

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΘΕΜΑ:

**Σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές/ριες Δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης σε σχέση με την προσκόλληση στο σχολείο και
τη χρήση ουσιών**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
της Ειρήνης Κουφάκη**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Ελένη Ανδρέου**

Ιούνιος, 2020

Στους Γονείς μου και τα Αδέλφια μου

Στον Άντρα μου και στα Παιδιά μου

ΠΡΟΛΟΓΟΣ - ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και επιχειρεί να φωτίσει συμπεριφορές των εφήβων που ενδέχεται να αποδειχθούν επικίνδυνες τόσο για τους ίδιους όσο και για το ευρύτερο οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον τους. Η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών και ο σχολικός εκφοβισμός παραμένουν ζητήματα ακανθώδη και επίκαιρα, τα οποία η οικογένεια και το σχολείο πάντα θα προσπαθούν να ερμηνεύσουν και να αντιμετωπίσουν ικανοποιητικά.

Η φιλοδοξία μας είναι αυτή η διατριβή να συνεισφέρει προς αυτήν την κατεύθυνση και να βοηθήσει μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, στελέχη και ιθύνοντες της Εκπαίδευσης να καταλάβουν καλύτερα τους εφήβους, ώστε να συμβάλλουν στη διαμόρφωση και την ανάπτυξη ενός σχολείου διαφορετικού από αυτό το οποίο συναντούμε συνήθως σήμερα. Οραματιζόμαστε τη χάραξη μίας εκπαιδευτικής πολιτικής όπου το σχολείο θα απαντά στις εκπαιδευτικές αλλά και στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, και το οποίο οι γονείς θα εμπιστεύονται.

Θα ήταν παράλειψη, όμως, να μην σημειώσω ότι, μέσα από τις επισκέψεις μου σε πολυάριθμα σχολεία της πόλης και της Περιφερειακής Ενότητας Λάρισας για τους σκοπούς αυτής της έρευνας, γνώρισα Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές που πραγματικά εργάζονται προς αυτήν την κατεύθυνση με μεράκι, επαγγελματισμό και πολλή αγάπη για τους μαθητές τους.

Τους ευχαριστώ θερμά για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν, ανοίγοντας την πόρτα του σχολείου και επιτρέποντάς μου να χορηγήσω τα ερωτηματολόγια στις τάξεις τους. Χωρίς τη βοήθεια, τη στήριξη και την ενθάρρυνσή τους αυτή η διατριβή δεν θα ήταν δυνατή.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Άννα Κοκκέβη, ομότιμη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών, Υπεύθυνη Τομέα Επιδημιολογίας και μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής, για την παραχώρηση των ερωτήσεων που αφορούν στη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, και τη γενικότερη υποστήριξή της. Οι παρατηρήσεις της ήταν πολύτιμες για εμένα.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στην κ. Ελένη Ανδρέου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και επιβλέπουσα αυτής της

διατριβής, για την άμεση απόκριση σε όλες τις ερωτήσεις μου και την υπομονή με την οποία αντιμετώπισε αμέτρητες απορίες, σχόλια, παρατηρήσεις. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, την κ. Φωτεινή Μπονώτη, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και τον κ. Γεώργιο Κλεφτάρα, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής και Κοσμήτορα της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, για τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση αυτής της διατριβής.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου. Καταρχάς, στους γονείς μου και τα αδέρφια μου, η υποστήριξη των οποίων αποτελεί τον σταθερότερο άξονα της ζωής μου, και, φυσικά, στον άντρα μου και τα παιδιά μου. Ο χρόνος που αφιέρωσα σε αυτήν τη διατριβή ήταν ο δικός τους χρόνος.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός και η χρήση νόμιμων και παράνομων εξαρτησιογόνων ουσιών κατά τη διάρκεια της εφηβείας είναι δύο φαινόμενα που αξίζει να διερευνηθούν μέσα στο σχολικό πλαίσιο, καθώς μοιράζονται πολλά ενδιαφέροντα κοινά χαρακτηριστικά. Τη σχολική χρονιά 2015-2016 πραγματοποιήσαμε στον νομό Λάρισας έρευνα σε 779 μαθητές από Α΄ Γυμνασίου έως και Γ΄ Λυκείου. Το ερωτηματολόγιο προσανατολιζόταν στη διερεύνηση της χρήσης νόμιμων και παράνομων εξαρτησιογόνων ουσιών, της θυματοποίησης και του δεσμού που αναπτύσσουν οι μαθητές με το σχολείο τους, μέσα από τέσσερις παραμέτρους: τη δέσμευση απέναντι στο σχολείο, την αφοσίωση στο σχολείο, την εμπλοκή σε εξωσχολικές δραστηριότητες και την πίστη στους κανόνες του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα ποσοστά επικράτησης του σχολικού εκφοβισμού ανέρχονται στο 13,9% για τους θύτες, 14,7% για τα θύματα και 7,6% για τους θύτες/θύματα, με τα αγόρια να προηγούνται στις κατηγορίες των θυτών και των θυτών/θυμάτων. Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές σε σχέση με τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, του Γυμνασίου και του Λυκείου. Όσον αφορά τη χρήση ουσιών, το ποσοστό των μαθητών που έχει δοκιμάσει τσιγάρο ανέρχεται στο 33%, αυτών που έχει δοκιμάσει αλκοόλ στο 87,4% και αυτών που έχει δοκιμάσει χασίς στο 7,8%. Παρατηρήθηκαν ελάχιστες στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο, ενώ αντίθετα η χρήση αυξάνεται με την ηλικία. Οι μαθητές εμφανίζονται να διάκεινται θετικά απέναντι στο σχολείο, τουλάχιστον όσον αφορά τις παραμέτρους της δέσμευσης, της αφοσίωσης και της πίστης στους κανόνες του σχολείου και λιγότερο στον τομέα της εμπλοκής. Τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης και αφοσίωσης στο σχολείο, ενώ οι μαθητές Γυμνασίου εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά στους τομείς της δέσμευσης, της αφοσίωσης και της εμπλοκής. Παρατηρούμε ότι όσο ισχυρότερη είναι η προσκόλληση του μαθητή με το σχολείο του τόσο λιγότερο έχει δοκιμάσει και τις τρεις εξαρτησιογόνες ουσίες και τόσο λιγότερο κάνει χρήση αλκοόλ. Οι θύτες έχουν δοκιμάσει σε μεγαλύτερο ποσοστό τόσο τσιγάρο όσο και αλκοόλ και χασίς, ενώ στις περισσότερες κατηγορίες συχνότητας χρήσης αλκοόλ προηγούνται οι θύτες και οι θύτες/θύματα. Μάλιστα, οι θύτες/θύματα και οι θύτες εμφανίζουν περιπτώσεις πολύ συχνής μέθης (πάνω από 40 φορές), σε αντίθεση με τις άλλες δύο κατηγορίες (θύματα και μη εμπλεκόμενοι) όπου οι περιπτώσεις είναι μηδενικές, ενώ καταγράφουν και χαμηλότερες τιμές στους τομείς

της δέσμευσης, της αφοσίωσης και της πίστης στους κανόνες του σχολείου. Μετά από την ανάλυση της πολυωνυμικής λογιστικής παλινδρόμησης, φαίνεται ότι οι παράγοντες που διαφοροποιούν τους μαθητές που εμπλέκονται μέσα από οποιονδήποτε ρόλο στον σχολικό εκφοβισμό από τους μη εμπλεκόμενους είναι οι εξής: Η πίστη στους κανόνες του σχολείου, το φύλο και η δοκιμή τσιγάρου και αλκοόλ. Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες που διαφοροποιούν τον θύτη από τον μη εμπλεκόμενο είναι το φύλο (αγόρι) και η δοκιμή αλκοόλ και χασίς. Οι παράγοντες που διαφοροποιούν το θύμα από τον μη εμπλεκόμενο είναι το φύλο (κορίτσι) και η χαμηλή πίστη στους κανόνες του σχολείου, ενώ οι παράγοντες που διαφοροποιούν τον θύτη/θύμα από τον μη εμπλεκόμενο είναι η δοκιμή τσιγάρου, η χαμηλή αφοσίωση και πίστη στους κανόνες του σχολείου και η υψηλή εμπλοκή.

Λέξεις-Κλειδιά: Εφηβεία, Σχολικός εκφοβισμός, Προσκόλληση στο Σχολείο, Χρήση Ουσιών

ABSTRACT

School bullying and use of legal and illegal substances during adolescence are two phenomena worth investigating through adolescence within the school environment as they share many interesting and common characteristics. During the school year of 2015-2016, we conducted a survey at the region of Larissa, in which participated 779 students from the first grade of Middle School to the last grade of High School. The questionnaire distributed concerned the use of legal and illegal substances, school bullying and four parameters of school bonding: commitment, attachment, involvement and faith in school rules. Results showed that 13, 9% of the students were identified as bullies, 14, 7% as victims and 7, 6% as bully/victims. Boys preceded at the categories of bullies and bully/victims. There were no differences between Middle School and High School students. As far as the substance use was concerned, 33% of the students have tried to smoke, 87, 4% have tried alcohol and 7, 8% have tried cannabis. There were no significant differences between boys and girls. On the contrary, substance use was rising with the age. Students tended to feel connected to their school, especially in the fields of commitment, attachment and faith in school rules and less in the field of involvement. Girls tended to feel more connected in the fields of commitment and attachment. Middle School students tended to feel more connected in the fields of commitment, attachment and involvement. The more the students felt connected to their school, the less they tried cigarettes, alcohol and cannabis, and the less they used alcohol. Bullies have tried all three substances more than victims. Bullies and bully/victims preceded at the most categories of alcohol use, like the very frequent intoxication (more than 40 times) comparing to victims and non involvement students and they felt less connected to their school at the fields of commitment, attachment and belief in school rules. After conducting logistical polynome regression analysis, several factors emerged that differentiated the non involved students from the bullies, victims and bully/victims: sex, belief in school rules and cigarette, cannabis and alcohol testing. As far as bullies and non involved students were concerned the differentiating factors were: sex (boy), alcohol and cannabis testing. For victims and non involved students the differentiating factors were: sex (girl) and low faith in school rules. Finally, for bully/victims and non involved students the differentiating factors were: low attachment and faith in school rules but high involvement.

Key words: Adolescence, Bullying, Substance Use, School Bonding

Πίνακας περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	20
ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	25
1.1. Ορισμός.....	25
1.2. Αιτίες του σχολικού εκφοβισμού.....	29
1.3. Συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού.....	32
1.4. Είδη σχολικού εκφοβισμού.....	36
1.5. Ρόλοι στον σχολικό εκφοβισμό.....	38
1.5.1. <i>Θύτες</i>	38
1.5.2. <i>Θύματα</i>	42
1.5.3. <i>Θύτες/θύματα</i>	45
1.5.4. <i>Παρατηρητές</i>	47
1.6. Σχολικός εκφοβισμός και φύλο	49
1.7. Επικράτηση του φαινομένου διεθνώς	52
1.8. Έρευνες για τον σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα και την Κύπρο	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΧΡΗΣΗ ΝΟΜΙΜΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΑΝΟΜΩΝ ΕΞΑΡΤΗΣΙΟΓΟΝΩΝ ΟΥΣΙΩΝ	69
2.1. Η κατάσταση των ναρκωτικών στην Ευρώπη και την Ελλάδα.....	70
2.1.1. <i>Τσιγάρο</i>	70
2.1.2. <i>Αλκοόλ</i>	70
2.1.3. <i>Κάνναβη</i>	72
2.1.4. <i>Άλλες παράνομες ουσίες</i>	73
2.1.5. <i>Θεραπεία</i>	74
2.1.6. <i>Συνέπειες της χρήσης</i>	75

2.2. Εφηβεία.....	76
2.2.1. Έφηβοι και οικογένεια	76
2.2.2. Έφηβοι και σχολείο.....	77
2.2.3. Έφηβοι και συμμαθητές	77
2.3.Χρήση ουσιών στον μαθητικό πληθυσμό.....	78
2.3.1. Χρήση τσιγάρου στον μαθητικό πληθυσμό.....	79
2.3.2. Χρήση αλκοόλ στον μαθητικό πληθυσμό.....	79
2.3.3. Χρήση κάνναβης στον μαθητικό πληθυσμό.....	81
2.4. Εξαρτησιογόνες ουσίες και παραβατική συμπεριφορά	83
2.5. Εξαρτησιογόνες ουσίες και σχολικός εκφοβισμός	86
2.5.1. Κάπνισμα και σχολικός εκφοβισμός	86
2.5.2. Αλκοόλ και σχολικός εκφοβισμός	87
2.5.3. Άλλες εξαρτησιογόνες ουσίες και σχολικός εκφοβισμός.....	90
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΡΟΣΚΟΛΛΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	94
3.1. Ορισμός.....	94
3.2. Άλλες συναφείς έννοιες	96
3.3. Η έννοια του σχολείου - κοινότητα.....	97
3.4. Θεωρητικές βάσεις της προσκόλλησης στο σχολείο.....	102
3.5. Παράγοντες που ενισχύουν την προσκόλληση στο σχολείο	105
3.6. Μέτρηση της προσκόλλησης στο σχολείο.....	108
3.7. Προσκόλληση στο σχολείο και ακαδημαϊκή επίδοση.....	112
3.8. Προσκόλληση στο σχολείο, χρήση ουσιών και αποκλίνουσες συμπεριφορές	113
3.9. Προσκόλληση στο σχολείο και σχολικός εκφοβισμός	119
ΜΕΡΟΣ Β: Η ΕΡΕΥΝΑ	122

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	122
4.1. Σύνδεση μεταξύ θεωρητικού μέρους και έρευνας	122
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	124
4.3. Ερευνητική διαδικασία	126
4.4. Συμμετέχοντες.....	128
4.5. Μετρήσεις - ψυχομετρικά εργαλεία	130
4.5.1. Δημογραφικά στοιχεία	130
4.5.2. Χρήση ουσιών	130
4.5.3. Σχολικός εκφοβισμός.....	131
4.5.4. Προσκόλληση στο σχολείο.....	132
4.5.5. Έλεγχος αξιοπιστίας των ψυχομετρικών εργαλείων.....	133
4.6. Στατιστική ανάλυση	134
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	135
5.1. Χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών	135
5.1.1. Δοκιμή και συχνότητα εξαρτησιογόνων ουσιών	135
5.1.1.1. Η συχνότητα δοκιμής και χρήσης τσιγάρου	135
5.1.1.2. Η συχνότητα δοκιμής και χρήσης αλκοόλ (και μέθης)	136
5.1.1.3. Η συχνότητα δοκιμής και χρήσης χασίς.....	138
5.1.2. Εξαρτησιογόνες ουσίες και φύλο	139
5.1.2.1. Τσιγάρο και φύλο	139
5.1.2.2. Αλκοόλ και φύλο	142
5.1.2.3. Χασίς και φύλο.....	146
5.1.3. Εξαρτησιογόνες ουσίες και βαθμίδα εκπαίδευσης	149
5.1.3.1. Τσιγάρο και βαθμίδα εκπαίδευσης	149
5.1.3.2. Αλκοόλ και βαθμίδα εκπαίδευσης.....	152

5.1.3.3. Χασίσ και βαθμίδα εκπαίδευσης	154
5.1.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων	156
5.2. Σχολικός εκφοβισμός.....	157
5.2.1. Συμμετοχή σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης.....	157
5.2.2. Σχολικός εκφοβισμός και φύλο	162
5.2.3. Σχολικός εκφοβισμός και βαθμίδα εκπαίδευσης	163
5.2.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων	163
5.3. Προσκόλληση στο σχολείο.....	164
5.3.1. Δέσμευση, αφοσίωση, εμπλοκή και πίστη στους κανόνες και τις αξίες του σχολείου	164
5.3.2. Προσκόλληση στο σχολείο και φύλο	165
5.3.3. Προσκόλληση στο σχολείο και βαθμίδα εκπαίδευσης	165
5.3.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων	166
5.4. Σύνδεση χρήσης ουσιών με την προσκόλληση και τον εκφοβισμό	167
5.4.1. Προσκόλληση στο σχολείο και χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών	167
5.4.1.1. Προσκόλληση στο σχολείο και κάπνισμα	167
5.4.1.2. Προσκόλληση στο σχολείο και κάπνισμα τον τελευταίο χρόνο.....	168
5.4.1.3. Προσκόλληση στο σχολείο και κάπνισμα τον τελευταίο μήνα.....	169
5.4.1.4. Προσκόλληση στο σχολείο και αλκοόλ	170
5.4.1.5. Προσκόλληση στο σχολείο και κατανάλωση αλκοόλ τον τελευταίο χρόνο	172
5.4.1.6. Προσκόλληση στο σχολείο και κατανάλωση αλκοόλ τον τελευταίο μήνα	173
5.4.1.7. Προσκόλληση στο σχολείο και μέθη.....	174
5.4.1.8. Προσκόλληση στο σχολείο και δοκιμή χασίς	175
5.4.1.9. Προσκόλληση στο σχολείο και χρήση χασίς τον τελευταίο χρόνο	176
5.4.1.10. Προσκόλληση στο σχολείο και χρήση χασίς τον τελευταίο μήνα.....	177

5.4.1.11. Σύνοψη αποτελεσμάτων.....	178
5.4.2. Προσκόλληση στο σχολείο και σχολικός εκφοβισμός.....	179
5.4.2.1. Σύνοψη αποτελεσμάτων	183
5.4.3. Σχολικός εκφοβισμός και χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών	183
5.4.3.1. Σχολικός εκφοβισμός και κάπνισμα.....	183
5.4.3.2. Σχολικός εκφοβισμός και αλκοόλ.....	186
5.4.3.3. Σχολικός εκφοβισμός και χασίς	190
5.4.3.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων	192
5.5. Παράγοντες που διαφοροποιούν τους μαθητές που εμπλέκονται στον σχολικό εκφοβισμό (από οποιονδήποτε ρόλο) από τους μη εμπλεκόμενους	193
5.5.1. Σύνοψη αποτελεσμάτων	197
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	198
6.1. Σχολικός εκφοβισμός.....	198
6.2. Χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών	200
6.3. Προσκόλληση στο σχολείο.....	205
6.4. Σχολικός εκφοβισμός και χρήση ουσιών.....	208
6.5. Σχολικός εκφοβισμός και προσκόλληση στο σχολείο	210
6.6. Χρήση ουσιών και προσκόλληση στο σχολείο	211
6.7. Παράγοντες που διαφοροποιούν τους μαθητές που εμπλέκονται στον σχολικό εκφοβισμό (από οποιονδήποτε ρόλο) από τους μη εμπλεκόμενους	212
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	215
7.1. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση	218
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	220
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	247
1. Επιστολή προς τους γονείς	247
2. Ερωτηματολόγιο μαθητών	248

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1.....	128
<i>Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων</i>	
Πίνακας 2.....	129
<i>Υπηκοότητα και μορφωτικό επίπεδο γονέων των συμμετεχόντων</i>	
Πίνακας 3.....	133
<i>Δείκτες Αξιοπιστίας Cronbach α και Kuder – Richardson των ερωτηματολογίων του σχολικού εκφοβισμού και της προσκόλλησης στο σχολείο</i>	
Πίνακας 4.....	135
<i>Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τη δοκιμή και χρήση του καπνίσματος κατά τις τελευταίες 30 μέρες και κατά τους τελευταίους 12 μήνες</i>	
Πίνακας 5.....	136
<i>Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τη δοκιμή και χρήση του αλκοόλ κατά τις τελευταίες 30 μέρες και κατά τους τελευταίους 12 μήνες</i>	
Πίνακας 6.....	137
<i>Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την κατάσταση μέθης</i>	
Πίνακας 7.....	138
<i>Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τη δοκιμή και χρήση του χασίς κατά τις τελευταίες 30 μέρες και κατά τους τελευταίους 12 μήνες</i>	
Πίνακας 8.....	150
<i>Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τη δοκιμή τσιγάρου ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	
Πίνακας 9.....	150
<i>Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τη συχνότητα καπνίσματος τον τελευταίο χρόνο ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	
Πίνακας 10.....	151
<i>Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη συχνότητα καπνίσματος τον τελευταίο μήνα ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	
Πίνακας 11.....	152
<i>Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη δοκιμή αλκοόλ ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	
Πίνακας 12.....	152

<i>Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την κατανάλωση αλκοόλ τον τελευταίο χρόνο ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	
Πίνακας 13.....	153
<i>Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη συχνότητα κατανάλωσης αλκοόλ κατά τον τελευταίο μήνα ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	
Πίνακας 14.....	154
<i>Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη συχνότητα έκθεσης στη μέθη ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	
Πίνακας 15.....	155
<i>Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη δοκιμή του χασίς ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	
Πίνακας 16.....	155
<i>Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη συχνότητα χρήσης του χασίς κατά τον τελευταίο χρόνο ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	
Πίνακας 17.....	156
<i>Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη συχνότητα χρήσης του χασίς κατά τον τελευταίο μήνα ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	
Πίνακας 18.....	158
<i>Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη συχνότητα έκθεσης σε συμβάντα άσκησης εκφοβισμού (συμπεριφορές θύτη)</i>	
Πίνακας 19.....	159
<i>Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη συχνότητα έκθεσης σε συμβάντα θυματοποίησης (θύματα)</i>	
Πίνακας 20.....	161
<i>Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη συχνότητα έκθεσης σε συμβάντα θυματοποίησης (θύματα)</i>	
Πίνακας 21.....	162
<i>Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των κατηγοριοποιήσεων των μαθητών ως θύτες, θύματα, θύτες/θύματα και μη εμπλεκόμενοι χωριστά ως προς το φύλο</i>	
Πίνακας 22.....	163
<i>Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των κατηγοριοποιήσεων των μαθητών ως θύτες, θύματα, θύτες/ θύματα και μη εμπλεκόμενοι χωριστά ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	
Πίνακας 23.....	164
<i>Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο</i>	
Πίνακας 24.....	165

<i>Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος t-test στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο χωριστά για αγόρια και κορίτσια</i>	
Πίνακας 25.....	165
<i>Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος t-test στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο χωριστά για Γυμνάσιο και Λύκειο</i>	
Πίνακας 26.....	167
<i>Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος t-test στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ως προς τη δοκιμή του τσιγάρου (N=765)</i>	
Πίνακας 27.....	168
<i>Διαφορές στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ως προς τη συχνότητα του καπνίσματος κατά τον τελευταίο χρόνο (N=235)</i>	
Πίνακας 28.....	169
<i>Διαφορές στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ως προς τη συχνότητα του καπνίσματος κατά τον τελευταίο μήνα</i>	
Πίνακας 29.....	171
<i>Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος t-test στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ως προς τη δοκιμή του αλκοόλ (N=769)</i>	
Πίνακας 30.....	172
<i>Διαφορές στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες της συχνότητας της χρήσης αλκοόλ τον τελευταίο χρόνο (N=648)</i>	
Πίνακας 31.....	173
<i>Διαφορές στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες της συχνότητας της χρήσης αλκοόλ τον τελευταίο μήνα (N=651)</i>	
Πίνακας 32.....	174
<i>Διαφορές στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες της συχνότητας της έκθεσης σε μέθη (N=661)</i>	
Πίνακας 33.....	176
<i>Διαφορές στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ως προς τη δοκιμή του χασίς</i>	
Πίνακας 34.....	177
<i>Διαφορές στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες της συχνότητας χρήσης χασίς κατά τον τελευταίο χρόνο</i>	

Πίνακας 35.....	178
<i>Διαφορές στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες της συχνότητας χρήσης χασίς κατά τον τελευταίο μήνα (N=58)</i>	
Πίνακας 36.....	180
<i>Διαφορές στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό</i>	
Πίνακας 37.....	183
<i>Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με το αν έχουν δοκιμάσει ή όχι να καπνίσουν ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό</i>	
Πίνακας 38.....	184
<i>Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα του καπνίσματος κατά το τελευταίο έτος ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό</i>	
Πίνακας 39.....	185
<i>Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα του καπνίσματος κατά τον τελευταίο μήνα ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό</i>	
Πίνακας 40.....	186
<i>Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με το αν έχουν δοκιμάσει ή όχι αλκοόλ ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό</i>	
Πίνακας 41.....	187
<i>Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα κατανάλωσης αλκοόλ κατά τον τελευταίο χρόνο ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό</i>	
Πίνακας 42.....	188
<i>Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα κατανάλωσης αλκοόλ κατά τον τελευταίο μήνα ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό</i>	
Πίνακας 43.....	189
<i>Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα έκθεσής τους σε κατάσταση μέθης ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό</i>	
Πίνακας 44.....	190
<i>Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με το αν έχουν δοκιμάσει ή όχι χασίς ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό</i>	
Πίνακας 45.....	191
<i>Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα χρήσης χασίς κατά τον τελευταίο χρόνο ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό</i>	
Πίνακας 46.....	191

<i>Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα χρήσης χασίς κατά τον τελευταίο μήνα ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό</i>	
Πίνακας 47.....	194
<i>Προσαρμογή του μοντέλου πολυωνυμικής λογιστικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη στους 4 ρόλους εμπλοκής του σχολικού εκφοβισμού (θύτης, θύμα, θύμα/θύτης, μη εμπλεκόμενος) με μεταβλητές πρόβλεψης το φύλο, τη δοκιμή τσιγάρου, αλκοόλ, χασίς, τη δέσμευση, την αφοσίωση, την εμπλοκή στο σχολείο και την πίστη στους κανόνες και στις αξίες του σχολείου</i>	
Πίνακας 48.....	195
<i>Εκτίμηση παραγόντων για τη σύγκριση μη εμπλεκόμενου με θύτη (περιλαμβάνονται μόνο οι παράγοντες για τους οποίους τα β-scores – κριτήριο Wald είναι στατιστικά σημαντικά)</i>	
Πίνακας 49.....	195
<i>Αντιπαραβολή της παρατηρούμενης κατανομής των μαθητών στην κλίμακα Olweus με την προβλεπόμενη κατανομή από το μοντέλο παλινδρόμησης</i>	
Πίνακας 50.....	196
<i>Εκτίμηση παραγόντων για τη σύγκριση θύματος με μη εμπλεκόμενο (περιλαμβάνονται μόνο οι παράγοντες για τους οποίους τα β-scores – κριτήριο Wald είναι στατιστικά σημαντικά)</i>	
Πίνακας 51.....	197
<i>Εκτίμηση παραγόντων για τη σύγκριση θύτη/θύματος με μη εμπλεκόμενο (περιλαμβάνονται μόνο οι παράγοντες για τους οποίους τα β-scores – κριτήριο Wald είναι στατιστικά σημαντικά)</i>	

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών ανάλογα με τη δοκιμή τσιγάρου ως προς το φύλο.	140
Διάγραμμα 2. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα καπνίσματος κατά τον τελευταίο χρόνο, χωριστά ως προς το φύλο.	141
Διάγραμμα 3. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα καπνίσματος κατά τον τελευταίο μήνα ως προς το φύλο.	142
Διάγραμμα 4. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών της δοκιμής του αλκοόλ ως προς το φύλο.....	143
Διάγραμμα 5. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα χρήσης του αλκοόλ κατά τον τελευταίο χρόνο ως προς το φύλο.	144
Διάγραμμα 6. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα χρήσης του αλκοόλ κατά τον τελευταίο μήνα ως προς το φύλο.	145
Διάγραμμα 7. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα μέθης ως προς το φύλο.	146
Διάγραμμα 8. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών ανάλογα με τη δοκιμή χασίς ως προς το φύλο.	147
Διάγραμμα 9. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα χρήσης χασίς τον τελευταίο χρόνο ως προς το φύλο.....	148
Διάγραμμα 10. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα χρήσης χασίς τον τελευταίο μήνα ως προς το φύλο.	149
Διάγραμμα 11. Θηκογράμματα εκτίμησης της δέσμευσης στο σχολείο σε διαφορετικούς τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό.	181
Διάγραμμα 12. Θηκογράμματα εκτίμησης της αφοσίωσης στο σχολείο σε διαφορετικούς τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό.	182
Διάγραμμα 13. Θηκογράμματα εκτίμησης της πίστης στους κανόνες στο σχολείο σε διαφορετικούς τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό.	182

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός, μετάφραση του όρου «school bullying», απασχολεί όλο και περισσότερο τη σχολική κοινότητα, καθώς έχει συνδεθεί με σοβαρές βραχύχρονες και μακρόχρονες επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα του μαθητικού πληθυσμού (Ανδρέου, 2011). Παρόλο που εκ πρώτης όψεως φαίνεται εύκολο να οριστεί, χρειάζεται προσοχή στον διαχωρισμό του από παρόμοια φαινόμενα. Ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» αναφέρεται σε μία διαδικασία κατά την οποία ένας μαθητής ή μία ομάδα μαθητών στρέφεται κατά ενός άλλου μαθητή ή ομάδας μαθητών, με σκοπό να τον/τους τραυματίσει/ουν σωματικά ή ψυχικά. Η πράξη αυτή είναι επαναλαμβανόμενη, περιέχει την απειλή μελλοντικής βίας και προϋποθέτει δύο μέρη που η διαφορά δύναμης είναι εμφανής (Olweus, 2009).

Παράλληλα, η εφηβεία αποτελεί την ηλικία έναρξης πειραματισμού ή χρήσης των εξαρτησιογόνων ουσιών – νόμιμων και παράνομων. Μερικά από τα χαρακτηριστικά αυτής της περιόδου που διευκολύνουν τη χρήση ουσιών είναι τα εξής: η αίσθηση παντοδυναμίας λειτουργεί πολλές φορές προωθητικά ως προς την αυτονομία των εφήβων αλλά παράλληλα τους δημιουργεί την εντύπωση ότι είναι άτρωτοι και καθιστά τις προειδοποιήσεις των ενηλίκων περί επικινδυνότητας της χρήσης ουσιών και άλλων συμπεριφορών άχρηστες (Krank, 2010). Η διάθεση πειραματισμού, η οποία είναι αναγκαία για την εξέλιξη της προσωπικότητας, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση επικίνδυνων συμπεριφορών. Η διαμόρφωση προσωπικής και σεξουαλικής ταυτότητας σε συνδυασμό με τα προωθούμενα κοινωνικά πρότυπα οδηγεί τους εφήβους κοντά στις ουσίες. Τέλος, η αμφισβήτηση των προσώπων εξουσίας, όπως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, σε συνδυασμό με την τεράστια επίδραση των συνομηλίκων σε αυτήν τη φάση, συμπληρώνουν την εικόνα της σχέσης μεταξύ εφηβείας και χρήσης ουσιών (Κέντρο Εκπαίδευσης για την Πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας, Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. – Ο.ΚΑ.ΝΑ., 1997).

Μέσα από μία προσεκτική βιβλιογραφική έρευνα αντιλαμβάνεται κανείς ότι οι δύο αυτές συμπεριφορές των εφήβων, η χρήση ουσιών και ο σχολικός εκφοβισμός, παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά (Baezconde-Garbanati, Chou, Soto & Unger, 2013. Bradshaw, Waasdorp, Goldweber & Johnson, 2013. Forster, Dyal, Reid, Peterson, Hughey & Garcia-Reid, 2006). Στην έρευνα των Vieno, Gini, και Santinello (2011) γίνεται φανερό ότι οι έφηβοι που παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές,

σπανίως περιορίζονται σε μία μόνο κατηγορία. Ένας έφηβος που κάνει χρήση ουσιών (νόμιμων και παράνομων), συνήθως έχει χαμηλή σχολική επίδοση, εμπλέκεται σε περιστατικά βίας, παρουσιάζει δυσκολίες στη σχέση του με συμμαθητές και καθηγητές και πιθανότατα προέρχεται από ένα δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον (Clark, Smith, Raphael, Jacson, Denny, Fleming, et al., 2010).

Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφική έρευνα των παραγόντων προστασίας και των παραγόντων κινδύνου για την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών στους εφήβους. Αν επικεντρωθεί κανείς στη χρήση νόμιμων και παράνομων ουσιών στην εφηβεία, θα συναντήσει μία σειρά από παράγοντες κινδύνου που έχουν να κάνουν με το α) σχολικό περιβάλλον: χαμηλή σχολική επίδοση, χαμηλό αίσθημα σύνδεσης με το σχολείο, προβλήματα στις σχέσεις με συνομηλίκους και καθηγητές (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming & Hawkins, 2004. Foust & Gretchen, 1999), β) οικογενειακό περιβάλλον: χρήση ουσιών από Γονείς και μεγαλύτερα αδέρφια, ευνοϊκή στάση απέναντι στη χρήση ουσιών από Γονείς και αδέρφια, δυσκολίες στη σχέση με τους Γονείς, έλλειψη γονικής παρακολούθησης (Hawkins, Catalano & Miller, 2002), γ) κοινωνικό περιβάλλον: χαμηλή σύνδεση με την ευρύτερη γειτονιά και κοινότητα, ιδιαίτερα δύσκολες οικονομικές συνθήκες, συνομήλικοι που κάνουν χρήση, διαθεσιμότητα ουσιών, αντίληψη ότι οι ουσίες είναι ακίνδυνες (Bradshaw et al., 2013. Catalano et al., 2004), δ) άτομο: αίσθημα μοναξιάς και αποξένωσης, υψηλά επίπεδα άγχους και καταθλιπτικού συναισθήματος, χαμηλός έλεγχος των παρορμήσεων, φτωχές κοινωνικές δεξιότητες (Catalano et al., 2004. Harlow & Roberts, 2010).

Αντίστοιχα, αν εξετάσει κάποιος τους παράγοντες προστασίας και κινδύνου που αφορούν στον σχολικό εκφοβισμό, θα οδηγηθεί σε παρόμοια συμπεράσματα: α) σχολικό περιβάλλον - χαμηλό αίσθημα σύνδεσης με το σχολείο, χαμηλές επιδόσεις, αίσθημα ότι δυσκολεύονται με το σχολείο (Catalano et al., 2004. Morris, Zhang & Bondy, 2006), β) οικογενειακό περιβάλλον – αίσθημα ότι δεν μπορούν να εμπιστευτούν τους Γονείς, επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, ελλιπής γονικός έλεγχος (Ανδρέου, 2012. Vlachou, Andreou, Botsoglou & Didaskalou, 2011), γ) κοινωνικό περιβάλλον – χαμηλή σύνδεση με τη γειτονιά και την ευρύτερη κοινότητα, απόσταση από εξωσχολικές δραστηριότητες, πεποίθηση ότι ο εκφοβισμός μπορεί να έχει και θετικές συνέπειες (Ανδρέου, 2011. Bradshaw et al., 2013), δ) άτομο: υψηλά επίπεδα άγχους και καταθλιπτικού συναισθήματος, χαμηλός έλεγχος των παρορμήσεων, φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, χαμηλή αυτοεκτίμηση (Andreou & Metallidou, 2004.

Didaskalou, Rousi-Vergou & Andreou, 2015). Πιθανότατα, εάν κάποιος ερευνούσε και άλλες ριψοκίνδυνες συμπεριφορές των προεφήβων και εφήβων, όπως η επικίνδυνη σεξουαλική συμπεριφορά ή η εμπλοκή τους σε παράνομες πράξεις, να κατέληγε σε παρόμοια συμπεράσματα (Clark et al., 2010).

Το πιο σημαντικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν οι έφηβοι (μετά την οικογένεια) και αναπτύσσουν τις σχέσεις τους και τις συμπεριφορές τους, ανάμεσα σε αυτές και τον σχολικό εκφοβισμό και τη χρήση ουσιών, είναι το σχολικό περιβάλλον. Ερευνώντας κανείς τη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με το σχολείο τους, θα συναντήσει πολλούς και διαφορετικούς όρους που συνδέονται με αυτήν. Κάποιοι από αυτούς είναι: «Συνεκτικότητα με το σχολείο» (School connectedness) (Libbey, 2004), «Αφοσίωση στο σχολείο» (School attachment) (Cristini, Dallago, Nation, Santinello, Scacchi, 2012), «Δέσμευση στο σχολείο» (School commitment) (Cristini, Dallago, Nation, Santinello, Scacchi, 2012), «Προσκόλληση στο σχολείο» (School Bonding) (Maddox & Prinz, 2003), «Σχολικό κλίμα» (School Climate) (Syvertsen & Flanagan, 2009), «Αντίληψη του σχολείου ως μία κοινότητα που ενδιαφέρεται για τα μέλη της» (School as a caring community) (Battistich, Solomon, Watson & Schaps, 1997. Osterman, 2000.), «Κοινωνική προσκόλληση στο σχολείο» (Social Bonding to school) (Wallace, 2007), «Εμπλοκή με το σχολείο» (School Involvement) (Libbey, 2004), «Ενασχόληση με το σχολείο» (School Engagement) (Fredricks, 2004. Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004. Li, 2011). Γρήγορα αντιλαμβάνεται κανείς ότι κάποιες από αυτές τις έννοιες επικαλύπτουν η μία την άλλη (συνεκτικότητα με το σχολείο και προσκόλληση στο σχολείο), ή αποτελούν υποενότητες μίας ευρύτερης θεωρητικής ομπρέλας (αφοσίωση και δέσμευση στο σχολείο ως υποενότητες της προσκόλλησης στο σχολείο).

Σε κάθε περίπτωση όμως, η σημασία που έχει η σχέση με το σχολείο στη ζωή του μαθητή και ειδικά του εφήβου, διαπιστώνεται διεθνώς μέσα από ποικίλες έρευνες (Catalano et al., 2004. Κοκκέβη, Σταύρου, Καναβού & Φωτίου, 2011. Shears, Edwards & Stanley, 2006. Wenzel, Weichold & Silbereisen, 2009) και δρα προστατευτικά για μία σειρά από συμπεριφορές που μπορεί να απειλήσουν την υγεία και την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (χρήση ουσιών, παραβατική και βίαιη συμπεριφορά, πρόωμη σεξουαλική ζωή). Η διερεύνηση της σχέσης που έχει ο μαθητής με το σχολείο του είναι καιρία, προκειμένου να παρέμβουμε αποτελεσματικά και επιστημονικά τεκμηριωμένα στο πεδίο της πρόληψης του

σχολικού εκφοβισμού και των εξαρτήσεων και γενικότερα της προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών.

Μέσα σε αυτό το επιστημονικό πλαίσιο, η συγκεκριμένη διατριβή φιλοδοξεί να διερευνήσει τα ποσοστά δοκιμής και χρήσης νόμιμων και παράνομων εξαρτησιογόνων ουσιών (τσιγάρο, αλκοόλ, χασίς) στο μαθητικό πληθυσμό της Περιφερειακής Ενότητας Λάρισας, τα ποσοστά των μαθητών που εμπλέκονται ως θύτες, θύματα και θύτες/θύματα στον σχολικό εκφοβισμό, καθώς και να αποσαφηνίσει τη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με το σχολείο τους μέσα από τέσσερις διαστάσεις: τη δέσμευση, την αφοσίωση, την εμπλοκή και την πίστη στους κανόνες του σχολείου. Σε δεύτερη φάση, μελετάται η σχέση μεταξύ των τριών μεταβλητών που εξετάζονται: σχολικός εκφοβισμός, χρήση ουσιών και προσκόλληση στο σχολείο. Επίσης, ερευνώνται οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων και των δύο ηλικιακών ομάδων (Γυμνασίου και Λυκείου). Τέλος, γίνεται αναφορά στους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μαθητών στην υιοθέτηση ρόλων ως θύτες, θύματα, θύτες/θύματα ή μη εμπλεκόμενοι στον σχολικό εκφοβισμό και στο πώς αυτοί συνδέονται με την προσκόλληση στο σχολείο αλλά και τη χρήση ουσιών, γεγονός που θα βοηθήσει στην κατανόηση και φυσικά στην αντιμετώπιση του φαινομένου.

Η δομή της διατριβής είναι η εξής: το πρώτο μέρος της θεωρητικής διερεύνησης διαρθρώνεται σε τρία κεφάλαια, στα οποία παρουσιάζεται η βιβλιογραφική έρευνα των αντίστοιχων επιστημονικών πεδίων: Κεφάλαιο 1 – Σχολικός Εκφοβισμός, Κεφάλαιο 2 – Χρήση Εξαρτησιογόνων Ουσιών, Κεφάλαιο 3 – Προσκόλληση στο Σχολείο.

Στο πρώτο κεφάλαιο, που αφορά τον σχολικό εκφοβισμό, παρατίθεται μία βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με την αποσαφήνιση της έννοιας (τι είναι και τι δεν είναι σχολικός εκφοβισμός), τα είδη του σχολικού εκφοβισμού, τους ρόλους που αναπτύσσονται, τις συνέπειες και τις αιτίες του φαινομένου. Τέλος, παρουσιάζεται μία σύντομη αναδρομή στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και στην Κύπρο σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, την εγχώρια αλλά και διεθνή επικράτησή του.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο, περιγράφεται αρχικά η κατάσταση των ναρκωτικών στην Ελλάδα και την Ευρώπη σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Τεκμηρίωση και Παρακολούθηση των Ναρκωτικών. Εκτενής, όμως, αναφορά γίνεται στις τρεις ουσίες που αποτελούν πεδίο ενδιαφέροντος της παρούσας διατριβής

(τσιγάρο, αλκοόλ και κάνναβη) και στις συνέπειες της χρήσης, ενώ πιο συνοπτική αναφορά γίνεται στη θεραπεία. Έπειτα, η επισκόπηση εστιάζεται στη χρήση αυτών των τριών ουσιών από τον μαθητικό πληθυσμό και συνεχίζει με τη σχέση που παρατηρείται βιβλιογραφικά μεταξύ τσιγάρου, αλκοόλ, κάνναβης και σχολικού εκφοβισμού και προσκόλλησης στο σχολείο.

Στο τρίτο κεφάλαιο οριοθετείται η έννοια της προσκόλλησης στο σχολείο σε σχέση με άλλες συναφείς έννοιες, εξετάζονται οι παράγοντες που ενισχύουν την εμφάνισή της και αναδεικνύονται οι θεωρητικές της βάσεις. Γίνεται μία μικρή αναφορά στα πολλά και διαφορετικά εργαλεία μέτρησης αυτής της έννοιας. Το τρίτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη συσχέτιση της προσκόλλησης στο σχολείο με μία σειρά από διαφορετικές έννοιες, όπως η εγκληματικότητα, οι ριψοκίνδυνες και αντικοινωνικές συμπεριφορές, η ακαδημαϊκή επίδοση, η χρήση ουσιών και ο σχολικός εκφοβισμός.

Το δεύτερο μέρος της διατριβής περιλαμβάνει τη διεξοδική περιγραφή της έρευνας και αναπτύσσεται ως εξής: στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθεται η σύνδεση της βιβλιογραφικής επισκόπησης με τη συγκεκριμένη έρευνα και αιτιολογείται η χρησιμότητά της στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο. Ακολουθούν τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται η έρευνα να απαντήσει. Καταγράφονται, επίσης, τα στοιχεία για τους συμμετέχοντες στην έρευνα και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Περιγράφονται τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων και αιτιολογείται η επιλογή τους. Τέλος, γίνεται αναφορά στη στατιστική ανάλυση.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η συζήτηση και διατυπώνονται συμπεράσματα σχετικά με τα ερευνητικά αποτελέσματα, που συμπληρώνονται με την αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

1.1. Ορισμός

Σύμφωνα με την Espelage (2014) ο εκφοβισμός είναι μία επιθετική συμπεριφορά που έχει πρόθεση να προκαλέσει πόνο ή άγχος, περιλαμβάνει μία ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη ή θυτών και θύματος και επαναλαμβάνεται μέσα στον χρόνο. Τα τελευταία 20 χρόνια το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ή της σχολικής βίας, της ενδοσχολικής βίας ή του school bullying, της θυματοποίησης ή της απόρριψης από τους συνομηλίκους απασχολεί την ερευνητική βιβλιογραφία σε διεθνές επίπεδο. Το 2007 η American Medical Association χαρακτήρισε τον σχολικό εκφοβισμό ως κίνδυνο για τη δημόσια υγεία (Yerger & Gehret, 2011) ενώ οι Swearer και Hymel (2015) χαρακτήρισαν την εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ως στρεσογόνες εμπειρίες, τόσο για τον θύτη όσο και για το θύμα. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μία μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, αλλά δεν είναι όλες οι μορφές επιθετικής συμπεριφοράς σχολικός εκφοβισμός. Για την αποσαφήνιση του ορισμού είναι χρήσιμο να δούμε την έννοια του σχολικού εκφοβισμού σε διάφορες χώρες του κόσμου.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες εκτός από τον όρο «bullying» χρησιμοποιούνται ευρέως και οι όροι «victimization» (θυματοποίηση) και «peer rejection» (απόρριψη από τους συνομηλίκους). Στην αμερικάνικη βιβλιογραφία κάποιοι ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «υψηλού επιπέδου σχολική βία» (high level school violence), για να περιγράψουν φαινόμενα όπως την κατοχή και χρήση όπλων ή τις σοβαρές σωματικές επιθέσεις, και «χαμηλού επιπέδου σχολική βία» (low level school violence), για να περιγράψουν, κυρίως, φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (Meyer-Adams & Conner, 2008). Σύμφωνα με την έρευνα των Smith, Cowie, Ollafson και Liefdooghe (2002) ο όρος «bullying» συνδέεται περισσότερο με τις έννοιες του σωματικού και του λεκτικού εκφοβισμού, λιγότερο με την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού και ακόμα λιγότερο με τις έννοιες της ισότιμης σύγκρουσης και της συμπεριφοράς που απαντάει σε προηγούμενη πρόκληση. Στην Ιαπωνία ο όρος

«ijime» αναφέρεται περισσότερο στον σχεσιακό εκφοβισμό, όπως και στην κοινωνική χειραγώγηση και λιγότερο στον σωματικό εκφοβισμό (Carrera, De Palma & Lameiras, 2011) και περιλαμβάνει μαθητές της ίδιας τάξης και της ίδιας χρονιάς (Smith, Cowie, Olafsson, & Liefvooghe, 2004). Στην Κορέα ο όρος «wang-ta» αναφέρεται στον κοινωνικό αποκλεισμό από όλους τους συμμαθητές, ενώ ο όρος «jun-ta» στον αποκλεισμό από όλο το σχολείο (Smith et al., 2004). Στην Ιταλία ο όρος «prepotenza», που χρησιμοποιείται στα ερωτηματολόγια που ερευνούν τον εκφοβισμό, συνδέεται τόσο με τον σωματικό, λεκτικό και κοινωνικό εκφοβισμό όσο και με τους καβγάδες γενικότερα (Carrera et al., 2011), γεγονός που μπορεί να ευθύνεται και για τα ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά επικράτησης του φαινομένου στην Ιταλία. Στην Πορτογαλία ο όρος που χρησιμοποιείται ευρέως είναι ο όρος «abuso» που, όμως, δεν ανταποκρίνεται τόσο καλά στον κοινωνικό αποκλεισμό όσο στον σωματικό και λεκτικό εκφοβισμό, σε αντίθεση με τον επιστημονικό όρο «agrar-se».

Στην Ελλάδα η ερευνητική ομάδα του Προγράμματος «Πυθαγόρας» προτείνει ο όρος «bullying» να αποδίδεται κυρίως με τον όρο «εκφοβίζω», μετά από πιλοτική έρευνα που διεξήγε, σύμφωνα με την οποία ο όρος «παρενοχλώ» συνδέεται περισσότερο με τη σεξουαλική παρενόχληση και ο όρος «κάνω τον μάγκα» με τη συμπεριφορά του δράστη και όχι με τις επιπτώσεις αυτής της συμπεριφοράς (Ψάλτη, Κασάπη & Δελιγιάννη-Κουιμτζή, 2012). Αντίθετα, η Ανδρέου (2011) θεωρεί πως ο όρος «bullying» αποδίδεται καλύτερα με τον όρο «θυματοποίηση», πιο κοντινή μετάφραση του όρου «victimization», σε αντιδιαστολή με τους όρους «εκφοβισμός» και «βίαιη παρενόχληση», που προτείνονται από την Ελληνική Ψυχολογική Εταιρία, αλλά δεν εκφράζουν το πλήρες νόημα του όρου.

Από το 1900 έως το 1979 μόνο 27 αναφορές εμφανίζονται στο PsycINFO στις λέξεις κλειδιά «bully» και «bulli». Στην επόμενη δεκαετία εμφανίζονται 35 αναφορές και τη δεκαετία του 1990 289 αναφορές. Κατά τη διάρκεια της περιόδου Ιανουαρίου 2000 έως Δεκεμβρίου 2004 εμφανίζονται 592 αναφορές (Stassen Berger, 2007). Το 2020 οι αναφορές ξεπερνούν τις 6.000.

Η αύξηση αυτή αποδίδεται σε δύο παράγοντες: την αυτοκτονία τριών αγοριών στην Νορβηγία το 1982, ως αποτέλεσμα της θυματοποίησής τους και την πρωτοποριακή έρευνα του Σουηδού Olweus, για το φαινόμενο του εκφοβισμού στα Νορβηγικά σχολεία, με τη δημοσίευση του βιβλίου του «Bullies and Whipping Boys» το 1978. Έκτοτε, έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σε χώρες της Ευρώπης, στις

Ηνωμένες Πολιτείες, την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία και την Ιαπωνία, το Ισραήλ, την Τουρκία κ.α.

Παρόλο που ο Olweus ήταν αυτός που πυροδότησε το διεθνές ερευνητικό ενδιαφέρον για τη σχολική βία και εισήγαγε πρώτος τον όρο «bullying» το 1978, ο Heinemann το 1973 είχε χρησιμοποιήσει τον νορβηγικό όρο «mobbing», για να περιγράψει την επιθετική συμπεριφορά μίας ομάδας ανθρώπων εναντίον ενός ατόμου με αποκλίνουσα συμπεριφορά, η οποία εμφανίζεται και υποχωρεί ξαφνικά (Smith et al., 2002). Ο όρος προέρχεται από το ζωικό βασίλειο και περιγράφει τη συμπεριφορά κατά την οποία μία αγέλη ζώων επιτίθεται σε ένα ζώο, συνήθως μεγαλύτερο και δυνατότερο (Carrera et al., 2011).

Ένας από τους κοινά αποδεκτούς ορισμούς για τον εκφοβισμό τέθηκε από τον Greene το 2000 και αναφέρει πέντε κριτήρια (Griffin & Gross, 2004):

- ο θύτης έχει πρόθεση να βλάψει ή να εκφοβίσει το θύμα
- η επιθετικότητα απέναντι στο θύμα εμφανίζεται επανειλημμένα
- το θύμα δεν προκαλεί την επιθετική συμπεριφορά χρησιμοποιώντας λεκτική ή σωματική επιθετικότητα
- ο εκφοβισμός εμφανίζεται σε οικεία κοινωνικά πλαίσια
- ο θύτης είναι ή θεωρείται ότι είναι πιο δυνατός από το θύμα.

Έναν χρόνο νωρίτερα, το 1999, ο Olweus, έθεσε τρία κριτήρια σύμφωνα με τα οποία μία συμπεριφορά θεωρείται σχολικός εκφοβισμός και είναι τα εξής:

- υπάρχει πρόθεση του θύτη να βλάψει το θύμα
- η συμπεριφορά επαναλαμβάνεται μέσα στον χρόνο
- η σχέση μεταξύ θύτη και θύματος χαρακτηρίζεται από μία ανισορροπία δύναμης.

Τα κριτήρια αυτά έγιναν δεκτά και από άλλους ερευνητές (Smith et al., 2002), όμως όχι από όλους (Carrera et al., 2011).

Το 2010 το Τμήμα Εκπαίδευσης από το Γραφείο Πολιτικών Δικαιωμάτων των Ηνωμένων Πολιτειών έστειλε μία επιστολή σε όλους τους Διευθυντές Σχολείων της χώρας, με την οποία διευκρίνιζε ότι δεν είναι αναγκαίο κριτήριο η επαναληψιμότητα, για να θεωρηθεί μία πράξη σχολικός εκφοβισμός (Carrera et al., 2011. Espelage, 2012). Επίσης, στο Olweus Bullying Prevention Program Manual αναφέρεται ότι είναι λάθος και ίσως και επικίνδυνο να αποκλείουμε από τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού σοβαρές προκλητικές συμπεριφορές που συμβαίνουν μόνο μία φορά. Η

αντίδραση του σχολείου θα πρέπει να εκφράζεται χωρίς να περιμένει την επανάληψη της πράξης (Espelage, 2012).

Γίνεται, επίσης, συζήτηση για το αν θα έπρεπε να προστεθεί και το κριτήριο της μη πρόκλησης, καθώς υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν ότι μία κατηγορία θυμάτων προκαλεί ή προσκαλεί τον θύτη να ασκήσει βία. Επίσης, κάποιοι ερευνητές (Espelage, 2012. Guerin & Henessy, 2002) σημειώνουν ότι η πρόθεση του θύτη ίσως δεν είναι αναγκαίο κριτήριο, από τη στιγμή που το θύμα αντιλαμβάνεται την πράξη ως εμπρόθετη. Τέλος, θέμα συζήτησης αποτελεί και το χρονικό διάστημα στο οποίο μετράται στις έρευνες ο εκφοβισμός. Άλλοι ερευνητές αναφέρονται στο διάστημα του ενός μήνα, άλλοι των δύο, των έξι ή των δώδεκα μηνών (Griffin and Gross, 2004).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι δύο συνηθισμένες πρακτικές στα σχολεία, όπως οι καβγάδες μεταξύ μαθητών που έχουν περίπου την ίδια δύναμη ή το φιλικό «πέιραγμα» μεταξύ συνομηλίκων δεν κατηγοριοποιούνται ως περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Καθώς τα διαχωριστικά όρια δεν είναι ευδιάκριτα, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αποσαφηνιστεί ο ορισμός του «σχολικού εκφοβισμού», ειδικά από τους μαθητές που λαμβάνουν μέρος σε έρευνες για την επικράτηση του φαινομένου, καθώς διαφορετικές ερμηνείες οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα (Lee & Cornell, 2010). Ένας ευρύς ορισμός θα περιελάμβανε συμπεριφορές που είναι μεν επιθετικές, δεν κατηγοριοποιούνται, όμως, ως εκφοβιστικές, ενώ ένας στενότερος ορισμός συνήθως αποκλείει τον σχεσιακό ή καλυμμένο εκφοβισμό (Griffin and Gross, 2004). Το ίδιο σημαντική είναι και η άποψη των εκπαιδευτικών και των γονέων για το πώς αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό, καθώς από αυτήν εξαρτάται η αντίδραση τους στο φαινόμενο.

Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές η παρενόχληση δεν εμπίπτει στην κατηγορία του σχολικού εκφοβισμού, καθώς πρόκειται για το σύνολο των αρνητικών πράξεων οι οποίες μπορεί να έχουν πρόθεση να βλάψουν κάποιον ή και όχι, μπορεί να απευθύνονται σε κάποιον συγκεκριμένα ή όχι, και βασίζονται σε προκαταλήψεις για το φύλο, την εθνικότητα, τη φυλή, τον σεξουαλικό προσανατολισμό ή την κοινωνική θέση (Carrera et al., 2011).

Τα αστεία μεταξύ συνομηλίκων είναι πολύ συχνά διαφορούμενα και επιθετικά (Jankauskiene, Kardelis, Sukys & Kardeliene, 2008). Ορισμένοι ερευνητές αναρωτιούνται ποιο είναι το όριο μεταξύ του απλού αστείου μέσα σε μία παρέα συνομηλίκων και του σχολικού εκφοβισμού. Άλλωστε, σε πολλές έρευνες οι μαθητές περιέγραψαν τους θύτες του εκφοβισμού ως τα παιδιά που ξεκινάνε τα αστεία και το

πείραγμα. Αυτά τα αστεία αναφέρονται μάλιστα ως «καθημερινές βαρβαρότητες» και είναι ιδιαίτερα συχνά ανάμεσα στα δύο φύλα κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Αυτό που διαφοροποιεί αυτήν την κατηγορία από τον κλασικό σχολικό εκφοβισμό είναι ότι η ανισορροπία δύναμης δεν είναι εύκολο να διαγνωστεί (Carrera et al., 2011). Οι Wolke και Lereya (2015) επισημαίνουν ότι ο εκφοβισμός παρατηρείται σε ομάδες στις οποίες το παιδί συμμετέχει υποχρεωτικά (σχολική τάξη, ομάδα αδελφών στην οικογένεια).

1.2. Αιτίες του σχολικού εκφοβισμού

Όπως σε όλα τα θέματα που αφορούν στον άνθρωπο, οι αιτίες δεν προέρχονται από μία μόνο πηγή, αλλά αποτελούν το άθροισμα διαφορετικών παραγόντων. Πολύ εύστοχα διατύπωσε ο H.L. Menchen (όπ.αναφ. στο Rigby, 2008, σ. 297) ότι «για κάθε πολύπλοκο πρόβλημα υπάρχει μία λύση η οποία είναι ξεκάθαρη, απλή και λανθασμένη». Σε μία έρευνα των Espelage και Swearer (2003) μελετήθηκαν οι παράγοντες που συνδέονται περισσότερο με την εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Σύμφωνα με τη σειρά σπουδαιότητας οι παράγοντες είναι οι εξής: α) απουσία θετικών ενήλικων προτύπων, β) χαμηλό επίπεδο ασφάλειας στη γειτονιά, γ) ελάχιστος ή καθόλου χρόνος επαφής των ενηλίκων με τα παιδιά, δ) αρνητική επιρροή από τους συνομηλίκους, ε) γονείς που τις «βρέχουν στα πισινά».

Οι ερευνητές δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην εξέταση των ατομικών/προσωπικών, πολιτισμικών, οικογενειακών και κοινωνικών χαρακτηριστικών του ατόμου, που μπορεί να συμβάλλουν στη διαμόρφωση συνθηκών εμπλοκής σε σχολικό εκφοβισμό. Μία κατηγοριοποίηση «αιτιών σχολικού εκφοβισμού» που δίνει σαφείς πληροφορίες είναι η εξής:

1) *Ατομικά χαρακτηριστικά – εμφάνιση*. Για τα αγόρια/μαθητές Δημοτικού ο Olweus ήταν ξεκάθαρος. Τα μεγαλόσωμα αγόρια, συνήθως, εκφοβίζουν τα μικρόσωμα. Παρόλα αυτά υπάρχουν μικρόσωμα παιδιά ή υπέρβαρα ή με άλλες ιδιαιτερότητες στην εμφάνισή τους που δεν έχουν υποστεί εκφοβισμό (Stassen Bergen, 2007).

2) *Καταγωγή και κουλτούρα*. Οι έρευνες δείχνουν ότι ο εκφοβισμός εμφανίζεται συχνότερα μεταξύ παιδιών της ίδιας εθνικής ομάδας, παρά μεταξύ παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων (Stassen Bergen, 2007). Δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται το στερεότυπο ότι μαθητές από συγκεκριμένες εθνικότητες ή

κοινωνικά στρώματα απειλούνται περισσότερο, παρόλο που υπάρχουν και βιβλιογραφικές αναφορές για το αντίθετο (Rigby, 2008).

3) *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Υπάρχουν έρευνες που επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες γίνονται πιο συχνά στόχος εκφοβισμού και άλλες που δεν είναι τόσο σαφείς. Ένας σημαντικός παράγοντας φαίνεται να είναι το πόσο εμφανής είναι αυτή η αναπηρία, καθώς οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στερούνται χαρακτηριστικών ή ικανοτήτων στις οποίες τα άλλα παιδιά προσδίδουν ιδιαίτερη αξία, όπως η ελκυστικότητα, η ευφυΐα και οι αθλητικές επιδόσεις (Rigby, 2008).

4) *Οικογενειακό περιβάλλον*. Τα παιδιά που εκφοβίζονται φαίνεται να προέρχονται από ένα οικογενειακό περιβάλλον αποστερημένο από συναισθηματική εγγύτητα και ασφάλεια, χωρίς σαφή όρια και εκτεθειμένο σε σκληρές βίαιες (Stassen Bergen, 2007. Ψάλτη κ.ά., 2012). Ο Rigby (2008) παραθέτει ευρήματα канаδικής έρευνας, η οποία δείχνει ότι όσοι ανέφεραν πως κακοποιούνταν σωματικά, σεξουαλικά ή συναισθηματικά στο σπίτι είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν και στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, ο Olweus (2009) αναφέρει συγκεκριμένους παράγοντες σε σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον που μπορεί να παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση μίας επιθετικής προσωπικότητας. Αυτοί είναι α) η συναισθηματική αποστέρηση – αγχωτική προσκόλληση, δηλαδή η απουσία ζεστασιάς και ασφάλειας, ειδικά κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού από τη μητέρα ή τον βασικό τροφό (Rigby, 2008), β) η έλλειψη ορίων και η ανοχή εκ μέρους των γονέων επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών, γ) η χρήση «δυναμικών» μεθόδων τιμωρίας (η σωματική τιμωρία επιβεβαιώνει το ρητό ότι η βία γεννά βία), δ) η ιδιοσυγκρασία του ατόμου, καθώς ένα παιδί με έντονη και οξύθυμη ιδιοσυγκρασία είναι πιο πιθανόν να οδηγηθεί σε επιθετική συμπεριφορά, αν το επιτρέψει και το περιβάλλον του, ε) η επίβλεψη των γονέων. Είναι σημαντικό για τους γονείς να γνωρίζουν τι κάνουν και με ποιους βρίσκονται τα παιδιά τους, ειδικά στην περίοδο της εφηβείας (Gaete et al., 2017), και στ) η οικογενειακή ατμόσφαιρα. Τα παιδιά ωφελούνται όταν μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον ασφάλειας και συναισθηματικής σταθερότητας, χωρίς εντάσεις και καβγάδες. Δεν φαίνεται να έχουν επίδραση το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το εύρος της γονικής μόρφωσης και οι συνθήκες στέγασης της οικογένειας. Αντίθετα, τα παιδιά/θύματα δείχνουν να βιώνουν ένα υπερπροστατευτικό περιβάλλον, κυρίως από τη μεριά της μητέρας. Επίσης, ο Olweus (2009) αναφέρει ότι οι γονείς των παιδιών που εμπλέκονται σε

εκφοβισμό και ειδικότερα εκείνων που εκφοβίζουν, δεν γνωρίζουν ιδιαίτερα το πρόβλημα και οι συζητήσεις με τα παιδιά τους για αυτό το θέμα είναι περιορισμένες.

Διάφορες έρευνες έχουν ασχοληθεί επίσης με τον εκφοβισμό μεταξύ αδελφών (Dieter & Skew, 2012). Κάποιοι υποστηρίζουν ότι το μοντέλο συμπεριφοράς στο σπίτι μεταφέρεται και στο σχολείο και πραγματικά μεγάλος αριθμός μαθητών/θυτών ανέφερε αρνητικές σχέσεις με τα αδέρφια του στο σπίτι. Αντίθετα, τα θύματα του εκφοβισμού στο σχολείο δήλωναν πολύ κοντινές σχέσεις με τα αδέρφια τους. Οι μαθητές, πάντως, που εμφάνιζαν τη μεγαλύτερη ψυχοπαθολογία ήταν εκείνοι που ανήκαν στην ομάδα των θυτών/θυμάτων στο σχολείο και ανέφεραν εκφοβισμό και στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Vlachou et al., 2011).

Σε αυτό το σημείο, οφείλουμε να επισημάνουμε το γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες δεν έχουν διαχρονική οπτική και επικεντρώνονται στη σχέση του παιδιού με τη μητέρα αφήνοντας απέξω την οπτική του πατέρα (Ανδρέου, 2011).

5) *Κοινωνικές συνθήκες*. Η έλλειψη δεσμών ανάμεσα στα μέλη μίας κοινότητας ή μίας γειτονιάς, οι δυσχερείς οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες (Mucci, Giorgi, Roncaioli, Perez & Arcangeli, 2016), η βία σε όλες τις μορφές της, που κυριαρχεί σήμερα, είναι στοιχεία που πιθανώς τροφοδοτούν και γιγαντώνουν τον εκφοβισμό, παρόλο που τα ερευνητικά δεδομένα δεν είναι τόσο σαφή. Η μόνη ισχυρή σύνδεση είναι ανάμεσα στη φτώχεια και την αντικοινωνική συμπεριφορά και επιθετικότητα (Ψάλτη κ.ά., 2012).

Ο Pinheiro (2006, όπ. αναφ. στο Ψάλτη κ.ά., 2012) στη μελέτη του Ο.Η.Ε. για τη βία ενάντια στα παιδιά σημειώνει χαρακτηριστικά:

Όταν το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον της κοινότητας είναι εχθρικό, το ίδιο θα συμβαίνει και με το περιβάλλον του σχολείου. Τα επίπεδα και οι μορφές βίας στο σχολείο συχνά αντικατοπτρίζουν τα επίπεδα και τις μορφές βίας στη χώρα, στην κοινότητα, και την οικογένεια, τα οποία με τη σειρά τους απηχούν τις κυρίαρχες πολιτικές και κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, κοινωνικές στάσεις, πολιτισμικές παραδόσεις και αξίες, νόμους, και επιβολή των νόμων [...] Με το να είναι θύματα, δράστες, και μάρτυρες της βίας, τα παιδιά μαθαίνουν ότι η βία είναι ένας αποδεκτός τρόπος που χρησιμοποιούν οι δυνατοί και επιθετικοί ώστε να παίρνουν ό,τι

θέλουν από τους σχετικά πιο αδύναμους, παθητικούς και ειρηνικούς. (σσ. 52,53)

6) *Γονίδια*. Η γενετική προδιάθεση στην επιθετικότητα μπορεί να είναι παρούσα (όπως στην κατάθλιψη και τη σχιζοφρένεια) σίγουρα, όμως, η ύπαρξη και άλλων παραγόντων όπως το οικογενειακό περιβάλλον, το δίκτυο φίλων κ.α. (Stassen Berger, 2007) παίζει τον ρόλο της. Η μοναδική έρευνα με μονοζυγωτικούς και διζυγωτικούς διδύμους στην Αυστραλία επιβεβαιώνει την ουσιαστική γενετική επιρροή στην τάση εκφοβισμού των άλλων (Rigby, 2008). Υπάρχει, επίσης, ένα ενδιαφέρον γύρω από τη γενετική προδιάθεση τόσο της φυσικής όσο και της σχεσιακής επιθετικότητας, και φαίνεται να επιβεβαιώνεται η άποψη για τη συνέργεια των γονιδίων και του περιβάλλοντος (Vlachou et al., 2011), αν και για τη φυσική επιθετικότητα υπάρχουν ουσιώδεις ενδείξεις για συγκεκριμένα γονίδια, ενώ για τη σχεσιακή οι περιβαλλοντικοί παράγοντες φαίνεται να υπερτερούν.

1.3. Συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού

Το 1969 ο ηθολόγος Konrad Lorenz τόνισε ότι ο εκφοβισμός έχει ωφέλιμες συνέπειες για το ζωικό είδος, καθώς επιτρέπει στον δυνατότερο να επικρατήσει και τελικά να αναπαραχθεί. Ένας από τους μύθους που περιβάλλουν τον σχολικό εκφοβισμό είναι ότι οικοδομεί γερούς χαρακτήρες. Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός είναι κυρίως αθώα πειράγματα μεταξύ παιδιών (Stassen Berger, 2007).

Σήμερα τα ερευνητικά δεδομένα μάς οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο εκφοβισμός έχει σοβαρές αρνητικές συνέπειες τόσο για τους θύτες, τα θύματα, τους θύτες/θύματα όσο και για τους παρατηρητές, καθώς διαβρώνει ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον (Ferrara, Franceschini, Villani & Corsello, 2019). Οι τελευταίες έρευνες εξειδικεύουν τις συνέπειες του εκφοβισμού, καθώς οι μαθητές επηρεάζονται διαφορετικά ανάλογα με τον ρόλο από τον οποίο συμμετέχουν: τα θύματα συνδέονται περισσότερο με τον αυτοκτονικό ιδεασμό και τις απόπειρες αυτοκτονίας (Klomek, Sourander & Elonheimo, 2015), τα αυξημένα επίπεδα άγχους και καταθλιπτικού συναισθήματος (Sentse, Printzie & Salmivalli, 2017), ενώ οι θύτες με την εμπλοκή σε εγκληματικές πράξεις (Klomek, Sourander & Elonheimo, 2015). Χρειάζεται, όμως, προσοχή στην απόδοση αιτιακών σχέσεων μεταξύ εκφοβισμού και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών, καθώς δεν είναι απόλυτα σαφές αν αυτές οι δυσκολίες προϋπήρχαν και σε

ποια έκταση (Ανδρέου, 2011), όπως επίσης και στην ύπαρξη συννοσηρότητας (Klomek et al., 2015).

Οι θύτες βραχυπρόθεσμα φαίνεται να κερδίζουν από τον εκφοβισμό. Ειδικά κατά τη διάρκεια του Δημοτικού, το κοινωνικό τους κύρος στο σχολείο είναι αυξημένο και διαθέτουν ένα ευρύ δίκτυο «φίλων» ή έστω «θαυμαστών» (Stassen Berger, 2007). Μακροπρόθεσμα, όμως, αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα. Στην εφηβεία, συνήθως, εμπλέκονται σε παραβατικές και βίαιες συμπεριφορές, σε ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες και σε χρήση παράνομων και νόμιμων εξαρτησιογόνων ουσιών (Ferrara et al., 2019). Έχουν πέντε φορές περισσότερες πιθανότητες από τους συνομηλικούς τους να βρεθούν στο δικαστήριο ή στη φυλακή ή όταν γίνουν γονείς, να αποκτήσουν επιθετικά παιδιά. Ο Olweus παρατήρησε ότι το 60% των μαθητών που υπήρξαν θύτες στον σχολικό εκφοβισμό είχαν τουλάχιστον μία καταδίκη μέχρι τα 24 χρόνια τους (όπ. αναφ. στο Meyer-Adams & Conner, 2008). Στην ενηλικίωση χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Meyer-Adams & Conner, 2008). Η σχέση τους με το σχολείο είναι προβληματική. Αναφέρουν χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από το σχολείο, όπως και χαμηλή σχολική προσκόλληση. Επίσης, συχνά παρουσιάζουν προβλήματα πειθαρχίας στο σχολείο (Olweus, 2009) και αυξημένα επίπεδα άγχους και καταθλιπτικού συναισθήματος (Schneider, O' Donnell, Stueve & Coulter, 2012). Επίσης, ως ενήλικες είναι πιθανόν να χαρακτηρίζονται από αντικοινωνική συμπεριφορά και να αντιμετωπίζουν ποινές σχετικές με ληστείες ή εξαρτησιογόνες ουσίες (Wolke & Lereya, 2015).

Οι πιο ακραίες συνέπειες του εκφοβισμού για τα θύματα έχουν ήδη αναφερθεί, καθώς και οι δύο αυτοκτονίες των αγοριών στη Νορβηγία το 1983 πυροδότησαν το ενδιαφέρον για το φαινόμενο. Σύμφωνα με μία έρευνα των Μυστικών Υπηρεσιών των Η.Π.Α. (Stassen Berger, 2007) το 71 % των παιδιών που πυροβόλησαν σε σχολεία αποτελούσαν μαθητές που εκφοβίζονταν συστηματικά. Στη Φινλανδία η πλειοψηφία των παιδιών που εισέβαλαν στο σχολείο με όπλο, σκοτώνοντας εκπαιδευτικούς και μαθητές, υπήρξε θύμα σχολικού εκφοβισμού (Lindberg, Sailas & Kaltial-Heino, 2012). Η υπόθεση του Άλεξ στη Βέροια φαίνεται να είναι η πρώτη αντίστοιχη ελληνική εμπειρία (Ψάλτη κ.ά., 2012).

Η απομόνωση και η απόρριψη που υφίστανται τα θύματα δεν είναι σαφές αν προϋπήρχε του εκφοβισμού τους ή αν είναι συνέπεια αυτού. Πιθανώς να ισχύουν και τα δύο. Πάντως, γεγονός παραμένει ότι τα απομονωμένα παιδιά γίνονται πιο εύκολα στόχος εκφοβισμού με αποτέλεσμα την περαιτέρω απομόνωσή τους από τους

υπόλοιπους, από τον φόβο μήπως καταλήξουν και οι ίδιοι στόχος των θυτών και τρωθεί και το δικό τους κύρος (Vlachou et al., 2011). Τελικά, όσο περισσότερο εκφοβίζεται ένα παιδί τόσο περισσότερο σχηματίζεται η εντύπωση ότι του αξίζει αυτή η συμπεριφορά (Salmivalli et al., 1996).

Άλλες συνέπειες για τα θύματα είναι τα αυξημένα επίπεδα άγχους (εφιάλτες, πονοκέφαλοι, νυχτερινή ενούρηση) και καταθλιπτικού συναισθήματος, ακόμα και χρόνια μετά τον εκφοβισμό τους – κατάσταση χρόνιου άγχους και ψυχικής εξάντλησης (Blosnich & Bossarte, 2011. Rigby, 2008). Σε ακραίες καταστάσεις τα θύματα μπορεί να καταλήξουν στον αυτοκτονικό ιδεασμό (Skaripakis et al., 2011) ή και στην αυτοκτονία. Σημαντική, επίσης, είναι η επίπτωση που έχει ο εκφοβισμός στη σχέση που αναπτύσσουν τα θύματα με το σχολείο, καθώς οι απουσίες τους αυξάνονται και σε πολλές περιπτώσεις φτάνουν μέχρι τη διακοπή του σχολείου (Ferrara et al., 2019. Seeley, Tombari, Bennett & Dunkle, 2011). Η σχολική τους επίδοση πέφτει και η αποξένωση και η μοναξιά τους στον χώρο του σχολείου εντείνονται (Vivolo et al., 2011) και αυτό το φαινόμενο παρατηρείται από το Νηπιαγωγείο έως και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Rigby 2008). Παρουσιάζουν, ακόμη, προβλήματα συμμόρφωσης με τους κανόνες του σχολείου, ίσως λόγω της έντασης που τους προκαλεί η θυματοποίησή τους (Ferrara et al., 2019. Lee & Cornell, 2010).

Πολλές φορές τα θύματα θεωρούν ότι τους αξίζει η εκφοβιστική συμπεριφορά, την οποία υφίστανται και η χαμηλή αυτοεκτίμηση εδραιώνεται (Kyriakides et al., 2006. Rigby, 2008). Πολύ συχνά παρουσιάζουν διαταραχές στον ύπνο και πολλά ψυχοσωματικά συμπτώματα (Yerger & Gehret, 2011), όπως και διαταραχή μετατραυματικού στρες (Meyer-Adams & Conner, 2008), αλλά και φτωχότερη σωματική υγεία σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Rigby, 2008), ακόμα και υψηλότερα ποσοστά κρυολογήματος (Wolke & Lereya, 2015). Οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν, επίσης, τα υψηλότερα ποσοστά άγχους, διαταραχών στον ύπνο, χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών και σκέψεων αυτοκτονίας στα θύματα του εκφοβισμού, ηλικίας 6-17 ετών, σημειώνοντας ότι όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια του εκφοβισμού τόσο περισσότερο διαρκούν και τα συμπτώματα. Ως ενήλικες τα θύματα του εκφοβισμού έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν αγχώδεις και καταθλιπτικές διαταραχές, να έχουν χαμηλά εκπαιδευτικά επιτεύγματα αλλά και περισσότερα οικονομικά προβλήματα. Ο Rigby (2008) παραθέτει τα αποτελέσματα έρευνας στην Αυστραλία που δείχνουν ότι τα παιδιά που θυματοποιούνται στο

σχολείο έχουν πολύ μεγαλύτερες πιθανότητες να δηλώσουν «δυστυχημένα» από τα παιδιά που δεν έχουν εμπλοκή στον εκφοβισμό. Το ίδιο ισχύει και για τους θύτες. Ο Ferraga και οι συνεργάτες του (2019) κάνουν λόγο και για άλλες σοβαρές συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στα θύματα, όπως η διαταραχή αντιδραστικής προσκόλλησης ή διαταραχή δεσμού (reactive attachment disorder), με αποτέλεσμα τα παιδιά να δυσκολεύονται να δομήσουν συναισθηματικές σχέσεις με τους άλλους και να αντιδρούν έντονα απέναντι σε οποιαδήποτε εκδήλωση φυσικής ή συναισθηματικής εγγύτητας.

Άλλες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που θυματοποιούνταν στο σχολείο εξελίσσονται σε ενήλικες με αυξημένο αίσθημα μοναξιάς και δυσκολία στη σύναψη, κυρίως, ερωτικών σχέσεων (Rigby 2008). Τέλος, η έρευνα των Zwierzynska, Wolke και Lereya (2012) αναφέρει ότι τα θύματα του εκφοβισμού έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να αναπτύξουν έντονα και διαρκή συμπτώματα κατάθλιψης, αλλά πρέπει να εξεταστεί πιο προσεκτικά η ακριβής σχέση μεταξύ της θυματοποίησης και της κατάθλιψης. Τέλος, φαίνεται ότι παίζει ρόλο η συχνότητα και η ένταση του εκφοβισμού, καθώς τα θύματα που είχαν υποστεί εκφοβισμό για μεγάλο χρονικό διάστημα, με μεγάλη συχνότητα και από πολλούς θύτες υπέφεραν περισσότερο (Van der Plog, Steglish, Salmivalli & Veenstra, 2015).

Οι ερευνητές συγκλίνουν ότι η ομάδα των θυτών/θυμάτων είναι η πιο δύσκολη (Vivolo et al., 2011). Αντιμετωπίζουν δυσκολίες να ελέγξουν τον θυμό τους, δρουν παρορμητικά, δυσκολεύονται ιδιαίτερα στις διαπροσωπικές σχέσεις με φίλους, γονείς και εκπαιδευτικούς (Stassen Bergen, 2007) και η σχέση τους με το σχολείο είναι προβληματική. Παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση και αδύναμη σχέση με το σχολείο (Schneider et al. 2012). Είναι, επίσης, η ομάδα που παρουσιάζει τα περισσότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα (Rigby, 2008), και τις πιο έντονες δυσκολίες σχετικά με την ψυχική τους υγεία, την οικονομική και κοινωνική κατάσταση που θα αντιμετωπίσουν ως ενήλικες (Wolke & Lereya, 2015). Σύμφωνα με τις McDougall και Vaillancourt (2016) η συγκεκριμένη ομάδα των θυτών/θυμάτων υφίσταται τις σημαντικότερες συνέπειες του εκφοβισμού, τόσο σε σοβαρότητα όσο και σε διάρκεια.

Όπως προαναφέρθηκε, ο σχολικός εκφοβισμός απλώνεται και διαβρώνει το κλίμα ολόκληρου του σχολείου. Οι νευροεπιστήμονες αναφέρουν ότι υπάρχουν «καθρεπτικοί νευρώνες», οι οποίοι αντιδρούν σε ένα γεγονός στο οποίο ήμασταν μάρτυρες, σαν να το έχουμε ζήσει (Stassen Berger, 2007). Αυτό δημιουργεί άγχος και

καταθλιπτικό συναίσθημα και στους παρατηρητές και φθείρει τη σχέση τους με το σχολείο. Για αυτό και δηλώνουν ότι επηρεάζονται αρνητικά από τη συνεχή παρουσία του εκφοβισμού στο σχολείο τους, ειδικά όταν αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιδρούν (Ferrara et al., 2019. Meyer-Adams & Conner, 2008). Ως αποτέλεσμα αυτής της συνθήκης παρατηρούμε ότι οι μαθητές έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, κάνουν περισσότερες απουσίες και κάποιοι από αυτούς οδηγούνται στη σχολική αποτυχία.

Η επικράτηση του εκφοβισμού σε ένα σχολικό πλαίσιο διαβρώνει την ατμόσφαιρα όλου του σχολείου δημιουργώντας ένα κλίμα φόβου και ανασφάλειας (Bandyopadhyay, Cornell & Konold, 2009). Τελικά, οι μαθητές εκτίθενται καθημερινά σε ένα περιβάλλον που τους μεταφέρει τα εξής μηνύματα: Ο πιο δυνατός επιβάλλεται, ο πιο αδύνατος δεν μπορεί να αντισταθεί, οι ενήλικες δεν ενδιαφέρονται, η δύναμη νικά το δίκαιο (Stassen Berger, 2007).

1.4. Είδη σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να εκφραστεί με διάφορους τρόπους: Ο **σωματικός** σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται με κλωτσιές, μπουνιές, σπρωξίματα κ.α. Είναι η πιο προφανής μορφή του εκφοβισμού και η πιο εύκολη να διαγνωστεί και να παρατηρηθεί. Συνήθως, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αλλά και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όταν αναφέρονται στον εκφοβισμό, εννοούν αυτή τη μορφή του (Stassen Berger, 2007). Ο σωματικός σχολικός εκφοβισμός συνήθως ατονεί όσο μεγαλώνουν τα παιδιά και αντικαθίσταται από άλλα είδη εκφοβισμού.

Ο **λεκτικός** σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται με βρισιές, παρατσούκλια, κοροϊδίες κ.α. Αποτελεί την πιο διαδεδομένη και πιο κοινή μορφή εκφοβισμού (Kyriakides, Kaloyirou & Lindsay, 2006).

