



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

ΠΜΣ: «Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος: « Ψυχική ανθεκτικότητα και προβλήματα εκφοβισμού/θυματοποίησης σε εφήβους μαθητές.»

Όνοματεπώνυμο: Καστόρη Μαρία

Ιδιότητα: Ψυχολόγος

Αριθμός Μητρώου: 20

Επόπτρια καθηγήτρια: κα Ελένη Ανδρέου

Βόλος, Σεπτέμβριος 2011

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΜΕΡΟΣ Α

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....6

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1°

Η ψυχική ανθεκτικότητα και οι αναπτυξιακοί της παράγοντες

1.1. Οι παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας.....16

1.2 Ο ρόλος του σχολείου στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου ενάντια στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίηση.....16

1.3 Ο ρόλος του δασκάλου στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου ενάντια στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίηση.....21

1.4 Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου ενάντια στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίηση.....24

1.5 Ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου ενάντια στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίηση.....26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2°

Παράγοντες που σχετίζονται με την εμπλοκή ή όχι του μαθητή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης

2.1 Ψυχική ανθεκτικότητα και σχολικός εκφοβισμός.....28

2.2 Ο ρόλος του φύλου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού /θυματοποίηση.....29

2.3 Ο ρόλος της σχολικής επίδοσης σε περιστατικά σχολικού

εκφοβισμού/θυματοποίησης.....	32
2.4 Ο ρόλος των συνομηλίκων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης.....	33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Στάσεις των έμμεσα εμπλεκομένων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης

3.1 Οι έμμεσα εμπλεκόμενοι σε περιστατικά εκφοβισμού/ θυματοποίησης.....	35
3.2 Στάση υπέρ του θύματος.....	37
3.3 Η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα υπεράσπισης του θύματος.....	39
Υποθέσεις.....	41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης ενάντια στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης

4.1 Η λογικοθυμική εκπαίδευση.....	42
4.2 Ποια στοιχεία επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και ποια είναι τα πεδία ενδιαφέροντος των προγραμμάτων παρέμβασης.....	46
4.3 Τι θα πρέπει να γίνει σε επίπεδο συμβουλευτικής και ο ρόλος του συμβούλου.....	53
4.4 Προγράμματα παρέμβασης.....	58

ΜΕΡΟΣ Β'

5.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1 Δείγμα.....	64
5.2 Ερευνητικό σχέδιο.....	65
5.3 Διαδικασίες.....	66
5.4 Προσδιορισμός μεταβλητών και λειτουργικός ορισμός	69
5.4.1 Εξαρτημένες/ Ανεξάρτητες μεταβλητές	69
5.4.2 Εξωγενείς μεταβλητές και τρόπος ελέγχου	70
5.5 Μετρήσεις.....	72
5.5.1 Το Resilience Factor scale (Takviriyanum, 2008)	71
5.5.2 Το τεστ του Olweus (1993) για τον εκφοβισμό/ θυματοποίηση.....	73
5.5.3 Το τεστ του Olweus για τις στάσεις των υποκειμένων σε περισσότερα σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης.....	74
5.6 Αναλύσεις	79

ΜΕΡΟΣ Γ'

Αποτελέσματα.....	81
Συσχετιστική στατιστική.....	86
Περιγραφική στατιστική.....	89
Α) φύλο.....	89
Β) σχολική επίδοση.....	91

Πολλαπλές παλινδρομήσεις.....94

ΜΕΡΟΣ Δ'

ΣΥΖΗΤΗΣΗ100

ΜΕΡΟΣ Ε'

7.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....109

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο.....115

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί αν η ψυχική ανθεκτικότητα και οι παράγοντές της αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την εμπλοκή του ατόμου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Επίσης, μελετήθηκε α. η σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας και των παραγόντων της με τη στάση των υποκειμένων υπέρ του θύματος και την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους υπεράσπισης του θύματος και β. η σχέση των δημογραφικών παραγόντων (φύλο και σχολική επίδοση) με την εμπλοκή του ατόμου σε ανάλογα περιστατικά. Το δείγμα αποτέλεσαν 214 μαθητές και μαθήτριες αγόρια: 103 (48%), κορίτσια: 111 (52%) της Α' , Β' και Γ' τάξης δυο Λυκείων της Λάρισας. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο εμπεριείχε δημογραφικά στοιχεία, την κλίμακα Resilience Factor Scale του Dannon (2010), η οποία περιλάμβανε εικοσιπέντε ερωτήσεις σχετικές με την ψυχική ανθεκτικότητα καθώς και τις ακόλουθες κλίμακες: α) κλίμακα του Olweus (1993) για την εμπλοκή ως θύμα σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, β) κλίμακα του Olweus (1993) για την εμπλοκή ως θύτης σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, γ) πέντε υποομάδες ερωτήσεων για τις στάσεις των υποκειμένων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού / θυματοποίησης. Πιο συγκεκριμένα η πρώτη υποομάδα ερωτήσεων αναφερόταν στη στάση του υποκειμένου υπέρ του θύματος, η δεύτερη υπέρ του θύτη, η τρίτη υποομάδα αναφερόταν στην πρόθεση του υποκειμένου υπεράσπισης του θύματος, η τέταρτη στην

αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα του υποκειμένου υπέρσπισης του θύματος και η πέμπτη στη συμπεριφορά υπέρσπισης του θύματος. Τα κυριότερα ευρήματα, τα οποία ανέδειξε η εν λόγω έρευνα ήταν τα ακόλουθα: η ψυχική ανθεκτικότητα και οι παράγοντές της δεν μπορούν να προβλέψουν τον βαθμό εμπλοκής του υποκειμένου σε περιστατικά εκφοβισμού με εξαίρεση τον τέταρτο παράγοντά της «προσωπικές ικανότητες στήριξης». Επίσης, η ψυχική ανθεκτικότητα και οι παράγοντές της δεν μπορούν να προβλέψουν τον βαθμό εμπλοκής του υποκειμένου σε περιστατικά θυματοποίησης. Δεν μπορούν, επίσης, να προβλέψουν την στάση υπέρ του θύτη του υποκειμένου, αλλά μπορούν να προβλέψουν την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα του υπέρσπισης του θύματος.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τον Μαυροειδή (2010) με τον όρο «σχολικός εκφοβισμός/ θυματοποίηση» εννοούμε το φαινόμενο εκείνο όπου ένας μαθητής ή μια μαθήτρια εκφοβίζεται, όταν εκτίθεται επανειλημμένα και κατά τη διάρκεια κάποιου χρονικού διαστήματος στις αρνητικές πράξεις ενός ή περισσότερων μαθητών και δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του/ της (Olweus, 1993). Ως φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού, πλέον, χαρακτηρίζονται και μεμονωμένες πράξεις βίας, καθώς θέτουν σε κίνδυνο τόσο την ασφάλεια των μαθητών και την ομαλή λειτουργία του σχολείου, όσο και την συναισθηματική κατάσταση του θύματος. Ο εκφοβισμός μπορεί να γίνεται σωματικά, λεκτικά, ψυχολογικά, κοινωνικά, ηλεκτρονικά και οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού είναι σοβαρές τόσο από την πλευρά του θύματος όσο και από την πλευρά του δράστη. Όσον αφορά στα θύματα, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα αντιμετωπίζουν μία σειρά από ψυχολογικές δυσκολίες, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα μοναξιάς, ψυχοσωματικά συμπτώματα, αυτοκτονικό ιδεασμό, κατάθλιψη, προβλήματα υγείας κ.α. Μάλιστα φαίνεται ότι αυτές οι δυσκολίες παραμένουν στον χρόνο τόσο κατά την διάρκεια της σχολικής φοίτησης του ατόμου όσο και στα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής του και οδηγούν σε σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής. Ακόμα, ο σχολικός εκφοβισμός έχει συνδεθεί και με αυξημένο αριθμό απουσιών, πρόωρο τερματισμό της φοίτησης, σχολική άρνηση και με χαμηλή επίδοση. Όσον αφορά στους δράστες φαίνεται από έρευνες

ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας, δεν αντλούν ικανοποίηση από την ζωή τους και συχνά κάνουν κατάχρηση αλκοόλ.

Κατά τους Garmezy et al. (1984) οι έφηβοι που έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνουν θύματα εκφοβισμού φαίνεται να έχουν συναισθηματικά ελλείμματα. Υπάρχουν κάποιοι κοινοί παράγοντες που τους καθιστούν ευαίσθητους στις επιδράσεις των άλλων. Πιο συγκεκριμένα αυτοί είναι:

Η οικογένεια: συχνά προέρχονται από περιβάλλοντα που αντιμετωπίζουν προβλήματα, όπως είναι το διαζύγιο, οι συζυγικές συγκρούσεις, ο αλκοολισμός και άλλες δυσκολίες.

Οι κοινωνικοί παράγοντες: συνήθως πρόκειται είτε για κοινωνικά απομονωμένα άτομα είτε για άτομα που σχετίζονται με ομάδες εφήβων που είναι εξίσου ευάλωτοι. Στους γύρω τους φαίνονται ως μη ελκυστικοί και τραβούν αρνητική προσοχή. Συχνά δεν μπορούν να διατηρήσουν μακροχρόνιες σχέσεις και δεν παίρνουν ρίσκα για κοινωνική συναναστροφή με άλλους εξαιτίας του φόβου της αποτυχίας.

Η αυτοεκτίμηση: Η θετική αυτοεκτίμηση είναι ένας από τους κυριότερους προστατευτικούς παράγοντες ενάντια στην πίεση των συνομηλίκων για συμμόρφωση. Συχνά οι νέοι που έχουν αυξημένες πιθανότητες να γίνουν θύματα εκφοβισμού/ θυματοποίησης βρίσκονται σε σύγχυση όσον αφορά στον εαυτό τους και την θέση τους στον κόσμο.

Από την άλλη μεριά οι θύτες σε περιστατικά εκφοβισμού/ θυματοποίησης παρουσιάζουν, επίσης, κάποιους κοινούς παράγοντες, όπως είναι :

Η οικογένεια: στο οικογενειακό τους περιβάλλον κυριαρχεί συνήθως ο έλεγχος, η αυθεντία και ο εκφοβισμός. Φαίνεται να έχουν επιθετικούς γονείς με αποτέλεσμα να αναζητούν να θυματοποιήσουν με τη σειρά τους άλλους, όπως κι εκείνοι υπήρξαν θύματα. Οι οικογένειες τους έχουν συχνά αυστηρά όρια και χαοτική οικογενειακή δομή.

Οι κοινωνικοί παράγοντες: Οι έφηβοι αυτοί φαίνεται να είναι απορροφημένοι στο εαυτό τους και να διαθέτουν ηγετικές ικανότητες. Κάποιες φορές είναι δημοφιλείς στην πλειοψηφία των άλλων εφήβων. Συνήθως φαίνεται ερευνητικά ότι έχουν προβλήματα με πρόσωπα εξουσίας.

Η αυτοεκτίμηση: Οι νέοι αυτοί έχουν χαμηλή αυτοεικόνα, αλλά συνήθως χρειάζεται προσεκτική εξέταση, για να το ανακαλύψεις, μια και αρνούνται ότι έχουν ελλείψεις στον τομέα αυτό. Συνήθως μοιάζουν να έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αλλά αυτό είναι μια άμυνα που τους προστατεύει από την αλήθεια. Τους χαρακτηρίζει η συχνή αλλαγή φίλων, μια που έχουν ανάγκη να τραβήξουν κοντά τους καινούριους ανθρώπους, για να τους παρέχουν νέα συναισθηματικά εφόδια. Είναι ανώριμοι και γενικά φοβούνται να αναπτύξουν πραγματικές σχέσεις. Οι Marsh et al. (2001) ισχυρίστηκαν ότι τα

θύματα φάνηκε να έχουν χαμηλότερη αυτοεικόνα από τους θύτες στις σχέσεις τόσο με το ίδιο, όσο και με το άλλο φύλο. Τόσο τα θύματα όσο και οι θύτες είχαν χαμηλό βαθμό ελέγχου του θυμού με τη διαφορά, όμως, ότι τα θύματα τον εσωτερίκευαν, ενώ οι θύτες τον εξωτερίκευαν. Οι Sourander et al. (2001) έδειξαν σε μια 8χρονη διαχρονική μελέτη τους ότι οι θύτες και τα θύματα εκφοβισμού έχουν προβλήματα κοινωνικής επάρκειας, ότι τα περιστατικά εκφοβισμού/

θυματοποίησης φάνηκαν να μειώνονται από την ηλικία των 8 έως 16 κι ότι ήταν πιο συχνά στα αγόρια από ότι στα κορίτσια. Τα

ευρήματα αυτά είναι παρόμοια με τα ευρήματα κι άλλων ερευνών,

τα οποία δείχνουν υψηλά ποσοστά ψυχολογικών προβλημάτων τόσο

στα θύματα όσο και στους θύτες.

Στην έρευνα των Perren & Alsaker. (2006) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι γενικά τα θύματα ήταν πιο υποτακτικά, με μικρότερες ηγετικές ικανότητες, λιγότερο συνεργάσιμα και κοινωνικά συγκριτικά με τους μη συμμετέχοντες. Οι θύτες εκφοβισμού φάνηκαν γενικότερα πιο επιθετικοί, με περισσότερες ικανότητες ηγεσίας και ανήκαν σε μεγαλύτερες κοινωνικές ομάδες από τους μη εμπλεκόμενους σε περιστατικά εκφοβισμού. Τα ευρήματα τονίζουν τη σημασία της σχέσης με τους συμμαθητές ως παράγοντα που καθορίζει την πιθανότητα να γίνει κανείς θύμα ή θύτης εκφοβισμού. Η έρευνα

δείχνει ότι το να γίνεις θύμα περιστατικού εκφοβισμού 1. Δεν είναι σπάνιο γεγονός κι ότι μπορεί να προβλεφθεί από ατομικά χαρακτηριστικά και οικογενειακούς παράγοντες, 2. Είναι σταθερό σε όλες τις ηλικίες, 3. Σχετίζεται με πολλά συμπτώματα ψυχικής υγείας, συμπεριλαμβανομένου της αυτό-βλάβης, της βίαιης συμπεριφοράς και των ψυχωσικών συμπτωμάτων, 4. Έχει μακροχρόνιες επιδράσεις που μπορούν να παραμείνουν μέχρι το τέλος της εφηβείας και 5. Συμβάλλει στην ανάπτυξη προβλημάτων ψυχικής υγείας του ατόμου. Αυτές οι μαρτυρίες προτείνουν ότι οι προσπάθειες που στοχεύουν στη μείωση των περιστατικών του εκφοβισμού/ θυματοποίησης στην παιδική ηλικία και στην εφηβεία θα πρέπει να υποστηρίζονται ισχυρά. Επιπρόσθετα, είναι αναγκαία περαιτέρω έρευνα των αιτιολογικών μηχανισμών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη προβλημάτων ψυχικής υγείας των νέων που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού.