Στον **σχισιακό ή κοινωνικό** εκφοβισμό οι σχέσεις χρησιμοποιούνται ως μέσο για να βλάψει ο θύτης το θύμα (Espelage & Swearer, 2003). Εκδηλώνεται με τον αποκλεισμό κάποιου παιδιού από την υπόλοιπη παρέα, τη διάδοση φημών και κουτσομπολιών εις βάρος του, τη συστηματική αδιαφορία προς το πρόσωπό του, κ.α. Στη συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού πρωταγωνιστούν τα κορίτσια και οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας. Θεωρείται ένα πιο περίπλοκο είδος εκφοβισμού, το οποίο αντικαθιστά τον άμεσο εκφοβισμό, όσο τα παιδιά μεγαλώνουν και αναπτύσσουν τις γνωστικές, νοητικές και γλωσσικές τους ικανότητες (Vlachou, Andreou, Botsoglou &

Didaskalou, 2011). Παρόλα αυτά παρατηρείται από το Νηπιαγωγείο σε πιο απλές μορφές από ό,τι αργότερα. Είναι ένα είδος εκφοβισμού, το οποίο στην αρχή δεν είχε τύχει ιδιαίτερης προσοχής και θεωρούνταν και από τους εκπαιδευτικούς ως λιγότερο σοβαρό σε σχέση με τον σωματικό εκφοβισμό. Την τελευταία δεκαετία έχει αρχίσει να μελετάται πιο συστηματικά (Carrera et al., 2011). Σε μία έρευνα στην Αυστραλία μάλιστα (Rigby & Smith, 2012), οι μαθητές και των δύο φύλων ανέφεραν ως πιο επώδυνο είδος εκφοβισμού τον σχεσιακό, δηλαδή το «να προσπαθεί κάποιος να χαλάσει τις φιλικές μου σχέσεις», «να είμαι αποκλεισμένος», «να συνωμοτούν κάποιοι εναντίον μου».

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι μία μορφή εκφοβισμού που εξαπλώνεται τα τελευταία χρόνια με όλο και μεγαλύτερη ταχύτητα. Εκδηλώνεται με την αποστολή υβριστικών SMS και e-mails, τη δημοσίευση άσεμνων φωτογραφιών και σχολίων σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης και blogs, κ.α. Αποτελεί μία ιδιαίτερη μορφή εκφοβισμού για τρεις λόγους: α) συνήθως το θύμα δεν έρχεται σε άμεση επαφή με τον θύτη και πολλές φορές δεν γνωρίζει ποιος/οι είναι, β) οι παρατηρητές δεν είναι απλώς τα παιδιά που τυγχάνει να βρίσκονται εκείνη τη στιγμή παρόντα στην αυλή του σχολείου, αλλά χιλιάδες, ίσως και περισσότεροι, άγνωστοι, γ) το θύμα δεν μπορεί εύκολα να αντιδράσει. Η χρήση κινητού τηλεφώνου θεωρείται μεγαλύτερος παράγοντας κινδύνου από ό,τι η καθημερινή χρήση του διαδικτύου, τα κορίτσια κινδυνεύουν περισσότερο να θυματοποιηθούν και οι δράστες υπερέχουν των θυμάτων τους σε τεχνολογικό επίπεδο (Ανδρέου, 2011).

Δύο κατηγορίες εκφοβισμού που θα μπορούσαν να πάρουν οποιαδήποτε μορφή (σωματική, λεκτική, κοινωνική ή ηλεκτρονική) είναι οι εξής: ο **ρατσιστικός** σχολικός εκφοβισμός, που βασίζεται στην εθνική καταγωγή, στην κουλτούρα ή τη γλώσσα του μαθητή που εκφοβίζεται (Rodriguez-Hidalgo, Calmaestra, Casas & Ortega-Ruiz, 2019. Rodriguez-Hidalgo, Pantaleon & Calmaestra, 2019) και ο **σεξιστικός** σχολικός εκφοβισμός, ο οποίος εκδηλώνεται με χειρονομίες ή βρισιές που αφορούν το φύλο ή τον σεξουαλικό προσανατολισμό του θύματος.

Μία άλλη ταξινόμηση των ειδών του σχολικού εκφοβισμού που υιοθετείται από κάποιους ερευνητές είναι ο **άμεσος** και ο **έμμεσος** εκφοβισμός (Stassen Berger, 2007), με τον άμεσο να συμβαίνει όταν ο θύτης βρίσκεται πρόσωπο με πρόσωπο με το θύμα.

Ο Rigby (2008) αναφέρει και μία τρίτη ταξινόμηση του εκφοβισμού, ανάλογα με την **εμπλοκή της ομάδας ή του ατόμου**. Έτσι, ο εκφοβισμός μπορεί να συμβαίνει

από άτομο σε άτομο, από ομάδα σε άτομο, από άτομο σε ομάδα και από ομάδα σε ομάδα. Ιδιαίτερης σημασίας για τον Rigby (2008) αποτελεί η αναγνώριση της πρόθεσης από τη μεριά του θύτη να πληγώσει το θύμα του, κάνοντας, έτσι, διάκριση ανάμεσα στον κακόβουλο και τον μη-κακόβουλο εκφοβισμό, σημειώνοντας ότι ο δεύτερος χρησιμοποιείται συχνά και ως μέσο διαπαιδαγώγησης των γονέων απέναντι στα παιδιά τους. Καταλήγει έτσι στον εξής ορισμό: «Ο εκφοβισμός συμπεριλαμβάνει βασικά την επιθυμία κάποιου να πληγώσει κάποιον άλλο και την ασυμμετρία δύναμης των εμπλεκόμενων και (συνήθως) την επανάληψη, την άδικη χρήση δύναμης, την προφανή ευχαρίστηση του επιτιθέμενου και γενικά μία αίσθηση καταπίεσης από την πλευρά του θύματος» (Rigby, 2008, σ.67). Η Askew (όπ. αναφ. στο Rigby, 2008) αναφέρει ότι «ο εκφοβισμός είναι ένα συνεχές το οποίο χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια κάποιου να αποκτήσει δύναμη και κυριαρχία επί ενός άλλου» (σ.54).

1.5. Ρόλοι στον σχολικό εκφοβισμό

1.5.1. Θύτες

Παρά την αντίληψη ότι τα περισσότερα παιδιά που αναλαμβάνουν τον ρόλο του θύτη είναι ανασφαλής παιδιά, οι σύγχρονες έρευνες καταλήγουν ότι οι θύτες αισθάνονται δυνατοί και σίγουροι για τον εαυτό τους (Olweus, 2009. Rodkin & Hodges, 2003), ειδικά τα κορίτσια/θύτες (Salmivalli et al., 1996), δημοφιλείς, με καλή συναισθηματική και κοινωνική αντίληψη (Wolke & Lereya, 2015), αν και μπορεί να παρουσιάσουν καταθλιπτική συμπτωματολογία (Griffin & Gross, 2004). Φαίνεται ότι μία κατηγορία θυτών είναι κοινωνικά απομονωμένη, ενώ μία άλλη είναι κοινωνικά ενσωματωμένη στον χώρο του σχολείου (Rodkin, Espelage & Hanish, 2015).

Οι Gendron, Williams και Guerra (2011) συσχέτισαν την υψηλή αυτοεκτίμηση με το σχολικό κλίμα και διαπίστωσαν ότι, όταν το κλίμα του σχολείου είναι θετικό, οι μαθητές δεν προχωρούσαν σε πράξεις σχολικού εκφοβισμού. Αντίθετα, όταν το σχολικό κλίμα είναι αρνητικό, η υψηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται θετικά με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι θύτες είναι παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση και κακή σχέση με το σχολείο (Vivolo, Holt & Massetti, 2011) ή παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση αλλά αρνητική αντίληψη ως προς την ποιότητα του κλίματος στο σχολείο τους (Gendron et al., 2011). Άλλοι

ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι θύτες είναι δημοφιλείς μαθητές, στο επίκεντρο των ομάδων συνομηλίκων τους και προέρχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα αυταρχικά και τιμωρητικά (Menesini & Salmivalli, 2017). Σε έρευνα στην Αυστραλία βρέθηκε ότι οι θύτες ήταν λιγότερο πιθανό από τους υπόλοιπους μαθητές να εκφράσουν οποιαδήποτε συμπάθεια για το σχολείο τους (Rigby & Smith, 2011). Επίσης, βρέθηκε ότι οι θύτες είναι μαθητές με θετικές αντιλήψεις σχετικά με τη βία (Griffin & Gross, 2004. Olweus, 2009) και έντονη συναισθηματικότητα. Αυτή η συναισθηματικότητα, όταν συνδυάζεται με έντονη φυσική δραστηριότητα, συχνά οδηγεί στην απώλεια ελέγχου και τελικά στην επιθετικότητα και τον συγχρωτισμό με άλλους επιθετικούς μαθητές (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999). Η θετική αντίληψη, άλλωστε, που έχει κάποιος για μία συμπεριφορά είναι ο πιο σίγουρος προβλεπτικός παράγοντας ότι τελικά θα εμπλακεί σε αυτή τη συμπεριφορά (Andreou & Metallidou, 2004). Αυτό δεν ισχύει μόνο για τον εκφοβισμό αλλά και για τη χρήση ουσιών, την παραβατική συμπεριφορά, τη χρήση προφυλακτικού κ.α. (Willoughby, Chalmers, Busseri, Bosacki, Dupont, Marini et al., 2008).

Άλλο χαρακτηριστικό των θυτών είναι η ικανότητά τους να διαχειρίζονται με ακρίβεια κοινωνικές πληροφορίες και, μάλιστα, προς όφελός τους (Andreou & Metallidou, 2004), γεγονός που συνάδει περισσότερο με την έννοια του σχεσιακού εκφοβισμού (Rigby & Smith, 2011). Υπάρχουν, ωστόσο, και ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η επιθετικότητα είναι απόρροια της επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών μέσα από προκαταλήψεις και ελλείμματα σε ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα πέντε σημεία: κοινωνική αντίληψη, ερμηνεία των κοινωνικών μηνυμάτων, επιλογή στόχων, δημιουργία στρατηγικών αντίδρασης, και αποφάσεων αντίδρασης (Crick & Dodge στο Rigby, 2008). Έχουν καλά εδραιωμένη θέση στο δίκτυο των φίλων, τουλάχιστον όσο και οι μαθητές που δεν εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Andreou et al., 2005). Το ίδιο ισχύει ακόμα και για τους μαθητές του Νηπιαγωγείου (Vlachou et al., 2011) και κυρίως για τα αγόρια.

Επίσης, οι θύτες χαρακτηρίζονται από «μακιαβελισμό». Ο «μακιαβελισμός» αναφέρεται στον βαθμό που το παιδί θεωρεί ότι μπορεί να χειραγωγήσει τους άλλους ανθρώπους σε διαπροσωπικές καταστάσεις (Andreou, 2000) και αναλύεται σε τέσσερις βασικούς τομείς: έλλειψη εμπιστοσύνης στην ανθρώπινη φύση, χειριστικότητα, έλλειψη ειλικρίνειας και έλλειψη εμπιστοσύνης (Andreou, 2004). Ο μακιαβελικός τύπος θύτη με τη συμπεριφορά του επιβάλλεται στους άλλους και απολαμβάνει υψηλής αυτοεκτίμησης αλλά και της αποδοχής των συνομηλίκων του

(Carrera et al., 2011). Φαίνεται ότι υπάρχουν συνομήλικοί τους που τους θαυμάζουν, τους επικροτούν και προσπαθούν να τους μιμηθούν (Graham, 2011), ειδικά στο Δημοτικό (Olweus, 2009). Επίσης, προέρχονται από συγκρουσιακές οικογένειες ή οικογένειες με χαμηλή συνοχή, με γονείς επιθετικούς και συμπεριφορές χωρίς ζεστασιά (Baldry & Farrington, 2000), και με αδυναμία να επιβάλουν όρια στα παιδιά τους (Carrera et al., 2011). Οι οικογένειές τους φαίνεται να χρησιμοποιούν σωματική τιμωρία για να συνετίσουν τα παιδιά τους και έχουν μία ανεκτική στάση απέναντι στη βία (Griffin & Gross, 2004).

Σύμφωνα με μία έρευνα στη Λιθουανία οι θύτες προέρχονται από εύπορες οικογένειες, σε αντίθεση με τα θύματα που προέρχονται από φτωχότερα κοινωνικά στρώματα (Jankauskiene et al., 2008). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και έρευνα από την Κίνα (Wang, Zhou, Lu, Deng, Hong, Gao & He, 2008). Ο Kumpulainen στο Kokkinos και Panayiotou (2004) αναφέρει ότι μαθητές από διάφορα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα είναι πιθανό να εμπλακούν στον εκφοβισμό, αλλά αυτοί που προέρχονται από πιο χαμηλά στρώματα έχουν την τάση να παραμένουν στον εκφοβισμό περισσότερο διάστημα. Η σχολική τους επίδοση κυμαίνεται συνήθως κάτω του μετρίου και πέφτει κυρίως στο Γυμνάσιο (Olweus, 2009). Επίσης, οι έρευνες αποκαλύπτουν ότι οι θύτες είναι κυρίως μαθητές που δεν έχουν αναπτύξει ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, και πολύ συχνά φτάνουν να το εγκαταλείψουν (Pellegrini et al., 1999). Ο Rigby (2008) αναφέρει ότι πιθανώς οι θύτες είναι παιδιά που πλήττουν στο σχολείο και ο εκφοβισμός είναι ένας τρόπος να διασκεδάσουν την πλήξη τους.

Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι τα περισσότερα κρούσματα εκφοβισμού παρουσιάζονται προς το τέλος του μαθήματος, όταν η ανεκτικότητα και οι αντοχές των μαθητών μειώνονται (Rigby, 2008). Η καλή ακαδημαϊκή επίδοση σχετίζεται αρνητικά με την εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού τόσο στον ρόλο του θύτη όσο και του θύματος, όπως επίσης και η χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης στο σχολείο. Σύμφωνα με τις Andreou και Metallidou (2004) οι μέθοδοι αυτορρύθμισης έγκεινται στην ικανότητα του μαθητή να είναι ανεξάρτητος και αυτόνομος στη μελέτη του, να μην φέρεται παρορμητικά και να είναι σε θέση να κνηγάει τους στόχους του, χρησιμοποιώντας στρατηγικές σχεδιασμού και παρακολούθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι θύτες παρουσιάζουν, επίσης, υψηλά επίπεδα καταθλιπτικού συναισθήματος και άγχους, όπως και τα θύματα και οι θύτες/θύματα (Espelage & Swearer, 2003), αν

και ο Olweus (2009) αναφέρει ότι οι θύτες εμφανίζουν ασυνήθιστα χαμηλά επίπεδα άγχους και ανασφάλειας ή βρίσκονται κάπου στον μέσο όρο των μετρήσεων. Σύμφωνα με τον Olweus (2009) οι θύτες δείχνουν ελάχιστη ενσυναίσθηση και μηδενικές ενοχές (Carrera et al., 2011) απέναντι στα παιδιά που εκφοβίζουν. Συνήθως, οι θύτες εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά και στην ενήλικη ζωή τους (Baldry & Farrington, 2000). Οι προσωπικές και κοινωνικές τους δεξιότητες είναι φτωχές (Baldry & Farrington, 2005) και πολύ συχνά εμφανίζουν προβλήματα με τη χρήση ουσιών, κυρίως το τσιγάρο και λιγότερο το αλκοόλ (Jankauskiene et al., 2008), καθώς και πρόωπη σεξουαλική συμπεριφορά (Yerger & Gehret, 2011). Οι παρέες τους δεν αποτελούνται μόνο από άλλους επιθετικούς μαθητές, αλλά περιλαμβάνουν όλο το φάσμα των συνομηλίκων τους (Rodkin & Hodges, 2003). Μάλιστα μέσα από την ίδια τη διαδικασία του εκφοβισμού κερδίζουν κύρος και αίγλη στο σχολείο (Stassen Berger, 2007), ειδικά κατά την περίοδο της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, οπότε οι θύτες χρησιμοποιούν τον εκφοβισμό, για να κυριαρχήσουν στις παρέες τους (Pellegrini et al., 1999). Πιο συγκεκριμένα, ο Pellegrini (1998) αναφέρει ότι οι θύτες διαλέγουν τους πιο αδύναμους μαθητές ως θύματα τους, κυρίως σε μεταβατικές περιόδους, π.χ. από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ή στη μέση της χρονιάς, όταν ένας καινούργιος μαθητής έρχεται στο σχολείο. Ο επιτυχής εκφοβισμός του αδύναμου μαθητή προσδίδει κύρος στον θύτη, ο οποίος απολαμβάνει μία σειρά προνομίων ανάμεσα στους συνομηλίκους του, όπως η ανάθεση ηγετικών ρόλων.

Ιδιαίτερο ρόλο φαίνεται να παίζουν και οι κανονιστικές αντιλήψεις. Όσο πιο αποδεκτός είναι ο εκφοβισμός σε ένα σχολείο τόσο μεγαλύτερη συχνότητα έχει (Gendron et al., 2011). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την άποψη ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο. Σύμφωνα με τον Pellegrini (1998) οι θύτες είναι επιθετικά παιδιά που χρησιμοποιούν την επιθετικότητα με έναν συστηματικό και υπολογισμένο τρόπο προς πιο αδύναμα παιδιά. Αυτά τα παιδιά συνήθως δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλή στο σχολείο, οπότε το κοινωνικό κόστος για τους θύτες δεν είναι μεγάλο.

Σε μία έρευνα για το πώς αντιλαμβάνεται το προσωπικό του σχολείου στις Η.Π.Α. τους θύτες του σχολικού εκφοβισμού (Carney et al., 2002), τα κυριότερα χαρακτηριστικά που αποδίδονταν σε αυτούς ήταν: θυμός, επιθετικότητα, σωματική υπεροχή και εύκολη έκρηξη οργής.

Συνοπτικά, ο Cook αναφέρει (όπ.ανάφ. στον Gendron et al., 2011) ότι ο χαρακτηριστικός τύπος του θύτη είναι αυτός που παρουσιάζει μία ιδιαίτερη

εξωτερικευμένη συμπεριφορά, έχει εσωτερικευμένα συμπτώματα, παρουσιάζει μία κοινωνική επάρκεια, κατέχει αρνητικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις για τους άλλους, έχει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του, αντιμετωπίζει προβλήματα στη διαχείριση των συγκρούσεών του με τους άλλους, προέρχεται από ένα οικογενειακό περιβάλλον με συγκρούσεις και χαμηλή γονική επιτήρηση, είναι πιο πιθανό να παρακολουθεί ένα σχολείο με αρνητική ατμόσφαιρα, επηρεάζεται από αρνητικούς κοινοτικούς παράγοντες και έχει την τάση να επηρεάζεται αρνητικά από τους συνομηλίκους του/της. Θα μπορούσε να αποτελεί αντικείμενο έρευνας αν οι θύτες διαμορφώνουν μία ομοιογενή ομάδα, από τη στιγμή που αναφέρονται θύτες περισσότερο κοινωνικά απομονωμένοι και άλλοι που απολαμβάνουν ένα είδος κοινωνικής αποδοχής που σχετίζεται κυρίως με το κύρος και την κυριαρχία που έχουν στην ομάδα των συνομηλίκων (Vlachou et al., 2011). Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι δεν μπορούμε να έχουμε μία ολοκληρωμένη εικόνα για τους θύτες, αν δεν εξετάσουμε την συμπεριφορά τους μέσα στο κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται (Stassen Berger, 2007) και αν δεν λάβουμε υπόψη μας και αρκετούς άλλους παράγοντες, όπως το κλίμα του σχολείου, οι κυρίαρχες αντιλήψεις, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, κ.α.

Τέλος, δεν πρέπει να παραβλέπουμε έρευνες που αποδεικνύουν ότι ο καθένας από τους «φυσιολογικούς» ανθρώπους, μπορεί να μετατραπεί σε θύτη, αν οι συνθήκες το ευνοούν (Ανδρέου, 2011).

1.5.2. Θύματα

«Τα θύματα δεν είναι ελκυστικά. Είναι αδύναμα, παθητικά, αξιολύπητα και μας κάνουν να θυμώνουμε μαζί τους, γιατί θεωρούμε ότι θα έπρεπε και να ξέρουν, αλλά και να είναι σε θέση να υπερασπιστούν τον εαυτό τους» (Ανδρέου, 2011, σ.243).

Στον εκφοβισμό κατηγοριοποιούνται και ως αθώα ή παθητικά θύματα, για να διαφοροποιηθούν από τα ενεργητικά ή προκλητικά θύματα (Griffin & Gross, 2004. Pellegrini et al., 1999). Είναι συνήθως εσωστρεφή παιδιά, με φτωχό κοινωνικό δίκτυο φίλων και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Carrera et al., 2011. Griffin and Gross, 2004. Harlow & Roberts, 2010. Olweus, 2009. Rigby, 2008. Salmivalli, 1996. Wang et al., 2008). Δυσκολεύονται να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και αισθάνονται αδύναμα μπροστά στους θύτες τους (Pellegrini, 1998). Έχουν φτωχές δεξιότητες επικοινωνίας

και δεξιότητες διαχείρισης των συγκρούσεων (Baldry & Farrington, 2005) και φαίνεται ότι μεγαλώνοντας δεν μπόρεσαν να διεκδικήσουν μία ισότιμη θέση στην ομάδα των συνομηλίκων τους (Olweus, 2009). Επίσης, χαρακτηρίζονται από σωματικό άγχος, δηλαδή φοβούνται μήπως χτυπήσουν και δεν μπορούν να ανταποκριθούν σωματικά σε αθλητικές δραστηριότητες ή καβγάδες (Olweus, 2009). Γενικά, φαίνεται να έχουν καλύτερη επικοινωνία με τους γονείς και τους δασκάλους παρά με τους συμμαθητές τους (Olweus, 2009). Κάνουν συχνά σκέψεις αυτοκτονίας (Wang et al., 2008. Rodkin & Hodges, 2003) και αν είναι αγόρια, έχουν μικρότερη σωματική διάπλαση από τους συνομηλίκους τους (Olweus, 2009). Σύμφωνα με μία νορβηγική έρευνα (Rossow & Lauritzen, 2001) οι χρήστες ουσιών που έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να κάνουν απόπειρα αυτοκτονίας, είναι αυτοί που ως παιδιά βίωσαν μία σειρά τραυματικών γεγονότων, ανάμεσα τους και ο σχολικός εκφοβισμός. Πολλές έρευνες δείχνουν ότι είναι παιδιά με κάποια σωματική αναπηρία ή ακόμα και με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό από τους περισσότερους συνομηλίκους τους (Carrera et al., 2011). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Tucker, Ewing, Espelage, Green Jr, de la Haye και Pollard (2016) για την επίδραση του ομοφοβικού λεκτικού εκφοβισμού στους ομοφυλόφιλους μαθητές έδειξε ότι οι μαθητές αυτοί αναπτύσσουν έντονα συμπτώματα άγχους, ειδικά όταν τα σχόλια αυτά προέρχονται από άτομα που δεν είναι φίλοι τους. Αντίστοιχα, η επίδραση αυτού του είδους του λεκτικού εκφοβισμού σε μη ομοφυλόφιλους μαθητές είχε σαν αποτέλεσμα την αυξημένη κατανάλωση αλκοόλ.

Όσον αφορά την προσωπικότητά τους, φαίνεται να είναι παιδιά υπερευαίσθητα, χωρίς καθόλου επιθετικές τάσεις και με εσωτερικευμένες στρατηγικές διαχείρισης του άγχους τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια (Andreou, 2001). Δεν έχουν κοινωνικό δίκτυο φίλων και παρουσιάζουν προβλήματα με την επίδοσή τους, χωρίς να συμμετέχουν ιδιαίτερα στις δραστηριότητες του σχολείου (Rodkin & Hodges, 2003). Επίσης, σύμφωνα με μία έρευνα που διενεργήθηκε σε επαρχία της Κίνας τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα περνούν πολύ χρόνο στο διαδίκτυο (Wang et al., 2008). Αισθάνονται μόνοι τους και αποκλεισμένοι τόσο από το σχολείο πολύ περισσότερο από τους χρήστες ουσιών, καθώς συχνά η χρήση είναι μία ομαδική διαδικασία, όσο και από την οικογένεια (Harlow & Roberts, 2010). Μεγαλύτερες πιθανότητες να υποστούν σχολικό εκφοβισμό, φαίνεται να έχουν οι μαθητές που έχουν διαγνωστεί με Asperger syndrome, αντιμετωπίζουν προβλήματα συγκέντρωσης και διάσπασης προσοχής (Harlow & Roberts, 2010), είναι λιγότερο

ελκυστικοί στην εμφάνιση, είναι υπέρβαροι (Jankauskiene et al., 2008) ή έχουν κάποια ιδιαιτερότητα στην ομιλία, την ακοή ή την όραση, αν και ο Olweus (2009) το αμφισβητεί. Ο ίδιος ερευνητής αναφέρει ότι ειδικά τα αγόρια θύματα χαρακτηρίζονται από έναν συνδυασμό αγχώδους αντίδρασης και σωματικής αδυναμίας.

Το οικογενειακό τους περιβάλλον συνήθως κυριαρχείται από μία μητέρα υπερπροστατευτική, που δεν αφήνει πολλά περιθώρια αυτονόμησης του παιδιού (Rodkin & Hodges, 2003) ή και από κακοποιητικούς γονείς (Carrera et al., 2011. Menesini & Salmivalli, 2017) και γονείς χωρίς μεγάλη επικοινωνία με τα παιδιά τους (Jankauskiene et al., 2008). Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα, η οικογένεια κάνει απαξιωτικά σχόλια για την εμφάνιση του παιδιού (Jankauskiene et al., 2008). Σύμφωνα με μία έρευνα για τη χρήση ουσιών και τον εκφοβισμό (Harlow & Roberts, 2010) τα θύματα ήταν κυρίως μαθητές που δεν ζούσαν και με τους δύο γονείς (Jankauskiene et al., 2008) και είχαν χαμηλότερες επιδόσεις από τα άλλα παιδιά.

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πάντως ότι η δημιουργία ενός δικτύου φίλων στο σχολείο μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά ακόμα και για παιδιά που αντιμετωπίζουν εντάσεις και καβγάδες στο σπίτι τους και που συνήθως υφίστανται εκφοβισμό (Rodkin & Hodges, 2003). Το φτωχό δίκτυο φίλων είτε είναι το αποτέλεσμα είτε το αίτιο της θυματοποίησης κάποιων μαθητών, το σίγουρο είναι ότι πρέπει να ληφθεί υπόψη στο σχεδιασμό προληπτικών παρεμβάσεων (Andreou et al., 2005).

Σε έρευνα που έγινε στις Η.Π.Α. και ρωτήθηκαν τα θύματα πώς διαχειρίζονται το περιστατικό του εκφοβισμού τους, φαίνεται ότι τα θύματα που προσπάθησαν να το διαχειριστούν μόνα τους είχαν το φτωχότερο αποτέλεσμα. Πιο αποτελεσματική φαίνεται να ήταν η προσέγγιση της σωστής κατανομής των ευθυνών (όταν δηλαδή δεν κατηγορούσαν τον εαυτό τους για ό,τι συνέβη) και ακόμα πιο αποτελεσματική στρατηγική αποδείχθηκε η αναζήτηση βοήθειας από ενήλικες (Davis & Nixon, 2011). Σύμφωνα πάντως με την έρευνα των Salmivalli και συνεργατών (1996) το 1/3 των θυμάτων δεν αναγνώρισαν τον εαυτό τους ως θύματα, γεγονός που συμβάλλει στην ενίσχυση της άποψης ότι, πολλές φορές, η εμπειρία της θυματοποίησης, είναι μία εμπειρία που απωθείται από όσους την υφίστανται. Φαίνεται να υπάρχει μία συνέχεια τόσο στον ρόλο του θύματος όσο και στον ρόλο του θύτη και του θύτη/θύματος από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, στο Πανεπιστήμιο και στον εργασιακό χώρο. Φινλανδικές έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές που ήταν θύματα εκφοβισμού στα 8

χρόνια τους είχαν μεγάλες πιθανότητες να είναι θύματα και στα 16 τους. Το ίδιο ισχύει και για τους θύτες. Επίσης, έρευνες έδειξαν ότι οι άνθρωποι που είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού στο σχολείο τους είχαν μεγάλες πιθανότητες να είναι θύματα εκφοβισμού και στον εργασιακό τους χώρο (Chapell, Hasselman, Kitchin, Lomon, MacIver & Sarullo, 2006).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειώσουμε ότι οι ρόλοι είναι λιγότερο σταθεροί αναφορικά με τον εκφοβισμό στο Νηπιαγωγείο, τουλάχιστον στις δυτικές κοινωνίες και μέχρι την ηλικία των 6 ετών. Εκεί φαίνεται ότι τα θύματα υφίστανται τις συνέπειες του εκφοβισμού για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και μετά εναλλάσσονται. Πιθανώς να σχετίζεται με την αστάθεια των κοινωνικών δεξιοτήτων αυτής της ηλικίας, για αυτό και πολλοί ερευνητές προτείνουν τον όρο «αδικαιολόγητη επιθετικότητα» αντί του όρου «εκφοβισμός» (Vlachou et al., 2011).

Σε μία έρευνα για τα θύματα (Carney et al., 2002) οι ενήλικες του σχολείου ανέφεραν ως σημαντικότερα χαρακτηριστικά των θυμάτων τα εξής: μικρή σωματική διάπλαση, αδυναμία να επιβληθούν στο περιβάλλον τους, τάση να θεωρούν τους άλλους πιο ικανούς, τάση να κατηγορούν τους εαυτούς τους.

Εδώ αξίζει να σημειώσουμε ότι στην ίδια έρευνα, το προσωπικό του σχολείου κατονόμασε πολλά χαρακτηριστικά ως κοινά μεταξύ θυτών και θυμάτων, όπως η αδυναμία να χειριστούν τις διαφωνίες και η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων. Εντυπωσιακό είναι ότι πολλά θύματα έχουν θετικές αντιλήψεις σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού, αλλά είναι αδύναμα να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, και έτσι υφίστανται τις πιο άγριες συνέπειες του φαινομένου (Andreou et al., 2005).

1.5.3. Θύτες/θύματα

Για ορισμένους ερευνητές θεωρούνται θύματα που προκαλούν τους θύτες (Stassen & Berger, 2007) ή ενεργητικά θύματα ή προκλητικά θύματα (Carrera et al., 2011. Griffin & Gross, 2004. Olweus, 2009. Pellegrini, 1998) ή θύματα που απαντούν με επιθετικότητα στις προκλήσεις των θυτών, σε αντίθεση με τους θύτες που χρησιμοποιούν την επιθετικότητα για να κερδίσουν κάτι (Vlachou et al., 2011). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι μοιάζουν με τα θύματα όσον αφορά την ηλικία και με τους θύτες όσον αφορά το φύλο (Carrera et al., 2011), ενώ η Andreou (2004) υποστηρίζει ότι μοιάζουν με τα θύματα όσον αφορά την έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και με τους θύτες όσον αφορά την επιθετικότητα. Οι θύτες/θύματα είναι

πιο πιθανόν να βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό, να μην έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο και να εμπλέκονται σε χρήση ουσιών. Επίσης, φαίνεται να συγκεντρώνουν τις αρνητικές απόψεις των περισσότερων συμμαθητών τους, όχι μόνο των θυτών, ακόμα και των εκπαιδευτικών, καθώς παρουσιάζουν μία συμπεριφορά που συχνά εξοργίζει τους άλλους (Baldry & Farrington, 2000. Olweus, 2009. Pellegrini, 1998). Συνήθως, διακόπτουν τις συζητήσεις, δυσκολεύονται να κάνουν υπομονή και προκαλούν ένταση και εκνευρισμό στους γύρω τους (Griffin & Gross, 2004). Έτσι, καταλήγουν αποκλεισμένοι από το κοινωνικό τους δίκτυο παρουσιάζοντας δυσκολία να συνδεθούν φιλικά, έστω και με έναν συμμαθητή τους (Vivolo, Holt & Massetti, 2011). Σύμφωνα με τις McDougall και Vaillancourt (2015) είναι η ομάδα που αντιμετωπίζει τα μεγαλύτερα προβλήματα στην ενήλικη ζωή από τον εκφοβισμό.

Η Andreou (2000. Andreou et al., 2005) υποστηρίζει ότι αυτό που διαφοροποιεί αυτήν την κατηγορία παιδιών από τους θύτες και τα θύματα είναι η χαμηλή κοινωνική τους αποδοχή, τα υψηλά επίπεδα «μακιαβελισμού», και η αρνητική εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Οι ψυχολογικές κατασκευές της αυτοεκτίμησης και του «μακιαβελισμού» σχετίζονται άμεσα τόσο με την κοινωνική αποδοχή των παιδιών όσο και με την σχολική τους προσαρμογή. Επίσης, η Andreou (2001) υποστηρίζει ότι αυτή η κατηγορία παιδιών σχεδιάζει τον δικό της τρόπο διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, που σχετίζεται με τη χαμηλή κοινωνική αποδοχή που έχει από την ομάδα, και δεν μοιάζει με αυτή των θυτών, ούτε των θυμάτων. Οι θύτες/θύματα χρησιμοποιούν την επιθετικότητα, όχι βάσει υπολογισμών και σχεδίου, όπως οι θύτες, αλλά περισσότερο ως αποτέλεσμα της απώλειας ελέγχου που βιώνουν ως αντίδραση σε προκλήσεις (Pellegrini, 1998. Pellegrini et al., 1999).

Επίσης, φαίνεται να είναι τα παιδιά που επηρεάζονται περισσότερο από τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που διαδραματίζονται μπροστά τους, αφού η θέση τους στην ομάδα των συνομηθικών είναι εξαιρετικά επισφαλής και προβαίνουν και οι ίδιοι σε εκφοβισμό, ακριβώς για να κερδίσουν επιβεβαίωση (Andreou, 2000). Αντιλαμβάνονται τον εξωτερικό κόσμο ως εχθρικό και ανάξιο εμπιστοσύνης και, συνήθως, θεωρούν ότι και οι άλλοι έχουν εχθρικές διαθέσεις απέναντί τους (Andreou, 2000. Pellegrini, 1998. Rodkin & Hodges, 2003). Παρουσιάζουν τα υψηλότερα επίπεδα καταθλιπτικού συναισθήματος, άγχους και αυτοκτονικού ιδεασμού σε σχέση και με τους θύτες και με τα θύματα (Espelage & Swearer, 2003), όπως επίσης και τα περισσότερα συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα (Carrera et al., 2011).

Συνήθως, είναι παιδιά που προέρχονται από αυταρχικούς, τιμωρητικούς και όχι υποστηρικτικούς γονείς (Baldry & Farrington, 2000) και από δυσλειτουργικά οικογενειακά πλαίσια (Pellegrini, 1998).

Οι προληπτικές παρεμβάσεις θα ήταν χρήσιμο να σχεδιάζονται χωρίς να παραγνωρίζονται όλες αυτές οι παραμέτροι προκειμένου να είναι αποτελεσματικές (Andreou, 2000).

1.5.4. Παρατηρητές

Ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού συμβαίνει σχεδόν πάντα (στο 85% των περιπτώσεων) μπροστά σε παρατηρητές. Μάλιστα, κάποιες μελέτες δείχνουν ότι όσο περισσότερο διαρκεί το επεισόδιο τόσο περισσότεροι μαθητές είναι παρόντες, υπονοώντας ότι ο εκφοβισμός έχει την τάση να προσελκύει όλο και πιο πολλά άτομα, καθώς αυξάνεται η έντασή του (Rigby, 2008). Η σημασία των παρατηρητών στην εμφάνιση και ενδυνάμωση του εκφοβισμού είναι τεράστια, διότι απαρτίζουν το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο εκφοβισμός λαμβάνει χώρα (Salmivalli et al., 1996). Ακόμα και αν κάποιοι μαθητές δεν είναι παρόντες τη στιγμή που εκτυλίσσεται ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, συνήθως είναι ενήμεροι ότι αυτό το περιστατικό συμβαίνει. Η στάση τους απέναντι σε αυτή την πληροφορία πολλές φορές καθορίζει και την πορεία του φαινομένου στο σχολείο τους.

Όπως πολύ σωστά επισημαίνεται στην έρευνα της Didaskalou και των συνεργατών της (2015), η παρέμβαση ή όχι των παρατηρητών είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των προσωπικών πεποιθήσεων του μαθητή ως προς τη θυματοποίηση, της αίσθησης προσωπικής ευθύνης που έχει απέναντι στο φαινόμενο, της αίσθησης της προσωπικής επάρκειας να παρέμβει και διάφορων κοινωνικών παραγόντων, όπως οι κοινωνικές προσδοκίες και η πίεση των συνομηλίκων.

Σύμφωνα με την έρευνα των Hawkins, Pepler και Craig (2001) οι παρατηρητές είναι παρόντες στο 88% των επεισοδίων, αλλά επεμβαίνουν μόνο στο 19% αυτών. Παρόλο που η πλειοψηφία των παιδιών νιώθει δυσάρεστα, όταν παρακολουθεί σκηνές εκφοβισμού και δηλώνει ότι θαυμάζει αυτούς που παρεμβαίνουν, πολύ λίγα παιδιά τελικά αποφασίζουν να παρέμβουν.

Κάποιοι παρατηρητές δρουν ενθαρρυντικά προς τον θύτη, χειροκροτώντας, φωνάζοντας συνθήματα υπέρ του και, γενικότερα, επικροτώντας την πράξη του. Κάποιοι επεμβαίνουν υπέρ του θύματος, ζητώντας από τον θύτη να σταματήσει. Και

τέλος, ένα μέρος απλώς παρακολουθεί τη σκηνή, χωρίς να εκφράζεται (Stassen Berger, 2007). Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι και αυτή η στάση εκλαμβάνεται από τον θύτη ως ενθάρρυνση να συνεχίσει (Stassen Bergen, 2007). Πιο συγκεκριμένα, η Salmivalli και οι συνεργάτες της (1996) προσδιόρισαν τους τύπους των παρατηρητών ως εξής: 1) αυτός που ενισχύει τον θύτη (reinforcer of the bully), 2) αυτός που βοηθάει τον θύτη (assistant of the bully), 3) αυτός που υπερασπίζεται το θύμα (defender of the victim), 4) παθητικός υποστηρικτής (passive defender), 5) αμέτοχος (outsider).

Αξίζει να αναφερθεί εδώ ότι οι μαθητές, όταν ερωτώνται για το τι θα έκαναν μπροστά σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, δίνουν απαντήσεις κοινωνικά αποδεκτές σε μεγαλύτερο ποσοστό από αυτό που τελικά συμβαίνει. Π.χ. το 50% των μαθητών του Δημοτικού απαντάει ότι θα παρενέβαινε υπέρ του θύματος και μόνο το 1/5 αναφέρει ότι θα συμμετείχε στον εκφοβισμό, ποσοστά που δεν συνάδουν με την πραγματική εικόνα. Επίσης, πολλοί μαθητές δήλωσαν ότι συμπεριφέρονται ως ενισχυτές του θύτη, ενώ στην πραγματικότητα οι συμμαθητές τους τους θεωρούσαν θύτες. Χρησιμοποιούν, δηλαδή, έναν μηχανισμό ο οποίος στην πραγματικότητα ευνοεί μία πιο θετική εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους (self serving attribution bias)(Salmivalli et al., 1996).

Στη βιβλιογραφική έρευνα της Vlachou και των συνεργατών της (2011) αναφέρεται ότι μέσα στην τάξη, όταν οι παρατηρητές αποφασίζουν να παρέμβουν, το κάνουν με έναν κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Αντίθετα, τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων σε εξωτερικό χώρο είναι διαφορετικά. Το 51% των παρεμβάσεων από τα αγόρια και το 38% από τα κορίτσια, κυρίως προς τον θύτη, ήταν επιθετικές. Αυτή η παρατήρηση ισχύει γενικά για τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού καθώς παρουσιάζονται σε μεγαλύτερη συχνότητα και διάρκεια σε εξωτερικούς χώρους από ό,τι στις σχολικές αίθουσες. Την τελευταία δεκαετία, πάντως, οι έρευνες για τον εκφοβισμό έχουν απομακρυνθεί από την κλασική κατηγοριοποίηση θύτη και θύματος και εστιάζουν περισσότερο στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτός συμβαίνει (Carrera et al., 2011. Rodkin & Hodges, 2003).

Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει υποχρεωτική στα σχολεία η ύπαρξη στρατηγικών πρόληψης του εκφοβισμού (Menesini & Salmivalli, 2017), πολλές από τις οποίες εστιάζουν στην εκπαίδευση και ενεργοποίηση των παρατηρητών (Hawkins, Guo, Hill, Battin-Pearson & Abbott, 2001. Polanin, Espelage & Piggott, 2012).

1.6. Σχολικός εκφοβισμός και φύλο

Υπάρχουν έρευνες που καταδεικνύουν πως τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο ως θύτες στον σχολικό εκφοβισμό ακόμη και από το Νηπιαγωγείο. Φαίνεται ότι για τα αγόρια η έννοια του θύτη είναι συνυφασμένη περισσότερο με την έννοια της δύναμης και της κυριαρχίας, ενώ για τα κορίτσια είναι συνυφασμένη με την έννοια της σχέσης και του αποκλεισμού. Έτσι, τα κορίτσια/θύτες φαίνεται να είναι πιο απομονωμένα, καθώς η επιθετικότητα είναι πιο αποδεκτή ως συμπεριφορά όταν προέρχεται από τα αγόρια. Άλλες έρευνες, πάντως, υποστηρίζουν ότι και τα κορίτσια ασκούν, αλλά και υφίστανται κάποιας μορφής επιθετικότητα από το Νηπιαγωγείο, αντικρούοντας την άποψη ότι τα κορίτσια δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς μέχρι την εφηβεία (Vlachou et al., 2011).

Οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στο ότι τα αγόρια είναι οι πρωταγωνιστές του σχολικού εκφοβισμού, ειδικά του σωματικού (Andreou, 2001. Andreou & Mettalidou, 2004. Andreou, Vlachou, Didaskalou, 2005. Baldry & Farrington, 2000. Ψάλτη κ.ά., 2012), ενώ τα κορίτσια φαίνεται να πρωταγωνιστούν στον σχεσιακό εκφοβισμό (Stassen Berger, 2007). Αντίστοιχα αποτελέσματα προκύπτουν και σε μαθητές με ειδικές ανάγκες (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2013). Κάποιες έρευνες συσχετίζουν αυτή τη συμπεριφορά με τη σωματική τιμωρία που επιβάλλεται από τον πατέρα (Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004). Αυτό πιθανώς να οφείλεται στην επιθετική συμπεριφορά των αγοριών, η οποία είναι περισσότερο κοινωνικά αποδεκτή (Rigby, 2008. Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkvist, Osterman & Kaukiainen, 1996. Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Η υπεροχή των αγοριών στη σωματική δύναμη μπορεί να ώθησε τα κορίτσια να στραφούν σε άλλου είδους όπλα, όπως ο λόγος και η χειραγώγηση των σχέσεων, κάτι που επιβεβαιώνεται και από έρευνες στον ελληνικό χώρο (Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου & Λεμονή, 2001. Pateraki & Houndoumadi, 2001). Φαίνεται ότι αυτός ο διαχωρισμός επεκτείνεται και στον κυβερνοχώρο, καθώς τα κορίτσια στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ασχολούνται κυρίως με τη διάδοση φημών και κουτσομπολιών, ενώ τα αγόρια με την απειλή χρήση βίας ή το «χακάρισμα» λογαριασμών (Carrera et al., 2011). Επίσης, φαίνεται ότι τα αγόρια εκφοβίζουν σωματικά κυρίως άλλα αγόρια, ενώ τα κορίτσια ασκούν σχεσιακό εκφοβισμό κυρίως σε άλλα κορίτσια. Αντίθετα, στην έρευνα των

Didaskalou, Roussi-Vergou και Andreou (2017) περισσότερα αγόρια υφίστανται εκφοβισμό (σωματικό και λεκτικό) από ότι κορίτσια (σχεσιακό).

Υπάρχουν και συγγραφείς, όμως, που αμφισβητούν αυτόν τον διαχωρισμό υποστηρίζοντας ότι αυτή η άποψη χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, διότι ο σχεσιακός εκφοβισμός και ειδικά ο αποκλεισμός, από την μέση της εφηβείας και μετά, γίνεται ο κανόνας τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια (Graham, 2011). Άλλοι ερευνητές σημειώνουν ότι, όταν οι έρευνες επικεντρώνονται στον σωματικό εκφοβισμό, τα αγόρια προηγούνται στις κατηγορίες των θυτών και των θυμάτων, ενώ αντίθετα, όταν εστιάζουν σε άλλες μορφές, όπως ο σχεσιακός, πρωτοστατούν τα κορίτσια (Griffin & Gross, 2004).

Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια φαίνεται να κατανοούν με τον ίδιο τρόπο την έννοια του εκφοβισμού (Smith et al., 2002), ενώ είναι εξίσου αποτελεσματικά όταν αποφασίζουν να επέμβουν, για να σταματήσουν τον εκφοβισμό (Vlachou et al., 2011). Σύμφωνα με την έρευνα των Boulton και συνεργατών (2001) τα κορίτσια εμφανίζονται να πιστεύουν περισσότερο ότι η επιθετικότητα είναι άδικη και επιβλαβής και αυτή η πεποίθηση συνδέεται με μικρότερη εμπλοκή στον εκφοβισμό και ως θύτες και ως θύματα.

Επίσης, τα αγόρια/θύτες είναι μαθητές επιθετικοί και παρορμητικοί με εξωτερικευμένες στρατηγικές διαχείρισης του άγχους (Andreou, 2001) και με μεγαλύτερη σωματική διάπλαση από τους συνομηλίκους τους (Olweus, 2009). Ο ίδιος ερευνητής αναφέρει ότι τα αγόρια-θύτες χαρακτηρίζονται από έναν συνδυασμό επιθετικής αντίδρασης και σωματικής δύναμης. Τα βασικά τους κίνητρα φαίνεται να είναι τα εξής: η απόκτηση δύναμης, κυριαρχίας και γοήτρου, η εξασφάλιση υλικών αγαθών και η ανάγκη για εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον. Ένας τρόπος επιβολής αυτής της κυριαρχίας είναι και ο εκφοβισμός, και χρησιμοποιείται κυρίως από τα αγόρια και ως τρόπος προσέλκυσης του αντίθετου φύλου (Espelage & Swearer, 2003).

Σύμφωνα με την Andreou (2004) η μεγαλύτερη εμπλοκή των αγοριών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού απορρέει από την ενισχυμένη τους πίστη σε μακιαβελικές πεποιθήσεις και στην αρνητική τους άποψη για την ανθρώπινη φύση και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Αντίθετα, για τα κορίτσια η εμπλοκή τους απορρέει από την αντίληψή τους ότι οι ανθρώπινες σχέσεις είναι δυνατόν να χειραγωγηθούν, και από την έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στον εαυτό τους.

Παρατηρούμε, πάντως, ότι πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποδίδουν στους θύτες χαρακτηριστικά που ταιριάζουν περισσότερο στο αντρικό πρότυπο εκφοβισμού (Carney, Hazier & Higgins, 2002) και αφήνουν απέξω το μοντέλο του κοριτσιίστικου εκφοβισμού, ίσως γιατί ο πρώτος είναι πιο ορατός από τους ενήλικες του σχολείου.

Διάφορες επιδημιολογικές έρευνες επιβεβαιώνουν την πρωτιά των αγοριών στη συμμετοχή τους ως θύτες στον σχολικό εκφοβισμό (Kalliotis, 2000. Skapinakis, Bellos, Gkatsa, Magklara, Lewos, Araya, κ.ά., 2011. Smith, Nika & Papasideri, 2004. Unnever & Cornell, 2003) και άλλες υποδεικνύουν τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τη βοήθεια που αναζητούν, όταν θυματοποιούνται (Andreou, 2001) αλλά και τις αντιλήψεις τους ως προς την επιθετικότητα σε αντιστοιχία με την κοινωνική διάσταση του φύλου τους (Andreou & Metallidou, 2004). Άλλες έρευνες, όμως, επισημαίνουν την υπεροχή των αγοριών στην κατηγορία των θυμάτων, σε αντίθεση με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται προκειμένου να αντιμετωπιστεί ο εκφοβισμός - αναζήτηση βοήθειας από ενήλικες και συνομηλίκους, έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις, αποφυγή των θυτών κ.α. Το να είναι κανείς αγόρι και να αισθάνεται ότι οι συμμαθητές του τον απορρίπτουν, αυξάνει τις πιθανότητες για θυματοποίησή του (Didaskalou, Roussi-Vergou & Andreou, 2017). Περισσότερες πιθανότητες για θυματοποίηση των αγοριών και στις δύο βαθμίδες της Εκπαίδευσης καταγράφεται και στην έρευνα της Psalti (2012). Επίσης, τα αγόρια είναι πιο συχνά παρόντα σε σκηνές εκφοβισμού από ό,τι τα κορίτσια και, επομένως, παρεμβαίνουν και περισσότερο σε περιστατικά εκφοβισμού. Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, τα κορίτσια θα νιώσουν πιο συχνά ενσυναίσθηση για το θύμα και, συνεπώς, θα αναλάβουν πιο εύκολα τον ρόλο του υπερασπιστή του θύματος, ενώ τα αγόρια αναλαμβάνουν συχνότερα τον ρόλο του βοηθού ή του ενισχυτή του θύτη (Salmivalli et al., 1996).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι τα αγόρια φαίνεται να πρωτοστατούν στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ειδικά από τη θέση του θύτη (Γιαννακοπούλου, Διαρεμέ, Σουμάκη, Χατζηπέμου, Ασημόπουλος & Τσιάντης, 2010. Kokkinos & Kipritsi, 2012). Αυτή η διαπίστωση έρχεται σε συμφωνία με το πρότυπο του επιθετικού άντρα, το οποίο είναι κοινωνικά κυρίαρχο σήμερα και αναπαράγεται και στον χώρο του σχολείου. Όπως τονίζεται από τους Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007) είναι σημαντικό να σχεδιάζουμε προληπτικές παρεμβάσεις στις οποίες έχει ληφθεί υπόψη και ο παράγοντας του φύλου.

1.7. Επικράτηση του φαινομένου διεθνώς

Σε μία από τις πρώτες επιδημιολογικές έρευνες για τον εκφοβισμό, το 1991, ο Olweus αναφέρει ότι οι μαθητές των Σκανδιναβικών χωρών ηλικίας από 7 έως 16 ετών σημείωσαν ότι υπήρξαν θύματα εκφοβισμού σε ποσοστό μεταξύ 5% και 9% (Olweus, 2009).

Σε μεταγενέστερη έρευνα του 1993 ο ίδιος ερευνητής κατέληξε ότι το 15% των μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου είχε εμπλακεί σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είτε ως θύτης είτε ως θύμα. Την ίδια χρονική περίοδο, αρχές της δεκαετίας του 1990, έρευνες στην Αυστραλία έδειξαν ότι ένα στα επτά παιδιά, ηλικίας μεταξύ 6 και 16 ετών, είναι θύμα εκφοβισμού, τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα (Griffin and Gross, 2004).

Το διάστημα από το 1993 έως το 1998 πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία η μεγαλύτερη έρευνα που έχει διεξαχθεί σε αγγλόφωνους μαθητές με τη χρήση του ερωτηματολογίου Peer Relations Questionnaire. Συμμετείχαν περίπου 38.000 μαθητές ηλικίας 8 έως 13 ετών και έδειξε ότι περίπου ένα στα πέντε αγόρια και ένα στα έξι κορίτσια αναφέρει ότι εκφοβίζεται τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, ενώ ένα στα δύο παιδιά περιμένει να υποστεί εκφοβισμό κάθε ημέρα ή τις περισσότερες ημέρες της εβδομάδας. Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι ο εκφοβισμός είναι κυρίως λεκτικός, συμβαίνει ανάμεσα σε άτομα του ίδιου φύλου (αυτό ισχύει κυρίως για τα αγόρια), ενώ για τα αγόρια είναι πιο συνηθισμένος ο σωματικός εκφοβισμός και για τα κορίτσια ο κοινωνικός αποκλεισμός (Rigby, 2008).

Η έρευνα των Pellegrini και συνεργατών (1999) στις Η.Π.Α. κάνει λόγο για ποσοστό 14% των μαθητών Δημοτικού που έλαβαν μέρος στην έρευνα να είναι θύτες, το 18% θύματα και το 5% θύτες/θύματα. Το 2002 οι Μυστικές Υπηρεσίες των Η.Π.Α., σε μία προσπάθειά τους να μελετήσουν τα περιστατικά των πυροβολισμών που είχαν σημειωθεί σε σχολεία της Αμερικής, ανακάλυψαν ότι στο 77% των περιπτώσεων οι δράστες υπήρξαν θύματα εκφοβισμού (Espelage & Swearer, 2003. Meyer-Adams & Conner, 2008). Οι Bradshaw και Jonhson (2011) αναφέρουν ότι έρευνες στις Η.Π.Α. δείχνουν ότι το ο σχολικός εκφοβισμός αφορά με κάποιον τρόπο περίπου το 30% των μαθητών.

Σε άλλη έρευνα στην ίδια χώρα διαπιστώθηκε ότι το 55% των μαθητών μεταξύ 8 και 12 ετών και το 68% των μαθητών μεταξύ 12 και 15 ετών θεωρούν τον σχολικό εκφοβισμό σημαντικό και καθημερινό πρόβλημα στο σχολείο (Carney et al.,

2002). Το 2007 στην Εθνική έρευνα για το Έγκλημα και τη Θυματοποίηση (National Crime Victimization Survey), που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α., βρέθηκαν τα εξής ποσοστά: Το 32% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι είχαν υποστεί εκφοβισμό στο σχολείο τους κατά τη διάρκεια της προηγούμενης χρονιάς. Πιο συγκεκριμένα, το 21% ανέφερε ότι είχε πέσει θύμα κοροϊδίας, το 18% είχε γίνει αντικείμενο φημών και σχολίων, το 11% των μαθητών είχε σπρωχτεί. Το 6% είχε απειληθεί με μελλοντική βία, το 5% είχε εξαιρεθεί από κάποιες δραστηριότητες χωρίς να το θέλει και το 4% ανέφερε ότι αναγκάστηκε να κάνει πράγματα που δεν ήθελε, ενώ με κάποιον τρόπο είχε καταστραφεί η περιουσία του. Επίσης, το 4% ανέφερε ότι είχε πέσει θύμα ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Vivolo et al., 2011).

Στη Λιθουανία το ποσοστό των μαθητών που ενεπλάκησαν με κάποιο τρόπο στον σχολικό εκφοβισμό έφτασε το 56,5% (Jankauskiene et al., 2008).

Σε μία έρευνα που διενεργήθηκε σε 40 χώρες (Health Behavior in School Aged Children) το 2009 καταγράφηκαν ποσοστά εκφοβισμού από 8,6% μέχρι 45,2% για τα αγόρια, με μέσο όρο 23,4% και 4,8% μέχρι 35,8% για τα κορίτσια με μέσο όρο 15,8%. Παρόμοια έρευνα (Global School based Student Health Survey) αποτυπώνει ποσοστά από 7,8% στο Τατζικιστάν μέχρι 60,9% στη Ζάμπια (Wang et al., 2008). Όσο για την Κίνα το ποσοστό των μαθητών Γυμνασίου που με κάποιο τρόπο εμπλέκονται στον σχολικό εκφοβισμό είναι 20,8% (Wang et al., 2008). Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών θα εμπλακεί με κάποιο τρόπο σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μέχρι το τέλος του Λυκείου.

Η έρευνα των Wang, Iannotti και Nansel (2009) κατέδειξε ότι τα ποσοστά για τον σωματικό σχολικό εκφοβισμό ήταν στο 20,8%, δύο μήνες πριν από την έρευνα, για τον λεκτικό εκφοβισμό ήταν στο 53,6%, για τον κοινωνικό εκφοβισμό 51,4% και για τον ηλεκτρονικό 13,6%.

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2009-2010 πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α μία έρευνα για τον εκφοβισμό με τίτλο “The Youth Voice Project”, στην οποία πήραν μέρος 13.000 μαθητές από 31 σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών. Από αυτούς περίπου 3.000 ανέφεραν ότι είχαν χτυπηθεί, απειληθεί, πληγωθεί συναισθηματικά ή τους είχαν αποκλείσει από τους φίλους τους, τουλάχιστον δύο ή περισσότερες φορές κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα (Davis & Nixon, 2011).

Σε μία έρευνα του 2011 οι ερευνητές Rigby και Smith επιχείρησαν να απαντήσουν στο ερώτημα αν όντως το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού βρίσκεται σε άνοδη τα τελευταία χρόνια, σύμφωνα και με την εντύπωση που

δημιουργούν τα Μ.Μ.Ε. Οι έρευνες που συνέκριναν ήταν έρευνες ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς από 27 χώρες, εκτός από μία που αφορούσε συλλογή στοιχείων μέσω διαδικτύου. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζει μικρή πτώση για τη χρονική περίοδο μεταξύ 1990 – 2009. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, που φαίνεται να ανεβαίνει, όσο περισσότερο οι μαθητές αποκτούν πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Η αίσθηση που επικρατεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός εξαπλώνεται, πιθανώς να οφείλεται στο ότι η κοινή γνώμη και η εκπαιδευτική κοινότητα έχουν ευαισθητοποιηθεί ιδιαίτερα πάνω στο θέμα και, έτσι, γίνεται αντικείμενο συζήτησης πιο συχνά. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, οι Ferrara και συνεργάτες (2019) αναφέρουν ότι σύμφωνα με στοιχεία της Unesco ο σχολικός εκφοβισμός αφορά περίπου 246 εκατομμύρια παιδιά, ενώ οι Gaete, Tornero, Valenzuela, Rojas-Barahona, Salmivalli, Valenzuela και Araya (2017) θεωρούν ότι ένα ποσοστό μεταξύ 10%-30% των παιδιών και των εφήβων εμπλέκονται με κάποιο τρόπο στον εκφοβισμό, παρόλο που σημειώνουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των επιδημιολογικών ερευνών έχει πραγματοποιηθεί στην Βόρεια Αμερική και την Βόρεια Ευρώπη.

1.8. Έρευνες για τον σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα και την Κύπρο

Η επικράτηση ενός φαινομένου αναφέρεται σε έναν ορισμένο αριθμό ανθρώπων, οι οποίοι σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή ή περίοδο εμφανίζουν μία διαταραχή, μία αρρώστια ή μία κατάσταση σε σχέση με τον συνολικό αριθμό των ατόμων που εκτίθενται στο ρίσκο (Solberg & Olweus, 2003). Οι επιδημιολογικές έρευνες που αναφέρονται στην επικράτηση ενός φαινομένου είναι ιδιαίτερα χρήσιμες, καθώς επιτρέπουν τη σύγκριση τόσο μεταξύ χωρών όσο και μεταξύ διαφορετικών χρονικών περιόδων.

Στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού η επικράτηση αναφέρεται στο ποσοστό των μαθητών που ασκούν ή υφίστανται τον εκφοβισμό σε μία δεδομένη συχνότητα και σε μία δεδομένη χρονική στιγμή σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου. Τα διαφορετικά ποσοστά που δίνονται από διάφορες έρευνες και σε διάφορες χώρες έχουν να κάνουν καταρχάς με τη διαφορετική ερμηνεία του σχολικού εκφοβισμού (Griffin and Gross, 2004). Κάποιοι ερευνητές, όπως ο Olweus,

δίνουν στην αρχή του ερωτηματολογίου τους έναν σαφή ορισμό και κάποιοι άλλοι όχι.

Δεύτερον, κάποιοι ερευνητές χρησιμοποιούν τη μέθοδο του ερωτηματολογίου και της αυτοαναφοράς, κάποιοι τη μέθοδο της παρατήρησης και κάποιοι τρίτοι τη μέθοδο της απονομής του τίτλου από τους εκπαιδευτικούς ή τους μαθητές. Και σε αυτήν την περίπτωση, όμως, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις, ανάλογα με το σημείο (cut off point) σύμφωνα με το οποίο κάποιος κατηγοριοποιείται ως θύτης ή θύμα.

Τρίτον, η χρονική περίοδος κατά την οποία μελετάται το φαινόμενο δεν είναι παντού η ίδια. Σε κάποιες περιπτώσεις ζητούνται πληροφορίες για την τρέχουσα σχολική περίοδο, σε άλλες για τους τελευταίους 2 ή 3 μήνες και σε άλλες για τον τελευταίο μήνα.

Εκτός, όμως, από τις μεθοδολογικές ασάφειες στη μέτρηση του φαινομένου σε μία επιδημιολογική έρευνα υπάρχουν και εγγενείς δυσκολίες στην αποτύπωσή του. Δεν είναι εύκολο να μετρήσει κανείς τον ψυχικό πόνο ή να διακρίνει μία αιμαχία παιδιών στο προαύλιο σε θυματοποιητική συμπεριφορά ή όχι. Το σχολείο είναι ούτως ή άλλως ένα πεδίο άσκησης εξουσίας και δομικά ενστερνίζεται συμπεριφορές που μπορεί να θεωρηθούν θυματοποιητικές (Ανδρέου, 2011). Η ίδια ερευνήτρια, πάντως, αναφέρει ότι σύμφωνα με σχετικές μελέτες «τα μισά περίπου παιδιά σε κάποιο στάδιο της ζωής τους είναι πιθανόν να θυματοποιηθούν» (Ανδρέου, 2011, σ. 58).

Τα πρώτα δεδομένα για τον σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα συνέλεξε η Μπεζέ, αν και όχι απαραίτητα από τον χώρο του σχολείου, το 1984 από πανελλήνιο δείγμα 3.795 μαθητών και μαθητριών από 14 έως 17 ετών, με τη μέθοδο της αυτοαναφοράς (Ψάλτη κ.ά., 2012). Τα αποτελέσματα έκαναν λόγο για 60,9% των μαθητών να έχουν ασκήσει βία (γρονθοκοπήματα, χαστούκια), το 19,9% να έχει διαπληκτιστεί κάνοντας χρήση όπλου, (ξύλο, πέτρα, μαχαίρι) και το 12,7% να έχει συμμετάσχει σε καβγά που κατέληξε σε τραυματισμό.

Το 2000 πραγματοποιήθηκε η έρευνα του Kalliotis σε 117 μαθητές, ηλικίας 11 και 12 ετών, πέντε δημόσιων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής. Τα αποτελέσματα έκαναν λόγο για 30% ποσοστό των μαθητών που κάποια στιγμή μέσα στη σχολική χρονιά έπεσαν θύμα σχολικού εκφοβισμού, με τα αγόρια να πρωτοστατούν. Άλλα ευρήματα της έρευνας αναφέρουν ότι το 76% των περιστατικών εκφοβισμού λαμβάνει χώρα στην αυλή του σχολείου, 30% στις αίθουσες και 13% στους διαδρόμους του σχολείου. Επίσης, το 1/3 των μαθητών απάντησε ότι θα συζητούσε χωρίς φόβο με τους γονείς του για τον σχολικό εκφοβισμό, ποσοστό πολύ

χαμηλότερο από της αντίστοιχης έρευνας στη Μεγάλη Βρετανία. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί (4 στους 5) απέδωσαν την εκφοβιστική συμπεριφορά των μαθητών τους σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον και στο ίδιο ποσοστό αισθάνονται σίγουροι ότι είχαν κάνει ό,τι μπορούσαν για να αποτρέψουν τέτοιες συμπεριφορές στην τάξη τους.

Το 2000 παρουσιάζεται και η έρευνα της Andreou σε 181 μαθητές, ηλικίας 8 έως 12 ετών, τριών Δημοτικών Σχολείων των Ιωαννίνων, για τη σχέση μεταξύ θυτών/θυμάτων και διαφόρων ψυχολογικών κατασκευών, όπως η αυτοεκτίμηση και ο «μακιαβελισμός». Η ερευνήτρια καταλήγει ότι αυτό που διαφοροποιεί τους θύτες/θύματα από τους θύτες και τα θύματα είναι η χαμηλή κοινωνική τους αποδοχή, τα υψηλά επίπεδα «μακιαβελισμού» και η χαμηλή τους αυτοεκτίμηση.

Το 2001 δημοσιεύτηκε και επόμενη έρευνα της Andreou για τη σχέση μεταξύ εκφοβιστικών συμπεριφορών και συμπεριφορών διαχείρισης συγκρουσιακών σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων. Το δείγμα αποτελούνταν από 408 μαθητές τετάρτης έως έκτης Δημοτικού, σχολείων της Κεντρικής Ελλάδας. Η έρευνα επιβεβαιώνει τις διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και υποδεικνύει διαφορές και στις κοινωνικές τους δεξιότητες με τα αγόρια να έχουν λιγότερες εναλλακτικές διαχείρισης των προβλημάτων, αλλά να αναζητούν πιο εύκολα βοήθεια, όταν θυματοποιούνται. Επίσης, κάνει λόγο για την ξεχωριστή ομάδα των θυτών/θυμάτων, η οποία χαρακτηρίζεται από χαμηλά επίπεδα κοινωνικής αποδοχής και ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Τονίζεται, επίσης, η σημασία του γενικότερου κλίματος του σχολείου ως παράγοντα-κλειδί στη διαίωνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Σε αυτές τις δύο έρευνες αναφέρεται ότι ο αριθμός των μαθητών που εμπλέκεται στον εκφοβισμό (ως θύτες, θύματα ή θύτες/θύματα) στα ελληνικά σχολεία ανέρχεται περίπου στο 47% (Skrzypiec et al., 2013).

Ακολούθησε η έρευνα των Pateraki και Houndoumadi (2001) στην οποία πήραν μέρος 1.312 μαθητές τρίτης έως έκτης τάξης (δημοσίων και ιδιωτικού) Δημοτικών Σχολείων της Αθήνας. Τα αποτελέσματα αναφέρουν ότι το 14,7% των μαθητών είναι θύματα, το 6,25% θύτες και το 4,8% θύτες/θύματα. Σε αντιστοιχία με προηγούμενες διεθνείς έρευνες βρίσκονται και τα ευρήματα που αφορούν το φύλο και το είδος του εκφοβισμού. Τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο στον εκφοβισμό και μάλιστα στον σωματικό και τα κορίτσια στον σχεσιακό. Το φαινόμενο του εκφοβισμού μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών και αποκτά πιο έμμεση μορφή. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 33,5% των μαθητών δήλωσαν ότι

νιώθουν πίεση από την ομάδα των συνομηλίκων να συμμετέχουν σε περιστατικό εκφοβισμού.

Το 2001 παρουσιάστηκε η έρευνα του Boulton και των συνεργατών του σε 664 μαθητές, ηλικίας 8 έως 11 ετών, 10 Δημοτικών Σχολείων της Αθήνας και επικεντρώθηκε τόσο σε τρεις μορφές εκφοβισμού (φυσικός, λεκτικός, σχεσιακός) όσο και στις στάσεις των μαθητών ως προς την επιθετικότητα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών εμπλέκονται σε περιστατικά επιθετικότητας. Στο υψηλότερο επίπεδο περίπου τέσσερα στα πέντε παιδιά 10 και 11 ετών είχαν γίνει δέκτες λεκτικής επιθετικότητας από τους συνομηλίκους τους και στο χαμηλότερο ένα στα τέσσερα κορίτσια 8 και 9 ετών είχαν εσκεμμένα αφήσει έξω από δραστηριότητες κάποιον συνομήλικό τους. Σε κάθε περίπτωση, τα αγόρια ανέφεραν μεγαλύτερη εμπλοκή σε τέτοιες συμπεριφορές, και ως θύτες και ως θύματα, και οι μεγαλύτεροι μαθητές περισσότερα περιστατικά λεκτικής επιθετικότητας. Ως προς τις στάσεις, οι συμμετέχοντες κράτησαν, γενικά, στάση κατά της επιθετικότητας και δεν πίστευαν ότι η επιθετικότητα μπορεί να έχει θετικές συνέπειες, με τα κορίτσια και τους μικρότερους μαθητές να πρωτοστατούν. Υψηλότερα επίπεδα αναφερόμενης επιθετικής συμπεριφοράς προέβλεπαν μία θετική και δεκτική στάση προς την επιθετικότητα καθώς και μία ισχυρότερη πεποίθηση ότι η επιθετικότητα μπορεί να έχει θετικές συνέπειες.

Το 2004 παρουσιάστηκε μία ακόμα έρευνα της Andreou για τη σχέση μεταξύ των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, εκφάνσεων των μακιαβελικών αντιλήψεων και της επάρκειας που νιώθουν οι μαθητές ως προς τη σιγουριά στον εαυτό τους, την επιθετικότητα και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη μεγαλύτερη εμπλοκή των αγοριών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, πιθανώς ως αποτέλεσμα της μεγαλύτερης πίστης τους σε μακιαβελικές πεποιθήσεις τόσο ως προς την αρνητική τους άποψη για την ανθρώπινη φύση γενικά όσο και ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις ειδικότερα. Για τα κορίτσια η εμπλοκή τους στον σχολικό εκφοβισμό θεωρείται απόρροια της αντίληψής τους ότι οι ανθρώπινες σχέσεις μπορούν να χειραγωγηθούν καθώς και της έλλειψης εμπιστοσύνης στον εαυτό τους. Όσον αφορά την εμπιστοσύνη των μαθητών στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, φαίνεται να συσχετίζεται αρνητικά με την εμπλοκή στον σχολικό εκφοβισμό. Ειδικότερα, για την ομάδα των θυτών/θυμάτων αυτό που τους διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στην ανθρώπινη φύση και το υψηλό επίπεδο μακιαβελικών πεποιθήσεων (κυρίως της αγχωτικής του διάστασης).

Στην έρευνα των Smith, Nika και Papasideri το 2004 επιχειρήθηκε ένας συσχετισμός μεταξύ της εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό και της χρήσης σωματικής τιμωρίας από τους γονείς. Και εδώ τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τα πρωτεία των αγοριών σχετικά με τον σωματικό εκφοβισμό (η έρευνα αφορούσε ούτως ή άλλως σωματική τιμωρία) και δείχνουν σημαντική συσχέτιση μεταξύ σωματικής τιμωρίας που επιβάλλεται από τον πατέρα, κυρίως, και εμπλοκή σε σχολικό εκφοβισμό. Σημαντικό είναι να τονίσουμε ότι παρά τη μεγαλύτερη συσχέτιση με τη σωματική τιμωρία από τον πατέρα, η σωματική τιμωρία της μητέρας είναι αυτή που έχει τη δυνατότερη επίδραση στο να συμπεριφερθεί κάποιος ως θύτης, ειδικά αν είναι αγόρι.

Το 2004 δημοσιεύτηκε η έρευνα των Kokkinos και Panayiotou για τη σχέση μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και διαταραχών της συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα σε αντιστοιχία με άλλες ευρωπαϊκές έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει συσχετισμός μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και διασπαστικής συμπεριφοράς, ειδικά στην ομάδα των θυτών/θυμάτων αλλά όχι μόνο. Πιο συγκεκριμένα, η Αντιδραστική Διαταραχή της Συμπεριφοράς (ODD) και η χαμηλή αυτοεκτίμηση σχετίζονται περισσότερο με την ομάδα των θυμάτων, ενώ η Διαταραχή της Συμπεριφοράς (CD) και η χαμηλή αυτοεκτίμηση σχετίζονται περισσότερο με την ομάδα των θυτών. Η ομάδα των θυτών/θυμάτων, σε συμφωνία με τα ευρήματα της Ανδρέου (2000), σχετίζεται με μεγαλύτερο εύρος συμπτωματολογίας διαταραχής της Συμπεριφοράς.

Την ίδια χρονιά (2004) δημοσιεύτηκε και η έρευνα των Andreou και Metallidou για τη σχέση μεταξύ ακαδημαϊκών και κοινωνικών γνώσεων και συμπεριφοράς σε καταστάσεις εκφοβισμού ανάμεσα σε μαθητές Δημοτικών σχολείων της Ελλάδας. Η έρευνα αφορούσε δείγμα 186 παιδιών από την τετάρτη έως την έκτη Δημοτικού, σχολείων της Κεντρικής Ελλάδας. Έξι κατηγορίες κοινωνικών γνώσεων - σιγουριά που νιώθουν τα παιδιά για τον εαυτό τους, αυτοεπάρκεια όσον αφορά την επιθετικότητα, προσδοκία ότι η επιθετικότητα θα έχει ανταμοιβή, προσδοκία ότι η επιθετικότητα θα επιφέρει πόνο στο θύμα, η αξία που επενδύεται στην ανταμοιβή και η αξία που επενδύεται στον πόνο του θύματος- και δύο κατηγορίες ακαδημαϊκών γνώσεων -αυτοεπάρκεια για μάθηση και απόδοση και αυτορυθμιστικές στρατηγικές για επίλυση προβλημάτων- ερευνήθηκαν σε σχέση με τους έξι ρόλους σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού (θύτης, θύμα, βοηθός, ενισχυτής, υπερασπιστής, ουδέτερος). Και αυτή η έρευνα επιβεβαίωσε την άποψη που θέλει τα αγόρια να συμμετέχουν περισσότερο στη διαδικασία του εκφοβισμού ως θύτες, θύματα,

ενισχυτές και βοηθοί και να έχουν περισσότερες αντιλήψεις υπέρ της επιθετικότητας, σε αντιστοιχία και με την κοινωνική διάσταση του φύλου τους. Επιβεβαιώθηκε, επίσης, η εντύπωση ότι τα παιδιά που αισθάνονταν περισσότερο σίγουρα για τον εαυτό τους είχαν τη μικρότερη ανάμειξη σε συμπεριφορές εκφοβισμού - ένα σημαντικό εύρημα για τις προληπτικές παρεμβάσεις.

Τέλος, οι προσδοκίες των αγοριών ότι η επιθετικότητα θα έχει όφελος ως προς το κύρος τους στην ομάδα σχετίζεται με τον ρόλο του θύτη και του ενισχυτή, σε αντίθεση με τις προσδοκίες των κοριτσιών ως προς το όφελος και τον πόνο του θύματος, που δεν φαίνεται να σχετίζεται με κάποιον από τους ρόλους του εκφοβισμού. Όσον αφορά την εμπιστοσύνη των μαθητών στις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, ενισχύεται η άποψη ότι οι μαθητές που αισθάνονται σίγουροι για τον εαυτό τους και έχουν έλεγχο των πράξεών τους δεν συμμετέχουν σε εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Το 2005 δημοσιεύτηκε η έρευνα των Andreou, Vlachou και Didaskalou που πραγματοποιήθηκε σε 448 μαθητές τετάρτης έως έκτης Δημοτικού, σχολείων της Κεντρικής Ελλάδας. Το ενδιαφέρον της κινήθηκε γύρω από τους εξής παράγοντες: την επάρκεια που αισθάνονται οι μαθητές ως προς την επιθετικότητα, τη σιγουριά που αισθάνονται για τον εαυτό τους, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και τις στάσεις γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό. Ξεκινώντας από την επίδραση του φύλου, και αυτή η έρευνα επιβεβαιώνει τη μεγαλύτερη εμπλοκή των αγοριών στον σωματικό εκφοβισμό και των κοριτσιών στον έμμεσο εκφοβισμό. Η επάρκεια που αισθάνονται οι μαθητές ως προς την επιθετικότητα σχετίζεται θετικά τόσο με την ομάδα των θυτών όσο και των θυμάτων. Αντίθετα, η σιγουριά των παιδιών στον εαυτό τους και η διάθεση τους να παρέμβουν σε περιστατικά εκφοβισμού σχετίζεται αρνητικά με τον σωματικό εκφοβισμό και για τα αγόρια και για τα κορίτσια. Αυτό το εύρημα αποτελεί έναν καλό οδηγό για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, ώστε να μην συμπεριφέρονται εκφοβιστικά, σε αντίθεση με την πρόταση να απαντάνε επιθετικά, όταν τους επιτίθενται. Όπως, είναι αναμενόμενο, οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους σχετίζονται αρνητικά με τη θυματοποίηση αλλά όχι με τον εκφοβισμό, επιβεβαιώνοντας την υπόθεση πως οι θύτες κατέχουν καίρια θέση στην ομάδα των συνομηλίκων τους όσο και οι μαθητές που δεν εμπλέκονται σε τέτοιες συμπεριφορές. Εδώ, οι ερευνητές σημειώνουν ότι δεν είναι σαφές εάν το αδύναμο πλέγμα σχέσεων ή η αντίληψη της αυτοεπάρκειας είναι αιτία ή συνέπεια του εκφοβισμού. Χρειάζεται,

όμως, μεγάλη προσοχή στις κυρίαρχες αξίες και αντιλήψεις που πρεσβεύει ένα σχολείο, καθώς μπορεί να έχουν καταλυτική επίδραση στην εξέλιξη του φαινομένου.

Την ίδια περίοδο (2005) πραγματοποιούνται στην Ελλάδα και οι πρώτες έρευνες που συνδέουν τον εκφοβισμό με το οικογενειακό πλαίσιο. Τέτοια έρευνα είναι της Δημάκου, που μελέτησε τη συμβολή των οικογενειακών εμπειριών στην επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, με δείγμα 204 μαθητές, ηλικίας 12 έως 16 ετών, από σχολεία της Πάτρας. Τα αποτελέσματα τονίζουν τον ρόλο των οικογενειακών διενέξεων στην επιθετική συμπεριφορά των παιδιών και δείχνουν ότι ο εκφοβισμός αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου, όπως επίσης ότι τα αγόρια πρωτοστατούν σε επιθετικές συμπεριφορές (Ψάλη κ.ά., 2012).

Ακολουθεί η έρευνα των Xanthakou, Katsigianni, Andreadakis και Kaila (2006, όπ. αναφ. στο Ψάλη κ.ά., 2012) σε δείγμα περίπου 800 μαθητών, ηλικίας από 11 έως 12 ετών, από σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά. Μελετήθηκε το φαινόμενο του εκφοβισμού και συγκεκριμένα οι αντιδράσεις των θυμάτων. Τα αποτελέσματα κάνουν λόγο για ποσοστό 38,4% των μαθητών να δηλώνουν θύματα και 37,4% θύτες. Ως προς τις συναισθηματικές αντιδράσεις τα θύματα ένιωθαν κυρίως θυμό (57,8%), θλίψη (33%) και μοναξιά (29%), ενώ οι αντιδράσεις τους κυμαίνονταν ανάμεσα στην πλήρη έλλειψη αντίδρασης (31,1%), στην αναφορά του περιστατικού σε εκπαιδευτικό (29,5%) και στη χρήση επιθετικής συμπεριφοράς (25,8%). Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι οι θύτες είχαν υψηλότερη βαθμολογία σε κλίμακα αυτοεκτίμησης και χαμηλότερη σε κλίμακα έδρας ελέγχου από τα θύματα.

Από το 2004 έως το 2007 πραγματοποιείται στην Ελλάδα το ερευνητικό πρόγραμμα «Ταυτότητες Φύλου, Εθνικές Ταυτότητες και Σχολική Βία» που χρηματοδοτήθηκε στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II – ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ και περιλάμβανε καταγραφή του φαινομένου από την προσχολική ηλικία έως τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Όσον αφορά την προσχολική ηλικία, διενεργήθηκε έρευνα σε 135 μαθητές, ηλικίας από 4 έως 6 ετών, από 10 νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς της Θεσσαλονίκης. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την αυξημένη συχνότητα κρουσμάτων σχολικής βίας σε αυτή την ηλικία. Το 89,6% των παιδιών που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα δήλωσαν ότι είχαν παρατηρήσει επεισόδια εκφοβισμού και θυματοποίησης στον χώρο του σχολείου τους και μπορούσαν να αναφέρουν και τα ονόματα των θυτών και των θυμάτων. Τα ποσοστά έχουν ως εξής: όταν τα παιδιά σχολίαζαν το φαινόμενο από τη σκοπιά του παρατηρητή, δήλωσαν ότι το 21,5% του δείγματος ήταν θύτες, το 42,2% θύματα και το 35,6% μη εμπλεκόμενοι. Όταν τα

στοιχεία συλλέγονταν με τη μέθοδο της αυτοαναφοράς, τα ποσοστά διαμορφώνονταν με τους θύτες να φτάνουν 1,5%, τους θύτες/θύματα το 17%, τα θύματα το 42,2% και τους μη εμπλεκόμενους το 39,3%. Κύρια μέθοδος εκφοβισμού φαίνεται να είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός, και ακολουθούν ο σωματικός και λεκτικός εκφοβισμός και, τέλος, η διάδοση φημών. Τα αγόρια πρωτοστατούν και σε αυτήν την ηλικία ως θύτες, ενώ περισσότερα κορίτσια μένουν αμέτοχα σε σκηνές εκφοβισμού, στοιχεία που συνάδουν με την εκδήλωση ή μη επιθετικής συμπεριφοράς με βάση το φύλο. Ένα ενδιαφέρον εύρημα, τέλος, που έρχεται σε αντίθεση με διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα, είναι πως οι θύτες του εκφοβισμού αυτής της περιόδου είναι παιδιά χωρίς ευρύ δίκτυο φίλων σε αντίθεση με τα θύματα (αν και στην ομάδα των θυμάτων υπάρχουν και πιο απομονωμένα παιδιά). Οι ερευνήτριες, πάντως, σημειώνουν όλα τα χαρακτηριστικά που έχει η σχολική βία στο Νηπιαγωγείο, όπως τη μη σταθερότητα στον ρόλο του θύματος σε αντίθεση με τον ρόλο του θύτη, τη γνωστική ανωριμότητα των παιδιών και την έλλειψη ενσυναίσθησης (Ψάλτη κ.ά., 2012).

Μεγάλης έκτασης έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του έργου «Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού» στην Ελλάδα και σε άλλες πέντε χώρες (Ιταλία, Βουλγαρία, Εσθονία, Λετονία και Λιθουανία) με συντονιστή την ΜΚΟ «Το χαμόγελο του παιδιού». Η έρευνα πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά σε περίπου 16.000 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ποσοστό των θυμάτων ανέρχεται στο 31,98%, με τα αγόρια να προηγούνται (Σαλίχος & Αλεβίζος, 2015).

Άλλη έρευνα που αφορούσε μαθητές προσχολικής ηλικίας είναι αυτή που πραγματοποιήθηκε από τις Vlachou, Botsoglou και Andreou το 2013. Οι ερευνήτριες επιστούν την προσοχή αφενός στα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται σε έρευνες μαθητών αυτής της ηλικίας, καθώς διαφορετικά εργαλεία παράγουν διαφορετικό αποτέλεσμα και έπειτα στη δυσκολία των μαθητών να κατονομάσουν τα θύματα του εκφοβισμού.