Όταν λέμε "ψυχική ανθεκτικότητα" εννοούμε τη διαδικασία της θετικής προσαρμογής των ατόμων - αλλά και των συστημάτων - παρά τις αντίξοες συνθήκες που αντιμετωπίζουν. (Henderson & Milstein, 2008). Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν περιορίζεται σε κάποιες ικανότητες διαφυγής από αντίξοες συνθήκες ούτε πρέπει απλά να ταυτίζεται με κάποια ικανότητα συμμόρφωσης /προσαρμογής στο περιβάλλον, η οποία μπορεί να είναι επιφανειακή και να υποκρύπτει σοβαρότερες ελλείψεις ή αδυναμίες, που μπορούν να αναδειχτούν αργότερα, όταν οι αναπτυξιακές ή κοινωνικές απαιτήσεις αλλάξουν ή γίνουν πιο έντονες (Rutter, 2000· Yates et al., 2003). Ορίζεται,

επομένως, η ψυχική ανθεκτικότητα ως μια δυναμική διαδικασία στην οποία κάποιες εσωτερικές ικανότητες για παράδειγμα ο δείκτης νοημοσύνης, αλλά και η επίδραση συγκεκριμένων εξωτερικών θετικών παραγόντων για παράδειγμα η καλή γονεϊκή φροντίδα μπορούν να επιτύχουν σημαντικά, θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα ακόμη και σε ένα αντίξοο πλαίσιο (Fergusson & Horwood, 2003· Yates et al., 2003). Όντως, η παρουσία θετικών εξωγενών παραγόντων/ ενισχύσεων φαίνεται να είναι απαραίτητη στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η ύπαρξη για παράδειγμα μιας σταθερής σχέσης με ένα περιποιητικό/ προστατευτικό και συναισθηματικά σταθερό ενήλικα, η ύπαρξη των συμμαθητών και οι φιλίες στην πρώιμη παιδική ηλικία φαίνεται ότι αντικειμενικά, αντισταθμίζουν τις δυσχερείς επιδράσεις μίας πληθώρας στρεσογόνων και αρνητικών εμπειριών. Επίσης, η στήριξη φαίνεται ότι περιορίζει τις επιπτώσεις που έχει η δυσχερής γονική φροντίδα και πιο συγκεκριμένα την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς. Κάτι τέτοιο, βέβαια, εξαρτάται και από τις ικανότητες του παιδιού να αναπτύσσει και να διατηρεί επαρκείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλικούς του.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Siebert (2006), του Resilience Center η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα να ανακάμψει κανείς γρήγορα από μια κακοτυχία. Είναι η ανθρώπινη δυνατότητα να ανακάμψει κανείς από μια ασθένεια ή μια ατυχία χωρίς να δυσλειτουργεί εξαιτίας της κατάστασης που πέρασε. Είναι η ικανότητα του ατόμου να ξεπερνά, να αντιμετωπίζει και να γίνεται πιο δυνατός

από τις δυσμενείς καταστάσεις που περνά. Ένας πιο ολοκληρωμένος ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας δίνεται από τους Luthar et al., (2000); Masten & Reed, (2002); Rutter, (1999). Συγκεκριμένα η ψυχική ανθεκτικότητα έχει χαρακτηριστεί ως η ικανότητα του ατόμου να

- Αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις δυσκολίες και να ανακάμψει

- Λυγίσει, αλλά να μην σπάσει κάτω από ακραία πίεση
- Ανακάμψει από τις αντιξοότητες
- Χειριστεί τα πιεστικά γεγονότα, να επιμένει και να

προσαρμοστεί ακόμη κι όταν τα πράγματα πάνε στραβά

- Διατηρήσει την ισορροπία του.

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι συνδεδεμένη με την ικανότητα να μάθουμε να ζούμε με τους φόβους μας και με την αβεβαιότητα, δηλαδή η ικανότητά μας να προσαρμοζόμαστε παρά τις αντιξοότητες της ζωής μας. Σύμφωνα με τις έρευνες των ResNick et al, (1998) οι παράγοντες που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου όσον αφορά στα ατομικά χαρακτηριστικά είναι η κοινωνική ευθύνη και υπευθυνότητα, οι ικανότητες μελέτης, η ανάπτυξη ενός ταλέντου, η εργασιακή επιτυχία κατά τη διάρκεια της εφηβείας, η επίδειξη ενσυναίσθησης και φροντίδας, η υψηλή νοημοσύνη.

Αναφορικά με τη μεθοδολογία, η μέθοδος έρευνας που εφαρμόστηκε ήταν η ποσοτική. Η ποσοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από την επιδίωξη του ερευνητή να συλλέξει αντικειμενικά και γενικά δεδομένα για κάποιο φαινόμενο και στη συνέχεια να μετατρέψει αυτά τα

δεδομένα σε αριθμητικά στοιχεία, ώστε να προβεί σε συγκρίσεις μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών και να παράσχει αντικειμενικές επεξηγήσεις για τα αίτια ή τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, που θα αποτελούν μία αντικειμενική και γενική θεωρία για το φαινόμενο της έρευνας (Μαντζούκας, 2007: 237).

Εν κατακλείδι, η συμβολή της παρούσας έρευνας έγκειται στη μελέτη των ακόλουθων: α. της σχέσης της ψυχικής ανθεκτικότητας και των παραγόντων της με την εμπλοκή του ατόμου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης, β. της σχέσης της ψυχικής ανθεκτικότητας και των παραγόντων της με τις στάσεις και τις συμπεριφορές των υποκειμένων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης και γ. του ρόλου των δημογραφικών παραγόντων (του φύλου και της σχολικής επίδοσης) στην εμπλοκή των υποκειμένων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1°

Η ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

1.1 Οι παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, τα ακόλουθα χαρακτηριστικά/ παράμετροι θεωρούνται ότι αλληλεπιδρούν και συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ψυχοσυναισθηματικού δυναμικού και της ψυχικής ανθεκτικότητας (Masten, 2000) :

1. Εγγενές ψυχικό δυναμικό /δεξιότητες/ χαρακτηριστικά του παιδιού
 2. Χαρακτηριστικά της οικογένειας
 3. Χαρακτηριστικά του σχολείου και της κοινότητας
- (Κουρκούτας & Xavier).

1.2 Ο ρόλος του σχολείου στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου ενάντια στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίηση

Αν και οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με τα ενδοατομικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την μη εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού/ θυματοποίησης λίγες ερευνητικές προσπάθειες έχουν

γίνει αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του σχολείου. Σύμφωνα με την έρευνα των Green. et al. (2011) διαπιστώθηκε η σημασία της σχολικής επίδοσης, της καλής ψυχικής υγείας του μαθητή και της σχολικής ασφάλειας για τη μη εμπλοκή του σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Οι Cameron και Thorsborne (2001) δηλώνουν ότι τα προγράμματα διαχείρισης της συμπεριφοράς στο σχολείο έχουν επικεντρωθεί στις ποινές και στις τιμωρίες που θα υποστούν οι παραβάτες των κανόνων του σχολείου με περιορισμένη μόνο κατανόηση του αντίκτυπου που θα έχει σε εκείνους στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Η δικαιοσύνη που σκοπό έχει την αποκατάσταση δεν βλέπει την αδικοπραγία ως ρήξη των κανόνων του σχολείου, αλλά ως παράβαση ενάντια στους ανθρώπους, στις σχέσεις στο σχολείο και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Έτσι, πρέπει να δίνεται βαρύτητα στην συμπεριφοριστική εκπαίδευση κι όχι στον έλεγχο της. Σκοπός είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους για τον εαυτό τους και τους άλλους, να αναπτύξουν σκέψη του σχετίζεσθαι και κατανόηση σε συλλογικό επίπεδο. Η τιμωρία ενσταλάζει ένα στενό, ατομοκεντρικό τρόπο σκέψης: η επικέντρωση είναι στον έναν κι όχι στους άλλους. Η ντροπή που φέρει η παράβαση μπορεί να διαχειριστεί μόνο με υγιείς τρόπους, με το να είναι τα άτομα μέλη μιας υγιούς κοινότητας, οι οποίες καλλιεργούν τη φροντίδα και τον σεβασμό και που επιτρέπουν σε διαφορετικούς ανθρώπους να δουλεύουν εποικοδομητικά. Επιπλέον, η άσκηση σκληρής τιμωρίας στους θύτες μπορεί να κάνει τη σχέση

θυτών – θυμάτων χειρότερη. Μια αποτελεσματική στρατηγική ενάντια στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι η δημιουργία ενός ειρηνικού περιβάλλοντος μάθησης και η αντιμετώπιση των παραγόντων κινδύνου που το απειλούν. Απαιτείται μια στρατηγική που κινητοποιεί τις πηγές υποστήριξης των θυμάτων και μεθόδων που αλλάζουν τις στάσεις και τις συνήθειες των θυτών. Επιπλέον, απαιτείται η δημιουργία μιας κουλτούρας ενάντια στη σχολική βία. Και για να συμβεί αυτό απαιτείται η ενημέρωση σε επίπεδο κοινότητας για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης, προκειμένου να κινητοποιηθεί το κοινό, περιλαμβανομένου των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών κοινωνικής εργασίας. Επιπλέον, απαιτείται ειδική εκπαίδευση σε δασκάλους και γονείς, όπως και η χρήση ομάδων και συμβουλίων για την επίλυση συγκρούσεων. Συγκεκριμένες χρήσιμες πρακτικές στην αντιμετώπιση του φαινομένου είναι οι ακόλουθες:

1. Η ενθάρρυνση των θυμάτων να λένε την αλήθεια και να αναπτύσσουν έναν ισχυρό χαρακτήρα.
2. Η εκπαίδευση των θυτών στις κοινωνικές δεξιότητες και στον έλεγχο των συναισθημάτων τους. Συχνά τα άτομα αυτά δεν έχουν άλλο τρόπο να τραβήξουν την προσοχή παρά μόνο εκφοβίζοντας τους άλλους
3. Ντροπιάζοντας τους θύτες, που σκοπεύουν να βλάψουν τους άλλους

4. Προάγοντας ένα ήσυχο περιβάλλον μέσω της αποκατάστασης των σχέσεων που έχουν διαταραχθεί. Ο επαγγελματίας κοινωνικής εργασίας ή ο εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει ο μεσάζοντας ώστε να αποκατασταθούν οι σχέσεις που έχουν διαταραχθεί. Ο θύτης πρέπει να αντιληφθεί πως είναι να είσαι θύμα και πόσο λάθος είναι αυτό που έκανε, να απολογηθεί και να αποζημιώσει το θύμα του και ο δέκτης του εκφοβισμού να βοηθηθεί, ώστε να εκφράσει τα συναισθήματά του. Οι μάρτυρες του συμβάντος θα πρέπει να βοηθήσουν και τα δυο μέρη να καταλάβουν πόσο λάθος ήταν η σύγκρουση .

Ειδικότερα, σύμφωνα με την Harvey, (2007) ,το σχολείο μπορεί να ενδυναμώσει την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών αν:

1. δώσει φροντίδα, ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Η συναισθηματική φροντίδα και το αίσθημα ασφάλειας χτίζει την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών. Απαιτείται η προώθηση θετικών σχέσεων μεταξύ των μελών του προσωπικού και των μαθητών, μεταξύ των συνομηλίκων και μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου.

2. ενισχύσει τις θετικές στάσεις/συμπεριφορές. Απαιτείται να βοηθήσει τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να πετύχουν αν προσπαθήσουν και να τους δώσει τις ευκαιρίες για να πετύχουν στους τομείς που μπορούν. Ακόμη να τους βοηθήσει να δουν την αποτυχία ως μια ευκαιρία μάθησης και να τους διδάξει να εκτιμήσουν και να προσαρμόσουν τις στρατηγικές που φαίνεται να μην λειτουργούν.

3. φροντίζει τα θετικά συναισθήματα. Να δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν τα θετικά τους συναισθήματα, όπως η αισιοδοξία, ο σεβασμός, η συγχώρεση και η ενσυναίσθηση, να ενισχύει τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών, να δίνει επαίνους στους μαθητές για τις επιτυχίες τους και να αποφεύγει την σκληρή κριτική για τις αποτυχίες.

4. ενισχύσει την ακαδημαϊκή τους πορεία, να βοηθηθούν οι μαθητές να αναπτύξουν ρεαλιστικές προσδοκίες - στόχους, τεχνικές μελέτης, να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να παρακολουθούν ανελλιπώς το σχολείο, να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους και να αναπτύξουν τα ταλέντα τους.

5. ενθαρρύνει τον εθελοντισμό. Η ψυχική ανθεκτικότητα ενδυναμώνεται μέσω της βοήθειας των άλλων στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα. Να δίνει ευκαιρία στους μαθητές να προσφέρουν στους άλλους.

6. παρέχει διδασκαλία δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων, ο έφηβος να μπορεί να εκφράζει τον θυμό του χωρίς να γίνεται επιθετικός. Επίσης, διδασκαλία στρατηγικών, που κάνουν τον έφηβο να αντιστέκεται σε επιθέσεις εκφοβισμού και ανάπτυξη στρατηγικών πρόληψης της βίας.

7. παρέχει διασφάλιση συνηθειών υγιεινής. Η καλή φυσική υγεία προετοιμάζει το σώμα και το πνεύμα να είναι πιο ψυχικά ανθεκτικά και συνεισφέρει στη σχολική επιτυχία. Ενθαρρύνεται τη σωστή

διατροφή, τον επαρκή ύπνο, και την άσκηση κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και αύξηση των ευκαιριών για άσκηση. Επίσης, προκειμένου να επιτευχθεί η διευκόλυνση της μείωσης του άγχους απαιτείται η εκμάθηση στρατηγικών ελέγχου, όπως ο διαλογισμός, η ελεγχόμενη αναπνοή, η γιόγκα και η άσκηση στα σχολικά προγράμματα.

Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Resnick et al., (1993) και των Fuller et al., (1998) οι παράγοντες που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου όσον αφορά στο σχολείο είναι η αίσθηση του ανήκειν και η προσαρμογή του σε αυτό, η πορεία με ακαδημαϊκές επιτυχίες και το να έχει κάποιον εκτός της οικογένειας που πιστεύει σε εκείνο .

1.3 Ο ρόλος του δασκάλου στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου ενάντια στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίηση

Διαπιστώθηκε ερευνητικά ότι σημαντικός για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών είναι ο ρόλος του δασκάλου. Προκειμένου να βοηθήσει ο δάσκαλος τους μαθητές θα πρέπει σύμφωνα με τους Amado & Freire, (2003):

Να φροντίσει για τον ορισμό των σαφών και βασικών κανόνων μαζί με τους μαθητές στην τάξη, οι οποίοι θα πρέπει να στηρίζονται σε αξίες, όπως ο σεβασμός για τους άλλους και η αλληλεγγύη. Η συμμετοχή των μαθητών στη θέσπιση των κανόνων αυτών κάνει τους μαθητές να τους αποδεχτούν πιο εύκολα και να γνωρίζουν τι αναμένεται από αυτούς. Οι κανόνες θα πρέπει να εφαρμόζονται δίνοντας στον έφηβο κατάλληλη ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς του και με την εφαρμογή κατάλληλων και δίκαιων κυρώσεων, όταν αυτό είναι αναγκαίο.

Να φροντίσει για την καθιέρωση της συνεργατικής εργασίας, η οποία βοηθά στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων μειώνοντας δραστικά τα προβλήματα του εκφοβισμού/ θυματοποίησης, συμβάλλει στην ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων και στη δέσμευση τους στις δημοκρατικές αξίες. Η συνεργατική μάθηση δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης ικανοτήτων μέσα από βιωματικά παιχνίδια, όπως το να μάθουν ποιοι ανήκουν στην ομάδα, να δεχτούν τον άλλον ως μέλος της ομάδας, να μάθουν να ακούν και να κάνουν δεκτές τις διαφορετικές απόψεις, να μάθουν να μοιράζονται καθήκοντα, να λαμβάνουν ομαδικά μια απόφαση και να μάθουν να επεξεργάζονται, να οργανώνουν και να συνθέτουν πληροφορίες στα πλαίσια της ομάδας .

Η Grotberg. (2003) υποστηρίζει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να διδαχτεί στους νέους και για να γίνει αυτό απαιτείται:

1. μείωση των παραγόντων κινδύνου
2. καταγραφή των παιδιών που βρίσκονται σε κατάσταση υψηλού κινδύνου και η παρέμβαση
3. προώθηση των κοινωνικών και ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων
4. προώθηση της συμμετοχής της οικογένειας
5. παροχή ενός φιλόξενου και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος στους μαθητές
6. ανάπτυξη υψηλών προσδοκιών στους μαθητές ότι μπορούν να ζήσουν με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα.

Τέλος, στην έρευνα των Elliot et al. (2010) η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως οι μαθητές που θεωρούν ότι οι διδάσκοντες είναι διαθέσιμοι να τους βοηθήσουν έχουν περισσότερες πιθανότητες να ζητήσουν από εκείνους βοήθεια σε περίπτωση που τη χρειαστούν. Ως προς το εύρημα αυτό δεν διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Τα δεδομένα δείχνουν ότι η προσπάθεια παροχής υποστηρικτικού κλίματος από το προσωπικό του σχολείου αποτελεί

έναν πολύ σημαντικό παράγοντα πρόληψης του φαινομένου του εκφοβισμού/ θυματοποίησης

1.4 Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου ενάντια στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης

Ερευνητικά διαπιστώθηκε ότι η οικογένεια μπορεί να αποτελέσει τόσο προστατευτικό παράγοντα όσο και παράγοντα κινδύνου για την εμπλοκή του ατόμου σε περιστατικό εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Οι Baldry και Farrington, (2005) υποστηρίζουν ότι η οικογένεια μπορεί να αποτελέσει παράγοντα κινδύνου, όταν για παράδειγμα οι γονείς βρίσκονται διαρκώς σε σύγκρουση ή όταν οι γονείς επιδεικνύουν τιμωρητική συμπεριφορά για την εμπλοκή του ατόμου σε περιστατικό. Από την άλλη η οικογένεια μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα για το άτομο, όταν οι γονείς είναι υποστηρικτικοί και αυθεντικοί και όταν φροντίζουν το παιδί τους να αναπτύξει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, όσον αφορά στην οικογένεια, οι παράγοντες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα σύμφωνα με τις έρευνες των Resnick et al., (1993), Fuller et al., (1998) είναι η αίσθηση της συνεκτικότητας της , το να νιώθεις ότι σε αγαπάνε κι ότι σε εκτιμούν, η προληπτική επίλυση προβλημάτων και η ελάττωση των συγκρούσεων κατά την παιδική ηλικία, η διατήρηση των τελετουργικών της οικογένειας, η ζεστή σχέση τουλάχιστον με τον

έναν γονέα, η απουσία διαζυγίου κατά τη διάρκεια της εφηβείας και το καλό ταίριασμα γονιού και παιδιού. Επίσης, ο συναισθηματικός τρόπος αντιμετώπισης των πραγμάτων από το άτομο αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την εμπλοκή του σε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα στην έρευνα των Masten et al. (1999) δείχνουν ότι ο δείκτης νοημοσύνης και η γονική φροντίδα αποτελούν παράγοντες που προστατεύουν την ανάπτυξη του παιδιού στις αντιξοότητες. Στην έρευνα του Richardson, (2007) βρέθηκε, επίσης, ότι ένας βαθμός γονικής παρακολούθησης αξιοσημείωτα μειώνει τον κίνδυνο παραβατικής συμπεριφοράς. Από την άλλη μεριά ερευνητικά (Baldry, 20003) φάνηκε, επίσης, ότι τα κορίτσια που είχαν εκτεθεί στη βία του πατέρα έναντι της μητέρας και στη βία της μητέρας έναντι του πατέρα είχαν πολύ περισσότερες πιθανότητες να εκφοβίσουν τους άλλους έναντι των κοριτσιών που δεν είχαν παρόμοιες εμπειρίες. Φαίνεται ότι η βία μέσα στην οικογένεια έχει αρνητικές συνέπειες στη συμπεριφορά του ατόμου κι ότι τα σχολεία οφείλουν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην έγκαιρη ανίχνευση της αδυναμίας προσαρμογής του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον. Έπειτα, η έλλειψη γονικής υποστήριξης, η έλλειψη ένταξης σε ομάδες συνομηλίκων ή η υπερβολική συναναστροφή με συνομηλίκους εκτός σχολείου και το αίσθημα αποξένωσης στο σχολείο σχετίζονται με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και με συστηματική συμμετοχή σε περιστατικά βίας στο σχολείο. Αρκετοί ερευνητές πρότειναν ότι η αρνητική σχέση με τους γονείς και το να έχει κανείς φίλους με αποκλίνουσα συμπεριφορά σχετίζεται ισχυρά με την

εμπλοκή του σε περιστατικά εγκληματικότητας. Οι Elliot et al. (2010) ισχυρίζονται ότι η συναναστροφή με φίλους που εμπλέκονται σε περιστατικά εγκληματικότητας είναι η κύρια αιτία εμπλοκής σε περιστατικά εγκληματικότητας και ότι η κακή σχέση με τους γονείς συχνά είναι η αιτία της συναναστροφής με φίλους εμπλεκόμενους σε τέτοια περιστατικά. Έτσι, στην παρούσα μελέτη υπογραμμίζεται η σημασία της βελτίωσης της καθημερινότητας των μαθητών στο σχολείο, προκειμένου να επιτευχθεί η μείωση των περιστατικών βίας των εφήβων. (Laufer & Harel, 2003)

1.5 Ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου ενάντια στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίηση

Το κοινωνικό περιβάλλον μπορεί, επίσης, να είναι ένας παράγοντας ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Βρέθηκε ερευνητικά (Richardson, 2007) ότι τα παιδιά που ζουν σε γειτονίες με χαμηλά επίπεδα αποκλίνουσας συμπεριφοράς είχαν λιγότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε εγκληματικές ενέργειες (Petras et al, 2004). Αντίθετα, σύμφωνα με την έρευνα των Howard και Johnson (1998) τα παιδιά που μεγαλώνουν σε μειονεκτικές περιοχές βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο. Πάντως, κοινοτικά χαρακτηριστικά φαίνεται να λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες, για παράδειγμα οι δημόσιες υπηρεσίες υγείας και τα κοινωνικά δίκτυα

υποστήριξης. Είναι λογικό ότι η ύπαρξη κοινοτικής σταθερότητας αποτελεί απαραίτητο παράγοντα για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Μεγάλη, επίσης, (Gregory et al. 2010), είναι και η ευθύνη των επαγγελματιών υγείας για την ενάντια στο φαινόμενο του εκφοβισμού και τα σχετιζόμενα προβλήματα υγείας. Οι προσπάθειες αυτές περιλαμβάνουν συνεχή προγράμματα πρωτογενούς, δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να υποστηρίζονται και να ελέγχονται από την πολιτική δημόσιας υγείας με σκοπό να αναπτυχθεί η ενημέρωση ολόκληρης της κοινότητας για το φαινόμενο του εκφοβισμού και η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος από πλευράς τόσο συναισθηματικής όσο και φυσικής για τους μαθητές στα σχολεία. Η δημόσια πολιτική υγείας θα πρέπει να φροντίζει για την παρακολούθηση, τον εντοπισμό και την αναφορά των περιστατικών εκφοβισμού, να παρέχει καθοδήγηση για την παρέμβαση στα σχολεία και κατευθυντήριες γραμμές όταν απαιτείται ιατρική παρακολούθηση. Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα των Resnick et al. (1998) οι προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας για τους νέους είναι όσον αφορά στην κοινότητα είναι η κουλτούρα συνεργασίας, η σταθερότητα και συνεκτικότητα, η ύπαρξη καλής σχέσης με κάποιον ενήλικα εκτός οικογένειας και οι ευκαιρίες προσφοράς που να έχουν νόημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2°

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ Ή ΟΧΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΕ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ/ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

2.1 Ψυχική ανθεκτικότητα και σχολικός εκφοβισμός

Σύμφωνα με τους Rigby & Barrington, 2010 υποστηρίζεται ότι το παιδί με ψυχική ανθεκτικότητα έχει λιγότερες πιθανότητες από τα άλλα να γίνει θύμα εκφοβισμού/ θυματοποίησης, μια και η απουσία της αγωνίας του παιδιού ίσως αποθαρρύνει τον θύτη να συνεχίσει. Στην έρευνα του Dannon (2010) διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα έχουν την τάση να οδηγούνται σε εποικοδομητικό τρόπο ζωής. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μια γραμμική σχέση μεταξύ του επιπέδου της ψυχικής ανθεκτικότητας και της πιθανότητας εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού/ θυματοποίησης, αλλά και ότι θύματα εκφοβισμού/ θυματοποίησης γίνονται και οι μαθητές με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα, αν και σε αρκετά μικρότερο βαθμό. Γενικότερα, φάνηκε ότι οι έφηβοι με υψηλή ανθεκτικότητα έχουν λιγότερες πιθανότητες να γίνουν θύτες ή θύματα σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, φάνηκε ότι οι έφηβοι με προβλήματα στην ψυχολογική τους ανάπτυξη μπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά βίας από εκείνους που είναι πιο

ισχυροί. Γενικότερα, υποστηρίζεται ότι τα παιδιά χωρίς ψυχική ανθεκτικότητα τείνουν να είναι εκείνα που έχουν δοκιμάσει ενοχλήσεις στη ζωή, οι οποίες φέρουν ως αποτέλεσμα να θέλουν να εκφοβίσουν και να πληγώσουν τους άλλους . Ο Waddell (2007) ισχυρίζεται ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα να αντέχει κανείς τις καταστροφικές παρορμήσεις. Την κατάλληλη στιγμή όπου το μένος, η εκδίκηση, ο σαδομαζοχισμός βρουν έκφραση στο άτομο που εκφοβίζει σημαντικό ρόλο παίζει η ψυχική ανθεκτικότητα του παιδιού, που είναι μια ικανότητα, η οποία έχει αναπτυχθεί τα προηγούμενα χρόνια. Η ταυτότητα του ατόμου απειλείται και μια εγωιστική εικόνα παντοδυναμίας αποκτιέται ιδιαίτερα αν οι τραγωδίες και οι ζημιές είναι πραγματικές. Η ικανότητα να αντέχει κανείς τις επίπονες εμπειρίες συμβαίνει κατά την πρώιμη ανάπτυξη και θα πρέπει να δίνεται σημασία σε όλα τα στάδια της ανάπτυξης του ατόμου.

2.2 Ο ρόλος του φύλου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης

Στο άρθρο των Zegarra, et al, (2009) τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα αγόρια παρουσιάζουν μεγάλο ποσοστό εκφοβισμού, απόρριψη από συνομηλίκους καθώς και αδυναμία προσαρμογής στο σχολείο. Τα κορίτσια αναφέρουν περισσότερες επιθέσεις στις σχέσεις τους, αποδοχή και κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και υψηλότερη προσωπική κακομεταχείριση. Οι περισσότερες γυναίκες θύματα έχουν δεχτεί

απόρριψη. Συγκρινόμενα με τα κορίτσια τα αγόρια ήταν πιο πιθανό να εμπλακούν σε σωματικό και λεκτικό τύπο εκφοβισμού, αλλά λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε διαπροσωπικό τύπο. Πιο συγκεκριμένα τα κορίτσια συχνότερα διαδίδουν φήμες ή κάνουν κοινωνικό αποκλεισμό από τα αγόρια. Όσον αφορά στον διαδικτυακό εκφοβισμό τα αγόρια ήταν πιο συχνά θύτες, ενώ τα κορίτσια θύματα. Επίσης, παρόμοια είναι και τα ευρήματα στην έρευνα των Craig, et al, (2009). Πιο συγκεκριμένα τα αγόρια ανέφεραν υψηλότερα ποσοστά εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού από τα κορίτσια. Τα αγόρια ανέφεραν υψηλότερα ποσοστά άμεσου σωματικού, άμεσου λεκτικού εκφοβισμού κι έμμεσων τύπων εκφοβισμού σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και τα ευρήματα αυτά ήταν σύμφωνα με τα ευρήματα άλλων ερευνών, γεγονός που δηλώνει ότι ο εκφοβισμός είναι μια στρατηγική κυριαρχίας έναντι των άλλων. Τα αγόρια είχαν υψηλότερες πιθανότητες από τα κορίτσια να είναι τόσο θύτες όσο και θύματα εκφοβισμού. Και τα δυο φύλα αναπτύσσουν την επιθετικότητά τους σε στάδια, από τις λιγότερο στις περισσότερες επικίνδυνες. Τα ποσοστά θυματοποίησης ήταν υψηλότερα για τα κορίτσια σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Τα κορίτσια εμπλέκονται σε πιο έμμεση επιθετικότητα από τα αγόρια σε όλες τις ηλικίες. Τα ποσοστά θυματοποίησης μειωνόταν με την ηλικία τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια. Επιπλέον, διαφορές μεταξύ των φύλων διαπιστώθηκαν και στην έρευνα των Munnι και Malhi (2006). Πιο συγκεκριμένα το αρσενικό φύλο ήταν ο πιο σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας κινδύνου του να είναι μάρτυρας και θύτης σε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Τα θύματα ήταν κατά κύριο λόγο γυναίκες. Στην έρευνα

των Kerenekci και Cinkir (2006) φάνηκε ότι υπήρχαν καθαρές διαφορές φύλου . Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των θυτών εκφοβισμού είναι αγόρια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι από το σύνολο των μαθητών όλοι είχαν υποστεί εκφοβισμό, με τα αγόρια να βιώνουν περισσότερη σωματική βία, όπως κλοτσιές, χαστούκια, απειλή με μαχαίρι, αγενή αστεία για το σώμα τους και περισσότερο λεκτικό εκφοβισμό συμπεριλαμβανομένου του να αποκαλούν προσβλητικά το όνομά του. Μεταξύ των τεσσάρων τύπων του σχολικού εκφοβισμού ο πιο κοινός τύπος που αντιμετώπιζαν τα αγόρια και τα κορίτσια ήταν ο ίδιος, το σπρώξιμο και ο εμπαιγμός του ονόματος. Σε αντίθεση με τις προηγούμενες έρευνες στην έρευνα των Perler, et al., (2006) η διαφορά των ποσοστών της επιθετικότητας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν ήταν τόσο μεγάλη. Τα αγόρια ανέφεραν περισσότερο εκφοβισμό και σεξουαλική βλάβη από τα κορίτσια. Δεν υπήρχαν διαφορές φύλου στον έμμεσο ή φυσικό εκφοβισμό. Οι έφηβοι, που δέχονταν τον εκφοβισμό ήταν σε αυξημένο κίνδυνο για άλλους τύπους επιθετικότητας. Τα προβλήματα επιθετικότητας των κοριτσιών ήταν λιγότερο επικρατή από των αγοριών. Τα κορίτσια ήταν λιγότερο πιθανό να αναφέρουν ότι εκφοβίζουν τους άλλους από ότι τα αγόρια. Φάνηκε ότι τα αγόρια ήταν πιο πιθανό να εκφοβίσουν άλλα αγόρια από το να εκφοβίσουν κορίτσια, τα οποία φαίνεται να σχετίζεται με τη φύση των αλληλεπιδράσεων των αγοριών όσο και με την κοινωνική νόρμα, η οποία είναι αντίθετη προς την επιθετικότητα των αγοριών προς τα κορίτσια. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα εκφοβισμού και σεξουαλικής βλάβης από τα κορίτσια, αλλά ότι τα