Στο πρόγραμμα «Ταυτότητες Φύλου, Εθνικές Ταυτότητες και Σχολική Βία» εντάσσεται και η ποσοτική καταγραφή του φαινομένου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πραγματοποιήθηκε έρευνα βασισμένη στο ερωτηματολόγιο bully/victim questionnaire του Dan Olweus (1996) με τη συμμετοχή 2.026 μαθητών πέμπτης και έκτης Δημοτικού και 1.843 μαθητών Γ΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου από όλη την Ελλάδα. Επικρατέστερες μορφές εκφοβισμού τόσο για το Δημοτικό όσο και για το Γυμνάσιο και το Λύκειο είναι ο λεκτικός εκφοβισμός, με το 10 έως 15% των μαθητών να πέφτουν θύματα εκφοβισμού τουλάχιστον μία φορά την

εβδομάδα. Σημαντικός παράγοντας αναδεικνύεται ο παράγοντας του φύλου, με τα αγόρια να έχουν πάλι την πρωτοκαθεδρία ως θύτες και τους καλούς μαθητές να αναφέρουν την επίδοσή τους ως βασική αιτία του εκφοβισμού που υφίστανται. Τα περισσότερα κρούσματα σημειώνονται στο προαύλιο και τους διαδρόμους, ενώ τα θύματα συνήθως επιλέγουν να μην μοιραστούν την εμπειρία τους. Στην ποιοτική έρευνα που ακολούθησε καταγράφηκε η επίδραση της κοινωνικής ταυτότητας του φύλου σε αγόρια και κορίτσια, καθώς η επιθετική συμπεριφορά και η μη αποκάλυψη του εκφοβισμού από τα αγόρια, σε αντίθεση με πιο έμμεσες μορφές εκφοβισμού και στενότερες σχέσεις με γονείς και εκπαιδευτικούς από τα κορίτσια, συνάδει με την αντίστοιχη ανδρική και γυναικεία συμπεριφορά (Ψάλτη κ.ά., 2012).

Μέρος της ίδιας έρευνας αποτέλεσε και η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί υποεκτιμούν την έκταση του φαινομένου στο σχολείο τους, πιστεύουν πως είναι κύρια ευθύνη του οικογενειακού πλαισίου και θεωρούν τους εαυτούς τους ανέτοιμους να το αντιμετωπίσουν, καθώς στερούνται τόσο αντίστοιχης εκπαίδευσης όσο και στήριξης από το υπόλοιπο σχολικό περιβάλλον (Ψάλτη κ.ά., 2012). Όσον αφορά τις απόψεις των γονέων, τα δεδομένα δείχνουν ότι ως εκφοβισμό αναγνωρίζουν κυρίως την άσκηση σωματικής βίας και τη σεξουαλική παρενόχληση. Δεν γνωρίζουν ότι το παιδί τους εμπλέκεται σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτης και είναι θετικά διακείμενοι ως προς τα θύματα και τις προληπτικές παρεμβάσεις και αρνητικά διακείμενοι ως προς τους θύτες και το φαινόμενο του εκφοβισμού γενικότερα (Ψάλτη κ.ά., 2012).

Το 2007 γίνεται στην Ελλάδα άλλη μία καταγραφή του φαινομένου του εκφοβισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς οι Ψάλτη και Κωνσταντίνου διεξάγουν έρευνα σε 1.843 μαθητές Γυμνασίων και Λυκείων όλης της χώρας. Το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται, εκτός από την καταγραφή, και στην επίδραση παραγόντων, όπως το φύλο και η εθνοπολιτισμική προέλευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ένα ποσοστό της τάξης του 10 έως 13% των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πέφτει θύμα εκφοβισμού στο σχολείο, τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Οι συνηθέστερες μορφές εκφοβισμού είναι η λεκτική (κοροϊδίες) και η κοινωνική (διάδοση φημών). Το προαύλιο, οι διάδρομοι και οι αίθουσες είναι οι χώροι που εμφανίζεται συχνότερα ο εκφοβισμός με το ¼ περίπου να διαδραματίζεται μέσα στην τάξη ανεξάρτητα από την παρουσία του εκπαιδευτικού. Τα αγόρια φαίνεται να πρωτοστατούν και στις δύο μορφές τόσο ως θύτες όσο και ως θύματα. Ως

θύτες εκφοβίζουν και το συζητούν με φίλους, ως θύματα φαίνεται να μην το αποκαλύπτουν σε κανέναν και ως παρατηρητές μένουν συναισθηματικά αμέτοχοι και τάσσονται υπέρ της χρήσης εκφοβιστικών συμπεριφορών. Όπως τονίζουν χαρακτηριστικά οι Δεληγιάννη-Κουιμιτζή και Σακκά, (2005, όπ.αναφ. στο Ψάλτη κ.ά., 2012): «Οι περισσότερες έρευνες στην Ελλάδα ... επιβεβαιώνουν ότι τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια, συνδέουν την επιθετικότητα με την ανδρική ταυτότητα, αναπαριστώντας με τον τρόπο αυτό δημοφιλείς ιδεολογίες που είναι κυρίαρχες στα σχολεία και στην ευρύτερη κοινωνία».

Όσον αφορά την επίδραση της εθνοπολιτισμικής προέλευσης εμφανίστηκε μόνο μία στατιστικά σημαντική διαφορά. Συγκεκριμένα, περισσότερο οι θύτες από χώρες της Ασίας, της Αφρικής και του λεγόμενου Δυτικού κόσμου δήλωσαν ότι συστηματικά κοροϊδεύαν ή πείραζαν με άσχημο τρόπο συμμαθητές τους, τους τελευταίους δύο με τρεις μήνες. Τέλος, οι μισοί σχεδόν από τους μαθητές που βρίσκονται παρόντες σε περιστατικό εκφοβισμού δηλώνουν ότι προσπαθούν να βοηθήσουν το θύμα, ενώ ένα ποσοστό γύρω στο 12% παραμένει αμέτοχο και αδρανές.

Το 2010 δημοσιεύτηκε η έρευνα της Γιαννακοπούλου και των συνεργατών της για τον εκφοβισμό σε Δημοτικά Σχολεία της Αθήνας, με δείγμα 178 μαθητών, Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, 111 γονέων και 18 δασκάλων και αφορούσε στον σχολικό εκφοβισμό και στο σχολικό κλίμα. Τα αποτελέσματα για την επιδημιολογική έκταση του φαινομένου ήταν παρόμοια με άλλων ερευνών στην Ελλάδα και κάνουν λόγο για ποσοστό 7,87% των μαθητών που εκφοβίζονται. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό των κοριτσιών που εκφοβίζονται, 10,7%, είναι σχεδόν διπλάσιο από το αντίστοιχο των αγοριών, 5,32%, και ήταν επίσης μεγαλύτερο για τους μαθητές της Ε΄ Δημοτικού. Το ποσοστό των μαθητών που εκφοβίζουν ανέρχεται στο 5,61% με τα αγόρια στο 7,45% να είναι σχεδόν διπλάσια από τα κορίτσια με ποσοστό 3,57%. Όσον αφορά τους μαθητές που βρίσκονται παρόντες σε σκηνές εκφοβισμού –με τα κορίτσια να είναι περισσότερα από τα αγόρια- δήλωσαν ότι προσπαθούν να βοηθήσουν τον μαθητή που εκφοβίζεται, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό, 15,34%, δήλωσαν ότι, παρόλο που δεν βοηθάνε, πιστεύουν ότι θα έπρεπε. Για τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι παρεμβαίνουν μόνο στο 1/3 των περιπτώσεων, αντίθετα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι παρεμβαίνουν στην πλειοψηφία των περιστατικών. Το εύρημα αυτό είναι σε αντιστοιχία με άλλων ερευνών, που δείχνουν ότι συνήθως οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ μικρότερη αντίληψη του φαινομένου στο σχολείο τους, από

ό,τι πραγματικά συμβαίνει. Τέλος, οι μαθητές που εκφοβίζονται δεν μιλάνε αρκετά για την εμπειρία τους στους γονείς τους, και κυρίως στους εκπαιδευτικούς, και έτσι αναδεικνύεται και η κακή σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, που υπάρχει στο ελληνικό σχολείο. Στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάστηκαν και τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα μίας ψυχο-εκπαιδευτικής παρέμβασης που εφαρμόστηκε σε σχολεία της Αθήνας, τονίζοντας την αξία της ευαισθητοποίησης μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών και την ενίσχυση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Μία άλλη έρευνα για τον εκφοβισμό, των Andreou και Bonoti (2010) πρωτοπορεί, καθώς μαζί με τα ερωτηματολόγια ζητάει από τους μαθητές να ζωγραφίσουν και σκηνές εκφοβισμού από το σχολείο τους και επιβεβαιώνει τη σχέση των αγοριών με τον σωματικό εκφοβισμό και των κοριτσιών με τον λεκτικό εκφοβισμό.

Από τις πιο πρόσφατες έρευνες που συνδυάζει το φαινόμενο του εκφοβισμού με το σχολικό κλίμα και την εμπλοκή σε ριψοκίνδυνες συμπεριφορές είναι η έρευνα των Gionazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou και Georgiadi το 2011. Πρόκειται για μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 369 μαθητές πέμπτης και έκτης Δημοτικού από σχολεία της Αθήνας. Καταρχάς, έδειξε μεγαλύτερα ποσοστά θυματοποίησης από ανάλογες έρευνες, εφόσον το 22,8% των μαθητών δήλωσαν ότι είχαν υποστεί εκφοβιστική συμπεριφορά, με την ομάδα των θυτών/θυμάτων, αντίθετα, να εμφανίζεται μικρότερη (1,4%). Οι θύτες εμφανίζονται να εμπλέκονται περισσότερο σε ριψοκίνδυνες συμπεριφορές σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία. Τονίζεται, επίσης, και ο ρόλος του σχολικού κλίματος, καθώς το αρνητικό σχολικό κλίμα φαίνεται να οδηγεί σε υιοθέτηση ριψοκίνδυνων συμπεριφορών, κάτι το οποίο με τη σειρά του προβλέπει την εμπλοκή στον σχολικό εκφοβισμό. Συνεπώς, οι προληπτικές παρεμβάσεις θα έπρεπε να συνυπολογίζουν την ανάγκη όλων των μαθητών να αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο τους και να δομούν λειτουργικές και «ζεστές» σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς τους.

Ακόμα μία έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό διενεργήθηκε το 2011 και είχε στόχο τη μελέτη του φαινομένου μεταξύ Ελλήνων και μη Ελλήνων μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Νικολάου, 2013 στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Το πρώτο σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι ότι το ποσοστό όσων δηλώνουν ότι έχουν εμπλακεί οι ίδιοι σε περιστατικά εκφοβισμού είτε ως θύτες είτε ως θύματα είναι σημαντικά μικρότερο από αυτό που διαπιστώνουν συνολικά οι μαθητές ως παρατηρητές του φαινομένου στο σχολείο τους. Δεύτερο σημαντικό στοιχείο είναι ότι

η παρουσία μαθητών με μειονοτική εθνοπολιτισμική ταυτότητα στο σχολείο αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, οι αλλοδαποί μαθητές που γεννήθηκαν στο εξωτερικό συγκεντρώνουν υψηλότερες πιθανότητες εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού και ως θύτες και ως θύματα. Τέλος, τόσο η ενότητα της οικογένειας όσο και η ανεργία του πατέρα σχετίζονται με τη θυματοποίηση αλλά και την εμφάνιση βίαιης συμπεριφοράς, ενώ στον αντίποδα η σχολική ικανοποίηση μειώνει τον αριθμό των περιστατικών.

Η Psalti δημοσίευσε το 2012 έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και τα ποσοστά διαμορφώνονται ως εξής: στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ο αριθμός των θυμάτων ανέρχεται στο 24,6%, των θυτών στο 5,1% και των θυτών/θυμάτων στο 11,8%. Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι θύτες φτάνουν στο 8,1%, τα θύματα στο 16% και οι θύτες/θύματα στο 22,6%. Όπως παρατηρούμε, καταγράφεται μία μείωση των θυμάτων από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ένας διπλασιασμός των θυτών/θυμάτων. Τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες να ανήκουν στην κατηγορία των θυμάτων από ό,τι τα αγόρια και στις δύο βαθμίδες της Εκπαίδευσης.

Το 2012 δημοσιεύτηκε και η έρευνα των Kokkinos και Kipritsi για τη σχέση μεταξύ εκφοβισμού, θυματοποίησης, συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αυτοεπάρκειας (ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική) και ενσυναίσθησης μεταξύ εφήβων. Το δείγμα αποτελούνταν από 206 μαθητές της έκτης Δημοτικού, ηλικίας από 10 έως 13 ετών, σχολείων της Βόρειας Ελλάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα αγόρια πρωταγωνιστούν όχι μόνο στον άμεσο εκφοβισμό, όπως αναμενόταν, αλλά και στον έμμεσο. Όσον αφορά την αυτοεπάρκεια των μαθητών ως προς τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, φαίνεται να επιβεβαιώνονται προηγούμενες έρευνες που τη συσχετίζουν αρνητικά με τον εκφοβισμό. Το ίδιο ισχύει και για τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Τα παιδιά που είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, να διαχειρίζονται και να εκφράζουν κατάλληλα τα συναισθήματά τους, απολαμβάνουν πιο ικανοποιητικές προσωπικές σχέσεις. Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα για τη σχέση της ενσυναίσθησης με τον εκφοβισμό με την υποσημείωση ότι υπάρχει μία κατηγορία θυτών που δείχνει να αντιλαμβάνεται και να χειρίζεται τα συναισθήματα των θυμάτων τους. Αρνητική ήταν και η συσχέτιση της θυματοποίησης με την έννοια της κοινωνικής και συναισθηματικής αυτοεπάρκειας, όπως και με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της

προσωπικότητας. Αντίθετα, θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ θυματοποίησης και συναισθηματικής ενσυναίσθησης, της δυνατότητας, δηλαδή, να μοιράζεται κανείς τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου. Συμπερασματικά, η έρευνα καταλήγει ότι οι θύτες στερούνται της ικανότητας να καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των άλλων, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ελέγξουν την επιθετική τους συμπεριφορά, και τα θύματα δεν μπορούν να αναγνωρίσουν να διαχειριστούν και να εκφράσουν τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά τους. Συνεπώς, προτείνει και οι προληπτικές παρεμβάσεις να στρέφονται προς αυτήν την κατεύθυνση.

Μία άλλη έρευνα για τον εκφοβισμό στην Ελλάδα είναι αυτή των Magklara, Skarinakis, Gkatsa, Araya, Bellos, Stylianides και Mavreas, που δημοσιεύτηκε το 2012 και αφορά μαθητές Λυκείου της περιοχής της Ηπείρου, της Αιτωλοακαρνανίας, της Πάρου και της Αθήνας, ηλικίας 16 έως 18 ετών. Εξετάζεται η σχέση του σχολικού εκφοβισμού με την ψυχιατρική νοσηρότητα (το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις σχετικά με προβλήματα συγκέντρωσης, άγχος, φοβίες, διαταραχές ύπνου, κ.α.), όπως, επίσης, και κάποιες κοινωνικοοικονομικές μεταβλητές, όπως: η εκπαίδευση των γονέων, το επάγγελμα των γονέων, η οικονομική κατάσταση, η επίδοση στο σχολείο και τέλος το βάρος και το ύψος των συμμετεχόντων, ώστε να προσδιοριστεί ο Δείκτης Μάζας Σώματος. Όσον αφορά την επικράτηση του φαινομένου, η έρευνα καταλήγει ότι το 26,4% των μαθητών έχει εμπλακεί τον τελευταίο μήνα σε σχολικό εκφοβισμό από οποιαδήποτε θέση. Οι θύτες είναι σχεδόν διπλάσιοι από τα θύματα και τα αγόρια έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να είναι θύτες. Θετική συσχέτιση με τον εκφοβισμό βρέθηκε για την ψυχιατρική νοσηρότητα (ειδικά όσον αφορά τους θύτες/θύματα), τη χαμηλή σχολική επίδοση (για τους θύτες) και την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα (η ανεργία του πατέρα συσχετίζεται με το να είναι κάποιος θύτης, ενώ η συνταξιοδότηση με το αντίθετο). Όσον αφορά την επαγγελματική κατάσταση της μητέρας βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ του να είναι η μητέρα νοικοκυρά ή συνταξιούχος και να εμφανίζει το παιδί συμπεριφορά θύτη-θύματος. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση δεν φαίνεται να σχετίζεται με το να είναι κάποιος θύμα εκφοβισμού. Τέλος, μεγαλύτερες πιθανότητες να εμπλακούν στον εκφοβισμό είτε ως θύτες είτε ως θύματα έχουν τα αγόρια, οι μικρότεροι μαθητές, οι υπέρβαροι και οι παχύσαρκοι.

Το 2012 αποτελεί έτος-ορόσημο για τον σχολικό εκφοβισμό στη χώρα μας, καθώς τότε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ίδρυσε το Παρατηρητήριο για την Πρόληψη της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού (με την Υπουργική Απόφαση

159704/Γ7/17-12-2012). Το Παρατηρητήριο υλοποίησε έρευνα μεγάλης κλίμακας στην οποία συμμετείχαν 61.000 μαθητές. Τα αποτελέσματα ανακοινώθηκαν τον Μάρτιο του 2014 και αναφέρουν ότι το 34,69% των μαθητών έχει πέσει θύμα εκφοβισμού και το 34,01% έχει ασκήσει κάποιας μορφής εκφοβισμό. Πάνω από τα μισά περιστατικά (56%) έχουν λάβει χώρα στο προαύλιο του σχολείου (Ρούση-Βέργου, 2017).

Ακόμη μία έρευνα για τον εκφοβισμό στην Ελλάδα και στην Κύπρο δημοσιεύτηκε το 2013 από τους Georgiou και Stavrinides και διερευνά τη σχέση μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και διαφορετικών γονικών συμπεριφορών, όπως: οι συγκρούσεις στο σπίτι, η παρακολούθηση των παιδιών από τους γονείς και το «άνοιγμα» του παιδιού στον γονέα. Στην έρευνά τους συμμετείχαν 492 Κύπριοι έφηβοι, 13 έως 15 ετών, και οι γονείς τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας δικαίωσαν την πρώτη τους υπόθεση, ότι δηλαδή ο σχολικός εκφοβισμός συσχετίζεται με τις διενέξεις μεταξύ γονέων και παιδιών στο σπίτι, χωρίς βέβαια να διευκρινίζεται ποιο προηγείται και ποιο έπεται. Αντίθετα, η παρακολούθηση (monitoring) των παιδιών, ειδικά από την πλευρά του πατέρα, δεν φάνηκε να σχετίζεται με τον εκφοβισμό, σε αντίθεση με την καλή επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών που οδηγεί στο μοίρασμα των εμπειριών από την πλευρά των παιδιών και συσχετίζεται αρνητικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Η Andreou και οι συνεργάτες της (2013) πραγματοποίησαν έρευνα για την εμπλοκή των μαθητών με ειδικές ανάγκες στον εκφοβισμό και τη σχέση του με το αίσθημα μοναξιάς και κοινωνικής επάρκειας στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους. Τα ποσοστά επικράτησης έχουν ως εξής: το 26,9% των μαθητών με ειδικές ανάγκες αυτοπροσδιορίζονται ως θύματα, το 13,2% ως θύτες και το 4,7% ως θύτες/θύματα. Ο κυριότερος τύπος εκφοβισμού ήταν ο σωματικός (με τα αγόρια να προηγούνται) και λάμβανε χώρα κυρίως στο προαύλιο. Τα κορίτσια προηγούνται στον σχεσιακό και ρατσιστικό εκφοβισμό. Θετική συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ εκφοβισμού και κοινωνικής δυσaréσκειας και μεταξύ θυματοποίησης και μοναξιάς. Αρνητική συσχέτιση παρουσιάστηκε μεταξύ εκφοβισμού και κοινωνικής επάρκειας.

Μία από τις πιο πρόσφατες έρευνες στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε από τη Didaskalou και τους συνεργάτες της (2015) και αφορούσε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι περίπου το 10% των μαθητών που συμμετείχαν έχει υποστεί εκφοβισμό από τους συμμαθητές του, τα αγόρια κυρίως σωματικό και λεκτικό και τα κορίτσια σχεσιακό. Επίσης, η

έρευνα κατέληξε ότι οι μαθητές/θύματα δεν αισθάνονται ασφαλείς στο σχολείο και δεν γνωρίζουν ακριβώς τι πρέπει να κάνουν, ώστε να σταματήσουν τον εκφοβισμό, γεγονός που τους εγκλωβίζει σε έναν φαύλο κύκλο.

Στις αρχές του 2016 πραγματοποιήθηκε και η έρευνα των Αρτινοπούλου, Μπαμπάλη και Νικολόπουλου με συμμετοχή 3.667 μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 33.112 μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα περιστατικά εκφοβισμού κλιμακώνονται σε σοβαρότητα όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών και επισημαίνεται μεταξύ άλλων η σημασία ενός υποστηρικτικού κλίματος στον χώρο του σχολείου.

Τέλος, η έρευνα της Didaskalou και των συνεργατών της (2017) πραγματοποιήθηκε σε 850 μαθητές 12-16 ετών, σχολείων της Κεντρικής Ελλάδας και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 9,3% των μαθητών δηλώνουν ότι υφίστανται εκφοβισμό τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα ή και περισσότερο, το 22,6% λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα και το 68,1% των μαθητών δηλώνουν ότι δεν έχουν υποστεί ποτέ εκφοβισμό. Στην ίδια έρευνα γίνεται λόγος και για τους μηχανισμούς αντιμετώπισης του εκφοβισμού που επιστρατεύουν οι μαθητές, για να αντεπεξέλθουν στο φαινόμενο, καθώς και για την επίδραση του φύλου και της ηλικίας. Πολύ ενδιαφέρον είναι και το εύρημα για την αίσθηση του ανήκειν του μαθητή στο σχολείο του, καθώς φαίνεται ότι είναι ένα χαρακτηριστικό που ατονεί με την πάροδο του χρόνου.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της έρευνας για τον σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα βρίσκονται σε συμφωνία με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα ως προς την έκταση του φαινομένου, την κυριαρχία των αγοριών και την τάση που διαφαίνεται να υποχωρεί το φαινόμενο από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, αν και υπάρχουν ενδείξεις ότι πιθανώς αλλάζει μορφή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΧΡΗΣΗ ΝΟΜΙΜΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΑΝΟΜΩΝ ΕΞΑΡΤΗΣΙΟΓΟΝΩΝ ΟΥΣΙΩΝ

Το ζήτημα των εξαρτήσεων και πιο συγκεκριμένα της χρήσης παράνομων εξαρτησιογόνων ουσιών άρχισε να απασχολεί την ελληνική κοινωνία στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Επικεντρωνόταν τότε σε μία πολύ μικρή μερίδα πληθυσμού, τους χρήστες ηρωίνης, και οι αντιδράσεις της πολιτείας ήταν πολύ συγκεκριμένες και αφορούσαν τη θεραπεία και την επανένταξη της συγκεκριμένης ομάδας. Με το πέρασμα των χρόνων πολλά δεδομένα άλλαξαν, όπως το προφίλ του χρήστη, οι ουσίες που πρωταγωνιστούν, το επίκεντρο από τις παράνομες στις νόμιμες εξαρτησιογόνες ουσίες, η διεύρυνση του ενδιαφέροντος και σε άλλες εξαρτητικές συμπεριφορές (διαδίκτυο, στοιχηματισμός).

Από τον Δεκέμβριο του 2012 τέθηκε σε ισχύ η νέα Στρατηγική για τα Ναρκωτικά της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2013-2020. Οι τρεις βασικοί στόχοι της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής είναι οι εξής :

- η μετρήσιμη μείωση της ζήτησης των ναρκωτικών και της εξάρτησης, καθώς και των κινδύνων και των βλαβών στην υγεία και στην κοινωνία
- η διάρρηξη των παράνομων ναρκωτικών και η μετρήσιμη μείωση της διαθεσιμότητάς τους
- η ενίσχυση του συντονισμού μέσα από ενεργό διάλογο και ανάλυση των εξελίξεων και των προκλήσεων στον τομέα των ναρκωτικών σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Στρατηγική για τα Ναρκωτικά της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2013-2020, χ.η.).

Για την Ελλάδα η πιο πρόσφατη τοποθέτηση έγινε όταν ο τότε Υπουργός Υγείας, Ανδρέας Ξανθός παρουσίασε τον Ιούνιο του 2016 τους βασικούς στόχους της κυβερνητικής πολιτικής στον τομέα των εξαρτήσεων, οι οποίοι είναι οι εξής: η βελτίωση της πρόσβασης των εξαρτημένων στις υπηρεσίες, η διασφάλιση της συνέχειας στη φροντίδα των εξαρτημένων και η συνέργεια των αρμόδιων φορέων με βέλτιστη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (ΕΚΤΕΠΝ, 2017).

2.1. Η κατάσταση των ναρκωτικών στην Ευρώπη και την Ελλάδα

Μπορεί κανείς να σχηματίσει μία εικόνα σχετικά με την κατάσταση του προβλήματος των ναρκωτικών στην Ευρώπη μελετώντας την έκθεση του Ευρωπαϊκού Κέντρου Παρακολούθησης Ναρκωτικών και Τοξικομανίας (EMCDDA), που εκδίδεται κάθε χρόνο. Στο EMCDDA φτάνουν πληροφορίες, υπό τη μορφή εθνικών εκθέσεων, από τα κράτη-μέλη της Ε.Ε., και την Κροατία και την Τουρκία ως υποψήφιες χώρες. Για τα ελληνικά στοιχεία υπάρχει και η Εθνική Ετήσια Έκθεση του ΕΚΤΕΠΝ (Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά).

2.1.1. Τσιγάρο

Παρόλο που το τσιγάρο δεν περιέχει ψυχοτρόπες ουσίες (δεν μεταβάλλει τη διάθεση όπως οι άλλες ουσίες στις οποίες θα αναφερθούμε) περιέχει ισχυρές εξαρτησιογόνες ουσίες. Σύμφωνα με την ιστοσελίδα του Κέντρου Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων και τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής τα ποσοστά των συστηματικών καπνιστών στη χώρα μας μειώνονται σημαντικά. Το ποσοστό των συστηματικών καπνιστών έχει υποχωρήσει σχεδόν στο μισό το 2017 (16,3%) σε σχέση με το 2012 (30,5%). Αντίθετα, έχει αυξηθεί το ποσοστό των περιστασιακών καπνιστών από 6,2% το 2012 σε 10,8% το 2017. Είναι γνωστό ότι στην Ελλάδα δεν εφαρμόζεται κανένας περιορισμός ή απαγόρευση στη διάθεση των προϊόντων καπνού, ενώ η Πολιτεία το τελευταίο διάστημα προσπαθεί να εφαρμόσει τον αντικαπνιστικό νόμο. Παρόλα αυτά παρατηρείται διαχρονικά μία μείωση στο κάπνισμα, γεγονός που αποδίδεται τόσο στην οικονομική κρίση όσο και στην αποτελεσματικότητα των στρατηγικών ενημέρωσης και πρόληψης κατά του καπνίσματος.

2.1.2. Αλκοόλ

Το αλκοόλ είναι μία εξαρτησιογόνος ουσία, πολύ καλά ενταγμένη μέσα στην ελληνική κοινωνία. Συνοδεύει σχεδόν όλες τις κοινωνικές εκδηλώσεις είτε αφορούν ευχάριστα ή δυσάρεστα γεγονότα και χρησιμοποιείται ως μέσο κοινωνικοποίησης, ειδικά για τα νεαρά αγόρια αλλά και τα κορίτσια. Πολύ ενδιαφέρον εύρημα (για το εξωτερικό, αλλά με εμφανείς αντιστοιχίες και στην ελληνική κοινωνία) αποτελεί και η διαπίστωση ότι ο υψηλός βαθμός σύνδεσης με την οικογένεια στους ισπανόφωνους νέους των ΗΠΑ συνδέεται με μεγαλύτερη κατανάλωση αλκοόλ, καθώς και σε αυτό

το πολιτισμικό πλαίσιο η χρήση αλκοόλ συνοδεύει τις οικογενειακές συγκεντρώσεις (Forster, Dyal, Baezconde-Garbanati, Chou, Soto & Unger, 2013). Η πρόσβαση στο αλκοόλ είναι πάρα πολύ εύκολη, ακόμα και για τους ανήλικους, αφού κανένας περιορισμός στην πώλησή του δεν εφαρμόζεται στην Ελλάδα, κάτι που αποτυπώνεται και στις σχετικές έρευνες.

Σύμφωνα με την πιο πρόσφατη έρευνα του ΕΠΨΥ (Κοκκέβη, Φωτίου, & Καναβού, 2017) για την κατανάλωση αλκοόλ στον γενικό πληθυσμό (ηλικίας 18-64 ετών) σχεδόν ένας στους δύο ερωτώμενους ανέφερε εβδομαδιαία κατανάλωση και ένας στους δέκα καθημερινή κατανάλωση οινοπνευματωδών, με τους άνδρες να προηγούνται. Το 2016 597 άτομα εισήλθαν στη θεραπεία για προβλήματα σχετιζόμενα με τη χρήση αλκοόλ, αριθμός ελάχιστα μικρότερος σε σχέση με το προηγούμενο έτος κατά τη διάρκεια του οποίου είχε σημειωθεί αριθμός μεγαλύτερος από κάθε άλλη προηγούμενη χρονιά (ΕΚΤΕΠΝ, 2017). Η συντριπτική πλειοψηφία είναι άντρες άνω των 40 ετών και το ποσοστό ανεργίας τους αυξάνεται από το 2013. Σύμφωνα με τα ίδια στοιχεία η μέση ηλικία καθιέρωσης της κατανάλωσης αλκοόλ είναι τα 30 έτη, η ηλικία εμφάνισης προβλημάτων σχετικά με τη χρήση αλκοόλ είναι τα 37 έτη και πρώτου θεραπευτικού αιτήματος περίπου τα 40 έτη (ΕΚΤΕΠΝ, 2015).

Οι Έλληνες τα τελευταία χρόνια δείχνουν να προτιμούν τα οινοπνευματώδη υψηλής περιεκτικότητας σε αλκοόλ, ελληνικής προέλευσης, όπως ούζο, τσίπουρο, ρακί, έναντι των αντίστοιχων ξενικής προέλευσης, προφανώς λόγω της οικονομικής κατάστασης. Εξαιτίας της κατανάλωσης αλκοόλ σημαντικό ποσοστό των ατόμων που αναζητούν θεραπεία παρουσιάζουν συννοσηρότητα (σωματική κυρίως οι άντρες και ψυχιατρική οι γυναίκες), ενώ η χρήση αλκοόλ φαίνεται όλο και περισσότερο να συνδυάζεται με τη δοκιμή ή χρήση κοκαΐνης. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής το 2011 από τους 39.605 εξερχομένους από τα δημόσια νοσοκομεία για ψυχικές διαταραχές οι 1.726 (4,4%) νοσηλεύτηκαν για προβλήματα που σχετιζόνταν με τη χρήση αλκοόλ (ΕΚΤΕΠΝ, 2017). Σημαντική πληροφορία αποτελεί, επίσης, το γεγονός ότι το 2014 αυξήθηκε ο αριθμός των τροχαίων ατυχημάτων οφειλομένων σε μέθη, κάτι που συνδέεται και με τη χρήση αλκοόλ από τους εφήβους (Κοκκέβη, Φωτίου, Καναβού, Σταύρου & Richardson, 2016α).

Πάντως, τα αντανακλαστικά τόσο της οικογένειας όσο και της κοινωνίας είναι αρκετά πιο αργά στο αλκοόλ από ό,τι στις παράνομες ουσίες, γεγονός που πιθανώς ερμηνεύεται από τη μεγάλη διείσδυση του αλκοόλ στην ελληνική κοινωνία. Χαρακτηριστική είναι η έκθεση του ΕΚΤΕΠΝ, το 2015, που επισημαίνει ότι στην

Ελλάδα η προβληματική κατανάλωση αλκοόλ αντιμετωπίζεται πάρα πολύ ηπιότερα από ό,τι η προβληματική χρήση άλλων ουσιών, παρότι αφορά πολύ μεγαλύτερο αριθμό ατόμων και συνδέεται με πολλά οργανικά και ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Στη χώρα μας υπάρχουν περίπου 10 θεραπευτικά προγράμματα για χρήστες αλκοόλ, ενώ για τα αποκαλούμενα «ναρκωτικά», τα αντίστοιχα προγράμματα είναι 107. Στις παραπάνω διαπιστώσεις προστίθεται το γεγονός ότι το προφίλ των ατόμων που αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη χρήση αλκοόλ επιβαρύνεται με τα χρόνια: κάνουν πιο βαριά χρήση, έχουν αυξημένη σωματική και ψυχιατρική συννοσηρότητα και αυξάνονται τα τροχαία που συνδέονται με τη μέθη.

2.1.3. Κάνναβη

Κυρίαρχη θέση στα στοιχεία για τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών καταλαμβάνει, όπως είναι φυσικό, η κάνναβη, η οποία παραμένει η δημοφιλέστερη παράνομη ουσία στην Ευρώπη και η ουσία η οποία προκαλεί τις μεγαλύτερες συγκρούσεις στον δημόσιο λόγο (EMCDDA, 2012). Παρακάτω ακολουθεί μία διαπίστωση που περιέχεται στην έκθεση του 2015 του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά:

(Πριν από κάθε συζήτηση για την ιατρική κάνναβη), οφείλουμε πάντα να γνωρίζουμε ότι η κάνναβη είναι μία ισχυρή τοξική ουσία με σημαντικές επιδράσεις στο κεντρικό νευρικό σύστημα και η χρόνια χρήση της ενοχοποιείται για αρκετές αρνητικές επιδράσεις, όπως η εμφάνιση ψυχωσικών συμπτωμάτων και διαταραχών, αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης αναπνευστικών προβλημάτων και ίσως και εξάρτησης. Δεν μπορεί βέβαια, να αποκλειστεί στις παραπάνω περιπτώσεις η πιθανότητα προϋπάρχουσας ψυχικής ή οργανικής προδιάθεσης. Στην Ευρώπη και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, αυξάνεται σημαντικά ο αριθμός των συστηματικών χρηστών κάνναβης που ζητούν θεραπευτική βοήθεια. (σ. 18)

Το 1930 η κάνναβη τέθηκε σε καθεστώς απαγόρευσης σχεδόν σε ολόκληρο τον κόσμο. Ήταν το 1976, όταν η Ολλανδία έκανε μία διάκριση μεταξύ της κάνναβης

και άλλων ουσιών, όπως η ηρωίνη και η κοκαΐνη θεωρώντας την λιγότερο βλαβερή. Σήμερα στην Ολλανδία επιτρέπεται σε ένα άτομο άνω των 18 ετών να αγοράσει 5 γραμμάρια κάνναβης από ένα coffee shop, το οποίο επιτρέπεται να έχει στοκ μέχρι 500 γραμμάρια. Στη συνέχεια, πολλά κράτη με πρώτο το Ηνωμένο Βασίλειο μείωσαν τις προβλεπόμενες ποινές για την κατοχή παράνομων ουσιών, στις περισσότερες περιπτώσεις, μόνο της κάνναβης (EMCDDA, 2012).

Τα μεγαλύτερα ποσοστά χρήσης καταγράφονται στους νέους ηλικίας 15-24 ετών (το 32,5% αναφέρει δοκιμή σε όλη τη ζωή). Χρήση μία φορά σε όλη τη ζωή αναφέρει το 23,7% των Ευρωπαίων ενηλίκων (περίπου 80,5 εκατομμύρια άνθρωποι), ενώ χρήση τον τελευταίο χρόνο αναφέρει το 6,8% (περίπου 23 εκατομμύρια άνθρωποι). Το θετικό εύρημα είναι ότι τα τελευταία χρόνια η χρήση της παραμένει σχετικά σταθερή, αν και σε υψηλά επίπεδα, και σε ορισμένες χώρες καταγράφεται ακόμα και μείωση. Η αισιοδοξία που απορρέει από αυτή τη διαπίστωση μετριάζεται από το γεγονός ότι σχεδόν το 1% του ενήλικου πληθυσμού στην Ευρώπη κάνει καθημερινή χρήση του ναρκωτικού αυτού. Ειδικά οι νεαροί άντρες σε πολλές χώρες ξεκινούν τη χρήση πολύ νωρίς και ακολουθούν εντατικά πρότυπα χρήσης. Τον τελευταίο καιρό γίνεται πολύς λόγος για τη νομιμοποίηση της ιατρικής χρήσης της κάνναβης σε Η.Π.Α., Καναδά και Ευρώπη. Αξίζει να σημειωθεί, πάντως, ότι όσες πολιτείες νομιμοποίησαν τη χρήση κάνναβης (όχι την ιατρική) είδαν τα ποσοστά χρήσης της ουσίας να ανεβαίνουν.

Στην Ελλάδα νομιμοποιήθηκε το 2015 η καλλιέργεια της βιομηχανικής κάνναβης.

2.1.4. Άλλες παράνομες ουσίες

Στις υπόλοιπες παράνομες ουσίες, πολύ συνοπτικά, αξίζει να αναφέρουμε ότι η κοκαΐνη συνεχίζει να είναι το δημοφιλέστερο παράνομο διεγερτικό, παρόλο που οι έρευνες δείχνουν ότι σταδιακά χάνει το προφίλ που διέθετε ως ναρκωτικό υψηλού κύρους. Υπολογίζεται ότι οι νεαροί Ευρωπαίοι ενήλικες ηλικίας μεταξύ 15-34 ετών έχουν κάνει χρήση κοκαΐνης σε ποσοστό περίπου 6,3%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών κυμαίνεται μεταξύ 1-2%. Οι έρευνες επιβεβαιώνουν επίσης τη φήμη της κοκαΐνης ως ναρκωτικό της διασκέδασης, καθώς διαπιστώθηκε σχέση μεταξύ αυξημένης συχνότητας εξόδων σε χώρους νυχτερινής διασκέδασης ή παμπ και αυξημένων επιπέδων χρήσης κοκαΐνης. Η ηρωίνη δείχνει να χάνει σταδιακά έδαφος από άλλες ουσίες, όπως οι καθινόνες, η μεθαμφεταμίνη και οι βενζοδιαζεπίνες. Όσον

αφορά τη χρήση αμφεταμινών και μεθαμφεταμινών, υπολογίζεται ότι περίπου 1,5 εκατομμύριο νεαροί Ευρωπαίοι (1,2%) ηλικίας 15-24 ετών έκαναν χρήση αμφεταμινών κατά το τελευταίο έτος. Περίπου τα ίδια ποσοστά ισχύουν και για την έκσταση (ΕΚΤΕΠΝ, 2012).

2.1.5. Θεραπεία

Συνολικά ο αριθμός των χρηστών που αναζήτησαν θεραπεία το 2010 στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι 1,1 εκατομμύρια άνθρωποι. Από αυτούς ο αριθμός των αντρών είναι σχεδόν τετραπλάσιος του αριθμού των γυναικών, ενώ οι χρήστες που δηλώνουν ως κύρια ουσία χρήσης, την κάνναβη είναι σχεδόν δέκα χρόνια νεότεροι από τους χρήστες που δηλώνουν κύρια ουσία χρήσης την κοκαΐνη ή τα οπιοειδή. Σταθερά χαμηλό παραμένει, επίσης, το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των χρηστών, ενώ μεταξύ του 2005 και του 2009 ο αριθμός των αδικημάτων που σχετίζονται με χρήση ναρκωτικών στην Ευρώπη εκτιμάται ότι σημείωσε αύξηση 19% (ΕΚΤΕΠΝ, 2012). Στην Ελλάδα η προσαρμογή ενός κατάλληλου στατιστικού μοντέλου στις εγγραφές χρηστών από τρεις πηγές πληροφόρησης (ΚΕΘΕΑ, 18 άνω, λοιπό δίκτυο) επιτρέπει την εκτίμηση του μεγέθους του «κρυμμένου πληθυσμού» των χρηστών. Σύμφωνα με αυτούς τους υπολογισμούς ο αριθμός των προβληματικών χρηστών για το έτος 2011 είναι περίπου 20.473. Οι χρήστες αυτοί είναι κυρίως άνδρες ηλικίας 25-44 ετών και δηλώνουν σε ποσοστό 69%, ως κύρια ουσία χρήσης τα οπιοειδή. Στην έκθεση του ΚΕ.ΘΕ.Α. (2012) αναφέρονται χαρακτηριστικά τα εξής:

«Οι επιπτώσεις είναι πιο έντονες για τους ευάλωτους πληθυσμούς, όπως οι χρήστες ουσιών, που ήταν ήδη πολλαπλώς επιβαρυνμένοι πριν από την κρίση. Μεταξύ των χρηστών που κάνουν ενδοφλέβια χρήση ουσιών ο αριθμός νέων κρουσμάτων HIV σχεδόν οκταπλασιάστηκε μέσα στο πρώτο εξάμηνο του 2011. Εξίσου ανησυχητικά αυξάνονται και οι δείκτες επιπολασμού της ηπατίτιδας C. Διαπιστώνεται επίσης στροφή των εξαρτημένων σε νέες, πιο οικονομικές αλλά εξαιρετικά επικίνδυνες ουσίες, όπως η κρυσταλλική μεθαμφεταμίνη. Παράλληλα, η κρίση επηρεάζει το κίνητρό τους για θεραπεία, τις προοπτικές ισότιμης και παραγωγικής επανένταξής τους στην κοινωνία, καθώς και τη δυνατότητα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος να κινητοποιηθεί και να στηρίζει την προσπάθεια απεξάρτησης. Την ίδια στιγμή ευνοεί πολλούς από τους επιβαρυντικούς ατομικούς,

οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες που οδηγούν στη χρήση παράνομων και νόμιμων ουσιών. Οι μακροπρόθεσμες συνέπειες για την υγεία, την ασφάλεια και τη συνοχή της ελληνικής κοινωνίας είναι προφανείς» (σσ. 6,7).

Το ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι η χρήση κάνναβης και, σε μικρότερο βαθμό, η μη ιατρική χρήση συνταγογραφούμενων φαρμάκων καταγράφουν τα μεγαλύτερα επίπεδα αύξησης τα τελευταία χρόνια ανάμεσα στους ανθρώπους που απευθύνονται σε θεραπευτικά προγράμματα (ΕΚΤΕΠΝ, 2015).

2.1.6. Συνέπειες της χρήσης

Η μελέτη «Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες που σχετίζονται με τις εγκεφαλικές διαταραχές στην Ευρώπη» κατέδειξε ότι η διαταραχή σε περίπτωση κατάχρησης ουσιών σχετίζεται με μεγάλη επιβάρυνση και σοβαρό αντίκτυπο στην καθημερινή ζωή (ΕΚΤΕΠΝ, 2012). Οι δυσκολίες που παρατηρούνται συχνότερα αφορούν τις γνωστικές λειτουργίες, τις συναισθηματικές λειτουργίες, τη φροντίδα του εαυτού, τις σχέσεις με τους άλλους, την απασχόληση και την οικονομική ζωή. Στη μελέτη αυτή ο αλκοολισμός και η ουσιοεξάρτηση καταγράφονται μεταξύ των συχνότερων εγκεφαλικών διαταραχών, με υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης να καταγράφεται μόνο για τις αγχώδεις διαταραχές, την αϋπνία, τη μείζονα κατάθλιψη και τις σωματόμορφες διαταραχές.

Οι έρευνες για τις εξαρτήσεις σχεδόν τριπλασιάστηκαν στην Ε.Ε. και αυτές που αφορούν τις νευροεπιστήμες επικεντρώνονται κυρίως στο σύστημα ανταμοιβής του εγκεφάλου και την ντοπαμίνη. Εξαιρετικά επίκαιρη παραμένει και η συστημική προσέγγιση της εξάρτησης, που εστιάζει στη σχέση του ατόμου με το κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται και οδηγεί στην εξάρτηση (Ζαφειρίδης, 2018).

Σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες έρευνες το 2010 αναφέρθηκαν περίπου 7.000 θάνατοι από υπερβολική δόση ή θάνατοι οφειλόμενοι στα ναρκωτικά στα κράτη μέλη της Ε.Ε. και τη Νορβηγία. Οι θάνατοι αυτοί συνδέονται κυρίως με την ηρωίνη και άλλα οπιοειδή. Από το 2013 παρατηρείται στην Ελλάδα ανακοπή του ρυθμού μείωσης του αριθμού των θανάτων που σχετίζονται με τη χρήση, γεγονός που συνεχίζεται και το 2014. Στον αντίποδα, το ζήτημα της επιδημικής έκρηξης της HIV λοίμωξης του 2011-2012 μεταξύ χρηστών ενέσιμων ουσιών παρουσιάζει ύφεση, ήδη

από το 2013 και συνεχίζεται και το 2014, γεγονός που μπορεί να οφείλεται και στην αλλαγή τρόπου χρήσης των ουσιών από ενέσιμη σε ενδορινική (ΕΚΤΕΠΝ, 2015).

2.2. Εφηβεία

Είναι σημαντικό να θυμόμαστε την ιδιαίτερη ψυχολογική περίοδο κατά τη διάρκεια της οποίας παρατηρείται η δοκιμή αλλά και η έναρξη της χρήσης ουσιών. Έτσι, τα στοιχεία της χρήσης ουσιών φωτίζονται ιδιαίτερα από τα ευρήματα μίας άλλης έρευνας για τους εφήβους – «Πανελλήνια έρευνα στους μαθητές εφηβικής ηλικίας για συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία» (Κοκκέβη κ.ά., 2016β). Στη συγκεκριμένη έρευνα μελετώνται ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των εφήβων που συνδέονται με την οικογένεια, το σχολείο και τις σχέσεις τους με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους. Συμμετείχαν 4.141 μαθητές από όλη την Ελλάδα, ηλικίας 11,13 και 15 ετών.

2.2.1. Έφηβοι και οικογένεια

Διαχρονικά, μεταξύ του 1998 και του 2014 διπλασιάστηκε το ποσοστό των εφήβων που αναφέρουν ότι ζουν σε μονογονεϊκή (5,5% και 11,8% αντίστοιχα) ή αναδομημένη (1,1% και 2,3% αντίστοιχα) οικογένεια. Σχεδόν οι μισοί έφηβοι απάντησαν ότι η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους είναι καλή ή πολύ καλή. Αυτό το ποσοστό των εφήβων αυξανόταν από το 1998 έως το 2006, ενώ από τότε άρχισε να μειώνεται, σημειώνοντας το 2014 τα χαμηλότερα ποσοστά από την αρχή διεξαγωγής της έρευνας. Αυτή η αίσθηση της όχι και τόσο καλής οικονομικής κατάστασης της οικογένειας αυξάνεται όσο αυξάνεται η ηλικία των εφήβων. Επίσης, αυξάνεται σημαντικά και το ποσοστό των εφήβων που αναφέρουν ότι οι γονείς τους είναι άνεργοι. Συγκεκριμένα, διπλασιάζεται από το 2010 έως το 2014 και πενταπλασιάζεται σε σχέση με το 2002.

Ως σημαντικότερες επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη ζωή τους οι έφηβοι αναφέρουν την αδυναμία της οικογένειας να κάνει διακοπές ή ταξίδια, τους καβγάδες και τις εντάσεις στην οικογένεια και την ανεργία του πατέρα ή της μητέρας. Τα κορίτσια και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία έφηβοι φαίνεται να είναι πιο ευαίσθητοι σε αυτές τις επιπτώσεις. Θετικό είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εφήβων θεωρεί ότι οι σχέσεις μέσα στην οικογένεια είναι από πολύ καλές έως άριστες. Σε αυτήν τη διαπίστωση προηγούνται τα κορίτσια και οι εντεκάχρονοι έφηβοι. Επίσης, πιστεύουν

ότι είναι εύκολο να μιλήσουν στην οικογένειά τους για κάτι που τους απασχολεί. Και εδώ προηγούνται τα κορίτσια και οι μικρότεροι έφηβοι. Το ίδιο ισχύει και για το αν αισθάνονται ότι έχουν συναισθηματική υποστήριξη από την οικογένειά τους.

Ωστόσο, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί «σε μία μικρή αλλά αξιοσημείωτη μερίδα εφήβων που δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι ούτε από τις οικογενειακές σχέσεις ούτε από την ποιότητα της επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια» (Κοκκέβη κ.ά., 2016β).

2.2.2. Έφηβοι και σχολείο

Το 1998 το ποσοστό των εφήβων που δήλωναν ικανοποιημένοι από το σχολείο τους ήταν 73,8%, το 2002 κατέβηκε στο 72,7% και μέχρι το 2010 έφτασε το 63,7%. Ωστόσο, από το 2010 και μετά, και μεσούσης της κρίσης, παρατηρείται μείωση στο ποσοστό των εφήβων που δηλώνουν ότι δεν τους αρέσει καθόλου το σχολείο. Σε γενικές γραμμές, τα κορίτσια και οι μικρότεροι έφηβοι δηλώνουν διαχρονικά ότι τους αρέσει το σχολείο περισσότερο. Όσον αφορά τη σχέση με τους συμμαθητές τους, από το 1998 έως το 2014 μειώνεται το ποσοστό των μαθητών που αισθάνονται ότι είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, ενώ αντίθετα σε σχέση με το 2010 έχει αυξηθεί το ποσοστό των μαθητών που νιώθουν αποδεκτοί από τους καθηγητές τους. Επίσης, το 2014 οι έφηβοι δήλωσαν σε χαμηλότερο ποσοστό από οποιαδήποτε άλλη χρονιά ότι αισθάνονται πιεσμένοι από το σχολείο τους (Κοκκέβη κ.ά., 2016β).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι παρόλο που υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό εφήβων που δυσκολεύεται, τα στοιχεία είναι ενθαρρυντικά ή τουλάχιστον πιο ενθαρρυντικά από προηγούμενες χρονιές. Οι συγγραφείς της έρευνας αναρωτιούνται αν αυτή η τάση οφείλεται στην πίεση που νιώθουν οι μαθητές στο σπίτι τους και η οποία τους έκανε να στραφούν πιο ουσιαστικά στους συμμαθητές και τους καθηγητές τους.

2.2.3. Έφηβοι και συμμαθητές

Το 2002 το ποσοστό των εφήβων που δήλωναν ικανοποιημένοι από τη σχέση τους με τους συμμαθητές τους ήταν 74,9%, το 2006 έπεσε στο 66,8% και το 2010 έφτασε το 60,3%. Αντίθετα, τα στοιχεία του 2014 μας δείχνουν ότι οι έφηβοι έχουν αρκετούς καλούς φίλους, κυρίως του ίδιου φύλου, με τους οποίους συζητούν αυτά

που τους απασχολούν και από τους οποίους αισθάνονται ότι έχουν υποστήριξη, όταν την χρειάζονται (Κοκκέβη κ.ά., 2016β). Η επικοινωνία μαζί τους είναι πολύ σημαντική και πραγματοποιείται σε πολύ μεγάλο βαθμό και ηλεκτρονικά. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι έφηβοι δεν χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να απομονωθούν, αλλά αντίθετα για να ενδυναμώσουν σχέσεις που ήδη υπάρχουν είτε φιλικές είτε ερωτικές και πολλές φορές αυτές οι επαφές μέσω Διαδικτύου, ενισχύουν τις διαπροσωπικές επαφές (Κοκκέβη κ.ά., 2016β)

2.3.Χρήση ουσιών στον μαθητικό πληθυσμό

Τα πιο πρόσφατα στοιχεία για τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών από το μαθητικό πληθυσμό προέρχονται από την έρευνα του ΕΠΨΥ με τίτλο «Πανελλήνια έρευνα στο μαθητικό πληθυσμό για τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών και άλλες εξαρτητικές συμπεριφορές» που πραγματοποιήθηκε το 2015 (η πιο πρόσφατη διενεργήθηκε το διάστημα Φεβρουαρίου – Απριλίου 2019 και τα στοιχεία της δεν έχουν δημοσιοποιηθεί ακόμα). Η συγκεκριμένη έρευνα υλοποιείται ανά τετραετία και αποτελεί το ελληνικό σκέλος του ευρωπαϊκού ερευνητικού προγράμματος «European School Survey on Alcohol & Other Drugs» (Κοκκέβη κ.ά., 2016α). Πρόκειται για μία πανευρωπαϊκή έρευνα που πραγματοποιείται κάθε τέσσερα χρόνια και μελετά τη χρήση αλκοόλ, καπνού, και άλλων νόμιμων και παράνομων ουσιών από τους μαθητές, καθώς ακόμα και τους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη χρήση ουσιών. Στην έρευνα συμμετέχουν περίπου 40 χώρες και υλοποιούν την έρευνα με κοινό ερευνητικό πρωτόκολλο και κοινό ερωτηματολόγιο. Στην Ελλάδα η ESPAD υλοποιείται από το 1995 από το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής με Επιστημονική Υπεύθυνη την κ. Άννα Κοκκέβη και αποτελεί συνέχεια της έρευνας για τη χρήση ουσιών στο μαθητικό πληθυσμό, που διεξαγόταν ήδη από το 1984 από την Ψυχιατρική Κλινική του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα πιο πρόσφατα στοιχεία της Έρευνας ESPAD (2015) παρουσιάζονται εκτενώς σε δημοσιοποιημένο υλικό του ΕΠΨΥ, ενώ είναι διαθέσιμα και στην ιστοσελίδα του ΕΠΨΥ. Οι έρευνες αυτές αποτελούν τη βασική διαχρονική πηγή πληροφοριών για τη χρήση ουσιών στους μαθητές.

2.3.1. Χρήση τσιγάρου στον μαθητικό πληθυσμό

Το 39,2% των μαθητών αναφέρει ότι έχει καπνίσει έστω μία φορά σε όλη τη ζωή – δύο στους πέντε δεκαπεντάχρονους, ένας στους πέντε (18,9%) έχει καπνίσει μέσα στον τελευταίο μήνα, ενώ ένας στους εννέα (11,1%) είναι καθημερινός καπνιστής. Ως προς το φύλο, τα αγόρια προηγούνται σε όλες τις κατηγορίες. Περισσότερα αγόρια έχουν καπνίσει πρόσφατα, καπνίζουν καθημερινά, είναι βαρείς καπνιστές, έχουν πειραματιστεί ακόμα και με το ηλεκτρονικό τσιγάρο. Τέλος, περισσότερα αγόρια έχουν ξεκινήσει το τσιγάρο σε μικρή ηλικία (Κοκκέβη κ.ά., 2016α). Μία γενική διαπίστωση που ισχύει για όλες τις ουσίες, τσιγάρο, αλκοόλ και κάνναβη είναι ότι τα αγόρια προηγούνται των κοριτσιών. Επίσης, η διαφορά τους μεγαλώνει όσο αυξάνεται η συχνότητα και η διάρκεια της χρήσης αυτών των ουσιών.

Η εικόνα, το 2015 σχετικά με το κάπνισμα στους μαθητές, είναι η εξής: «Το 2015 φαίνεται να συνεχίζεται η τάση μείωσης που παρατηρείται την τελευταία 15ετία στους περισσότερους από τους δείκτες που αφορούν το κάπνισμα στους 16χρονους μαθητές στην Ελλάδα. Στις περιοχές εκτός Ν. Αττικής και Ν. Θεσσαλονίκης παρατηρείται ωστόσο σταθερότητα στα ποσοστά του κάπνισματος.» (Κοκκέβη, Φωτίου, Καναβού, Σταύρου & Richardson, 2016, σ. 36). Σημαντική παρατήρηση και για τη χάραξη προληπτικών παρεμβάσεων είναι ότι το κάπνισμα (όπως και το αλκοόλ) αυξάνεται σημαντικά με την ηλικία. Στους δε μαθητές που είναι 19 ετών και φοιτούν ακόμα στο σχολείο (κυρίως σε ΕΠΑΛ) το βαρύ κάπνισμα φτάνει το 32,3% σύμφωνα με στοιχεία της ESPAD (2011). Όσο για το συστηματικό κάπνισμα από 2% στα 13-14 έτη φτάνει το 51% στα 19 έτη (Κοκκέβη κ.ά., 2016α).

2.3.2. Χρήση αλκοόλ στον μαθητικό πληθυσμό

Το 66,2% των μαθητών ηλικίας 16 ετών δήλωσαν ότι κατανάλωσαν αλκοόλ τον τελευταίο μήνα (πρόσφατη κατανάλωση), ενώ συχνή κατανάλωση (τουλάχιστον 10 φορές τον τελευταίο μήνα) αναφέρει το 7,6% των μαθητών. Για το φύλο δεν παρατηρείται διαφορά στην πρόσφατη κατανάλωση, αντίθετα με τη συχνή, στην οποία προηγούνται τα αγόρια (9,6% έναντι 5,6%). Τα αγόρια καταναλώνουν συχνότερα μπίρα, ενώ τα κορίτσια κρασί. Και στη χρήση αλκοόλ παρατηρείται ότι επισημαίνεται και στη χρήση καπνού και κάνναβης. Τα ποσοστά αυξάνονται πολύ με την ηλικία και φτάνουν και στην Ελλάδα (Κοκκέβη κ.α., 2016α) αλλά και διεθνώς το υψηλότερο σημείο τους στην αρχή της ενηλικίωσης (Chaussin, King & Flora, 2004).

Στη συχνή κατανάλωση αλκοόλ από 3,5% στα 13-14 έτη το ποσοστό ανεβαίνει στο 26,8% στα 19 έτη. Το αισιόδοξο στοιχείο, σε σχέση με το 2011, είναι ότι μειώνεται το ποσοστό των εφήβων που αναφέρει υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ (5 ή περισσότερα ποτά στη σειρά) όπως, επίσης, και το ποσοστό των 16χρόνων που αναφέρουν ότι μέθυσαν τουλάχιστον 3 φορές τον τελευταίο χρόνο. Οι περισσότεροι έφηβοι ηλικίας 16 ετών (60,9%) δήλωσαν ότι κατανάλωσαν κάποιο οινοπνευματώδες ποτό σε χώρο διασκέδασης (κλαμπ/μπαρ/καφέ/εστιατόριο) (Κοκκέβη κ.ά., 2016α), αν και σύμφωνα με τον νόμο 3730/2008 απαγορεύεται σε ανηλίκους η κατανάλωση αλκοολούχων ποτών σε χώρους διασκέδασης.

Το σημείο, όμως, που χρήζει προσοχής είναι ότι «ποσοστό 9,7% των εφήβων αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια του τελευταίου χρόνου οδήγησαν (σκούτερ, μηχανή, αυτοκίνητο ή άλλο μηχανοκίνητο όχημα) οι ίδιοι μετά από κατανάλωση αλκοόλ, ενώ σε ποσοστό 0,9% ενεπλάκησαν σε τροχαίο οδηγώντας οι ίδιοι μετά από κατανάλωση αλκοόλ. Επίσης ποσοστό 7,3% των εφήβων απαντούν για τον τελευταίο χρόνο ότι, εξαιτίας της κατανάλωσης οινοπνευματωδών ποτών, είχαν σεξουαλική επαφή χωρίς προφυλακτικό» (Κοκκέβη κ.α., 2016, σ. 68).

Στο σημείο αυτό θα είχε ενδιαφέρον να δούμε και κάποιες άλλες παραμέτρους -κοινωνικές και ψυχολογικές- τις οποίες μας προσφέρει η έρευνα ESPAD. Όσον αφορά την κατανάλωση αλκοόλ από τους εφήβους, που όπως είδαμε παρουσιάζει αύξηση, ειδικά στην υπερβολική κατανάλωση, παρατηρούμε ότι οι προσδοκίες των νέων από το αλκοόλ είναι κατά βάση θετικές. Όταν ερωτώνται «πόσο πιθανό είναι να σου συμβεί εσένα προσωπικά κάτι από τα παρακάτω, αν πεις κάποιο αλκοολούχο ποτό» οι απαντήσεις τους περιλαμβάνουν στην πρώτη πεντάδα το «να διασκεδάσω πολύ» 68,5%, «να νιώσω πιο ομιλητικός και ανοιχτός στην παρέα» 59,6%, «να χαλαρώσω» 56,6%, «να νιώσω χαρούμενος» 55,9%, «να νιώσω αδιαθεσία (βαρύ κεφάλι, πονοκέφαλο)» 48,9%, «να ξεχάσω τα προβλήματά μου» 42%. Παρατηρούμε οι τέσσερις από τις πέντε προσδοκίες είναι θετικές και ακολουθούν οι αρνητικές: «να κάνω κάτι που θα το μετανιώσω» 32,8%, «να έχω τάση για εμετό» 27,9%, «να βλάψω την υγεία μου» 19,6%, «να μην μπορώ να σταματήσω να πίνω» 17,9%, «να μπλέξω με την Αστυνομία» 6,95%. Οι προσδοκίες που έχει κάποιος από την κατανάλωση μίας ουσίας παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς οι θετικές προσδοκίες συνδέονται με μεγαλύτερο κίνδυνο κατάχρησης και εξάρτησης από την ουσία (Guo, Hawkins, Hill & Abbott, 2001).

Η σχέση των νέων με το αλκοόλ φωτίζεται καλύτερα, όταν ιδωθεί μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που ευνοεί και προωθεί τη χρήση του. Η χρήση των γονιών παίζει σημαντικό ρόλο, διότι τα παιδιά παρακολουθούν τους γονείς να χαλαρώνουν, να ξεκουράζονται και να συνδέονται κοινωνικά με τους άλλους μέσα από τη χρήση του αλκοόλ, ενώ και το marketing της βιομηχανίας του θεάματος παίζει τον δικό του ρόλο (Forster et al., 2013. National Center on Addiction and Substance Use, 2011).

Η μείωση, πάντως, που παρατηρείται και στην κατανάλωση αλκοόλ μπορεί να σχετίζεται με την αύξηση των τιμών των οινοπνευματωδών και καπνικών προϊόντων σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση αλλά και την εφαρμογή προγραμμάτων Πρόληψης σε έναν όλο και ευρύτερο αριθμό μαθητών. Σύμφωνα με την Κοκκέβη και τους συνεργάτες της (2016β) καταγράφεται σημαντική αύξηση στο ποσοστό των εφήβων που απαντούν ότι έγινε κάποιο πρόγραμμα αγωγής υγείας στην τάξη τους συγκριτικά με το 2007 και το 2011. Οι περισσότεροι έφηβοι, όμως, δήλωσαν ότι αυτά τα Προγράμματα είχαν σύντομη χρονική διάρκεια (1-2 ώρες).

2.3.3. Χρήση κάνναβης στον μαθητικό πληθυσμό

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον πρέπει να δοθεί στην κάνναβη, καθώς σύμφωνα με όλες τις έρευνες είναι η παράνομη ουσία με τη μεγαλύτερη διείσδυση στον μαθητικό πληθυσμό. Στην κάνναβη η δοκιμή παρουσίασε αύξηση έως το 2003, μειώθηκε ελαφρώς το 2007 και έκτοτε παραμένει σταθερή. Τα αγόρια κάνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό χρήση κάνναβης και ξεκινούν τη χρήση της πιο νωρίς. Σύμφωνα με την Κοκκέβη και τους συνεργάτες της (2016β) ένας στους έντεκα μαθητές (9,1%) ηλικίας 16 ετών αναφέρει χρήση κάνναβης, έστω μία φορά στη ζωή του. Οι μισοί (4,6%) επανέλαβαν τη χρήση της ουσίας, πολύ περισσότερα αγόρια (6,4%) από ό,τι κορίτσια (2,8%). Το 4,1% αναφέρει ότι έκανε χρήση της ουσίας 30 μέρες πριν την έρευνα. Σε σχέση με το 2003 έχει αυξηθεί αρκετά το ποσοστό των εφήβων που δηλώνουν ότι έκαναν χρήση κάνναβης (από 5,7% το 2003 σε 9,1% το 2015), τα αγόρια σε υψηλότερο ποσοστό από τα κορίτσια. Η χρήση της ουσίας αυξάνεται με την ηλικία, καθώς στη χρήση κάνναβης τους τελευταίους 12 μήνες το ποσοστό για τους μαθητές ηλικίας 15-16 ετών είναι 5,4%, ενώ για τους μαθητές ηλικίας 19 ετών είναι 25%.

Αυξημένο σε σχέση με προηγούμενες έρευνες είναι, επίσης, το ποσοστό των μαθητών που θεωρούν τη χρήση της κάνναβης ακίνδυνη, ενώ έχει αυξηθεί σημαντικά και το ποσοστό των εφήβων που αναφέρει χρήση κάνναβης, έστω μία φορά σε όλη τη

ζωή (από 5,7% το 2003 σε 9,1% το 2015). Σημαντικό εύρημα αποτελεί, επίσης, το γεγονός ότι σε γενικές γραμμές η χρήση κάνναβης θεωρείται πιο επικίνδυνη σε χώρες που καταγράφουν λιγότερους χρήστες. Πιθανώς, η αντίληψη περί μη επικινδυνότητας μίας ουσίας να συνδέεται και με υψηλότερα ποσοστά χρήσης της.

Παρατηρούμε ότι η χρήση κάνναβης μετά την πτώση που παρουσίασε το 2003 έχει αρχίσει να παίρνει ανοδική πορεία, ενώ για πρώτη φορά τα ποσοστά του 2011 ξεπέρασαν τα «εκρηκτικά» ποσοστά του 1998. Η ερμηνεία αυτής της ανόδου δεν προσφέρεται βέβαια σε μία επιδημιολογική έρευνα, αλλά θα μπορούσε κανείς να συνδέσει τα αυξημένα ποσοστά με τη γενικότερη συζήτηση για την αποποινικοποίηση της ουσίας και την αίσθηση των μαθητών ότι η χρήση της είναι σχετικά ακίνδυνη.

Παρατηρούμε ότι οι έφηβοι εμπλέκονται σε μία συμπεριφορά, όταν περιμένουν από αυτήν θετικά αποτελέσματα, όπως συμβαίνει χαρακτηριστικά στην περίπτωση του αλκοόλ. Το ίδιο ισχύει και με την κάνναβη, καθώς ένα από τα μεγαλύτερα ποσοστά καταγράφεται στις Η.Π.Α., όπου οι μαθητές περιμένουν από τη χρήση κάνναβης χαλάρωση, αντιμετώπιση του άγχους, ενίσχυση του κύρους τους, μέχρι και απώλεια βάρους (National Center on Addiction and Substance Use, 2011).

Σε μία άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος «Health Behavior in School Aged Children» (Κοκκέβη Α., Φωτίου Α., Καναβού Ε., & Σταύρου Μ., 2016β) παρατηρήθηκε αύξηση στο ποσοστό των εφήβων στη χώρα μας που έχουν δοκιμάσει ή εξακολουθούν να κάνουν χρήση κάνναβης, σε συνδυασμό και με άλλες ουσίες. Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας, το 2,1% των 15χρονων μαθητών έχουν δοκιμάσει κάνναβη, καπνίζουν καθημερινά και καταναλώνουν αλκοόλ συχνά. Θα ήταν πολύ σημαντικό να σχεδιαστούν επικεντρωμένα προγράμματα πρόληψης που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτού ακριβώς του ευάλωτου πληθυσμού:

Ένας πληθυσμός ο οποίος πραγματικά θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί σχετικά με τη χρήση ουσιών είναι οι έφηβοι πρόσφυγες (ασυνόδευτοι και μη) και αιτούντες άσυλο. Έρευνες δείχνουν ότι η χρήση αυτή πιθανώς να σχετίζεται με τη διαχείριση του μετατραυματικού στρες, αλλά τα ερευνητικά δεδομένα είναι πολύ περιορισμένα (ΕΚΤΕΠΝ, 2017).

Τον Ιανουάριο 2020 δημοσιοποιήθηκε και μία άλλη έρευνα για τη χρήση αλκοόλ, καπνού, ψυχοτρόπων ουσιών, ηλεκτρονικών και τυχερών παιχνιδιών, κινητού τηλεφώνου και διαδικτύου από το θεραπευτικό πρόγραμμα ΚΕΘΕΑ Πιλότος

(ΚΕΘΕΑ, 2020). Αφορούσε 1.370 μαθητές, 13-15 ετών, από Γυμνάσια της Μαγνησίας και πραγματοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018, με τη χρήση αυτοχορηγούμενου και ανώνυμου ερωτηματολογίου.

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, η ηλικία έναρξης της χρήσης αλκοόλ φαίνεται να είναι τα 13 με 14 έτη (με τα αγόρια να το χρησιμοποιούν περισσότερο από τα κορίτσια). Καταγράφεται η τάση της βουλμικής κατανάλωσης αλκοόλ, δηλαδή, οι έφηβοι όταν πίνουν, έχουν την τάση να πίνουν σε ποσότητα που είναι τοξική. Ως μέρα κατανάλωσης αλκοόλ αναφέρεται κυρίως το Σάββατο και ακολουθούν η Κυριακή και η Παρασκευή, ενώ ως κυριότεροι λόγοι καταγράφονται «η περιέργεια», το ότι «προσφέρθηκε από τους γονείς» και η «παρότρυνση φίλων». Όσον αφορά το κάπνισμα, η ηλικία έναρξης της χρήσης είναι και εδώ τα 13 έτη, ενώ το 10% των μαθητών δήλωσε ότι έχει δοκιμάσει τσιγάρο ή ότι κάπνιζε, αλλά σταμάτησε. Το 3% δήλωσε περιστασιακό κάπνισμα μέσα στον μήνα, ενώ το 3% καθημερινή χρήση. Σχετικά με τις παράνομες ουσίες, το 3% των μαθητών δήλωσε ότι κάνει χρήση ουσιών, με την κάνναβη να είναι η κύρια ουσία χρήσης αλλά και η ουσία έναρξης στα 13 έτη. Ο αριθμός των αγοριών φαίνεται να είναι διπλάσιος από τον αριθμό των κοριτσιών και κύριοι λόγοι δοκιμής φαίνεται να είναι «ο πειραματισμός» και έπειτα «το να φτιάξουν διάθεση και να ανέβουν». Η έρευνα παρέχει, επίσης, πληροφορίες και για τη χρήση κινητού, διαδικτύου, ηλεκτρονικών και τυχερών παιχνιδιών.

2.4. Εξαρτησιογόνες ουσίες και παραβατική συμπεριφορά

Οι Hurellman και Richter (2011) αποτυπώνουν την κοινή αφετηρία αυτών των δύο συμπεριφορών, της χρήσης νόμιμων και παράνομων εξαρτησιογόνων ουσιών και της εμπλοκής σε παραβατικές συμπεριφορές. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης αναπτυξιακής φάσης, οι έφηβοι προσπαθούν να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους, να δομήσουν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και με το άλλο φύλο και, γενικότερα, να απαντήσουν στις προκλήσεις της εφηβείας. Όταν οι δεξιότητές τους δεν τους επιτρέπουν να απαντήσουν επαρκώς σε αυτά τα αιτήματα, στρέφονται σε τριών ειδών συμπεριφορές: α) «εξωτερίκευση», εδώ εντάσσονται ο σχολικός εκφοβισμός και η βία, β) «αποφυγή», εδώ συναντάμε τη χρήση ουσιών και γ) «εσωτερίκευση», εκδηλώνεται με ψυχοσωματικά συμπτώματα. Για το σύνδρομο προβληματικής συμπεριφοράς έχουν μιλήσει και άλλοι ερευνητές (Torres, Cangas,

Garcia, Langer & Zarate, 2012) οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι έφηβοι που εμπλέκονται σε μία παραβατική συμπεριφορά παρουσιάζουν και μία σειρά άλλων συμπτωμάτων, όπως: εμπλοκή σε καβγάδες, μελαγχολία, αίσθημα μοναξιάς, χρήση αλκοόλ, κατοχή όπλων στον χώρο του σχολείου, κ.α. Με αυτόν τον τρόπο καλύπτουν (στρεβλά) μία σειρά από ανάγκες της εφηβείας, όπως την πρόσβαση και την αποδοχή στην ομάδα των συνομηλίκων, την έκφραση μίας κοινωνικής διαμαρτυρίας, τη διερεύνηση των προσωπικών τους ορίων, την προσέγγιση του άλλου φύλου (Vieno, Gini & Santinello. 2011).

Σε άλλη έρευνα (Passini, 2012) δίνεται μία αντίστοιχη οπτική για τη σχέση μεταξύ επιθετικότητας και χρήσης ουσιών (κυρίως παράνομων), καθώς φωτίζεται ο ρόλος της κοινωνικής φήμης που αντλούν οι έφηβοι από αυτές τις δυο συμπεριφορές και της ηθικής τους αποδέσμευσης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Ιταλία σε εφήβους μεταξύ 11-14 ετών, που φοιτούσαν σε Τεχνικό Λύκειο, και αποδεικνύει ότι η χρήση ουσιών και η εμπλοκή σε βίαιες και επιθετικές πράξεις τούς προσέδιδε ένα κύρος στα μάτια των συνομηλίκων τους, γεγονός που λειτουργούσε ως ενισχυτής της συμπεριφοράς. Παρόμοια βάση συναντούμε και στον εκφοβισμό, αφού οι θύτες πολλές φορές αντλούν ικανοποίηση και κοινωνική αποδοχή από την πράξη του εκφοβισμού (Graham, 2011).

Η έρευνα των Cooley-Strickland, Quille, Griffin, Stuart, Bradshaw και Furr- Holden (2009) συνδέει την κατάχρηση νόμιμων και παράνομων εξαρτησιογόνων ουσιών και την επιθετική συμπεριφορά ως εξής: 1) η χρήση ουσιών προκαλεί βίαιη συμπεριφορά άμεσα (ως αποτέλεσμα της απώλειας ελέγχου) ή έμμεσα ως αποτέλεσμα της συναναστροφής με παραβατικούς εφήβους ή λόγω μειωμένων κοινωνικών δεξιοτήτων, 2) η εμπλοκή σε περιστατικά βίας αυξάνει την πιθανότητα χρήσης ουσιών σε μία προσπάθεια το άτομο να διαχειριστεί δύσκολα συναισθήματα, 3) η σχέση μεταξύ των δύο παραγόντων είναι ψευδής (υπάρχει και ένας τρίτος παράγοντας που ενισχύει την εμφάνιση της χρήσης ή της επιθετικότητας).

Το ίδιο θεωρητικό πλαίσιο ενστερνίζεται και η έρευνα των Begle, Hanson, Danielson, McCart, Ruggiero, Amstadter και συνεργατών (2011) φωτίζοντας, όμως, επιπλέον και τον παράγοντα του φύλου, καθώς τα κορίτσια που είχαν εκτεθεί σε περιστατικά σεξουαλικής κακοποίησης, είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να εμπλακούν και σε ριψοκίνδυνες συμπεριφορές (χρήση ουσιών, χρήση αλκοόλ και παραβατική συμπεριφορά). Αντίστοιχα, τα αγόρια που εμπλέκονται σε ριψοκίνδυνες

συμπεριφορές, είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να εκτεθούν και να γίνουν μάρτυρες περιστατικών σωματικής βίας.

Παρατηρούμε ότι έρευνες έχουν προσπαθήσει να συνδέσουν τον εκφοβισμό και την επιθετικότητα με τη χρήση νόμιμων και παράνομων ουσιών με διάφορους τρόπους. Έτσι, οι έφηβοι μαθητές που κάνουν χρήση ουσιών φαίνεται να κουβαλούν πιο συχνά όπλα στο σχολείο και να εμπλέκονται σε περιστατικά βίας και μεγαλύτερης ή μικρότερης παραβατικότητας (Reid, Peterson, Hughey & Garcia-Reid, 2006). Στην έρευνα των Kuntsche, Knibbe, Engels και Gmel (2007) συνδέεται η κατανάλωση αλκοόλ με την ανάγκη των εφήβων να ενταχθούν σε μία ομάδα και, αντίστοιχα, με τον φόβο τους μήπως περιθωριοποιηθούν. Έτσι, πίνουν αλκοόλ και φέρονται βίαια, ακριβώς για να μην παραβιάσουν τις νόρμες της ομάδας.

Η κατάχρηση αλκοόλ σε περιπτώσεις κακοποίησης, όπως ο βιασμός και η κακοποίηση μέσα στην οικογένεια είναι ένα θέμα που έχει μελετηθεί και τεκμηριωθεί αρκετά στο παρελθόν (Torper et al., 2011) και συνδέεται κυρίως με την προσπάθεια του θύματος να διαχειριστεί τη δυσφορία και το stress που αισθάνεται από το τραυματικό γεγονός.

Η κοινή προέλευση αυτών των συμπεριφορών έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζονται αντίστοιχες ομοιότητες και στην πρόληψη αυτών των δύο συμπεριφορών. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του προληπτικού Προγράμματος του Olweus, το οποίο εστιάζοντας στη θετική εμπλοκή των γονέων και των εκπαιδευτικών στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και στην ξεκάθαρη οριοθέτησή τους, παρουσίασε αποτελέσματα τόσο στην μείωση των περιστατικών εκφοβισμού όσο και στη μείωση της υπερβολικής κατανάλωσης αλκοόλ, της χρήσης κάνναβης και καπνού (Amundsen & Ravndal, 2010). Αξίζει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα του Olweus δεν εμπεριέχει καθόλου χαρακτηριστικά που υπάρχουν συνήθως σε ένα πρόγραμμα πρόληψης ουσιών, όπως δεξιότητες αντίστασης στην πίεση των συνομηλίκων, ενημέρωση, κανονιστική εκπαίδευση κ.α., αλλά παρόλα αυτά παρουσίασε αποτελέσματα και στον τομέα μείωσης της χρήσης ουσιών.

Άλλες έρευνες έχουν συνδέσει τη χρήση νόμιμων και παράνομων ουσιών με άλλες προβληματικές συμπεριφορές των εφήβων, όπως η εγκατάλειψη του σχολείου. Στην έρευνα των Swaim, Beauvais, Chavez και Oetting (1997) τονίζεται η χρήση ουσιών που κάνουν οι έφηβοι που έχουν παρατήσει το σχολείο και η οποία είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των μαθητών, και αυτό ισχύει και για τις νόμιμες και τις παράνομες ουσίες. Μία άλλη έρευνα, αυτή των Guo, Chung, Hill, Hawkins,

Catalano και Abbott (2002), κάνει λόγο για τη σχέση μεταξύ χρήσης νόμιμων και παράνομων ουσιών στην εφηβεία και την επικίνδυνη σεξουαλική συμπεριφορά. Παρόλο που τα αποτελέσματα δεν είναι απόλυτα σαφή ως προς τη συσχέτιση των δύο παραγόντων, φαίνεται να υπάρχει μία σχέση μεταξύ της χρήσης κάνναβης και της εναλλαγής συντρόφων και μη χρήσης προφυλακτικού στη μετεφηβεία.

Τέλος, η μετα-ανάλυση των Valdebenito, Ttofi και Eisner (2015) επιβεβαιώνει τη σχέση μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού και της χρήσης ουσιών επισημαίνοντας ότι είναι πιο δυνατή ανάμεσα στους θύτες του εκφοβισμού παρά ανάμεσα στα θύματα. Σε κάθε περίπτωση, τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα κάνουν χρήση ουσιών περισσότερο από τους μη εμπλεκόμενους μαθητές.

2.5. Εξαρτησιογόνες ουσίες και σχολικός εκφοβισμός

Η σχέση μεταξύ των δύο αυτών συμπεριφορών των εφήβων έχει απασχολήσει έντονα την επιστημονική κοινότητα θέτοντας το ερώτημα για το ποια συμπεριφορά έρχεται πρώτη ή για το αν αποτελούν μέρη μίας ευρύτερης συμπεριφοράς με αντικοινωνικά στοιχεία (Ttofi, Farrington, Losel, Crago & Theodorakis, 2016). Η ανάγκη των εφήβων να ανήκουν σε μία ομάδα, το κύρος που αντλούν από την υιοθέτηση συμπεριφορών όπως ο εκφοβισμός και η χρήση ουσιών, πιθανώς να εξηγεί τη συσχέτισή τους. Από μία άλλη οπτική γωνία, τα θύματα του εκφοβισμού μπορεί να προσεγγίζουν τις ουσίες σε μία προσπάθεια να γίνουν αποδεκτοί, να ενταχθούν στην ομάδα και τελικά να αποφύγουν τον εκφοβισμό.