αγόρια δεν αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα εκφοβισμού από τα κορίτσια στις ερωτικές τους σχέσεις. Τέλος, στην έρευνα των Wang, et al., (2009) τα αγόρια εμπλέκονταν περισσότερο σε σωματικό ή λεκτικό εκφοβισμό, ενώ τα κορίτσια εμπλέκονταν περισσότερο σε διαπροσωπικό εκφοβισμό. Τα αγόρια ήταν πιο πιθανό να ήταν θύτες, ενώ τα κορίτσια ήταν πιο πιθανό να είναι θύματα σε ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Η υψηλότερη υποστήριξη από τους γονείς σχετιζόταν με λιγότερη εμπλοκή σε όλους τους τύπους σχολικού εκφοβισμού. Το να έχεις περισσότερους φίλους σχετιζόταν με περισσότερο εκφοβισμό και λιγότερη θυματοποίηση σωματικού, λεκτικού και διαπροσωπικού τύπου και δεν σχετιζόταν με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι τα άτομα αρσενικού γένους παίρνουν πιο συχνά τον ρόλο του ενισχυτή και του βοηθού του θύματος, ενώ τα θηλυκά είναι συνήθως ή εξωτερικοί παρατηρητές ή υπερασπιστές του θύματος. (Oh & Hazler, 2009)

2.3 Ο ρόλος της σχολικής επίδοσης σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης

Η αλήθεια είναι ότι λίγα είναι γνωστά για τη σχέση των χαρακτηριστικών του σχολικού περιβάλλοντος και του σχολικού εκφοβισμού σε ερευνητικό και θεωρητικό επίπεδο. Στη βιβλιογραφία σε επίπεδο σχολείου οι βαθμολογίες των μαθητών στα τεστ έχουν βρεθεί ότι σχετίζονται σημαντικά με την επιθετικότητα και τη βία. Πραγματικά υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης με την

εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Όμως, στην έρευνα των Green, et al., (2011) η ακαδημαϊκή επίδοση δεν σχετιζόταν με την εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Ούτε στις έρευνες των Holt, et al., (2007) και των Swearer, et al., (2010) βρέθηκε σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου της σχολικής ασφάλειας, ή μεταξύ του σχολικής επίδοσης και του μη σωματικού σχολικού εκφοβισμού. Γενικότερα, σε ατομικό επίπεδο η φτωχή σχολική επίδοση και η μειωμένη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (για παράδειγμα η συστηματική μη ολοκλήρωση των εργασιών για το σπίτι, οι χαμηλοί βαθμοί, τα υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου) σχετίζονται τόσο με τον εκφοβισμό όσο και με τη θυματοποίηση.

2.4 Ο ρόλος των συνομηλίκων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης

Η έρευνα των Resnick et al. (1998) δείχνει ότι οι παράγοντες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα είναι οι ακόλουθοι: η συνεκτικότητα της οικογένειας, η συνεκτικότητα των συνομηλίκων, η προσαρμογή στο σχολείο. Χρειάζεται να βοηθήσουμε τους νέους να αναπτύξουν μια αίσθηση δικαιοσύνης, που ενσωματώνει την ενσυναίσθηση, τις ηθικές αξίες και συμπεριφορές. Επίσης, και στην έρευνα της McGrath (2007) φάνηκε ότι η ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους είναι ένας από τους πιο ισχυρούς παράγοντες αλλαγής της σχολικής κουλτούρας και βοηθά ιδιαίτερα στη διαδικασία

της μάθησης. Η σύνδεση των μαθητών μεταξύ τους είναι ένας σημαντικός παράγοντας, προκειμένου να αντιληφθούν το μέγεθος της ευθύνης τους για την ευημερία των άλλων. Στην έρευνα των Michael et al. (1999) φάνηκε ότι εκείνοι οι έφηβοι που είχαν έναν πολύ καλό φίλο, που ανταπέδιδε τη φιλία, στην τάξη τους είχαν αξιολογημένα λιγότερες πιθανότητες να γίνουν θύματα σε περιστατικά εκφοβισμού από εκείνους που δεν είχαν τέτοιο φίλο. Επίσης, φάνηκε πως εκείνοι που δεν είχαν έναν πολύ καλό φίλο ούτε την πρώτη, ούτε τη δεύτερη φορά που λήφθηκαν τα δεδομένα έδειξαν την υψηλότερη αύξηση της θυματοποίησης κατά την πορεία της μελέτης, ενώ εκείνοι που είχαν έναν πολύ καλό φίλο και στις δυο χρονικές στιγμές έδειξαν τη μεγαλύτερη πτώση στα επίπεδα θυματοποίησης. Τέλος, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε μια μείωση στη σύγκρουση και στην προδοσία, αλλά και μείωση των αντιποίνων εκ μέρους των συμμετεχόντων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3°

ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΜΜΕΣΑ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ/ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

3.1 Οι έμμεσα εμπλεκόμενοι σε περιστατικά εκφοβισμού/ θυματοποίησης

Στην έρευνα των Insoo και Hazler (2009) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η προσωπικότητα του παρευρισκόμενου, το γένος και οι προηγούμενες εμπειρίες ως θύμα ή ως θύτης – θύμα αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες για τις συμπεριφοριστικές τους αντιδράσεις απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, οι τρεις τύποι εκφοβισμού (λεκτικός, σωματικός, κοινωνικός), όπως και η σχέση του έμμεσα εμπλεκόμενου με το θύμα ή τον θύτη αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες για το πώς θα αντιδράσει ο παρευρισκόμενος. Διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των υπερασπιστών του θύματος ανήκαν στην πιο δημοφιλή ομάδα ή είχαν υψηλή κοινωνιομετρική θέση. Επίσης, σύμφωνα με τον Ajzen (1991, 2002) ο έμμεσα εμπλεκόμενος υπολογίζει τα οφέλη και το κόστος των διαφορετικών τύπων αντίδρασης, τις προσδοκίες για τις αντιδράσεις των άλλων και την αντιλήψεις του για την αυτοαποτελεσματικότητά του για δράση. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι νέοι και οι ενήλικες είναι λιγότερο πιθανό να παρέμβουν, όταν πιστεύουν ότι είναι μεγάλο το κόστος της δράσης, αν πιστεύουν ότι οι άλλοι δε θα παρέμβουν ή αν

θεωρούν τον εαυτό τους όχι ιδιαίτερα αποτελεσματικό για δράση. Το αν ο έμμεσα εμπλεκόμενος θα δράσει παθητικά ή ενεργητικά εξαρτάται και από τον βαθμό της βίας, όπου το επίπεδο πάνω από το οποίο απαιτείται δράση διαφέρει ανάλογα με την κοινότητα στην οποία ανήκει ο παρατηρητής. Επίσης, διαπιστώθηκε ερευνητικά ότι όσο περισσότεροι είναι οι παρευρισκόμενοι σε περιστατικά εκφοβισμού τόσο μειώνεται η πιθανότητα να αναλάβει δράση ο παρατηρητής κι αυτό από φόβο μήπως δεν έχει την έγκριση των συνομηλίκων του, μια που είναι πιθανόν να θεωρήσουν ότι αντιδρά υπερβολικά. Γνωρίζουμε ότι ιδιαίτερα στην εφηβεία η έγκριση των συνομηλίκων είναι καθοριστικής σημασίας για το άτομο. Λόγοι παθητικής στάσης απέναντι σε περιστατικά εκφοβισμού, μπορούν επίσης να είναι ο φόβος μήπως κατηγορηθούν, οι δυσκολίες εντοπισμού του δράστη, ο φόβος ότι ο δράστης θα προβεί σε αντίποινα και η επιθυμία να αποφευχθεί η αντιδικία. Ο βαθμός οικειότητας μεταξύ θύτη και θύματος, επίσης, επηρεάζει την αντίδραση του παρατηρητή. Φάνηκε ότι ο παρατηρητής δρα πιο ενεργητικά, όταν σε περιστατικά βίας εμπλέκονται μέλη οικογένειας από ότι γνωστοί ή φίλοι. Τέλος, η αντίληψη του ατόμου για τον βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητάς του να παρέμβει επηρεάζει το αν η στάση του θα είναι ενεργητική ή παθητική. Αν ένας ενήλικας είναι παρών και πιστεύουν ότι έχει γνώση της κατάστασης οι πιθανότητες να παρέμβουν είναι λιγότερες. Ακόμα θα πρέπει να προσθέσουμε ότι οι θύτες των περιστατικών εκφοβισμού δημιουργούν ένα κλίμα φόβου και εκφοβισμού που δεν επηρεάζει μόνο τα άμεσα θύματα του εκφοβισμού, αλλά και τα έμμεσα θύματα, τους μάρτυρες των περιστατικών. Η έρευνα των Jeffrey et al. (2001) έδειξε ότι

υπάρχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να είναι απλοί εξωτερικοί παρατηρητές σε περιστατικά εκφοβισμού ή ακόμη και βοηθοί των θυτών, όταν προγράμματα πρόληψης απουσιάζουν, μια και οι μάρτυρες του εκφοβισμού των συνομηλίκων τους είναι λιγότερο πρόθυμοι να παρέμβουν για να βοηθήσουν τα θύματα και πιο αδιάφοροι στην αγωνία του θύματος.

3.2 Στάση υπέρ του θύματος

Υπάρχει έλλειψη εμπειρικών μαρτυριών όσον αφορά στους συμμετοχικούς ρόλους στη βιβλιογραφία, ώστε να μπορούμε να εξηγήσουμε τι διαφοροποιεί τους υπερασπιστές από τους παθητικούς παρατηρητές. Ερευνητικά διαπιστώθηκε ότι, προκειμένου το άτομο να αναλάβει βοηθητική συμπεριφορά, θα πρέπει να διαθέτει υψηλά επίπεδα κοινωνικογνωστικής ικανότητας και καλά αναπτυγμένη γνώση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων. Επίσης, διαπιστώθηκε ερευνητικά πως, αν και η ηθική λογική είναι απαραίτητη για την ανάληψη ενεργητικής δράσης εκ μέρους του παρατηρητή, εντούτοις τα άτομα που παρουσίαζαν παθητική συμπεριφορά δεν στερούνταν ηθικής (Menesini et al., 2003). Στην παρούσα έρευνα (Gini et al, 2008) η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι τα υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σχετίζονται θετικά τόσο με ενεργητική όσο και με παθητική συμπεριφορά σε περιστατικά εκφοβισμού. Επιπλέον, στην έρευνα (Pozzoli et al. 2010) τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι ανεξάρτητα από τον πληροφοριοδότη (δάσκαλος, μαθητής) η στρατηγική επίλυσης προβλημάτων και η πίεση των συνομηλίκων για παρέμβαση σχετίζονταν

θετικά με ενεργητική βοήθεια προς τον συνομήλικο που δεχόταν τον εκφοβισμό και σχετιζόνταν αρνητικά με την παθητικότητα. Σε αντίθεση, οι στρατηγικές αποστασιοποίησης ήταν θετικά συσχετιζόμενες με την παθητική παρατήρηση και αρνητικά συσχετιζόμενες με την υπερασπιστική συμπεριφορά που αναφερόταν από τον δάσκαλο. Επιπλέον, η αυτοαναφερόμενη συμπεριφορά υπεράσπισης ήταν θετικά συσχετιζόμενη με την προσωπική ευθύνη για παρέμβαση, αλλά μόνο κάτω από συνθήκες χαμηλής πίεσης από τους συνομηλίκους. Ειδικότερα, όσον αφορά στη στάση υπέρ του θύματος, η οποία μετρήθηκε, φάνηκε ότι σχετιζόταν στατιστικά σημαντικά με την υπερασπιστική συμπεριφορά και αρνητικά με την παθητική συμπεριφορά παρατήρησης. Πάντως, από την ανάλυση των δεδομένων μπορούμε να καταλήξουμε στο ότι η υπεράσπιση του συνομηλίκου που δέχεται εκφοβισμό είναι μια επικίνδυνη και κοινωνικά σύνθετη συμπεριφορά η οποία δεν μπορεί απλά να αναπτυχθεί από θετικές στάσεις απέναντι στο θύμα. Τελικά, φάνηκε ότι η αντίληψη της πίεσης των συνομηλίκων για παρέμβαση ρύθμιζε την αρνητική επίδραση της αποστασιοποίησης στις τάσεις αμυντικής παρατήρησης. Ακόμα και μαθητές με χαμηλή προσωπική ευθύνη παρουσίασαν την τάση της ενεργητικής αντίδρασης, όταν πίστευαν ότι οι συμμαθητές τους περίμεναν από εκείνους ενεργητική συμπεριφορά. Σε αντίθεση η χαμηλή πίεση για ενεργητική συμπεριφορά από τους συνομηλίκους η θετική συσχέτιση μεταξύ προσωπικής ευθύνης και αμυντικής συμπεριφοράς ήταν προφανής. Αλλά και στην έρευνα των Gini et al. (2008) υπήρχαν περισσότερες θετικές αξιολογήσεις των συμμετεχόντων για τους βοηθούς

των θυμάτων παρά των θυτών. Επιπλέον, η παθητική αντίδραση στον εκφοβισμό δεν γινόταν αποδεκτή από τους συμμετέχοντες. Επίσης, επιβεβαιώθηκε πως η αντιλαμβανόμενη αίσθηση σχολικής ασφάλειας επηρεαζόταν από τις αντιδράσεις των παρατηρητών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Οι συμμετέχοντες, ακόμα, ενέκριναν την συμπεριφορά υπέρ των θυμάτων, δεν έκαναν αποδεκτή τη συμπεριφορά υπέρ του δράστη και είχαν θετικές στάσεις έναντι των θυμάτων. Επιπλέον, είδαν την παθητική παρατήρηση απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό ως αρνητική συμπεριφορά.

3.3 Η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα υπεράσπισης του θύματος

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων στην έρευνα των Barchia et al. (2011) έδειξε τα ακόλουθα: α. Οι πεπειθήσεις των μαθητών ότι έχουν χαμηλή αποτελεσματικότητα όσον αφορά στην ικανότητα τους και των εκπαιδευτικών να ενεργούν συλλογικά για την παρεμπόδιση της επιθετικότητας μεταξύ των συνομηλίκων συσχετίστηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα επιθετικότητας, αν και αυτή η συσχέτιση ήταν υψηλότερη σε υψηλά επίπεδα ηθικής απεμπλοκής του μαθητή. Επιπλέον, τα προσωπικά πιστεύω για την παρεμπόδιση της επιθετικής συμπεριφοράς επηρεάζονται ιδιαίτερα από τα πιστεύω του ατόμου για την συλλογική

ικανότητα παύσης της επιθετικότητας. Συγκεκριμένα τα παιδιά που είχαν ισχυρή πεποίθηση ότι μπορούσαν συλλογικά να σταματήσουν την επιθετικότητα είχαν χαμηλότερα ποσοστά επιθετικότητας από εκείνα που δεν είχαν την πεποίθηση αυτή. Ακόμα, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές με πιστεύω περιορισμένης ικανότητας του σχολείου να παρέμβει κατά της επιθετικότητας των συνομηλίκων ήταν επιθετικά ιδιαίτερα αν είχαν απεμπλακεί ηθικά. β. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι τα παιδιά που εκφοβίζουν σχετίζονταν με μαθητές που εκφοβίζονται, ενδυναμώνουν ή βοηθούν τον θύτη, τα παιδιά που στηρίζουν τα θύματα εκφοβισμού σχετίζονται με παιδιά με ανάλογη συμπεριφορά και τα παιδιά που παραμένουν αμέτοχα σχετίζονται με παιδιά που παραμένουν αμέτοχοι παρατηρητές. γ. τα παιδιά με υψηλή ηθική απεμπλοκή ανέφεραν περισσότερη επιθετικότητα σε σύγκριση με τα παιδιά εκείνα που είχαν χαμηλή ηθική απεμπλοκή. Επιπλέον, στην έρευνα των Gini et al. (2008) υψηλά επίπεδα αντιλαμβανόμενης κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται με βοηθητική συμπεριφορά, ενώ τα χαμηλά επίπεδα αντιλαμβανόμενης κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται με παθητική συμπεριφορά. Η παθητική στάση του παρατηρητή μπορεί να οφείλεται σε τρεις λόγους α. δεν γνωρίζουν τι να κάνουν, β. φοβούνται μήπως γίνουν ο στόχος των θυτών, γ. σκέφτονται μήπως κάνουν το λάθος και χειροτερέψουν τα πράγματα. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά όπως οι δεξιότητες επικοινωνίας και οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων των μαθητών εμπλέκονται στην εκδήλωση διαφορετικών συμμετοχικών ρόλων.

Υποθέσεις

Ύστερα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταλήξαμε στις ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες αποτέλεσαν και τους στόχους της εν λόγω έρευνας:

1. Η ψυχική ανθεκτικότητα και οι παράγοντές της μπορούν να προβλέψουν το ποσοστό εμπλοκής του ατόμου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης.
2. Η ψυχική ανθεκτικότητα και οι παράγοντές της μπορούν να προβλέψουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές του υποκειμένου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης.
3. Οι δημογραφικοί παράγοντες (φύλο και σχολική επίδοση) μπορούν να προβλέψουν την εμπλοκή του ατόμου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4°

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

4.1 Η λογικοθυμική εκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Bernand και Pires (2006) η λογικο-συναισθηματική εκπαίδευση και το παράγωγό της REBT (Knaus, 1974, Vernon, 1989) έχει αναπτυχθεί για χρήση στην τάξη, αλλά και σε κλινικούς χώρους, για να διδάξει στους νέους τη συναισθηματική επίλυση των προβλημάτων τους και την ψυχική ανθεκτικότητα μέσω της παροχής σε αυτούς βοήθειας να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, να αναγνωρίζουν τις παράλογες σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους και να τα διορθώνουν με πιο ορθολογιστικές.

Προκειμένου να διδάξουμε την ψυχική ανθεκτικότητα στους νέους είτε ατομικά είτε ομαδικά χρησιμοποιούμε τις ακόλουθες μεθόδους:

1. Παροχή βοήθειας στους νέους, για να δημιουργήσουν μια λίστα γεγονότων που συμβαίνουν στο σχολείο που μπορούν να θεωρηθούν αρνητικά, όπως απόρριψη μέσω εμπαιγμού, περιθωριοποίηση και άλλα.

2. Εισαγωγή της ιδέας ότι, όταν οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με τέτοια γεγονότα, αισθάνονται τρία συναισθήματα: θυμό, ανησυχία, κατήφεια. Κάνετε παιχνίδι ρόλων στους μαθητές για το πώς μοιάζουν αυτά τα διαφορετικά συναισθήματα.

3. Εισαγωγή ενός 10βαθμου συναισθηματικού θερμομέτρου για το πόσο ισχυρό είναι το συναίσθημα.
4. Εισαγωγή της ιδέας ότι, όταν συμβαίνει κάτι άσχημο, οι άνθρωποι αισθάνονται σε διαφορετικό βαθμό το αρνητικό συναίσθημα
5. Εξήγηση της σχέσης μεταξύ του πόσο δυνατό συναίσθημα έχει κάποιος με τη συμπεριφορά του και τις συνέπειες που σχετίζονται με το συναίσθημα και την συμπεριφορά του. Εξήγηση στους ανθρώπους ότι ιδιαίτερα υψηλά συναισθήματα θυμού, ανησυχίας και κατήφειας είναι επιβλαβή για αυτούς.
6. Εξήγηση στους νέους ότι ιδιαίτερα αρνητικά συναισθήματα μπορούν να τους οδηγήσουν να συμπεριφερθούν με επιβλαβείς τρόπους, για παράδειγμα όταν κάποιος αισθάνεται μεγάλη κατήφεια αυτό μπορεί να κάνει τους άλλους να αποσυρθούν από κοντά του ή όταν κάποιος αισθάνεται πολύ θυμωμένος με κάποιον μπορεί να λειτουργήσει επιθετικά απέναντί του.
7. Εισαγωγή της έννοιας της «συναισθηματικής ανθεκτικότητας», πώς θα βοηθήσεις τον εαυτό σου να μην αισθάνεται υπερβολικά θυμωμένος, ανήσυχος ή κατηφής, αλλά να ηρεμείς όταν κάτι άσχημο συμβαίνει.
8. Εξήγηση του ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικό βαθμό συναισθηματικής ανθεκτικότητας κι ότι θα πρέπει να την αναπτύσσουμε διαρκώς.
9. Παροχή των ακόλουθων ερωτήσεων που θα τους βοηθήσουν να ερευνήσουν τη δική τους συναισθηματική ανθεκτικότητα:

- Όταν κάποιος μου συμπεριφέρεται άδιστα μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου;
- Έχω κάποιον να μιλήσω, όταν αναστατώνομαι;
- Όταν αναστατώνομαι ξέρω πώς να ηρεμώ;
- Μπορώ να κάνω θετικές σκέψεις, όταν τα πράγματα πάνε στραβά;
- Είμαι κάποιος που δεν παίρνω τα λάθη προσωπικά;

Δώστε έμφαση στο ότι η συναισθηματική ανθεκτικότητα μπορεί να διδαχτεί και ότι είναι εξαιρετικά βοηθητική.

10. Διδασκαλία δεξιοτήτων συναισθηματικής ανθεκτικότητας. Εξήγηση ότι υπάρχουν διαφορετικού βαθμού αρνητικά γεγονότα, που μπορούν να συμβούν. Δημιουργία μιας κλίμακας «καταστροφής», την οποία θα χρησιμοποιούν οι νέοι κατά τη διάρκεια του έτους για τις ενοχλήσεις και αλλά αρνητικά συμβάντα.

11. Διδασκαλία δεξιοτήτων συναισθηματικής ανθεκτικότητας. Εισαγωγή της έννοιας της «αυτό ομιλίας» ως τον τρόπο που σκεφτόμαστε για τα γεγονότα. Εξήγηση ότι η ανάπτυξη της συναισθηματικής ανθεκτικότητας και η ηρεμία μπορεί να προέλθει μέσω της αντικατάστασης του αρνητικού τρόπου ομιλίας με θετικό.

12. Διδασκαλία δεξιοτήτων συναισθηματικής ανθεκτικότητας. Αντικατάσταση των παράλογων πιστεύω μας (λόγω χάρη πρέπει να είμαι τέλειος – να μην κάνω λάθη, να με αποδέχονται πάντα οι άλλοι και άλλα) με ορθολογιστικά.

13. Διδασκαλία δεξιοτήτων συναισθηματικής ανθεκτικότητας. Συζήτηση με τους νέους πως τα ακόλουθα πιστεύω μπορούν να

οδηγήσουν σε μεγαλύτερο συναισθηματικό έλεγχο και σε λιγότερη συναισθηματική μιζέρια.

- Αποδέχομαι τον εαυτό μου, ξέρω ότι είμαι άνθρωπος με αξίες και ότι κάποια χαρακτηριστικά μου θέλουν βελτίωση
- Ανάλυση ρίσκων: γνωρίζω ότι είναι καλό να δοκιμάζεις νέα πράγματα ακόμη κι αν κάνεις λάθος
- Είμαι ανεξάρτητος μπορώ να πω την γνώμη μου ακόμη κι αν οι άλλοι με θεωρούν ανόητο
- Εμπιστεύομαι τον εαυτό μου όταν κάνω κάτι δύσκολο ότι έχω περισσότερες πιθανότητες να πετύχω από το να αποτύχω
- Γνωρίζω ότι προκειμένου να πετύχω κάποιες φορές θα χρειαστεί να κάνω πράγματα βαρετά
- Αποδέχομαι τους άλλους, γνωρίζω ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορές από μένα, ότι κάνουν λάθη, ότι αυτό δεν τους κάνει συνολικά κακούς και ότι δεν πρέπει να τιμωρηθούν για αυτό.

14. Διδασκαλία δεξιοτήτων συναισθηματικής ανθεκτικότητας. Εκμάθηση τεχνικών χαλάρωσης, οι οποίες εφαρμόζονται, όταν το άτομο βρίσκεται υπό συνθήκες πίεσης.

15. Διδασκαλία δεξιοτήτων συναισθηματικής ανθεκτικότητας. Διδασκαλία του πώς να συμπεριφέρεται ο νέος ώστε να αντέχει την πίεση των συνομηλίκων του να κάνει πράγματα που δεν θέλει, όπως το κάπνισμα, χωρίς να γίνεται επιθετικός ή παθητικός. Εξηγήστε του να εκφράζει την άποψή του με σταθερή φωνή.

16. Διδασκαλία δεξιοτήτων συναισθηματικής ανθεκτικότητας. Βρες κάποιον να μιλήσεις. Όταν τα πράγματα δεν πάνε καλά κι έχουν

δοκιμάσει τα πάντα είναι αναγκαίο να βρουν κάποιον να μιλήσουν (κάποιον που εμπιστεύονται και είναι καλός ακροατής)

Οι αρχές αυτές εφαρμόστηκαν σε ένα πρόγραμμα οκτώ εβδομάδων , μια φορά την εβδομάδα σε παιδιά δημοτικού σχολείου.

Τα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης που στηρίζονται στις αρχές και στις πρακτικές της REBT για την ανάπτυξη της συναισθηματικής ανθεκτικότητας των νέων είναι πολλά υποσχόμενα για την μείωση των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης.

4.2 Ποια στοιχεία επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και ποια είναι τα πεδία ενδιαφέροντος των προγραμμάτων παρέμβασης

Σύμφωνα με τους Coyle et al. (2002) οκτώ είναι τα στοιχεία που φαίνεται να επηρεάζουν καθοριστικά την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης ενάντια στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης:

- * η διαχείριση του θυμού και η επίλυση προβλημάτων
- * οι συνέπειες της βίας και η αλλαγή των πεποιθήσεων που υποστηρίζουν τη βία
- * οι προκοινωνικές δεξιότητες και η επιλογή των συνομηλίκων

*η θετική σχέση με τους γονείς και άλλους ενήλικες

*η θέσπιση ορίων

*η επικέντρωση στη δύναμη και στην ψυχική ανθεκτικότητα

*η χρήση πολλών πλαισίων – ατομικό, οικογένεια, συνομηλικοί και κοινότητα-

*η θεραπεία που να ταιριάζει στις ατομικές ανάγκες του καθενός.

Πιο συγκεκριμένα:

Η διαχείριση του θυμού και η επίλυση προβλημάτων: οι

έφηβοι διδάσκονται τη διαφορά μεταξύ θυμού και επιθετικότητας, πώς να εκφράζουν κατάλληλα τον θυμό τους, πώς να απαντούν στον θυμό του άλλου χωρίς επιθετικότητα, να έχουν επίγνωση της σωματικής αίσθησης που σχετίζεται με τον θυμό, των πηγών αυτοελέγχου και τεχνικών χαλάρωσης.

Οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες διδάσκονται με γνωστικοσυμπεριφοριστικές μεθόδους, όπως το παίξιμο ρόλων, μέσω παραδειγμάτων με τη χρήση πολυμέσων και μέσω της διδασκαλίας από τους συνομηλίκους (μοντελοποίηση), βοηθούν τους εφήβους στη λήψη των προσωπικών τους αποφάσεων, να αντέχουν την πίεση των συνομηλίκων και να αναπτύσσουν εναλλακτικές αντιδράσεις στην έκφραση θυμού των άλλων.

Οι συνέπειες της βίας και η αλλαγή των πεποιθήσεων

που υποστηρίζουν τη βία. Το πρόγραμμα Gang Resistance Education and Training (G.R.E.A.T.) Program (Esbensen et al., 1997) έκανε χρήση αστυνομικών, για να συζητήσουν τις συνέπειες της βίας στην κοινότητα, για την πολιτισμική ευαισθησία και την προκατάληψη και την προσωπική ευθύνη του καθενός. Το πρόγραμμα Cognitive Mediation Training (CMT, Guerra & Slaby, 1990) χρησιμοποιήθηκε για την αλλαγή των απόψεων των μαθητών ότι η έκφραση επιθετικότητας είναι αποδεκτή.

Οι προκοινωνικές δεξιότητες και η επιλογή σχέσεων με

συνομηλίκους. Διδάσκονται δεξιότητες, όπως η έκφραση παραπόνων, η ανταπόκριση στα συναισθήματα των άλλων, το να μένεις έξω από συγκρούσεις, το να βοηθά τους άλλους.

Η ύπαρξη θετικών σχέσεων με τους γονείς και με άλλους

ενήλικες είναι σημαντικό στοιχείο στα προγράμματα πρόληψης και μείωσης της νεανικής βίας. Τα προγράμματα περιλαμβάνουν τρόπους συνεργασία γονέων παιδιών, ώστε να ενισχυθεί η οικογενειακή συνοχή, τρόπους επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων.

Η θέσπιση ορίων.

Περιλαμβάνει ξεκάθαρες προσδοκίες εκ μέρους των γονιών, συγκεκριμένες συνέπειες, ανοιχτό διάλογο μεταξύ γονιών και εφήβων και ευελιξία που στηρίζεται περισσότερο στους σκοπούς παρά στους κανόνες και στις συνέπειες. Ο αυξανόμενος γονικός έλεγχος μπορεί έμμεσα να επηρεάσει την επιθετικότητα στη συμπεριφορά.