2.5.1. Κάπνισμα και σχολικός εκφοβισμός

Στην έρευνα των Morris, Zhang και Bondy (2006) βρέθηκε μία σαφής σχέση ανάμεσα στο να είναι κάποιος θύτης και να καπνίζει στις τάξεις 7 έως 12 του καναδικού σχολείου. Μία ικανοποιητική ερμηνεία για αυτό είναι ότι το κάπνισμα και ο εκφοβισμός στη συγκεκριμένη ηλικία εξυπηρετούν την ίδια ανάγκη: το να είναι ο έφηβος όσο «σκληρός» χρειάζεται κυρίως στα μάτια των συνομηλίκων του. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Vieno και συνεργάτες (2011), των οποίων η έρευνα έδειξε συσχέτιση μεταξύ εμπλοκής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και χρήσης καπνού και αλκοόλ. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές έδειξαν ότι οι θύτες και οι θύτες/θύματα καπνίζουν και πίνουν περισσότερο από τα θύματα και τους μη εμπλεκόμενους. Οι Φινλανδοί Niemela, Brunstein-Klomek, Sillanamki, Helenius,

Piha, Kumpulainen και οι συνεργάτες τους (2011) μελέτησαν τη σχέση των αγοριών που συμμετείχαν σε περιστατικά εκφοβισμού είτε ως θύτες είτε ως θύματα, και τη σχέση τους με τις ουσίες στην ηλικία των 18 ετών. Βρέθηκε μία ισχυρή σχέση μεταξύ του να έχει υπάρξει ο μαθητής θύμα εκφοβισμού στα 8 του χρόνια και του να είναι βαρύς καπνιστής στα 18. Τέλος, στην έρευνα των Earnshaw, Rosenthal, Carroll-Scott, Peters, McCasli και Ickovics (2013) επιβεβαιώνεται η σχέση μεταξύ σχολικού εκφοβισμού (ρατσιστικού) και καπνίσματος, αφού τα θύματα αυτού του εκφοβισμού εμφανίζονται να καπνίζουν περισσότερο, και τονίζεται ο προστατευτικός ρόλος που μπορεί να παίζει ο δάσκαλος σε αυτές τις περιπτώσεις. Οι Gaete και συνεργάτες (2017) υποστηρίζουν ότι το να συμμετέχει κάποιος στον εκφοβισμό από οποιονδήποτε ρόλο (θύτη, θύμα, θύτης/θύμα ή παρατηρητής) αυξάνει τον κίνδυνο να κάνει χρήση ουσιών (αλκοόλ, τσιγάρο, κάνναβη), με τις περισσότερες πιθανότητες να συγκεντρώνει η ομάδα των θυτών/θυμάτων. Η εξήγηση που δίνεται για αυτήν τη σχέση είναι ότι οι έφηβοι που ασκούν εκφοβισμό ή οι θύτες/θύματα έχουν την τάση να συναναστρέφονται με εφήβους που κάνουν χρήση ουσιών, ενώ τα θύματα κάνουν χρήση κυρίως αλκοόλ και τσιγάρου, σε μία προσπάθεια είτε να ανακουφίσουν το άγχος τους είτε να αυξήσουν το κύρος τους στην ομάδα των συνομηλίκων.

2.5.2. Αλκοόλ και σχολικός εκφοβισμός

Τα κίνητρα που οδηγούν κάποιον στην κατανάλωση αλκοόλ έχουν οριστεί βιβλιογραφικά ως εξής: 1) κίνητρο συμμόρφωσης (εξωτερικός και αρνητικός ενισχυτής) – «πίνω για να γίνω αποδεκτός σε μία ομάδα», 2) κοινωνικό κίνητρο (εξωτερικός και θετικός ενισχυτής) – «πίνω για να περάσω καλά», 3) κίνητρο αντιμετώπισης (εσωτερικός και αρνητικός ενισχυτής) – «πίνω για να ξεχάσω τα προβλήματά μου», 4) κίνητρο ενίσχυσης (εσωτερικός και θετικός ενισχυτής) – «πίνω γιατί είναι συναρπαστικό» (Topper, Castellanos-Ryan, Mackie & Congrod, 2011).

Στην έρευνα των Topper και συνεργατών (2011) οι λόγοι αυτοί συσχετίζονται με τον εκφοβισμό ως εξής: τα θύματα του εκφοβισμού καταναλώνουν αλκοόλ ωθούμενα κυρίως από το κίνητρο αντιμετώπισης («πίνω για να ξεχάσω τα προβλήματα μου»), όπως, δηλαδή, και τα θύματα άλλων βίαιων γεγονότων (βιασμός, γονική κακοποίηση) και μάλιστα με έναν τρόπο που δεν αποτυπώνεται εύκολα σε έρευνες που μετράνε μόνο τη συχνότητα και την ποσότητα κατανάλωσης. Τα θύματα του εκφοβισμού αναπτύσσουν ένα μοτίβο χρήσης που αποτυπώνεται σε επεισόδια

υπερβολικής κατανάλωσης (binge drinking), τα οποία πυροδοτούνται από στρεσογόνα γεγονότα σε μία προσπάθεια αυτοϊασης. Αυτό το μοτίβο κατανάλωσης αλκοόλ σχετίζεται με μία σειρά προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως η εμπλοκή σε παράνομες πράξεις και πράξεις βίας.

Τη θεωρία της αυτοϊασης επιβεβαιώνουν και άλλες έρευνες που υποστηρίζουν ότι τα θύματα του εκφοβισμού κάνουν χρήση ουσιών σε μία προσπάθεια ανακούφισης από τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλεί ο εκφοβισμός (Bradshaw, Waasdorp, Goldweber & Johnson, 2013). Όπως αναφέρεται στην έρευνα των Vieno και συνεργατών (2011) όλα τα στοιχεία που συναντά κανείς στην κατανάλωση και κατάχρηση αλκοόλ, όπως μοναξιά, αίσθημα απομόνωσης, αποξένωση, συναντώνται και στη θυματοποίηση. Στην ίδια έρευνα αναφέρεται και ένα στοιχείο που έχει τεκμηριωθεί πολλάκις στο παρελθόν, ότι δηλαδή οι συνέπειες της θυματοποίησης διαρκούν πολύ καιρό μετά το γεγονός του εκφοβισμού (Blosnich & Bossarte, 2011. Rigby, 2008).

Το συμπέρασμα ότι η κατανάλωση αλκοόλ, ο εκφοβισμός και οι απουσίες από το σχολείο έχουν κοινή βάση επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Danielsson, Wenberg, Tengstrom και Romelsjo (2010) για την τροχιά που ακολουθεί η χρήση αλκοόλ στους εφήβους. Την ίδια αλληλοεπικάλυψη συναντούμε και στο θεωρητικό μοντέλο του Pentz (όπ. αναφ. στο Reid et al., 2006) το οποίο στην ουσία απευθύνεται στην πρόληψη της χρήσης ουσιών, αλλά εφαρμόζεται και σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Ο Pentz κάνει λόγο για τους τρεις παράγοντες που παίζουν ρόλο στην έναρξη της χρήσης ουσιών και ενεργοποιούνται, όταν πρόκειται για την Πρόληψή της: ο προσωπικός παράγοντας (personal), ο παράγοντας της κατάστασης (situation), ο παράγοντας του περιβάλλοντος (environment) .

Οι ίδιοι ακριβώς παράγοντες σχετίζονται και με τη γέννηση και την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Η σχέση μεταξύ των δύο φαινομένων φωτίζεται ιδιαίτερα από την έρευνα των Reid και συνεργατών (2006), που αποδεικνύει τη σχέση μεταξύ χρήσης ουσιών, σχολικού εκφοβισμού, επιβολής των σχολικών κανόνων και συμμετοχής σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Συνοπτικά, οι μαθητές Γυμνασίου που θεωρούσαν ότι οι κανόνες του σχολείου δεν εφαρμόζονταν, ότι το σχολείο και οι περιοχές γύρω από αυτό δεν είναι ασφαλείς, μαθητές που δεν συμμετείχαν σε εξωσχολικές δραστηριότητες και δεν είχαν στενούς δεσμούς με κοινωνικές νόρμες που θα τους απέτρεπαν από τη χρήση (π.χ. αποδοκιμασία γονέων και φίλων) έκαναν συχνότερη χρήση ουσιών και εμπλέκονταν περισσότερο σε περιστατικά σχολικού

εκφοβισμού. Επιβεβαιώνεται, έτσι, ένα συστημικό μοντέλο ερμηνείας και πρόληψης του εκφοβισμού και της χρήσης που έχει να κάνει με το γενικότερο πλαίσιο του σχολείου, που επιτρέπει ή αποτρέπει αυτού του είδους τα φαινόμενα.

Έτσι, και στην έρευνα των Kim, Catalano, Haggerty και Abbott (2011) επιβεβαιώνεται ότι τα παιδιά που είχαν εμπλακεί σε σχολικό εκφοβισμό ως έφηβοι (χωρίς να διευκρινίζεται από ποιον ρόλο) είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να καταναλώνουν μεγάλες ποσότητες αλκοόλ στα 21 τους (μεγάλη κατανάλωση αλκοόλ θεωρείται η κατανάλωση τεσσάρων ή περισσότερων ποτών στη σειρά για τις γυναίκες και πέντε για τους άντρες). Αντίστοιχη συσχέτιση, ειδικά μεταξύ ατόμων που εμπλέκονται στον εκφοβισμό ως θύτες και χρήσης ουσιών και αλκοόλ καταδεικνύει και η έρευνα του Center for Disease Control and Prevention (2011). Στην έρευνα γίνεται λόγος και για τη σχέση μεταξύ εκφοβισμού και οικογενειακής βίας, ενώ στην έρευνα των McNaughton-Reyes, Foshee, Bauer και Ennett (2014) γίνεται λόγος για τη σχέση μεταξύ της βαριάς χρήσης αλκοόλ και της επιθετικότητας προς τον σύντροφο, ειδικά για τα αγόρια.

Μία έρευνα που κάνει έναν σαφή διαχωρισμό των ρόλων του σχολικού εκφοβισμού (θύτης, θύμα και θύτης/θύμα) και της χρήσης αλκοόλ είναι αυτή των Archimi και Kuntsche (2014). Σύμφωνα και με προηγούμενα ευρήματα, η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι θύτες και οι θύτες/θύματα καταναλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα μεγαλύτερες ποσότητες αλκοόλ και μεθάνε συχνότερα.

Στο ίδιο συμπέρασμα για την αυξημένη χρήση ουσιών (αλκοόλ, καπνός και μαριχουάνα) από την πλευρά των θυτών/θυμάτων καταλήγει και η έρευνα των Radliff, Wheaton, Robinson και Morris (2012). Τα παιδιά που εμπλέκονται στο σχολικό εκφοβισμό ως θύτες/θύματα και ως θύτες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να κάνουν χρήση ουσιών από τα θύματα ή από τους μαθητές που δεν εμπλέκονται καθόλου. Αντίθετα, τα θύματα καταναλώνουν λιγότερο αλκοόλ, ακόμα και από τους μη εμπλεκόμενους στον εκφοβισμό (Radliff et al., 2012). Σε γενικές γραμμές, η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η χρήση ουσιών είναι πιο κοινή ανάμεσα στους θύτες και στους θύτες/θύματα και όχι τόσο συχνή ανάμεσα στα θύματα, μερικές φορές λιγότερο συχνή και από τους μαθητές που δεν έχουν καμία εμπλοκή στον εκφοβισμό (Niemela et al., 2011). Στην έρευνα των Archimi και Kuntsche (2014) συσχετίστηκαν και τα κίνητρα που καταναλώνει κάποιος αλκοόλ και βρέθηκε μία ισχυρή σχέση μεταξύ της κατανάλωσης αλκοόλ από τη μεριά των θυτών και εσωτερικών θετικών κινήτρων, όπως το κίνητρο ενίσχυσης, «πίνω γιατί μου αρέσει» (enhancement

motive). Αντίθετα, το κίνητρο της αντιμετώπισης, «πίνω γιατί θέλω να ξεχάσω τα προβλήματά μου» (coping motive), δεν αφορά καθόλου τη σχέση των θυμάτων με το αλκοόλ, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι η κατανάλωση αλκοόλ, συνήθως, είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που συμβαίνει μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Άλλωστε, οι μαθητές που καταναλώνουν αλκοόλ μόνοι τους έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να είναι θύματα εκφοβισμού από εκείνους που πίνουν σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Tharp-Taylor, Haviland & D'Amico, 2009).

2.5.3. Άλλες εξαρτησιογόνες ουσίες και σχολικός εκφοβισμός

Αντίστοιχες διαπιστώσεις ισχύουν και για την κάνναβη. Τα παιδιά που είχαν εμπλακεί σε σχολικό εκφοβισμό ως έφηβοι (χωρίς να διευκρινίζεται από ποιον ρόλο) είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να κάνουν χρήση κάνναβης, έστω και μία φορά (Kim et al., 2011). Στην έρευνα των Farhat, Simons-Morton και Luk (2011) που αφορούσε μαθητές 16 ετών, χρησιμοποιήθηκε το δείγμα της έρευνας HBSC (Health Behavior in School aged Children), σε μία προσπάθεια να συσχετιστεί η χρήση κάνναβης (πειραματική, περιστασιακή και τρέχουσα) με παράγοντες προστασίας και κινδύνου. Η εκδήλωση επιθετικότητας που ορίζεται ως η κατοχή όπλου και η εμπλοκή σε καβγάδες συσχετίστηκε θετικά με την κάνναβη (και με την πειραματική χρήση) χωρίς, ωστόσο, να μπορεί να εξαχθεί ένα συμπέρασμα αιτίας και αποτελέσματος. Το συγκεκριμένο εύρημα ισχύει και για τα δύο φύλα. Στην ίδια έρευνα η ακαδημαϊκή επίδοση φαίνεται να έχει σημασία μόνο για τα αγόρια, ενώ η εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού διπλασιάζει τις πιθανότητες των κοριτσιών να πειραματιστούν με την κάνναβη. Το σχολικό κλίμα δεν φαίνεται να έχει σημασία σε αντίθεση με την ενημέρωση του πατέρα για τις δραστηριότητες του εφήβου.

Αντίθετα, στην έρευνα των Bradshaw και συνεργατών (2013) αναφέρεται ότι οι θύτες του εκφοβισμού έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να συναναστραφούν με παραβατικές ομάδες στις οποίες γίνεται χρήση ουσιών και συγκεκριμένα κάνναβης και, συνεπώς, να κάνουν χρήση και οι ίδιοι. Οι Farrington και Ttofi (2011) αναφέρουν ότι οι έφηβοι που είχαν εμπλακεί στον εκφοβισμό στην ηλικία των 14 είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να κάνουν χρήση ουσιών (παράνομων και νόμιμων) στην ηλικία των 27-32.

Η έρευνα των Delfabbro, Winefield, Trainor, Dollard, Anderson, Metzger και Hammarstrom (2006) στην Αυστραλία δίνει μία άλλη οπτική στη σχέση εκφοβισμού

και ουσιών. Στην ανάλυση των παραγόντων που σχετίζονται με τους ρόλους του θύτη και του θύματος, όπως η σωματική υγεία, η στήριξη από την οικογένεια, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις, η αυτοεκτίμηση κ.α., τονίζεται ιδιαίτερα η σχέση μεταξύ χρήσης νόμιμων και παράνομων ουσιών και άσκησης εκφοβισμού από καθηγητές. Γενικώς, το προφίλ των μαθητών που υφίστανται εκφοβισμό από καθηγητές και κάνουν χρήση ουσιών σκιαγραφείται ως επαναστατικό, με κακές σχέσεις με το σχολείο και χαμηλό κίνητρο για μάθηση. Δεν διευκρινίζεται αν ο εκφοβισμός εκ μέρους των καθηγητών προηγείται ή έπεται της συγκεκριμένης συμπεριφοράς των μαθητών.

Στην έρευνα του Πανεπιστημίου Columbia για τη χρήση ουσιών από εφήβους γίνεται σαφής αναφορά στη σχέση μεταξύ θυματοποίησης και χρήσης νόμιμων και παράνομων ουσιών (National Center on Addiction and Substance Use, 2011). Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που καθιστούν κάποιους εφήβους πιο επιρρεπείς από τους άλλους, όπως η γενετική προδιάθεση, το οικογενειακό ιστορικό χρήσης, τα τραυματικά γεγονότα στην παιδική ηλικία, το διαζύγιο των γονέων, οι διαταραχές συμπεριφοράς και ο εκφοβισμός. Σημειώνει, ωστόσο, και την εξής διάκριση: ενώ στα αγόρια θύματα του εκφοβισμού η σχέση τους με τις ουσίες είναι άμεση, στα κορίτσια συνδέεται και με την κατάθλιψη.

Στην έρευνα των Perren, Dooley, Shaw και Cross (2010) συνδέεται πιο συγκεκριμένα ο ηλεκτρονικός σχολικός εκφοβισμός με τα καταθλιπτικά συμπτώματα αλλά και με άλλες συμπεριφορές, όπως η κακή σχέση με το σχολείο και η αυξημένη χρήση νόμιμων και παράνομων εξαρτησιογόνων ουσιών. Μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις ο ηλεκτρονικός σχολικός εκφοβισμός συνδέεται με μία μεγαλύτερη αίσθηση «αβοήθητου» και με εντονότερο φόβο, γεγονός που σχετίζεται με την ανωνυμία του θύτη ή το μεγάλο εύρος των παρατηρητών.

Στην ίδια λογική κινείται και η έρευνα των Luk, Wang και Simons-Morton (2010), στην οποία γίνεται λόγος για τη σχέση μεταξύ κατάθλιψης, εκφοβισμού και φύλου. Η σχέση μεταξύ εκφοβισμού και χρήσης νόμιμων και παράνομων ουσιών επιβεβαιώθηκε και για τα δύο φύλα, ενώ ο ρόλος της κατάθλιψης εμφανίστηκε μόνο για τα κορίτσια, επιβεβαιώνοντας έτσι παλαιότερες έρευνες, που κάνουν λόγο για μεγαλύτερη σχέση μεταξύ γυναικείου φύλου, κατάθλιψης και χρήσης ουσιών. Δεν γίνεται σαφές, όμως, τι προηγείται και τι έπεται, αν και κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι το μονοπάτι από τον εκφοβισμό στην κατάθλιψη είναι πιο πιθανό

από αυτό που οδηγεί από την κατάθλιψη στον εκφοβισμό (Bond, Carlin, Thomas, Rubin & Patton, 2001).

Στην έρευνα των Martinelli, Brondino, Rossi, Panigati, Magnani, Cappucciati και συνεργατών (2011) γίνεται λόγος για τη σχέση μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και άγχους. Το καινοτόμο στοιχείο της έρευνας είναι η ανάδειξη του άγχους που βιώνουν όχι μόνο τα θύματα του εκφοβισμού –κάτι το οποίο αποτελεί μία πραγματικότητα που έχει τεκμηριωθεί πολλές φορές (Henrich & Shahar, 2014)– αλλά και οι θύτες. Ένας πιθανός τρόπος να ανακουφιστεί αυτό το άγχος ίσως να είναι και η χρήση κάνναβης. Η θεωρία της αυτοϊασης είναι μία άποψη που έχει συζητηθεί αρκετά ως αιτία που οδηγεί κάποιον με προβλήματα κατάθλιψης ή αγχώδους διαταραχής στο να κάνει χρήση ουσιών και βρίσκει εφαρμογή και στον τομέα του εκφοβισμού (Bradshaw et al., 2013).

Στην έρευνα των Bradshaw και συνεργατών (2013) γίνεται ένας πολύ ενδιαφέρων διαχωρισμός μεταξύ των διαφόρων ρόλων στον εκφοβισμό και της χρήσης ουσιών. Σε όλες τις ουσίες, νόμιμες και παράνομες, οι θύτες/θύματα προηγούνται στη χρήση, με τους θύτες να ακολουθούν και τα θύματα να είναι στην προτελευταία θέση, πριν τους μαθητές που δεν είχαν εμπλοκή με τον εκφοβισμό. Αυτό το εύρημα συνηγορεί με παλαιότερα ευρήματα ερευνών (Andreou, 2000, 2001. Henrich and Shahar, 2014) που τονίζουν την ιδιαίτερη δυσκολία των μαθητών που ανήκουν στην κατηγορία θύτες/θύματα. Οι θύτες/θύματα παρουσιάζουν και μία σειρά άλλων προβλημάτων, όπως η συμμετοχή σε συμμορίες, η κατοχή όπλων και τα πολλά ακαδημαϊκά προβλήματα.

Στην έρευνα των Tharg-Taylor και συνεργατών (2009) επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι στις ηλικίες μεταξύ 10 και 14 ετών (το αμερικάνικο middle school) παρατηρείται μία αύξηση τόσο στη χρήση ουσιών (νόμιμων και παράνομων) όσο και στα περιστατικά εκφοβισμού και μάλιστα αυτά τα φαινόμενα συνδέονται μεταξύ τους. Εν μέρει αποσαφηνίζεται και η αιτιακή τους σχέση, αφού οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το να βιώσει ένα μαθητής τη θυματοποίηση αυξάνει και τις πιθανότητες του να κάνει χρήση ουσιών. Στην ίδια έρευνα γίνεται λόγος για στενή σχέση μεταξύ ψυχολογικού εκφοβισμού (mental bullying) και χρήσης μαριχουάνας από τα αγόρια, δίνοντας έτσι έμφαση στη μεγαλύτερη ευκολία των αγοριών να διαχειριστούν τον σωματικό αλλά όχι και τον ψυχολογικό εκφοβισμό. Επίσης, η σχέση μεταξύ εμπλοκής σε εκφοβισμό και χρήσης ουσιών επιβεβαιώνεται και σε μία από τις λίγες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με ενήλικες.

Οι Vaughn, Fu, Bender, DeLisi, Beaver, Perron και Howard (2010) σημειώνουν ότι οι ενήλικες που είχαν εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού κάποια στιγμή στη ζωή τους ήταν πιο πιθανό να είναι άντρες, να μην έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση και υψηλό εισόδημα και να παρουσιάζουν εξάρτηση κυρίως από αλκοόλ, κάνναβη και καπνό. Ο ίδιος πληθυσμός παρουσιάζει και αυξημένα ποσοστά σε διπολικές διαταραχές και παρανοϊκές διαταραχές προσωπικότητας.

Στην έρευνα των Litwiller και Brausch (2013) εξετάζεται ο μεσολαβητικός ρόλος που μπορεί να έχει η χρήση νόμιμων και παράνομων ουσιών, μεταξύ άλλων συμπεριφορών, στην αυτοκτονία των παιδιών που έχουν θυματοποιηθεί. Αυτός ο ρόλος επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα σε δείγμα μαθητών 14 έως 19 ετών στις Η.Π.Α. τόσο για τον παραδοσιακό όσο και για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Αναφέρεται ότι η χρήση ουσιών εξοικειώνει τους μαθητές με την έννοια του σωματικού πόνου (όπως και η βία συμπεριφορά) και σε συνδυασμό με την αίσθηση της απογοήτευσης και του «βάρους» που αισθάνονται για τη ζωή, τους οδηγεί πιο κοντά στην αυτοκτονία.

Τέλος, στην έρευνα των Gaete και συνεργατών (2017) γίνεται αναφορά στη σχέση μεταξύ παρατηρητών του εκφοβισμού και χρήσης κάνναβης, επιβεβαιώνοντας ότι ο συγκεκριμένος πληθυσμός έχει αυξημένες πιθανότητες, αν και λιγότερες από ό,τι οι θύτες. Η σχέση μεταξύ των παρατηρητών και της χρήσης ουσιών έχει μεγάλο ενδιαφέρον και δεν έχει διερευνηθεί όσο θα έπρεπε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΡΟΣΚΟΛΛΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.1. Ορισμός

Η προσκόλληση ή ο δεσμός με το σχολείο αναφέρεται στη σχέση που έχει ένας μαθητής με το σχολείο του, το προσωπικό του σχολείου και τις ακαδημαϊκές ιδέες που εκπορεύονται από το σχολείο (Maddox & Prinz, 2003). Σύμφωνα με την American Psychological Association (2002) το κλίμα του σχολείου ορίζεται ως η συνολική ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής και περιλαμβάνει πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, οργανωτικούς κανόνες, αξίες, συμπεριφορές και σχέσεις. Κατά τους Oelsner, Lippold και Greenberg (2011) η έννοια της προσκόλλησης στο σχολείο σχετίζεται με τους δεσμούς που έχει ένας μαθητής με το σχολείο, τον βαθμό στον οποίο αισθάνεται ότι οι εκπαιδευτικοί τον σέβονται και ενδιαφέρονται για εκείνον, το επίπεδο της συμμετοχής του στις δραστηριότητες του σχολείου και την πίστη του στους κανόνες και τις αξίες του σχολείου. Ο Rigby (2008) κάνει λόγο για το ήθος του σχολείου ορίζοντάς το ως τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της σχολικής κοινότητας -μαθητές, προσωπικό και γονείς- συμπεριφέρονται μεταξύ τους, δηλαδή με ή χωρίς σεβασμό. Κατ' επέκταση το «κλίμα της τάξης» διαμορφώνεται από το σχολικό περιβάλλον αυτό καθαυτό και από τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών μέσα σε αυτό. Οι Cornell και Huang (2016) θεωρούν ότι το σχολείο που συνδυάζει ένα αυστηρό αλλά δίκαιο πλαίσιο κανόνων και ένα υποστηρικτικό κλίμα απέναντι στους μαθητές, είναι ένα αποτελεσματικό σχολείο, τόσο σε επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης όσο και στον περιορισμό αντικοινωνικών συμπεριφορών.

Η σχέση ενός μαθητή με το σχολείο του κρίνεται καθοριστική για το μέλλον του ως ένας δείκτης που θα επηρεάσει την ψυχοκοινωνική υγεία του με πολλούς τρόπους: επιθετικότητα, χρήση ουσιών, απόπειρες αυτοκτονίας, επικίνδυνη σεξουαλική συμπεριφορά, ριψοκίνδυνη οδήγηση (Clark, Smith, Raphael, Jackson, Denny & Fleming et al., 2010). Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της προσκόλλησης στο σχολείο αναδεικνύεται ως πολύ σημαντική για δύο ιδιαιτέρως λόγους: α) η χαμηλή προσκόλληση στο σχολείο συνδέεται με υψηλότερα ποσοστά εγκληματικότητας, χρήσης ουσιών, εγκατάλειψης του σχολείου και εφηβικής εγκυμοσύνης (Hawkins et al., 2001) και β) όπως συνάγεται από τα παραπάνω, η προσκόλληση στο σχολείο μπορεί να γίνει ένα σημαντικό όπλο στο οπλοστάσιο της Πρόληψης (Maddox & Prinz, 2003).

Επίσης, οι ευεργετικές συνέπειες της προσκόλλησης στο σχολείο διαχέονται σε διάφορες πτυχές της σχολικής, και όχι μόνο, ζωής του μαθητή, όπως η αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, τα υψηλά επίπεδα σχολικής εμπλοκής που συνδέονται με υψηλούς βαθμούς και αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές κ.ο.κ. (Cristini, Dallago, Nation, Santinello & Scacchi, 2012). Οι Liljeberg, Sailas και Kaltial-Heino (2011) υποστηρίζουν ότι η προσκόλληση στο σχολείο δεν έχει μόνο ακαδημαϊκή αξία, αλλά επιδρά και στην ηθική, συμπεριφορική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Θεωρείται ότι το κλίμα του σχολείου παίζει τεράστιο ρόλο στην εμφάνιση φαινομένων, όπως ο σχολικός εκφοβισμός, η παραβατικότητα, το σκασιαρχείο, η σχολική αποτυχία κ.α., παρόλο που υπάρχουν και ερευνητικές ενδείξεις για το αντίθετο (Pellegrini & Bartini, 2000).

Σύμφωνα, πάλι, με την ερευνητική ομάδα του Μοντέλου Κοινωνικής Ανάπτυξης (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming & Hawkins, 2004) η προσκόλληση ή σύνδεση με το σχολείο (school connectedness, school bonding) αποτελείται από δύο βασικές και αλληλοεξαρτώμενες συνιστώσες: α) προσκόλληση (attachment), που ορίζεται ως το σύνολο των ζεστών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο, και β) δέσμευση (commitment), που ορίζεται ως η επένδυση στο σχολείο και η προσπάθεια να τα πηγαίνει κανείς καλά στο σχολείο.

Η Libbey (2004) υποστηρίζει, ακόμη, ότι, όπως και αν ονομάσει κανείς τη σχέση του παιδιού με το σχολείο, αυτή απαρτίζεται από τα εξής χαρακτηριστικά:

- αίσθημα του ανήκειν
- αίσθηση των μαθητών ότι τους αρέσει ή όχι το σχολείο
- υποστήριξη των δασκάλων
- υποστηρικτικό δίκτυο φίλων στο σχολείο
- επένδυση στην ακαδημαϊκή επίδοση
- αποτελεσματική πειθαρχία
- συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες

3.2. Άλλες συναφείς έννοιες

Ερευνώντας κανείς τη σχέση που έχουν τα παιδιά με το σχολείο τους μπορεί να συναντήσει διάφορους ορισμούς, που άλλες φορές οι έννοιες τους ταυτίζονται και άλλες φορές η μία αποτελεί τμήμα της άλλης (Libbey, 2004). Κάποιοι από αυτούς τους όρους είναι:

α) Θετικός Προσανατολισμός προς το Σχολείο – Positive Orientation to School: συνδέεται με τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση. Πρόκειται για έναν όρο που δεν χρησιμοποιείται συχνά.

β) Σύνδεση με το Σχολείο – School Attachment: είναι ένας όρος που συναντάται τόσο αυθύπαρκτος όσο και ως τμήμα μίας μεγαλύτερης έννοιας. Κάποιοι ερευνητές τοποθετούν κάτω από αυτόν τον όρο τις συναισθηματικές σχέσεις των μαθητών κυρίως με τους εκπαιδευτικούς και άλλοι αναφέρονται στο αν οι μαθητές χαίρονται να βρίσκονται στο σχολείο και θεωρούν ότι αποτελούν κομμάτι του.

γ) Δεσμός με το Σχολείο – School Bonding: συνήθως πρόκειται για έναν όρο που περιλαμβάνει και άλλες έννοιες, όπως τη σύνδεση, τη δέσμευση, την εμπλοκή και την πίστη στις αξίες του σχολείου.

δ) Κλίμα του Σχολείου – School Climate: αναφέρεται στην κουλτούρα του σχολείου. Στην έρευνα των Syvertsen και Flanagan (2009) το σχολικό κλίμα χωρίζεται και μετράται σε τρεις παραμέτρους:

- αντίληψη της εξουσίας των ενηλίκων ως δίκαια και δημοκρατική
- αντίληψη του «σώματος» των μαθητών ως συνεκτικό και συνεχές
- προσωπική αντίληψη των μαθητών για τη θέση τους μέσα σε αυτό.

ε) Συνεκτικότητα με το Σχολείο – School Connection/School Connectedness: αναφέρεται κυρίως στην αίσθηση ασφάλειας και ανήκειν του μαθητή στο σχολείο, στην αίσθηση ότι οι κανόνες είναι δίκαιοι και οι εκπαιδευτικοί υποστηρικτικοί.

στ) Πλαίσιο του Σχολείου – School Context: είναι μία ευρεία έννοια που περιλαμβάνει τη συνεκτικότητα με το σχολείο, τη ρύθμιση των κανόνων του σχολείου και τη διευκόλυνση της αυτονομίας των μαθητών.

ζ) Σύμπλεξη/Ενασχόληση με το Σχολείο – School Engagement: αφορά έναν όρο που έχει χρησιμοποιηθεί τόσο αυτόνομα όσο και ως τμήμα μίας ευρύτερης έννοιας και αναφέρεται στην ακαδημαϊκή επίδοση και την ταύτιση του μαθητή με το σχολείο.

Οι ερευνητές Fredricks, Blumenfeld και Paris (2004) επισημαίνουν ότι η ενασχόληση με το σχολείο μπορεί να ιδωθεί μέσα από τρεις σκοπιές: συμπεριφορική, συναισθηματική και γνωστική. Η συμπεριφορική ενασχόληση με το σχολείο περιλαμβάνει συμμετοχή σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, η συναισθηματική αφορά τις θετικές και αρνητικές αντιδράσεις απέναντι σε μαθητές, καθηγητές και το σχολείο γενικότερα, και τέλος η γνωστική ενασχόληση αφορά στην επένδυση και την προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής στο σχολείο.

η) Εμπλοκή με το Σχολείο- School Involvement: αναφέρεται στη συμμετοχή των μαθητών σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες.

θ) Ικανοποίηση των Μαθητών από το Σχολείο – Student Satisfaction with School: περιλαμβάνει τις εξής μεταβλητές:

- «μου αρέσει το σχολείο»
- «το σχολείο είναι ωραίο μέρος να βρίσκεται κανείς»
- «το σχολείο είναι βαρετό»

ι) Ταύτιση των Μαθητών με το Σχολείο - Student Identification with School: περιλαμβάνει την αίσθηση των μαθητών ότι ανήκουν και εκτιμούν το σχολείο.

ια) Υποστήριξη από τους Εκπαιδευτικούς – Teacher Support: συνήθως αποτελεί κομμάτι ευρύτερων εννοιών, όπως το σχολικό κλίμα, το αίσθημα ανήκειν στο σχολείο και η σύνδεση με το σχολείο.

ιβ) School Membership: η αίσθηση των μαθητών ότι στο σχολείο είναι αποδεκτοί, τους σέβονται και τους υποστηρίζουν (Goodenow, 1993).

3.3. Η έννοια του σχολείου - κοινότητα

Συναφής με την έννοια της προσκόλλησης στο σχολείο είναι και η έννοια του «σχολείου-κοινότητα». Σύμφωνα με τους Seeley, Tombari, Bennett, και Dunkle, (2011) ένα σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά, όχι μόνο ως προς τον σχολικό εκφοβισμό αλλά και ως προς μια σειρά άλλων συμπεριφορών, όπως τα σκασιάρχειο, η σχολική αποτυχία και η εγκατάλειψη του σχολείου. Οι μαθητές αναζητούν ένα σχολείο-κοινότητα στο οποίο να αισθάνονται ασφαλείς, με εκπαιδευτικούς που τους υπολογίζουν και τους σέβονται

Ο ορισμός για το σχολείο που αποτελεί και λειτουργική κοινότητα είναι ο εξής: «ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ζεστές και υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις παρέχει στα μέλη του ευκαιρίες να συμμετέχουν στις

σχολικές δραστηριότητες και όλοι μοιράζονται κοινές αξίες και στόχους» (Battistich & Hom, 1997, σ. 1). Ένα τέτοιο σχολείο παρουσιάζει μικρότερα ποσοστά παραβατικής συμπεριφοράς και χρήσης ουσιών ανάμεσα στους μαθητές του. Το σχολείο που προωθεί τη συνεργασία και την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών, δρα ανασταλτικά απέναντι στον εκφοβισμό, αφού τα παιδιά που έχουν γύρω τους ένα ισχυρό δίκτυο φίλων εμπλέκονται λιγότερο σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Pellegrini & Bartini, 2000). Το ίδιο αποδεικνύεται και από την έρευνα των Davis και Nixon (2011), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές που αισθάνονται ότι πλαισιώνονται από ένα δίκτυο φίλων έχουν λιγότερες πιθανότητες να πέσουν θύματα εκφοβισμού. Η έννοια αυτή έρχεται σε αντίθεση με την έννοια του «γραφειοκρατικού σχολείου», το οποίο χαρακτηρίζεται από απόμακρη καθηγητο-κεντρική προσέγγιση, έμφαση στον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών και γραφειοκρατικό τρόπο διοίκησής του (Baker, Terry & Bridger, 1997).

Θεμελιωτές της έννοιας του κοινοτικού σχολείου είναι μία ομάδα ερευνητών από τις Η.Π.Α., οι Battistich, Solomon, Watson και Schaps, οι οποίοι στις αρχές της δεκαετίας του 1980 έκαναν τις δικές τους παρατηρήσεις για τη βελτίωση του σχολείου εστιάζοντας στις διαπροσωπικές σχέσεις, τις οποίες οι Baker και συνεργάτες (1997) ονόμασαν πολύ επιτυχημένα «συγκολλητική ουσία» της κοινότητας. Πρώτα από όλα αποσαφήνισαν την έννοια της κοινότητας: «Η κοινότητα είναι ένα μέρος όπου τα μέλη ενδιαφέρονται και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο, συμμετέχουν και επηρεάζουν τις δραστηριότητες και αποφάσεις της ομάδας, μοιράζονται μία αίσθηση ανήκειν και ταυτότητας με την ομάδα και έχουν κοινές νόρμες, αξίες και στόχους» (σ. 137).

Ο Kunc στην Osterman (2000) επισημαίνει τα βασικά λάθη που κάνει το σύγχρονο παραδοσιακό σχολείο:

- η κυριαρχία και οι καλές επιδόσεις είναι πιο σημαντικές από την αίσθηση του ανήκειν
- η αίσθηση του ανήκειν δεν είναι προαπαιτούμενο της δέσμευσης αλλά ανταμοιβή για τις καλές επιδόσεις και τη συμμόρφωση
- οι προσωπικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών δεν καλύπτονται στο σχολείο αλλά στο σπίτι και στις υπόλοιπες διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Όταν οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών (αίσθημα του ανήκειν, αυτονομία και αυτοπραγμάτωση) δεν καλύπτονται από το σχολείο, οι μαθητές

παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις, αποξένωση, μειωμένη διάθεση για μάθηση και μη ικανοποιητική ανάπτυξη (Osterman, 2000). Πιο συγκεκριμένα, το αίσθημα του ανήκειν σχετίζεται με συναισθήματα χαράς, ηρεμίας και ικανοποίησης, σε αντίθεση με το αίσθημα της απόρριψης που συνοδεύεται από άγχος, μοναξιά, θυμό, ζήλια. Οι Baker και συνεργάτες (1997) πρόσθεσαν ότι στα μέλη μίας κοινότητας αναπτύσσεται μία «συλλογική μνήμη» ή αλλιώς «μία κοινή ιστορία», η οποία δημιουργεί την αίσθηση της μοναδικότητας και της ταυτότητας στα μέλη της. Ενσωμάτωσαν, επίσης, την έννοια της φροντίδας και του ενδιαφέροντος στον κοινοτικό ορισμό υποστηρίζοντας ότι η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική, όταν ο μαθητής καλύπτει βασικές ψυχολογικές ανάγκες του, όπως η ανάγκη να ανήκει κάπου όπου τον σέβονται και τον εμπιστεύονται. Η διαδικασία της μάθησης συμβαίνει στον άνθρωπο γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα, μέσα στο πλαίσιο των σχέσεων τους με τους άλλους και η Baker (1997) και οι συνεργάτες της θεωρούν ότι οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία που έχουν «κοινοτικό» χαρακτήρα έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από τους μαθητές των παραδοσιακών σχολείων.

Όσον αφορά την τήρηση των κανόνων, τα κοινοτικά σχολεία ενστερνίζονται την άποψη ότι όταν οι κανόνες επιβάλλονται εξωτερικά, δύσκολα γίνονται σεβαστοί, σε αντίθεση με τους κανόνες που εκπορεύονται από τον αμοιβαίο σεβασμό και τη συνεργασία, οι οποίοι εγγράφονται στην εσωτερική συνείδηση των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί περισσότερο διευκολύνουν παρά κατευθύνουν τη διαδικασία της μάθησης χρησιμοποιώντας τεχνικές της συνεργατικής μάθησης και ενισχύοντας τη συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες της τάξης. Οι μαθητές, από την άλλη, όπως και οι εκπαιδευτικοί έχουν ψυχολογική ανάγκη για αίσθηση του ανήκειν, αυτοπραγμάτωση και αυτονομία. Ο βαθμός στον οποίο αυτές οι ανάγκες καλύπτονται από το σχολείο καθορίζει τη σύνδεση ή όχι του μαθητή με το σχολείο του. Ένα σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα που ενδιαφέρεται για τα μέλη της έχει πολύ μεγάλες πιθανότητες να απαντήσει σε αυτές τις ανάγκες και άρα να κρατήσει τους μαθητές συνδεδεμένους μαζί του.

Το πρακτικό και ερευνητικό κομμάτι αυτού του θεωρητικού υπόβαθρου είναι το Child Development Program με πολλές και ενδιαφέρουσες μελέτες και έρευνες στον χώρο του σχολείου. Το Child Development Program είναι ένα Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας όλων των παιδιών και όχι ένα πρόγραμμα δευτερογενούς πρόληψης για ομάδες υψηλού κινδύνου (Battistich, Schaps & Wilson,

2004) με κεντρικό άξονα τη σύνδεση του παιδιού με το σχολείο του. Βασικοί στόχοι του προγράμματος, όπου εφαρμόστηκε, ήταν οι εξής:

- στενές και ζεστές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών
- προγράμματα σπουδών που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν και να επηρεάζουν τις διαδικασίες της τάξης
- ευκαιρίες για ανάδειξη ηθικών αρχών και συμπεριφορών στην καθημερινή πρακτική του σχολείου
- μέθοδοι πειθαρχίας που εμπλέκουν όλους τους μαθητές στην τήρηση των κανόνων
- στενή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας
- σχολικά προγράμματα που προάγουν τη συνεργασία και τον αλτρουισμό μεταξύ των μαθητών.

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποίησαν, για να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, ερευνούσαν δύο βασικούς άξονες της κοινότητας (Battistich & Hom, 1997): (εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι το πρόγραμμα αξιολογούνταν από τους ίδιους τους δημιουργούς του) α) την αίσθηση ότι οι μαθητές ενδιαφέρονται και στηρίζουν ο ένας τον άλλον με ερωτήσεις όπως: «οι συμμαθητές μου και εγώ εργαζόμαστε όλοι μαζί για να λύσουμε τα προβλήματα», «η τάξη μου είναι σαν μία οικογένεια», κ.α. β) την πεποίθηση των μαθητών ότι είχαν έναν ενεργό και σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων με ερωτήσεις όπως: «στην τάξη μου οι μαθητές και οι καθηγητές αποφασίζουν μαζί για τους κανόνες της τάξης στην τάξη μου», «οι μαθητές και οι καθηγητές αποφασίζουν μαζί για το τί θα κάνουν», κ.α.

Ξεχωρίζουν δύο διαχρονικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν το 1981 και το 1991 και διήρκεσαν 8 και 4 χρόνια αντίστοιχα. Η πρώτη (1981-1989) αφορούσε 300 – 350 παιδιά και τα παρακολούθησε από το Νηπιαγωγείο έως την έκτη Δημοτικού (grade 6). Η δεύτερη (1991-1995) αφορούσε μαθητές από 24 σχολεία σε έξι διαφορετικές περιοχές (αστικές, αγροτικές, μεγάλα αστικά κέντρα). Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι η αίσθηση του ανήκειν σε μία κοινότητα για τα παιδιά συνδέεται με μία σειρά από θετικά στοιχεία, όπως η απόκτηση ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και η κατάκτηση ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, ειδικά για μαθητές που δεν είχαν αυτήν την ευκαιρία στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Σημαντική παράμετρος

η διάχυση αυτού του αισθήματος, όχι μόνο σε μία τάξη αλλά σε ολόκληρο το σχολείο, αλλά και η γενίκευσή του σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Σε άλλη έρευνα της ίδιας ομάδας οι άξονες στους οποίους κινήθηκε το ερωτηματολόγιο ήταν οι εξής: α) αυτονομία των μαθητών, β) κλίμα υποστήριξης στην τάξη, γ) κλίμα υποστήριξης σε όλο το σχολείο, δ) συναδελφικότητα μεταξύ καθηγητών, ε) εμπλοκή των καθηγητών στον σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων και στ) κοινοί εκπαιδευτικοί στόχοι μεταξύ εκπαιδευτικών.

Σε άλλη έρευνα - συνέχεια του ίδιου προγράμματος (Battistich et al., 2004) ερευνήθηκαν οι εξής παράγοντες: α) ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς με ερωτήσεις όπως: «νιώθω ασφαλής και άνετα με τους καθηγητές μου», β) οι ακαδημαϊκές προσδοκίες – ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση με ερωτήσεις όπως: «πόσο μακριά πιστεύεις πως θα φτάσεις σε αυτό το σχολείο», «νομίζω ότι είμαι ένας καλός μαθητής», γ) οι θετικές σχέσεις καθηγητών και μαθητών με ερωτήσεις όπως: «οι καθηγητές και οι μαθητές φέρονται ο ένας στον άλλον με σεβασμό» και δ) η μοναξιά στο σχολείο με ερωτήσεις όπως: «δεν έχω κανένα φίλο στο σχολείο». Και συνδέθηκαν με τις ακόλουθες μεταβλητές: 1) θυματοποίηση στο σχολείο, 2) χρήση νόμιμων και παράνομων εξαρτησιογόνων ουσιών, 3) απείθαρχη συμπεριφορά στο σχολείο, 4) θετικές εξωσχολικές δραστηριότητες, 5) συμμετοχή σε θρησκευτικές δραστηριότητες και 6) θετικές συμπεριφορές των φίλων.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας υπήρξαν πολύ ενθαρρυντικά, καθώς έδειξαν ότι οι μαθητές του Γυμνασίου που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα ανέφεραν υψηλή σύνδεση με το σχολείο, συμμετοχή σε θετικές εξωσχολικές δραστηριότητες, θετικές συμπεριφορές των φίλων τους και λιγότερα περιστατικά απείθαρχης σχολικής συμπεριφοράς.

Το μόνο πεδίο που δεν φαίνεται να επηρεάστηκε είναι το πεδίο της χρήσης ουσιών, νόμιμων και παράνομων.

Οι πιο δύσπιστοι παρατηρητές της θεωρίας του κοινοτικού σχολείου που ενδιαφέρεται για τα μέλη του επισημαίνουν την αντίφαση αυτής της ιδέας με τις καθημερινές πρακτικές ενός σχολείου, από την ανταγωνιστική βαθμολόγηση των μαθητών του μέχρι την αυστηρά ιεραρχική μορφή του, γεγονός που καθιστά δύσκολη την πρακτική εφαρμογή της. Πάντως, το ίδιο Πρόγραμμα φάνηκε πολύ αποτελεσματικό, όταν εφαρμόστηκε και σε δομημένα πλαίσια ψυχαγωγίας των νέων (Duerden & Witt, 2010).

Η αίσθηση της κοινότητας δεν συνδέεται με το μέγεθος του σχολείου, ειδικά για τους μαθητές. Αντίθετα, βρέθηκε μεγάλη συσχέτιση με το επίπεδο οικονομικής δυσπραγίας μίας περιοχής και ενός σχολείου. Φαίνεται ότι η εμπειρία του σχολείου είναι λιγότερο ευχάριστη τόσο για μαθητές όσο και για εκπαιδευτικούς σε κοινότητες που δοκιμάζονται από τη φτώχεια παρά για κοινότητες που είναι πιο δυνατές οικονομικά. Θετική συσχέτιση βρέθηκε και για ορισμένα θετικά χαρακτηριστικά μίας τάξης, όπως η συνεργασία, η αλληλοϋποστήριξη και η συνεργατική μάθηση αλλά και οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για ακαδημαϊκές επιδόσεις. Επίσης, η απόκτηση ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων εκ μέρους των παιδιών, η κατάκτηση της αυτονομίας τους και η πίστη σε θετικές και δημοκρατικές αξίες συσχετίζονται θετικά με την αίσθηση της κοινότητας σε ένα σχολείο.

3.4. Θεωρητικές βάσεις της προσκόλλησης στο σχολείο

α) Θεωρία της προσκόλλησης. Η θεωρία της προσκόλλησης προσβέπει ότι, όταν το βρέφος καταφέρει να δομήσει μία σχέση εμπιστοσύνης με τον σημαντικό Άλλο, δηλαδή τη μητέρα, τότε μεταφέρει αυτή την αίσθηση εμπιστοσύνης και στις υπόλοιπες σχέσεις του καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής του (ασφαλής προσκόλληση). Αντίθετα, όταν αυτή η σχέση παρουσιάσει προβλήματα, τότε η δυσλειτουργία μεταφέρεται και στα υπόλοιπα πλαίσια, όπως σχολείο, συνομήλικοι, κ.α. (Catalano et al., 2004).

β) Θεωρία του κοινωνικού ελέγχου. Μία από τις πρώτες θεωρίες που συμπεριέλαβαν την έννοια της σύνδεσης με το σχολείο ήταν η θεωρία του Hirschi το 1969 για τον κοινωνικό έλεγχο (social control theory). Ενώ μέχρι τότε οι εγκληματολογικές θεωρίες επικεντρώνονταν στο τι κινητοποιεί τους ανθρώπους να παραβιάζουν τον νόμο, ο Hirschi προσέγγισε το θέμα από μία άλλη οπτική. Αναζήτησε τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι δεν παρανομούν παρά την εσωτερική αμοραλιστική φύση τους. Στη θεωρία που ανέπτυξε μαζί με τον Gottfredson έκανε λόγο για την εύκολη και άμεση ανταπόδοση που προσφέρει όχι μόνο το έγκλημα αλλά και άλλες συμπεριφορές, όπως το κάπνισμα, η υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ, ο τζόγος, η επικίνδυνη οδήγηση κ.α. (Pratt & Cullen, 2000). Στο βιβλίο του με τίτλο «Αιτίες της εγκληματικότητας» ο Hirschi (1961) ανέλυσε τους βασικούς κοινωνικούς δεσμούς που ο άνθρωπος αναπτύσσει με το περιβάλλον

του, ανάμεσά τους η οικογένεια, οι συνομήλικοι και το σχολείο, και οι οποίοι ουσιαστικά τον συγκρατούν από το να παραβιάζει τους νόμους.

Τέσσερα είναι τα βασικά συστατικά αυτών των κοινωνικών δεσμών (Krohn & Massey, 1980):

1. *Σύνδεση – Attachment*

- α. με την οικογένεια
- β. με το προσωπικό του σχολείου
- γ. με τους συνομηλίκους

2. *Δέσμευση – Commitment*

Το πέρασμα στο status του ενήλικα

3. *Εμπλοκή – Involvement*

Επένδυση στη συμμόρφωση – Stake in conformity

4. *Πεποιθήσεις – Belief*

Πίστη στις συμβατικές αξίες και νόρμες

Με τον καιρό, η θεωρία εμπλουτίστηκε με συμπληρωματικές έννοιες, όπως η έννοια του αυτοελέγχου και η έννοια της κοινωνικής μάθησης.

γ) *Το μοντέλο της κοινωνικής ανάπτυξης*. Η θεωρία, όμως, που ολοκλήρωσε την έννοια του κοινωνικού ελέγχου και προσέφερε την ιδανική θεωρητική βάση για τη σύνδεση με το σχολείο, είναι το *μοντέλο της κοινωνικής ανάπτυξης (social development model)*. Αρχικά, ανέδειξε τέσσερις προϋποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες το παιδί υιοθετεί μία συμπεριφορά (αντικοινωνική ή όχι): 1. ευκαιρίες για εμπλοκή σε αυτήν την συμπεριφορά 2. βαθμός εμπλοκής στη συμπεριφορά 3. δεξιότητες που έχει κάποιος, ώστε να εμπλακεί και 4. ανταμοιβή για την εμπλοκή (Catalano, Kosterman & Hawkins, 1996). Στη συνέχεια, τροποποιήθηκε και κατέληξε σε τρία βασικά στοιχεία, σύμφωνα με τα οποία οικοδομείται ένας κοινωνικός δεσμός (Catalano et al., 2004):

1. *Ευκαιρίες για εμπλοκή – Opportunities for involvement*

2. *Δεξιότητες για εμπλοκή – Skills for involvement*

3. *Ανταμοιβή για εμπλοκή - Reinforcement for involvement*

Γίνεται φανερό ότι στο *μοντέλο της κοινωνικής ανάπτυξης* η εμπλοκή δεν θεωρείται συστατικό της σύνδεσης με το σχολείο, όπως η σύνδεση και η δέσμευση αλλά κομμάτι της κοινωνικοποίησης που οδηγεί στη σύνδεση. Όσον αφορά τις πεποιθήσεις, θεωρούνται ένας ενδιάμεσος παράγοντας (Catalano et al., 2004). Ο δυνατός δεσμός που εγκαθιδρύεται μεταξύ του ατόμου και του κοινωνικού πλαισίου

(οικογένεια, σχολείο, συνομηλικοί, κοινότητα) δρα προστατευτικά προς οποιαδήποτε αντικοινωνική πρόκληση, «γυρνώντας» το άτομο πάλι μέσα στους κανόνες και τις πεποιθήσεις του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου (Hawkins, Guo, Hill, Battin-Pearson & Abbott, 2001). Ξεκινώντας από την οικογένεια ο δεσμός συνεχίζεται και με το σχολείο. Όσον αφορά τους συνομηλίκους, ειδικά στην εφηβεία, οι ήδη υπάρχοντες δεσμοί με την οικογένεια και το σχολείο μπορούν να λειτουργήσουν αποτρεπτικά ως προς τους παρεκκλίνοντες εφήβους (Hawkins & Weis, 1985).

Μέσα στο *μοντέλο κοινωνικής ανάπτυξης* έχει ενσωματωθεί και η *θεωρία της κοινωνικής μάθησης*, η οποία υποστηρίζει ότι για να επαναληφθεί μία συμπεριφορά, πρέπει να υπάρξει ανταμοιβή της. Όταν δεν υπάρχει ή υπάρχει τιμωρία, η συμπεριφορά εγκαταλείπεται (Hawkins & Weis, 1985). Το πολύ ενδιαφέρον εύρημα της ερευνητικής ομάδας του *μοντέλου κοινωνικής ανάπτυξης* είναι ότι η σύνδεση με το σχολείο λειτουργεί προστατευτικά ακόμα και για ομάδες υψηλού κινδύνου, όπως επιθετικά αγόρια, παιδιά που προέρχονται από προβληματικές οικογένειες και παιδιά από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (Catalano et al. 2004).

Το ερευνητικό πρόγραμμα Raising Healthy Children Project (Catalano et al. 2004), μάλιστα, προχωρά ένα βήμα παραπέρα και υποστηρίζει ότι η προστατευτική ισχύς της σύνδεσης με το σχολείο είναι μεγαλύτερη για παιδιά των οποίων οι γονείς ανέφεραν εμπλοκή σε αντικοινωνικές συμπεριφορές, όπως χρήση παράνομων ουσιών, προβληματική χρήση αλκοόλ και ενδοοικογενειακή βία, παρά για μαθητές των οποίων οι γονείς δεν εμπλέκονταν σε τέτοιες συμπεριφορές.

Το *μοντέλο της κοινωνικής ανάπτυξης* χρησιμοποιήθηκε ιδιαίτερος από τους επιστήμονες, για να εξηγήσει κυρίως τη χρήση ουσιών και άλλες αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές, να ενδυναμώσει τους παράγοντες προστασίας αποδυναμώνοντας ταυτόχρονα τους παράγοντες κινδύνου και να προσφέρει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο από την προσχολική ηλικία ως της εφηβείας. Όσον αφορά την προσχολική ηλικία, βασικός κοινωνικός δεσμός θεωρείται φυσικά η οικογένεια, η οποία παρέχει και τις πρώτες δεξιότητες για κοινωνικοποίηση με τα πλαίσια που θα ακολουθήσουν.

Στη φάση του Νηπιαγωγείου το σχολείο μαζί με την οικογένεια προσφέρουν στο παιδί δεξιότητες για το επόμενο στάδιο, το πλαίσιο των συνομηλίκων. Στο Δημοτικό, ένα κρίσιμο εξελικτικό στάδιο, τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια και οι συνομηλικοί ασκούν την επίδρασή τους στο παιδί πολλές φορές και με συγκρουόμενες δυνάμεις. Ο μαθητής έρχεται σε επαφή με εμπειρίες που έχουν τη

δύναμη να τον φέρουν πιο κοντά, αλλά και να τον απομακρύνουν από τους κοινωνικούς δεσμούς. Με όσο μεγαλύτερα εφόδια φτάνει το παιδί σε αυτό το στάδιο από την οικογένεια και το σχολείο τόσο πιο αποτελεσματικά θα αντιμετωπίσει τις προκλήσεις αυτής της περιόδου. Τέλος, στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι έφηβοι φτάνουν στο αποκορύφωμα της επιρροής που δέχονται από την κοινότητα και τους συνομηλίκους και, παράλληλα, η επίβλεψη της οικογένειας μειώνεται. Οι ευκαιρίες που τους δίνονται για αντικοινωνικές επιρροές αυξάνονται και η στάση τους απέναντι σε αυτές θα εξαρτηθεί από το σύνολο των επιδράσεων που δέχτηκαν τα προηγούμενα χρόνια από την οικογένεια και το σχολείο, των οποίων η δράση, αν και συρρικνωμένη, εξακολουθεί να υπάρχει (Catalano, Kosterman & Hawkins, 1996).

Συνοπτικά, το *μοντέλο κοινωνικής ανάπτυξης* υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά που θα υιοθετήσει ένα παιδί εξαρτάται από τις κυρίαρχες συμπεριφορές, νόρμες και αξίες των ατόμων ή των θεσμών, με τους οποίους συνδέεται το παιδί. Αυτός ο δεσμός θα λειτουργήσει αποτρεπτικά προς συμπεριφορές που δεν συνάδουν με τις αξίες του θεσμού (οικογένεια, σχολείο) ή του προσώπου (Cunningham, 2007).

Άλλη θεωρία συναφής προς το *μοντέλο της κοινωνικής ανάπτυξης* είναι το *μοντέλο της κοινωνικής οικολογίας*, το οποίο συμπεριλαμβάνει διάφορους περιβαλλοντικούς και ατομικούς παράγοντες (Maddox & Prinz, 2003).

3.5. Παράγοντες που ενισχύουν την προσκόλληση στο σχολείο

Σύμφωνα με την APA (2002) ο πιο κρίσιμος παράγοντας είναι το κλίμα του σχολείου, δηλαδή «το περιβάλλον μέσα στο οποίο μπαίνει ένας μαθητής, όταν εισέρχεται στον χώρο του σχολείου» και εξαρτάται από τις εξής μεταβλητές:

α) Μέγεθος του σχολείου. Όσο πιο μικρό είναι ένα σχολείο τόσο πιο συνδεδεμένοι νιώθουν οι μαθητές. Δεν φαίνεται να επηρεάζει το ίδιο, όμως, και το μέγεθος της τάξης ούτε ο τύπος του σχολείου (ιδιωτικό ή δημόσιο, αστικό ή αγροτικό).

β) Εκπαιδευτικοί. Ένας εκπαιδευτικός που φαίνεται να διαχειρίζεται ικανοποιητικά την τάξη του, δηλαδή δίνει στους μαθητές του την αίσθηση ότι είναι σημαντικό μέρος του συστήματος, συμβάλλει ουσιαστικά στη σύνδεση των μαθητών με το σχολείο. Το προσωπικό του σχολείου πρέπει να αφιερώνει χρόνο και προσοχή, ώστε να στηρίζει συναισθηματικά τους μαθητές (Fredricks et al., 2004).

γ) Πειθαρχία. Τα σχολεία που εφαρμόζουν πολύ αυστηρή πολιτική πειθαρχίας δεν εμφανίζουν ικανοποιητικά ποσοστά σύνδεσης σε σχέση με τα σχολεία που ακολουθούν πιο μετριοπαθείς πολιτικές (Wilson, 2004).

δ) Φιλίες και θετικό δίκτυο συνομηλίκων. Ένα σταθερό δίκτυο συνομηλίκων μπορεί να ενισχύσει τη σύνδεση των παιδιών με το σχολείο. Όσο περισσότερους φίλους έχουν τα παιδιά και μάλιστα από διαφορετικό φυλετικό, οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο τόσο πιο ισχυρός είναι ο δεσμός τους με το σχολείο. Τέλος, παρόλο που δημογραφικά στοιχεία όπως η φυλή, η ηλικία και η δομή της οικογένειας δεν έχει αποδειχθεί να διαμορφώνουν ουσιαστικά τη σύνδεση με το σχολείο, οι μαθητές που ανήκουν σε παρέες οι οποίες συμπεριλαμβάνουν και παιδιά άλλων εθνικοτήτων και φύλου δηλώνουν πιο συνδεδεμένα με το σχολείο τους. Η έρευνα των Aldridge, Fraser, Fozdar, Ala'i, Earnest και Afari (2016) επιβεβαιώνει ότι το ισχυρό κοινωνικό δίκτυο φίλων και οι ισχυροί δεσμοί μεταξύ των συνομηλίκων έχουν ευεργετικές ιδιότητες και συνεισφέρουν θετικά στη γενικότερη καλή ψυχολογική κατάσταση των μαθητών.

ε) Δομή της τάξης. Η τάξη θα πρέπει να ενισχύει την αυτονομία των μαθητών μέσα από διαδικασίες συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, σαφείς κανόνες και ξεκάθαρα όρια (Fredricks et al., 2004).

στ) Δέσμευση στην εκπαίδευση. Η πίστη των παιδιών ότι το σχολείο είναι σημαντικό για το μέλλον τους ενδυναμώνει τη σύνδεσή τους με το σχολείο. Οι μαθητές που πιστεύουν ότι το σχολείο είναι σημαντικό δείχνουν χαρακτηριστικά, όπως επιμονή, προσπάθεια, προσήλωση στον στόχο και διάθεση να ξεχωρίσουν.

ζ) Σχολικό περιβάλλον. Το φυσικό περιβάλλον και το ψυχοκοινωνικό κλίμα του σχολείου συμβάλλουν στη σύνδεση των παιδιών με το σχολείο. Το ψυχοκοινωνικό κλίμα διαμορφώνεται από τους κανόνες πειθαρχίας, τις ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών και την ικανότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της σχολικής τάξης.

η) Ηλικία. Οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν ότι η σύνδεση με το σχολείο είναι ένα χαρακτηριστικό των μαθητών που ατονεί με τον χρόνο (Simons-Morton, Crump, Haynie & Saylor, 1999). Οι Hawkins και συνεργάτες (2001) υποστηρίζουν ότι οι παρεμβάσεις πρόληψης και ενίσχυσης της σύνδεσης με το σχολείο, από τα πρώτα χρόνια του Δημοτικού, βοηθούν στη διατήρηση αυτή της σύνδεσης και τα επόμενα χρόνια της εφηβείας. Ειδικά η περίοδος της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο φαίνεται να εξασθενεί τη σύνδεση των παιδιών με το σχολείο. Αυτό μπορεί

να οφείλεται στην πιο απρόσωπη δομή του Γυμνασίου, όπου ο ένας Δάσκαλος αντικαθίσταται από πολλούς καθηγητές, καθώς και στον πιο ανταγωνιστικό χαρακτήρα του Γυμνασίου. Πιθανώς, όμως, να είναι και ένας φυσιολογικός σταθμός στην εξελικτική διαδικασία των εφήβων, ειδικά από τη στιγμή που φοιτούν σε σχολεία τα οποία δεν καλύπτουν τις ανάγκες τους (Oelsner et al., 2011). Τέλος, οι Hawkins και συνεργάτες (2001) υποστηρίζουν ότι από την παιδική ηλικία στην εφηβεία ατονεί γενικά το ενδιαφέρον των παιδιών για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και το σχολείο.

θ) Φύλο. Η σύνδεση με το σχολείο είναι πιο σημαντική για τα κορίτσια στην αποτροπή χρήσης ουσιών από ό,τι είναι για τα αγόρια. Τα κορίτσια φαίνεται γενικά να τα απασχολεί περισσότερο το να ικανοποιήσουν τους ενήλικες (γονείς, εκπαιδευτικούς), γεγονός που τα ωθεί να υιοθετούν πιο κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (Shears, Edwards & Stanley, 2006). Η έρευνα των Simons-Morton και συνεργατών (1999) επιβεβαίωσε την υπόθεση ότι τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερη σύνδεση με το σχολείο τους από ό,τι τα αγόρια, όπως και η αντίστοιχη μελέτη των Oelsner και συνεργατών (2011). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα αγόρια, συνήθως, παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα πειθαρχίας από ό,τι τα κορίτσια, δείχνουν λιγότερο ενδιαφέρον για τα μαθήματα και γενικά αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα λιγότερο ευνοϊκά από ό,τι τα κορίτσια (Bandyopadhyay et al., 2009). Κάτι που επιβεβαιώνεται και στην Ελλάδα, καθώς σε μεγαλύτερο ποσοστό τα αγόρια παρά τα κορίτσια δηλώνουν ικανοποιημένα από το σχολείο τους (Κοκκέβη κ.ά., 2016β).

Οι Hawkins και Weis, ήδη από το 1985, πρότειναν τρόπους ενίσχυσης της σύνδεσης τόσο με το σχολείο όσο και με την οικογένεια, τους συνομηλικούς και την κοινότητα. Για την οικογένεια πρότειναν την εμπλοκή των μελών σε κοινές δραστηριότητες, τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδιών και την αποσαφήνιση των ορίων και των προσδοκιών που έχει η οικογένεια από τα μέλη της. Για το σχολείο, οι μέθοδοι είναι οι εξής:

- ενίσχυση και βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών
- ζεστές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (όχι στα πολυπληθή σχολεία)
- διαδραστική διδασκαλία
- συνεργατική μάθηση

- ικανότητες διαχείρισης της τάξης
- εμπλοκή των μαθητών στη θέσπιση κανόνων
- εκπαίδευση σε δεξιότητες ζωής
- βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Η έρευνα των Oelsner και συνεργατών (2011) προτείνει δύο στρατηγικές για την ενδυνάμωση της προσκόλλησης στο σχολείο: 1. η μείωση των προβληματικών συμπεριφορών, κυρίως της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και της χρήσης ουσιών, οδηγεί στην αύξηση της σύνδεσης με το σχολείο και 2. η ανάπτυξη αθλητικών, καλλιτεχνικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων βοηθάει τους μαθητές με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις να προσεγγίσουν το σχολείο χωρίς το άγχος της βαθμολογίας, στην οποία ούτως ή άλλως οι επιδόσεις τους είναι περιορισμένες.

Οι ερευνητές, πάντως, συμφωνούν ότι η σύνδεση με το σχολείο και η αίσθηση του μαθητή ότι αποτελεί κομμάτι του συνόλου, συνδέονται με μία σειρά θετικών χαρακτηριστικών στη ζωή του μαθητή, όπως η κοινωνική επάρκεια, η αυτονομία, η αποδοχή των αξιών και κανόνων του σχολείου και η διάθεση να προσφέρουν βοήθεια στους άλλους. Αντίθετα, η έλλειψη σύνδεσης με το σχολείο οδηγεί σε μία αίσθηση απομόνωσης από την ομάδα, σε προβλήματα συμπεριφοράς, σε κρούσματα βίας και, τελικά, στην εγκατάλειψη του σχολείου (Osterman, 2000).

Σύμφωνα με την Jenkins (1995) άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη σύνδεση του παιδιού με το σχολείο είναι: προσωπικά χαρακτηριστικά - μέγεθος και δομή οικογένειας - εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας - γονική εμπλοκή - φυλή, εθνικότητα - φύλο - σχολική τάξη και η ικανότητα του παιδιού να εντάσσεται σε ομάδα. Σύμφωνα με αυτά τα κριτήρια το να ζει κανείς με πατριό, να μην είναι λευκός, να είναι αγόρι, να έχει γονείς που δεν έχουν μεγάλη εμπλοκή στη ζωή του, να μην ανήκει σε ομάδα μελέτης, ειδικά Μαθηματικών και το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας να μην είναι υψηλό αποτελούν παράγοντες που δεν ευνοούν τη σύνδεση με το σχολείο και ευνοούν την παραβατικότητα.

3.6. Μέτρηση της προσκόλλησης στο σχολείο

Η μέτρηση της προσκόλλησης στο σχολείο δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση και για αυτόν τον λόγο δεν υπάρχει ένα κοινά συμφωνημένο εργαλείο, γεγονός που οδηγεί σε μη συγκρίσιμα αποτελέσματα. Παρά τις δυσκολίες κάποια από τα εργαλεία μέτρησης της σύνδεσης με το σχολείο είναι τα εξής:

α) The effective school battery (Gotfredson, 1984). Πρόκειται για ερωτηματολόγιο 118 ερωτήσεων που ερευνά τόσο το ψυχοκοινωνικό κλίμα του σχολείου όσο και χαρακτηριστικά του πληθυσμού.

β) The adapted people in my life scale (Murray & Greenberg, 2000). Αυτό το εργαλείο επικεντρώνεται κυρίως στη σύνδεση (attachment) και αφήνει απέξω την εμπλοκή (involvement) και τη δέσμευση (commitment).

γ) The Psychological Sense of School Membership scale (PSSM) (Goodenow, 1993). Πρόκειται για ένα εργαλείο, το οποίο επίσης δεν συμπεριλαμβάνει τις διαστάσεις της εμπλοκής (involvement) και της δέσμευσης (commitment).

Άλλες έρευνες, πάλι, χρησιμοποιούν εξειδικευμένα ερωτηματολόγια που ερευνούν τη σύνδεση με το σχολείο. Κάποιες από αυτές παρατίθενται συνοπτικά στη συνέχεια.

Το social development research group, πρωτοπόρο στις έρευνες για τη σύνδεση με το σχολείο, χρησιμοποιεί ερωτήσεις, οι οποίες εστιάζουν στη σύνδεση με το σχολείο (θετικός συναισθηματικός δεσμός) και τη δέσμευση απέναντι στο σχολείο (προσωπική επένδυση στην ομάδα). Στην έρευνα των Shears και συνεργατών (2006) για τη σχέση μεταξύ χρήσης ουσιών και σύνδεσης με το σχολείο σε αγροτικές κοινότητες χρησιμοποιούνται ερωτήσεις που αφορούν τη σχέση με τους καθηγητές και την αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο. Στην έρευνα των Wenzel, Weichold και Silbereisen (2009) χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Γερμανών Fend και Schur (1991), το οποίο, όπως και το αντίστοιχο του social development research group, έδινε έμφαση σε ερωτήσεις που αφορούν τη σύνδεση με το σχολείο ως συναισθηματικό δεσμό και τη δέσμευση με το σχολείο. Η Cunningham (2007) στην έρευνά της για τη σχέση μεταξύ σύνδεσης με το σχολείο και αντίληψης του σχολικού περιβάλλοντος από θύτες, θύματα και θύτες/θύματα εστιάζει επίσης στη σύνδεση (attachment) και τη δέσμευση (commitment) ως δύο βασικά στοιχεία της σύνδεσης με το σχολείο. Η έρευνα των Howard και Ziomek-Daigle (2009) για τη σύνδεση με το σχολείο, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες χρησιμοποιεί ένα πλήρες ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει τέσσερα δομικά στοιχεία της σύνδεσης με το σχολείο: σύνδεση (attachment), δέσμευση (commitment), εμπλοκή (involvement) και πεποιθήσεις (beliefs). Στην έρευνα των Simons-Morton και συνεργατών (1999) για τη σύνδεση με το σχολείο και την προβληματική συμπεριφορά των εφήβων η μέτρηση της σύνδεσης γίνεται με βάση τρεις άξονες: δέσμευση (commitment), σχολικό κλίμα (school climate) και

προσαρμογή των μαθητών (adjustment). Στην έρευνα των Oelsner και συνεργατών (2011) για τους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία της σύνδεσης με το σχολείο, η μέτρησή της γίνεται με ερωτήσεις που αφορούν τη σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τη δέσμευση απέναντι στα μαθήματα. Στην έρευνα των Lee και Smith-Adcock (2005) για τη σύνδεση με το σχολείο και την παραβατικότητα των κοριτσιών, για τη μέτρηση της σύνδεσης χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν τη σχέση με τους εκπαιδευτικούς και την πίστη των μαθητών στους κανόνες του σχολείου. Στην έρευνα των Cristini και συνεργατών (2012) για τη σύνδεση με το σχολείο και συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών η μέτρηση της σύνδεσης πραγματοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψη κοινωνικούς και προσωπικούς παράγοντες. Στην έρευνα των Liljeberg, Eklund, Fritz και Klinteberg (2011) σχετικά με τη σύνδεση με το σχολείο και την εγκληματικότητα οι ερωτήσεις εστίαζαν στους εξής παράγοντες: α) σύνδεση με το σχολείο (school attachment) - περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με το σχολείο καθεαυτό και την αίσθηση του ανήκειν, β) δέσμευση με το σχολείο (school commitment) - αναφέρεται στην προσωπική επένδυση του μαθητή και περιλαμβάνει τους μελλοντικούς στόχους του και την προσπάθειά του για καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, γ) σύνδεση με τους καθηγητές (teacher attachment) - αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους καθηγητές, δ) εχθρότητα προς τους καθηγητές (teacher defiance) - αναφέρεται στις εχθρικές διαθέσεις απέναντι στους καθηγητές.

Στην έρευνα των Dornbusch, Errickson, Laird και Wong (2001) για τη σχέση μεταξύ προσκόλλησης στο σχολείο και την οικογένεια και παραβατικής συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν σχέσεις με εκπαιδευτικούς, με συμμαθητές και την αίσθηση του ανήκειν και της ασφάλειας από την πλευρά του μαθητή για τη μέτρηση της σύνδεσης με το σχολείο. Στην έρευνα της Jenkins (1995) γίνεται αναφορά στη σύνδεση με το σχολείο (school commitment) ως μία έννοια που αντιπροσωπεύει την πίστη στις εκπαιδευτικές αξίες. Σε έρευνα των Bryan, Moore-Thomas, Gaenzle, Kim, Lin και Na (2012) για την προσκόλληση στο σχολείο και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις γίνεται αναφορά σε τρία χαρακτηριστικά συστατικά της σύνδεσης με το σχολείο: του ζεστού σχολικού κλίματος, της ασφάλειας και της τήρησης των κανόνων. Στην έρευνα των McNeely και Falci (2004) η προσκόλληση στο σχολείο ορίζεται κυρίως ως συνισταμένη τριών παραγόντων: της κοινωνικής υποστήριξης, του αισθήματος του ανήκειν και της δέσμευσης.

Μία καινούργια διάσταση της σύνδεσης με το σχολείο εισάγεται στην έρευνα των Klem και Connell (2004). Πέρα από τη σύμπλεξη/ενασχόληση με το σχολείο (school engagement) για πρώτη φορά και από τη σκοπιά των καθηγητών ερευνάται και η αντίδραση στην πρόκληση, όπως και η υποστήριξη των καθηγητών. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις για την ενασχόληση με το σχολείο αφορούσαν την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές στα μαθήματα, την προσοχή τους και την προετοιμασία τους, καθώς και την πεποίθηση ότι είναι σημαντικό να τα πηγαίνει κανείς καλά στα μαθήματα. Όσον αφορά την αντίδραση στην πρόκληση, οι μαθητές μπορεί να αντιδράσουν με τέσσερις τρόπους σε αρνητικά περιστατικά που έχουν να κάνουν με το σχολείο: 1) οι μαθητές μπορεί να ρίξουν το φταίξιμο σε καθηγητές ή μαθητές (προβολή), 2) οι μαθητές μπορεί να υποτιμήσουν τη σημασία του γεγονότος (άρνηση), 3) οι μαθητές μπορεί να ανησυχούν για το συμβάν, χωρίς όμως να κάνουν τίποτα για να μην ξανασυμβεί (αγχωτική αντίδραση), 4) οι μαθητές μπορεί να εξετάσουν τη συμπεριφορά τους και να επιχειρήσουν να την αλλάξουν, ώστε να μην ξανασυμβεί το γεγονός (θετική αντιμετώπιση).

Τέλος, στην έρευνα των Li, Zhang, Liu, Arbeit, Schartz, Bowers και Lerner (2011) γίνεται αναφορά στη συμπεριφορική και συναισθηματική διάσταση της ενασχόλησης με το σχολείο (school engagement), όπως αυτή διατυπώνεται από τους Fredricks και συνεργάτες (2004) και μετριέται με τους εξής τρόπους: α) συμπεριφορική ενασχόληση με το σχολείο - χρησιμοποιήθηκαν αποσπάσματα από το “Profiles of student life: Attitudes and behaviors” (Search Institute, 1998) και οι ερωτήσεις αφορούσαν το αν οι μαθητές πήγαιναν στο σχολείο χωρίς να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι, β) συναισθηματική ενασχόληση με το σχολείο - χρησιμοποιήθηκε το ίδιο διαγνωστικό εργαλείο, “Profiles of student life: Attitudes and behaviors” (Search Institute, 1998), και οι ερωτήσεις αφορούσαν το αν οι μαθητές ενδιαφέρονταν για το σχολείο τους ή αν οι καθηγητές ενδιαφέρονταν για αυτούς.

Η έρευνα των Brand, Felner, Shim, Seitsinger και Dumas (2003) επικεντρώνεται στη μέτρηση του σχολικού κλίματος μέσα από 10 ξεχωριστές διαστάσεις: πειθαρχία, θετικές σχέσεις με συνομηλίκους, αρνητικές σχέσεις με συνομηλίκους, δομή και σαφήνεια των κανόνων και των προσδοκιών, δέσμευση των μαθητών για προσπάθεια, υποστήριξη των δασκάλων, εκπαιδευτική καινοτομία, συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων, υποστήριξη στον πολιτισμικό πλουραλισμό, ζητήματα ασφάλειας.

Στην έρευνα των Cernkovich και Giordano (1992) γίνεται διαχωρισμός της σύνδεσης με το σχολείο (school bonding) σε προσκόλληση στο σχολείο (school attachment), προσκόλληση στους εκπαιδευτικούς, (attachment to teachers), δέσμευση στο σχολείο (school commitment) και εμπλοκή με το σχολείο (school involvement). Πιο συγκεκριμένα: η προσκόλληση στο σχολείο και η προσκόλληση στους εκπαιδευτικούς αναφέρονται στα αισθήματα θαυμασμού και σεβασμού προς τους καθηγητές. Η δέσμευση στο σχολείο αναφέρεται στον ενστερνισμό εκ μέρους του μαθητή των αξιών του σχολείου. Και η εμπλοκή με το σχολείο αναφέρεται στη συμμετοχή των παιδιών σε σχολικές δραστηριότητες.

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι, παράλληλα με την ποσοτική μέτρηση του φαινομένου, ιδιαίτερη προοπτική δίνει και η ποιοτική καταγραφή του, καθώς αναδεικνύει και φωτίζει ιδιαίτερες πτυχές, όπως οι ατομικές και πολιτισμικές διαφορές, και ερευνά το σύμπλεγμα των σχέσεων που υπάρχουν σε ένα σχολείο (Fredricks et al., 2004).

3.7. Προσκόλληση στο σχολείο και ακαδημαϊκή επίδοση

Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει τη σχέση μεταξύ σύνδεσης με το σχολείο και ακαδημαϊκής επίδοσης και υποστηρίζει ότι η ακαδημαϊκή επίδοση μπορεί να βελτιωθεί με την ενίσχυση της σύνδεσης με το σχολείο (Cunningham, 2007). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τα ερευνητικά δεδομένα του Seattle Social Development Project (SSDP).

Σύμφωνα με την έρευνα, οι μαθητές που αισθάνονταν συνδεδεμένοι με το σχολείο τους είχαν περισσότερες πιθανότητες να έχουν αυξημένες ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και ενισχυμένες κοινωνικές δεξιότητες, και λιγότερες να καταλήξουν στην εγκατάλειψη του σχολείου, η οποία έτσι κι αλλιώς συνδέεται τόσο με την οικονομική στέρηση όσο και με την εγκληματικότητα και τη χρήση ουσιών (Catalano et al., 2004). Εξάλλου, η έρευνα των Oelsner και συνεργατών (2011) έδειξε ότι οι μαθητές που έχουν τους μικρότερους βαθμούς είναι και εκείνοι που αισθάνονται πιο απομακρυσμένοι από το σχολείο για αυτό και προτείνονται αθλητικές, μουσικές και εξωσχολικές δραστηριότητες ως μέσο προσέγγισης αυτών των μαθητών.

Από την άλλη, η έρευνα των Cristini και συνεργατών (2012) δείχνει ότι οι μαθητές που έχουν μία θετική σχέση με το σχολείο έχουν καλύτερους βαθμούς, θετικές σχέσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς και, γενικότερα, παρουσίαζαν

λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και μικρότερη εμπλοκή με νόμιμες εξαρτησιογόνες ουσίες. Η έρευνα των Bryan και συνεργατών (2012) επιβεβαιώνει την υπόθεση περί σχέσης μεταξύ σύνδεσης με το σχολείο και ακαδημαϊκής επίδοσης, κάνοντάς την ακόμα πιο συγκεκριμένη: η σύνδεση των μαθητών με το σχολείο, η συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες, η αίσθηση ασφάλειας, η σύνδεση με τους καθηγητές, και η δέσμευση προς το σχολείο συνδέονταν όλα με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Δεν συμβαίνει το ίδιο και με τους πολύ αυστηρούς κανόνες (zero tolerance policies) που συνδέονται με χαμηλότερες επιδόσεις και υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου.

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από το Child Development Program επίσης επιβεβαιώνουν τη σχέση μεταξύ αίσθησης του ανήκειν, σύνδεσης με το σχολείο και υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων (Osterman, 2000). Επίσης, στην έρευνα των Murray και Greenberg (2000) αναφέρεται η σχέση μεταξύ σύνδεσης με το σχολείο και ιδιαίτερα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αυξημένης ακαδημαϊκής επίδοσης και γενικότερα ενός προσανατολισμού στραμμένου στη μάθηση και το σχολείο. Αντίθετα, η χαμηλή σύνδεση με το σχολείο συνδέεται με την αυξημένη χρήση ουσιών και την εμπλοκή σε περιστατικά βίας.

3.8. Προσκόλληση στο σχολείο, χρήση ουσιών και αποκλίνουσες συμπεριφορές

Η έρευνα των Giannotta και Ozdemir (2013) αναδεικνύει την κεντρική δυσκολία να ορίσει κάποιος μία αιτιώδη σχέση ανάμεσα στην προσκόλληση στο σχολείο και τη χρήση ουσιών. Παρόλο που είναι σαφής μία σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών, είναι δύσκολο να εντοπίσει κάποιος ποιο εμφανίζεται πρώτο.

Πληθώρα άλλων ερευνητικών δεδομένων συνηγορούν στο ότι η προσκόλληση στο σχολείο συνδέεται με την πιθανότητα έναρξης της χρήσης ουσιών -νόμιμων και παράνομων- (Cunningham, 2007). Ένα από αυτά είναι και το Πρόγραμμα Πρόληψης και προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας IPSY (Information, Psychosocial Competence, Protection), το οποίο έδειξε μία σχέση μεταξύ σύνδεσης με το σχολείο και μειωμένης κατανάλωσης αλκοόλ από τους μαθητές (Wenzel et al., 2009). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα βασίζεται στην εκμάθηση ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση του δεσμού των μαθητών με το σχολείο τους. Οι δεξιότητες αυτές

ονομάζονται δεξιότητες ζωής (life skills) και ορίζονται ως οι δεξιότητες που βοηθούν τους μαθητές να απαντήσουν ικανοποιητικά στις αναπτυξιακές τους προκλήσεις. Η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώνει την πεποίθηση ότι η προσκόλληση στο σχολείο ατονεί όσο περνάει η ηλικία. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Simons-Morton και συνεργατών (1999).