Η επικέντρωση στις δυνάμεις και στην ψυχική

ανθεκτικότητα βοηθά τους εφήβους που βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο και τις οικογένειές τους να κάνουν χρήση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους που ήδη υπάρχουν. Το Harmonium Project (Laveman, 2000) ήταν μια συνεργατική, κοινωνικά βασισμένη παρέμβαση που έκανε χρήση της συμβουλευτικής, για να βοηθήσει τους εφήβους που βρίσκονται σε κίνδυνο να έχουν μεγαλύτερη σχέση με τις αρχές της κοινότητάς τους, προκειμένου να έχουν περισσότερο νόημα στη ζωή τους. Η ενδυνάμωση προέκυψε από τη συνεργασία, τη χρήση της δύναμης, από την αμοιβαιότητα στη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του και την προσωπική ευθύνη για δράση. Αυτή η προσέγγιση, που είναι βασισμένη στη δύναμη, βοήθησε τη νεολαία να προσδιορίσει τη συμπεριφορά που τους έμπλεξε σε προβλήματα και να βρει τις προσωπικές, οικογενειακές και κοινοτικές πηγές που μπορούν να βοηθήσουν ώστε να απαλυνθεί αυτή η συμπεριφορά. Τα Functional Family Therapy (Alexander et al., 2000; Parsons & Alexander, 1973), Multisystemic Therapy (Borduin et al. 1995; Henggeler, 1992, 1993; Huey et al. 2000), and Multidimensional Treatment Foster Care (Chamberlain and Reid, 1998; Eddy & Chamberlain, 2000) είναι προγράμματα που περιλαμβάνουν τη χρήση ατομικών και οικογενειακών δυνάμεων. Αυτές οι δυνάμεις θεωρούνται προστατευτικοί παράγοντες, που ακυρώνουν τους παράγοντες κινδύνου, οι οποίοι ασκούν επίδραση στη βία και σε άλλα προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτή είναι η διαδικασία της ψυχικής ανθεκτικότητας: η ικανότητα να επανέλθεις μετά τις δυσκολίες. Χαρακτηρίζεται από ατομικά

χαρακτηριστικά όπως διορατικότητα, ανεξαρτησία, δεξιότητες του σχετίζεσθαι, κίνητρο, αίσθηση του χιούμορ, δημιουργικότητα και ηθικά θεμέλια (Wolin & Wolin, 193), και από οικογενειακούς και κοινοτικούς παράγοντες, όπως θετικές σχέσεις με τους γονείς, αποτελεσματικό γονικό έλεγχο στις νεανικές δραστηριότητες, και την παρουσία υποστηρικτικών σχέσεων στα σχολεία και στη γειτονιά (Kirby & Fraser, 1997). Αυτές οι δυνάμεις και οι πηγές βοηθούν τους εφήβους να έχουν θετικές προσδοκίες για το μέλλον, των οποίων αποτέλεσμα είναι η μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και η μείωση της αρνητικής επίδρασης των συνομηλίκων (Dubow, Arnett, Smith, & Ippolito, 2001). Οι θετικές οικογενειακές σχέσεις και ο αποτελεσματικός γονικός έλεγχος επίσης σχετίζονται με τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς ((Dishion & Andrews, 1995).

Η χρήση πολλών πλαισίων, όπως το ατομικό, η οικογένεια, οι συνομήλικοι, οι σχέσεις στην κοινότητα είναι πιο αποτελεσματική, ιδιαίτερα όταν αυτές οι παρεμβάσεις γίνονται συντονισμένα ((Morley et al., 1997). Απαιτείται συμπεριφοριστική εκπαίδευση και θεραπεία, η θεραπεία οικογένειας, η σύνδεση της με κοινοτικές πηγές, προκειμένου να περιοριστεί η επίδραση των παραγόντων κινδύνου σε αυτούς τους έφηβους.

Η ατομική θεραπεία που να ταιριάζει στις ανάγκες του καθενός, η οποία απαιτείται να απευθύνεται σε διαφορετικούς παράγοντες που παράγουν τη βίαιη συμπεριφορά, όπως είναι η δυσλειτουργία της οικογένειας, ιστορικό κακομεταχείρισης, επιδράσεις παραβατικών

συνομηλίκων, η έλλειψη θετικών προτύπων και κοινοτικών πηγών αναψυχής.

Σημαντικό, επίσης, είναι να αναφερθούν και τα πεδία ενδιαφέροντος των προγραμμάτων παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης σύμφωνα με τους Smith et al (υπό έκδοση), τα οποία είναι τα ακόλουθα:

1. Η πολιτική ολόκληρου του σχολείου σε σχέση με τις συμπεριφορές εκφοβισμού, η οποία συνήθως δίνει έμφαση στη δημοκρατική εμπλοκή όλων των μελών του σχολείου
2. Το κλίμα της τάξης. Στόχος είναι η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών και του εκπαιδευτικού – μαθητών.
3. Τα συστήματα υποστήριξης από τους συμμαθητές. Σκοπός είναι να εμπλακεί η πλειοψηφία των μαθητών, που κρίνει αρνητικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και να αναπτύξει δράση.
4. Τα σχολικά δικαστήρια, όπου εκλέγονται μαθητές για να ακούσουν τις μαρτυρίες και να αποφασίσουν τις κυρώσεις και τις τιμωρίες για εκείνους που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Έγινε εκτίμηση της χρησιμότητας της προσέγγισης στο Ηνωμένο Βασίλειο το 1990 και βρέθηκε μείωση του φαινομένου από 80% έως 6%.
5. Το αναλυτικό πρόγραμμα εργασίας, που στόχο έχει την ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη κανόνων στη διαχείριση του

σχολικού εκφοβισμού. Περιλαμβάνονται ταινίες και video, δραστηριότητες παιχνιδιού ρόλων και μελέτη ανάλογων αναγνωσμάτων.

6. Η δουλειά με συγκεκριμένους μαθητές. Η ανάπτυξη προγραμμάτων ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης είναι ένας τρόπος να βοηθήσει τα θύματα ή τα πιθανά θύματα να αντιδράσουν ούτε παθητικά, ούτε επιθετικά. Η μέθοδος «συμμερισμού των ανησυχιών» είναι μια συμβουλευτική μέθοδος για τις περιπτώσεις όπου μια ομάδα μαθητών έχει πέσει θύμα εκφοβισμού. Απευθύνεται τόσο σε θύματα όσο και σε θύτες του σχολικού εκφοβισμού. Ενθαρρύνει τα παιδιά που δέχτηκαν τον εκφοβισμό να έχουν γνώση της ταλαιπωρίας του θύματος και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για να βοηθήσουν την κατάσταση. Μια ανάλογη προσέγγιση είναι το «no blame» ή ομάδα υποστήριξης. Αυτή η στρατηγική επίλυσης προβλήματος δημιουργεί μια ομάδα στήριξης για τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, η οποία αποτελείται τόσο από εκείνους που εμπλέκονται άμεσα στο επεισόδιο όσο και από τους μάρτυρες. Αυτή η ομάδα στήριξης είναι τόσο υπεύθυνη για την επίλυση των προβλημάτων όσο και για την αναφορά της προόδου.

Πραγματοποιήθηκε εκτίμηση της προσέγγισης και βρέθηκε άμεση επιτυχία στο 80% των περιπτώσεων, επιτυχία, αλλά με καθυστέρηση στο 14% των περιπτώσεων και μόνο το 6% των μαθητών ανέφερε να συνεχίζεται ο εκφοβισμός.

7. Η δικαιοσύνη. Ο δράστης συναντά το θύμα, που το συνοδεύουν οι φίλοι, η οικογένεια και άλλοι υποστηρικτές. Ο δράστης επανορθώνει και το επεισόδιο θεωρείται λήξαν. Όταν εφαρμόστηκε στην Αυστραλία στα περισσότερα σχολεία σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα

ανέφεραν υψηλά ποσοστά ικανοποίησης εκ μέρους των συμμετεχόντων και υψηλά ποσοστά συμμόρφωσης με τις αποφάσεις.

4.3 Τι θα πρέπει να γίνει σε επίπεδο συμβουλευτικής και ο ρόλος του συμβούλου

Σύμφωνα με τον Carr-Gregg (2011), προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού είναι αναγκαία η συνεργασία των γονιών, των δασκάλων, των σχολικών αρχών, των επαγγελματιών ψυχικής υγείας και των γενικών ιατρών, οι οποίοι παίζουν καθοριστικό ρόλο για τον προσδιορισμό των ατόμων που βρίσκονται σε κίνδυνο, για να κάνουν έλεγχο ψυχιατρικής συννοσηρότητας, να παρέχουν υπηρεσίες συμβουλευτικής σε οικογένειες που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα και να υποστηρίξουν την πρόληψη του φαινομένου στις κοινότητές τους. Ο γενικός ιατρός οφείλει να κάνει έγκαιρη ανίχνευση, να αξιολογήσει την σοβαρότητα της κατάστασης και των επιπτώσεών της, να παρέχει συμβουλευτική και υποστήριξη, να ενθαρρύνει το νεαρό άτομο να αποκαλύψει την παρενόχληση που δέχεται στους γονείς του, να αναπτύξει ένα σχέδιο δράσης με την οικογένεια, να πραγματοποιήσει την κατάλληλη παραπομπή του ατόμου, να ενθαρρύνει τους γονείς να κινητοποιήσουν τα παιδιά τους, ώστε να συμμετέχουν σε κατάλληλες δραστηριότητες του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας, να βοηθήσει άλλους ενήλικες να αναγνωρίζουν τα σημάδια του εκφοβισμού στους μαθητές, όπως η κοινωνική απόσυρση, οι δυσκολίες ύπνου και άλλα.

Η συμβουλευτική θα πρέπει :

1. Να βοηθήσει το άτομο να παραμένει ήρεμο και να μην φιλονικιά, όταν οι άλλοι κάνουν σχόλια που πληγώνουν.
2. Να απαντήσει ουδέτερα, στα προσβλητικά σχόλια όπως «ίσως» ή «αυτό είναι αυτό που νομίζεις» και να φύγει.

Υπάρχουν πέντε σημεία τα οποία θα πρέπει να θιχτούν κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας στο θύμα του εκφοβισμού.

1. Ότι το άτομο επέδειξε μεγάλο θάρρος στο να παρουσιάσει το συμβάν και ότι τα καλά νέα είναι ότι δεν χρειάζεται να αντιμετωπίσει μόνος του την κατάσταση
2. Ότι δεν είναι δικό του σφάλμα, αλλά κατά πάσα πιθανότητα πρόκειται για την αντανάκλαση των ανασφαλειών του θύτη
3. Ότι όλοι οι μαθητές έχουν το νόμιμο δικαίωμα να μαθαίνουν σε ένα ασφαλές περιβάλλον
4. Ότι δεν χρειάζεται να αντιμετωπίσει τον θύτη μόνος του
5. Ότι οι θύτες θριαμβεύουν στη μυστικοπάθεια και η καλύτερη στάση είναι να το πει σε κάποιον από τις σχολικές αρχές.

Ο σύμβουλος θα πρέπει να ενθαρρύνει τον μαθητή να ενημερώσει τους γονείς για το πρόβλημά του και να αναπτύξει ένα σχέδιο δράσης των γονιών, το οποίο θα πρέπει να περιλαμβάνει:

1. Να ζητήσουν μια συνάντηση με τον διδάσκοντα του παιδιού τους και με τον διευθυντή του σχολείου, για να συζητήσουν το ζήτημα.

2. Να υπάρχουν γραπτές αποδείξεις, αν τα πράγματα οξυνθούν, ότι υπήρξε επικοινωνία με τον δάσκαλο και τον διευθυντή
3. Να μελετήσει ο γονιός βιβλιογραφικά το θέμα «τι να κάνω όταν το παιδί μου πέφτει θύμα εκφοβισμού»
4. Αν οι γονείς αισθανθούν ότι οι ανησυχίες τους αγνοούνται να απευθυνθούν σε πιο υψηλά ιστάμενους
5. Στη σχολική συνάντηση οι γονείς θα πρέπει να παραμείνουν ήρεμοι και να υποβάλλουν τις ακόλουθες ερωτήσεις:
 - πώς το ζήτημα θα διερευνηθεί
 - πόσο χρόνο θα πάρει η διερεύνηση
 - ποιές κυρώσεις θα ακολουθήσουν

Ο γονιός θα πρέπει να ακούει προσεκτικά το παιδί του, να ρωτήσει ποιος συμμετείχε στο επεισόδιο, να δείξει πόσο ικανοποιημένος είναι που το παιδί του μίλησε για το συμβάν, να ρωτήσει το παιδί του τι νομίζουν ότι μπορεί να γίνει για να βοηθηθούν, να καθησυχάσει το παιδί του ότι θα κρατήσετε λογική στάση, να επικοινωνήσει με τον καθηγητή με στόχο της εξεύρεσης λύσης μέσω της συνεργασίας και αν ο εκφοβισμός συνεχιστεί να επικοινωνήσει με τις σχολικές αρχές.

Επίσης, χρειάζεται το σχολείο να εφαρμόσει κανόνες για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται οι μαθητές μεταξύ τους και ποιες κυρώσεις θα εφαρμοστούν σε περίπτωση περιστατικών εκφοβισμού. Επιπλέον, απαιτείται επανορθωτική δικαιοσύνη. Πιο συγκεκριμένα μια συνάντηση μεταξύ θύτη και θύματος με στόχο την επίλυση της σύγκρουσης.

Επιπλέον, στο άρθρο του Salmivalli (1999) δηλώνεται ότι η δύναμη της ομάδας θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί για τον τερματισμό του

εκφοβισμού. Οι συνομήλικοι μπορούν να βοηθήσουν, ακόμη και ως σύμβουλοι. Έτσι, η συμβουλευτική δε θα πρέπει να απευθύνεται μόνο στα θύματα και στους θύτες του εκφοβισμού, αλλά και στους έμμεσα εμπλεκόμενους σε αυτόν. Είναι πιο εύκολο να αλλάξουμε την συμπεριφορά των έμμεσα εμπλεκόμενων από ότι του θύτη. Κι αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς ο θύτης δύσκολα συνεχίζει να εκφοβίζει χωρίς την υποστήριξη των ενισχυτών του. Πώς θα αλλάξουμε την συμπεριφορά των υποστηρικτών; 1) μέσω της γενικής ευαισθητοποίησης, 2) μέσω της ευκαιρίας για αυτοαντανάκλαση, 3) μέσω ευκαιριών, προκειμένου να προβάρουν συμπεριφορές διαφορετικές από τις προηγούμενες. Η γενική ευαισθητοποίηση αναφέρεται στην παροχή πληροφοριών στους μαθητές για τους διαφορετικούς συμμετοχικούς ρόλους και τους μηχανισμούς της ομάδας, όπως τα πρότυπα και η συμμόρφωση που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού. Έτσι, μπορούν να καταλάβουν ότι με τη συμπεριφορά τους μπορεί να ενθαρρύνουν την άσκηση εκφοβισμού. Θα πρέπει να κατανοήσουν ότι είναι ο καθένας υπεύθυνος για τα περιστατικά εκφοβισμού. Ευκαιρίες για αυτοαντανάκλαση σημαίνει ότι οι μαθητές παροτρύνονται σε ομάδες να αντανάκλασουν τη δική τους συμπεριφορά σε περιστατικά εκφοβισμού και παίρνουν άμεση ανατροφοδότηση για αυτή από τον δάσκαλο ή τους συμμαθητές τους. Επίσης, μπορούν να γίνουν δραστηριότητες μέσω της εκδραμάτισης και το παίξιμο ρόλων, προκειμένου να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές που σταματούν τον εκφοβισμό, όπως λέγοντας στον θύτη να σταματήσει. Οι συμμετέχοντες, επίσης, θα πρέπει να μάθουν τεχνικές ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής

τους, η οποία θα τους επιτρέψει να αντισταθούν στην πίεση της ομάδας για τη συμμετοχή τους σε περιστατικό εκφοβισμού. Η μελέτη των Huey και Rank (1984) έδειξε ότι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης μπορεί να μειώσει αποτελεσματικά τα επίπεδα επιθετικότητας στην τάξη.

Επίσης, απαιτούνται διαρθρωτικές παρεμβάσεις, όπως η αναδικτύωση της τάξης. Τα άτομα με παρόμοια συμπεριφορά τείνουν να εμπλέκονται μεταξύ τους είτε πρόκειται για θύτες και υποστηρικτές του εκφοβισμού, είτε για άτομα που είναι αντίθετα στον εκφοβισμό και να αναπτύσσουν τις δικές τους νόρμες που καθοδηγούν τις πράξεις τους. Έτσι, το να δοθεί η ευκαιρία στα άτομα να δουλέψουν σε διαφορετικές από τις προηγούμενες ομάδες είναι εξαιρετικά βοηθητικό. Για παράδειγμα οι θύτες του εκφοβισμού θα πάρουν διαφορετική ανατροφοδότηση για την συμπεριφορά τους από μια άλλη ομάδα από τη δική τους.

Έπειτα, οι συνομήλικοι μπορούν να λειτουργήσουν και ως βοηθοί, να κάνουν παροχή συμβουλών. Είναι σημαντικά τα θύματα να μη δέχονται υποστήριξη με ενσυναίσθηση μόνο από τους ενήλικες, αλλά και από τους συνομηλικούς τους. Τα θύματα έχουν αρνητική αυτοεικόνα και χρειάζονται θετικές εμπειρίες με τους συνομηλικούς τους.

Ακόμα, οι συνομήλικοι μπορούν να λειτουργήσουν ως βοηθοί σε παιχνίδι ρόλων. Μπορούν να αναπαραστήσουν διαφορετικές συμπεριφορές σε περιστατικά εκφοβισμού, όπως το να σταθείς στο πλευρό του θύματος ή να αντισταθείς στην πίεση των συνομηλικών για συμμόρφωση και εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού.

4.4 Προγράμματα παρέμβασης

Στην μελέτη των Howard et al. (2001) εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης που σχεδιάστηκε για να αυξήσει τη γνώση των διδασκόντων πάνω στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της χρήσης αποτελεσματικών δεξιοτήτων για την καταπολέμησή του σε σχολεία της μέσης εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα είναι μια αναπαραγωγή του προγράμματος που σχεδιάστηκε στο πανεπιστήμιο της Georgia και η πιλοτική έρευνα του έγινε στην Αθήνα. Το *Bullybusting: A Psychoeducational Program for Helping Bullies and Their Victims* program εκτιμήθηκε για να προσδιορίσει τον αντίκτυπο που είχε στην αναφερόμενη επιθετική συμπεριφορά καθώς και την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους παρέμβασης σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού. Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 11 διδάσκοντες σε σχολεία της μέσης εκπαίδευσης της Indiana των Ηνωμένων Πολιτειών κι επρόκειτο για ένα πρόγραμμα κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού πάνω στο θέμα. Η αποτελεσματικότητά του προγράμματος ψυχοεκπαίδευσης εκτιμήθηκε μέσω της σύγκρισης του σκορ σε προ και μετά τεστ αποτελεσματικότητας, στο Attribution Measure (TEAM) και στο Teacher Inventory of Skills and Knowledge (TISK). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι το πρόγραμμα παρέμβασης είναι αποτελεσματικό στην ανάπτυξη των γνώσεων των δασκάλων στις δεξιότητες παρέμβασης σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού, στη χρήση εκ μέρους του δασκάλων των ανάλογων δεξιοτήτων παρέμβασης και στη γενικότερη ανάπτυξη της αίσθησης

αυτόαποτελεσματικότητας εκ μέρους των δασκάλων στη δουλειά με τους μαθητές, αλλά και στην μείωση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Στο άρθρο των Gabriel et al. (1996) αναφέρεται ένα πρόγραμμα παρέμβασης ενάντια στη βία, το οποίο απευθύνεται στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της προαγωγής δραστηριοτήτων εντός της τάξης και της κοινότητας. Αυτές οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να ενισχύουν τους προστατευτικούς παράγοντες και να χτίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα στους νέους ώστε να είναι ικανοί να έχουν μια υγιή και παραγωγική ζωή, αλλά και να μπορούν να αντισταθούν στις απειλές των συμμοριών, στη βία και στα ναρκωτικά. Η RMC Research Corporation συνεργάζεται με την Self Enhancement, Inc, ώστε να διενεργήσει έρευνα και να κάνει εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος. Το πρόγραμμα της Self Enhancement, Inc εφαρμόζεται στους μαθητές σε ατομικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Η θεωρία της ψυχικής ανθεκτικότητας και το συγκεκριμένο μοντέλο των διαπροσωπικών σχέσεων οδηγούν στην τυποποίηση ιδιαίτερων στρατηγικών και δραστηριοτήτων. Το πρόγραμμα αποτελεί τον προσωπικό μέντορα κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια των χρόνων της προεφηβείας και της εφηβείας του προάγοντας θετικούς, προκοινωνικούς κανόνες και προσδοκίες συμπεριφοράς μέσω δραστηριοτήτων στην ομάδα των συνομηλίκων. Το πρόγραμμα της Self Enhancement, Inc αποτελείται από τρία κύρια συστατικά: την τάξη, την έκθεση και την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση στην τάξη επικεντρώνεται στην διαχείριση του θυμού, στην επίλυση των συγκρούσεων και στην

επίλυση προβλημάτων. Η εκπαίδευση στην έκθεση αποτελείται από τριμηνιαίες επισκέψεις σε οργανώσεις και οργανισμούς στην περιοχή του Portland οι οποίες ασχολούνται με τις αιτίες και τις συνέπειες της βίας στην κοινότητα. Η προληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνει ενημερωτικά δελτία, συνελεύσεις, συνέδρια μαθητών και ραδιοφωνικές/τηλεοπτικές ανακοινώσεις μηνυμάτων ενάντια στη βία. Έγινε εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης μέσω των κλιμάκων the Individual Protective Factors Index και the Youth Risk Behavior Survey σε όλους τους μαθητές κατά τη διάρκεια του Χειμώνα του 1994. Τα εργαλεία επαναχρησιμοποιήθηκαν την ίδια περίοδο κατά τη διάρκεια των δυο επόμενων χρόνων. Τα σχολικά αρχεία χρησιμοποιήθηκαν, για να αξιολογήσουν την πρόοδο των μαθητών κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων. Από τους 326 μαθητές που πήραν μέρος στη μελέτη το 95% ήταν Αφροαμερικανοί και το 51% αγόρια. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η επικράτηση του τσακωμού (56%) κατά τη διάρκεια των τελευταίων δώδεκα μηνών ήταν υψηλότερη από ότι στους Αφροαμερικανούς μαθητές των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο. Οι δείκτες της βίας σε αυτή την ομάδα κάνουν φανερή την ανάγκη εφαρμογής ενός προγράμματος παρέμβασης και όπως δείχνει η ιστορία της Self Enhancement, Inc μπορεί να κάνει τη διαφορά στη ζωή αυτών των νέων.

Το ακόλουθο πρόγραμμα (Richards et al. 2008) εφαρμόστηκε σε δύο σχολεία και διήρκησε εννέα βδομάδες κατά τη διάρκεια των οποίων οι διδάσκοντες λάβανε μαθήματα σχετικά με τις κατευθυντήριες γραμμές

του σχεδίου. Κάθε συνεδρία επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή της δύναμης του ατόμου μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο και βασιζόταν στην ανάπτυξη των ακόλουθων ενδοατομικών χαρακτηριστικών, ενσυναίσθηση, αλtruισμός, αισιοδοξία, ομαδικό πνεύμα, έκφραση φιλοφρονήσεων, δικαιοσύνη, κοινωνική αποδοχή, υπομονή. Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη συνεδρία ορίζονταν οι ενδοατομικές ιδιότητες για τις οποίες ακολουθούσε συζήτηση. Στη δεύτερη συνεδρία δινόταν ο ορισμός του σχολικού εκφοβισμού και η εφαρμογή των ιδιοτήτων και συμπεριφορών βοήθειας. Στο τρίτο μάθημα γινόταν σχεδιασμός αφίσας που απεικόνιζε τις ενδοατομικές τους ιδιότητες – δυνάμεις. Στο τέταρτο μάθημα γινόταν παίξιμο ρόλων σε μικρές ομάδες, όπου εφαρμοζόταν οι ενδοατομικές ιδιότητες σε υποθετικά σενάρια όπου ένας μαθητής βρισκόταν σε μια δύσκολη στιγμή. Στην πέμπτη συνεδρία οι μαθητές με τη χρήση της φαντασίας τους διαχειρίζονται το σχολείο και καταρτίζουν σχέδιο για να βελτιώσουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και να μειώσουν τη συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού. Στην έκτη συνεδρία οι μαθητές θα έπρεπε να κατανοήσουν τη σημασία της αισιοδοξίας έναντι της απαισιοδοξίας για την έκβαση μιας κατάστασης. Στην έβδομη συνεδρία γινόταν ανάπτυξη και εφαρμογή των ενδοατομικών ιδιοτήτων. Στο τελευταίο μάθημα γινόταν ανακεφαλαίωση των όσων είχαν προηγηθεί.

Η θετική ψυχολογία πρωταρχικά ενδιαφέρεται για την ευτυχία των ανθρώπων, όπως και για την ανάπτυξη της ψυχικής τους ανθεκτικότητας σχετικά με τα αρνητικά συμβάντα της ζωής. Ύστερα από την εφαρμογή της παρέμβασης στα σχολεία διαπιστώθηκε αξιοσημείωτη μείωση των

περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και γενικότερα βελτίωση της ψυχικής υγείας των συμμετεχόντων και πιο θετικά συναισθήματα για την οικογένεια τους εκ μέρους τους.

Τέλος, ο στόχος της ακόλουθης μελέτης στο άρθρο του Mendes ήταν να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού σε ένα δείγμα 307 μαθητών σε ένα σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Λισαβόνα. Η αξιολόγηση του προγράμματος έγινε με ερωτηματολόγιο πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Βρέθηκε ότι πριν την εφαρμογή του προγράμματος υπήρχε υψηλό ποσοστό βίας στο σχολείο (50% θύματα και 35% θύτες), ενώ τα περιστατικά αφορούσαν κι ένα μικρό ποσοστό των δασκάλων και του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου. Το πρόγραμμα περιλάμβανε την ευαισθητοποίηση και την κατάρτιση των διδασκόντων και των γονιών και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος διαπιστώθηκε σημαντική μείωση του επιπέδου βίας στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα το πρόγραμμα ήταν το ακόλουθο:

1. Συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας στην επίλυση προβλημάτων και στη θέσπιση μέτρων μη ανοχής της βίας.
2. Επιμόρφωση των διδασκόντων για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στην τάξη με στόχο την πρόληψη και τη μείωση της βίας.
3. Συμμετοχή της οικογένειας. Συναντήσεις με τους γονείς,

προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

4. Εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες με στόχο την βελτίωση του εαυτού, των διαπροσωπικών σχέσεων και τον εμπλουτισμό του ρεπερτορίου των απαντήσεων, οι οποίες θα έκαναν τους ανθρώπους να είναι σε θέση να επιλέγουν την καλύτερη συμπεριφορά όταν είναι σε κατάσταση έντασης. Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της θετικής ενίσχυσης, κοινωνικές και υλικές ενισχύσεις, η μοντελοποίηση, το παίξιμο ρόλων, οι τεχνικές αυτοελέγχου. Το πρόγραμμα που περιλαμβάνει αυτές τις τεχνικές χρησιμοποιήθηκε από τους διδάσκοντες στην τάξη.

5. Παρέμβαση από ψυχολόγο στα θύματα και στους θύτες του σχολικού εκφοβισμού λόγω χάρη εκμάθησης τεχνικών επίλυσης προβλημάτων.

ΜΕΡΟΣ Β

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 214 μαθητές και μαθήτριες της Α', Β' και Γ' τάξης του Λυκείου ηλικίας 15 έως 18 ετών. Αυτά τα υποκείμενα προήλθαν από δύο Λύκεια της πόλης της Λάρισας, τα οποία στεγάζονται σε διαφορετικές περιοχές (ανατολικά και δυτικά της πόλης) προκειμένου να αντιπροσωπεύουν μία ποικιλία διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών συνθηκών.

Τα υποκείμενα της έρευνας επιλέχθηκαν με την τεχνική της «βολικής» δειγματοληψίας, σύμφωνα με την οποία επιλέγονται τα πλησιέστερα άτομα για να χρησιμεύσουν ως απαντώντες και αυτή η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να αποκτηθεί το απαιτούμενο μέγεθος του δείγματος. (Cohen & Manion, 1994).

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, το 48% ήταν αγόρια και το 52% κορίτσια, οι 35 ήταν μαθητές της α λυκείου (16.4%), οι 101 ήταν μαθητές της β λυκείου (47.2%) και οι 78 (36.4%) της γ λυκείου. Η συντριπτική πλειοψηφία (97.2) προερχόταν από την πόλη, η σχολική επίδοση του 86% ήταν από 17 – 20 και η συντριπτική πλειοψηφία αυτών είχαν γονείς με μόρφωση από το λύκειο και πάνω.

Τέλος, το συγκεκριμένο δείγμα συγκρότησαν οι μαθητές και μαθήτριες, οι οποίοι έδωσαν την άδειά τους για τη συμμετοχή στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, επρόκειτο για εκείνους τους μαθητές/τριες που επέστρεψαν στο σχολείο τη γραπτή συγκατάθεση των γονιών τους και έδωσαν προφορικά τη δική τους συναίνεση.

5.2 Ερευνητικό σχέδιο

Ο σχεδιασμός της έρευνας περιλαμβάνει όλα εκείνα τα πρακτικά προβλήματα, τα οποία οφείλεται να επιλυθούν προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα με πιο σωστό τρόπο. Στα πρακτικά προβλήματα συγκαταλέγονται: ο ερευνώμενος πληθυσμός, η απόφαση για τη φύση και τον τρόπο συλλογής των δεδομένων, ο τρόπος αντιμετώπισης των αποτυχιών, η επιλογή του πλαισίου και του σχεδίου δειγματοληψίας, η απόφαση για το αν πρόκειται για μεμονωμένη ή επαναληπτική έρευνα, καθώς και τα διοικητικά προβλήματα (κόστος, χρόνος, διάρκεια). Τα παραπάνω διευθετήθηκαν με τη λήψη των ακόλουθων αποφάσεων: η έρευνα προσανατολίστηκε στην ηλικιακή ομάδα των εφήβων, η μέθοδος που επιλέχθηκε να εφαρμοστεί είναι η ποσοτική εφόσον τα στατιστικά στοιχεία θα επέτρεπαν μία καλύτερη απεικόνιση του φαινομένου, το ερωτηματολόγιο ορίστηκε ως ο τρόπος συλλογής των δεδομένων, το οποίο λχορηγήθηκε στο πλαίσιο του σχολείου και πιο συγκεκριμένα στις σχολικές τάξεις των μαθητών/τριών, η βολική τέθηκε ως τεχνική δειγματοληψίας καθώς ήταν πιο εφικτό να προσεγγισθούν εκείνα τα σχολεία, στα οποία η πρόσβαση ήταν πιο δυνατή, η έρευνα ήταν

μεμονωμένη, ενώ ως προς τα διοικητικά προβλήματα στο κόστος συμπεριλήφθηκαν τα έξοδα για χαρτικά, μελάνι, εκτυπώσεις, ενώ ως απαραίτητη χρονική διάρκεια της έρευνας ορίστηκαν οι τέσσερις εβδομάδες.