Σύμφωνα με έρευνα που διενεργήθηκε από το 1981 έως το 2002 από το Seattle Social Development Project (SSDP) η σύνδεση με το σχολείο (στη συγκεκριμένη περίπτωση το Δημοτικό) αποτέλεσε προστατευτικό παράγοντα ως προς τη χρήση αλκοόλ, τσιγάρου και κάνναβης κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις καθυστέρησε την έναρξη της χρήσης. Το ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι αυτά τα στοιχεία ισχύουν και για τους πληθυσμούς υψηλού κινδύνου: αγόρια με επιθετική συμπεριφορά, μαθητές που προέρχονται από δυσλειτουργικές οικογένειες με προβλήματα εξάρτησης και βίας ή οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Τέλος, τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου προγράμματος έδειξαν αντοχή στον χρόνο (Catalano et al., 2004).

Οι Hawkins και Catalano (1990) υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα επικοινωνίας μέσα στην τάξη, το αίσθημα αποξένωσης και η χαλαρή σύνδεση με το σχολείο αυξάνουν τον κίνδυνο κατάχρησης ουσιών από τους εφήβους.

Οι Shears και συνεργάτες (2006) πάντως παραθέτουν την άποψη των Oetting και Beauvais (1986) και Oetting και Donnermeyer (1988), ότι η σχέση μεταξύ σύνδεσης του σχολείου και χρήσης ουσιών δεν είναι μία ευθεία σχέση, αλλά χαρακτηρίζεται και από την επιρροή των συνομηλίκων. Συγκεκριμένα, οι έφηβοι που δεν αισθάνονται συνδεδεμένοι με το σχολείο τους έχουν την τάση να σχετίζονται με φίλους, οι οποίοι κάνουν χρήση ουσιών και τους επηρεάζουν να κάνουν το ίδιο. Στην ίδια έρευνα οι συγγραφείς αναγνωρίζουν ότι τα κορίτσια έχουν την τάση να θέλουν να ικανοποιούν τους ενήλικες περισσότερο από ό,τι τα αγόρια, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν ένα δυνατότερο αίσθημα προσκόλλησης στο σχολείο, το οποίο αντίστοιχα τις προστατεύει και περισσότερο από τις ουσίες. Στο ίδιο εύρημα σχετικά με τη μεγαλύτερη προσκόλληση των κοριτσιών στο σχολείο καταλήγει και η έρευνα των Simons-Morton και συνεργατών (1999).

Άλλη μία έρευνα που συσχετίζει τα υψηλά επίπεδα σύνδεσης με το σχολείο με χαμηλά επίπεδα χρήσης ουσιών είναι η έρευνα των Foust και Gretchen (1999) που τονίζει ότι αυτή η σχέση ισχύει και για τα δύο φύλα, και προσθέτει ότι οι μαθητές των

οποίων οι γονείς είχαν υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο ανέφεραν και υψηλότερα ποσοστά σύνδεσης με το σχολείο.

Οι Guo και συνεργάτες (2001) αναδεικνύουν τη σύνδεση με το σχολείο ως τον κύριο προστατευτικό παράγοντα ως προς την κατανάλωση αλκοόλ από εφήβους και τονίζουν ότι οι ολοκληρωμένες προληπτικές παρεμβάσεις έχουν αποτελέσματα και ως προς την προσκόλληση και ως προς την κατανάλωση αλκοόλ, αρκεί να είναι διαχρονικές και να εξασφαλίζουν τη συνεργασία όλων των μερών που απαρτίζουν το σχολείο. Στο ίδιο συμπέρασμα και στην ίδια έμφαση για ολοκληρωμένα προληπτικά προγράμματα καταλήγει και η έρευνα των Cornell και Konold (2012).

Οι Cristini και συνεργάτες (2012) συνδέουν την έλλειψη προσκόλλησης στο σχολείο με μία σειρά από προβληματικές συμπεριφορές των εφήβων, ανάμεσά τους και τη χρήση ουσιών, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές που είναι σε θέση να δομήσουν λειτουργικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές κινδυνεύουν λιγότερο από μία σειρά συμπεριφορών, ανάμεσά τους και η χρήση καπνού και αλκοόλ.

Τέλος, και η έρευνα των Li και συνεργατών (2011) συνηγορεί στην άποψη ότι οι μαθητές οι οποίοι αισθάνονται περισσότερο συνδεδεμένοι με το σχολείο τους έχουν μικρότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε χρήση ουσιών (νόμιμων και παράνομων), με πρώτη ουσία χρήσης το αλκοόλ, αλλά και όταν το κάνουν θα βρίσκονται σε μεγαλύτερη ηλικία.

Το 2016 δημοσιοποιήθηκε η έρευνα των Cornell και Huang, η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όταν το περιβάλλον του σχολείου χαρακτηρίζεται από αυστηρούς αλλά δίκαιους κανόνες και οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τους μαθητές, τότε αυτοί κάνουν μικρότερη χρήση αλκοόλ και κάναβης και εμπλέκονται λιγότερο σε αντικοινωνικές συμπεριφορές. Αυτό ισχύει και για τους μαθητές που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες ή προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Σε μία από τις πιο πρόσφατες έρευνες που διενεργήθηκε στην Χιλή (Gaete et al., 2017) επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι οι μαθητές που έχουν πιο έντονη την αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο τους έχουν και μικρότερη εμπλοκή με τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών. Η ίδια τάση παρατηρήθηκε και για τον γονικό έλεγχο, γεγονός που δείχνει μία κατεύθυνση και για τα προγράμματα πρόληψης.

Η εγκληματικότητα των νέων φαίνεται να φτάνει στο αποκορύφωμά της περίπου στα 17 χρόνια για τα αγόρια και ανάμεσα στα 15 έως 17 χρόνια για τα κορίτσια. Η πιο συχνή έκφρασή της σε αυτήν την ηλικία είναι η εμπλοκή σε

καβγάδες, προκαλώντας σωματικές βλάβες. Οι μεταβλητές που συνδέονται με την εγκληματικότητα είναι το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας και το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Οι έφηβοι που δεν ενδιαφέρονται για το τι άποψη έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους ίδιους δεν ενδιαφέρονται για το αν θα πάρουν καλούς βαθμούς ή όχι, δεν αφιερώνουν χρόνο στη μελέτη των μαθημάτων στο σπίτι, δεν έχουν υψηλές φιλοδοξίες για το μέλλον και, τελικά, δεν θέλουν να βρίσκονται στο σχολείο, είναι τελικά οι βασικοί υποψήφιοι για να εμπλακούν σε παραβατικές συμπεριφορές στο μέλλον (Cernkovich & Giordano, 1992). Τα αγόρια, τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και τα οποία προέρχονται από φτωχές οικογένειες, φαίνεται να κινδυνεύουν περισσότερο (Li et al., 2011). Σύμφωνα με την ίδια έρευνα επιβεβαιώνεται η άποψη ότι οι μαθητές οι οποίοι βιώνουν ως υψηλή τη σύνδεσή τους με το σχολείο έχουν μικρότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά εγκληματικότητας ή αν αυτό συμβεί, θα συμβεί σε μεγαλύτερη ηλικία.

Η υψηλή σύνδεση με το σχολείο και η χαμηλή εγκληματικότητα φαίνεται να επιβεβαιώνεται και σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, όπως αυτό της Κίνας, αφού σύμφωνα με την έρευνα των Zhang και Messner (1996) τα υψηλά ποσοστά σύνδεσης με το σχολείο συνδέονται με υψηλά ποσοστά σύνδεσης με την οικογένεια, με χαμηλή εγκληματικότητα και με μικρό συγχρωτισμό με συνομήλικους παραβάτες. Επιβεβαιώνεται, έτσι, η βασική κοινωνιολογική άποψη ότι οι φορείς κοινωνικοποίησης, όπως η οικογένεια και το σχολείο, βρίσκονται σε άμεση επικοινωνία μεταξύ τους.

Οι Siegel και Sienna (όπ. αναφ. στο Cernkovich & Giordano, 1992) αναφέρουν ότι η σχολική αποτυχία συνδέεται με την εγκληματικότητα περισσότερο από ό,τι το κοινωνικο-οικονομικό στάτους, η φυλή και το πολιτιστικό υπόβαθρο, και ο Empey (όπ. αναφ. στο Cernkovich & Giordano, 1992) αναφέρει ότι οι δυσκολίες στο σχολείο είναι ο μεγαλύτερος προβλεπτικός παράγοντας για την εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς, παρόλο που πολλοί αμφισβητούν αν αυτή η συμπεριφορά έπεται ή προηγείται των σχολικών δυσκολιών. Σε αυτήν την περιοχή τα αποτελέσματα των ερευνών δεν είναι τόσο ξεκάθαρα. Σύμφωνα με τους Maddox και Prinz (2003), έστω και αδύναμη, φαίνεται να αποτυπώνεται μία σχέση μεταξύ σύνδεσης με το σχολείο και εγκληματικότητας, η οποία δεν είναι εύκολο να αποσαφηνιστεί λόγω των διαφορετικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της σύνδεσης με το σχολείο.

Η έρευνα των Liljeberg και συνεργατών (2011) επιχειρεί να απαντήσει στο ερώτημα αν η εγκληματικότητα είναι πρόδρομος ή αποτέλεσμα της κακής σύνδεσης με το σχολείο και, επίσης, εάν το φύλο παίζει ρόλο ως διαμεσολαβητικός παράγοντας. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η εγκληματικότητα και η ανεπαρκής σύνδεση με το σχολείο έχουν μία αμφίδρομη σχέση.

Όσον αφορά το φύλο, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα αγόρια που δεν είχαν επενδύσει στο σχολείο με την έννοια της προσπάθειας για ακαδημαϊκές επιδόσεις είχαν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά εγκληματικότητας. Κάτι αντίστοιχο δεν φαίνεται να ισχύει και για τα κορίτσια. Αντίθετα, η κακή σχέση με τους εκπαιδευτικούς τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια προδικάζει μεγαλύτερα ποσοστά εγκληματικότητας.

Σύμφωνα, όμως, με το Seattle Social Development Project (SSDP) η σύνδεση με το Δημοτικό Σχολείο σχετίζεται αρνητικά με την εγκληματικότητα στο Γυμνάσιο και το Λύκειο (π.χ. την οργάνωση σε συμμορίες), ακόμα και για πληθυσμούς υψηλού κινδύνου και για μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (Catalano et al., 2004).

Ως αντικοινωνική ορίζεται κάθε συμπεριφορά που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το κοινωνικό σύνολο. Πολλές έρευνες συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι η χαμηλή σύνδεση με το σχολείο είναι επακόλουθο της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ άλλες υποστηρίζουν ότι είναι πρόδρομος. Ο ρόλος του σχολείου στην εμφάνιση και αντιμετώπιση τέτοιων συμπεριφορών κρίνεται θεμελιώδης, καθώς αποτελεί τον πρωταρχικό χώρο στον οποίο εμφανίζονται αλλά και τον πιο υποσχόμενο για την πρόληψή τους.

Η έρευνα των Lee και Smith-Adcock (2005) επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι τα κορίτσια που έχουν αναπτύξει ισχυρούς δεσμούς με το σχολείο έχουν τις λιγότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε αντικοινωνική συμπεριφορά. Σύμφωνα πάντως με το Seattle Social Development Project (SSDP) η σύνδεση με το σχολείο λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς την εμπλοκή των μαθητών σε βίαια περιστατικά (Catalano et al., 2004). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι έρευνες των Simons-Morton και συνεργατών (1999) και Oelsner και συνεργατών (2011), οι οποίες επιβεβαίωσαν τον προστατευτικό ρόλο που μπορεί να παίζει η σύνδεση με το σχολείο ως προς τις αντικοινωνικές συμπεριφορές. Στην έρευνα των Dornbusch και συνεργατών (2001) γίνεται λόγος για τη σχέση τη σύνδεσης με το σχολείο με παρεκκλίνουσες συμπεριφορές (από τη φθορά ξένης περιουσίας μέχρι την κατοχή όπλων). Ως

συμπέρασμα συνάγεται το γεγονός ότι η σύνδεση με το σχολείο (και με την οικογένεια) δρα προστατευτικά κυρίως ως προς την έναρξη μίας παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς και λιγότερο ως προς τη συχνότητά της, όταν αυτή έχει πια εκδηλωθεί. Αυτό ισχύει και για τα δύο φύλα, για διαφορετικές εθνικότητες και διαφορετικά οικονομικά περιβάλλοντα. Η ερμηνεία των ερευνητών για αυτό το εύρημα είναι ότι από τη στιγμή που ένας μαθητής θα υιοθετήσει έναν τρόπο ζωής κοντά σε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές, θα έχει και περισσότερες ευκαιρίες να εμπλακεί σε αυτές, όπως και περισσότερους φίλους με το ίδιο στυλ ζωής.

Σε άλλη έρευνα, αυτή των McNeely και Falci (2004), γίνεται λόγος για μία άλλη σύνδεση με το σχολείο, τη συμβατική και την αντισυμβατική. Η συμβατική αφορά συνήθως τη σχέση με τους καθηγητές και δρα προστατευτικά ως προς παραβατικές συμπεριφορές και η αντισυμβατική αφορά τη σχέση με τους συνομηλίκους και δεν είναι καθόλου σίγουρο ότι θα λειτουργήσει προς την κοινωνικά αποδεκτή κατεύθυνση. Η έρευνα καταλήγει στο ότι η ουσιαστική σχέση με τον καθηγητή, δηλαδή το ενδιαφέρον του τόσο για τη μάθηση όσο και για την προσωπικότητά του, και η δίκαιη μεταχείριση όλων των μαθητών, είναι σε θέση να καθυστερήσει ή και να αποτρέψει αντικοινωνικές και ριψοκίνδυνες συμπεριφορές. Ως «ριψοκίνδυνη» ορίζεται κάθε συμπεριφορά που μπορεί να βλάψει τους ίδιους τους νέους (εφηβική εγκυμοσύνη, έλλειψη αντισυλληπτικών μέτρων, κ.ά.). Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που δεν έχουν ισχυρή σύνδεση με το σχολείο τείνουν να υιοθετούν πιο ριψοκίνδυνες συμπεριφορές (Cunningham, 2007). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα του Seattle Social Development Project (SSDP), τα οποία δείχνουν ότι τα κορίτσια που αισθάνονταν πιο συνδεδεμένα με το σχολείο είχαν λιγότερες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν μία ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη και περισσότερες να λάβουν μέτρα αντισύλληψης (Catalano et al., 2004).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι τα σχολεία λειτουργούν μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο ευνοεί την εμφάνιση βίαιων και παραβατικών συμπεριφορών. Παρόλα αυτά, όμως, έχουν τη δυνατότητα να ενδυναμώσουν τους παράγοντες προστασίας και να αποδυναμώσουν τους παράγοντες κινδύνου. Ενισχύοντας τις λειτουργικές σχέσεις, τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και κοινότητας και υιοθετώντας ολοκληρωμένα προγράμματα πρόληψης τα σχολεία μπορούν να δράσουν προστατευτικά απέναντι σε φαινόμενα βίας (Andreou, 2015).

3.9. Προσκόλληση στο σχολείο και σχολικός εκφοβισμός

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο εκφοβισμός είναι ένα ομαδικό φαινόμενο που χρειάζεται συγκεκριμένες παραμέτρους στο σχολείο για να αναπτυχθεί. Το κλίμα του σχολείου θεωρείται πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη ή όχι του εκφοβισμού. Είναι λογικό τα φαινόμενα βίας να ενισχύονται σε περιβάλλοντα με αδιαφορία και έλλειψη σεβασμού, και δυστυχώς πολλά σχολεία έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά (Ανδρέου, 2011). Ένα αρνητικό σχολικό κλίμα που διαχέεται από ιδέες και αντιλήψεις θετικές προς την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό συνδέεται θετικά με την ύπαρξη περιστατικών εκφοβισμού (Waasdoorp, Pas, O'Brennan & Bradshaw, 2011). Οι μαθητές που δεν αισθάνονται τίποτα να τους συνδέει με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους έχουν λιγότερες πιθανότητες να σεβαστούν τους κανόνες του πλαισίου (Gendron et al., 2011). Επίσης, το κακό σχολικό κλίμα μπορεί να αποθαρρύνει τους παρατηρητές από το να επέμβουν σε ένα περιστατικό εκφοβισμού ή τα θύματα από το να καταγγείλουν αυτό που τους συνέβη (Bandyopadhyay et al., 2009). Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές που είχαν υποστεί εκφοβισμό αισθάνονταν λιγότερο ασφαλείς στο σχολείο (Waasdoorp et al., 2011), όπως, επίσης, και εκείνοι που είχαν θετική στάση απέναντι στην επιθετικότητα. O Rigby (2008) αναφέρει ότι σε έρευνα που διεξήγε στην Αυστραλία το 70% των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται ασφαλείς στο σχολείο τους ούτε μία μέρα. Πιο ασφαλείς αισθάνονται και οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία στα οποία οι θύτες δεν απολαμβάνουν ιδιαίτερης δημοτικότητας. Περισσότερο ασφαλείς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων από εκείνους των Γυμνασίων (Waasdoorp et al., 2011). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, επίσης, ότι το αντίδοτο στον εκφοβισμό (και σε μία σειρά άλλα σχολικά φαινόμενα, όπως το σκασιαρχείο) είναι η οικοδόμηση μίας αίσθησης ανήκειν μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Seeley et al., 2011).

Οι πεποιθήσεις που μοιράζονται τα μέλη της σχολικής κοινότητας σχετικά με τον εκφοβισμό, τελικά, καταλήγουν σε συμπεριφορές, που μπορεί να ενισχύσουν και να ενδυναμώσουν το φαινόμενο. Συνήθως σε σχολεία που παρατηρούνται φαινόμενα εκφοβισμού, οι μαθητές μοιράζονται διαφορετικές απόψεις σχετικά με τέτοιες συμπεριφορές. Υπάρχουν εκείνοι που συμπάσχουν και συμπαραστέκονται στο θύμα, αλλά υπάρχουν και αυτοί που ενισχύουν τον θύτη. Για παράδειγμα, σε μία έρευνα στην Αυστραλία (Unnever & Cornell, 2003) έγινε φανερό ότι μόνο το 34% των

μαθητών θα επενέβαινε, αν βρισκόταν μπροστά σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, πιθανότατα γιατί φοβούνται ότι έτσι θα φανούν αδύναμοι. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, οι θύτες γίνονται πιο επίμονοι, αν ξέρουν ότι κανείς από τους παρατηρητές δεν θα διαμαρτυρηθεί. Επιπλέον, το 1/3 των μαθητών που ερωτήθηκαν δήλωσαν ότι θα μπορούσαν να συμμετέχουν και οι ίδιοι στον εκφοβισμό ενός μαθητή που δεν συμπαθούσαν. Στην έρευνα των Unnever και Cornell (2003) οι μαθητές θεωρούσαν πως ο εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που μπορεί να λάβει μέρος στο σχολείο τους χωρίς κανένας να παρέμβει για να το σταματήσει. Αυτό προφανώς ενισχύει και ενδυναμώνει τη συμπεριφορά του θύτη και αποθαρρύνει τα θύματα από το να καταγγείλουν το γεγονός.

Σύμφωνα με άλλα ερευνητικά δεδομένα τα σχολεία που παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά εκφοβισμού είναι τα σχολεία που έχουν υψηλή γονική εμπλοκή, υψηλά ακαδημαϊκά πρότυπα και δεν χρησιμοποιούν εξουθενωτικές ποινές (Espelage & Swearer, 2003). Επίσης, παρουσιάζουν λιγότερα πειθαρχικά προβλήματα και λιγότερες αποβολές. Αντίθετα, τα σχολεία που παρουσιάζουν συχνές αποβολές έχουν και μεγαλύτερα ποσοστά ανοχής στη βία και εμφάνιση εκφοβισμού (Bandyopadhyay, Cornell, & Konold, 2009). Σύμφωνα με τον Bandyopadhyay και τους συνεργάτες του (2009) τα σχολεία που παρουσιάζουν ένα καλό σχολικό κλίμα, όπου αυτό ορίζεται ως η ποιότητα και η συχνότητα των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, έχουν μαθητές που αναφέρουν υψηλά επίπεδα δέσμευσης με το σχολείο τους, υψηλά επίπεδα ασφάλειας, υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και επιθυμητής συμπεριφοράς και χαμηλά επίπεδα πειθαρχικών ποινών και αποβολών.

Όταν οι μαθητές έχουν θετική αντίληψη για το ψυχοκοινωνικό κλίμα του σχολείου τους, έχουν λιγότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε συμπεριφορές εκφοβισμού (Meyer-Adams & Conner, 2008). Τα σχολεία στα οποία οι μαθητές αισθάνονται άνετα να ζητήσουν βοήθεια και πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα ανταποκριθούν στο αίτημά τους, παρουσιάζουν και χαμηλά επίπεδα εκφοβισμού. Η Osterman (2000) αναφέρει ότι η αποτυχία του σχολείου να καλύψει τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών, όπως η ανάγκη να ανήκει κανείς κάπου, η ανάγκη να είναι επαρκής και η ανάγκη να είναι αυτόνομος, οδηγεί πολλά παιδιά σε φαινόμενα βίας και σχολικού εκφοβισμού.

Η επίδραση του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας του εκφοβισμού συνοψίζεται εύστοχα στην παρακάτω φράση των Unnever και Cornell (2003, σ. 7): «Η επιθετικότητα των θυτών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την παθητικότητα των

θυμάτων, σε ένα πλαίσιο όπου οι ενήλικες δεν γνωρίζουν για την έκταση του φαινομένου και τα υπόλοιπα παιδιά είναι αβέβαια για το αν και το πώς πρέπει να εμπλακούν». Οι συγκεκριμένοι ερευνητές τονίζουν τη σημασία του σχολικού κλίματος στην πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού εμπλέκοντας όχι μόνο τους προφανείς συμμετέχοντες (θύτες, θύματα και παρατηρητές) αλλά και τους μεγαλύτερους μαθητές του σχολείου και τους γονείς.

Άλλωστε, μερικές προληπτικές παρεμβάσεις στηρίζονται στην αλλαγή της ατμόσφαιρας του σχολείου, ώστε τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού να υποχωρήσουν χωρίς άλλη παρέμβαση (Skrzypiec et al., 2013).

Η Cunningham (2007) επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι οι μαθητές που εμπλέκονται λιγότερο σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ως θύτες/θύματα και ως θύματα εμφανίζουν και τα υψηλότερα ποσοστά προσκόλλησης στο σχολείο και μοιράζονταν θετικές πεποιθήσεις για τον θεσμό. Επισημαίνει, όμως, και την ιδιαίτερη περίπτωση των θυτών, οι οποίοι λόγω των αντιλήψεων που επικρατούν στο σχολείο, σχετικά με τον εκφοβισμό, αισθάνονται αίσθημα προσκόλλησης και ανήκειν στο σχολείο, ενώ συνεχίζουν την εκφοβιστική τους συμπεριφορά.

Αποδεικνύεται ότι η σχέση μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και προσκόλλησης στο σχολείο δεν είναι μία απλή, γραμμική σχέση, αλλά χρήζει περαιτέρω διερεύνησης για να γίνουν αντιληπτοί οι μηχανισμοί που τους διέπουν (Wilson, 2004).

ΜΕΡΟΣ Β: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. Σύνδεση μεταξύ θεωρητικού μέρους και έρευνας

Με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής επιχειρείται η διερεύνηση της συμπεριφοράς των μαθητών στην Περιφερειακή Ενότητα Λάρισας σε σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό, όπως επίσης, και η αποτύπωση των ποσοστών δοκιμής και χρήσης νόμιμων (τσιγάρο και αλκοόλ) και παράνομων εξαρτησιογόνων ουσιών (χασίς) στον μαθητικό πληθυσμό. Επιπρόσθετα, εξετάζεται η προσκόλληση που έχουν αναπτύξει οι έφηβοι μαθητές με το σχολείο τους μέσα από τέσσερις παραμέτρους: τη δέσμευση απέναντι στο σχολείο, την αφοσίωση, την εμπλοκή και την πίστη στους κανόνες του σχολείου.

Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί το τελευταίο χρονικό διάστημα προτεραιότητα του ελληνικού σχολείου και γίνονται προσπάθειες να βρεθεί ο κατάλληλος ή οι κατάλληλοι τρόποι αντιμετώπισής του. Σε αυτήν την κατεύθυνση θα βοηθήσει ιδιαίτερα η αποτύπωση και η καταγραφή του φαινομένου, η σχέση του με το φύλο των μαθητών και την ηλικία τους αλλά και η εις βάθος κατανόησή του και η συσχέτισή του με άλλα ανησυχητικά φαινόμενα στον χώρο του σχολείου, όπως είναι η δοκιμή και η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών είτε είναι νόμιμες είτε παράνομες. Άλλωστε, το νομικό καθεστώς των εξαρτησιογόνων ουσιών είναι μία παράμετρος που αλλάζει με τον τόπο και τον χρόνο και δεν πρέπει να επηρεάζει την επιστημονική κατανόησή μας όσον αφορά τις αιτίες και τις συνέπειες της χρήσης τους.

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχτηκε να ερευνηθούν οι τρεις εξαρτησιογόνες ουσίες που θεωρούνται οι ουσίες εισόδου (gateway drugs), με τις οποίες, συνήθως, κάποιος εισέρχεται στη χρήση, στην κατάχρηση και τελικά στην εξάρτηση από τις ουσίες, και αυτές είναι το αλκοόλ, το τσιγάρο και το χασίς (Ellickson, Hays & Bell, 1992. Gallimberti, Bujá, Chindamo, Lion, Terraneo, Marini, κ.ά., 2015). Η σειρά, μάλιστα, που κάποιος έφηβος ξεκινάει τον πειραματισμό με τις ουσίες είναι αυτή ακριβώς. Προηγείται η χρήση αλκοόλ (συνήθως κρασιού και μπίρας), ακολουθεί το

κάπνισμα, συνεχίζεται ο πειραματισμός με το χασίς, ακολουθεί η αυξημένη χρήση αλκοόλ, η χρήση χαπιών, η αυξημένη συχνότητα τσιγάρου, η χρήση κοκαΐνης και, τέλος, η σταδιακή χρήση άλλων παράνομων εξαρτησιογόνων ουσιών. Οι χρήστες, πάντως, έχουν την τάση να προσθέτουν στο «ρεπερτόριό τους» ουσίες και όχι να τις αντικαθιστούν (Ellickson et al., 1992). Η τροχιά που ακολουθεί η χρήση, ειδικά στους εφήβους, είναι πολύ σημαντική, καθώς, αν γνωρίζει κάποιος το μοτίβο του πειραματισμού και της χρήσης, μπορεί να σχεδιάσει στοχευμένα και αποτελεσματικά προγράμματα πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης (Nelson, Van Ryzin & Dishion, 2015).

Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί ότι στην παρούσα έρευνα δεν αποτυπώνεται μόνο η δοκιμή, όπως στις περισσότερες έρευνες, αλλά και η χρήση τον τελευταίο χρόνο και τον τελευταίο μήνα. Είναι προφανές ότι δεν γίνονται συστηματικοί χρήστες όλοι οι έφηβοι οι οποίοι πειραματίζονται με τις ουσίες, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό αυτών τις εγκαταλείπει με το πέρασμα των χρόνων. Αυτή η διαφορά είναι χρήσιμο να αποτυπώνεται και στα ποσοστά, καθώς αυτά μειώνονται, όταν οι ερωτήσεις αφορούν τη χρήση των συγκεκριμένων ουσιών τον τελευταίο χρόνο και ειδικά τον τελευταίο μήνα, και αποκαλύπτουν την πραγματική εικόνα των χρηστών. Δεύτερος λόγος για τον οποίον είναι σημαντικό να καθοριστεί το ποσοστό των εφήβων που εμπλέκονται σε πιο συστηματική χρήση αποτελεί το γεγονός ότι εκεί βρίσκονται και οι μεγαλύτεροι κίνδυνοι. Η μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης σχετίζεται με μεγαλύτερους κινδύνους, π.χ. ένας έφηβος ο οποίος αναφέρει ότι έχει καταναλώσει πέντε ή περισσότερα ποτά στη σειρά, διατρέχει μεγαλύτερο κίνδυνο να εμπλακεί σε επικίνδυνες συμπεριφορές, όπως η οδήγηση υπό την επήρεια αλκοόλ, το σεξ χωρίς προφυλακτικό κ.ά., ενώ η εβδομαδιαία χρήση καπνού σχετίζεται με μεγαλύτερες πιθανότητες να εξαρτηθεί κάποιος από το τσιγάρο στην ενήλικη ζωή του ή να βιώσει τις πιο αρνητικές συνέπειες της χρήσης (Ellickson, Hays & Bell, 1992). Αντίστοιχα, η χρήση χασίς σε τακτική εβδομαδιαία βάση συνδέεται με τη χρήση άλλων παράνομων εξαρτησιογόνων ουσιών.

Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι με εξαίρεση την έρευνα ESPAD του 2011 δεν υπάρχουν προγενέστερα ή μεταγενέστερα στοιχεία για τη χρήση αυτών των τριών ουσιών από τους μαθητές της Περιφερειακής Ενότητας Λάρισας. Συνεπώς, θα μπορέσει να εξάγει κάποιος ασφαλή συμπεράσματα για το μοτίβο χρήσης τσιγάρου, αλκοόλ και χασίς, όπως επίσης και για τη σχέση των ουσιών αυτών με την ηλικία και το φύλο.

Δεν πρέπει να παραβλέπουμε, ακόμη, το πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνουν αυτές οι δύο συμπεριφορές, δηλαδή τον χώρο του σχολείου, ο οποίος στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα κατέχει ιδιαίτερη σημασία, υποσκελίζοντας τις περισσότερες φορές το οικογενειακό πλαίσιο.

Συνεπώς, η διερεύνηση της σχέσης των μαθητών με το σχολείο τους θα προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες, ειδικά όταν ενσωματώνει διαφορετικές παραμέτρους, οι οποίες καλύπτουν την ευρεία έκταση αυτής της σχέσης, και ελπίζουμε ότι αποτυπώνει μία όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα: Η **δέσμευση** απέναντι στο σχολείο αποτυπώνει τη σημασία που αποδίδουν οι μαθητές στην εκπαίδευση γενικότερα και θεωρείται βασικό συστατικό της προσκόλλησης στο σχολείο (Jenkins, 1995), η **αφοσίωση** αναφέρεται στη σχέση που έχουν οι μαθητές με τους εκπαιδευτικούς, χαρακτηριστικό ιδιαίτερα κρίσιμο για την οικοδόμηση αίσθησης ανήκειν (Fredricks et al., 2004. Seeley et al., 2011), η **εμπλοκή** εξερευνά εναλλακτικούς τρόπους σύνδεσης με το σχολείο (Baker, Terry & Bridger, 1997) πέραν των μαθημάτων, και η **πίστη στους κανόνες του σχολείου** θέτει την κυρίαρχη σημασία του πλαισίου (Wilson, 2004). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται μία όσο το δυνατόν πληρέστερη αποτύπωση της έννοιας της προσκόλλησης στο σχολείο, η οποία πλησιάζει την έννοια του «σχολείου-κοινότητα» (Battistich & Hom, 1997. Battistich et al., 2004), αλλά ενστερνίζεται και πολλές από τις αξίες των θεραπευτικών κοινοτήτων για χρήστες ουσιών (Ζαφειρίδης, 2018).

Στη συνέχεια εξετάζεται η συσχέτιση αυτών των τριών διαφορετικών φαινομένων με έναν τρόπο που δεν θέτει, βέβαια, αιτιολογικές σχέσεις, αλλά οπωσδήποτε φωτίζει τη μεταξύ τους σύνδεση.

Τέλος, εξετάζονται οι παράγοντες πρόβλεψης ή μη της εμπλοκής στους διαφορετικούς τύπους του εκφοβισμού (θύτης, θύμα, θύτης/θύμα, μη εμπλεκόμενος), γεγονός που έχει ιδιαίτερη αξία για τον σχεδιασμό προληπτικών παρεμβάσεων.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Η πρώτη ομάδα ερευνητικών ερωτημάτων αφορά την αποτύπωση μιας επιδημιολογικής εικόνας σε σχέση με τη συμπεριφορά των εφήβων μαθητών στην Περιφερειακή Ενότητα Λάρισας σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, τη χρήση ουσιών και την προσκόλληση στο σχολείο.

Εξαρτησιογόνες Ουσίες

- Ποιο είναι το ποσοστό των εφήβων μαθητών που έχει δοκιμάσει εξαρτησιογόνες ουσίες (τσιγάρο, αλκοόλ, χασίς);
- Ποιο είναι το ποσοστό των εφήβων μαθητών που κάνει χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών (τσιγάρο, αλκοόλ, χασίς) τον τελευταίο χρόνο και τον τελευταίο μήνα;
- Ποιο είναι το ποσοστό των μαθητών που έχει μεθύσει;
- Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τη δοκιμή και χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών;
- Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων (Γυμνασίου/Λυκείου) ως προς τη δοκιμή και χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών;

Σχολικός Εκφοβισμός

- Ποιο είναι το ποσοστό των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ως θύτες, θύματα, θύτες/θύματα και πόσοι είναι οι μη εμπλεκόμενοι;
- Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την εμπλοκή τους ή μη στους τρεις ρόλους (θύτης, θύμα, θύτης/θύμα) του σχολικού εκφοβισμού;
- Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων (Γυμνασίου/Λυκείου) ως προς την εμπλοκή τους ή μη στους τρεις ρόλους (θύτης, θύμα, θύτης/θύμα) του σχολικού εκφοβισμού;

Προσκόλληση στο σχολείο

- Σε τι βαθμό αισθάνονται οι μαθητές/τριες προσκόλληση στο σχολείο τους (ανά επιμέρους παράμετρο);
- Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την προσκόλληση (ανά επιμέρους παράμετρο) που αισθάνονται προς το σχολείο;
- Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων (Γυμνασίου/Λυκείου) ως προς την προσκόλληση που αισθάνονται προς το σχολείο τους (ανά επιμέρους παράμετρο);

Η δεύτερη ομάδα των ερευνητικών ερωτημάτων αφορά τη σύνδεση μεταξύ βαθμού προσκόλλησης στο σχολείο, χρήσης ουσιών και σχολικού εκφοβισμού.

Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν τα εξής:

- Συνδέεται ο βαθμός προσκόλλησης στο σχολείο (ανά επιμέρους παράμετρο) με τη δοκιμή και χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών;

- Ποιος είναι ο βαθμός της προσκόλλησης στο σχολείο (ανά επιμέρους παράμετρο) σε διαφορετικούς τύπους εμπλοκής ή μη στον σχολικό εκφοβισμό;
- Σε ποιους τρόπους εμπλοκής ή μη στον σχολικό εκφοβισμό παρατηρείται συχνότερη δοκιμή και χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών;

Η τελευταία ομάδα ερευνητικών ερωτημάτων αφορά τη σύγκριση μεταξύ των μη εμπλεκόμενων μαθητών σε σχέση με τους τρεις ρόλους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό, δηλαδή θύτης, θύμα, θύτης/θύμα. Οι παράγοντες που εξετάζονται είναι το φύλο, η δοκιμή και η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών τον τελευταίο χρόνο και μήνα και οι τέσσερις παράμετροι της προσκόλλησης στο σχολείο (δέσμευση, αφοσίωση, εμπλοκή και πίστη στους κανόνες του σχολείου).

Για τη διερεύνηση της προβλεπτικής αξίας κάθε παράγοντα διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εμπλοκή ενός μαθητή στον σχολικό εκφοβισμό ως θύτη;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εμπλοκή ενός μαθητή στον σχολικό εκφοβισμό ως θύματος;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εμπλοκή ενός μαθητή στον σχολικό εκφοβισμό ως θύτη/θύματος;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη μη εμπλοκή των μαθητών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης;

4.3. Ερευνητική διαδικασία

Σε πρώτη φάση, ήταν απαραίτητο να εξασφαλιστεί η άδεια από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), προκειμένου το ερωτηματολόγιο να διανεμηθεί στους μαθητές, την ώρα του μαθήματος (αρχικά ζητήθηκαν δύο διδακτικές ώρες). Μετά από τις απαραίτητες διαδικασίες για την χορήγηση της άδειας, το ΙΕΠ απάντησε ότι η έρευνα θα πραγματοποιούνταν με τη σύμφωνη γνώμη τόσο του Διευθυντή του σχολείου, όσο και του Συλλόγου Διδασκόντων και απαιτούνταν η ενεργητική συγκατάθεση των γονέων, προκειμένου να συμμετέχουν οι μαθητές στην έρευνα. (Δηλαδή θα συμμετείχαν μόνο όσοι μαθητές επέστρεφαν την ενυπόγραφη αίτηση που τους είχε δοθεί από την ερευνήτρια και το σχολείο).

Τον Οκτώβριο του 2015, ξεκίνησε η ενημέρωση καταρχήν της Περιφερειακής Διευθύντριας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας και κατόπιν του Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια και πιο συγκεκριμένα τον Νοέμβριο του 2015, κανονίστηκαν από την ερευνήτρια συναντήσεις, καταρχάς με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και σε ορισμένες περιπτώσεις που το ζητούσε ο Διευθυντής και με τον Σύλλογο Διδασκόντων, προκειμένου να ενημερωθούν για την έρευνα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η χορήγηση ερωτηματολογίων δεν μπορούσε να ξεκινήσει νωρίτερα, (π.χ. τον Σεπτέμβριο), καθώς οι ερωτήσεις αφορούσαν χρονική περίοδο δύο μηνών πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τις περισσότερες φορές ακολουθούσε συνεδρίαση του Συλλόγου και η ερευνήτρια ενημερωνόταν τηλεφωνικά για την απόφαση τους. Εάν ήταν θετική, κανονιζόταν μια επίσκεψή της στο σχολείο, προκειμένου να μοιραστεί στους μαθητές του τμήματος (που έδινε τυχαία το σχολείο ανάλογα με την τάξη που ζητούνταν) η ενημερωτική επιστολή για τους γονείς την οποία και επέστρεφαν υπογεγραμμένη, όσοι ήθελαν να συμμετέχουν. Σε περίπτωση που το σχολείο συνέλεγε έναν ικανοποιητικό αριθμό αιτήσεων, ειδοποιούνταν η ερευνήτρια, ώστε να έρθει σε συγκεκριμένη μέρα και ώρα προκειμένου να χορηγήσει το ερωτηματολόγιο.

Από τα δύο πρώτα σχολεία έγινε φανερό ότι μια διδακτική ώρα ήταν επαρκής και έτσι στη συνέχεια δεν χρειάστηκε να ζητηθούν δύο διδακτικές ώρες. Κατά τη διαδικασία χορήγησης, εξηγούνταν στους συμμετέχοντες μαθητές κάποιες πληροφορίες για τη φύση της έρευνας και την ταυτότητα της ερευνήτριας και δινόταν ιδιαίτερη έμφαση σε τρία σημεία:

1. το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό,
2. κανένας από το σχολείο δεν έχει πρόσβαση σε αυτό, και
3. η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων θα γίνει για ολόκληρο την Περιφερειακή Ενότητα και όχι για κάθε σχολείο ξεχωριστά.

Κατά τη διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων, συνήθως η ερευνήτρια ήταν μόνη της στην τάξη και ο εκπαιδευτικός δεν παρίστατο. Όπως αποδείχθηκε στη συνέχεια, η διάρκεια της μίας διδακτικής ώρας ήταν αρκετή και σε λίγες περιπτώσεις χρειάστηκε να αξιοποιηθεί και το διάλειμμα. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2015 και ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του 2016.

Τελικά, χορηγήθηκαν 779 ερωτηματολόγια (360 στα Γυμνάσια και 419 στα Λύκεια και ΕΠΑΛ) σε 31 συνολικά σχολεία, αριθμός πολύ κοντά στον στόχο των 835 ερωτηματολογίων που είχε αρχικά τεθεί.

4.4. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 779 μαθητές, των οποίων η επιλογή έγινε μετά από στρωματοποιημένη τυχαιοποίηση των σχολείων ως προς την τάξη (Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου και Α΄, Β΄, Γ΄ Λυκείου, Γενικών και ΕΠΑΛ) και το φύλο, τυχαία δειγματοληψία, με ποσοστό-στόχο τουλάχιστον το 5% του συνόλου των 13.374 καταγεγραμμένων μαθητών σύμφωνα με τα στοιχεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Λάρισας. Όσον αφορά το φύλο των συμμετεχόντων, 426 από τους μαθητές που συμμετείχαν ήταν αγόρια και 353 κορίτσια (54,76% και 45,24% αντίστοιχα). Όσον αφορά τον τόπο γέννησης τους, 726 άτομα έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και 43 εκτός Ελλάδας. Από τους 43 μαθητές που δεν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, οι 33 ζουν εδώ περισσότερο από 10 χρόνια, 12 βρίσκονται στην Ελλάδα από 5 έως 10 χρόνια, 3 μαθητές από 1 έως 5 χρόνια και 1 μαθητής έχει στην Ελλάδα λιγότερο από 1 χρόνο. Ως προς την τάξη, παρατηρούμε ότι έχουμε 119 μαθητές από την Α΄ Γυμνασίου, 117 μαθητές από την Β΄ Γυμνασίου, 123 μαθητές από την Γ΄ Γυμνασίου, 132 μαθητές από την Α΄ Λυκείου, 136 μαθητές από την Β΄ Λυκείου και 152 μαθητές από την Γ΄ Λυκείου. Απαντώντας σε ερώτηση για τον βαθμό της προηγούμενης χρονιάς, βλέπουμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών, 398 άτομα, είχε στην προηγούμενη τάξη από 18-20, οι 304 είχαν βαθμό 14-17 και οι 30 μαθητές από 10 έως 13. (Οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου ρωτήθηκαν για το βαθμό της ΣΤ΄ Δημοτικού, και κατηγοριοποιήθηκαν σε αντίστοιχες βαθμολογίες: το 9-10 του Δημοτικού σε αντιστοιχία με το 18-20 του Γυμνασίου).

Πίνακας 1

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Πλήθος	Ποσοστό %
Φύλο	Αγόρι	426	54.7
	Κορίτσι	353	45.3
Τόπος Γέννησης	Ελλάδα	726	94.4
	Άλλος	43	5.6
Χρόνος παραμονής στην Ελλάδα	Λιγότερο από ένα χρόνο	1	2
	1-5 χρόνια	3	6.1

	5-10 χρόνια	12	24.5
	Περισσότερα από 10 χρόνια	33	67.3
	A΄ Γυμνασίου	119	15.3
	B΄ Γυμνασίου	117	15
	Γ΄ Γυμνασίου	123	15.8
<i>Τάξη φοίτησης</i>			
	A΄ Λυκείου	132	16.9
	B΄ Λυκείου	136	17.5
	Γ΄ Λυκείου	152	19.5

Ως προς την εθνικότητα του πατέρα, 669 μαθητές απάντησαν ότι έχουν Έλληνα πατέρα και 80 άτομα ότι δεν έχουν Έλληνα πατέρα. Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των πατεράδων που δεν είναι Έλληνες, κατάγεται από την Αλβανία, 68, και ακολουθεί η Ρουμανία, 4, και το Πακιστάν, 2. Αντίστοιχα, 666 μαθητές απάντησαν ότι έχουν Ελληνίδα μητέρα και 113 άτομα ότι δεν έχουν Ελληνίδα μητέρα. Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των μητέρων κατάγεται από την Αλβανία, 76, και ακολουθεί η Ρουμανία, 7, η Βουλγαρία, 5, η Ρωσία, 4, η Γερμανία, 3, η Πολωνία, η Σερβία και οι Φιλιππίνες με 2.

Πίνακας 2

Υπηκοότητα και μορφωτικό επίπεδο γονέων των συμμετεχόντων

			<i>Πλήθος</i>	<i>Ποσοστό %</i>
<i>Ελληνική πατέρα</i>	<i>υπηκοότητα</i>	Ναι	696	89.7
		Όχι	80	10.3
<i>Ελληνική μητέρας</i>	<i>υπηκοότητα</i>	Ναι	666	85.5
		Όχι	113	14.5

4.5. Μετρήσεις - ψυχομετρικά εργαλεία

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 75 ερωτήσεων που αποτελείτο από 4 ενότητες:

4.5.1. Δημογραφικά στοιχεία

Τα δημογραφικά στοιχεία που συλλέχθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας Αφορούσαν στοιχεία για το φύλο των συμμετεχόντων, την τάξη στην οποία φοιτούν, τον τόπο γέννησης τους (εντός και εκτός Ελλάδας) και την εθνικότητα.

4.5.2. Χρήση ουσιών

Για τη διερεύνηση της δοκιμής και χρήσης ουσιών (καπνού, αλκοόλ και χασίς), αξιοποιήθηκαν ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σε σχετική πανελλήνια έρευνα του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΨΥ) (Kokkevi, Fotiou, Kanavou, Stavrou & Richardsdon, 2016), έπειτα από σχετική άδεια. Οι ερωτήσεις αφορούσαν την δοκιμή των τριών ουσιών («Έχεις καπνίσει ποτέ τσιγάρο», «Έχεις πιεί αλκοόλ», «Έχεις δοκιμάσει χασίς», με επιλογές απαντήσεων Ναι και Όχι. Όσον αφορά την συχνότητα χρήσης τους («Πόσες φορές κάπνισες, ήπιας αλκοόλ, έκανες χρήση χασίς»), οι επιλογές απαντήσεων για τον τελευταίο χρόνο ήταν «1-2 φορές, Λιγότερο από 10 φορές και Περισσότερο από 10 φορές» και για τον τελευταίο μήνα υπήρχαν διάφορες επιλογές ανάλογα με την ουσία (τσιγάρο: από 1 την εβδομάδα έως πάνω από 20 τσιγάρα την ημέρα, αλκοόλ: από καθόλου έως 5 η περισσότερα ποτά στη σειρά, και χασίς: από καθόλου έως πάνω από μια φορά την ημέρα). Επίσης ζητήθηκαν από τους συμμετέχοντες στοιχεία σχετικά με το αν και πόσο συχνά έχουν μεθύσει (από ποτέ έως και περισσότερο από 40 φορές. Στην συγκεκριμένη ερώτηση δινόταν ένας ορισμός της μέθης: να μην μπορείς να κρατήσεις την ισορροπία σου, να μην μπορείς να μιλήσεις καθαρά, να κάνεις εμετό, να ζαλίζεσαι).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, από το ερωτηματολόγιο της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών προέκυψε μία κατηγορική μεταβλητή η οποία διαχωρίζει τους μαθητές σε αυτούς που δοκίμασαν και αυτούς που δεν δοκίμασαν την κάθε ουσία ξεχωριστά και παράλληλα καταγράφηκε η συχνότητα χρήσης σε μία διατεταγμένη κλίμακα από την ελάχιστη ως τη μέγιστη χρήση.

4.5.3. Σχολικός εκφοβισμός

Για τον σχολικό εκφοβισμό χρησιμοποιήθηκε η συντομευμένη αναθεωρημένη μορφή (Solberg & Olweus, 2003) του σχετικού ερωτηματολογίου του Olweus (1986) “The revised Olweus bully/victim questionnaire” σε μετάφραση/προσαρμογή της Φαίδωνος (2012).

Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται 16 δηλώσεις – έμμεσες ερωτήσεις (Kyriakides, Kaloyirou & Lindsay, 2006), 8 από τις οποίες αφορούν την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς («Φώναξα ένα παιδί με άσχημα ονόματα για να τον κοροϊδέσω ή είπα κάτι για να τον πληγώσω», «Άφησα σκόπιμα έξω από το παιχνίδι ένα παιδί ή το έδιωξα από την παρέα μου ή το αγνόησα εντελώς», κ.ο.κ.) και οι υπόλοιπες 8 την έκθεση σε θυματοποίηση, («Άλλα παιδιά είπαν άσχημα λόγια για μένα ή μου είπαν κάτι για να με πληγώσουν», «Άλλα παιδιά με άφησαν σκόπιμα έξω από το παιχνίδι ή με έδιωξαν από την παρέα τους ή με αγνόησαν πλήρως», κ.ο.κ.) με πέντε διαβαθμίσεις ως προς την καταγραφή της συχνότητας στις επιλογές απαντήσεων («Δεν έχει συμβεί τους τελευταίους κανά δυό μήνες» / «Έχει συμβεί μία ή δύο φορές» / «2 ή 3 φορές το μήνα» / «Μία φορά την εβδομάδα» / «Αρκετές φορές την εβδομάδα»).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας από το ερωτηματολόγιο, σε αντιστοιχία και με την πρακτική που υιοθετήθηκε στην έρευνα των Solberg και Olweus (2003), έγινε κατηγοριοποίηση των συμμετεχόντων στις κατηγορίες θύτης, θύμα ή θύτης/θύμα ανάλογα με τη συχνότητα με την οποία συμμετείχαν σε συγκεκριμένα περιστατικά, όπως περιγράφονται για τις περιπτώσεις θυτών από τις εξής ερωτήσεις:

1. Φώναξα ένα παιδί με άσχημα ονόματα για να τον/την κοροϊδέσω ή είπα κάτι για να τον/την πληγώσω
2. Άφησα σκόπιμα έξω από το παιχνίδι ένα παιδί ή το έδιωξα από την παρέα μου ή το αγνόησα εντελώς
3. Χτύπησα ή κλώτσησα, έσπρωξα ή κλείδωσα μέσα σε κλειστό χώρο ένα παιδί (ή πολλά παιδιά)
4. Διέδωσα κακές φήμες και προσπάθησα να κάνω τους άλλους να μη θέλουν ένα παιδί (ή πολλά παιδιά)
5. Απειλήσα ή ανάγκασα κάποιο παιδί να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει

και για τις περιπτώσεις των θυμάτων από τις ακόλουθες ερωτήσεις:

1. Άλλα παιδιά είπαν άσχημα λόγια για μένα ή μου είπαν κάτι για να με πληγώσουν
2. Άλλα παιδιά με άφησαν σκόπιμα έξω από το παιχνίδι, ή με έδιωξαν από την παρέα τους ή με αγνόησαν πλήρως
3. Άλλα παιδιά με χτύπησαν, κλώτσησαν, έσπρωξαν, ή κλείδωσαν μέσα σε κλειστό χώρο
4. Άλλα παιδιά είπαν ψέματα για μένα ή διέδωσαν κακές φήμες και προσπάθησαν να κάνουν τους άλλους να μη με θέλουν
5. Άλλα παιδιά με απείλησαν ή με ανάγκασαν να κάνω κάτι που δεν ήθελα να κάνω

Οι μαθητές που ανέφεραν ότι εμπλέκονται στις συγκεκριμένες συμπεριφορές **2-3 φορές τον μήνα ή συχνότερα**, χαρακτηρίστηκαν ως θύτες ή θύματα, ενώ καταγράφηκαν μαθητές και με τις δύο συμπεριφορές (θύτες/θύματα). Από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο προέκυψε μία κατηγορική μεταβλητή, σύμφωνα με την οποία ο κάθε μαθητής και μαθήτρια τοποθετήθηκε σε μία από τις τέσσερις κατηγορίες (θύτης, θύμα, θύτης/θύμα και μη εμπλεκόμενος).

4.5.4. Προσκόλληση στο σχολείο

Όσον αφορά την προσκόλληση στο σχολείο αξιοποιήθηκε το σχετικό ερωτηματολόγιο των Howard & Ziomek-Daigle (2009), “Bonding, achievement and activities questionnaire” το οποίο απευθύνεται σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αποτελείται από 33 συνολικά δηλώσεις/ερωτήσεις με δύο επιλογές απαντήσεων (Ναι / Όχι). Εννέα από αυτές τις δηλώσεις/ερωτήσεις αφορούν τη δέσμευση στο σχολείο (π.χ. *σε ενδιαφέρει να έχεις κάνει σωστά τα μαθήματα σου;*), 7 την αφοσίωση στο σχολείο (π.χ. *σε ενδιαφέρει πολύ τι άποψη έχουν οι καθηγητές σου για σένα;*), 9 την σχολική εμπλοκή (π.χ. *κατά την διάρκεια της φετινής χρονιάς, συμμετείχες στις προσπάθειες του σχολείου σου να συγκεντρώσει χρήματα;*) και 8 την πίστη στους κανόνες λειτουργίας του σχολείου (π.χ. *οι περισσότεροι κανόνες του σχολείου είναι δίκαιοι*). Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά και επαναμεταφράστηκε στα αγγλικά από δύο αποφοίτους της Αγγλικής Φιλολογίας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ακριβής απόδοση στα ελληνικά. Επιπλέον, επιφέραμε ορισμένες αλλαγές και γλωσσικές βελτιώσεις ώστε να τελειοποιηθεί η απόδοση στα ελληνικά. Στη συνέχεια, δόθηκε σε 20 εφήβους (που φοιτούσαν στο Γυμνάσιο και

στο Λύκειο), από τους οποίους ζητήθηκε να το συμπληρώσουν και να σημειώσουν τις παρατηρήσεις τους. Μετά από την ενσωμάτωση των σχολίων τους (αφορούσαν κυρίως επαναδιατυπώσεις κάποιων ερωτήσεων), το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή και χορηγήθηκε σε μια ομάδα 15 εφήβων οι οποίοι δεν έκαναν καμιά παρατήρηση για τη συμπλήρωσή του. Οι βαθμολογίες των μαθητών προέκυψαν από το άθροισμα των ερωτήσεων που αφορούσαν στην κάθε επιμέρους διάσταση της προσκόλλησης στο σχολείο, δηλαδή ένα σκορ ξεχωριστά για τη δέσμευση, την αφοσίωση, την εμπλοκή και την πίστη στους κανόνες του σχολείου.

4.5.5. Έλεγχος αξιοπιστίας των ψυχομετρικών εργαλείων

Οι δείκτες αξιοπιστίας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ο α του Cronbach και ο Kuder Richardson (που είναι καταλληλότερος δείκτης όταν πρόκειται για διωνυμικές κλίμακες, τύπου Ναι/Όχι). Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, από τις τιμές των δεικτών αυτών προκύπτει υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας στις επιμέρους διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης, καθώς και στις επιμέρους διαστάσεις της προσκόλλησης στο σχολείο. Σε δύο διαστάσεις μόνο παρατηρούνται τιμές κάπως μικρότερες του 0,7 χωρίς όμως να είναι ιδιαίτερα χαμηλές.

Πίνακας 3

Δείκτες Αξιοπιστίας Cronbach α και Kuder – Richardson των ερωτηματολογίων του σχολικού εκφοβισμού και της προσκόλλησης στο σχολείο

<i>Δείκτες Αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων</i>			
<i>Επιμέρους διαστάσεις</i>		<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>N of Items</i>
<i>Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση</i>	Θύμα	.80	8
	Θύτης	.76	8
	Θύτης Θύμα	.79	16
<i>Επιμέρους διαστάσεις</i>		<i>Kuder – Richardson</i>	<i>N of Items</i>
<i>Προσκόλληση</i>	Δέσμευση στο σχολείο	.74	9

στο σχολείο	Αφοσίωση στο σχολείο	.68	7
	Εμπλοκή με το σχολείο	.74	9
	Πίστη στους κανόνες και αξίες του σχολείου	.66	8

4.6. Στατιστική ανάλυση

Η περιγραφή των δεδομένων που καταγράφονται σε κατηγορίες και αφορούν την ονομαστική κλίμακα, όπως το φύλο ή η τάξη, πραγματοποιήθηκε με χρήση συχνοτήτων και ποσοστών, όπως και η περιγραφή των δεδομένων που εκφράστηκαν σε διατεταγμένη κλίμακα, όπως η συχνότητα *κατανάλωση αλκοόλ τις τελευταίες 30 μέρες*. Η περιγραφή των συνεχών δεδομένων, όπως οι διαστάσεις της κλίμακας που αφορούν την προσκόλληση στο σχολείο (school bonding), πραγματοποιήθηκε με μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις. Η γραφική απόδοση έγινε με απλά ή συγκριτικά ραβδογράμματα (bar charts) και θηκογράμματα (boxplots) αντίστοιχα. Στις περιπτώσεις συγκρίσεων ποσοστών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος χ^2 . Για τις περιπτώσεις συγκρίσεων πολλών ομάδων (περισσότερων των 2) ως προς μία συνεχή μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης διακύμανσης μετά από τον απαραίτητο έλεγχο ισότητας διακυμάνσεων με το κριτήριο του Levene. Ακολούθησαν έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων (post-hoc tests με το κριτήριο Bonferroni) για τον εντοπισμό της πηγής των διαφορών. Για τον έλεγχο της επίδρασης πολλαπλών μεταβλητών στην κατηγοριοποίηση των μαθητών στους ρόλους του θύτη, του θύματος, του θύτη-θύματος και του μη εμπλεκόμενου, χρησιμοποιήθηκε ένα μοντέλο πολυωνυμικής λογιστικής παλινδρόμησης με ανεξάρτητες παραμέτρους το φύλο, την προσκόλληση στο σχολείο (μέσα από τις τέσσερις διαστάσεις της έννοιας), τη δοκιμή και τη χρήση τον τελευταίο μήνα τσιγάρου, αλκοόλ και χασίς. Οι συγκεκριμένες παράμετροι επιλέχθηκαν για να γίνει ακόμα πιο σαφής η σχέση μεταξύ των τριών βασικών εννοιών της έρευνας (χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, σχολικός εκφοβισμός και προσκόλληση στο σχολείο). Σε όλες τις περιπτώσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α ορίστηκε ίσο με 0,05 και η ανάλυση διεξήχθη με το στατιστικό πακέτο SPSS v22.0.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών

Η πρώτη ομάδα ερωτημάτων αφορά στη δοκιμή και στη συχνότητα χρήσης κατά τον τελευταίο χρόνο και κατά τον τελευταίο μήνα εξαρτησιογόνων ουσιών, όπως το τσιγάρο, το αλκοόλ (συμπεριλαμβάνεται και υπο-ερώτημα για τη μέθη) και το χασίς. Συμπεριλαμβάνονται, επίσης, οι συγκρίσεις ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια καθώς και ανάμεσα σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου.

5.1.1. Δοκιμή και συχνότητα εξαρτησιογόνων ουσιών

Η αποτύπωση της χρήσης των εξαρτησιογόνων ουσιών πραγματοποιήθηκε με 5 υποερωτήματα. Το 1^ο υπο-ερώτημα αφορούσε στο ποσοστό των εφήβων μαθητών που έχει δοκιμάσει εξαρτησιογόνες ουσίες (τσιγάρο, αλκοόλ, χασίς).

5.1.1.1. Η συχνότητα δοκιμής και χρήσης τσιγάρου

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τη δοκιμή του καπνίσματος, τη συχνότητα ως προς τον τελευταίο μήνα καθώς και ως προς τον τελευταίο χρόνο.

Πίνακας 4

Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τη δοκιμή και χρήση του καπνίσματος κατά τις τελευταίες 30 μέρες και κατά τους τελευταίους 12 μήνες

		Πλήθος	Ποσοστό %
<i>Έχεις καπνίσει ποτέ τσιγάρο;</i>	Ναι	263	33.76
	Όχι	516	66.24
	Καθόλου	133	17.07
<i>Πόσες φορές κάπνισες τις τελευταίες 30 μέρες;</i>	Περίπου 1 τσιγάρο την εβδομάδα	28	3.59

	Περίπου 1 τσιγάρο την ημέρα	13	1.67
	1-10 τσιγάρα την ημέρα	39	5.01
	11 τσιγάρα και πάνω	14	1.80
	11-20 τσιγάρα την ημέρα	12	1.54
	Πάνω από 20 τσιγάρα την ημέρα	24	3.08
	Δεν έχω καπνίσει	516	66.24
	1-2 φορές	75	9.63
<i>Πόσες φορές κάπνισες τους τελευταίους 12 μήνες;</i>	Λιγότερο από 10 φορές	37	4.75
	Περισσότερο από 10 φορές	125	16.05
	Δεν έχω καπνίσει	542	69.58

Παρατηρούμε ότι το 34% των μαθητών έχει δοκιμάσει τσιγάρο κάποια στιγμή στη ζωή του σε αντίθεση με το 66%, που δεν έχει δοκιμάσει ποτέ. **Το 16% των μαθητών απάντησε ότι κάπνισε περισσότερο από 10 φορές τον τελευταίο χρόνο.** Περίπου το 5% των ερωτηθέντων καπνίζει συστηματικά 1-10 τσιγάρα την ημέρα, ενώ περίπου το 3% χαρακτηρίζονται βαρείς καπνιστές, αφού καπνίζουν πάνω από 20 τσιγάρα την ημέρα.

5.1.1.2. Η συχνότητα δοκιμής και χρήσης αλκοόλ (και μέθης)

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με τη δοκιμή του αλκοόλ, τη συχνότητα ως προς τον τελευταίο μήνα καθώς και ως προς τον τελευταίο χρόνο.

Πίνακας 5

Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τη δοκιμή και χρήση του αλκοόλ κατά τις τελευταίες 30 μέρες και κατά τους τελευταίους 12 μήνες

		Πλήθος	Ποσοστό %
<i>Έχεις πει ποτέ αλκοόλ – μπίρα, κρασί, ούισκι, βότκα, ούζο, τσίπουρο, συσκευασμένα αλκοολούχα αναψυκτικά, κ.α</i>	Ναι	655	84.1
	Όχι	124	15.9
	Δεν έχω πει	433	55.46
	Περίπου 1 ποτό την εβδομάδα	212	27.21
	Περίπου 2-3 ποτά την εβδομάδα		11.42
		89	
<i>Πόσες φορές ήπιες αλκοόλ τις τελευταίες 30 μέρες;</i>	Περίπου 1 ποτό την ημέρα	6	.77
	Πάνω από 1 ποτό την ημέρα	11	1.41
	5 ή περισσότερα ποτά στη σειρά	29	3.72
	1-2 φορές	224	28.75
<i>Πόσες φορές ήπιες αλκοόλ τους τελευταίους 12 μήνες;</i>	Λιγότερο από 10 φορές	195	25.03
	Περισσότερο από 10 φορές	234	30.04
	Δεν έχω πει	126	16.17

Παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών έχει δοκιμάσει αλκοόλ, το 84% σε αντίθεση με το 16% που δεν έχει πει ποτέ. Το 30% των ερωτηθέντων απάντησε ότι ήπια αλκοόλ περισσότερες από 10 φορές τον τελευταίο χρόνο. Περίπου ένα ποτό την εβδομάδα τον τελευταίο μήνα ήπια ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών, το 27%, ενώ 5 ή περισσότερα ποτά στη σειρά ήπια το 4% περίπου.

Ειδικότερα ως προς τη χρήση αλκοόλ διερευνήθηκε και η συχνότητα κατά την οποία οι μαθητές δήλωσαν ότι περιήλθαν σε κατάσταση μέθης. Στον Πίνακα 6 αποτυπώνεται η κατανομή των απαντήσεων.

Πίνακας 6

Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την κατάσταση μέθης

	<i>Πλήθος</i>	<i>Ποσοστό %</i>
Ποτέ	458	58.79
1-2 φορές	161	20.67
<i>Έχει συμβεί να πιεις τόσο πολύ, ώστε να μεθύσεις – να μην μπορείς να κρατήσεις την ισορροπία σου, να μην μπορείς να μιλήσεις καθαρά, να κάνεις εμετό, να ζαλίζεσαι;</i> Λιγότερο από 10 φορές	31	3.98
Περισσότερο από 10 φορές	5	.64
20-40 φορές	3	.39
Περισσότερο από 40 φορές	8	1.03
Δεν απαντώ	113	14.51

Στον Πίνακα 6 αναγράφεται ότι **1-2 φορές έχει μεθύσει, σύμφωνα με τον ορισμό που δόθηκε στη μέθη, το 21% των μαθητών, ενώ πολύ μικρότερα ποσοστά αναφέρουν συχνότερη μέθη.**

5.1.1.3. Η συχνότητα δοκιμής και χρήσης χασίς

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τη δοκιμή και χρήση χασίς τον τελευταίο χρόνο και τον τελευταίο μήνα.

Πίνακας 7

Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τη δοκιμή και χρήση του χασίς κατά τις τελευταίες 30 μέρες και κατά τους τελευταίους 12 μήνες

		<i>Πλήθος</i>	<i>Ποσοστό %</i>
<i>Έχεις δοκιμάσει ποτέ χασίς, (κάνναβη, μαριχουάνα, μπάφο, μαύρο)</i>	Ναι	59	7.57
	Όχι	706	90.63
<i>Προσπάθησε να θυμηθεί πόσες φορές</i>	Δεν απαντώ	14	1.80
	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	9	1.16

έκανες χρήση χασίς (κάνναβη, μαριχουάνα, μπάφο, μαύρο) τις τελευταίες 30 μέρες	Περίπου 2-3 φορές την εβδομάδα	7	.90
	Περίπου 1 φορά την ημέρα	0	.
	Πάνω από 1 φορά την ημέρα	12	1.54
	Ποτέ	751	96.40
Πόσες φορές έκανες χρήση χασίς (κάνναβη, μαριχουάνα, μπάφο, μαύρο) τους τελευταίους 12 μήνες	1-2 φορές	31	3.98
	Λιγότερο από 10 φορές	11	1.41
	Περισσότερο από 10 φορές	16	2.05
	Ποτέ	721	92.55

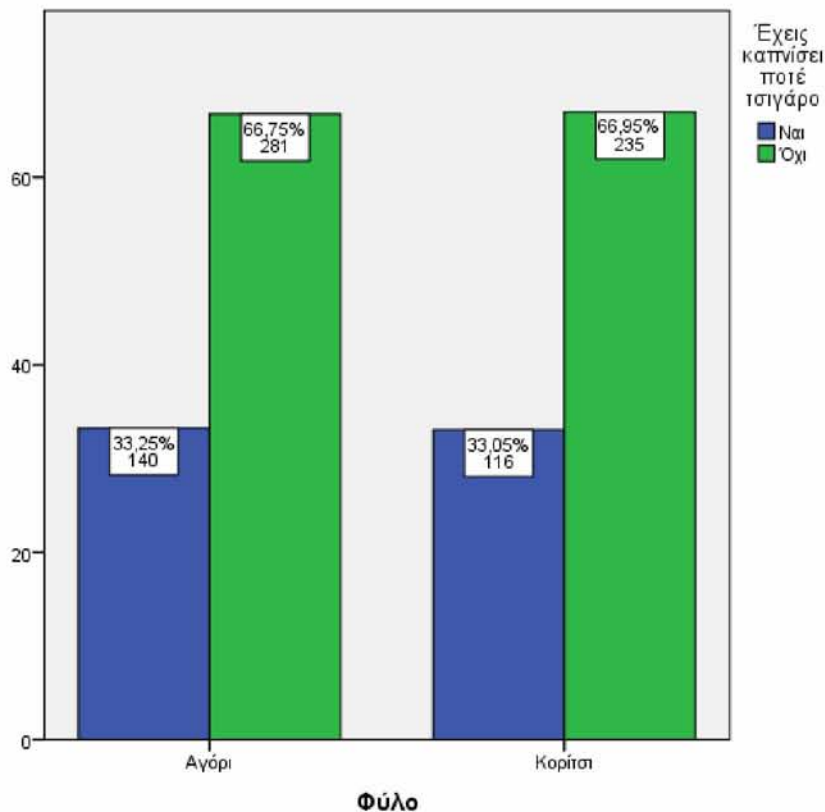
Παρατηρούμε ότι τα ποσοστά των μαθητών που έχουν δοκιμάσει χασίς είναι πολύ μικρότερα από τα αντίστοιχα των νόμιμων εξαρτησιογόνων ουσιών – **θετικά απάντησε το 8%. Περισσότερες από 10 φορές τον τελευταίο χρόνο έκανε χρήση χασίς το 2%, ενώ περίπου 1 φορά την εβδομάδα τον τελευταίο μήνα έκανε χρήση το 1%.**

5.1.2. Εξαρτησιογόνες ουσίες και φύλο

Για το ερώτημα αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τη δοκιμή και χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, παραθέτουμε τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τις διαφορές που καταγράφονται ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την συχνότητα δοκιμής και χρήσης τον τελευταίο μήνα και τον τελευταίο χρόνο τσιγάρου, αλκοόλ (και μέθης) και χασίς.

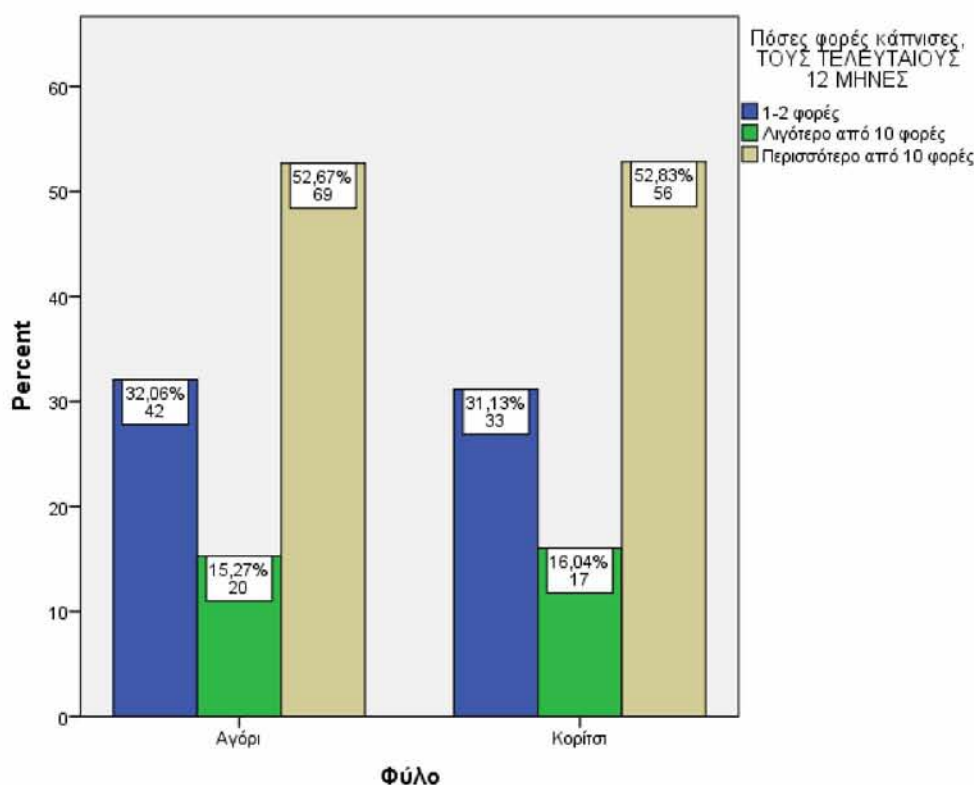
5.1.2.1. Τσιγάρο και φύλο

Στο γράφημα 1 παρουσιάζεται η δοκιμή του καπνίσματος σε σχέση με το φύλο.



Διάγραμμα 1. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών ανάλογα με τη δοκιμή τσιγάρου ως προς το φύλο.

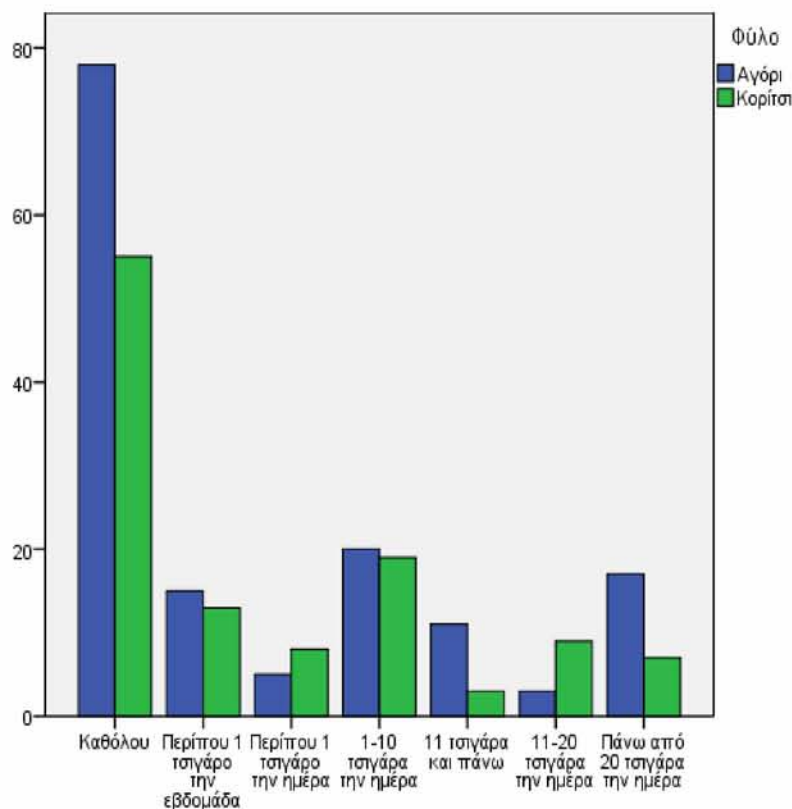
Σύμφωνα με τον έλεγχο χ^2 δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συχνότητα δοκιμής καπνίσματος ως προς το φύλο ($\chi^2 < 0.01$, $df=1$, $p = 0,95$) και επομένως αναμένεται τα αγόρια να έχουν δοκιμάσει να καπνίσουν σε ανάλογο ποσοστό με τα κορίτσια, με ποσοστά που στο δείγμα μας ισούνται με 33% περίπου και στις δύο περιπτώσεις. Στη συνέχεια και στο Γράφημα 2 παρουσιάζονται οι διάφορες συχνότητες του καπνίσματος (1-2 φορές, Λιγότερο από 10 φορές, Περισσότερο από 10 φορές) σε αγόρια και σε κορίτσια.



Διάγραμμα 2. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα καπνίσματος κατά τον τελευταίο χρόνο, χωριστά ως προς το φύλο.

Σύμφωνα με τον έλεγχο χ^2 δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συχνότητα δοκιμής καπνίσματος τον τελευταίο χρόνο ανάλογα με το φύλο ($\chi^2 = 0,07$, $df = 2$, $p = 1$) και επομένως αναμένεται τα αγόρια που καπνίζουν να έχουν καπνίσει με ανάλογη συχνότητα με τα κορίτσια, με ποσοστά που στο δείγμα μας ισούνται με 32,06% και 31,13% αντίστοιχα για την απάντηση 1-2 φορές, 15,27% και 16,04% αντίστοιχα για την απάντηση Λιγότερο από 10 φορές και 52,67% και 52,83% αντίστοιχα για την απάντηση Περισσότερο από 10 φορές.

Κατόπιν, ελέγξαμε και τις διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ως προς τη συχνότητα χρήσης κατά τον τελευταίο μήνα. Στο Γράφημα 3 παρουσιάζεται η κατανομή της συχνότητας χρήσης ως προς το φύλο.

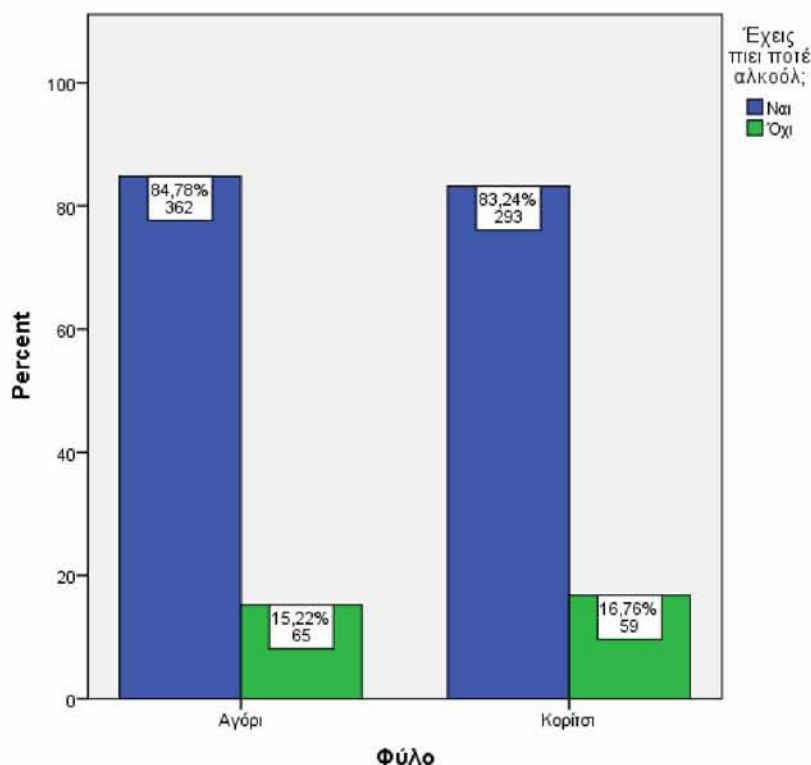


Διάγραμμα 3. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα καπνίσματος κατά τον τελευταίο μήνα ως προς το φύλο.

Παρατηρούμε ότι στα αγόρια εμφανίζονται υψηλότερες συχνότητες συστηματικής χρήσης, ειδικά στη βαριά χρήση (πάνω από 20 τσιγάρα την ημέρα). Τα κορίτσια προηγούνται, όμως, στην αμέσως πιο ελαφριά κατηγορία, αυτή των 11-20 τσιγάρων την ημέρα. Σύμφωνα, όμως, με τον έλεγχο χ^2 η **διαφορά στα ποσοστά αυτά είναι οριακά μη σημαντική** ($\chi^2=12,13$, $df=6$, $p=0,06$).

5.1.2.2. Αλκοόλ και φύλο

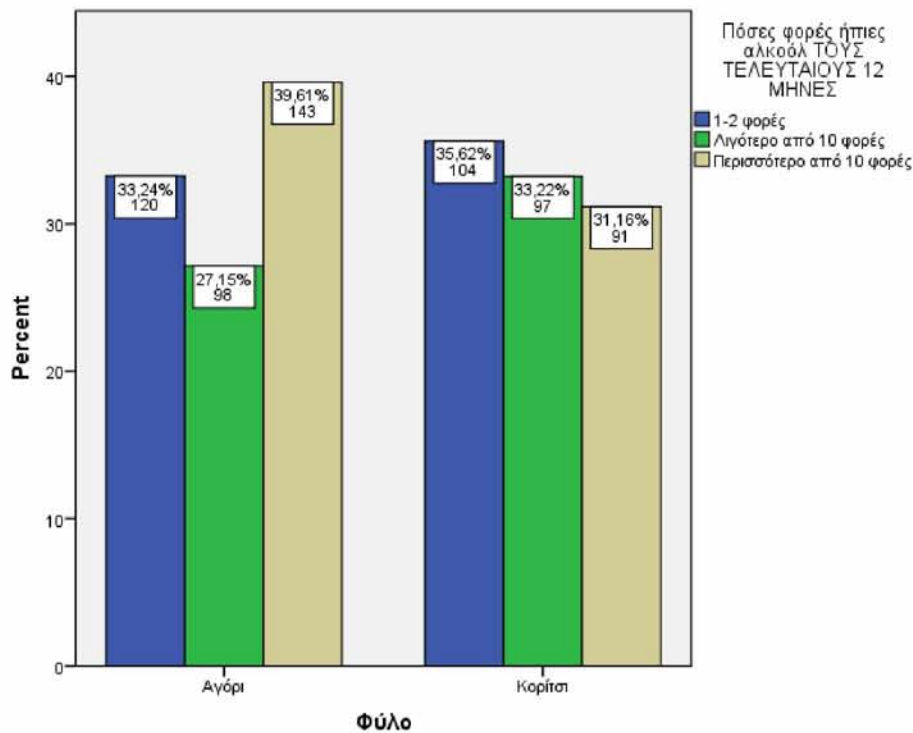
Στο Γράφημα 4 παρουσιάζεται η κατανομή των αγοριών και των κοριτσιών ως προς τη δοκιμή αλκοόλ.



Διάγραμμα 4. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών της δοκιμής του αλκοόλ ως προς το φύλο.

Σύμφωνα με τον έλεγχο χ^2 δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συχνότητα δοκιμής αλκοόλ ως προς το φύλο ($\chi^2 = 0,34$, $df = 1$, $p = 0,56$) και, επομένως, αναμένεται τα αγόρια να έχουν δοκιμάσει αλκοόλ σε ανάλογο ποσοστό με τα κορίτσια, με ποσοστά που στο δείγμα μας ισούνται με 85% και 83% αντίστοιχα.

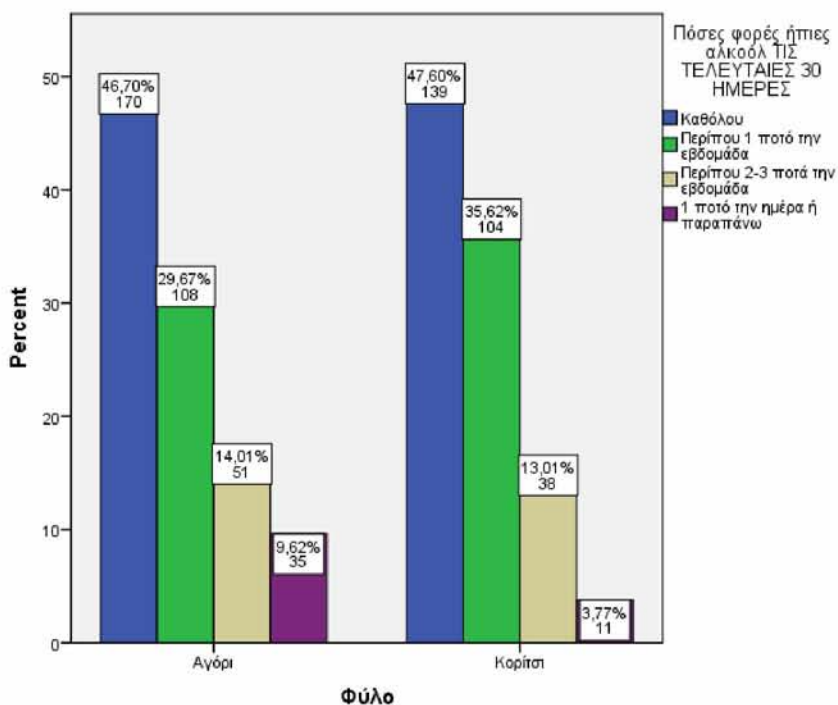
Στη συνέχεια, ελέγξαμε τις διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και σε κορίτσια ως προς τη συχνότητα χρήσης αλκοόλ κατά τον τελευταίο χρόνο. Αυτές παρουσιάζονται στο Γράφημα 5.



Διάγραμμα 5. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα χρήσης του αλκοόλ κατά τον τελευταίο χρόνο ως προς το φύλο.

Σύμφωνα με τον έλεγχο χ^2 δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συχνότητα δοκιμής αλκοόλ τον τελευταίο χρόνο ανάλογα με το φύλο ($\chi^2 = 5,82$, $df = 2$, $p = 0,121$) και, επομένως, αναμένεται τα αγόρια να έχουν καταναλώσει αλκοόλ με ανάλογη συχνότητα με τα κορίτσια, με ποσοστά που στο δείγμα μας ισούνται με 33% και 36% αντίστοιχα για την απάντηση 1-2 φορές, 27% και 33% αντίστοιχα για την απάντηση Λιγότερο από 10 φορές και 40% και 31% αντίστοιχα για την απάντηση Περισσότερο από 10 φορές.

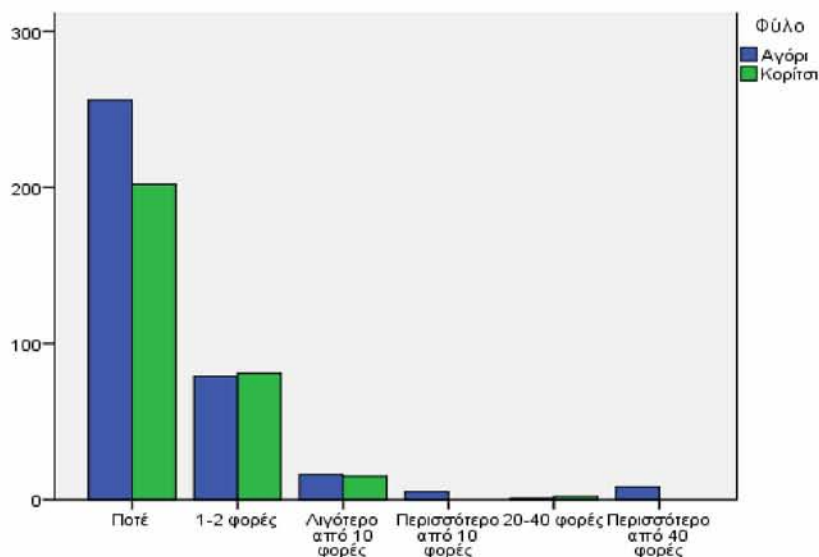
Στο γράφημα 6 παρουσιάζονται οι συχνότητες χρήσης τον τελευταίο μήνα (Περίπου 1 ποτό την εβδομάδα, Περίπου 2-3 ποτά την εβδομάδα, Περίπου 1 ποτό την ημέρα, Πάνω από 1 ποτό την ημέρα, 5 ή περισσότερα ποτά στη σειρά) σε σχέση με το φύλο.



Διάγραμμα 6. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα χρήσης του αλκοόλ κατά τον τελευταίο μήνα ως προς το φύλο.

Σύμφωνα με τον έλεγχο χ^2 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συχνότητα δοκιμής αλκοόλ τον τελευταίο μήνα ανάλογα με το φύλο ($\chi^2 = 9,82$, $df = 3$, $p < 0,05$) και αναμένεται τα αγόρια να έχουν καταναλώσει πολύ αλκοόλ συχνότερα από ό,τι τα κορίτσια με ποσοστά που στο δείγμα μας ισούνται με 10% και 4% αντίστοιχα για την απάντηση 1 ποτό την ημέρα ή παραπάνω.

Στο γράφημα 7 παρουσιάζεται η συχνότητα μέθης σε σχέση με το φύλο.

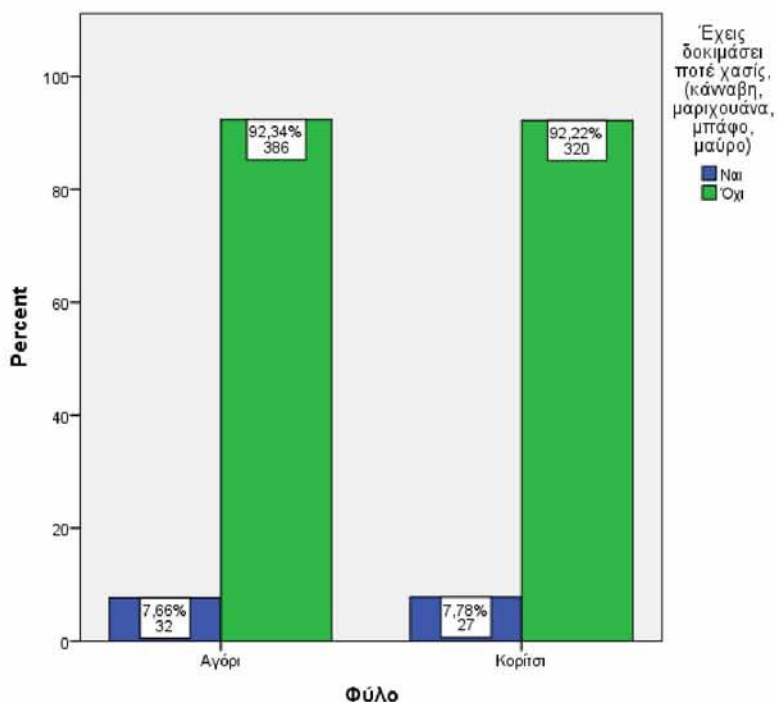


Διάγραμμα 7. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα μέθης ως προς το φύλο.

Σύμφωνα με τον έλεγχο χ^2 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συχνότητα μέθης ανάλογα με το φύλο ($\chi^2 = 13,33$, $df=5$, $p=0,020$) και αναμένεται τα αγόρια να έχουν μεθύσει πολλές φορές συχνότερα από ό,τι τα κορίτσια, με ποσοστά που στο δείγμα μας ισούνται με 2% και 1% αντίστοιχα για την απάντηση *Περισσότερο από 40 φορές*.

5.1.2.3.Χασίς και φύλο

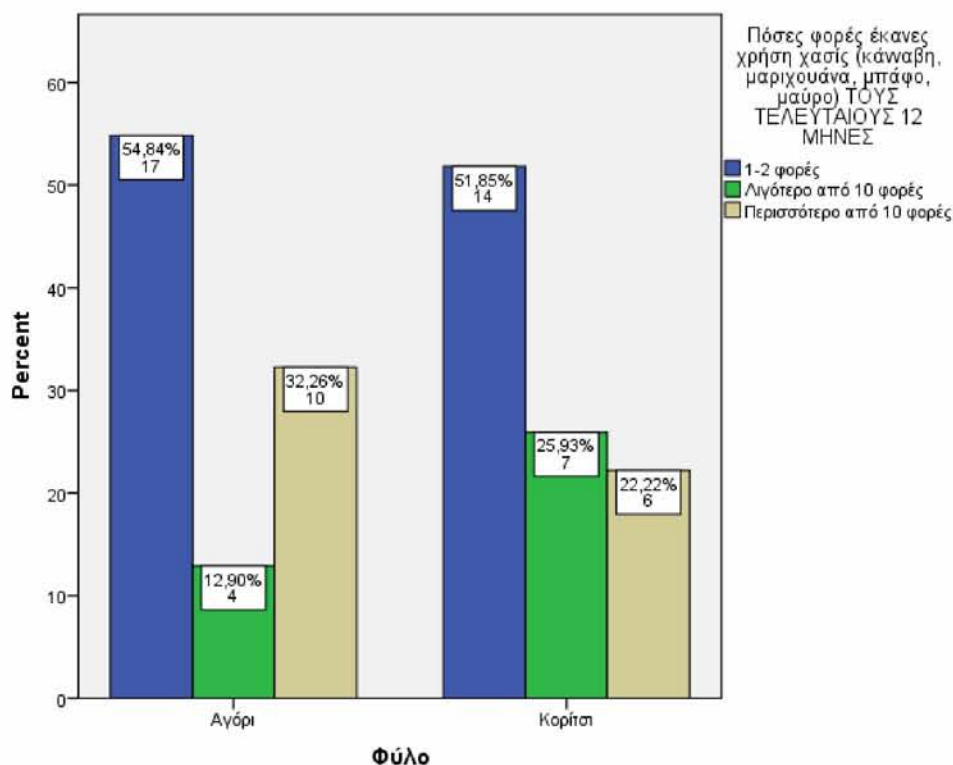
Στο γράφημα 8 παρουσιάζεται η δοκιμή χασίς σε σχέση με το φύλο.



Διάγραμμα 8. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών ανάλογα με τη δοκιμή χασίς ως προς το φύλο.

Σύμφωνα με τον έλεγχο χ^2 δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη δοκιμή χασίς ανάλογα με το φύλο ($\chi^2 = 0,004$, $df = 1$ $p = 0,95$) και, επομένως, αναμένεται τα αγόρια να έχουν δοκιμάσει χασίς σε ανάλογο ποσοστό με τα κορίτσια, σε ποσοστά που στο δείγμα μας κυμαίνονται στο 8% περίπου.

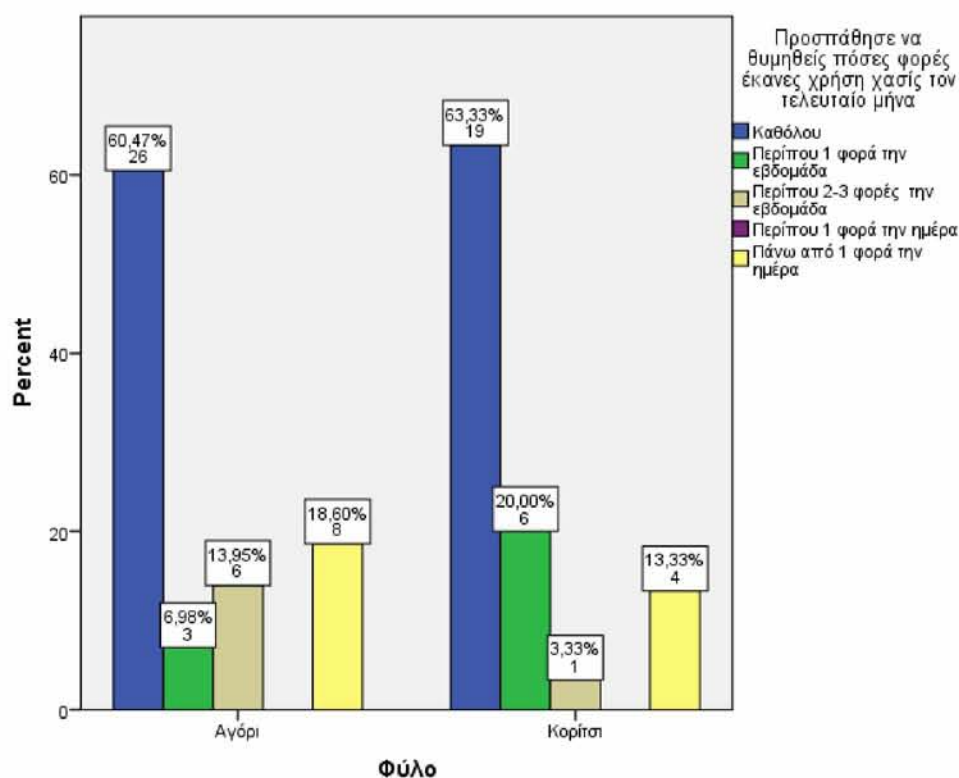
Στο γράφημα 9 παρουσιάζονται οι συχνότητες χρήσης χασίς τον τελευταίο χρόνο σε σχέση με το φύλο.



Διάγραμμα 9. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα χρήσης χασίς τον τελευταίο χρόνο ως προς το φύλο.

Σύμφωνα με τον έλεγχο χ^2 δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συχνότητα χρήσης χασίς ανάλογα με το φύλο ($\chi^2 = 1,84$, $df = 2$ $p = 0,40$) και, επομένως, αναμένεται τα αγόρια να έχουν δοκιμάσει χασίς σε ανάλογη συχνότητα με τα κορίτσια, με ποσοστά που στο δείγμα φαίνονται να είναι διαφορετικά, αλλά βασίζονται σε μικρές αριθμητικές διαφορές.

Στο γράφημα 10 παρουσιάζονται οι συχνότητες χρήσης χασίς τον τελευταίο μήνα σε σχέση με το φύλο.



Διάγραμμα 10. Ραβδόγραμμα κατανομής των μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα χρήσης χασίς τον τελευταίο μήνα ως προς το φύλο.

Σύμφωνα με τον έλεγχο χ^2 δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη μηνιαία συχνότητα χρήσης χασίς ανάλογα με το φύλο ($\chi^2 = 4,83$, $df = 3$ $p = 0,20$) και, επομένως, αναμένεται τα αγόρια να κάνουν μηνιαία χρήση χασίς σε ανάλογη συχνότητα με τα κορίτσια.

5.1.3. Εξαρτησιογόνες ουσίες και βαθμίδα εκπαίδευσης

Για να διερευνήσουμε τις διαφορές μεταξύ των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου ως προς τη δοκιμή και χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών εξετάσαμε τη συχνότητα δοκιμής και χρήσης τσιγάρου, αλκοόλ και χασίς κατά τον τελευταίο χρόνο και τον τελευταίο μήνα.

5.1.3.1. Τσιγάρο και βαθμίδα εκπαίδευσης

Στον πίνακα 8, που ακολουθεί, αποτυπώνεται η κατανομή των μαθητών σχετικά με το αν οι ίδιοι έχουν καπνίσει ποτέ τσιγάρο, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν.

Πίνακας 8

Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τη δοκιμή τσιγάρου ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης

		<i>Έχεις καπνίσει ποτέ τσιγάρο;</i>		
		Ναι	Όχι	Σύνολο
<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	Γυμνάσιο	54	299	353
	Λύκειο	202	217	419
Σύνολο		256	516	772

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει ότι **υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες** ($\chi^2_{(1, N=772)} = 93,64$, $p < 0,001$). Συγκεκριμένα, **οι μαθητές Λυκείου έχουν δοκιμάσει σε μεγαλύτερο ποσοστό να καπνίσουν συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου** (48% έναντι 15%).

Στον πίνακα 9, που ακολουθεί, φαίνεται η κατανομή των απαντήσεων συχνότητας καπνίσματος τον τελευταίο χρόνο ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων.

Πίνακας 9

Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τη συχνότητα καπνίσματος τον τελευταίο χρόνο ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

		<i>Πόσες φορές κάπνισες τους τελευταίους 12 μήνες;</i>				
		1-2 φορές	Λιγότερο από 10 φορές	Περισσότερο από 10 φορές	Δεν έχω καπνίσει	Σύνολο
<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	Γυμνάσιο	27	10	10	312	359
	Λύκειο	48	27	115	230	420
Σύνολο		75	37	125	542	779

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει ότι **υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες** ($\chi^2_{(3, N=779)} = 110,20$, $p < 0,001$). Συγκεκριμένα, **στους μαθητές Λυκείου καταγράφεται μεγαλύτερη συχνότητα καπνίσματος**

(27,4%) τον τελευταίο χρόνο συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου (2,8%) για τη συχνότητα *Περισσότερο από 10 φορές* τον τελευταίο χρόνο.

Στον πίνακα 10 φαίνεται η καταγραφή των απαντήσεων συχνότητας καπνίσματος τον τελευταίο μήνα ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων.

Πίνακας 10

Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη συχνότητα καπνίσματος τον τελευταίο μήνα ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

	Βαθμίδα εκπαίδευσης			Σύνολο
	Καθόλου	Γυμνάσιο	Λύκειο	
	Καθόλου	50	83	133
<i>Πόσες φορές κάπνισες, τις τελευταίες 30 μέρες;</i>	Περίπου 1 τσιγάρο την εβδομάδα	1	27	28
	Περίπου 1 τσιγάρο την ημέρα	2	11	13
	1-10 τσιγάρα την ημέρα	4	35	39
	11 τσιγάρα και πάνω	0	14	14
	11-20 τσιγάρα την ημέρα	1	11	12
	Πάνω από 20 τσιγάρα την ημέρα	4	20	24
	Σύνολο	62	201	263

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει ότι **υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές Λυκείου και Γυμνασίου** ($\chi^2_{(6, N=263)} = 31,55, p < 0,001$). Συγκεκριμένα, **στους μαθητές Λυκείου καταγράφεται μεγαλύτερη συχνότητα καπνίσματος τον τελευταίο μήνα (10%) συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου (6,5%) για τη συχνότητα Πάνω από 20 τσιγάρα την ημέρα** τον τελευταίο μήνα.

5.1.3.2. Αλκοόλ και βαθμίδα εκπαίδευσης

Στον πίνακα 11 φαίνεται η κατανομή των απαντήσεων σχετικά με το αν έχουν πει ποτέ αλκοόλ ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων.

Πίνακας 11

Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη δοκιμή αλκοόλ ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

		<i>Έχεις πει ποτέ αλκοόλ – μπύρα, κρασί, ουίσκι, βότκα, ούζο, τσίπουρο, συσκευασμένα αλκοολούχα αναψυκτικά, κ.α.</i>		
		Ναι	Όχι	Σύνολο
<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	Γυμνάσιο	256	103	359
	Λύκειο	399	21	420
<i>Σύνολο</i>		655	124	779

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει ότι **υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης** ($\chi^2_{(1, N=779)} = 81,167, p < 0,001$). Ειδικότερα, **οι μαθητές Λυκείου έχουν δοκιμάσει σε μεγαλύτερο ποσοστό αλκοόλ συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου** (95% έναντι 71%).

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν οι διαφορές ανάμεσα σε μαθητές Γυμνασίου ως προς την κατανάλωση αλκοόλ τον τελευταίο χρόνο. Ο πίνακας 12 παρουσιάζει τη συχνότητα κατανάλωσης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.

Πίνακας 12

Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την κατανάλωση αλκοόλ τον τελευταίο χρόνο ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

		<i>Πόσες φορές ήπιες αλκοόλ τους τελευταίους 12 μήνες;</i>				
		1-2 φορές	Λιγότερο από 10 φορές	Περισσότερο από 10 φορές	Δεν έχω πει	Σύνολο
<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	Γυμνάσιο	119	75	61	104	359
	Λύκειο	105	120	173	22	420

Σύνολο	224	195	234	126	779
--------	-----	-----	-----	-----	-----

Σύμφωνα με τον έλεγχο χ^2 που πραγματοποιήθηκε, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης ($\chi^2_{(3, N=779)} = 114,16$, $p < 0,001$). Οι μαθητές Λυκείου έχουν καταναλώσει σε μεγαλύτερο ποσοστό αλκοόλ τον τελευταίο χρόνο συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου. Τα ποσοστά είναι για τους μαθητές Λυκείου 41%, ενώ για τους μαθητές Γυμνασίου 17% στη συχνότητα χρήσης *Περισσότερο από 10 φορές* τον τελευταίο χρόνο.

Έπειτα, εξετάστηκε η συχνότητα της κατανάλωσης αλκοόλ κατά τον τελευταίο μήνα στους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Στον πίνακα 13 εμπεριέχεται η κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τη συχνότητα κατανάλωσης αλκοόλ κατά τον τελευταίο μήνα.

Πίνακας 13

Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη συχνότητα κατανάλωσης αλκοόλ κατά τον τελευταίο μήνα ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

		Βαθμίδα εκπαίδευσης		Σύνολο
		Γυμνάσιο	Λύκειο	
<i>Πόσες φορές ήπιες αλκοόλ τις τελευταίες 30 ημέρες;</i>	Καθόλου	152	157	309
	Περίπου 1 ποτό την εβδομάδα	60	152	212
	Περίπου 2-3 ποτά την εβδομάδα	33	56	89
	Περίπου 1 ποτό την ημέρα	4	2	6
	Πάνω από 1 ποτό την ημέρα	4	7	11
	5 η περισσότερα ποτά στη σειρά	5	24	29
Σύνολο		258	398	656

Ο έλεγχος χ^2 έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές

Γυμνασίου και Λυκείου ($\chi^2_{(5, N=656)} = 31,44, p < 0,001$). Δηλαδή, **οι μαθητές Λυκείου έχουν καταναλώσει σε μεγαλύτερο ποσοστό αλκοόλ τον τελευταίο μήνα συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου**. Στη συχνότητα χρήσης 5 ή περισσότερα ποτά στη σειρά τον τελευταίο μήνα τα ποσοστά διαμορφώνονται ως εξής: Γυμνάσιο 2%, Λύκειο 6%.

Κατόπιν, εξετάστηκε και η συχνότητα έκθεσης σε μέθη. Πιο κάτω, στον πίνακα 14, καταγράφεται η κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τη συχνότητα μέθης ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των μαθητών.

Πίνακας 14

Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη συχνότητα έκθεσης στη μέθη ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

		<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>		
		Γυμνάσιο	Λύκειο	Σύνολο
<i>Έχει συμβεί να πιεις τόσο πολύ, ώστε να μεθύσεις – να μην μπορείς να κρατήσεις την ισορροπία σου, να μην μπορείς να μιλήσεις καθαρά, να κάνεις εμετό, να ζαλίζεσαι;</i>	Ποτέ	228	230	458
	1-2 φορές	29	132	161
	Λιγότερο από 10 φορές	2	29	31
	Περισσότερο από 10 φορές	0	5	5
	20-40 φορές	0	3	3
	Περισσότερο από 40 φορές	3	5	8
	Χωρίς απάντηση	97	16	113
Σύνολο		359	420	779

Ο έλεγχος χ^2 έδειξε **στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου ως προς την έκθεσή τους σε κατάσταση μέθης** ($\chi^2_{(6, N=779)} = 152,14, p < 0,001$). Πιο ειδικά, **οι μαθητές Λυκείου έχουν βρεθεί συχνότερα σε κατάσταση μέθης συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου**. Για τη συχνότητα μέθης 1-2 φορές σε όλη τη ζωή τα ποσοστά είναι τα εξής: Γυμνάσιο 8%, Λύκειο 31%.

5.1.3.3. Χασίσ και βαθμίδα εκπαίδευσης

Ο πίνακας 15 παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων των μαθητών, χωριστά ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, σχετικά με τη δοκιμή χασίσ.

Πίνακας 15

Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη δοκιμή του χασίς ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

		<i>Έχεις δοκιμάσει ποτέ χασίς (κάνναβη, μαριχουάνα, μπάφο, μαύρο);</i>			
		Ναι	Όχι	Χωρίς απάντηση	Σύνολο
<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	Γυμνάσιο	7	345	7	359
	Λύκειο	52	361	7	420
Σύνολο		59	706	14	779

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει ότι **υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές Γυμνασίου – Λυκείου ως προς τη δοκιμή χασίς** ($\chi^2_{(2, N=779)} = 30,09$, $p < 0,001$). Αναλυτικά, **οι μαθητές Λυκείου έχουν δοκιμάσει σε μεγαλύτερο ποσοστό χασίς συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου**. Συγκεκριμένα, το 12% των μαθητών του Λυκείου φαίνεται να έχει δοκιμάσει χασίς, έναντι του 2% των μαθητών Γυμνασίου.

Στον πίνακα 16 αναγράφεται η κατανομή των απαντήσεων, χωριστά για μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, σχετικά με τη συχνότητα χρήσης χασίς τον τελευταίο χρόνο.

Πίνακας 16

Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη συχνότητα χρήσης του χασίς κατά τον τελευταίο χρόνο ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

		<i>Πόσες φορές έκανες χρήση χασίς (κάνναβη, μαριχουάνα, μπάφο, μαύρο) τους τελευταίους 12 μήνες;</i>				
		Λιγότερο από 1-2 φορές	Περισσότερο από 10 φορές	Χωρίς απάντηση	Σύνολο	
<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	Γυμνάσιο	3	1	3	352	359
	Λύκειο	28	10	13	369	420
Σύνολο		31	11	16	721	779

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει ότι **υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου ως προς τη συχνότητα χρήσης** ($\chi^2_{(3, N=779)} = 29,58, p < 0,001$). **Οι μαθητές Λυκείου, δηλαδή, έχουν κάνει συχνότερη χρήση χασίς τον τελευταίο χρόνο συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου.** Για τη συχνότητα χρήσης *Περισσότερο από 10 φορές* τον τελευταίο χρόνο τα ποσοστά για το Γυμνάσιο είναι 0,8%, ενώ για το Λύκειο είναι 3,33%.

Στον πίνακα 17, έπειτα, φαίνεται η συχνότητα χρήσης χασίς τον τελευταίο μήνα ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα.

Πίνακας 17

Συχνότητες της κατανομής των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη συχνότητα χρήσης του χασίς κατά τον τελευταίο μήνα ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

		Βαθμίδα εκπαίδευσης		
		Γυμνάσιο	Λύκειο	Σύνολο
<i>Προσπάθησε να θυμηθείς πόσες φορές έκανες χρήση χασίς (κάνναβη, μαριχουάνα, μπάφο, μαύρο) τις τελευταίες 30 ημέρες;</i>	Καθόλου	14	31	45
	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	1	8	9
	Περίπου 2-3 φορές την εβδομάδα	0	7	7
	Πάνω από 1 φορά την ημέρα	3	9	12
Σύνολο		18	55	73

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει ότι **δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου ως προς τη συχνότητα χρήσης χασίς κατά τον τελευταίο μήνα** ($\chi^2_{(3, N=73)} = 4,19, p < 0,27$).

5.1.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων

Σε αυτό το σημείο επιχειρούμε μία σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας για τη δοκιμή και τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών τον τελευταίο χρόνο και τον τελευταίο μήνα, καθώς και για τη σύγκριση ανάμεσα στα δύο φύλα και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης (Γυμνάσιο/ Λύκειο).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη δοκιμή και τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών (τον τελευταίο χρόνο και τον τελευταίο μήνα), παρατηρούμε ότι τσιγάρο έχει δοκιμάσει περίπου το 34% των μαθητών, αλκοόλ το 84%, ενώ χασίς το 8%. Το 16% των μαθητών κάπνισε περισσότερο από 10 φορές τον τελευταίο χρόνο, ενώ περίπου

το 5% καπνίζει συστηματικά (1-10 τσιγάρα την ημέρα τον τελευταίο μήνα). Το 30% των μαθητών απάντησε ότι ήπια αλκοόλ περισσότερο από 10 φορές τον τελευταίο χρόνο, ενώ περίπου ένα ποτό την εβδομάδα κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα ήπια το 27%. Όσον αφορά τη μέθη, 1-2 φορές έχει μεθύσει το 21% των ερωτηθέντων. Τέλος, σχετικά με το χασίς, περισσότερες από 10 φορές τον τελευταίο χρόνο έκανε χρήση το 2%, ενώ το 1% έκανε χρήση περίπου μία φορά την εβδομάδα τον τελευταίο μήνα.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα για τη δοκιμή και τη χρήση των εξαρτησιογόνων ουσιών σε σχέση με το φύλο, παρατηρούμε ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν είναι πολλές και περιορίζονται στην κατανάλωση αλκοόλ τον τελευταίο μήνα στη συχνότητα *1 ποτό την ημέρα ή και παραπάνω* και στη συχνότητα μέθης *Περισσότερο από 40 φορές* σε όλη τη ζωή, όπου τα αγόρια την δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τα κορίτσια.

Τέλος, σχετικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Γυμνάσιο/ Λύκειο) παρατηρούμε ότι και στις τρεις ουσίες, τόσο στη δοκιμή όσο και σε όλες τις συχνότητες χρήσης (εκτός από τη χρήση χασίς τον τελευταίο μήνα) η χρήση αυξάνεται στο Λύκειο.

5.2. Σχολικός εκφοβισμός

Η δεύτερη ομάδα ερωτημάτων αφορά στην περιγραφή της συχνότητας εμπλοκής των μαθητών σε συμπεριφορές εκφοβισμού και πιο συγκεκριμένα στους ρόλους του θύτη, του θύματος, του θύτη/θύματος ή του μη εμπλεκόμενου. Πραγματοποιούνται, επίσης, συγκρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, καθώς και ανάμεσα στις βαθμίδες εκπαίδευσης του Γυμνασίου και του Λυκείου.

5.2.1. Συμμετοχή σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης

Διερευνήσαμε την εμπλοκή των μαθητών σε διάφορους ρόλους που διαμορφώνονται στην κατάσταση σχολικού εκφοβισμού. Εξετάσαμε σε ποια συχνότητα οι μαθητές συμμετέχουν στον εκφοβισμό ως θύτες, θύματα, θύτες/θύματα ή παραμένουν μη εμπλεκόμενοι.

Στον παρακάτω πίνακα καταγράφονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στις ερωτήσεις που αφορούν τη συμπεριφορά του θύτη. Παρατηρούμε ότι οι ισχυρισμοί/έμμεσες ερωτήσεις που δίνονται αφορούν διάφορα είδη εκφοβισμού λεκτικό, σωματικό, κοινωνικό και διαδικτυακό, και οι συχνότητες κυμαίνονται από το

Δεν συνέβηκε τους τελευταίους 2 μήνες έως το Συμβαίνει μία φορά την εβδομάδα.

Πίνακας 18

Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη συχνότητα έκθεσης σε συμβάντα άσκησης εκφοβισμού (συμπεριφορές θύτη)

	<i>Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες</i>	<i>1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες</i>	<i>2 ή 3 φορές τον μήνα</i>	<i>Μία φορά την εβδομάδα</i>
<i>Φώναξα ένα παιδί με άσχημα ονόματα για να τον/την κοροϊδέσω ή είπα κάτι για να τον/την πληγώσω</i>	488 63.5%	155 20.2%	40 5.2%	36 4.7%
<i>Άφησα σκόπιμα έξω από το παιχνίδι ένα παιδί ή το έδιωξα από την παρέα μου ή το αγνόησα εντελώς</i>	633 82.5%	84 11.0%	12 1.6%	17 2.2%
<i>Χτύπησα ή κλώτσησα, έσπρωξα ή κλείδωσα μέσα σε κλειστό χώρο ένα παιδί (ή πολλά παιδιά)</i>	656 85.5%	61 8%	17 2.2%	11 1.4%
<i>Διέδωσα κακές φήμες και προσπάθησα να κάνω τους άλλους να μη θέλουν ένα παιδί (ή πολλά παιδιά)</i>	689 89.7%	50 6.5%	13 1.7%	6 0.8%
<i>Έκλεψα λεφτά ή κατέστρεψα πράγματα κάποιου άλλου παιδιού</i>	739 96.2%	23 3%	2 0.3%	1 0.1%
<i>Απειλήσα ή ανάγκασα κάποιο παιδί να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει</i>	709 92.4%	39 5.1%	5 0.7%	5 0.7%
<i>Ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με άσχημα λόγια ή σχόλια για το χρώμα ή την καταγωγή του/της</i>	684 89.1%	51 6.6%	11 1.4%	11 1.4%
<i>Ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με άσχημα λόγια ή χειρονομίες εξαιτίας της εμφάνισης του ή γιατί ήταν αγόρι ή κορίτσι</i>	674 87.8%	60 7.8%	16 2.1%	7 0.9%
<i>Τον/την εκφόβισα με κακά ή επιβλαβή μηνύματα, τηλεφωνήματα ή εικόνες ή με άλλους τρόπους στο κινητό μου τηλέφωνο ή μέσω Διαδικτύου (ηλεκτρονικού υπολογιστή)</i>	745 97.4%	14 1.8%	1 0.1%	3 0.4%

Από τα δεδομένα του Πίνακα 18 προκύπτει ότι **πιο συχνό φαινόμενο** (στη

συχνότητα 2-3 φορές τον μήνα) είναι το φαινόμενο του λεκτικού εκφοβισμού «φώναξα ένα παιδί με άσχημα ονόματα ή είπα κάτι για να το πληγώσω» σε ποσοστό 5,2%, ακολουθεί ο σωματικός εκφοβισμός «χτύπησα, κλώτσησα, έσπρωξα, κλείδωσα ένα παιδί σε κλειστό μέρος» σε ποσοστό 2,2%. Έπειτα, εμφανίζεται ένας συνδυασμός και των δύο μορφών «ενόχλησα με άσχημα λόγια ή χειρονομίες» για λόγους εμφάνισης ή φύλου στο 2,1%, ακολουθεί ο κοινωνικός εκφοβισμός «διέδωσα κακές φήμες και προσπάθησα να κάνω τους άλλους να μην θέλουν ένα παιδί» στο 1,7% και «άφησα σκόπιμα έξω από το παιχνίδι ένα παιδί ή το έδιωξα από την παρέα μου ή το αγνόησα εντελώς» σε ποσοστό 1,6%. Στη συνέχεια, παρατηρούμε πάλι έναν συνδυασμό λεκτικού και σωματικού εκφοβισμού για λόγους καταγωγής ή φυλής (1,4%), ακολουθεί η απειλή και ο εξαναγκασμός ενός παιδιού να κάνει πράγματα που δεν θέλει (0,7%), η κλοπή χρημάτων ή άλλων αντικειμένων (0,3%) και στην τελευταία θέση βρίσκεται ο διαδικτυακός εκφοβισμός (0,1%).

Στον παρακάτω πίνακα καταγράφονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στις ερωτήσεις που αφορούν τη συμπεριφορά του θύματος. Και σε αυτήν την περίπτωση οι ισχυρισμοί/έμμεσες ερωτήσεις που διατυπώνονται αφορούν συμπεριφορές λεκτικού, σωματικού, κοινωνικού και διαδικτυακού εκφοβισμού, με συχνότητες που κυμαίνονται από το Δεν συνέβηκε τους τελευταίους 2 μήνες έως το Συμβαίνει μία φορά την εβδομάδα.

Πίνακας 19

Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη συχνότητα έκθεσης σε συμβάντα θυματοποίησης (θύματα)

	Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες	1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες	2 ή 3 φορές τον μήνα	Μία φορά την εβδομάδα	Πολλές φορές την εβδομάδα
<i>Άλλα παιδιά είπαν άσχημα λόγια για μένα ή μου είπαν κάτι για να με πληγώσουν</i>	439 56.9%	202 26.2%	69 8.9%	34 4.4%	27 3.5%
<i>Άλλα παιδιά με άφησαν</i>	656	69	23	9	12

<i>σκόπιμα έξω από το παιχνίδι ή με έδωξαν από την παρέα τους ή με αγνόησαν πλήρως</i>	85.1%	8.9%	3%	1.2%	1.6%
<i>Άλλα παιδιά με χτύπησαν, κλώτσησαν, έσπρωξαν, ή κλείδωσαν μέσα σε κλειστό χώρο</i>	718 93.2%	32 4.2%	6 .8%	3 0.4%	9 1.2%
<i>Άλλα παιδιά είπαν ψέματα για μένα ή διέδωσαν κακές φήμες και προσπάθησαν να κάνουν τους άλλους να μη με θέλουν</i>	577 74.5%	131 16.9%	35 4.5%	15 1.9%	16 2.1%
<i>Άλλα παιδιά έκλεψαν χρήματα ή κατέστρεψαν τα πράγματά μου</i>	706 91.9%	45 5.9%	5 .7%	4 .5%	8 1%
<i>Άλλα παιδιά με απείλησαν ή με ανάγκασαν να κάνω κάτι που δεν ήθελα να κάνω</i>	713 92.5%	39 5.1%	9 1.2%	4 .5%	6 .8%
<i>Άλλα παιδιά είπαν άσχημα λόγια ή σχόλια για το χρώμα ή την καταγωγή μου</i>	698 91.1%	36 4.7%	11 1.4%	6 .8%	15 2%
<i>Άλλα παιδιά με ενόχλησαν με λόγια ή χειρονομίες λόγω της εμφάνισης ή του φύλου μου</i>	675 87.8%	57 7.4%	17 2.2%	7 .9%	13 1.7%
<i>Άλλα παιδιά με εκφόβισαν με κακά ή επιβλαβή μηνύματα, τηλεφωνήματα ή εικόνες ή με άλλους τρόπους στο κινητό μου (τηλέφωνο ή μέσω διαδικτύου ηλεκτρονικού υπολογιστή)</i>	726 94.8%	26 3.4%	4 .5%	6 .8%	4 .5%

		Πλήθος	Ποσοστό
	Μόνο με το κινητό τηλέφωνο	50	6.4%
<i>Εάν σε εκφόβισαν άλλα παιδιά με το κινητό σου τηλέφωνο ή μέσω Διαδικτύου (ηλεκτρονικού υπολογιστή) πώς έγινε αυτό;</i>	Μόνο μέσω Διαδικτύου.	34	4.4%
	Και με τους δύο τρόπους	42	5.4%
	Ποτέ	653	83.8%

<i>Άλλα παιδιά με ενόχλησαν με άλλο τρόπο:</i>	1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες	74	10.1%
	2 ή 3 φορές τον μήνα.	14	1.9%
	Μία φορά την εβδομάδα	10	1.4%
	Πολλές φορές την εβδομάδα	6	.8%
	Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες	630	85.8%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 19 προκύπτει ότι **πιο συχνό φαινόμενο θυματοποίησης**, στη συχνότητα *2-3 φορές τον μήνα*, είναι το φαινόμενο του **λεκτικού εκφοβισμού** «φώναξα ένα παιδί με άσχημα ονόματα ή είπα κάτι για να το πληγώσω» σε ποσοστό 8,9%, **ακολουθεί ο κοινωνικός εκφοβισμός** στη μορφή του «άλλα παιδιά είπαν ψέματα για μένα ή διέδωσαν κακές φήμες και προσπάθησαν να κάνουν τους άλλους να μη με θέλουν» στο 4,5%. **Ακολουθεί μία άλλη μορφή κοινωνικού αποκλεισμού** «άλλα παιδιά με άφησαν σκόπιμα έξω από το παιχνίδι ή με έδιωξαν από την παρέα τους ή με αγνόησαν πλήρως» σε ποσοστό 3% και **στη συνέχεια βρίσκουμε έναν συνδυασμό σωματικού και λεκτικού εκφοβισμού λόγω εμφάνισης ή φύλου** «άλλα παιδιά με ενόχλησαν με λόγια ή χειρονομίες» στο 2,2%. **Μετά συναντούμε την απάντηση «άλλα παιδιά με ενόχλησαν με άλλο τρόπο»** σε ποσοστό 1,9%, **ακολουθεί το «άλλα παιδιά με απείλησαν ή με ανάγκασαν να κάνω κάτι που δεν θέλω»** σε ποσοστό 1,2%, **έπεται το «άλλα παιδιά με χτύπησαν, κλώτσησαν, έσπρωξαν ή κλείδωσαν μέσα σε κλειστό χώρο»** με ποσοστό 0,8% και η **κατάταξη ολοκληρώνεται με την κλοπή χρημάτων ή άλλων πραγμάτων** στο 0,7%. **Στην τελευταία θέση βρίσκεται και εδώ ο διαδικτυακός εκφοβισμός** σε ποσοστό 0,5%.

Σύμφωνα με όσα έχουν ήδη περιγραφεί στα εργαλεία της έρευνας (Solberg & Olweus, 2003), προκύπτει ο εξής πίνακας που κατηγοριοποιεί τους συμμετέχοντες στις εξής τέσσερις κατηγορίες: θύτης, θύμα, θύτης/θύμα και μη εμπλεκόμενοι.

Πίνακας 20

Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των κατηγοριοποιήσεων των μαθητών ως θύτες, θύματα, θύτες/θύματα και μη εμπλεκόμενοι

	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό %</i>	<i>Ποσοστό % επί των έγκυρων απαντήσεων</i>
Μη εμπλεκόμενοι	496	63.7	63.8
Θύτης	108	13.9	13.9
Θύμα	114	14.6	14.7
Θύτης – θύμα	59	7.6	7.6
Σύνολο	777	99.7	100
ΔΞ/ΔΑ	2	.3	
Σύνολο	779	100	

Παρατηρούμε ότι το **14%** των μαθητών ταξινομήθηκε στην κατηγορία των **θυτών**, το **15%** στην κατηγορία των **θυμάτων** και το **8%** στην κατηγορία των **θυτών/θυμάτων**. Η πλειοψηφία των μαθητών (63%) ταξινομήθηκε στην κατηγορία της μη εμφάνισης/έκθεσης σε συχνά συμβάντα **θυματοποίησης / εκφοβισμού**.

5.2.2. Σχολικός εκφοβισμός και φύλο

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζονται τα δεδομένα που αφορούν την κατηγοριοποίηση των μαθητών ως προς την εμπλοκή τους στον σχολικό εκφοβισμό με βάση το φύλο.

Πίνακας 21

Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των κατηγοριοποιήσεων των μαθητών ως θύτες, θύματα, θύτες/θύματα και μη εμπλεκόμενοι χωριστά ως προς το φύλο

	<i>Κατάταξη σύμφωνα με την κλίμακα Solberg & Olweus - Φύλο</i>		<i>Σύνολο</i>
	<i>Αγόρι</i>	<i>Κορίτσι</i>	
Μη εμπλεκόμενοι	266	230	496
Θύτης	76	32	108
Θύμα	49	65	114
Θύτης – θύμα	34	25	59
Σύνολο	425	352	777

Στην κατηγορία **θύτες και θύτες/θύματα υπερτερούν τα αγόρια**, ενώ στα **θύματα είναι περισσότερα τα κορίτσια** ($\chi^2_{(3, N=777)} = 17,453, p = 0,001$).

5.2.3. Σχολικός εκφοβισμός και βαθμίδα εκπαίδευσης

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται η κατηγοριοποίηση των μαθητών στους τέσσερις ρόλους του σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία φοιτούν (Γυμνάσιο/ Λύκειο).

Πίνακας 22

Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των κατηγοριοποιήσεων των μαθητών ως θύτες, θύματα, θύτες/ θύματα και μη εμπλεκόμενοι χωριστά ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

<i>Κατάταξη σύμφωνα με την κλίμακα Solberg & Olweus</i>						
		Μη- εμπλεκόμενοι	Θύτης	Θύμα	Θύτης/θύμα	Σύνολο
<i>Βαθμίδα</i>	Γυμνάσιο	219	48	63	28	358
<i>εκπαίδευσης</i>	Λύκειο	277	60	51	31	419
Σύνολο		496	108	114	59	777

Ο έλεγχος χ^2 έδειξε ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου** ($\chi^2_{(3, N=777)} = 4,77, p = 0,19$) ως προς τα ποσοστά των κατηγοριών σύμφωνα με την κλίμακα των Solberg & Olweus (θύτες, θύματα, θύτες/θύματα και μη εμπλεκόμενοι).

5.2.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων

Καταλήγουμε σε μία συνοπτική παρουσίαση των ευρημάτων για τον σχολικό εκφοβισμό με τα ποσοστά επικράτησης θυτών, θυμάτων, θυτών/θυμάτων και μη εμπλεκόμενων και τη σύγκριση ανάμεσα στα δύο φύλα και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης (Γυμνάσιο/Λύκειο).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν τον σχολικό εκφοβισμό διαπιστώνουμε ότι το 14% των μαθητών είναι θύτες, το 15% θύματα και το 8% θύτες/θύματα και το 63% μη εμπλεκόμενοι. Στην κατηγορία θύτες

και θύτες/θύματα υπερτερούν τα αγόρια, ενώ στα θύματα είναι περισσότερα τα κορίτσια. Οι μαθητές του Γυμνασίου δεν διαφοροποιούνται από τους μαθητές Λυκείου ως προς τα ποσοστά που μπορούν να ταξινομηθούν ως θύτες, θύματα, θύτες/θύματα και μη εμπλεκόμενοι.

5.3. Προσκόλληση στο σχολείο

Η τρίτη ομάδα ερωτημάτων αφορά στην προσκόλληση που αισθάνονται οι μαθητές απέναντι στο σχολείο τους μέσα από τέσσερις διαστάσεις (δέσμευση, αφοσίωση, εμπλοκή, πίστη στους κανόνες του σχολείου). Περιλαμβάνονται, επίσης, οι συγκρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, όπως και μεταξύ του Γυμνασίου και του Λυκείου.

5.3.1. Δέσμευση, αφοσίωση, εμπλοκή και πίστη στους κανόνες και τις αξίες του σχολείου

Στον Πίνακα 23 παρουσιάζονται τα δεδομένα που αφορούν τις τέσσερις διαστάσεις της προσκόλλησης στο σχολείο.

Πίνακας 23

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο

<i>Υποκλίμακες προσκόλλησης</i>	<i>N</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A</i>
Δέσμευση στο σχολείο	767	.76	.21
Αφοσίωση στο σχολείο	773	.71	.23
Εμπλοκή με το σχολείο	771	.42	.24
Πίστη στους κανόνες και αξίες του σχολείου	770	.7	.2

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές έχουν **υψηλές τιμές** στους τομείς της **δέσμευσης, της αφοσίωσης και της πίστης στους κανόνες του σχολείου**, ενώ στην παράμετρο της **εμπλοκής οι τιμές είναι χαμηλότερες**.

5.3.2. Προσκόλληση στο σχολείο και φύλο

Στον πίνακα 24 παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων της προσκόλλησης στο σχολείο με βάση το φύλο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 24

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος t-test στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο χωριστά για αγόρια και κορίτσια

<i>Υποκλίμακες προσκόλλησης</i>	<i>Φύλο</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Δέσμευση στο σχολείο	Αγόρι	.74	.21	-3.05	.002
	Κορίτσι	.78	.20		
Αφοσίωση στο σχολείο	Αγόρι	.69	.24	-2.53	.012
	Κορίτσι	.73	.22		
Εμπλοκή με το σχολείο	Αγόρι	.41	.24	-.47	.637
	Κορίτσι	.42	.25		
Πίστη στους κανόνες και αξίες του σχολείου	Αγόρι	.69	.21	-1.56	.120
	Κορίτσι	.71	.19		

Τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα προσκόλλησης, όπως αυτή εκφράζεται από την υποκλίμακα *δέσμευση στο σχολείο* ($t = -3,05$ $p < 0,005$) και *αφοσίωση στο σχολείο* ($t = -2,53$ $p < 0,05$) συγκριτικά με τα αγόρια, ενώ για τις δύο άλλες διαστάσεις της προσκόλλησης δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το φύλο.

5.3.3. Προσκόλληση στο σχολείο και βαθμίδα εκπαίδευσης

Στον πίνακα 25 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις καθώς και ο στατιστικός έλεγχος των διαφορών (t-test) ανάμεσα στους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου ως προς τις τέσσερις υποκλίμακες των διαστάσεων της προσκόλλησης στο σχολείο.

Πίνακας 25

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος t-test στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο χωριστά για Γυμνάσιο και Λύκειο

<i>Υποκλίμακες προσκόλλησης</i>	<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Δέσμευση στο σχολείο	Γυμνάσιο	.80	.20	5.58	<.001
	Λύκειο	.72	.20		
Αφοσίωση στο σχολείο	Γυμνάσιο	.74	.22	3.48	.001
	Λύκειο	.68	.23		
Εμπλοκή με το σχολείο	Γυμνάσιο	.48	.24	6.41	<.001
	Λύκειο	.37	.24		
Πίστη στους κανόνες και αξίες του σχολείου	Γυμνάσιο	.70	.21	-.74	.46
	Λύκειο	.71	.20		

Οι μαθητές του Γυμνασίου δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα προσκόλλησης, όπως αυτή εκφράζεται από τη *δέσμευση στο σχολείο* ($t = 5,58$ $p < 0,001$), την *αφοσίωση στο σχολείο* ($t = 3,48$ $p = 0,001$) και την *εμπλοκή με το σχολείο* ($t = 6,41$ $p < 0,001$) συγκριτικά με τους μαθητές Λυκείου, ενώ για την *πίστη στους κανόνες του σχολείου* δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους.

5.3.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων

Στο σημείο αυτό παραθέτουμε επιγραμματικά τα ευρήματα της έρευνάς μας για την προσκόλληση στο σχολείο. Με το ερωτηματολόγιο ελέγξαμε σε τι βαθμό αισθάνονται οι μαθητές προσκόλληση στο σχολείο τους μέσα από τις τέσσερις διαστάσεις (δέσμευση, αφοσίωση, εμπλοκή, πίστη στους κανόνες του σχολείου) και συγκρίναμε τα δύο φύλα καθώς και τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης (Γυμνάσιο/Λύκειο).

Οι μαθητές εμφανίζουν υψηλά επίπεδα προσκόλλησης στο σχολείο στους τομείς της δέσμευσης, της αφοσίωσης, της πίστης στους κανόνες του σχολείου και λιγότερο στον τομέα της εμπλοκής. Τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης και αφοσίωσης στο σχολείο συγκριτικά με τα αγόρια, ενώ για τις δύο άλλες διαστάσεις της προσκόλλησης (εμπλοκή και πίστη στους κανόνες του σχολείου) δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το φύλο. Οι μαθητές του Γυμνασίου έχουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης, αφοσίωσης και εμπλοκής με το σχολείο συγκριτικά με τους μαθητές Λυκείου, ενώ για την πίστη στους κανόνες του σχολείου δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα.

5.4. Σύνδεση χρήσης ουσιών με την προσκόλληση και τον εκφοβισμό

Η τέταρτη ομάδα ερωτημάτων προσανατολίζεται στη διερεύνηση της σύνδεσης των παραμέτρων της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών, των ρόλων στον εκφοβισμό και του βαθμού προσκόλλησης σε δυαδικούς συνδυασμούς.

5.4.1. Προσκόλληση στο σχολείο και χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών

Στη συνέχεια της έρευνάς μας διενεργήσαμε έλεγχο στο αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικά επίπεδα δοκιμής και χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών ως προς τον βαθμό προσκόλλησης που αισθάνονται οι μαθητές και ειδικότερα ως προς τις τέσσερις διαστάσεις αυτής της έννοιας (δέσμευση, αφοσίωση, εμπλοκή, πίστη στους κανόνες του σχολείου).

5.4.1.1. Προσκόλληση στο σχολείο και κάπνισμα

Αρχικά διερευνήθηκε αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικά επίπεδα δοκιμής και χρήσης τσιγάρου ως προς τις τέσσερις παραμέτρους της προσκόλλησης στο σχολείο. Στον Πίνακα 26 παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων της προσκόλλησης στο σχολείο και της δοκιμής του τσιγάρου.

Πίνακας 26

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος t-test στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ως προς τη δοκιμή του τσιγάρου (N=765)

Υποκλίμακες προσκόλλησης	Έχεις καπνίσει ποτέ τσιγάρο;	M.O	T.A	t	p																								
Δέσμευση στο σχολείο	Ναι	.67	.21	-9.09	<.001																								
	Όχι	.8	.19			Αφοσίωση στο σχολείο	Ναι	.63	.25	-5.93	<.001	Όχι	.74	.21	Εμπλοκή με το σχολείο	Ναι	.38	.25	-3.07	.002	Όχι	.44	.24	Πίστη στους κανόνες και αξίες του σχολείου	Ναι	.66	.22	-4	<.001
Αφοσίωση στο σχολείο	Ναι	.63	.25	-5.93	<.001																								
	Όχι	.74	.21			Εμπλοκή με το σχολείο	Ναι	.38	.25	-3.07	.002	Όχι	.44	.24	Πίστη στους κανόνες και αξίες του σχολείου	Ναι	.66	.22	-4	<.001	Όχι	.72	.19						
Εμπλοκή με το σχολείο	Ναι	.38	.25	-3.07	.002																								
	Όχι	.44	.24			Πίστη στους κανόνες και αξίες του σχολείου	Ναι	.66	.22	-4	<.001	Όχι	.72	.19															
Πίστη στους κανόνες και αξίες του σχολείου	Ναι	.66	.22	-4	<.001																								
	Όχι	.72	.19																										

Από τον έλεγχο t-test παρατηρούμε ότι **υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές που έχουν δοκιμάσει τσιγάρο συγκριτικά με αυτούς που δεν έχουν δοκιμάσει**. Ειδικότερα, αυτοί που δεν έχουν δοκιμάσει δηλώνουν και υψηλότερο βαθμό σε όλες τις υποκλίμακες της προσκόλλησης, δηλαδή της αφοσίωσης, της εμπλοκής και της πίστης στους κανόνες και τις αξίες του σχολείου. Δηλαδή, σύμφωνα με το κριτήριο t **η προσκόλληση του μαθητή στο σχολείο του, και στις τέσσερις διαστάσεις της, είναι πιο δυνατή στα παιδιά που δεν έχουν δοκιμάσει τσιγάρο.**

5.4.1.2. Προσκόλληση στο σχολείο και κάπνισμα τον τελευταίο χρόνο

Στον πίνακα 27 παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων της προσκόλλησης στο σχολείο και του καπνίσματος τον τελευταίο χρόνο.

Πίνακας 27

Διαφορές στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ως προς τη συχνότητα του καπνίσματος κατά τον τελευταίο χρόνο (N=235)

<i>Υποκλίμακες προσκόλλησης</i>	<i>Κάπνισμα τον τελευταίο χρόνο</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Δέσμευση στο σχολείο	1-2 φορές	.7	.22	2	.137
	Λιγότερο από 10 φορές	.66	.23		
Αφοσίωση στο σχολείο	Περισσότερο από 10 φορές	.63	.21	7.27	.001
	1-2 φορές	.71	.22		
Εμπλοκή με το σχολείο	Λιγότερο από 10 φορές	.54	.29	1.96	.144
	Περισσότερο από 10 φορές	.61	.24		
Πίστη στους κανόνες και αξίες του σχολείου	1-2 φορές	.42	.25	.96	.385
	Λιγότερο από 10 φορές	.39	.26		
	Περισσότερο από 10 φορές	.69	.21		
	1-2 φορές	.67	.2		
	Περισσότερο από 10 φορές	.64	.21		

Σχετικά με τη συχνότητα του καπνίσματος και την προσκόλληση στο σχολείο, σύμφωνα με το κριτήριο F και τις πολλαπλές συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni, **τα παιδιά που έχουν καπνίσει 1-2 φορές έχουν σημαντικά υψηλότερες τιμές στον**

τομέα της αφοσίωσης ($F(2, 232) = 7,27$ $p=0,001$) τόσο από αυτούς που καπνίζουν λιγότερες από 10 φορές όσο και από εκείνους που καπνίζουν περισσότερες από 10 φορές, ενώ όσον αφορά τις υπόλοιπες διαστάσεις της προσκόλλησης δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συνεπώς, **όσο μεγαλύτερη η αφοσίωση στο σχολείο τόσο μικρότερη η χρήση τους τελευταίους 12 μήνες.**

5.4.1.3. Προσκόλληση στο σχολείο και κάπνισμα τον τελευταίο μήνα

Στη συνέχεια εξετάσαμε τις διαφορές μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων της προσκόλλησης στο σχολείο ως προς τη συχνότητα του καπνίσματος κατά τον τελευταίο μήνα. Ο πίνακας 28 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις στην καθεμία από τις τέσσερις υποκλίμακες της προσκόλλησης στο σχολείο χωριστά για κάθε κατηγορία συχνότητας καπνίσματος κατά τον τελευταίο μήνα.

Πίνακας 28

Διαφορές στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ως προς τη συχνότητα του καπνίσματος κατά τον τελευταίο μήνα

Υποκλίμακες προσκόλλησης	Κάπνισμα τον τελευταίο μήνα	M.O	T.A	F	p
Δέσμευση στο σχολείο	Καθόλου	.7	.21	2.46	.025
	Περίπου 1 τσιγάρο την εβδομάδα	.63	.25		
	Περίπου 1 τσιγάρο την ημέρα	.71	.20		
	1-10 τσιγάρα την ημέρα	.66	.19		
	11 τσιγάρα και πάνω	.49	.21		
	11-20 τσιγάρα την ημέρα	.70	.18		
	Πάνω από 20 τσιγάρα την ημέρα	.63	.21		
Αφοσίωση στο σχολείο	Καθόλου	.67	.25	1.66	.132
	Περίπου 1 τσιγάρο την εβδομάδα	.53	.22		
	Περίπου 1 τσιγάρο την ημέρα	.7	.25		
	1-10 τσιγάρα την ημέρα	.62	.23		
	11 τσιγάρα και πάνω	.58	.24		
Εμπλοκή με	11-20 τσιγάρα την ημέρα	.62	.29	1.72	.116
	Πάνω από 20 τσιγάρα την ημέρα	.62	.26		
	Καθόλου	.42	.25		

το σχολείο	Περίπου 1 τσιγάρο την εβδομάδα	.35	.25		
	Περίπου 1 τσιγάρο την ημέρα	.47	.29		
	1-10 τσιγάρα την ημέρα	.32	.26		
	11 τσιγάρα και πάνω	.36	.24		
	11-20 τσιγάρα την ημέρα	.47	.24		
	Πάνω από 20 τσιγάρα την ημέρα	.33	.25		
	Καθόλου	.71	.21		
Πίστη στους κανόνες και αξίες του σχολείου	Περίπου 1 τσιγάρο την εβδομάδα	.68	.17		
	Περίπου 1 τσιγάρο την ημέρα	.68	.2		
	1-10 τσιγάρα την ημέρα	.68	.2	2.83	.011
	11 τσιγάρα και πάνω	.67	.19		
	11-20 τσιγάρα την ημέρα	.56	.27		
	Πάνω από 20 τσιγάρα την ημέρα	.54	.21		

Σχετικά με τη συχνότητα του καπνίσματος τις τελευταίες 30 ημέρες και την προσκόλληση στο σχολείο, σύμφωνα με το κριτήριο F και τις πολλαπλές συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni, **τα παιδιά που καπνίζουν λιγότερα από 10 τσιγάρα την ημέρα έχουν σημαντικά υψηλότερες τιμές στον τομέα της αφοσίωσης** ($F(6, 249) = 2,46$ $p=0,025$) **και της πίστης στους κανόνες του σχολείου** ($F(6, 253) = 2,83$ $p=0,011$) από αυτούς που καπνίζουν περισσότερα από 10 τσιγάρα την ημέρα, ενώ για τις υπόλοιπες διαστάσεις της προσκόλλησης δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συνεπώς, **όσο πιο δυνατή είναι η δέσμευση και η πίστη στους κανόνες του σχολείου τόσο μικρότερη είναι η χρήση τσιγάρου τις τελευταίες 30 ημέρες.**

5.4.1.4. Προσκόλληση στο σχολείο και αλκοόλ

Έπειτα ερευνήσαμε τις διαφορές στις τιμές ως προς την κάθε υποκλίμακα της προσκόλλησης στο σχολείο, ανάμεσα στους μαθητές που έχουν δοκιμάσει αλκοόλ και σε αυτούς που δεν έχουν δοκιμάσει. Στον πίνακα 29 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στην κάθε υποκλίμακα της προσκόλλησης, καθώς και ο έλεγχος t για την εξακρίβωση πιθανών σημαντικών στατιστικά διαφορών ανάμεσα σε αυτούς που έχουν και σε αυτούς που δεν έχουν δοκιμάσει αλκοόλ.

Πίνακας 29

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος *t-test* στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ως προς τη δοκιμή του αλκοόλ ($N=769$)

Υποκλίμακες προσκόλλησης	Έχεις πιει ποτέ αλκοόλ – μπίρα, κρασί, ούισκι, βότκα, ούζο, τσίπουρο, συσκευασμένα αλκοολούχα αναψυκτικά, κ.α;	M.O	T.A	<i>t</i>	<i>p</i>
Δέσμευση στο σχολείο	Ναι	.73	.21	-10.48	<.001
	Όχι	.88	.12		
Αφοσίωση στο σχολείο	Ναι	.68	.23	-6.85	<.001
	Όχι	.81	.18		
Εμπλοκή με το σχολείο	Ναι	.41	.25	-.83	.411
	Όχι	.43	.22		
Πίστη στους κανόνες και αξίες του σχολείου	Ναι	.69	.21	-3.85	<.001
	Όχι	.76	.17		

Σχετικά με τη δοκιμή αλκοόλ και την προσκόλληση στο σχολείο, σύμφωνα με το κριτήριο F και τις πολλαπλές συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni, **τα παιδιά που έχουν δοκιμάσει αλκοόλ έχουν σημαντικά χαμηλότερες τιμές στον τομέα της δέσμευσης, της αφοσίωσης και της πίστης στους κανόνες του σχολείου από αυτούς που δεν έχουν δοκιμάσει αλκοόλ.** Συνεπώς, **όσο πιο δυνατή είναι η δέσμευση, η αφοσίωση και η πίστη στους κανόνες του σχολείου τόσο μικρότερη είναι η πιθανότητα δοκιμής αλκοόλ, και όσο πιο μεγάλη είναι η προσκόλληση του μαθητή με το σχολείο σε αυτές τις τρεις διαστάσεις τόσο μικρότερη είναι η πιθανότητα δοκιμής αλκοόλ.**

5.4.1.5. Προσκόλληση στο σχολείο και κατανάλωση αλκοόλ τον τελευταίο χρόνο

Στη συνέχεια εξετάσαμε τις διαφορές στις τιμές ως προς την κάθε υποκλίμακα της προσκόλλησης στο σχολείο, ανάμεσα στους μαθητές που έχουν δοκιμάσει αλκοόλ κατά τον τελευταίο χρόνο σε διαφορετικό βαθμό συχνότητας. Στον πίνακα 30 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στην κάθε υποκλίμακα της προσκόλλησης, καθώς και ο έλεγχος F-ANOVA για τη διαπίστωση τυχόν στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις κατηγορίες των μαθητών με διαφορετικό βαθμό συχνότητας κατανάλωσης αλκοόλ κατά τον τελευταίο χρόνο.

Πίνακας 30

Διαφορές στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες της συχνότητας της χρήσης αλκοόλ τον τελευταίο χρόνο (N=648)

Υποκλίμακες προσκόλλησης	Αλκοόλ τον τελευταίο χρόνο	M.O	T.A	F	p
Δέσμευση στο σχολείο	1-2 φορές	.77	.2	14.54	<.001
	Λιγότερο από 10 φορές	.76	.2		
	Περισσότερο από 10 φορές	.68	.22		
Αφοσίωση στο σχολείο	1-2 φορές	.72	.22	5.66	.004
	Λιγότερο από 10 φορές	.69	.22		
	Περισσότερο από 10 φορές	.65	.25		
Εμπλοκή με το σχολείο	1-2 φορές	.4	.24	1.05	.351
	Λιγότερο από 10 φορές	.42	.25		
	Περισσότερο από 10 φορές	.43	.25		
Πίστη στους κανόνες και αξίες του σχολείου	1-2 φορές	.72	.19	3.62	.027
	Λιγότερο από 10 φορές	.69	.21		
	Περισσότερο από 10 φορές	.66	.22		

Σχετικά με τη συχνότητα κατανάλωσης αλκοόλ τους τελευταίους 12 μήνες και την προσκόλληση στο σχολείο, σύμφωνα με το κριτήριο F και τις πολλαπλές συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni, **τα παιδιά που έχουν καταναλώσει αλκοόλ περισσότερο από 10 φορές έχουν σημαντικά χαμηλότερες τιμές στον τομέα της δέσμευσης** ($F(2, 646) = 14,54$ $p < 0,001$), **της αφοσίωσης** ($F(2, 646) = 5,66$ $p = 0,004$) και **της πίστης στους κανόνες του σχολείου** ($F(2, 646) = 3,62$ $p = 0,027$) από αυτούς

που έχουν καταναλώσει αλκοόλ λιγότερο από 10 φορές, ενώ όσον αφορά την εμπλοκή δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Κατά συνέπεια, **όσο πιο δυνατή είναι η δέσμευση και η πίστη στους κανόνες του σχολείου τόσο μικρότερη είναι η κατανάλωση αλκοόλ μέσα στους τελευταίους 12 μήνες.**

5.4.1.6. Προσκόλληση στο σχολείο και κατανάλωση αλκοόλ τον τελευταίο μήνα

Επεκτείνουμε την έρευνά μας και στην εξέταση διαφορών στις τιμές ως προς την κάθε υποκλίμακα της προσκόλλησης στο σχολείο, ανάμεσα στους μαθητές που έχουν δοκιμάσει αλκοόλ κατά τον τελευταίο μήνα σε διαφορετικό βαθμό συχνότητας. Στον πίνακα 31 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στην κάθε υποκλίμακα της προσκόλλησης, καθώς και ο έλεγχος F-ANOVA για τη διαπίστωση ενδεχόμενων στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις κατηγορίες των μαθητών με διαφορετικό βαθμό συχνότητας κατανάλωσης αλκοόλ κατά τον τελευταίο μήνα.

Πίνακας 31

Διαφορές στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες της συχνότητας της χρήσης αλκοόλ τον τελευταίο μήνα (N=651)

Υποκλίμακες προσκόλλησης	Αλκοόλ τον τελευταίο μήνα	M.O	T.A	F	p
Δέσμευση στο σχολείο	Καθόλου	.79	.19	14.32	<.001
	Περίπου 1 ποτό την εβδομάδα	.72	.21		
	Περίπου 2-3 ποτά την εβδομάδα	.64	.21		
	Περίπου 1 ποτό την ημέρα	.80	.13		
	Πάνω από 1 ποτό την ημέρα	.54	.25		
	5 ή περισσότερα ποτά την ημέρα	.58	.22		
	Σύνολο	.73	.21		
Αφοσίωση στο σχολείο	Καθόλου	.72	.21	5.91	<.001
	Περίπου 1 ποτό την εβδομάδα	.69	.24		
	Περίπου 2-3 ποτά την εβδομάδα	.61	.23		
	Περίπου 1 ποτό την ημέρα	.76	.12		
	Πάνω από 1 ποτό την ημέρα	.54	.33		
	5 ή περισσότερα ποτά την ημέρα	.56	.29		

	Καθόλου	.41	.24		
	Περίπου 1 ποτό την εβδομάδα	.43	.26		
Εμπλοκή με το σχολείο	Περίπου 2-3 ποτά την εβδομάδα	.44	.25	1.1	.357
	Περίπου 1 ποτό την ημέρα	.36	.23		
	Πάνω από 1 ποτό την ημέρα	.3	.26		
	5 ή περισσότερα ποτά την ημέρα	.4	.25		
	Καθόλου	.72	.19		
Πίστη στους κανόνες και αξίες του σχολείου	Περίπου 1 ποτό την εβδομάδα	.7	.21	4.23	.001
	Περίπου 2-3 ποτά την εβδομάδα	.63	.25		
	Περίπου 1 ποτό την ημέρα	.65	.28		
	Πάνω από 1 ποτό την ημέρα	.59	.27		
	5 ή περισσότερα ποτά την ημέρα	.61	.17		

Αναφορικά με τη συχνότητα κατανάλωσης αλκοόλ τις τελευταίες 30 μέρες και την προσκόλληση στο σχολείο, σύμφωνα με το κριτήριο F και τις πολλαπλές συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni, **τα παιδιά που κατανάλωσαν πάνω από ένα ποτό την ημέρα έχουν σημαντικά χαμηλότερες τιμές στον τομέα της δέσμευσης** ($F(5, 646) = 14,32$ $p < 0,001$), **της αφοσίωσης** ($F(5, 646) = 5,91$ $p < 0,001$) και **της πίστης στους κανόνες του σχολείου** ($F(5, 646) = 4,23$ $p = 0,001$) από αυτούς που έχουν καταναλώσει μέχρι και ένα ποτό την ημέρα, ενώ για την εμπλοκή δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Έτσι, **όσο πιο δυνατή είναι η δέσμευση και η πίστη στους κανόνες του σχολείου τόσο μικρότερη είναι η κατανάλωση αλκοόλ μέσα στις τελευταίες 30 ημέρες.**

5.4.1.7. Προσκόλληση στο σχολείο και μέθη

Στον πίνακα 32 παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων της προσκόλλησης στο σχολείο και της συχνότητας έκθεσης σε μέθη.

Πίνακας 32

Διαφορές στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες της συχνότητας της έκθεσης σε μέθη (N=661)

Υποκλίμακες Προσκόλλησης	Έκθεση σε μέθη	M.O	T.A	F	p
	Ποτέ	.77	.2		
Δέσμευση στο σχολείο	1-2 φορές	.68	.22	6.39	<.001
	Λιγότερο από 10 φορές	.67	.2		
	Περισσότερο από 10 φορές	.62	.13		

	20-40 φορές	.63	.17		
	Περισσότερο από 40 φορές	.56	.25		
	Ποτέ	.71	.22		
	1-2 φορές	.64	.24		
Αφοσίωση στο σχολείο	Λιγότερο από 10 φορές	.66	.2	4.8	<.001
	Περισσότερο από 10 φορές	.43	.28		
	20-40 φορές	.76	.30		
	Περισσότερο από 40 φορές	.5	.28		
	Ποτέ	.42	.24		
	1-2 φορές	.43	.26		
Εμπλοκή με το σχολείο	Λιγότερο από 10 φορές	.35	.26	.54	.748
	Περισσότερο από 10 φορές	.37	.26		
	20-40 φορές	.33	.29		
	Περισσότερο από 40 φορές	.41	.27		
	Ποτέ	.71	.21		
Πίστη στους κανόνες και αξίες του σχολείου	1-2 φορές	.67	.22		
	Λιγότερο από 10 φορές	.67	.20	2.25	.058
	Περισσότερο από 10 φορές	.6	.14		
	20-40 φορές	.54	.36		
	Περισσότερο από 40 φορές	.53	.16		

Για τη συχνότητα μετάβασης σε κατάσταση μέθης και την προσκόλληση στο σχολείο, σύμφωνα με το κριτήριο F και τις πολλαπλές συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni, **τα παιδιά που έχουν βρεθεί σε μέθη για περισσότερες από 20 φορές έχουν σημαντικά χαμηλότερες τιμές στον τομέα της δέσμευσης** ($F(5, 656) = 6,34$ $p < 0,001$) και **της αφοσίωσης** ($F(5, 656) = 4,84$ $p < 0,001$) από αυτούς που έχουν βρεθεί σε μέθη λιγότερες φορές. Δηλαδή, **όσο πιο δυνατή είναι η δέσμευση και η πίστη στους κανόνες του σχολείου τόσο μικρότερη είναι η συχνότητα μέθης.**

5.4.1.8. Προσκόλληση στο σχολείο και δοκιμή χασίς

Ακολούθησε η εξέταση των διαφορών στις τιμές ως προς την κάθε υποκλίμακα της προσκόλλησης στο σχολείο, ανάμεσα στους μαθητές που έχουν δοκιμάσει χασίς και σε αυτούς που δεν έχουν δοκιμάσει. Στον πίνακα 33 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στην κάθε υποκλίμακα της προσκόλλησης, καθώς και ο έλεγχος t για τη διαπίστωση τυχόν στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα σε αυτούς που έχουν και σε αυτούς που δεν έχουν δοκιμάσει χασίς.

Πίνακας 33

Διαφορές στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ως προς τη δοκιμή του χασίς

<i>Υποκλίμακες Προσκόλλησης</i>	<i>Δοκιμή χασίς</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Δέσμευση στο σχολείο	Ναι	.63	.21	11.99	<.001
	Όχι	.77	.21		
Αφοσίωση στο σχολείο	Ναι	.59	.26	8.09	<.001
	Όχι	.71	.23		
Εμπλοκή με το σχολείο	Ναι	.33	.26	4.58	.011
	Όχι	.43	.24		
Πίστη στους κανόνες και αξίες του σχολείου	Ναι	.64	.21	2.64	.072
	Όχι	.71	.2		

Όσοι έχουν δοκιμάσει χασίς έχουν σημαντικά χαμηλότερες τιμές στη δέσμευση στο σχολείο ($t=11,99$ $p<0,001$), στην αφοσίωση στο σχολείο ($t=8,09$ $p<0,001$) και στην εμπλοκή με το σχολείο ($t=4,58$ $p=0,011$) συγκριτικά με όσους δεν έχουν δοκιμάσει. Παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της δοκιμής χασίς και των τεσσάρων διαστάσεων της προσκόλλησης στο σχολείο: της δέσμευσης, της αφοσίωσης, της εμπλοκής και της πίστης στους κανόνες του σχολείου. Δηλαδή, τα παιδιά που δεν έχουν δοκιμάσει χασίς παρουσιάζουν μεγαλύτερη προσκόλληση στο σχολείο.

5.4.1.9. Προσκόλληση στο σχολείο και χρήση χασίς τον τελευταίο χρόνο

Έπειτα διερευνήθηκαν οι διαφορές στις τιμές ως προς την κάθε υποκλίμακα της προσκόλλησης στο σχολείο, ανάμεσα στους μαθητές που έχουν χρησιμοποιήσει χασίς κατά τον τελευταίο χρόνο σε διαφορετικό βαθμό συχνότητας. Στον πίνακα 34 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στην κάθε υποκλίμακα της προσκόλλησης, καθώς και ο έλεγχος F-ANOVA για τη διαπίστωση τυχόν στατιστικά

σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις κατηγορίες των μαθητών με διαφορετικό βαθμό συχνότητας χρήσης χασίς κατά τον τελευταίο χρόνο.

Πίνακας 34

Διαφορές στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες της συχνότητας χρήσης χασίς κατά τον τελευταίο χρόνο

<i>Υποκλίμακες προσκόλλησης</i>	<i>Χρήση χασίς τον τελευταίο χρόνο</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Δέσμευση στο σχολείο	1-2 φορές	.63	.2	.03	.973
	Λιγότερο από 10 φορές	.64	.23		
	Περισσότερο από 10 φορές	.64	.25		
Αφοσίωση στο σχολείο	1-2 φορές	.61	.18	1.03	.362
	Λιγότερο από 10 φορές	.51	.24		
	Περισσότερο από 10 φορές	.62	.28		
Εμπλοκή με το σχολείο	1-2 φορές	.35	.26	.55	.580
	Λιγότερο από 10 φορές	.26	.3		
	Περισσότερο από 10 φορές	.35	.23		
Πίστη στους κανόνες και αξίες του σχολείου	1-2 φορές	.71	.2	2.60	.083
	Λιγότερο από 10 φορές	.64	.21		
	Περισσότερο από 10 φορές	.57	.19		

Για τη συχνότητα δοκιμής χασίς και την προσκόλληση στο σχολείο, σύμφωνα με το κριτήριο F και τις πολλαπλές συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni, **δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις τέσσερις διαστάσεις της προσκόλλησης ως προς συχνότητα χρήσης.**

5.4.1.10. Προσκόλληση στο σχολείο και χρήση χασίς τον τελευταίο μήνα

Τέλος, εξετάσαμε τις διαφορές στις τιμές ως προς την κάθε υποκλίμακα της προσκόλλησης στο σχολείο, ανάμεσα στους μαθητές που έχουν χρησιμοποιήσει χασίς κατά τον τελευταίο μήνα σε διαφορετικό βαθμό συχνότητας. Στον πίνακα 35 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στην κάθε υποκλίμακα της

προσκόλλησης, καθώς και ο έλεγχος F-ANOVA για τη διαπίστωση πιθανών στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις κατηγορίες των μαθητών με διαφορετικό βαθμό συχνότητας χρήσης χασίς κατά τον τελευταίο μήνα.

Πίνακας 35

Διαφορές στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες της συχνότητας χρήσης χασίς κατά τον τελευταίο μήνα (N=58)

<i>Υποκλίμακες προσκόλλησης</i>	<i>Χρήση χασίς τον τελευταίο μήνα</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Δέσμευση στο σχολείο	1-2 φορές	.61	.2	1.47	.230
	Λιγότερο από 10 φορές	.64	.23		
	Περισσότερο από 10 φορές	.64	.25		
Αφοσίωση στο σχολείο	1-2 φορές	.61	.18	3.14	.031
	Λιγότερο από 10 φορές	.51	.24		
	Περισσότερο από 10 φορές	.62	.28		
Εμπλοκή με το σχολείο	1-2 φορές	.35	.26	2.59	.060
	Λιγότερο από 10 φορές	.26	.3		
	Περισσότερο από 10 φορές	.35	.23		
Πίστη στους κανόνες και αξίες του σχολείου	1-2 φορές	.71	.20	1.4	.252
	Λιγότερο από 10 φορές	.64	.21		
	Περισσότερο από 10 φορές	.57	.19		

Σχετικά με τη συχνότητα χρήσης χασίς και την προσκόλληση στο σχολείο, σύμφωνα με το κριτήριο F και τις πολλαπλές συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni, **τα παιδιά που έχουν κάνει χρήση λιγότερο από 10 φορές έχουν σημαντικά χαμηλότερες τιμές στον τομέα της αφοσίωσης** ($F(2, 56) = 3,1$ $p < 0,05$) από αυτούς που έχουν δοκιμάσει περισσότερες από 10 φορές. Συνεπώς, **όσο πιο δυνατή είναι η αφοσίωση τόσο μικρότερη είναι η συχνότητα χρήσης χασίς.**

5.4.1.11. Σύνοψη αποτελεσμάτων

Για τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών και την προσκόλληση στο σχολείο, παρατηρούμε, συνοπτικά, τα εξής: η προσκόλληση του μαθητή στο σχολείο του και στις τέσσερις διαστάσεις είναι πιο μεγάλη σε όσους μαθητές δεν έχουν δοκιμάσει

τσιγάρο και χασίς. Όσον αφορά τη δοκιμή αλκοόλ, ισχύει το ίδιο αλλά για τις τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις της προσκόλλησης (δέσμευση, αφοσίωση και πίστη στους κανόνες). Σχετικά με τη χρήση τον τελευταίο χρόνο, για το τσιγάρο παρατηρούμε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η αφοσίωση τόσο μικρότερη είναι η χρήση του. Στην περίπτωση του αλκοόλ, οι σημαντικές παράμετροι είναι η δέσμευση και η πίστη στους κανόνες του σχολείου (όσο μεγαλύτερη η δέσμευση και η πίστη τόσο μικρότερη η χρήση αλκοόλ τον τελευταίο χρόνο). Τέλος, για το χασίς δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις τέσσερις διαστάσεις ανάλογα με τη συχνότητα χρήσης. Αναφορικά με τη χρήση τον τελευταίο μήνα, παρατηρούμε ότι για το τσιγάρο, όσο μεγαλύτερη είναι η δέσμευση και η πίστη στους κανόνες του σχολείου τόσο μικρότερη είναι η χρήση του. Το ίδιο, ακριβώς, ισχύει και για το αλκοόλ. Για το χασίς, η σημαντική παράμετρος είναι η αφοσίωση (όσο μεγαλύτερη η αφοσίωση τόσο μικρότερη η χρήση χασίς τον τελευταίο μήνα). Τέλος, όσο μεγαλύτερη η δέσμευση και η πίστη στους κανόνες του σχολείου τόσο μικρότερη η μέθη.

Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σχετικά με τη δοκιμή των εξαρτησιογόνων ουσιών, παρατηρούμε σε γενικές γραμμές, ότι όσο μεγαλύτερη είναι η προσκόλληση του μαθητή με το σχολείο του στις τέσσερις διαστάσεις της προσκόλλησης τόσο λιγότερο έχει δοκιμάσει τσιγάρο, αλκοόλ και χασίς. Όσον αφορά τη συχνότητα χρήσης, πιο σημαντικές εμφανίζονται να είναι η δέσμευση και η πίστη στους κανόνες του σχολείου (αλκοόλ/12 μήνες, τσιγάρο/30 μέρες, αλκοόλ/30 μέρες, μέθη) και, αμέσως μετά, η αφοσίωση (τσιγάρο/12 μήνες, χασίς/30 μέρες). Τέλος, η εμπλοκή δεν φαίνεται να σχετίζεται με τη δοκιμή και χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών.

5.4.2. Προσκόλληση στο σχολείο και σχολικός εκφοβισμός

Στη συνέχεια της έρευνάς μας ελέγξαμε τις διαφορές στις τιμές ως προς την κάθε υποκλίμακα της προσκόλλησης στο σχολείο, ανάμεσα στους μαθητές που έχουν ταξινομηθεί σε διαφορετικό τύπο εμπλοκής στον εκφοβισμό. Αυτό που αξίζει να διερευνηθεί είναι αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικούς τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό (θύτες, θύματα, θύτες/θύματα και μη εμπλεκόμενοι) ως προς τον βαθμό προσκόλλησης που αισθάνονται οι μαθητές με το σχολείο τους και πιο συγκεκριμένα στις διαστάσεις της δέσμευσης, της αφοσίωσης, της εμπλοκής και της πίστης στους κανόνες του σχολείου. Στον πίνακα 36 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι

και οι τυπικές αποκλίσεις στην κάθε υποκλίμακα της προσκόλλησης, καθώς και ο έλεγχος F-ANOVA για τη διαπίστωση τυχόν στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις κατηγορίες των μαθητών με διαφορετικό τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό.

Πίνακας 36

Διαφορές στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της προσκόλλησης στο σχολείο ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό

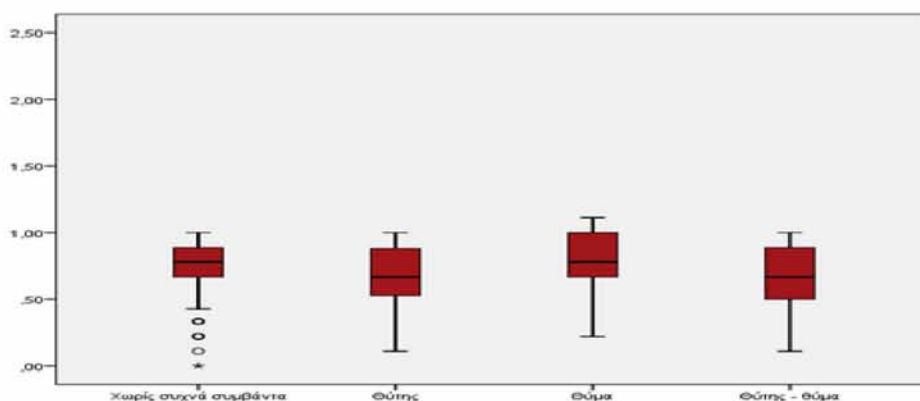
<i>Υποκλίμακες</i>	<i>Τύπος εμπλοκής στον</i>	<i>N</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>προσκόλλησης</i>	<i>σχολικό εκφοβισμό</i>					
Δέσμευση στο σχολείο	Χωρίς συχνά συμβάντα	488	.78	.19	10.22	<.001
	Θύτης	107	.69	.22		
	Θύμα	113	.78	.21		
	Θύτης – θύμα	59	.69	.3		
Αφοσίωση στο σχολείο	Χωρίς συχνά συμβάντα	492	.73	.22	9.89	<.001
	Θύτης	108	.64	.25		
	Θύμα	114	.71	.22		
	Θύτης – θύμα	59	.59	.26		
Εμπλοκή με το σχολείο	Χωρίς συχνά συμβάντα	492	.41	.24	.75	.523
	Θύτης	107	.43	.27		
	Θύμα	113	.42	.24		
	Θύτης – θύμα	59	.46	.24		
Πίστη στους κανόνες και αξίες του σχολείου	Χωρίς συχνά συμβάντα	490	.73	.19	13.77	<.001
	Θύτης	108	.66	.21		
	Θύμα	113	.67	.18		

 Θύτης – θύμα

59 .57 .23

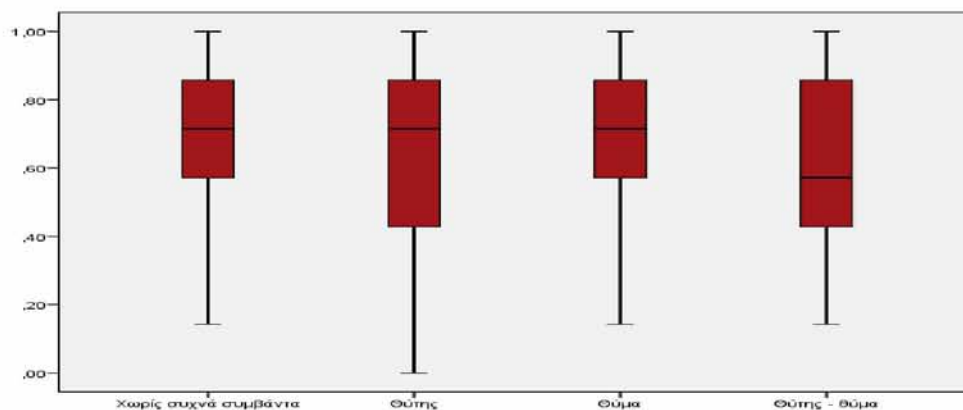
Σχετικά με την προσκόλληση στο σχολείο και τον σχολικό εκφοβισμό, σύμφωνα με το κριτήριο F και τις πολλαπλές συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni, **οι θύτες και οι θύτες/θύματα έχουν σημαντικά χαμηλότερες τιμές στον τομέα της δέσμευσης** ($F(3, 763) = 10,22$ $p < 0,001$) και **της αφοσίωσης** ($F(3, 769) = 9,89$ $p < 0,001$) τόσο από τα θύματα όσο και από τους μη εμπλεκόμενους. **Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ εκφοβισμού και εμπλοκής στο σχολείο** ($F(4, 767) = 0,75$ $p = 0,523$), ενώ όσον αφορά την **πίστη στους κανόνες του σχολείου, οι χαμηλότερες επιδόσεις παρατηρούνται στους θύτες/θύματα** συγκριτικά με όλες τις άλλες κατηγορίες, ενώ **οι υψηλότερες παρατηρούνται στους μη εμπλεκόμενους** ($F(3, 766) = 13,77$ $p < 0,001$).

Όπως φαίνεται και στο Γράφημα 11, που ακολουθεί, οι μαθητές θύτες ή θύτες/θύματα έχουν σημαντικά χαμηλότερες τιμές ($p < 0,05$) στην παράμετρο της δέσμευσης, τόσο από τα θύματα όσο και από τους μαθητές χωρίς συχνά συμβάντα. Σημειώνεται ότι οι θύτες δεν διαφέρουν από τους θύτες/θύματα.



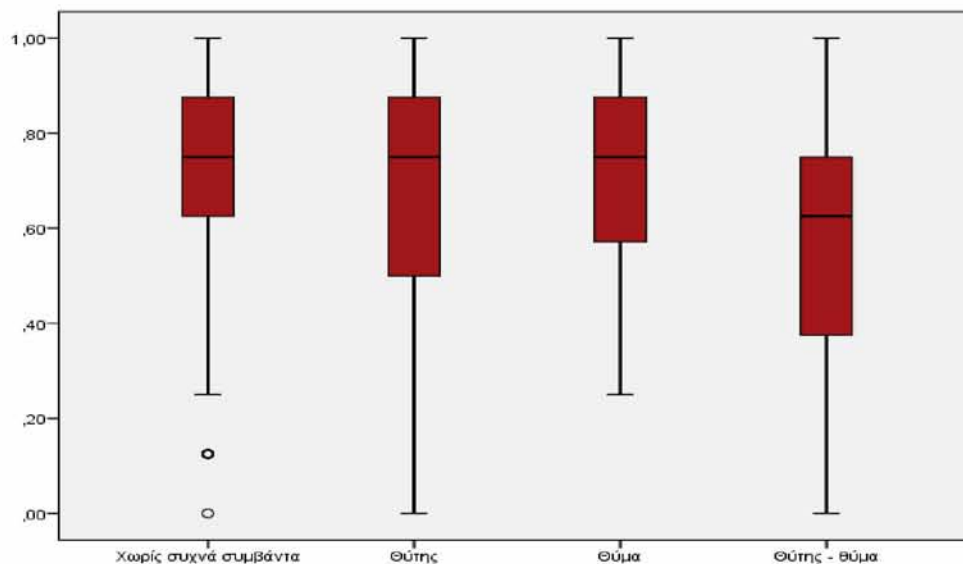
Διάγραμμα 11. Θηκογράμματα εκτίμησης της δέσμευσης στο σχολείο σε διαφορετικούς τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό.

Σχετικά με την αφοσίωση, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 12, χαμηλότερες τιμές καταγράφονται για τους θύτες/θύματα συγκριτικά με τα θύματα και τα παιδιά χωρίς συχνά συμβάντα, χωρίς, όμως, να διαφέρουν σημαντικά από τους θύτες, οι οποίοι έχουν χαμηλότερη αφοσίωση συγκριτικά με τα παιδιά χωρίς συμβάντα ($p < 0,05$ σε όλες τις περιπτώσεις).



Διάγραμμα 12. Θηκογράμματα εκτίμησης της αφοσίωσης στο σχολείο σε διαφορετικούς τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό.

Αναφορικά με την πίστη στους κανόνες, όπως αποτυπώνεται και στο Γράφημα 13, οι χαμηλότερες επιδόσεις παρατηρούνται στους θύτες/θύματα συγκριτικά με όλες τις άλλες κατηγορίες, ενώ οι υψηλότερες παρατηρούνται στα παιδιά χωρίς συχνά συμβάντα ($p < 0,05$ σε όλες τις περιπτώσεις). Σημειώνεται ότι στο συγκεκριμένο ερώτημα οι θύτες δεν διαφοροποιούνται από τα θύματα.



Διάγραμμα 13. Θηκογράμματα εκτίμησης της πίστης στους κανόνες στο σχολείο σε διαφορετικούς τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό.

5.4.2.1. Σύνοψη αποτελεσμάτων

Συνοψίζοντας τα ευρήματά μας για τη σχέση της προσκόλλησης στο σχολείο και του σχολικού εκφοβισμού, σημειώνουμε: στην παράμετρο της δέσμευσης, οι χαμηλότερες τιμές καταγράφονται από τους θύτες και τους θύτες/θύματα. Στην παράμετρο της αφοσίωσης, χαμηλότερες τιμές καταγράφονται, επίσης, από τους θύτες/θύματα χωρίς μεγάλες διαφορές από τους θύτες. Στην παράμετρο της πίστης στους κανόνες του σχολείου, οι χαμηλότερες επιδόσεις σημειώνονται, επίσης, από τους θύτες/θύματα, ενώ οι υψηλότερες από τους μη εμπλεκόμενους μαθητές. Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ εμπλοκής στο σχολείο και σχολικού εκφοβισμού.

5.4.3. Σχολικός εκφοβισμός και χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών

Σε αυτήν την ενότητα εξετάζεται σε ποιους τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό (θύτες, θύματα, θύτες/θύματα, μη εμπλεκόμενοι) παρατηρείται συχνότερη δοκιμή και χρήση των τριών εξαρτησιογόνων ουσιών (τσιγάρο, αλκοόλ/μέθη, χασίς).

5.4.3.1. Σχολικός εκφοβισμός και κάπνισμα

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικούς τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό (θύτες, θύματα, θύτες/θύματα, μη εμπλεκόμενοι) ως προς τα επίπεδα δοκιμής και χρήσης τσιγάρου; Για την απάντηση του ερωτήματος εξετάσαμε τη δοκιμή ή όχι του τσιγάρου στον κάθε τύπο της κατάταξης στον εκφοβισμό σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο των Solberg & Olweus (2003) . Στον πίνακα 37 παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών σύμφωνα με το αν έχουν δοκιμάσει ή όχι τσιγάρο ανά τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό.

Πίνακας 37

Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με το αν έχουν δοκιμάσει ή όχι να καπνίσουν ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό

<i>Κατάταξη σύμφωνα με την κλίμακα Solberg & Olweus</i>				
Χωρίς συχνά συμβάντα	Θύτης	Θύμα	Θύτης/θύμα	Σύνολο

<i>Έχεις καπνίσει ποτέ τσιγάρο;</i>	Ναι	142	51	33	30	256
	Όχι	352	56	78	29	515
Σύνολο		494	107	111	59	771

Από τον έλεγχο χ^2 για τον έλεγχο των διαφορών στην κατανομή των μαθητών ως προς τη δοκιμή και τις κατηγορίες εμπλοκής, προκύπτει ότι **υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές** (χ^2 (df=3, N = 771) = 23,40, $p < 0,001$). Συγκεκριμένα, **εμφανίζονται μεγαλύτερα ποσοστά μαθητών που έχουν δοκιμάσει τσιγάρο τόσο στους θύτες όσο και στους θύτες/θύματα συγκριτικά με τα θύματα ή τους μη εμπλεκόμενους**. Παρατηρούμε ότι τσιγάρο έχει δοκιμάσει το 47,6% των θυτών και το 51% των θυτών/θυμάτων, ενώ στα θύματα και στους μη εμπλεκόμενους τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 29,7% και 28,7%.

Διερευνήθηκε, έπειτα, η ύπαρξη ενδεχόμενων διαφορών ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό ως προς τη συχνότητα καπνίσματος κατά τον τελευταίο χρόνο. Στον πίνακα 38 παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα χρήσης του καπνού κατά τον τελευταίο χρόνο ανά τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό.

Πίνακας 38

Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα του καπνίσματος κατά το τελευταίο έτος ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό

		Κατάταξη σύμφωνα με την κλίμακα Solberg & Olweus				
		Χωρίς συχνά συμβάντα	Θύτης	Θύμα	Θύτης/θύμα	Σύνολο
<i>Πόσες φορές κάπνισες τους τελευταίους 12 μήνες;</i>	1-2 φορές	36	17	12	10	75
	Λιγότερο από 10 φορές	22	6	4	5	37
	Περισσότερο από 10 φορές	75	23	14	13	125
Σύνολο		133	46	30	28	237

Από τον έλεγχο χ^2 που πραγματοποιήσαμε για τον έλεγχο των διαφορών στην κατανομή των μαθητών ως προς τη συχνότητα του καπνίσματος κατά τον τελευταίο χρόνο και τις κατηγορίες εμπλοκής, προκύπτει ότι **δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό ως προς τη συχνότητα του καπνίσματος** (χ^2 (df=6, N = 237) = 3,38 p=0,76).

Σε άμεση συνάφεια, διερευνήσαμε κατόπιν την ύπαρξη πιθανών διαφορών ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό ως προς τη συχνότητα καπνίσματος κατά τον τελευταίο μήνα. Στον πίνακα 39 παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα χρήσης του καπνού κατά τον τελευταίο μήνα χωριστά για κάθε τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό.

Πίνακας 39

Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα του καπνίσματος κατά τον τελευταίο μήνα ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό

		<i>Κατάταξη σύμφωνα με την κλίμακα Solberg & Olweus</i>				
		<i>Χωρίς συχνά συμβάντα</i>	<i>Θύτης</i>	<i>Θύμα</i>	<i>Θύτης/θύμα</i>	<i>Σύνολο</i>
	Καθόλου	70	29	18	16	133
	Περίπου 1 τσιγάρο την εβδομάδα	18	5	2	3	28
<i>Πόσες φορές κάπνισες, τις τελευταίες 30 ημέρες;</i>	Περίπου 1 τσιγάρο την ημέρα	9	0	3	1	13
	1-10 τσιγάρα την ημέρα	24	5	7	3	39
	11 τσιγάρα και πάνω	6	6	2	0	14
	11-20 τσιγάρα την ημέρα	7	1	3	1	12
	Πάνω από 20 τσιγάρα την ημέρα	11	7	1	5	24
Σύνολο		145	53	36	29	263

Από τον έλεγχο χ^2 που πραγματοποιήσαμε για να ελέγξουμε τις διαφορές στην κατανομή των μαθητών ως προς τη συχνότητα του καπνίσματος κατά τον τελευταίο μήνα και τις κατηγορίες εμπλοκής, προκύπτει ότι **δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό ως προς τη συχνότητα καπνίσματος κατά τον τελευταίο μήνα** (χ^2 (df=18, N = 263) = 20,72 p=0,29).

5.4.3.2. Σχολικός εκφοβισμός και αλκοόλ

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικούς τρόπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό (θύτες, θύματα, θύτες/θύματα, μη εμπλεκόμενοι) ως προς τα επίπεδα συχνότητας δοκιμής και χρήσης αλκοόλ (συμπεριλαμβάνεται και η μέθη); Για το συγκεκριμένο ερώτημα εξετάσαμε την ύπαρξη πιθανών διαφορών ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό ως προς το αν έχουν δοκιμάσει ή όχι αλκοόλ. Στον πίνακα 40 παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη δοκιμή ή όχι αλκοόλ ως προς τον τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό.

Πίνακας 40

Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με το αν έχουν δοκιμάσει ή όχι αλκοόλ ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό

		Κατάταξη σύμφωνα με την κλίμακα Solberg & Olweus				
		Χωρίς συχνά συμβάντα	Θύτης	Θύμα	Θύτης/θύμα	Σύνολο
<i>Έχεις πει ποτέ αλκοόλ;</i>	Ναι	409	106	89	50	654
	Όχι	84	2	23	9	118
Σύνολο		493	108	112	59	772

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά **σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων** (χ^2 (df=3, N = 772) = 18,61 p<0,001). Συγκεκριμένα, **εμφανίζονται μεγαλύτερα ποσοστά δοκιμής αλκοόλ στους θύτες συγκριτικά με**

τους μαθητές όλων των άλλων κατηγοριών. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι αλκοόλ έχει δοκιμάσει το 98,1% των θυτών έναντι του 84,7% των θυτών/θυμάτων, του 83% των μη εμπλεκόμενων και του 79,5% των θυμάτων αντίστοιχα.

Διερευνήσαμε, έπειτα, την ύπαρξη πιθανών διαφορών ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό ως προς τη συχνότητα κατανάλωσης αλκοόλ κατά τον τελευταίο χρόνο. Στον πίνακα 41 παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα κατανάλωσης αλκοόλ κατά τον τελευταίο χρόνο χωριστά για κάθε τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό.

Πίνακας 41

Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα κατανάλωσης αλκοόλ κατά τον τελευταίο χρόνο ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό

		Κατάταξη σύμφωνα με την κλίμακα Solberg & Olweus				Σύνολο
		Χωρίς συχνά συμβάντα	Θύτης	Θύμα	Θύτης/θύμα	
<i>Πόσες φορές ήπιες αλκοόλ τους τελευταίους 12 μήνες;</i>	1-2 φορές	148	29	31	16	224
	Λιγότερο από 10 φορές	130	26	31	8	195
	Περισσότερο από 10 φορές	131	50	26	26	233
	Δεν έχω πιει	87	3	26	9	125
Σύνολο		496	108	114	59	777

Ο έλεγχος χ^2 δείχνει ότι υπάρχουν στατιστικά **σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές** (χ^2 (df=9, N = 777) = 37,43 p<0,001). Συγκεκριμένα, **οι θύτες και οι θύτες/θύματα εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά στην πολύ συχνή κατανάλωση αλκοόλ (περισσότερο από 10 φορές) τον τελευταίο χρόνο συγκριτικά με τους μαθητές των άλλων κατηγοριών.** Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι αλκοόλ έχουν δοκιμάσει σε μεγάλη συχνότητα το 46,3% των θυτών και το 44,1% των θυτών/θυμάτων έναντι του 22,8% των θυμάτων και του 26,4% των μη εμπλεκόμενων αντίστοιχα.

Σε επόμενο στάδιο πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την ύπαρξη ενδεχόμενων

διαφορών ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό ως προς τη συχνότητα κατανάλωσης αλκοόλ κατά τον τελευταίο μήνα. Στον πίνακα 42 παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα κατανάλωσης αλκοόλ κατά τον τελευταίο μήνα, χωριστά για κάθε τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό.

Πίνακας 42

Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα κατανάλωσης αλκοόλ κατά τον τελευταίο μήνα ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό

		<i>Κατάταξη σύμφωνα με την κλίμακα Solberg & Olweus</i>				
		<i>Χωρίς συχνά συμβάντα</i>	<i>Θύτης</i>	<i>Θύμα</i>	<i>Θύτης/θύμα</i>	<i>Σύνολο</i>
	Καθόλου	207	40	47	15	309
	Περίπου 1 ποτό την εβδομάδα	134	32	27	18	211
<i>Πόσες φορές ήπιες αλκοόλ τις τελευταίες 30 ημέρες;</i>	Περίπου 2-3 ποτά την εβδομάδα	52	16	10	11	89
	Περίπου 1 ποτό την ημέρα	4	1	0	1	6
	Πάνω από 1 ποτό την ημέρα	4	4	3	0	11
	5 ή περισσότερα ποτά στη σειρά	8	11	4	6	29
Σύνολο		409	104	91	51	655

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά **σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων** (χ^2 (df=15, N = 655) = 38,82 p<0,001). Ειδικότερα, **οι θύτες και οι θύτες/θύματα εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά στην πολύ συχνή κατανάλωση αλκοόλ (5 ή περισσότερα ποτά) τον τελευταίο μήνα συγκριτικά με τους μαθητές των άλλων κατηγοριών.** Σε ποσοστιαία σύγκριση, αλκοόλ έχουν δοκιμάσει σε μεγάλη συχνότητα τις τελευταίες 30 ημέρες το 10,6% των θυτών και το 11,7% των

θυτών/θυμάτων έναντι του 4,4% των θυμάτων και του 0,2% των μη εμπλεκόμενων αντίστοιχα.

Τέλος, εξετάσαμε την ύπαρξη τυχόν διαφορών ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό ως προς τον τύπο της συχνότητας που έχουν εκτεθεί σε κατάσταση μέθης. Στον πίνακα 43 παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα έκθεσής τους σε μέθη, χωριστά για κάθε τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό.

Πίνακας 43

Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα έκθεσής τους σε κατάσταση μέθης ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό

		<i>Κατάταξη σύμφωνα με την κλίμακα Solberg & Olweus</i>				
		Χωρίς συχνά συμβάντα	Θύτης	Θύμα	Θύτης/θύμα	Σύνολο
<i>Έχει συμβεί να πιεις τόσο πολύ ώστε να μεθύσεις – να μην μπορείς να κρατήσεις την ισορροπία σου, να μην μπορείς να μιλήσεις καθαρά, να κάνεις εμετό, να ζαλίζεσαι;</i>	Ποτέ	298	64	67	28	457
	1-2 φορές	97	31	17	16	161
	Λιγότερο από 10 φορές	17	3	9	2	31
	Περισσότερο από 10 φορές	2	1	0	2	5
	20-40 φορές	1	1	0	1	3
	Περισσότερο από 40 φορές	2	4	0	2	8
Σύνολο		417	104	93	51	665

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά **σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές** (χ^2 (df=15, N = 665) = 36,93 p=0,001). **Οι θύτες και οι θύτες/θύματα εμφανίζουν περιπτώσεις πολύ συχνής μέθης (περισσότερες από 40 φορές), ενώ στις άλλες δύο κατηγορίες δεν υπάρχουν σχεδόν καθόλου τέτοιες περιπτώσεις.** Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι σε κατάσταση μέθης έχει βρεθεί σε μεγάλη συχνότητα το 3,8% των θυτών και το 3,9% των θυτών/θυμάτων έναντι του 0% των θυμάτων και του 0,5% των μη εμπλεκόμενων αντίστοιχα.

5.4.3.3. Σχολικός εκφοβισμός και χασίς

Στον πίνακα 44 παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη δοκιμή ή όχι χασίς ως προς τον τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό.

Πίνακας 44

Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με το αν έχουν δοκιμάσει ή όχι χασίς ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό

		Κατάταξη σύμφωνα με την κλίμακα Solberg & Olweus				Σύνολο
		Χωρίς συχνά συμβάντα	Θύτης	Θύμα	Θύτη/θύμα	
<i>Έχεις δοκιμάσει ποτέ χασίς, (κάνναβη, μαριχουάνα, μπάφο, μαύρο);</i>	Ναι	27	18	8	6	59
	Όχι	459	89	104	53	705
Σύνολο		486	107	112	59	764

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά **σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με διαφορετικό τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό** (χ^2 (df=3, N = 764) = 16,18 p=0,001). Ειδικότερα, **οι θύτες και οι θύτες/θύματα εμφανίζουν περισσότερες περιπτώσεις δοκιμής συγκριτικά με τους μαθητές των άλλων κατηγοριών**. Πιο ειδικά, χασίς έχει δοκιμάσει το 16,8% των θυτών και το 10,2% των θυτών/θυμάτων έναντι του 7,1% των θυμάτων και του 5,5% των μη εμπλεκόμενων αντίστοιχα.

Η έρευνά μας προσανατολίστηκε, έπειτα, στην εξέταση της ύπαρξης ενδεχόμενων διαφορών ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό ως προς τον τύπο της συχνότητας της χρήσης χασίς κατά τον τελευταίο χρόνο. Στον πίνακα 45 παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα χρήσης του χασίς κατά τον τελευταίο χρόνο ως προς τον τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό.

Πίνακας 45

Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα χρήσης χασίς κατά τον τελευταίο χρόνο ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό

		Κατάταξη σύμφωνα με την κλίμακα Solberg & Olweus				
		Χωρίς συχνά συμβάντα	Θύτης	Θύμα	Θύτης/θύμα	Σύνολο
Πόσες φορές έκανες χρήση χασίς (κάνναβη, μαριχουάνα, μπάφο, μαύρο) τους τελευταίους 12 μήνες;	1-2 φορές	16	8	5	2	31
	Λιγότερο από 10 φορές	6	2	2	1	11
	Περισσότερο από 10 φορές	6	7	1	2	16
Σύνολο		28	17	8	5	58

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές (χ^2 (df=6, N = 58) = 3,67 p=0,722).

Τέλος, διερευνήσαμε την ύπαρξη πιθανών διαφορών ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό ως προς τον τύπο της συχνότητας της χρήσης χασίς κατά τον τελευταίο μήνα. Στον πίνακα 46 παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα χρήσης του χασίς κατά τον τελευταίο μήνα ως προς τον τύπο εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό.

Πίνακας 46

Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα χρήσης χασίς κατά τον τελευταίο μήνα ως προς τους τέσσερις τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό

		Κατάταξη σύμφωνα με την κλίμακα Solberg & Olweus				
		Χωρίς συχνά συμβάντα	Θύτης	Θύμα	Θύτης/θύμα	Σύνολο
Προσπάθησε να θυμηθεί πόσες φορές έκανες χρήση	Καθόλου	21	9	10	5	45

χασίς (κάνναβη, μαριχουάνα, μπάφο, μαύρο) τις τελευταίες 30 ημέρες;	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	5	1	3	0	9
	Περίπου 2-3 φορές την εβδομάδα	2	4	0	1	7
	Πάνω από 1 φορά την ημέρα	6	4	0	2	12
Σύνολο		34	18	13	8	73

Από τον έλεγχο χ^2 προέκυψε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό ως προς τον τύπο της συχνότητας χρήσης χασίς κατά τον τελευταίο μήνα (χ^2 (df=9, N=73) = 11,61 p=0,236).

5.4.3.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων

Κάνοντας μία σύνοψη των ευρημάτων μας για τη συσχέτιση του σχολικού εκφοβισμού και της χρήσης ουσιών αναφέρουμε επιγραμματικά ότι: σχετικά με το τσιγάρο και τον σχολικό εκφοβισμό, η στατιστικά σημαντική σχέση βρίσκεται στη δοκιμή του καπνίσματος. Συγκεκριμένα, περισσότεροι θύτες και θύτες/θύματα έχουν δοκιμάσει να καπνίσουν από ό,τι θύματα και μη εμπλεκόμενοι. Σχετικά με το αλκοόλ και τους τύπους εμπλοκής ή μη στον σχολικό εκφοβισμό, παρατηρούμε ότι οι θύτες παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά δοκιμής αλκοόλ. Στη χρήση αλκοόλ τον τελευταίο χρόνο (περισσότερο από 10 φορές), στη βαριά κατανάλωση αλκοόλ (5 ή περισσότερα ποτά στη σειρά) τον τελευταίο μήνα αλλά και στη συχνότερη μέθη (περισσότερο από 40 φορές) παρατηρούμε ότι μεγαλύτερα ποσοστά εμφανίζουν οι θύτες και οι θύτες/θύματα, σε αντιδιαστολή με τα θύματα ή τους μη εμπλεκόμενους που δεν παρουσιάζουν σχεδόν καθόλου τέτοιες συμπεριφορές στην τελευταία κατηγορία (μέθη). Τέλος, παρατηρούμε ότι σχετικά με το χασίς περισσότεροι θύτες και θύτες/θύματα το έχουν δοκιμάσει.

Συγκεντρωτικά, όσον αφορά τη σχέση μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών, παρατηρούμε τα εξής: περισσότεροι θύτες έχουν δοκιμάσει και τις τρεις ουσίες (τσιγάρο, αλκοόλ και χασίς). Περισσότεροι θύτες και θύτες/θύματα έχουν δοκιμάσει τσιγάρο και χασίς. Στην κατανάλωση αλκοόλ

παρατηρούμε ότι στην πιο συχνή κατηγορία χρήσης τον τελευταίο χρόνο (περισσότερο από 10 φορές), στη βαριά κατανάλωση αλκοόλ τον τελευταίο μήνα (πέντε ή παραπάνω ποτά στη σειρά) αλλά και στη συχνότερη μέθη (παραπάνω από 40 φορές) προηγούνται οι θύτες και οι θύτες/θύματα, ενώ τα θύματα και οι μη εμπλεκόμενοι δεν έχουν σχεδόν καθόλου εκπροσώπους σε αυτές τις κατηγορίες.

5.5. Παράγοντες που διαφοροποιούν τους μαθητές που εμπλέκονται στον σχολικό εκφοβισμό (από οποιονδήποτε ρόλο) από τους μη εμπλεκόμενους

Ένα επόμενο βήμα στην έρευνά μας ήταν η εξέταση της προβλεπτικής ικανότητας συγκεκριμένων παραγόντων αναφορικά με τις πιθανότητες του να ταξινομηθεί κάποιος μαθητής σε έναν από τους τέσσερις διαφορετικούς τύπους εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό. Η λογιστική πολυωνυμική παλινδρόμηση είναι η πλέον κατάλληλη στατιστική ανάλυση, δεδομένης της καταγραφής των αποτελεσμάτων στην κλίμακα Solberg & Olweus, η οποία κατατάσσει τους μαθητές σε ρόλους για την εμπλοκή τους ή μη στον σχολικό εκφοβισμό: θύτες, θύματα, θύτες/θύματα και μη εμπλεκόμενους (χωρίς σοβαρά συμβάντα). Στη συγκεκριμένη περίπτωση πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ των τριών τύπων εμπλοκής στον εκφοβισμό με τον τύπο της μη εμπλοκής. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψαν τα κάτωθι αποτελέσματα.

Οι παράγοντες που εξετάστηκαν ως προς την πιθανή προβλεπτική ισχύ τους για την εμπλοκή ή όχι των μαθητών σε έναν από τους διαφορετικούς τύπους στον σχολικό εκφοβισμό είναι:

- Φύλο (1=αγόρι, 2=κορίτσι)
- Δοκιμή τσιγάρου (1=ναι, 2=όχι)
- Δοκιμή αλκοόλ (1=ναι, 2=όχι)
- Δοκιμή χασίς (1=ναι, 2=όχι)
- Δέσμευση στο σχολείο
- Αφοσίωση στο σχολείο
- Εμπλοκή στο σχολείο
- Πίστη στους κανόνες και στις αξίες του σχολείου

Στον πίνακα 47 παρατίθενται τα γενικά στοιχεία για το μοντέλο παλινδρόμησης συνολικά. Σε αυτόν, από τον δείκτη Cox and Snell που αφορά το

Pseudo R Square, φαίνεται ότι η χρήση των παραγόντων που περιγράφηκαν ως προγνωστικοί θα βελτιώσουν κατά ποσοστό 14,1% το σφάλμα στην πρόβλεψη για το αν κάποιος μαθητής αναμένεται να είναι θύτης, θύμα, θύτης/θύμα ή μη εμπλεκόμενος. Ο δείκτης Nagelkerke εκτιμά το ίδιο ποσοστό βελτίωσης κοντά στο 16,1%. Επομένως, η χρήση ενός τέτοιου μοντέλου πρόβλεψης θα συμβάλει θετικά στην αναγνώριση της εμπλοκής στους τέσσερις ρόλους του σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια, και στο δεύτερο μέρος του πίνακα 47 φαίνεται ότι οι παράγοντες που επιδρούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στην εμπλοκή των μαθητών σε έναν από τους τέσσερις ρόλους του σχολικού εκφοβισμού γενικά, είναι: **το φύλο** ($p=0,03$), **η δοκιμή αλκοόλ** ($p<0,001$) και **η πίστη στους κανόνες του σχολείου** ($p<0,001$). Οριακά σε στατιστική σημαντικότητα ($p=0,078$) εμφανίζεται και η εμπλοκή στο σχολείο και η δοκιμή τσιγάρου ($p=0.089$).

Πίνακας 47

Προσαρμογή του μοντέλου πολυωνυμικής λογιστικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη στους 4 ρόλους εμπλοκής του σχολικού εκφοβισμού (θύτης, θύμα, θύμα/θύτης, μη εμπλεκόμενος) με μεταβλητές πρόβλεψης το φύλο, τη δοκιμή τσιγάρου, αλκοόλ, χασίς, τη δέσμευση, την αφοσίωση, την εμπλοκή στο σχολείο και την πίστη στους κανόνες και στις αξίες του σχολείου

Pseudo R-Square		<i>Κριτήρια καλής προσαρμογής του μοντέλου</i>			
		<i>-2 Log της πιθανοφάνειας</i>			
		χ^2	<i>df</i>	<i>p.</i>	
Cox and Snell	.14				
Nagelkerke	.16				
<i>Παράγοντας</i>					
<i>Σταθερός όρος</i>		1424.67	<.001	0	.
<i>Φύλο</i>		1438.5	13.83	3	.003
<i>Δοκιμή τσιγάρου</i>		1431.19	6.52	3	.089
<i>Δοκιμή αλκοόλ</i>		1444.52	19.85	3	<.001
<i>Δοκιμή χασίς</i>		1430.72	6.05	3	.109
<i>Δέσμευση στο σχολείο</i>		1429.18	4.51	3	.212
<i>Αφοσίωση στο σχολείο</i>		1429.54	4.87	3	.182
<i>Εμπλοκή στο σχολείο</i>		1431.48	6.81	3	.078
<i>Πίστη στους κανόνες και στις αξίες του σχολείου</i>		1442.60	17.93	3	<.001

Αναλυτικά, για καθεμία από τις επιμέρους κατηγορίες εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό (θύτης, θύμα και θύτης/θύμα) σε σύγκριση με τους μη εμπλεκόμενους προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

Όπως βλέπουμε και στον πίνακα 48 οι ανεξάρτητες μεταβλητές που διακρίνουν καλύτερα τους θύτες από τους μη εμπλεκόμενους **είναι το να είναι αγόρια** ($b=0,65$), **το να έχουν δοκιμάσει αλκοόλ** ($b=1,99$) και **το να έχουν δοκιμάσει χασίς** ($b=0,92$). Συνοπτικά, αυτό που διακρίνει τους θύτες από τους μη εμπλεκόμενους σε συχνά συμβάντα σχολικού εκφοβισμού είναι το ότι είναι κατά κύριο λόγο αγόρια και έχουν προβεί σε δοκιμή αλκοόλ και χασίς.

Πίνακας 48

Εκτίμηση παραγόντων για τη σύγκριση μη εμπλεκόμενου με θύτη (περιλαμβάνονται μόνο οι παράγοντες για τους οποίους τα β -scores – κριτήριο Wald είναι στατιστικά σημαντικά)

Κατάταξη σύμφωνα με την κλίμακα Solberg & Olweus		Στατιστικό κριτήριο Wald Τιμές b p		
Θύτης	Σταθερός όρος	8.03	-2.67	.005
	Φύλο (αγόρι)	7.38	.65	.007
	Δοκιμή αλκοόλ (ναι)	7.35	1.99	.007
	Δοκιμή χασίς (ναι)	5.98	.92	.014

Πίνακας 49

Αντιπαραβολή της παρατηρούμενης κατανομής των μαθητών στην κλίμακα Olweus με την προβλεπόμενη κατανομή από το μοντέλο παλινδρόμησης

Παρατηρηθέντα	Χωρίς συχνά συμβάντα	Θύτης/ θύμα			Ποσοστό σωστών προβλέψεων βάσει του μοντέλου
		Θύτης	Θύμα	Θύτης/ θύμα	
Χωρίς συχνά συμβάντα	401	4	54	7	86,05%
Θύτης	45	48	0	2	50,53%
Θύμα	66	0	40	1	37,38%
Θύτης – θύμα	26	3	13	13	23,64%
Συνολικό ποσοστό	74,41%	7,61%	14,80%	3,18%	69,43%

Από τον πίνακα 49 φαίνεται ότι η εφαρμογή του μοντέλου βελτιώνει την τελική ταξινόμηση και η συγκεκριμένη προβλέπει σωστά το 86,05% των παιδιών χωρίς συμβάντα, το 50,53% των παιδιών που είναι θύτες. Χαμηλότερη σε ορθότητα είναι η ικανότητα ταξινόμησης του ελέγχου για τα θύματα (37,38%) και για τους θύτες/θύματα (23,64%). Συνολικά το μοντέλο ταξινομεί ορθά το 69,43% των παιδιών της μελέτης.

Στη συνέχεια, παραθέτουμε τα αποτελέσματα του επιμέρους ελέγχου για τις ανεξάρτητες μεταβλητές που διακρίνουν καλύτερα τα θύματα από τους μη εμπλεκόμενους. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 50, οι παράγοντες που διακρίνουν καλύτερα τα θύματα από τους μη εμπλεκόμενους σε συμβάντα εκφοβισμού είναι το να είναι κορίτσια, καθώς και η χαμηλή πίστη στους κανόνες και στις αξίες του σχολείου ($b = -1.35$). Δηλαδή, **αυτό που διακρίνει τα θύματα από τους μη εμπλεκόμενους σε συχνά συμβάντα σχολικού εκφοβισμού είναι το ότι είναι κατά κύριο λόγο κορίτσια και εμφανίζουν χαμηλή πίστη στους κανόνες του σχολείου.**

Πίνακας 50

Εκτίμηση παραγόντων για τη σύγκριση θύματος με μη εμπλεκόμενο (περιλαμβάνονται μόνο οι παράγοντες για τους οποίους τα β -scores – κριτήριο Wald είναι στατιστικά σημαντικά)

Κατάταξη σύμφωνα με την κλίμακα Solberg & Olweus		Στατιστικό κριτήριο		
		Wald	Τιμές b	p
Θύμα	Σταθερός όρος	.004	.04	.953
	Φύλο (αγόρι)	3.75	-.42	.053
	Πίστη στους κανόνες και στις αξίες του σχολείου	5.49	-1.35	.019

Τέλος, πραγματοποιήσαμε και την επιμέρους σύγκριση των θυτών/θυμάτων με τους μη εμπλεκόμενους. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 51, οι παράγοντες που διακρίνουν καλύτερα τους θύτες/θύματα από τους μη εμπλεκόμενους σε συμβάντα εκφοβισμού είναι η δοκιμή τσιγάρου ($b = 0,82$), η χαμηλή αφοσίωση στο σχολείο (η αφοσίωση έχει τιμή $b = -1,52$), η εμπλοκή με το σχολείο ($b = 1,34$), καθώς και η χαμηλή πίστη στους κανόνες και στις αξίες του σχολείου ($b = -2,67$). Δηλαδή, **αυτό που διακρίνει τους θύτες/θύματα από τους μη εμπλεκόμενους είναι το ότι έχουν δοκιμάσει να καπνίσουν, εμφανίζουν χαμηλή αφοσίωση στο σχολείο, καθώς και χαμηλή πίστη στους κανόνες του σχολείου αλλά υψηλή εμπλοκή.**

Πίνακας 51

Εκτίμηση παραγόντων για τη σύγκριση θύτη/θύματος με μη εμπλεκόμενο (περιλαμβάνονται μόνο οι παράγοντες για τους οποίους τα β-scores – κριτήριο Wald είναι στατιστικά σημαντικά)

Κατάταξη σύμφωνα με την κλίμακα <i>Solberg & Olweus</i>		Στατιστικό κριτήριο		
		Wald	Τιμές <i>b</i>	<i>p</i>
Θύτης/θύμα	Σταθερός όρος	.28	.43	.598
	Δοκιμή τσιγάρου (ναι)	6.08	.82	.014
	Αφοσίωση στο σχολείο	4.48	-1.52	.034
	Εμπλοκή στο σχολείο	5.37	1.34	.020
	Πίστη στους κανόνες και στις αξίες του σχολείου	15.34	-2.67	<.001

5.5.1. Σύνοψη αποτελεσμάτων

Σε αυτό το σημείο συγκεντρώνουμε τους παράγοντες που διαφοροποιούν τους μαθητές που εμπλέκονται στον σχολικό εκφοβισμό ως θύτες, θύματα ή θύτες/θύματα από τους μη εμπλεκόμενους. Έτσι, συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της λογιστικής πολυωνυμικής παλινδρόμησης, καταλήγουμε στα εξής: οι παράγοντες που φαίνεται να επιδρούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στην εμπλοκή των μαθητών σε έναν από τους τέσσερις ρόλους του σχολικού εκφοβισμού γενικά είναι το φύλο, η δοκιμή αλκοόλ, τσιγάρου και χασίς και η πίστη στους κανόνες σχολείου. Οριακά, εμφανίζεται και η εμπλοκή στο σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες που διαφοροποιούν τον θύτη από τον μη εμπλεκόμενο είναι να είναι αγόρι και να έχει δοκιμάσει αλκοόλ και χασίς. Οι παράγοντες που διαφοροποιούν το θύμα από τον μη εμπλεκόμενο είναι να είναι κορίτσι και να έχει χαμηλή πίστη στους κανόνες του σχολείου, και οι αντίστοιχοι παράγοντες που διαφοροποιούν τον θύτη/θύμα από τον μη εμπλεκόμενο είναι να έχει δοκιμάσει τσιγάρο, να έχει χαμηλή αφοσίωση και πίστη στους κανόνες του σχολείου αλλά υψηλή εμπλοκή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στην πόλη και την Περιφερειακή Ενότητα Λάρισας κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Έλαβαν μέρος 779 μαθητές, 426 αγόρια και 353 κορίτσια από την Α΄ Γυμνασίου έως και τη Γ΄ Λυκείου. Η πλειοψηφία των μαθητών είχαν πατέρα και μητέρα ελληνικής καταγωγής, είχαν αριστεύσει την προηγούμενη σχολική χρονιά και, σύμφωνα με τους ίδιους, η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους είναι από τον μέσο όρο και προς τα πάνω.

Παρατηρούμε ότι στη συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώνονται σε γενικές γραμμές οι αρχικές υποθέσεις που είχαν διατυπωθεί, ότι δηλαδή υπάρχει μία σύνδεση μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού, της χρήσης νόμιμων και παράνομων εξαρτησιογόνων ουσιών και της προσκόλλησης στο σχολείο. Επίσης, εξάγονται σημαντικά συμπεράσματα για τον σχολικό εκφοβισμό και τους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν την εμφάνισή του, τη δοκιμή αλλά και την πιο συστηματική χρήση νόμιμων και παράνομων εξαρτησιογόνων ουσιών, καθώς, επίσης, και για τη σχέση αυτών των φαινομένων με την προσκόλληση στο σχολείο. Τέλος, εξετάζονται οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων και των ηλικιακών ομάδων του Γυμνασίου και του Λυκείου σε σχέση και με τα τρία υπό διερεύνηση φαινόμενα.

Συμπερασματικά, ενισχύεται η άποψη ότι ένας έφηβος ο οποίος έχει μία δυνατή σχέση με το σχολείο του έχει λιγότερες πιθανότητες να εμπλακεί σε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές, όπως η δοκιμή και χρήση ουσιών και ο σχολικός εκφοβισμός. Αναδεικνύεται, έτσι, η καίρια θέση που κατέχει το σχολείο στη ζωή του εφήβου και ο προστατευτικός ρόλος που θα μπορούσε να διαδραματίσει.

Επιβεβαιώνεται, κατά συνέπεια, το μοντέλο κοινωνικής ανάπτυξης, το οποίο υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά που υιοθετούν τα παιδιά και οι έφηβοι σχετίζεται άμεσα με τις κυρίαρχες συμπεριφορές, νόρμες και αξίες των ατόμων ή των θεσμών, με τους οποίους συνδέονται (Cunningham, 2007. Howard & Ziomek-Daigle, 2009).

6.1. Σχολικός εκφοβισμός

Όσον αφορά τον σχολικό εκφοβισμό, παρατηρούμε ότι στη συγκεκριμένη μελέτη τα ποσοστά επικράτησης ανέρχονται στο 13,9% για τους θύτες, με τα αγόρια να είναι σχεδόν διπλάσια σε αυτήν την κατηγορία από ό,τι τα κορίτσια, στο 14,6% για

τα θύματα, με τα κορίτσια εδώ να προηγούνται, και στο 7,6% για τους θύτες/θύματα, με τα αγόρια ελαφρώς να προηγούνται.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η σύγκριση των ποσοστών εκφοβισμού της συγκεκριμένης έρευνας σε σχέση με άλλες αντίστοιχες είναι αρκετά δύσκολο να πραγματοποιηθεί, καθώς πρέπει να ληφθούν υπόψη παράγοντες όπως το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, οι ηλικίες των μαθητών που συμμετείχαν, το αν δόθηκε ή όχι ορισμός για τον σχολικό εκφοβισμό, ακόμα και η χρονική στιγμή στην οποία διενεργείται η έρευνα.

Κάποια στοιχεία, όμως, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν μία βάση συζήτησης και αφορούν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι τα εξής: το 2001 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας επεσήμανε ότι το ποσοστό των μαθητών/θυμάτων στην Ελλάδα φτάνει το 8,7%, ενώ το ποσοστό των θυτών το 7,45% (Γιαννακοπούλου κ.ά., 2010). Οι έρευνες των Δεληγιάννη – Κουιμτζή, Ψάλτη (2005) και Κωνσταντίνου (2007) δείχνουν ότι περίπου ένα στα δέκα παιδιά Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει εμπλακεί με κάποιον τρόπο σε σχολικό εκφοβισμό.

Στο ερευνητικό πρόγραμμα «Ταυτότητες Φύλου, Εθνικές Ταυτότητες και Σχολική Βία», που χρηματοδοτήθηκε στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II – ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ, πραγματοποιήθηκε έρευνα βασισμένη στο ερωτηματολόγιο bully/victim questionnaire του Dan Olweus (1996), με τη συμμετοχή μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας αναφέρουν επίσης ότι το 10 έως 15% των μαθητών πέφτουν θύματα εκφοβισμού τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Και τα αποτελέσματα της έρευνας των Γιαννακοπούλου και των συνεργατών της (2010) για την επιδημιολογική έκταση του φαινομένου ήταν παρόμοια και κάνουν λόγο για ποσοστό 7,87% των μαθητών να πέφτουν θύματα εκφοβισμού, με τα κορίτσια να φτάνουν στο 10,7% και τα αγόρια στο 5,32%. Το ποσοστό των θυτών ανέρχεται στο 5,61%, με τα αγόρια στο 7,45% να είναι σχεδόν διπλάσια από τα κορίτσια που κυμαίνονται στο 3,57%. Άλλη μία έρευνα για τον εκφοβισμό στην Ελλάδα είναι αυτή των Magklara και συνεργατών, που δημοσιεύτηκε το 2012, και αφορά μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Όσον αφορά την επικράτηση του φαινομένου, η έρευνα καταλήγει ότι το 26,4% των μαθητών έχει εμπλακεί τον τελευταίο μήνα σε σχολικό εκφοβισμό από οποιαδήποτε θέση. Οι θύτες είναι σχεδόν διπλάσιοι από τα θύματα και τα αγόρια έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να είναι θύτες. Η έρευνα «Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία» το 2015 αναφέρει ποσοστό θυμάτων από ενοχλητικά πειράγματα το 6,4%.

Επισημαίνει, πάντως, ότι τα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα σημειώνουν μείωση από το 2010 και μετά.

Το 2012 η Psalti δημοσίευσε έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό με τα ποσοστά να διαμορφώνονται ως εξής: στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τα θύματα ανέρχονται στο 24,6%, οι θύτες στο 5,1% και οι θύτες/θύματα στο 11,8%. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το ποσοστό των θυμάτων είναι στο 16%, των θυτών στο 8,1% και των θυτών/θυμάτων στο 22,6%.

Τέλος, μία από τις πιο πρόσφατες έρευνες (Didaskalou et al., 2017) αναφέρει ότι το 9,3% των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δηλώνουν ότι υφίστανται εκφοβισμό τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα ή και περισσότερο, το 22,6% λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα, ενώ το 68,1% των μαθητών δηλώνουν ότι δεν έχουν υποστεί ποτέ εκφοβισμό.

Στις περισσότερες έρευνες, όπως και στην παρούσα, τα αγόρια προηγούνται αριθμητικά στην κατηγορία των θυτών και τα κορίτσια στην κατηγορία των θυμάτων (Kalliotis, 2000. Unnever & Cornell, 2003). Η εικόνα αυτή ίσως ταυτίζεται με την εικόνα του «νταή» και του «σκληρού» του σχολείου, καθώς η υιοθέτηση του ρόλου του θύτη μπορεί να εξυπηρετεί την τόνωση της εικόνας των αγοριών έναντι των άλλων συνομηλίκων και τη διεύρυνση του κοινωνικού τους κύκλου (Rigby, 2008. Salmivalli et al., 1996. Ψάλτη κ.ά., 2012) αλλά και την προσέλκυση του αντίθετου φύλου (Espelage & Swearer, 2003).

Στην έρευνά μας ενισχύεται ιδιαίτερα η σημασία του πλαισίου, όπως διαμορφώνεται από τους κανόνες του σχολείου και προκύπτει και από την πολυωνυμική λογιστική παλινδρόμηση. Οι μαθητές που δηλώνουν μεγαλύτερη πίστη στους κανόνες του σχολείου είναι οι μαθητές που δεν εμπλέκονται στον σχολικό εκφοβισμό. Αντίθετα, τη χαμηλότερη πίστη στους κανόνες του σχολείου εκφράζουν οι θύτες/θύματα.

6.2. Χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών

Σε αυτό το σημείο παραθέτουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας για τη δοκιμή και χρήση τσιγάρου, αλκοόλ και χασίς από τους μαθητές που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια και προέρχονται, όπως έχει σημειωθεί, από σχολεία της Λάρισας και της Περιφέρειας Θεσσαλίας, συγκριτικά με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα.

α) *Τσιγάρο*. Όσον αφορά τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, τα ποσοστά στον μαθητικό πληθυσμό της Περιφερειακής Ενότητας και της πόλης της Λάρισας πλησιάζουν αρκετά τα ποσοστά που αναφέρονται στο πανελλήνιο δείγμα. Το 33% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι έχουν καπνίσει κάποια στιγμή στη ζωή τους, ενώ το 67% απάντησε αρνητικά. Τα αντίστοιχα ποσοστά της έρευνας ESPAD (2015) είναι 39,2% και 60,8%. Υπενθυμίζουμε, όμως, ότι τα δείγματα δεν είναι ακριβώς συγκρίσιμα, καθότι η ESPAD αναφέρεται αποκλειστικά σε 16χρονους (Κοκκέβη και συν., 2016α).

Ένας στους τρεις, δηλαδή, έχει δοκιμάσει τσιγάρο κάποια στιγμή στη ζωή του, με τα αγόρια και τους μαθητές Λυκείου να προηγούνται. Η χρήση καπνού αυξάνεται όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών. Σχετικά με τη συχνότητα χρήσης (τελευταίο χρόνο και τελευταίο μήνα) ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στο 16,05% των μαθητών που δηλώνουν ότι κάπνισαν περισσότερες από 10 φορές τον τελευταίο χρόνο, αλλά και στο 3,08% που κατατάσσονται στους βαρείς καπνιστές (περισσότερα από 20 τσιγάρα την ημέρα). Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές για το φύλο. Γενικότερα, πάντως, παρατηρούμε μία μείωση σε όλους τους δείκτες που αφορούν το κάπνισμα των μαθητών από το 1994 και μετά σε πανελλαδικό επίπεδο (Κοκκέβη και συν., 2016α).

β) *Αλκοόλ*. Παρατηρούμε ότι το 84,7% των μαθητών έχει δοκιμάσει αλκοόλ τουλάχιστον μία φορά στη ζωή του, ποσοστό που ξεπερνάει κατά πολύ οποιαδήποτε άλλη εξαρτησιογόνο ουσία -νόμιμη ή παράνομη- και καταδεικνύει την πολύ καλά ριζωμένη ένταξη του αλκοόλ στην ελληνική κοινωνία. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται στη συχνότητα χρήσης *1 ποτό την ημέρα ή παραπάνω* τον μήνα και στη συχνότητα μέθης *Περισσότερο από 40 φορές* σε όλη τη ζωή, όπου προηγούνται τα αγόρια και η χρήση της ουσίας αυξάνεται με την ηλικία. Ακόμα και αν τα ποσοστά του αλκοόλ έχουν σταθεροποιηθεί τα τελευταία χρόνια (σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα, όπως στην υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ με πέντε ή περισσότερα ποτά στη σειρά, τα ποσοστά μειώνονται), σε εγρήγορση πρέπει να μας κρατάει το γεγονός ότι έχουν αυξηθεί επικίνδυνες συμπεριφορές που σχετίζονται με τη χρήση αλκοόλ, όπως η οδήγηση μετά από κατανάλωση αλκοόλ και η σεξουαλική επαφή χωρίς προφυλακτικό (Chassin & DeLucia, 1996) σύμφωνα με την πρόσφατη έρευνα ESPAD και στην Ελλάδα (Κοκκέβη και συν., 2016α). Σχετικά με την κατανάλωση αλκοόλ τον τελευταίο χρόνο, εντύπωση προξενεί το 30,04% των μαθητών που ήπιαν περισσότερες από 10 φορές τον τελευταίο χρόνο, ενώ στην

κατανάλωση αλκοόλ τον τελευταίο μήνα παρατηρούμε ότι τουλάχιστον μία φορά ήπια το 44,54% των μαθητών. Το 3,72% των ερωτηθέντων ήπια περισσότερα από πέντε ποτά στη σειρά τον τελευταίο μήνα και το 20,67% μέθυσε μία με δύο φορές σε όλη τη ζωή.

γ) *Χασίς*. Τέλος, αναφορικά με τη δοκιμή και χρήση χασίς παρατηρούμε ότι το ποσοστό των μαθητών που έχει δοκιμάσει χασίς ανέρχεται στο 7,57% και πέφτει σχεδόν στο μισό όταν η ερώτηση αφορά τη χρήση τον τελευταίο χρόνο. Το αντίστοιχο ποσοστό στην ESPAD ήταν 9,1% (Κοκκέβη και συν., 2016α). Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο. Και στην περίπτωση του χασίς η χρήση αυξάνεται με την ηλικία.

Παρατηρούμε ότι διαφορετικές ουσίες έχουν διαφορετική διείσδυση στον μαθητικό πληθυσμό, παρόλο που παρουσιάζουν και πολλά κοινά στοιχεία. Δεν επιβεβαιώνεται απολύτως η πρωτοκαθεδρία των αγοριών έναντι των κοριτσιών όσον αφορά τη δοκιμή ουσιών. Εντούτοις, είναι γεγονός ότι οι έφηβοι αυξάνουν τη χρήση ουσιών, όσο αυξάνεται η ηλικία τους. Τα μεγαλύτερα ποσοστά χρήσης καταγράφονται μεταξύ των ενήλικων μαθητών των ΕΠΑΛ (Κοκκέβη και συν., 2016α).

Και για την αντιμετώπιση του προβλήματος της χρήσης ουσιών, όπως και του εκφοβισμού, θα μπορούσαν να σχεδιαστούν βραχύχρονες, στοχευμένες παρεμβάσεις δευτερογενούς πρόληψης, πάντα σε συνδυασμό με δράσεις που αφορούν στη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Στην περίπτωση του τσιγάρου π.χ., φαίνεται ότι η ενημέρωση έχει αποτέλεσμα, καθώς οι ενημερωτικές καμπάνιες των τελευταίων ετών μειώνουν τα ποσοστά χρήσης και στον ενήλικο πληθυσμό, χωρίς να παραβλέπουμε, βέβαια, ότι στην περίπτωση των εφήβων χρειάζεται να αξιοποιηθούν και άλλες παράμετροι, που έχουν να κάνουν με την επιρροή των συνομηλίκων, την παντοδυναμία της εφηβείας, την αίσθηση ταυτότητας, την ανάγκη τους για ένταξη σε ομάδες συνομηλίκων, κ.α. Πολλές φορές η συμμετοχή των εφήβων σε παραβατικές ομάδες ή η εμπλοκή τους σε παράνομες και παρεκκλίνουσες συμπεριφορές εξυπηρετεί ακριβώς αυτή την ανάγκη τους. Η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, πάντως, πολλές φορές υποδηλώνει την ανάγκη του εφήβου για ένταξη σε μία ομάδα – με όποιο κόστος– και τη σφυρηλάτηση μίας πιο δυνατής ταυτότητας από αυτήν που, ήδη, έχει και αντιλαμβάνεται ως αδύναμη (Morris et al., 2006). Πιθανώς, αυτή η ανάγνωση να αποτελεί μία ερμηνεία για τη δοκιμή του τσιγάρου και του χασίς που ενισχύει την ταυτότητα του άντρα αλλά και της γυναίκας, που ο έφηβος χρειάζεται σε

αυτή τη φάση (Passini, 2012). Επίσης, πιθανώς να εξυπηρετεί και άλλες ανάγκες της εφηβείας όπως η έκφραση μίας κοινωνικής διαμαρτυρίας, η αντίσταση στα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα, η διερεύνηση και διεύρυνση των προσωπικών ορίων τους, κ.α. (Hurrellman & Richter, 2006. Vieno et al., 2011). Τέλος, χρήσιμο είναι να αναλογιστούμε και την ερμηνεία του συνδρόμου προβληματικής συμπεριφοράς (problem behavior syndrome), σύμφωνα με το οποίο οι έφηβοι που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε έναν τομέα (σχολείο), συνήθως αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες και σε άλλους τομείς (οικογένεια, φίλοι, σχέσεις, κ.α.) (Hurrellmann & Richter, 2006. Nelson et al., 2015. Torris et al., 2012.). Αυτή η άποψη επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα προληπτικών προγραμμάτων όπως αυτό του Olweus (Amudsen & Ravndal, 2010), το οποίο παρουσίασε αποτελέσματα τόσο για τον σχολικό εκφοβισμό όσο και τη χρήση τσιγάρου, καπνού και αλκοόλ. Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν ακολουθούσε καθόλου στρατηγικές που αναπτύσσονται συνήθως σε προγράμματα πρόληψης της χρήσης ουσιών, όπως τεχνικές ανάπτυξης δεξιοτήτων αντίστασης στην πίεση των συνομηλίκων, παρεμβάσεις βασισμένες στις αρχές κανονιστικής εκπαίδευσης και παροχή πληροφοριών. Την ίδια αντιστοιχία μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και χρήσης ουσιών εντοπίζουμε και στο θεωρητικό μοντέλο του Pentz (Reid et al., 2006), το οποίο ουσιαστικά απευθύνεται στην πρόληψη ουσιών, αλλά εφαρμόζεται και σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.

Για το χάσις παρατηρείται αρκετά μεγάλη παραπληροφόρηση των μαθητών σχετικά με τις επιδράσεις της ουσίας στον οργανισμό, οπότε ίσως θα ήταν χρήσιμο να αποσαφηνιστούν οι ασφαλείς πληροφορίες παράλληλα με την επεξεργασία ψυχοκοινωνικών θεμάτων. Γεγονός είναι ότι πληθώρα ερευνητικών δεδομένων συνδέει τη χρήση κάνναβης με την εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Bradshaw et al., 2013. Farhat et al., 2011. Farington & Ttofi, 2011. Kim et al., 2011). Κάποιες άλλες επισημαίνουν και τη συμμετοχή άλλων παραγόντων που μπορεί να διαμεσολαβούν, όπως η κατάθλιψη (Luk et al., 2010) και το άγχος (Martinelli et al., 2011. Tharp-Taylor et al., 2009).

Τέλος, το αλκοόλ, είναι για πολλούς λόγους η ουσία που πρέπει να τύχει της μεγαλύτερης προσοχής λόγω πολλών παραγόντων: της καθολικότητάς της, της διείσδυσής της στον κοινωνικό ιστό, της αίσθησης της μη επικινδυνότητας που τη συνοδεύει. Η δυσκολία έγκειται στο ότι είναι μία απολύτως κοινωνικά ενταγμένη

ουσία, για την οποία δύσκολα κάποιος μπορεί να ζητήσει πλήρη αποχή, όπως συμβαίνει με το τσιγάρο και το αλκοόλ.

Εκτός από την ενημέρωση, όμως, δεν θα πρέπει να αγνοηθεί και το κοινό υπόβαθρο μεταξύ εκφοβισμού και χρήσης και ειδικά -όπως φαίνεται και από την έρευνά μας- μεταξύ θυτών, θυτών/θυμάτων και χρήσης ουσιών. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και άλλες έρευνες όπως αυτή των Archimi και Kuntsche (2014), η οποία υποστηρίζει ότι οι θύτες και οι θύτες/θύματα καταναλώνουν μεγαλύτερες ποσότητες αλκοόλ και μεθάνε συχνότερα από ό,τι οι υπόλοιποι μαθητές, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει και η παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα τα θύματα καταναλώνουν λιγότερο αλκοόλ και από τους μη εμπλεκόμενους μαθητές. Σε γενικές γραμμές, η βιβλιογραφική έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι περισσότερο επιρρεπής στη χρήση ουσιών είναι η ομάδα των θυτών και θυτών/θυμάτων (Bradshaw et al., 2013), επιβεβαιώνοντας έτσι τις ιδιαίτερες δυσκολίες που φαίνεται να βιώνει αυτή η ομάδα (Andreou, 2001. Henrich & Shahar, 2014). Αντίθετα, τα θύματα κάνουν μικρότερη χρήση ουσιών ακόμα και από τους μη εμπλεκόμενους μαθητές (Niemela et al., 2012). Σύμφωνα με άλλη έρευνα, βέβαια, (Tharp-Taylor, 2009) οι μαθητές που καταναλώνουν αλκοόλ μόνοι τους και όχι μέσα σε μία παρέα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να είναι θύματα εκφοβισμού, ίσως σε μία προσπάθεια αυτοϊασης και διαχείρισης των συναισθηματικών δυσκολιών που προκύπτουν από τη θυματοποίησή τους. Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα του Ferrara και των συνεργατών του (2019) μία από τις συνέπειες της θυματοποίησης είναι η αυξημένη κατανάλωση νόμιμων και παράνομων εξαρτησιογόνων ουσιών.

Τα σύγχρονα προγράμματα πρόληψης κατά της χρήσης ουσιών, που ασχολούνται και με το αλκοόλ, εστιάζουν σε μία χρήση αλκοόλ με μέτρο, αποσυνδεδεμένη καταρχήν από την οδήγηση και την απερίσκεπτη σεξουαλική συμπεριφορά. Κάτι που ίσως έρχεται σε αντίθεση με την καθημερινή πραγματικότητα των παιδιών που αντιμετωπίζουν τη χρήση αλκοόλ χωρίς ελέγχους και περιορισμούς, ούτε καν στην πώλησή του, απόλυτα ενταγμένη σε οικογενειακές και κοινωνικές τελετουργίες (μεσημεριανό τραπέζι, γάμοι, βαφτίσεις, κηδείες) και σίγουρα επενδυμένη με στοιχεία «ανδρισμού», καλής ζωής, ευμάρειας, όπως παρουσιάζουν οι διαφημιστικές καμπάνιες οινοπνευματωδών. Ακόμα και στην περίπτωση κατάχρησης δεν δίνεται η ίδια σημασία, όπως βλέπουμε από τις παραπομπές για θεραπεία, καθότι σύμφωνα με την τελευταία έκθεση του ΕΚΤΕΠΝ (2015) στην Ελλάδα υπάρχουν 10

εξειδικευμένα προγράμματα για προβλήματα από τη χρήση αλκοόλ, ενώ τα αντίστοιχα για τα ναρκωτικά φτάνουν τα 107.

6.3. Προσκόλληση στο σχολείο

Η προσκόλληση στο σχολείο, έτσι όπως δομείται από τις παραμέτρους της δέσμευσης, της αφοσίωσης, της εμπλοκής και της πίστης στους κανόνες του σχολείου, παρουσιάζει την εξής εικόνα: οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Λάρισας παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά στον τομέα της δέσμευσης (σημαντικότητα της εκπαίδευσης), στον τομέα της αφοσίωσης (σημαντικότητα της σχέσης με τους εκπαιδευτικούς), στον τομέα της πίστης στους κανόνες του σχολείου (σημαντικότητα των κανόνων) και λιγότερο στον τομέα της εμπλοκής (σύνδεση με το σχολείο με τρόπους που δεν άπτονται των μαθημάτων). Όσον αφορά την επίδραση του φύλου, παρατηρούμε ότι για τα κορίτσια η προσκόλληση στο σχολείο φαίνεται να είναι πιο σημαντική από ό,τι για τα αγόρια, τουλάχιστον στις παραμέτρους της δέσμευσης και της αφοσίωσης, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από διεθνή ερευνητικά δεδομένα (Shears et al., 2006. Simons-Morton et al., 1999. Oelsner et al., 2011) αλλά και ελληνικά (Κοκκέβη και συν., 2016β). Τέλος, σχετικά με την ηλικία των μαθητών επιβεβαιώνεται ότι η προσκόλληση στο σχολείο είναι ένα χαρακτηριστικό που ατονεί με τον χρόνο. Οι μαθητές του Γυμνασίου έχουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης, αφοσίωσης και εμπλοκής με το σχολείο συγκριτικά με τους μαθητές Λυκείου, ενώ για την πίστη στους κανόνες του σχολείου δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Σχετικά με την παράμετρο της **εμπλοκής** τα ευρήματα βρίσκονται σε αρμονία με την εικόνα του τυπικού ελληνικού σχολείου, το οποίο δεν έχει καμία άλλη εμπλοκή στη ζωή των μαθητών του πέραν των ωρών λειτουργίας του και του αυστηρά εκπαιδευτικού του ρόλου. Το απόγευμα όλα τα σχολεία είναι κλειστά, με μοναδική εξαίρεση των προαυλίων τους που προσφέρονται για αθλητικές δραστηριότητες, και δεν συνηθίζεται η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες του Σαββατοκύριακου. Κάτι, όμως, που δεν ευνοεί την εμπλοκή των μαθητών, ιδιαίτερα ίσως όσοι δυσκολεύονται κατά τη συμβατική λειτουργία του, σε δράσεις που δεν επικεντρώνονται στην απόδοση και την επίδοση, αλλά αποβλέπουν στην καλλιέργεια σχέσεων και δεσμών με τον χώρο του σχολείου, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Bryan et al., 2012. Hawkins, Catalano and Miller,

1992. Oelsner et al., 2011). Σύμφωνα με την έρευνα του Child Development Program (Battistich, 1997) η αίσθηση του ανήκειν σε μία κοινότητα για τα παιδιά συνδέεται με μία σειρά από θετικά στοιχεία, όπως η απόκτηση ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και η κατάκτηση ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, ειδικά για μαθητές που δεν είχαν αυτήν την ευκαιρία στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Έτσι, υποθέτουμε ότι η εμπλοκή με το σχολείο θα λειτουργούσε ευεργετικά και προστατευτικά απέναντι σε άλλα πλαίσια τα οποία παρέχουν κανόνες και σχέσεις (όπως οι παραβατικές ομάδες, οι παρέες στις οποίες γίνεται χρήση, κ.α.), τα δύο συστατικά ενός γοητευτικού για τους εφήβους πλαισίου.

Για την παράμετρο της **πίστης στους κανόνες του σχολείου** γίνεται σαφές ότι η ύπαρξη σαφών και ξεκάθαρων ορίων αλλά και ο ανθρώπινος τρόπος επιβολής τους είναι βασικά στοιχεία στα οποία θα έπρεπε να επικεντρωθεί κάποιος που ενδιαφέρεται να βελτιώσει την ατμόσφαιρα του σχολείου, σε αντίθεση με την πολιτική της μηδενικής ανοχής (zero tolerance policy) που δεν φαίνεται να έχει τα ίδια θετικά αποτελέσματα (Bandyopadhyay et al., 2009. Bryan et al., 2012. Espelage & Swearer, 2003). Ο Ferrara και οι συνεργάτες του (2019) σημειώνουν ότι ο σεβασμός στους κανόνες και το πλαίσιο δεν προκύπτει από τις τιμωρητικές μεθόδους. Άλλωστε, παρατηρούμε ότι την υψηλότερη πίστη στους κανόνες εκφράζουν οι μη εμπλεκόμενοι στον σχολικό εκφοβισμό μαθητές και τη χαμηλότερη οι μαθητές οι οποίοι εμπλέκονται στον εκφοβισμό από έναν διπλό ρόλο (θύτες/θύματα).

Τέλος, αναφορικά με τα υψηλότερα ποσοστά των μαθητών στους τομείς της **δέσμευσης** και της **αφοσίωσης**, που κρίνονται ενθαρρυντικά για το σημερινό σχολείο, βρίσκονται σε αρμονία με τα ευρήματα της έρευνας της Κοκκέβη και των συνεργατών της (2016β) στην οποία σημειώνεται ότι μετά το 2002 σημειώνεται μείωση του ποσοστού των εφήβων που δηλώνουν ευχαριστημένοι με το σχολείο τους, μέχρι το 2006, οπότε τα ποσοστά σταθεροποιούνται. Ωστόσο, από το 2010 και μετά ο αριθμός των μαθητών που δηλώνουν ότι δεν ευχαριστημένοι από το σχολείο τους, μειώνεται. Από την άλλη, το 2014 συγκριτικά με το 2010, οι έφηβοι απάντησαν σε υψηλότερο ποσοστό ότι νιώθουν αποδεκτοί από τους καθηγητές τους (79,4% και 72,1%, αντίστοιχα το 2014 και το 2010), ότι οι καθηγητές τους νοιάζονται γι' αυτούς (69,2% και 61,7%, αντίστοιχα) και ότι εμπιστεύονται τους καθηγητές τους (56,3% και 47,3%, αντίστοιχα).

Μία ερμηνεία για αυτήν τη βελτίωση στη σχέση των μαθητών με το σχολείο τους, και ειδικά με τους καθηγητές τους, είναι ίσως ότι οι δυσκολίες στην οικογένεια

που έχουν προκύψει λόγω της κρίσης των τελευταίων ετών (εντάσεις, συγκρούσεις, ανεργία, μετανάστευση) ωθούν τους μαθητές να στρέφονται προς το άλλο πλαίσιο που μπορεί να προσφέρει στη ζωή τους μία αίσθηση ασφάλειας και κανονικότητας – το σχολείο. Αντίστοιχο είναι και το ερώτημα που τίθεται από την έρευνα της Κοκκέβη και των συνεργατών της (2016β) για το αν οι δυσκολίες που προέκυψαν στις οικογένειες από την οικονομική κρίση, ώθησαν τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να δημιουργήσουν πιο στενούς δεσμούς.

Ειδικά σε εποχές σαν τη σημερινή, στη διάρκεια της οποίας δοκιμάζονται οι αντοχές της μέσης ελληνικής οικογένειας, οι έφηβοι μαθητές δείχνουν να θέλουν να επενδύσουν συναισθηματικά στο σχολείο τους και στις σχέσεις που αναπτύσσονται εκεί, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις αποτελούν τη μοναδική εστία κανονικότητας για αυτούς. Η πίστη των παιδιών ότι το σχολείο είναι σημαντικό για το μέλλον τους ενδυναμώνει τη σύνδεσή τους με το σχολείο. Οι μαθητές που πιστεύουν ότι το σχολείο είναι σημαντικό δείχνουν χαρακτηριστικά όπως επιμονή, προσπάθεια, προσήλωση στον στόχο και διάθεση να ξεχωρίσουν. Το εύρημα αυτό κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό, καθότι έρχεται σε συμφωνία και με πολλές άλλες διεθνείς έρευνες που καταλήγουν σε αντίστοιχα συμπεράσματα. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την έρευνα των Li και Yerner (2011), που καταλήγει στην άποψη ότι οι μαθητές οι οποίοι αισθάνονται περισσότερο συνδεδεμένοι με το σχολείο τους είχαν μικρότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε χρήση ουσιών (νόμιμων και παράνομων) -με πρώτη ουσία χρήση και εδώ το αλκοόλ- αλλά και όταν το κάνουν θα βρίσκονται σε μεγαλύτερη ηλικία. Παραθέτουμε και τις έρευνες των Clark και συνεργατών (2010), Liljeberg και συνεργατών (2011) και της Cristini και των συνεργατών της (2012) που επιβεβαιώνουν ότι η καλή σχέση του μαθητή με το σχολείο του δρα προστατευτικά για μία σειρά συμπεριφορών όπως η ριψοκίνδυνη οδήγηση, η απερίσκεπτη σεξουαλική συμπεριφορά, η χρήση ουσιών, κ.α. Επίσης, η έρευνα της Cunningham (2007) διαπιστώνει ότι οι μαθητές που ανέφεραν τα μικρότερα ποσοστά εμπλοκής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ήταν οι μαθητές που όχι μόνο είχαν το μεγαλύτερο βαθμό σύνδεσης με το σχολείο, αλλά και μοιράζονταν θετικές πεποιθήσεις για τον θεσμό. Η έρευνα του Aldridge και των συνεργατών του (2016) ενισχύει την άποψη ότι το ισχυρό κοινωνικό δίκτυο φίλων στο σχολείο δρα προστατευτικά ως προς τη γενικότερη ψυχική υγεία των μαθητών.

6.4. Σχολικός εκφοβισμός και χρήση ουσιών

Η χρήση ουσιών συνοδεύει και ενισχύει την εικόνα του εκφοβισμού, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Ο Gaete και οι συνεργάτες του (2017) επιβεβαιώνουν τη σχέση μεταξύ χρήσης των τριών ουσιών (τσιγάρο, αλκοόλ και κάνναβη) και εμπλοκής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και, μάλιστα, περισσότερο για τους θύτες και τους θύτες/θύματα. Σχετικά είναι και τα αποτελέσματα των Valdebenito, Ttofi & Eisner (2015) στη μετα ανάλυση των οποίων καταδεικνύεται η συσχέτιση μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και χρήσης ουσιών, περισσότερο για τους θύτες και λιγότερο για τα θύματα. Αυξημένη κατανάλωση αλκοόλ σε θύματα μη ομοφυλόφιλους μαθητές ομοφοβικού σχολικού εκφοβισμού δείχνει η έρευνα του Tucker και των συνεργατών του (2016). Παρόλο που κάποιες φορές η ομάδα των θυτών/θυμάτων προσομοιάζει περισσότερο με την ομάδα των θυμάτων, αφού ονομάζονται και προκλητικά θύματα, στην παρούσα έρευνα ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η σύμπλευση, σε γενικές γραμμές, θυτών και θυτών/θυμάτων ως προς αρκετές συμπεριφορές, όπως η ενασχόλησή τους με τις ουσίες και η αδυναμία τους να σχετιστούν ουσιαστικά με διάφορες παραμέτρους του σχολείου. Η συγκεκριμένη κατηγορία, μάλιστα, που έχει ήδη διερευνηθεί για την ιδιαίτερη συμπεριφορά που την χαρακτηρίζει (Andreou 2000, 2001. Henrich & Shahar, 2014. Rigby, 2008. Schneider et al. 2012. Stassen-Berger, 2007. Vivolo et al., 2011. Wolke & Lereya, 2015) εμφανίζεται και σε αυτήν την έρευνα να προηγείται μαζί με τους θύτες στην πολύ συχνή κατανάλωση αλκοόλ (5 και παραπάνω ποτά στη σειρά τον τελευταίο μήνα), όπως επίσης και στην περίπτωση της ακραίας μέθης (περισσότερο από 40 φορές τον τελευταίο χρόνο). Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και στην έρευνα της Bradshaw και των συνεργατών της (2013), όπου επισημαίνεται ότι σε όλες τις ουσίες (νόμιμες και παράνομες) οι θύτες/θύματα προηγούνται στα ποσοστά χρήσης, με τους θύτες να ακολουθούν και τα θύματα να βρίσκονται στην προτελευταία θέση, πριν τους μη εμπλεκόμενους μαθητές. Παρατηρούμε ότι η συμπεριφορά των θυμάτων διαφοροποιείται σημαντικά από αυτή των θυτών και των θυτών/θυμάτων και προσομοιάζει με εκείνη των μη εμπλεκόμενων μαθητών, καθώς δεν φαίνεται να κάνουν χρήση ουσιών και δείχνουν να έχουν καλύτερη σχέση με το σχολείο.

Στην έρευνά μας διαπιστώνουμε ότι για το κάπνισμα τσιγάρου στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρείται μόνο όσον αφορά στη δοκιμή (και όχι στη χρήση τον τελευταίο μήνα και τον τελευταίο χρόνο). Συγκεκριμένα, εμφανίζονται μεγαλύτερα

ποσοστά μαθητών που δοκίμασαν τσιγάρο ανάμεσα στους θύτες και στους θύτες/θύματα συγκριτικά με τα θύματα και τους μη εμπλεκόμενους. Και εδώ παρατηρούμε μία κοινή πορεία μεταξύ θυτών και θυτών/θυμάτων, γεγονός που προκύπτει και από την πολυωνυμική λογιστική παλινδρόμηση, καθώς όσοι έχουν δοκιμάσει να καπνίσουν έχουν σημαντικά υψηλότερες πιθανότητες να είναι θύτες ή θύτες/θύματα από ό,τι μη εμπλεκόμενοι. Επιβεβαιώνονται, έτσι, παλαιότερα ερευνητικά ευρήματα που συνδέουν την εμπλοκή στον εκφοβισμό από την πλευρά του θύτη -κυρίως- με το κάπνισμα και συγκεκριμένα με τη δοκιμή (Morris et al., 2006. Passini, 2012).

Η σχέση ανάμεσα στον εκφοβισμό και τη χρήση και κατάχρηση αλκοόλ φαίνεται πιο δυνατή από ό,τι στις άλλες δύο ουσίες (τσιγάρο και χασίς). Παρατηρούμε ότι οι θύτες εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά δοκιμής αλκοόλ, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από την πολυωνυμική λογιστική παλινδρόμηση, ενώ οι θύτες και οι θύτες/θύματα προηγούνται στην πολύ συχνή κατανάλωση αλκοόλ (5 και παραπάνω ποτά στη σειρά τον τελευταίο μήνα), όπως επίσης και στην ακραία περίπτωση μέθης (περισσότερο από 40 φορές). Ειδικά όσον αφορά την περίπτωση της ακραίας μέθης, η κατηγορία των θυμάτων και των μη εμπλεκόμενων μαθητών δεν έχει σχεδόν καθόλου εκπροσώπους στη συγκεκριμένη κατηγορία.

Τέλος, όταν πρόκειται για το χασίς, η στατιστικά σημαντική σχέση εντοπίζεται μεταξύ της δοκιμής της ουσίας και των θυτών και θυτών/θυμάτων. Επισημαίνουμε ξανά την κοινή πορεία αυτών των δύο κατηγοριών.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει ένα ποσοστό μαθητών, το οποίο πίνει σε μεγάλο βαθμό και εκφοβίζει ή ανήκει στην κατηγορία των θυτών/θυμάτων, μία ιδιαίτερη κατηγορία, όπως σημειώνεται και από άλλες έρευνες. Αυτό το εύρημα έρχεται να συμπληρώσει διεθνή ευρήματα για μία κατηγορία εφήβων, οι οποίοι ξεκινούν τη χρήση αλκοόλ νωρίς και την εξελίσσουν σε ανησυχητικά επίπεδα και με μοτίβα υπερβολικής κατανάλωσης (binge drinking) έχοντας ταυτόχρονα και αρκετά προβλήματα συμπεριφοράς (Chassin, Prost & Pitts, 2002). Εντυπωσιακό είναι, επίσης, το εύρημα ότι στην κατηγορία της ακραίας χρήσης αλκοόλ δεν παρατηρούνται σχεδόν καθόλου εκπρόσωποι θυμάτων ή μη εμπλεκόμενων. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε, όμως, ότι σε αυτήν τη σχέση μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και χρήσης ουσιών διαμεσολαβούν και άλλοι παράγοντες, όπως το οικογενειακό περιβάλλον, το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο κ.α. (Ttofi et al., 2016).

6.5. Σχολικός εκφοβισμός και προσκόλληση στο σχολείο

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι θύτες και οι θύτες/θύματα καταγράφουν τις χαμηλότερες τιμές στους τομείς της δέσμευσης, της αφοσίωσης και της πίστης στους κανόνες του σχολείου (στις δύο τελευταίες μάλιστα, οι θύτες/θύματα έχουν τα χαμηλότερα ποσοστά). Ως λογική συνέπεια, σύμφωνα με τα παραπάνω, οι μη εμπλεκόμενοι παρουσιάζουν τις υψηλότερες τιμές στην παράμετρο της πίστης στους κανόνες του σχολείου. Η διαπίστωση μίας κοινής συμπόρευσης μεταξύ θυτών και θυτών/θυμάτων διατρέχει την παρούσα έρευνα, ενώ και άλλες έρευνες (Cunningham, 2007. Reid et al., 2006) διακριβώνουν ότι οι μαθητές που εμπλέκονται λιγότερο σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ως θύτες/θύματα και ως θύτες εμφανίζουν και τα υψηλότερα ποσοστά προσκόλλησης στο σχολείο. Παράλληλα, υπάρχουν έρευνες που καταγράφουν την κοινή πορεία θυμάτων και θυτών/θυμάτων, ως προς την αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο (Didaskalou et al., 2017), ενώ άλλες (McDougall & Vaillancourt, 2016) εστιάζουν στις ιδιαιτερότητες της ομάδας των θυτών/θυμάτων.

Σε συνάφεια με τα παρόντα ερευνητικά δεδομένα, η Osterman (2000) αναφέρει ότι η αποτυχία του σχολείου να καλύψει τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών, όπως η ανάγκη να ανήκει κανείς κάπου, η ανάγκη να είναι επαρκής και η ανάγκη να είναι αυτόνομος, οδηγεί πολλά παιδιά σε φαινόμενα βίας και σχολικού εκφοβισμού. Παρατηρούμε, επίσης, ότι η προσκόλληση των μαθητών στο σχολείο τους και ο τρόπος που αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα επηρεάζει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών που σχετίζεται με τον σχολικό εκφοβισμό: από την επικράτηση του εκφοβισμού και την αίσθηση ασφάλειας που βιώνουν μαθητές αλλά και εκπαιδευτικοί στο σχολείο (Waasdoorp et al., 2011) έως και την επέμβαση των παρατηρητών να σταματήσουν το φαινόμενο (Bandyopadhyay, 2009. Unnever & Cornell, 2003), αλλά και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, τις απουσίες που σημειώνουν και τη συμμετοχή στις εκδηλώσεις του σχολείου (Ferrara et al., 2019. Wolke & Lereya, 2015).

Οι Cornell και Huang (2016) τονίζουν τη σχέση μεταξύ ενός πειθαρχημένου αλλά δίκαιου σχολείου που ενδιαφέρεται για τους μαθητές και των χαμηλότερων ποσοστών αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (επιθετικότητα, χρήση ουσιών, απόπειρες αυτοκτονίας).

Για αυτόν τον λόγο αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η απάντηση σε μία σειρά από παρεκκλίνουσες συμπεριφορές στον χώρο του σχολείου (μεταξύ των οποίων και ο εκφοβισμός) είναι η οικοδόμηση μίας αίσθησης «κοινότητας» (Seeley et al., 2011).

6.6. Χρήση ουσιών και προσκόλληση στο σχολείο

Όσο πιο δυνατός είναι ο δεσμός του παιδιού με το σχολείο του, και στις τέσσερις διαστάσεις του, τόσο λιγότερο έχει δοκιμάσει τσιγάρο. Σχετικά με το κάπνισμα τους τελευταίους 12 μήνες παρατηρούμε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η αφοσίωση στο σχολείο τόσο μειώνεται το κάπνισμα. Στο κάπνισμα τον τελευταίο μήνα διαπιστώνουμε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η δέσμευση και η πίστη στους κανόνες του σχολείου τόσο μικρότερη είναι η χρήση τσιγάρου τον τελευταίο μήνα.

Στην περίπτωση του αλκοόλ παρατηρούμε ότι όσο πιο ισχυρή είναι η σχέση του μαθητή στη δέσμευση, την αφοσίωση και την πίστη στους κανόνες του σχολείου τόσο μικρότερη είναι η δοκιμή αλκοόλ. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για τη χρήση αλκοόλ τον τελευταίο μήνα, τον τελευταίο χρόνο και τη μέθη.

Τέλος, όσο πιο ισχυρή είναι η σχέση του μαθητή με το σχολείο του και στις τέσσερις διαστάσεις της (δέσμευση, αφοσίωση, εμπλοκή, πίστη στους κανόνες) τόσο λιγότερο δοκιμάζει χασίς. Για τη χρήση χασίς τον τελευταίο μήνα παρατηρούμε ότι όσο πιο δυνατή είναι η αφοσίωση στο σχολείο τόσο μικρότερη είναι η χρήση χασίς τις τελευταίες 30 ημέρες.

Η συγκεκριμένη έρευνα υπογραμμίζει τη σχέση μεταξύ προσκόλλησης στο σχολείο και χρήσης ουσιών, αν και τα αποτελέσματα είναι πιο σαφή, όσον αφορά τη δοκιμή και των τριών ουσιών. Σε αρμονία με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα παρατηρούμε ότι οι μαθητές που βιώνουν ως ισχυρή τη σύνδεση με το σχολείο τους είναι οι μαθητές που κάνουν μικρότερη χρήση ουσιών (Foust & Gretchen, 1999. Gaete et al., 2017), αλλά και όταν το κάνουν θα βρίσκονται σε μεγαλύτερη ηλικία (Cunningham, 2007. Li et al., 2011). Η προστατευτική δράση του σχολείου και η καθυστέρηση που επιφέρει στον πειραματισμό με τις ουσίες ισχύει ακόμα και για πληθυσμούς υψηλού κινδύνου (Catalano et al., 2004. Hawkins & Catalano, 1990). Απαιτείται, βέβαια, περαιτέρω διερεύνηση καθώς στη σχέση μεταξύ προσκόλλησης στο σχολείο και χρήσης ουσιών διαμεσολαβούν και άλλοι παράγοντες, όπως η επίδραση της οικογένειας (Gaete et al., 2017), η επιρροή των συνομηλίκων,

ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά αλλά και η επίδραση του γενικότερου κοινωνικού πλαισίου.

6.7. Παράγοντες που διαφοροποιούν τους μαθητές που εμπλέκονται στον σχολικό εκφοβισμό (από οποιονδήποτε ρόλο) από τους μη εμπλεκόμενους

Όσον αφορά τους παράγοντες που διαφοροποιούν τους μαθητές που εμπλέκονται στον σχολικό εκφοβισμό είτε ως θύτες, είτε ως θύματα, είτε ως θύτες/θύματα από τους μη εμπλεκόμενους μαθητές, παρατηρούμε ότι εκείνοι που επιδρούν σημαντικά στην κατάταξη των μαθητών είναι οι εξής:

- Το φύλο: τα αγόρια έχουν σημαντικά υψηλότερες πιθανότητες να είναι θύτες ή θύτες/θύματα από ό,τι μη εμπλεκόμενοι και θύματα σε σχέση με τα κορίτσια, γεγονός που επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά (Andreou et al., 2005. Baldry & Farrington, 2000. Kalliotis, 2000. Unnever & Cornell, 2003. Ψάλτη κ.ά., 2012).
- Πίστη στους κανόνες του σχολείου: τα χαμηλότερα ποσοστά πίστης στους κανόνες του σχολείου εμφανίζονται στους θύτες/θύματα, τους θύτες και τα θύματα. Ανάμεσά τους την πρωτιά κατέχουν οι θύτες/θύματα, ενώ τα υψηλότερα ποσοστά καταγράφονται ανάμεσα στους μη εμπλεκόμενους μαθητές, γεγονός που ενισχύεται και ερευνητικά (Bandyopadhyay et al. 2009. Centers for Disease Control and Prevention, 2009. Espelage & Swearer, 2003).
- Δοκιμή καπνίσματος: όσοι έχουν δοκιμάσει να καπνίσουν έχουν σημαντικά υψηλότερες πιθανότητες να είναι θύτες ή θύτες/θύματα από ό,τι μη εμπλεκόμενοι.
- Δοκιμή αλκοόλ: όσοι έχουν δοκιμάσει αλκοόλ έχουν σημαντικά υψηλότερες πιθανότητες να είναι θύτες από ό,τι μη εμπλεκόμενοι.
- Δοκιμή χασίς: όσοι έχουν δοκιμάσει χασίς έχουν σημαντικά υψηλότερες πιθανότητες να είναι θύτες από ό,τι μη εμπλεκόμενοι.

Η σχέση της χρήσης ουσιών με τους ρόλους του θύτη και του θύτη/θύματος είναι ένα εύρημα που έχει επιβεβαιωθεί και από την έρευνά μας, αλλά και από πληθώρα άλλων (Amudsen & Ravndal, 2010. Andreou, 2001. Archimi & Kuntsche, 2014. Bradshaw et al., 2013. Henrich & Shahar, 2014. Klomek et al., 2015. Reid et al., 2006). Η παρούσα έρευνα υπογραμμίζει τη χρήση τόσο του τσιγάρου όσο και του αλκοόλ. Υπάρχουν, βέβαια, και έρευνες οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι

τα θύματα κάνουν μεγαλύτερη χρήση ουσιών και ειδικά αλκοόλ (Tucker et al., 2017). Σύμφωνα με τον Torper (2011) τα θύματα καταναλώνουν αλκοόλ με τη μορφή επεισοδίων υπερβολικής κατανάλωσης, τα οποία πιθανώς να πυροδοτούνται και από τον εκφοβισμό σε μία προσπάθεια αυτοϊασης, καθώς φαίνεται να βιώνουν υψηλότερα ποσοστά άγχους και καταθλιπτικού συναισθήματος (Sentse et al., 2017). Όσον αφορά το τσιγάρο, τα θύματα καπνίζουν σε μία προσπάθεια να γίνουν αποδεκτοί, να ενταχθούν στην ομάδα και τελικά να αποφύγουν τον εκφοβισμό.

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει μία εικόνα του ελληνικού σχολείου κατά τη χρονική στιγμή της διεξαγωγής της με τα εξής χαρακτηριστικά: οι έφηβοι μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δείχνουν να εκτιμούν τον θεσμό της εκπαίδευσης και να επενδύουν στη σχέση με τους εκπαιδευτικούς τους.

Το ποσοστό εκφοβισμού ανέρχεται στο 13,9% για τους θύτες, όπου τα αγόρια είναι σχεδόν διπλάσια, στο 14,6% για τα θύματα, όπου προηγούνται τα κορίτσια και στο 7,6% για τους θύτες/θύματα, όπου υπερέχουν τα αγόρια.

Όσον αφορά τη χρήση ουσιών, οι μαθητές έχουν δοκιμάσει σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό αλκοόλ (84,1%) από ό,τι τσιγάρο (33,76%) και χασίς (7,57%). Περίπου το 5% των μαθητών καπνίζει συστηματικά (1-10 τσιγάρα την ημέρα), ενώ ένα ποτό την εβδομάδα τις τελευταίες 30 ημέρες ήπια το 27% των εφήβων. Περίπου μία φορά την εβδομάδα κάνει χρήση χασίς το 1,16%.

Ιδιαίτερη εντύπωση στην παρούσα έρευνα προκαλεί η κοινή πορεία μεταξύ των θυτών και θυτών/θυμάτων ως προς τη δοκιμή και των τριών ουσιών, καθώς έχουν δοκιμάσει τσιγάρο, αλκοόλ και χασίς σε μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι οι άλλες δύο κατηγορίες, ενώ προηγούνται και στην υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ και στις περιπτώσεις ακραίας μέθης, όπου σχεδόν δεν παρατηρούνται καθόλου εκπρόσωποι των άλλων δύο κατηγοριών (θυμάτων και μη εμπλεκόμενων). Στρέφει, συνεπώς, την προσοχή σε μία κατηγορία μαθητών που εκφράζει τη δυσκολία της στο σχολείο μέσα από τη δοκιμή και χρήση και των τριών ουσιών, την κατάχρηση αλκοόλ και την εμπλοκή της σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ως θύτες και θύτες/θύματα.

Η ίδια σύμπλευση μεταξύ θυτών και θυτών/θυμάτων καταγράφεται και στη σχέση τους με το σχολείο, καθώς παρουσιάζουν τις χαμηλότερες τιμές στη δέσμευση και την αφοσίωση, με τους θύτες/θύματα να εμφανίζουν τις χαμηλότερες τιμές από όλες τις κατηγορίες στην πίστη στους κανόνες του σχολείου. Τέλος, παρατηρούμε ότι οι μαθητές που αισθάνονται μεγαλύτερη προσκόλληση στο σχολείο τους έχουν

δοκιμάσει και τις τρεις ουσίες σε μικρότερο βαθμό. Οι παράγοντες που φαίνεται να επιδρούν περισσότερο στη συμπεριφορά των μαθητών ως θύτες, θύματα ή θύτες/θύματα είναι το φύλο, η πίστη στους κανόνες του σχολείου και η δοκιμή τσιγάρου και αλκοόλ.

Η συμβολή της έρευνάς μας έγκειται στο ότι εξετάζει την επίδραση και των τριών ουσιών (τσιγάρο, αλκοόλ και χασίς) σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Archimi & Kuntsche, 2014. Farhat et al., 2011. Kim et al., 2011. Morris et al., 2006. Niemela et al., 2011. Torper et al., 2011. Vieno et al., 2011) που επικεντρώνονταν σε μία από αυτές τις ουσίες και, μάλιστα, δεν αναφέρεται μόνο στη δοκιμή τους αλλά και στη χρήση τους. Η επιλογή αυτών των τριών ουσιών δεν είναι τυχαία, καθώς θεωρούνται οι ουσίες με τις οποίες ένας έφηβος εισάγεται στη χρήση ουσιών. Στην παρούσα έρευνα, επίσης, δεν εξετάζεται μόνο η δοκιμή της ουσίας αλλά και η χρήση τον τελευταίο χρόνο και μήνα, γεγονός που αποσαφηνίζει την εικόνα των χρηστών από την αντίστοιχη των μαθητών που δοκιμάζει μία ουσία (Ellickson et al., 1992).

Επίσης, η πλειοψηφία των ερευνών διερευνά τη σύνδεση μεταξύ δύο εκ των φαινομένων που εξετάζονται, είτε της προσκόλλησης στο σχολείο και της χρήσης ουσιών, είτε της χρήσης κάποιας από τις ουσίες και του σχολικού εκφοβισμού, είτε της προσκόλλησης στο σχολείο και της χρήσης κάποιας εξαρτησιογόνου ουσίας. Η έρευνά μας, αν και δεν εξετάζει σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, εντούτοις προσφέρει επαρκείς ενδείξεις για τον τρόπο που τα τρία αυτά φαινόμενα σχετίζονται μεταξύ τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αποτελεί κανόνα για το ελληνικό σχολείο να επικεντρώνεται σε μαθητές που ανταποκρίνονται στο πρότυπο του καλού και λειτουργικού μαθητή (που όμως πιθανότατα σε όποιο πλαίσιο και να βρίσκόντουσαν θα ανταποκρίνονταν ικανοποιητικά) και να μην προσπαθεί να ενσωματώσει πιο «δυσκολεμένα» παιδιά.

Έτσι, το σχολείο «αποκλείει» με έναν τρόπο τους μαθητές, οι οποίοι μάλλον το χρειάζονται περισσότερο, καθώς η δυσκολία τους, πιθανότατα, προέρχεται από οικογενειακά περιβάλλοντα με ιδιαιτερότητες και η μοναδική τους ευκαιρία να γνωρίσουν ένα πλαίσιο με κανόνες, όρια και συναισθηματική εγγύτητα είναι το σχολείο.

Η συμβολή των ειδικών Ψυχικής Υγείας στον χώρο του σχολείου, συνήθως, περιορίζεται σε δίωρες αποσπασματικές παρεμβάσεις (όχι πάντα με ευθύνη των επαγγελματιών), που στοχεύουν περισσότερο στην ενημέρωση και την πληροφόρηση γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό και τη χρήση ουσιών, ειδικά στις περιόδους γύρω από τη θεματική εβδομάδα ή την ημερομηνία κατά του σχολικού εκφοβισμού. Με αυτόν τον τρόπο πιθανώς το σχολείο να βγαίνει από τη δύσκολη θέση και να εμφανίζει δράσεις αντιμετώπισης αυτών των φαινομένων, αλλά τα αποτελέσματα στην πραγματική σχολική ζωή είναι αμφίβολα και απολύτως προσωρινά. Χρειάζεται, ενδεχομένως, το Υπουργείο Παιδείας να αποφασίσει αν θεωρεί τα ολοκληρωμένα προγράμματα πρόληψης ουσιαστικά και χρήσιμα, και αν ναι, να επενδύσει χρόνο σε αυτά. Επίσης, χρειάζεται και οι ειδικοί Ψυχικής Υγείας να συμπεριλαμβάνουν στη μεγάλη εικόνα του σχεδιασμού και υλοποίησης τέτοιων δράσεων, το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα ο εκφοβισμός (Andreou, 2015) αλλά και άλλα φαινόμενα, όπως η χρήση ουσιών (Ζαφειρίδης, 2018). Η διάγνωση και η αντιμετώπιση οποιουδήποτε ψυχοκοινωνικού προβλήματος δεν μπορεί να συμβεί, αν δεν το εξετάσουμε υπό το πρίσμα του πλαισίου μέσα στο οποίο συμβαίνει.

Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι το σχολείο πρέπει να μετατραπεί σε πλαίσιο ψυχοθεραπείας και επίλυσης θεμάτων ατομικής ψυχοπαθολογίας. Για τις περιπτώσεις όπου αυτό είναι απαραίτητο υπάρχει η παραπομπή σε εξειδικευμένες δομές.

Πολλά θα μπορούσαν να επιλυθούν, όμως, μόνο χάρη στην ευεργετική δύναμη του πλαισίου, των λειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων, της ασφάλειας, της

ταυτότητας, της αίσθησης του ανήκειν που δημιουργεί το σχολείο στα μέλη του. Η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώνει την τάση για ολιστικά προγράμματα πρόληψης που δεν αποσκοπούν να αντιμετωπίσουν ευκαιριακά ένα σύμπτωμα (χρήση, εκφοβισμός), αλλά στοχεύουν στην αλλαγή της σχολικής ατμόσφαιρας, του σχολικού κλίματος και, τελικά, του δεσμού του μαθητή με το σχολείο του.

Ουσιαστικά, ο σχολικός δεσμός ενισχύεται από δύο παραμέτρους: η πρώτη είναι το καθαρό και σαφές πλαίσιο που ορίζεται από τους κανόνες και τις αξίες που διατρέχουν το σχολικό περιβάλλον και οι οποίοι οφείλουν να είναι ίδιοι για όλους και αντιληπτοί από τον καθένα. Οι μαθητές είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι ως προς την τήρηση των κανόνων, καθώς παρακολουθούν την εφαρμογή τους, όπως και την απονομή των ποινών, και αναλόγως διαμορφώνουν αίσθημα ασφάλειας ή μη στο σχολικό περιβάλλον. Κάθε μαθητής θα έπρεπε να γνωρίζει εκ των προτέρων τι απαγορεύεται, τι επιτρέπεται και ποιες είναι οι συνέπειες όταν κάποιος παραβιάζει τους κανόνες. Η –ανθρώπινη και όχι εξοντωτική– απονομή δικαιοσύνης επιφέρει πολύ μεγαλύτερο αίσθημα ασφάλειας στους εφήβους από ό,τι η τοποθέτηση καμερών και κυκλωμάτων ασφάλειας ή οι εξοντωτικές ποινές που προσφέρουν μία πρόσκαιρη ανακούφιση στους εκπαιδευτικούς (Andreou, 2015). Και αυτό κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς διαπιστώνεται διεθνώς (Centers for Disease Control and Prevention, 2009) ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος διοίκησης ενός σχολείου είναι η εφαρμογή δίκαιων πρακτικών πειθαρχίας, οι οποίες συμφωνούνται συλλογικά και εφαρμόζονται ισότιμα.

Το δεύτερο σκέλος της διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος αφορά το κομμάτι των σχέσεων, στο οποίο οι μαθητές δείχνουν να επενδύουν. Ενδιαφέρονται για την άποψη των εκπαιδευτικών και προσπαθούν να είναι καλά προετοιμασμένοι στα μαθήματά τους, παρόλο που η πρόσβαση των μαθητών στους εκπαιδευτικούς για τα μαθήματα θα μπορούσε να βελτιωθεί. Η επίδοση ενός εφήβου επηρεάζεται και από τη συναισθηματική σχέση με την οποία έχει επενδύσει τη διαδικασία της μάθησης αλλά και από το γενικότερο αίσθημά του, όταν εισέρχεται στο σχολείο. Δεν υπάρχει μαθητής ο οποίος να προσέχει τα Μαθηματικά ή την Ιστορία ξέροντας ότι όταν βρεθεί στο προαύλιο κινδυνεύει να πέσει θύμα εκφοβισμού.

Άλλωστε, όταν το σχολικό κλίμα είναι δύσκολο, φαίνεται ότι επιτρέπει σε διάφορες παραβατικές συμπεριφορές να εκδηλωθούν, όπως η χρήση και ο εκφοβισμός. Οι θολοί κανόνες αλλά και το ψυχρό συναισθηματικό περιβάλλον είναι ευνοϊκές συνθήκες για την εκδήλωση αυτών των συμπεριφορών, με αποτέλεσμα να

δηλητηριάζεται η ατμόσφαιρα του σχολείου όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση και τους γονείς. Αυτός είναι και ο λόγος που τα ολοκληρωμένα προγράμματα πρόληψης που εφαρμόζονται στα σχολεία παρουσιάζουν αποτελέσματα σε ένα φάσμα συμπεριφορών και όχι μόνο σε μία πτυχή της. Πιο χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί το πρόγραμμα Πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού του Olweus, το οποίο ενώ εφαρμόστηκε με σκοπό τη μείωση κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού, τελικά μείωσε και τα ποσοστά χρήσης τσιγάρου, αλκοόλ και χασίς (Amundsen & Ravndal, 2010), εστιάζοντας στην αλλαγή του σχολικού κλίματος.

Η δυσκολία με τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος έγκειται στο ότι χρειάζεται συνειδητοποίηση και επίγνωση από όλους τους παράγοντες που το συνδιαμορφώνουν καθημερινά. Όπως και στις οικογένειες, στον επαγγελματικό χώρο αλλά και σε κάθε άλλο πλαίσιο η φροντίδα των κανόνων και των σχέσεων πρέπει να είναι καθημερινή ευθύνη όλων όσοι το συναπαρτίζουν: του επικεφαλής – Διευθυντή, του Συλλόγου Εκπαιδευτικών και Γονέων, του Σχολικού Συμβούλου, των μαθητών, του υπεύθυνου κυλικείου, των υπευθύνων καθαριότητας και οποιουδήποτε άλλου σχετίζεται με οποιονδήποτε τρόπο με το σχολείο. Κανείς δεν είναι άμοιρος ευθυνών, καθώς ουσιαστικά σεβόμαστε το πλαίσιο στο οποίο αισθανόμαστε συμμετοχοί και όχι απλώς θεατές.

Ακολουθώντας τη συστημική προσέγγιση για το σχολείο (Πολέμη-Τοδούλου, 2010), θα ήταν χρήσιμο να προσεγγίσουμε τους μαθητές ως ολότητες, δίνοντας σημασία και στο ψυχολογικό, βιολογικό και κοινωνικό κομμάτι τους, και όχι μόνο στο γνωστικό, αλλά και τα σχολεία ως συστήματα «ζωντανά», αποτελούμενα και από άλλα υποσυστήματα (Διευθυντής, Σύλλογος Εκπαιδευτικών, γονείς, μαθητές) και ενταγμένα σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο. Η ολοκληρωμένη και συστημική προσέγγιση για το σχολείο αποτελεί μία πλήρη πρόταση για το πώς η σχολική κοινότητα θα μπορούσε να ανταποκριθεί ικανοποιητικά σε μία σειρά από προκλήσεις που περιλαμβάνουν σίγουρα τη χρήση ουσιών και τη θυματοποίηση των μελών του αλλά και μία σειρά από άλλα θέματα, όπως η αντιμετώπιση της παρέκκλισης και του διαφορετικού, η επεξεργασία του «καινούργιου» και η υποδοχή της αλλαγής (Ανδρέου, 2012. Cornell et al., 2012).

Ειδικά για τους μαθητές αυτή η συνευθύνη θα έπρεπε να είναι κύριο μέλημα του σχολείου, κόντρα σε μία διαπαιδαγώγηση «ανωριμότητας και ανευθυνότητας», η οποία σε αρκετές περιπτώσεις, δυστυχώς, χαρακτηρίζει την ελληνική οικογένεια. Το

σχολείο θα μπορούσε να γίνει το παράδειγμα ενός χώρου στον οποίο οι κανόνες γίνονται σεβαστοί, οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι προτεραιότητα και τα μέλη που το συναποτελούν κερδίζουν σεβασμό, αλληλεγγύη και αίσθημα του ανήκειν.

Τέλος, για μαθητές που δεν έχουν την τύχη να βιώσουν τέτοιες συνθήκες στην οικογένειά τους, αυτό το σχολείο θα αποτελούσε στήριγμα και μία εναλλακτική πρόταση για τη ζωή τους χωρίς σχολικό εκφοβισμό και εξαρτησιογόνες ουσίες.

7.1.Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Η εικόνα που μας παρέχει αυτή η έρευνα είναι η εικόνα που έχουν οι μαθητές των δημόσιων σχολείων για τον σχολικό εκφοβισμό, τη χρήση ουσιών και την προσκόλληση στο σχολείο τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Αν κάποιος προσέβλεπε σε μία σφαιρικότερη εικόνα, θα ήταν πολύ βοηθητικό να αναζητούσε την άποψη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων. Θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να διαπιστώσει κανείς τις απόψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου και για τα τρεις παραμέτρους, αλλά επίσης να εξετάσει και τη δική τους σύνδεση με το σχολείο και κατά πόσο αυτή επηρεάζει και επηρεάζεται από την αντίστοιχη των μαθητών τους. Το ίδιο ισχύει και για τη χρήση ουσιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών αλλά και για την αντίδρασή τους, όταν έρχονται αντιμέτωποι με φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού εντός και εκτός σχολείου.

Θα ήταν πολύ χρήσιμο, επίσης, στο ίδιο δείγμα να αναζητήσει κάποιος τις στάσεις των γονέων των μαθητών απέναντι στον εκφοβισμό, την αποδοχή τους ή όχι των φαινομένων βίας και αποκλεισμού, όπως επίσης και το μοτίβο χρήσης ουσιών που βλέπουν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους. Ειδικά στην περίπτωση του αλκοόλ θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να δει κανείς τη διείσδυση και αποδοχή της συγκεκριμένης ουσίας από τις τοπικές κοινωνίες, ειδικά της επαρχίας. Οι συσχετισμοί μεταξύ και των τριών μερών που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα θα ολοκλήρωνε την εικόνα και θα έδινε μεγαλύτερο βάθος στην κατανόηση των φαινομένων .

Ακόμη, θα είχε σημασία να μελετήσουμε τα συγκεκριμένα φαινόμενα τόσο διαχρονικά όσο και σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, ώστε να έχουμε τη δυνατότητα να εξάγουμε πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Στην έρευνά μας ισχύουν οι περιορισμοί που ισχύουν σε όλες τις έρευνες που χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς για δύσκολες συμπεριφορές, όπως

είναι ο εκφοβισμός ή η χρήση ουσιών ή ακόμα και η άσκηση κριτικής απέναντι στη λειτουργία του σχολείου, όταν το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται μέσα στη σχολική τάξη. Πιθανώς, κάποιοι μαθητές να μην πείστηκαν από τις διαβεβαιώσεις για το απόρρητο και την εμπιστευτικότητα και μπήκαν στη διαδικασία να λογοκρίνουν τις απαντήσεις τους, κάνοντας τις πιο αποδεκτές κοινωνικά.

Επίσης, οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν δεν επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων για αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των τριών φαινομένων. Παρόλα αυτά, παρέχουν σαφείς ενδείξεις για τον προστατευτικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το σχολικό πλαίσιο στην αποτροπή αντικοινωνικών και παραβατικών συμπεριφορών κατά τη διάρκεια της εφηβική ηλικίας.

Τέλος, δεν πρέπει να παραβλεφθούν και οι περιορισμοί της ποσοτικής έρευνας, η οποία μας δίνει μία εικόνα της συγκεκριμένης χρονικής στιγμής και αφορά ένα μεγάλο αριθμό μαθητών, αλλά όταν δεν συνδυάζεται και με κάποιο εργαλείο ποιοτικής αξιολόγησης παρέχει πληροφορίες που δεν μπορούν να επεκταθούν σε μεγάλο βάθος. Ίσως, ο συνδυασμός αυτής της έρευνας με άλλες ποιοτικές μεθόδους, όπως η παρατήρηση, βοηθούσαν στην κατανόηση της μεγάλης εικόνας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Aldridge, J., Fraser, B., Fozdar, F., Ala'I, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perception of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools, 19*(1), 5-26.
- American Psychological Association. (2002). *What makes teens feel connected to their schools?* Ανακτήθηκε 3 Σεπτεμβρίου 2012, από ιστοσελίδα <https://www.apa.org/monitor/julaug02/teens>
- Amudsen, E., & Ravndal, E. (2010). Does successful school-based prevention of bullying influence substance use among 13 to 16-year-olds? *Drugs: education, prevention and policy, 17*(1), 42-54.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior, 26*, 49-56.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school age children. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 21*(1), 59-66.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of educational Psychology, 74*, 297-309.
- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους: Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Andreou, E. (2015). School violence prevention: The youth development perspective. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 5*, 389-395.

- Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 24(1), 27-41.
- Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents: Implications for intervention policy-practices. *School Psychology International*, 26, 545-562.
- Andreou, E., & Bonoti, F. (2010). Children's bullying experiences expressed through drawings and self-reports. *School Psychology International*, 31(2), 164-177.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2013). Bully/victim problems among Greek pupils with special education needs: Associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Education needs*, 2(2).
- Archimi, A., & Kuntsche, E. (2014). Do offenders and victims drink for different reasons? Testing mediation of drinking motives in the link between bullying subgroups and alcohol use in adolescence. *Addictive Behaviors*, 39, 713-716.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. Ι. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων*. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/08_03_16_ereyna_bulling.doc
- Baker, J., Terry, T., & Bridger, R. (1997). Schools as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology Review*, 26(4), 586-602.

- Baldry, A., & Farrington, D. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 10*, 17-31.
- Baldry, A., & Farrington, D. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescent bullying. *Social Psychology of Education, 8*, 263-284.
- Bandyopadhyay, S., Cornell, D., & Konold, T. (2009). Validity of three school climate scales to assess bullying, aggressive attitudes and help seeking. *School Psychology Review, 38*(3), 338-355.
- Battistich, V., & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health, 87*(12), 1997-2001.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist, 32*(3), 137-151.
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *The Journal of Primary Prevention, 24*(3), 243-262.
- Begle, A., Hanson, R., Danielson, C., McCart, M., Ruggiero, K., Amstadter, A., ..., & Kilpatrick, D. (2011). Longitudinal pathways of victimization, substance use, and delinquency: Findings from the national survey of adolescents. *Addictive Behaviors, 36*, 682-689.
- Blosnich, J., & Bossarte, R. (2011). Low-level violence in schools: Is there an association between school safety measures and peer victimization? *Journal of School Health, 81*(2), 107-113.

- Bond, L., Carlin, J., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480-484.
- Boulton, M., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, 8(1), 12-29.
- Bradshaw, C. P., & Johnson, R. M. (2011). The social context of bullying and peer victimization: An introduction to the special issue. *Journal of School Violence*, 10(2), 107-114.
- Bradshaw, C., Waasdorp, T., Goldweber, A., & Johnson, S. (2013). Bullies, gangs, drugs, and school: Understanding the overlap and the role of ethnicity and urbanicity. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 220-234.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588.
- Bryan, J., Moore-Thomas, C., Gaenzle, S., Kim, J., Lin, C., & Na, G. (2012). The effects of school bonding on high school seniors' academic achievement. *Journal of Counselling & Development*, 90, 467-480.
- Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Σ., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ., & Τσιάντης, Ι. (2010). Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας. *Ψυχολογία*, 17(2), 156-175.

- Carney, J., Hazier, R., & Higgins, J. (2002). Characteristics of school bullies and victims as perceived by public school professionals. *Journal of School Violence, 1*(3), 91-106.
- Carrera, M. V., De Palma, R., & Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review, 23*, 479-499.
- Catalano, R., Kosterman, R., & Hawkins, J. D. (1996). Modeling the etiology of substance use: A test of the social development model. *Journal of Drug Issue, 26*(2), 429-455.
- Catalano, R., Haggerty, K., Oesterle, S., Fleming, C., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health, 74*(7), 252-261.
- Center for Disease Control and Prevention. (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth, US department of health and human services*. Ανακτήθηκε στις 12 Ιουνίου 2013, από ιστοσελίδα www.cdc.gov/healthyyouth/protective/pdf/connectedness.pdf
- Center for Disease Control and Prevention. (2011). Bullying among middle school and high school students – Massachusetts, 2009. *Morbidity and Mortality Weekly Report, 60*(15), 465-471.
- Cernkovich, S., & Giordano, P. (1992). School bonding, race and delinquency. *Criminology, 30*(2), 261-291.
- Chapell, M., Hasselman, S., Kitchin, T., Lomon, S., MacIver, K., & Sarullo, P. (2006). Bullying in elementary school, high school and college. *Adolescence, 41*(164), 633-648.

- Chassin, L., & DeLucia, C. (1996). Drinking during adolescence. *Alcohol, Health and Research World*, 3(20), 175-180.
- Chassin, L., Prost, J., & Pitts, S. (2002). Binge drinking trajectories from adolescence to emerging adulthood in a high-risk sample: Predictors and substance abuse outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1(70), 67-78.
- Chassin, L., King, K., & Flora, D. (2004). Trajectories of alcohol and drug use and dependence from adolescence to adulthood: The effects of familial alcoholism and personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 4(113), 483-498.
- Clark, T., Smith, J., Raphael, D., Jacson, C., Denny, S., Fleming, T., ..., & Crengle, S. (2010). Kicked out of school and suffering: The health needs of alternative education youth in New Zealand. *Youth Studies Australia*, 29(4), 10-17.
- Cooley-Strickland, M., Quille, T., Griffin, R., Stuart, E., Bradshaw, C., & Furr-Holden, D. (2009). Community violence and youth, affect, behavior, substance use and academics. *Clinical Child and Family Psychological Review*, 12, 127-156.
- Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*. doi:10.1037/a0029350
- Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative school climate and high school student risk behavior: A cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. *Journal of Youth Adolescence*, 45, 2246-2259.
- Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21-33.
- Cristini, F., Dallago, L., Nation, M., Santinello, M., & Scacchi, L. (2012). The relations between school bonding, behavioural and emotional problems: Does

- school bonding in early adolescence affect later development? *Bollettino di Psicologia Applicata*, 264, 15-25.
- Cunningham, J. N. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully-victims. *The Journal of Early Adolescence*, 27, 457-478.
- Danielsson, A., Wennberg, P., Tengstrom, A., & Romelsjo, A. (2010). Adolescent alcohol use trajectories: Predictors and subsequent problems. *Addictive Behaviors*, 35, 848-852.
- Davis, S., & Nixon, C. (2011). What students say about bullying. *Educational Leadership*, September 2011, 18-23.
- Didaskalou, E., Roussi-Vergou, C., & Andreou, E. (2015). Greek adolescents' victimization experiences, reactions, ability to cope and sense of school safety. *American Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 41-51.
- Didaskalou, E., Roussi-Vergou, C., & Andreou, E. (2017). School belongingness and coping with victimization in bullied and non-bullied students: A discrimination analysis approach. *Journal of Modern Greek Studies*, 110-124.
- Dieter, W., & Skew, A. (2012). Bullying among siblings. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 24(1), 17-25.
- Dornbusch, S., Erickson, K., Laird, J., & Wong, C. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research*, 16, 396-422.
- Duerden, M., & Witt, P. (2010). The impact of socialization on youth program outcomes: A social development model perspective. *Leisure Sciences*, 32, 299-317.

- Earnshaw, V., Rosenthal, L., Carroll-Scott, A., Peters, S., McCaslin, C., & Ickovics, J. (2013). Teacher involvement as a protective factor from the association between race-based bullying and smoking initiation. *Social Psychology Education, 17*(2), 197-209.
- Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά. (2012). *Ετήσια έκθεση για την κατάσταση του προβλήματος των ναρκωτικών και των οιοπνευματωδών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Ανακτήθηκε 7 Απριλίου 2014, από www.epipsi.gr
- Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά. (2015). *Ετήσια έκθεση για την κατάσταση του προβλήματος των ναρκωτικών και των οιοπνευματωδών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά. (2017). *Ετήσια έκθεση για την κατάσταση του προβλήματος των ναρκωτικών και των οιοπνευματωδών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Ellickson, P., Hays, R., & Bell, R. (1992). Stepping through the drug use sequence: Longitudinal scalogram analysis of initiation and regular use. *Journal of Abnormal Psychology 101*(3), 441-445.
- European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. (2012). *Η κατάσταση του προβλήματος των ναρκωτικών στην Ευρώπη* (ελληνική μετάφραση). Λισσαβόνα: Ευρωπαϊκό Κέντρο Παρακολούθησης Ναρκωτικών και Τοξικομανίας. Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου 2015, από ιστοσελίδα www.epipsi.gr

- European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. (2015). *Η κατάσταση του προβλήματος των ναρκωτικών στην Ευρώπη* (ελληνική μετάφραση). Λισσαβόνα: Ευρωπαϊκό Κέντρο Παρακολούθησης Ναρκωτικών και Τοξικομανίας. Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου 2015, από ιστοσελίδα www.epipsi.gr
- Espelage, D., & Swearer, S. (2003). Research on school bullying: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Espelage, D. (2012). Bullying prevention: A research dialogue with Dorothy Espelage. *The Prevention Researcher*, 19(3), 17-20.
- Espelage, D. (2014). *Psychologists offers insight on bullying and how to prevent it*. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου 2014, από ιστοσελίδα www.apa.org/news/press/releases/2014/09/prevent-bullying.aspx
- Estevez, E., & Emler, N. (2011). Assessing the links among adolescents and youth offending, antisocial behavior, victimization, drug use and gender. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(2), 269-289.
- Farhat, T., Simons-Morton, B., & Luk, J. (2011). Psychosocial correlates of adolescent marijuana use: Variations by status of marijuana use. *Addictive Behaviors*, 36, 404-407.
- Farrington, D., & Ttofi, M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behavior and Mental Health*, 21, 90-98.
- Ferrara, P., Franceschini, G., Villani, A., & Corsello, G. (2019). Physical, psychological and social impact of school violence on children. *Italian Journal of Pediatrics*, 45(76).
- Forster, M., Dyal, S. R., Baezconde-Garbanati, L., Chou, C., Soto, D. W., & Unger, J. B. (2013). Bullying victimization as a mediator of associations between

- cultural/familial variables, substance use, and depressive symptoms among Hispanic youth. *Ethnicity & Health*, 18(4), 415-432.
- Foust, E. & Gretchen, E. (1999). Analysis of the relationship between bonding to school and multiple problem behaviors among rural adolescents. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59(8A).
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(59), 59-109.
- Ζαφειρίδης, Φ. (2018). *Για τις αίτιες και τη θεραπεία των εξαρτήσεων: Απαντώντας στις ερωτήσεις του αμερικανού εξαρτησιολόγου, William L. White*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gaete, J., Tornero, B., Valenzuela, D., Rojas-Barahona, C. A., Salmivalli, C., Valenzuela, E., & Araya, R. (2017). Substance use among adolescents involved in bullying: A cross-sectional multilevel study. *Front Psychology*, 8, 1056, doi: 10.3389/fpsyg2017.01056
- Galliberti, L., Buja, A., Chindamo, S., Lion, C., Terraneo, A., Marini, E., Perez, L., & Baldo, V. (2015). Prevalence of substance use and abuse in late childhood and early adolescence: What are the implications? *Preventive Medicine Reports*, 2, 862-867.
- Gendron, B., Williams, K., & Guerra, N. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self esteem and school climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150-164.
- General Secretariat of the Council. (2013). *EU Drugs Strategy (2013-2020)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε 16

Δεκεμβρίου 2015, <https://www.consilium.europa.eu/el/documentspublications/publications/european-union-drugs-strategy-2013-2020/>

- Georgiou, S., & Stavrinides, P. (2013). Parenting at home and bullying at school. *Social Psychology Education, 16*, 165-179.
- Giannotta, F., & Ozdemir, M. (2013). School bonding and alcohol use in Italian early adolescents: What comes first? *Merrill-Palmer Quarterly, 59*(3), 280-303.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2011). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: Implications for preventive inclusive strategies. *Procedia Social and Behavioural Sciences, 5*, 2208-2215.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*, 79-90.
- Gottfredson, G. D. (1984). *The effective school battery*. Ανακτήθηκε 18 Οκτωβρίου 2014, από www.education.umd.edu/CHSE/resources/Assesment/scholclasses/Tools/ESb/ESBmanual-UMD-all.pdf
- Graham, S. (2011). What educators need to know about bullying. *Educational Horizons, Winter 2011*, 66-69.
- Griffin, R., & Gross, A. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 379-400.
- Guerin, S., & Henessy, E. (2002). Pupils definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education, 17*, 249-261.
- Guo, J., Hawkins, D., Hill, K., & Abbott, R. (2001). Childhood and adolescent predictors of alcohol abuse and dependence in young adulthood. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs, 62*(6), 754-762.

- Guo, J., Chung, I., Hill, K., Hawkins, D., Catalano, R., & Abbott, R. (2002). Developmental relationships between adolescent substance use and risky sexual behavior in young adulthood. *Journal of Adolescent Health, 31*, 354-362.
- Harlow, K., & Roberts, R. (2010). An exploration of the relationship between social and psychological factors and being bullied. *Children and Schools, 32*(1), 15-26.
- Hawkins, J. D., & Weis, J. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Prevention, 6*(2), 73-97.
- Hawkins, J. D., & Catalano, R. (1990). School environment. Broadening the vision of education: Schools as health promoting environments. *Journal of School Health, 60*(4), 178-181.
- Hawkins, J. D., Guo, J., Hill, K., Battin-Pearson, S., & Abbott, R. (2001). Long-term effects of the Seattle social development intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science, 5*(4), 225-236.
- Hawkins, J. D., Pepler, D., & Craig, W. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*(4), 512-527.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (2002). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin, 112*(1), 64-105.
- Henrich, C., & Shahar, G. (2014). Moderators of the effect of peer victimization during fifth grade on subsequent symptoms of (anxious) depression: The roles of engagement in bullying and baseline symptomatology. *Prevention Science, 15*(6), 888-896.

- Howard, A., & Ziomek-Daigle, J. (2009). School bonding, academic achievement, and participation in extracurricular activities. *GSCA Journal, 16*(1), 39-48.
- Hurrelmann, K., & Richter, M. (2006). Risk behaviour in adolescence: The relationship between developmental and health problems. *Journal of Public Health, 14*, 20–28.
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality, 36*(2), 145-162.
- Jenkins, P. (1995). School delinquency and school commitment. *Sociology of Education, 68*(3), 221-239.
- Kalliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression: Procedures for cross-cultural assessment. *School Psychology International, 21*(1), 47-64.
- Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων. (2011). *Έρευνα για το κάπνισμα*. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου 2019, από ιστοσελίδα http://www.keelpno.gr/Portals/0/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%B1/%CE%9A%CE%AC%CF%80%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B1/ereuna_kapnisma.pdf
- Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων. (2012). *Απολογισμός έργου 2011: Κέντρο Θεραπείας εξαρτημένων ατόμων*. Αθήνα: ΚΕΘΕΑ.
- Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων. (2020, Ιανουάριος). *Νέα έρευνα για τους μαθητές και τις εξαρτήσεις από το ΚΕΘΕΑ ΠΙΛΟΤΟΣ*. Ανακτήθηκε από <https://www.kethea.gr/nea/nea-erevna-gia-tous-mathites-kai-tis-eksartiseis-apo-kethea-pilotos/>

- Kim, M., Catalano, R., Haggerty, K., & Abbott, R. (2011). Bullying, violence and substance use from age 11 to age 21. *Criminal Behavior and Mental Health, 21*, 136-144.
- Klem, A., & Connell, J. (2005). Relationships matter: Linking teachers support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262-273.
- Klomek, A., Sourander, A., & Elonheimo, H. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality and criminality in adulthood. *Lancet Psychiatry, 2*, 930-941.
- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Σταύρου, Μ., & Καναβού, Ε. (2011). *Έφηβοι, συμπεριφορές & υγεία: Οι έφηβοι και το σχολείο*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Καναβού, Ε., Σταύρου, Μ., & Richardson, C. (2016). *Πανελλήνια Έρευνα στο Μαθητικό Πληθυσμό για τη Χρήση Εξαρτησιογόνων ουσιών και άλλες Εξαρτητικές Συμπεριφορές (16χρονοι) - Έρευνα ESPAD 2015*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Καναβού, Ε., Σταύρου, Μ., & Richardson, C. (2016α). *Πανευρωπαϊκή έρευνα στο σχολικό πληθυσμό για τη χρήση οιοπνευματωδών και άλλων εξαρτησιογόνων ουσιών (έρευνα ESPAD): Η Ελλάδα συγκριτικά με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο το 2015*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Καναβού, Ε., & Σταύρου, Μ. (2016β). *Έφηβοι, συμπεριφορές & υγεία: Οι έφηβοι στην Ελλάδα και στις 42 χώρες του προγράμματος HBSC/WHO: Ομοιότητες και διαφορές*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. (2017). *Πανελλήνια έρευνα για τα οιοπνευματώδη και τη συνδεδεμένη βλάβη στο γενικό πληθυσμό 2015: Έκθεση κύριων ευρημάτων*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Kokkinos, C., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior, 30*, 520-533.
- Kokkinos, C., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology Education, 15*, 41-58.
- Νικολάου, Γ., (2013). Σχολικός Εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα, Στο: Κουρκούτας, Η., & Θάνος, Θ. (Επιμ.) (2013). *Σχολική βία και παραβατικότητα*. (σσ 51-77) Αθήνα: Τόπος.
- Krank, M. (2010). Handbook of stressful transitions across the life span. In T. Miller. USA: doi: 10.1007/978-1-4419-0748-6_16
- Krohn, M., & Massey, J. (1980). Social control and delinquent behavior: An examination of the elements of the social bond. *The Sociological Quarterly, 21*, 529-543.
- Kuntsche, E., Knibbe, R., Engels, R., & Gmel, G. (2007). Bullying and fighting among adolescents: Do drinking motives and alcohol use matter? *Addictive Behaviors, 32*, 3131-3135.
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2006). An analysis of the revised Olweus bully/victim questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 781-801.

- Lee, S., & Smith-Adcock, S. (2005). A model of girls' school delinquency: School bonding and reputation. *ASCA, Professional School Counseling, 9*(1), 78-87.
- Lee, T., & Cornell, D. (2010). Concurrent validity of the Olweus bully/victim questionnaire. *Journal of School Violence, 9*(1), 56-73.
- Li, Y., & Lerner, R. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233-247.
- Li, Y., Zhang, W., Liu, J., Arbeit, M., Schartz, S., Bowers, E., & Lerner, R. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence, 34*, 1181-1192.
- Libbey, H. (2004). Measuring student relationship to school: Attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of School Health, 74*(7), 274-283.
- Liljeberg, J. F., Eklund, J., Fritz, M., & Klintenberg, B. (2011). Poor school bonding and delinquency over time: Bidirectional effects and sex differences. *Journal of Adolescence, 34*, 1-9.
- Lindberg, N., Sailas, E., & Kaltial-Heino, R. (2012). *The copycat phenomenon after two Finnish school shootings: An adolescent psychiatric perspective*. Ανακτήθηκε 18 Οκτωβρίου 2014, από ιστοσελίδα <http://www.biomedcentral.com/1471-244X/12/91>
- Litwiller, B., & Brausch, A. (2013). Cyber bullying and physical bullying in adolescent suicide: The role of violent behavior and substance use. *Journal of Youth and Adolescence, 42*, 675-684.
- Luk, J., Wang, J., & Simons-Morton, B. (2010). Bullying victimization and substance use among U.S. adolescents: Mediation by depression. *Prev. Science, 11*, 355-359.

- Maddox, S., & Prinz, R. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables, clinical child and family. *Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Magklara, M., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S., & Mavreas, V. (2012). Bullying behavior in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: A cross-sectional study in late adolescents in Greece. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 6(8).
- Martinelli, V., Brondino, N., Rossi, S., Panigati, R., Magnani, M., Cappucciati, M., ..., & Politi, P. (2011). Bullying behaviours among students in Pavia, Italy: Prevalence and association with stress and cannabis use. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 20(4), 339-343.
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2016). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence. *American Psychologist*, 70(4), 300-310.
- McNaughton-Reyes, L., Foshee, V., Bauer, D., & Ennett, S. (2014). Proximal and time-varying effects of cigarette, alcohol, marijuana and other hard drug use on adolescent dating aggression. *Journal of Adolescence*, 37, 281-289.
- McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition Into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74,(7), 284-292.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*. doi: 10.1080/13548506.2017.1279740

- Meyer-Adams, N., & Conner, B. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children and Schools*, 30(4), 211-221.
- Morris, E., Zhang, B., & Bondy, S. (2006). Bullying and smoking: Examining the relationships in Ontario adolescents. *Journal of School Health*, 76,(9), 465-470.
- Μπεχράκης, Π. (2018). *Το κάπνισμα στην Ελλάδα σήμερα*. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου 2019, από <https://keelpno.gr/Portals/0/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%B1/%CE%93%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B5%CE%AF%CE%BF%20%CE%A4%CF%8D%CF%80%CE%BF%CF%85/2018/%CE%9C%CE%A0%CE%95%CE%A7%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%97%CE%A3%20PATRA%20Presentation%20BEHRAKIS.pdf>
- Mucci, N., Giorgi, G., Roncaioli, M., Perez, J., & Arcangeli, G. (2016). The correlation between stress and economic crisis: A systematic review. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 983-993.
- Murray, C., & Greenberg, M. (2000). Children's relationships with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle school. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- National Center on Addiction and Substance Abuse at Columbia University. (2011). *Adolescent substance use: America's #1 public health problem*. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου 2014, από ιστοσελίδα www.casacolumbia.org
- Nelson, S., Van Ryzin, M., & Dishion, T. (2015). Alcohol, marijuana, and tobacco use trajectories from age 12 to 24 years: Demographic correlates and young adult substance use problems. *Development and Psychopathology* (27), 253-277.

- Niemela, S., Brunstein-Klomek, A., Sillanmaki, L., Helenius, H., Piha, J., Kumpulainen, K., ..., & Sourander, A. (2011). Childhood bullying behaviors at age eight and substance use at age 18 among males: A nationwide prospective study. *Addictive behaviors, 36*, 256-260.
- Oelsner, J., Lippold, M., & Greenberg, M. (2011). Factors influencing the development of school bonding among middle school students. *Journal of Early Adolescence, 31*(3), 463-487.
- Olweus, D. (1986). *The Olweus bully/victim questionnaire*. Bergen, Norway: Mimeo, University of Bergen.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323-367.
- Passini, S. (2012). The delinquency – drug relationship: The influence of social reputation and moral disengagement. *Addictive Behaviors, 37*, 577-579.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 21*(2), 167-175.
- Pellegrini, A. (1998). Bullies and victims in school: A review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19*(2), 165-176.
- Pellegrini, A., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 216-224.

- Pellegrini, A., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699-725.
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 2010, 4(28). doi:10.1186/1753-2000-4-28
- Polanin, J., Espelage, D., & Piggott, T. (2012). A meta-analysis of school based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65.
- Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (2010). Η συστημική προσέγγιση: Κλειδί για έναν νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. *Μετάλογος*, 18, 82-104.
- Pratt, T., & Cullen, F. (2000). The empirical status of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime: A meta-analysis. *Criminology*, 38(3), 931-964.
- Psalti, A. (2012). Bullies, victims, and bully-victims in Greek schools: Research data and implication for practice. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 132-157.
- Radliff, K., Wheaton, J., Robinson, K., & Morris, J. (2012). Illuminating the relationship between bullying and substance use among middle and high school youth. *Addictive Behaviors*, 37, 569-572.
- Reid, R., Peterson, A., Hughey, J., & Garcia-Reid, P. (2006). School climate and adolescent drug use: Mediating effects of violence victimization in the urban high school context. *The Journal of Primary Prevention*, 27(3), 281-292.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις* (μτφ. Α. Γιοβαζολιάς). Αθήνα: Τόπος.

- Rigby, K., & Smith, P. (2011). Is school bullying on the rise? *Social Psychology Education, 14*, 441-455.
- Rigby, K. (2017). Exploring the gaps between teachers' beliefs about bullying and research-based knowledge. *International Journal of School & Educational Psychology. doi.org/10.1080/21683603.2017.131835*
- Rodkin, P., & Hodges, E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review, 32*(3), 384-400.
- Rodkin, P., Espelage, D., & Hanish, L. (2015). A relational framework for understanding bullying – developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist, 70*(4), 311-321
- Rodriguez-Hidalgo, A., Pantaleon, Y., & Calmaestra, J. (2019). Psychological predictors of bullying in adolescents from pluricultural schools: A transnational study in Spain and Ecuador. *Frontiers in Psychology, 10*:01383. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01383
- Rodriguez-Hidalgo, A., Calmaestra, J., Casas, J., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Ethnic-cultural bullying versus personal bullying: Specificity and measurement of discriminatory aggression and victimization among adolescents. *Frontiers in Psychology, 10*:46. doi: 10.3389/fpsyg2019.00046
- Rossow, I., & Lauritzen, G. (2001). Shattered childhood: A key issue in suicidal behavior among drug addicts? *Addiction, 96*, 227-240.
- Ρούση-Βέργου, Χ. (2017). Αξιολόγηση επαναληπτικών μετρήσεων της αποτελεσματικότητας του προγράμματος: «Αντιμετωπίζω τον εκφοβισμό στο σχολείο» στο Γυμνάσιο (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

- Σαλίχος, Π., & Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.) (2015). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό και διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη. *Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού, 11-12 Ιουνίου 2014*. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού. Ανακτήθηκε από www.hamogelo.gr/files/PDF/EAN/EAN_30_07_2015.pdf
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Schneider, S., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. (2012). Cyberbullying, school bullying and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171-177.
- Seeley, K., Tombari, M., Bennett, L., & Dunkle, J. (2011). *Bullying in schools: An overview, office of juvenile justice and delinquency prevention*. Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου 2014, από ιστοσελίδα www.ojjdp.gov./pubs/234205.pdf
- Sentse, M., Prinzie, P., & Salmivalli, C. (2017). Testing the direction of longitudinal paths between victimization, peer rejection and different types of internalizing problems in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 1013-1023.
- Shears, J., Edwards, R., & Stanley, K. (2006). School bonding and substance use in rural communities. *Social Work Research*, 30(1), 6-18.
- Simons-Morton, B., Crump, A., Haynie, D., & Saylor, K. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14(1), 99-107.

- Skapinakis, P., Bellos, S., Gkatsa, T., Magklara, K., Lewis, G., Araya, R., ..., & Mavreas, V. (2011). The association between bullying and early stages of suicidal ideation in late adolescents in Greece. *BMC Psychiatry* 2011, 11-22.
- Skrzypiec, G., Slee, P., Roussi-Vergou, C., & Andreou, E. (2013), Coping with school bullying: A cross national pilot intervention study. *Journal of Modern Greek Studies*, 232-245.
- Smith, J. D., Schneider, B., Smith, P., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560.
- Smith, P., Cowie, H., Ollafson, R., & Liefoghe, A. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P., Nika, V., & Papisideri, M. (2004). Bullying and violence in schools: An international perspective and findings in Greece. *Psychology*, 11(2), 184-203.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Stassen-Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten ? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Στρατηγική για τα ναρκωτικά της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2013-2020. (χ.η.). Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου 2014, από ιστοσελίδα https://www.consilium.europa.eu/media/30727/drugsstrategy2013_content.pdf
- Swaim, R., Beauvais, F., Chavez, E., & Oetting, E. (1997). The effect of school dropout rates on estimates of adolescent substance use among three racial/ethnic groups. *American Journal of Public Health*, 87, 51-55.

- Swearer, S., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist, 70*(4), 344-353.
- Syvertsen, A., & Flanagan, C. (2009). Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 219-232.
- Tharp-Taylor, S., Haviland, A., & D'Amico, E. (2009). Victimization from mental and physical bullying and substance use in early adolescence. *Addictive Behaviors, 34*, 561-567.
- Topper, L., Castellanos-Ryan, N., Mackie, C., & Conrod, P. (2011). Adolescent bullying victimization and alcohol-related problem behavior mediated by coping drinking motives over a 12 month period. *Addictive Behaviors, 36*, 6-13.
- Torres, J., Cangas, A., Garcia, G., Langer, A., & Zarate, R. (2012). Early detection of drug use and bullying in secondary school children by using a three-dimensional simulation program. *Cyber Psychology Behaviour and Social Networking, 15*(1), 43-49.
- Ttofi, M., Farrington, D., Losel, F., Crago, R., & Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: A meta analytic investigation. *Sch. Psychol. Q, 31*(1), 8-27.
- Tucker, J., Ewing, B., Espelage, D., Green Jr, H., de la Haya, K., & Pollard, M. (2016). Longitudinal associations of homophobic name-calling victimization with psychological distress and alcohol use during adolescence. *Journal of Adolescent Health, 59*(1), 110-115.

- Unnever, J., & Cornell, D. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of School Violence, 2*(2), 5-27.
- Valdebenito, S., Ttofi, M., & Eisner, M. (2015). Prevalence rates of drug use among school bullies and victims: A systematic review and meta-analysis of cross-sectional studies. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 137-146.
- Van der Plog, R., Steglish, C., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2015). The intensity of victimization: Associations with children's psychosocial well-being and social standing in the classroom. *PLoS ONE*. doi:10.1371/journal.pone.0141490
- Vaughn, M., Fu, Q., Bender, K., DeLisi, M., Beaver, K., Perron, B., & Howard, M. (2010). Psychiatric correlates of bullying in the United States: Findings from a national sample. *Psychiatry Quarterly, 81*, 183-195.
- Vieno, A., Gini, G., & Santinello, M. (2011). Different forms of bullying and their association to smoking and drinking behavior in Italian adolescents. *Journal of School Health, 81*(7), 393-399.
- Vivolo, A., Holt, M., & Massetti, G. (2011). Individual and contextual factors for bullying and peer victimization: Implications for prevention. *Journal of School Violence, 10*(2), 201-212.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review, 23*, 329-358.
- Vlachou, M., Botsoglou, K., & Andreou, E. (2013). Assessing bully/victim problems in preschool children: A multimethod approach. *Journal of Criminology, 1-9*
- Vontobel, J., & Baumann, A. (1997). Μπορεί να αφορά και το δικό μας παιδί; Ερωτήσεις των γονιών για την ουσιοεξάρτηση και τα ναρκωτικά, Αθήνα:

Κέντρο Εκπαίδευσης για την Πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. – Ο.ΚΑ.ΝΑ.

- Waasdorp, T., Pas, E., O'Brennan, L., & Bradshaw, C. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff and parents. *Journal of School Violence, 10*(2), 115-132.
- Wang, H., Zhou, X., Lu, C., Deng, X., Hong, L., Gao, X., & He, Y. (2008). Adolescent bullying involvement and psychosocial aspects of family and school life: A cross-sectional study from Guangdong province in China. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2013, από ιστοσελίδα www.plosone.org
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational and cyber. *The Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368-375.
- Wenzel, V., Weichold, K., & Silbereisen, R. (2009). The life skills program IPSY: Positive influences on school bonding and prevention of substance misuse. *Journal of Adolescence, 32*, 1391-1401.
- Willoughby, T., Chalmers, H., Busseri, M., Bosacki, S., Dupont, D., Marini, Z., ..., & Woloshyn, V. (2008). Adolescent non involvement in multiple risk behaviors: An indicator of successful development? *Applied Development Science, 11*(2), 89-103.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health, 74*(7), 293-299.
- Wolke, D., & Lereya, St. (2015). Long – term effects of bullying. *Arch Dis Child, 100*, 879-885.

- Φαίδωνος, Φ. (2012). *Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση: Ο ρόλος της γονικής συμπεριφοράς και των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης σε ένα διαχρονικό μοντέλο* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου).
- Yerger, W., & Gehret, C. (2011). Understanding and dealing with bullying in schools. *The Educational forum*, 75, 315-326.
- Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345.
- Ψάλτη, Α., Κασάπη, Στ., & Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. (Επιμ.) (2012). *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Zhang, L., & Messner, S. (1996). School attachment and official delinquency status in the people's republic of China. *Sociological Forum*, 11(2), 285-303.
- Zwierzynska, K., Wolke, D., & Lereya, T. (2012). Peer victimization in childhood and internalizing problems in adolescence: A prospective longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 309-323.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Επιστολή προς τους γονείς



Αγαπητοί Γονείς,

Το ερωτηματολόγιο που πρόκειται να δοθεί στα παιδιά σας αποτελεί κομμάτι μιας διδακτορικής διατριβής που υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, και σκοπεύει να μελετήσει το φαινόμενο της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών, της θυματοποίησης και του δεσμού που αναπτύσσουν οι μαθητές με το σχολείο τους.

Οι μαθητές θα συμπληρώσουν μέσα στην τάξη ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο υπό την εποπτεία του ερευνητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Η πραγματοποίηση της έρευνας έχει εγκριθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το Υπουργείο Παιδείας.

Τα στοιχεία που θα συλλεχθούν είναι εμπιστευτικά, δεν έχει κανείς πρόσβαση σε αυτά (ούτε το σχολείο), εκτός από τον ερευνητή και δεν θα παρουσιαστούν για κάθε τμήμα ή σχολείο ξεχωριστά, παρά μόνο σε επίπεδο νομού.

Η έρευνα θα προσφέρει πολύτιμα στοιχεία για τις συμπεριφορές των παιδιών στο σχολείο και φιλοδοξεί να συνεισφέρει στη χάραξη πολιτικών πρόληψης, έτσι ώστε το σχολείο να γίνει πιο ασφαλές και ευχάριστο για τους μαθητές που φιλοξενεί.

Ελπίζουμε ότι κατανοείτε τη συμβολή αυτής της μελέτης και δεν έχετε αντίρρηση να συμμετάσχει το παιδί σας σε αυτήν.

Για το σκοπό αυτό σας παρακαλούμε να υπογράψετε την αίτηση και να την επιστρέψετε στο σχολείο.

Υπογραφή Γονέα

2. Ερωτηματολόγιο μαθητών



Λίγα λόγια για το ερωτηματολόγιο

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο είναι τελείως ανώνυμο : δεν περιέχει το όνομα σου ή οποιαδήποτε άλλη πληροφορία από την οποία θα μπορούσε να γίνει γνωστή η ταυτότητα σου.

Χορηγείται στα πλαίσια μιας διδακτορικής διατριβής και είσαι ένας από τους περίπου 835 μαθητές που θα το συμπληρώσουν από διάφορα Γυμνάσια, Λύκεια και ΕΠΑΛ της περιοχής. Τα σχολεία αυτά έχουν επιλεγεί με τυχαίο τρόπο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα ανακοινωθούν συνολικά για όλα τα σχολεία που συμμετείχαν και δεν θα εμφανίζεται κανένα στοιχείο από συγκεκριμένο μαθητή ή σχολείο.

Σίγουρα δεν αποτελεί κανενός είδους εξέταση, για αυτό και δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις.

Αν δεν υπάρχει μια απάντηση που να σε εκφράζει απόλυτα, σημείωσε αυτήν που σε εκφράζει περισσότερο.

Μην διστάσεις να σηκώσεις το χέρι σου, σε περίπτωση που δεν καταλαβαίνεις κάτι.

Ο υπεύθυνος της έρευνας θα έρθει στο θρανίο σου για να σε βοηθήσει.

Οι ειλικρινείς απαντήσεις σου θα βοηθήσουν πολύ την πραγματοποίηση της έρευνας.

Θυμήσου να μην σημειώσεις πουθενά το όνομα σου.

A.

Στο πρώτο κομμάτι του ερωτηματολογίου, θέλουμε να μάθουμε κάποια πράγματα για σένα

Παρακαλούμε απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις.

1.Φύλο:

Αγόρι	Κορίτσι

2. Σημείωσε τη χρονιά που γεννήθηκες

.....

3. Γεννήθηκες στην Ελλάδα ;

Ναι	Όχι

3α. Αν δεν γεννήθηκες στην Ελλάδα, πόσα χρόνια βρίσκεσαι εδώ ;

Λιγότερο από ένα χρόνο	1-5 χρόνια	5-10 χρόνια	Περισσότερο από 10 χρόνια

4. Σήμερα φοιτάς

		Κύκλωσε το βαθμό της προηγούμενης τάξης		
στην Α' Γυμνασίου		5-6	7-8	9-10
στην Β' Γυμνασίου		10-13	14-17	18-20
στην Γ' Γυμνασίου		10-13	14-17	18-20
στην Α' Λυκείου		10-13	14-17	18-20

5. Ο πατέρας σου είναι Έλληνας;

Ναι	Όχι

Εάν απάντησες όχι, σημείωσε τη χώρα από την οποία κατάγεται

.....

6. Η μητέρα σου είναι Ελληνίδα

Ναι	Όχι

Εάν απάντησες όχι, σημείωσε τη χώρα από την οποία κατάγεται

.....

7. Ο πατέρας σου είναι απόφοιτος;

Δημοτικού	Γυμνασίου	Λυκείου	Ι.Ε.Κ	Τ.Ε.Ι	Πανεπιστημίου	Μεταπτυχιακού

8. Η μητέρα σου είναι απόφοιτος:

Δημοτικού	Γυμνασίου	Λυκείου	Ι.Ε.Κ	Τ.Ε.Ι	Πανεπιστημίου	Μεταπτυχιακού

9. Σήμερα, ο πατέρας σου τι δουλειά κάνει

.....

10. Σήμερα, η μητέρα σου τι δουλειά κάνει ?

.....

11. Πόσο καλύτερη ή χειρότερη πιστεύεις ότι είναι η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς σου σε σχέση με τις άλλες οικογένειες της χώρας ?

Πάρα πολύ καλύτερη	Πολύ καλύτερη	Κάπως καλύτερη	Στο μέσο όρο	Κάπως χειρότερη	Πολύ χειρότερη	Πάρα πολύ χειρότερη

B.

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν εξαρτησιογόνες ουσίες

(τσιγάρο, αλκοόλ, χασίς – κάνναβη, μαριχουάνα, μπάφο, μαύρο-)

Παρακαλούμε απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις

12. Έχεις καπνίσει ποτέ τσιγάρο

Ναι	Όχι

Αν απάντησες Ναι

12α. Πόσες φορές κάπνισες, **ΤΟΥΣ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟΥΣ 12 ΜΗΝΕΣ**

- 1-2 φορές
- Λιγότερο από 10 φορές
- Περισσότερο από 10 φορές

12β. Προσπάθησε να θυμηθείς πόσο κάπνισες **ΤΙΣ ΤΕΛΕΥΤΑΙΕΣ 30 ΗΜΕΡΕΣ**

- Καθόλου
- Περίπου 1 τσιγάρο την εβδομάδα
- Περίπου 1 τσιγάρο την ημέρα
- 1-10 τσιγάρα την ημέρα
- 11 τσιγάρα και πάνω
- 11-20 τσιγάρα την ημέρα
- Πάνω από 20 τσιγάρα την ημέρα

13. Έχεις πει ποτέ **αλκοόλ** – μπίρα, κρασί, ουίσκι, βότκα, ούζο, τσίπουρο, συσκευασμένα αλκοολούχα αναψυκτικά ,κ.α

Ναι	Όχι

Αν απάντησες Ναι

13α. Πόσες φορές ήπιες αλκοόλ **ΤΟΥΣ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟΥΣ 12 ΜΗΝΕΣ**

- 1-2 φορές
- Λιγότερο από 10 φορές
- Περισσότερο από 10 φορές

13β. Προσπάθησε να θυμηθείς πόσο ήπιες **ΤΙΣ ΤΕΛΕΥΤΑΙΕΣ 30 ΗΜΕΡΕΣ**

- Καθόλου
- Περίπου 1 ποτό την εβδομάδα
- Περίπου 2-3 ποτά την εβδομάδα
- Περίπου 1 ποτό την ημέρα
- Πάνω από 1 ποτό την ημέρα
- 5 η περισσότερα ποτά στη σειρά

13γ. Έχει συμβεί να πιεις τόσο πολύ ώστε να μεθύσεις – να μην μπορείς να κρατήσεις την ισορροπία σου, να μην μπορείς να μιλήσεις καθαρά, να κάνεις εμετό, να ζαλίζεσαι;

- Ποτέ
- 1-2 φορές
- Λιγότερο από 10 φορές
- Περισσότερο από 10 φορές

- 20-40 φορές
- Περισσότερο από 40 φορές

14. Έχεις δοκιμάσει ποτέ χασίς, (κάνναβη, μαριχουάνα, μπάφο, μαύρο)

Ναι	Όχι

Αν απάντησες Ναι

14α. Πόσες φορές έκανες χρήση χασίς (κάνναβη, μαριχουάνα, μπάφο, μαύρο) ΤΟΥΣ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟΥΣ 12 ΜΗΝΕΣ

- 1-2 φορές
- Λιγότερο από 10 φορές
- Περισσότερο από 10 φορές

14β. Προσπάθησε να θυμηθείς πόσες φορές έκανες χρήση χασίς (κάνναβη, μαριχουάνα, μπάφο, μαύρο) ΤΙΣ ΤΕΛΕΥΤΑΙΕΣ 30 ΗΜΕΡΕΣ

- Καθόλου
- Περίπου 1 φορά την εβδομάδα
- Περίπου 2-3 φορές την εβδομάδα
- Περίπου 1 φορά την ημέρα
- Πάνω από 1 φορά την ημέρα

Γ.

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν στον σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση.

Παρακαλούμε απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις

15. Πόσο σου αρέσει το σχολείο;

- Απεχθάνομαι το σχολείο πάρα πολύ
- Απεχθάνομαι το σχολείο
- Ούτε μου αρέσει το σχολείο ούτε το απεχθάνομαι
- Μου αρέσει το σχολείο

- Μου αρέσει το σχολείο πάρα πολύ

Οι περισσότερες ερωτήσεις αναφέρονται στη ζωή σου στο σχολείο τους τελευταίους κανα-δύο μήνες, από την έναρξη του σχολικού έτους μετά τις καλοκαιρινές διακοπές μέχρι τώρα. Έτσι, όταν απαντάς θα πρέπει να σκεφτείς τη ζωή σου στο σχολείο τους τελευταίους 2 μήνες και όχι μόνο τώρα.

16. Πόσους καλούς φίλους έχεις στην τάξη σου;

- Κανένα
- Έχω έναν καλό φίλο στην τάξη μου.
- Έχω 2 ή 3 καλούς φίλους στην τάξη μου.
- Έχω 4 ή 5 καλούς φίλους στην τάξη μου.
- Έχω 6 ή περισσότερους καλούς φίλους στην τάξη μου.

Εκφοβισμός άλλων μαθητών

Έχεις εκφοβίσει άλλο/ους μαθητές στο σχολείο τους τελευταίους κανα-δύο μήνες με έναν ή περισσότερους από τους ακόλουθους τρόπους :

17. Φώναξα ένα παιδί με άσχημα ονόματα για να τον/την κοροϊδέσω ή είπα κάτι για να τον/την πληγώσω

- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες
- 2 ή 3 φορές το μήνα.
- Μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα
- Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες

18. Άφησα σκόπιμα έξω από το παιχνίδι ένα παιδί ή το έδιωξα από την παρέα μου ή το αγνόησα εντελώς

- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες
- 2 ή 3 φορές το μήνα.
- Μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα
- Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες

19. Χτύπησα ή κλώτσησα, έσπρωξα ή κλείδωσα μέσα σε κλειστό χώρο ένα παιδί (ή πολλά παιδιά):

- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες
- 2 ή 3 φορές το μήνα.
- Μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα
- Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες

20. Διέδωσα κακές φήμες και προσπάθησα να κάνω τους άλλους να μη θέλουν ένα παιδί (ή πολλά παιδιά):

- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες
- 2 ή 3 φορές το μήνα.
- Μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα
- Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες

21. Έκλεψα λεφτά ή κατέστρεψα πράγματα κάποιου άλλου παιδιού :

- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες
- 2 ή 3 φορές το μήνα.
- Μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα
- Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες

22. Απειλήσα ή ανάγκασα κάποιο παιδί να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει :

- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες
- 2 ή 3 φορές το μήνα.
- Μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα
- Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες

23. Ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με άσχημα λόγια ή σχόλια για το χρώμα ή

την καταγωγή του/της :

- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες
- 2 ή 3 φορές το μήνα.
- Μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα
- Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες

24.Ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με άσχημα λόγια ή χειρονομίες εξαιτίας της

εμφάνισης του ή γιατί ήταν αγόρι ή κορίτσι :

- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες
- 2 ή 3 φορές το μήνα.
- Μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα
- Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες

25α. Τον/την εκφόβισα με κακά ή επιβλαβή μηνύματα, τηλεφωνήματα ή εικόνες ή με άλλους τρόπους στο κινητό μου τηλέφωνο ή μέσω Διαδικτύου (ηλεκτρονικού υπολογιστή).

- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες
- 2 ή 3 φορές το μήνα.
- Μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα
- Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες

25β. Εάν εκφόβισες άλλον/ους μαθητή/ές με το κινητό σου τηλέφωνο ή μέσω Διαδικτύου (ηλεκτρονικού υπολογιστή) πώς έγινε αυτό;

- Μόνο με το κινητό τηλέφωνο.
- Μόνο μέσω Διαδικτύου.
- Και με τους δύο τρόπους.

26.Ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με άλλο τρόπο :

- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες
- 2 ή 3 φορές το μήνα.
- Μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα
- Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες

27. Σου έχει μιλήσει ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός της τάξης σου ή κάποιος άλλος εκπαιδευτικός για το γεγονός ότι εκφόβισες άλλον/ους μαθητή/ές στο σχολείο τους τελευταίους κανα-δύο μήνες;

- Δεν έχω εκφοβίσει άλλον/ους μαθητή/ές στο σχολείο τους τελευταίους κανα- δύο μήνες.

- Όχι, δεν μου έχουν μιλήσει για αυτό.
- Ναι, μου έχουν μιλήσει για αυτό μία φορά.
- Ναι, μου έχουν μιλήσει για αυτό αρκετές φορές.

28. Σου έχει μιλήσει κάποιος ενήλικας στο σπίτι για το γεγονός ότι εκφόβισες άλλον/ους μαθητή/ές στο σχολείο τους τελευταίους κανα-δύο μήνες;

- Δεν έχω εκφοβίσει άλλον/ους μαθητή/ές στο σχολείο τους τελευταίους κανα-δύο μήνες.
- Όχι, δεν μου έχουν μιλήσει για αυτό.
- Ναι, μου έχουν μιλήσει για αυτό μία φορά.
- Ναι, μου έχουν μιλήσει για αυτό αρκετές φορές.

29. Νομίζεις ότι θα μπορούσες να συμμετέχεις στον εκφοβισμό ενός μαθητή που δεν

συμπαθείς;

- Ναι
- Ίσως ναι
- Δεν ξέρω
- Όχι, δεν νομίζω.
- Όχι
- Σίγουρα όχι

30. Πώς αντιδράς συνήθως όταν βλέπεις ή μαθαίνεις ότι ένας μαθητής στην ηλικία σου έχει πέσει θύμα εκφοβισμού από άλλον/ους μαθητή/ές;

- Δεν έχω παρατηρήσει ποτέ μαθητές στην ηλικία μου να έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού.
- Συμμετέχω στον εκφοβισμό.
- Δεν κάνω τίποτα, αλλά νομίζω ότι ο εκφοβισμός είναι εντάξει.
- Απλώς παρακολουθώ αυτό που συμβαίνει.
- Δεν κάνω τίποτα, αλλά πιστεύω πως θα έπρεπε να βοηθήσω τον μαθητή που έχει πέσει θύμα εκφοβισμού.
- Προσπαθώ να βοηθήσω τον μαθητή που έχει πέσει θύμα εκφοβισμού με τον έναν ή τον άλλο τρόπο.

31. Πόσο συχνά φοβάσαι μήπως πέσεις θύμα εκφοβισμού από άλλους μαθητές στο σχολείο σου;
- Ποτέ
 - Σπάνια
 - Μερικές φορές
 - Αρκετά συχνά
 - Συχνά
 - Πολύ συχνά
32. Γενικά τι νομίζεις ότι έχει κάνει ο εκπαιδευτικός της τάξης σου για να περιορίσει τον εκφοβισμό στην τάξη σου τους τελευταίους κανα-δύο μήνες;
- Λίγα πράγματα ή τίποτα
 - Σχεδόν τίποτα
 - Μέτρια πράγματα
 - Πληθώρα πραγμάτων
 - Πάρα πολλά πράγματα

Θυματοποίηση

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στο πόσο συχνά άλλα παιδιά σε ενόχλησαν με διάφορους τρόπους, τους τελευταίους δύο μήνες .

Παρακαλούμε απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις

33. Άλλα παιδιά είπαν άσχημα λόγια για μένα ή μου είπαν κάτι για να με πληγώσουν:
- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες
 - 2 ή 3 φορές το μήνα.
 - Μία φορά την εβδομάδα
 - Πολλές φορές την εβδομάδα
 - Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες
34. Άλλα παιδιά με άφησαν σκόπιμα έξω από το παιχνίδι, ή με έδιωξαν από την παρέα τους ή με αγνόησαν πλήρως :
- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες

- 2 ή 3 φορές το μήνα.
- Μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα
- Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες

35. Άλλα παιδιά με χτύπησαν, κλότσησαν, έσπρωξαν, ή κλείδωσαν μέσα σε κλειστό χώρο:

- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες
- 2 ή 3 φορές το μήνα.
- Μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα
- Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες

36. Άλλα παιδιά είπαν ψέματα για μένα ή διέδωσαν κακές φήμες και προσπάθησαν

να κάνουν τους άλλους να μη με θέλουν :

- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες
- 2 ή 3 φορές το μήνα.
- Μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα
- Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες

37. Άλλα παιδιά έκλεψαν χρήματα ή κατέστρεψαν τα πράγματά μου :

- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες
- 2 ή 3 φορές το μήνα.
- Μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα
- Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες

38. Άλλα παιδιά με απείλησαν ή με ανάγκασαν να κάνω κάτι που δεν ήθελα να κάνω :

- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες
- 2 ή 3 φορές το μήνα.
- Μία φορά την εβδομάδα

- Πολλές φορές την εβδομάδα
- Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες

39. Άλλα παιδιά είπαν άσχημα λόγια ή σχόλια για το χρώμα ή την καταγωγή μου

:

- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες
- 2 ή 3 φορές το μήνα.
- Μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα
- Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες

40. Άλλα παιδιά με ενόχλησαν με λόγια ή χειρονομίες λόγω της εμφάνισης ή του φύλου μου :

- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες
- 2 ή 3 φορές το μήνα.
- Μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα
- Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες

41α. Άλλα παιδιά με εκφόβισαν με κακά ή επιβλαβή μηνύματα, τηλεφωνήματα ή εικόνες ή με άλλους τρόπους στο κινητό μου τηλέφωνο ή μέσω Διαδικτύου (ηλεκτρονικού υπολογιστή).

- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες
- 2 ή 3 φορές το μήνα.
- Μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα
- Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες

41β. Εάν σε εκφόβισαν άλλα παιδιά με το κινητό σου τηλέφωνο ή μέσω Διαδικτύου (ηλεκτρονικού υπολογιστή) πώς έγινε αυτό;

- Μόνο με το κινητό τηλέφωνο.
- Μόνο μέσω Διαδικτύου.
- Και με τους δύο τρόπους.

42. Άλλα παιδιά με ενόχλησαν με άλλο τρόπο:

- 1 ή 2 φορές τους τελευταίους 2 μήνες
- 2 ή 3 φορές το μήνα.
- Μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα
- Δεν συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες

Δ.

Το τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου συνδέεται με τη σχέση που έχεις με το σχολείο σου. Διάβασε τις ερωτήσεις και διάλεξε την απάντηση που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο.

Παρακαλούμε απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις

Δέσμευση	Ναι	Όχι
43. Σε ενδιαφέρει να έχεις κάνει σωστά τα μαθήματα σου;		
44. Πιστεύεις ότι τα περισσότερα μαθήματα σου είναι σημαντικά ;		
45. Πιστεύεις ότι τα περισσότερα μαθήματα σου είναι χάσιμο χρόνου;		
46. Ήσουν ανάμεσα στους αριστούχους αυτής της χρονιάς;		
47. Έχουν σημασία για σένα οι βαθμοί σου;		
48. Θα ήθελες να παρατήσεις το σχολείο τώρα;		
49. Πιστεύεις ότι η εκπαίδευση είναι σημαντική;		
50. Πιστεύεις ότι θα αποτύχεις στα μαθήματα όσο σκληρά και αν προσπαθήσεις;		
51. Θα μείνεις σε κάποιο από τα μαθήματα αυτή τη χρονιά;		
Αφοσίωση στο Σχολείο		
52. Σε ενδιαφέρει πολύ τι άποψη έχουν οι καθηγητές σου για σένα ?		
53. Έχεις κάποιον αγαπημένο καθηγητή στο σχολείο ?		
54. Οι περισσότεροι καθηγητές σου σε συμπαθούν ?		
55. Εσύ συμπαθείς τους περισσότερους καθηγητές σου?		
56. Εύχομαι να πήγαινα σε ένα άλλο Γυμνάσιο/Λύκειο		
57. Μου είναι εύκολο να συζητάω για προβλήματα που αντιμετωπίζω στα μαθήματα μου με τους περισσότερους καθηγητές μου		
58. Οι περισσότεροι καθηγητές δεν ενδιαφέρονται για τίποτα από αυτά που λέω ή κάνω		

Εμπλοκή με το Σχολείο	Ναι	Όχι	Δεν υπάρχει/συμβαίνει στο σχολείο μου
59. Ανήκεις στη μπάντα του σχολείου ?			
60. Συμμετέχεις σε ενδοσχολικούς αθλητικούς αγώνες ?			
61 Κατά τη διάρκεια της φετινής χρονιάς, συμμετείχες στις προσπάθειες του σχολείου σου να συγκεντρώσει χρήματα ?			
62. Ανήκεις στη χορωδία του σχολείου?			
63. Συμμετέχεις στο Δεκαπενταμελές Συμβούλιο του σχολείου ή το συμβούλιο της τάξης σου?			
64. Παρευρίσκεσαι στους χορούς που διοργανώνει το σχολείο ?			
65. Παρακολουθείς αθλητικά γεγονότα του σχολείου εκτός ωρών λειτουργίας του σχολείου?			
66. Παρακολουθείς μουσικές συναυλίες του σχολείου εκτός ωρών λειτουργίας του σχολείου?			
67. Ανήκεις στη θεατρική ομάδα του σχολείου ?			

Πίστη στους κανόνες του σχολείου	Ναι	Όχι
68. Οι περισσότεροι κανόνες του σχολείου είναι δίκαιοι		
69. Ο Διευθυντής (η Διευθύντρια) είναι σκληρός/ή και πολύ αυστηρός/ή		
70. Οι μαθητές έχουν δίκαιη μεταχείριση		
71. Οι κανόνες είναι υπερβολικά αυστηροί		
72. Ο Διευθυντής είναι δίκαιος τις περισσότερες φορές		
73. Οι τιμωρίες είναι ίδιες για όλους, χωρίς εξαίρεση		
74. Οι καθηγητές είναι υπερβολικά αυστηροί		
75. Οι μαθητές που ανήκουν σε άλλη εθνικότητα έχουν την ίδια μεταχείριση?		

Σε ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σου !!!