5.3 Διαδικασίες

Πριν την έναρξη της έρευνας η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τους διευθυντές των Λυκείων και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δίδασκαν σε μαθητές/τριες της Α' και της Β' τάξης του Λυκείου. Η ερευνήτρια εξήγησε το σκοπό της μελέτης και ρώτησε για τη συνεργασία τους. Όταν λήφθηκε η έγκρισή τους ένα γράμμα στάλθηκε στους γονείς μέσω των μαθητών/τριών. Το γράμμα περιέγραφε το σκοπό της έρευνας και ενημέρωνε τους γονείς ότι στην περίπτωση που θα επέτρεπαν στο παιδί τους να συμμετέχει εθελοντικά στην έρευνα όφειλαν να υπογράψουν αυτό το έγγραφο και τα παιδιά να επιστρέψουν αυτή τη γραπτή συγκατάθεση στο σχολείο.

Με την απόκτηση της απαραίτητης συναίνεσης από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των Λυκείων καθώς και τη συγκατάθεση των γονέων των μαθητών/τριών, η συλλογή των δεδομένων της έρευνας ξεκίνησε. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν από τους συμμετέχοντες στις σχολικές τους τάξεις στην πιο κατάλληλη για εκείνους χρονική περίοδο κατά τους εαρινούς μήνες του 2011. Οι συμμετέχοντες είχαν στη διάθεση μια διδακτική ώρα (45 λεπτά), για να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια.

Η έρευνα έλαβε χώρα στο πλαίσιο των σχολικών τάξεων δυο Γενικών Λυκείων της Λάρισας, τα οποία επιλέχθηκαν για τη συγκεκριμένη μελέτη. Το αντικείμενο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για το σκοπό αυτής της έρευνας ήταν ένα ερωτηματολόγιο που εμπεριείχε κάποια δημογραφικά στοιχεία (φύλο, τάξη, ηλικία, τόπο κατοικίας, μορφωτικό επίπεδο γονέων, σχολική επίδοση, μορφωτικό επίπεδο γονιών), το ερωτηματολόγιο για την ψυχική ανθεκτικότητα, δυο κλίμακες για τον σχολικό εκφοβισμό/ θυματοποίηση καθώς και πέντε υποκλίμακες για τις στάσεις των υποκειμένων.

Η ερευνήτρια έμπαινε σε κάθε σχολική τάξη και πριν τη χορήγηση του ερωτηματολογίου έθετε στους μαθητές που είχαν επιστρέψει τη γραπτή συγκατάθεση αν επιθυμούσαν να το συμπληρώσουν, ώστε να υπάρχει και η δική τους προφορική συναίνεση. Συνεπώς, οι μαθητές/τριες ερωτήθηκαν για τη συνεργασία πριν το μοίρασμα των ερωτηματολογίων. Αναφερόταν ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν είναι υποχρεωτική και ότι στην περίπτωση κατά την οποία κάποιος μαθητής/τρια ένιωθε άβολα κατά τη συμπλήρωσή του θα εξαιρούνταν από τη διαδικασία. Κατά την πραγματοποίηση της έρευνας δεν προέκυψαν τέτοιες περιπτώσεις.

Έπειτα η ερευνήτρια εξηγούσε στους μαθητές/τριες το σκοπό της έρευνας και τόνιζε ότι το ερωτηματολόγιο που επρόκειτο να συμπληρώσουν δεν είναι ένα διαγώνισμα γνώσεων, όπως επίσης, ότι δεν υπήρχαν σωστές και λάθος απαντήσεις εφόσον το κάθε άτομο είναι μοναδικό και άρα ο τρόπος απάντησης είναι διαφορετικός.

Επιπρόσθετα, τονιζόταν ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, ώστε να μην υπάρχουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις, ενώ οι μαθητές/τριες επιβεβαιώνονταν ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους ερευνητικούς σκοπούς, ότι οι απαντήσεις τους θα διατηρούνταν εμπιστευτικές και ότι με κανένα τρόπο δε θα επηρέαζαν την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Η ερευνήτρια έδινε προφορικές οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι οποίες παρέχονταν και γραπτά στον κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά μαζί με το ερωτηματολόγιο.

Οι μαθητές/τριες συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια ομαδικά μέσα στις σχολικές τάξεις, ενώ ήταν παρόντες τόσο η ερευνήτρια όσο και ο εκπαιδευτικός που είχε το ανάλογο μάθημα εκείνη τη σχολική ώρα. Η διαδικασία συμπλήρωσης είχε διάρκεια μίας διδακτικής ώρας για κάθε τάξη. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια τόνιζε στους μαθητές/τριες ότι είχαν στη διάθεσή τους σαράντα (40) λεπτά για να επιλέξουν τις απαντήσεις που τους αντιπροσώπευαν περισσότερο σε κάθε κλίμακα του ερωτηματολογίου.

Αναφορικά με τη χρονολογική σειρά των διαδικασιών, το ερωτηματολόγιο δινόταν πάντα με την ίδια σειρά. Αρχικά οι μαθητές/τριες συμπλήρωναν ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, έπειτα το ερωτηματολόγιο για την ψυχική ανθεκτικότητα, τις κλίμακες για τον εκφοβισμό/ θυματοποίηση και τις κλίμακες για τις στάσεις των υποκειμένων.

Επιπρόσθετα, όλες οι μετρήσεις δεν πραγματοποιήθηκαν την ίδια ημέρα αλλά έγιναν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Ωστόσο, οι μαθητές/τριες συνήθως εξετάζονταν μία συγκεκριμένη ώρα της μέρας. Πιο αναλυτικά, οι πρώτες διδακτικές ώρες επιλέγονταν για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές/τριες, διότι δεν έχει επέλθει ακόμη η αίσθηση της κόπωσης. Μάλιστα δεν προτιμήθηκαν διδακτικές ώρες, κατά τις οποίες οι μαθητές/τριες είχαν μαθήματα όπως η γυμναστική, ώστε να μην προκληθεί σε αυτούς αναστάτωση.

Για την αποφυγή των προκαταλήψεων δόθηκε ένας πιο γενικός τίτλος της θεματικής της έρευνας στους μαθητές/τριες του δείγματος της μελέτης, ο οποίος αναγραφόταν και στο εξώφυλλο του ερωτηματολογίου προς συμπλήρωση προκειμένου να μην επηρεαστεί ο τρόπος απάντησής τους. Τέλος, για τον ίδιο σκοπό δινόταν μεγάλη έμφαση στην ανωνυμία και στο απόρρητο των απαντήσεών τους.

5.4 Προσδιορισμός των μεταβλητών

5.4.1 Εξαρτημένες/Ανεξάρτητες μεταβλητές

Στην παρούσα έρευνα ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε η εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης των μαθητών/τριών της Α', Β' και Γ' τάξης του Λυκείου και πιο συγκεκριμένα, η συνολική τους βαθμολογία στο τεστ του Olweus για το bullying. Επίσης, εξαρτημένες μεταβλητές θεωρήθηκαν οι στάσεις των

υποκειμένων, στάση υπέρ του θύτη, υπέρ του θύματος, συμπεριφορά υπεράσπισης του θύματος, αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα υπεράσπισης του θύματος, πρόθεση υπεράσπισης του θύματος.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας επιλέχθηκαν από τρεις κατηγορίες: τα δημογραφικά στοιχεία, τις ερωτήσεις σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και τις στάσεις των υποκειμένων. Τα δημογραφικά στοιχεία αποτέλεσαν δύο μεταβλητές: α) το φύλο (αγόρι, κορίτσι), β) η σχολική επίδοση. Η προσέγγιση των παραπάνω ανεξάρτητων μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με τη χρήση αντίστοιχων ερωτήσεων.

Η επιλογή των ανεξάρτητων μεταβλητών δεν έγινε τυχαία, αλλά επειδή σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υφίσταται κάποια συσχέτιση αναμέσα σε αυτές και στον σχολικό εκφοβισμό/ θυματοποίηση.

5.4.2 Εξωγενείς μεταβλητές και τρόπος ελέγχου

Στη συγκεκριμένη έρευνα ως εξωγενείς μεταβλητές θεωρήθηκαν: η κόπωση, η πείνα, οι προκαταλήψεις των παιδιών, το περιβάλλον της έρευνας και ο θόρυβος.

Οι παραπάνω μεταβλητές ελέγχθηκαν χορηγώντας το ερωτηματολόγιο κατά τη διάρκεια των πρώτων διδακτικών ωρών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες ήταν πιο ξεκούραστοι, δεν καταβάλλονταν από το αίσθημα της πείνας και επομένως, διακρίνονταν

από μεγαλύτερη προθυμία κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Μεγάλη σημασία δόθηκε στις οδηγίες της έρευνας καθώς και στην τήρηση της ανωνυμίας, ώστε οι έφηβοι να συμπληρώνουν δίχως φόβο μήπως διαρρεύσουν τα αποτελέσματα των απαντήσεών τους.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας προτιμήθηκε η σχολική αίθουσα του κάθε τμήματος, ένας χώρος ιδιαίτερα οικείος για τους μαθητές/τριες. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων προκειμένου να μην υπάρχει εξωτερικός θόρυβος και αποσπάται η προσοχή των εφήβων ήταν αναγκαία η συναίνεση του διευθυντή του κάθε Λυκείου στην πρόταση του να μην πραγματοποιείται παράλληλα κάποια εκδήλωση ή κάποιο τμήμα να έχει γυμναστική και βρίσκεται στον προαύλιο χώρο.

5.5 Μετρήσεις

5.5.1 To Resilience Factor Scale (Takviriyatum, 2008)

Το Resilience Factor Scale (Takviriyatum, 2008) είναι μία κλίμακα αυτοαναφοράς με 25 στοιχεία και μετρά την ψυχική ανθεκτικότητα των υποκειμένων. Έγινε ανάλυση παραγόντων από τους κατασκευαστές και κατέληξαν στους εξής έξι παράγοντες: αποφασιστικότητα και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, προσωπική υποστήριξη, άλλα είδη στήριξης, θετική σκέψη, αυτοπεποίθηση,

ισορροπία εαυτού και κοινωνικές δεξιότητες. Ένα παράδειγμα ερώτησης είναι «υπάρχουν πρόσωπα στην οικογένειά μου που μπορώ να εμπιστευτώ;». Οι ερωτώμενοι καλούνται να αναδείξουν την τάση των απαντήσεών τους σε μία κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το 1 (σπάνια) έως το 5 (πάντα). Μία μελέτη των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του τεστ υπονοεί την καλή αξιοπιστία του με το α του Cronbach να παίρνει τιμές από 0.82. Η συνολική βαθμολογία υπολογίζεται με βάση τις πιθανές βαθμολογίες και κυμαίνεται από 25 (ελάχιστη) έως 125 (μέγιστη). Όσο υψηλότερη είναι η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα τόσο μεγαλύτερο είναι η ψυχική ανθεκτικότητα του υποκειμένου.

Το συμπέρασμα, το οποίο προέκυψε από την ανάλυση παραγόντων είναι ότι υπάρχει δημιουργική δομή του ερωτηματολογίου, ενώ παρατηρείται ικανοποιητική εγκυρότητα.

Τέλος, για την περαιτέρω αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους μαθητές/τριες και της συλλογής των δεδομένων στη σχολική τάξη ήταν παρόντες τόσο η ερευνήτρια όσο και ο/η εκπαιδευτικός ο/η οποίος/α υπό κανονικές συνθήκες θα παρέδιδε το μάθημα της αντίστοιχης διδακτικής ώρας.

5.5.2 Το τεστ του Olweus (1993) για τον εκφοβισμό/ θυματοποίηση

Το τεστ του Olweus (1993) για το bullying είναι δυο κλίμακες αυτοαναφοράς με 6 στοιχεία έκαστη, όπου η πρώτη μετρά την συχνότητα εμπλοκής του υποκειμένου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης, η πρώτη ως θύτης και η δεύτερη ως θύμα. Ένα παράδειγμα ερώτησης της πρώτης κλίμακας είναι «χτύπησα, κλότσησα, έσπρωξα ή απείλησα ότι θα το κάνω» και της δεύτερης «με χτύπησαν, με κλότσησαν, με έσπρωξαν ή με απείλησαν ότι θα το κάνουν. Οι ερωτώμενοι καλούνται να αναδείξουν την τάση των απαντήσεών τους σε μία κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το «πολλές φορές την εβδομάδα» έως το «ποτέ». Μία μελέτη των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της πρώτης κλίμακας 0.69, πράγμα που δείχνει ότι η κλίμακα διαθέτει καλή αξιοπιστία και της δεύτερης κλίμακας 0.71, πράγμα που δείχνει ότι και η δεύτερη κλίμακα διαθέτει καλή αξιοπιστία.

Η συνολική βαθμολογία υπολογίζεται με βάση τις πιθανές βαθμολογίες και κυμαίνεται από 6 (ελάχιστη) έως 30 (μέγιστη). Όσο υψηλότερη είναι η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα τόσο μικρότερη είναι η εμπλοκή του υποκειμένου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης.

Το τεστ του Olweus για το bullying είναι δυο κλίμακες αυτοαναφοράς με 6 στοιχεία έκαστη, όπου η πρώτη μετρά την συχνότητα εμπλοκής του υποκειμένου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης, η πρώτη ως θύτης και η δεύτερη ως θύμα. Ένα παράδειγμα ερώτησης της πρώτης κλίμακας είναι «χτύπησα, κλώτσησα, έσπρωξα ή απείλησα ότι θα το κάνω» και της δεύτερης «με χτύπησαν, με κλώτσησαν, με έσπρωξαν ή με απείλησαν ότι θα το κάνουν. Οι ερωτώμενοι καλούνται να αναδείξουν την τάση των απαντήσεών τους σε μία κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το «πολλές φορές την εβδομάδα» έως το «ποτέ». Μία μελέτη των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της πρώτης κλίμακας 0.69, πράγμα που δείχνει ότι η κλίμακα διαθέτει καλή αξιοπιστία και της δεύτερης κλίμακας 0.71, πράγμα που δείχνει ότι και η δεύτερη κλίμακα διαθέτει καλή αξιοπιστία. Η συνολική βαθμολογία υπολογίζεται με βάση τις πιθανές βαθμολογίες και κυμαίνεται από 6 (ελάχιστη) έως 30 (μέγιστη). Όσο υψηλότερη είναι η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα τόσο μικρότερη είναι η εμπλοκή του υποκειμένου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης.

5.5.3.Το τεστ του Olweus για τις στάσεις των υποκειμένων έναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης.

Το τεστ για τις στάσεις του υποκειμένου είναι πέντε υποκλίμακες αυτοαναφοράς. Η πρώτη υποκλίμακα «υπέρ του θύτη» περιλαμβάνει εννιά ερωτήσεις και μετρά τη στάση του υποκειμένου υπέρ του θύτη σε

περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Ένα παράδειγμα ερώτησης της πρώτης κλίμακας είναι «έχει πλάκα να ενθαρρύνεις όσους κοροϊδεύουν, φοβερίζουν, βρίζουν ή χτυπούν άλλα παιδιά στο σχολείο». Οι ερωτώμενοι καλούνται να αναδείξουν την τάση των απαντήσεών τους σε μία κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το «διαφωνώ πολύ» έως το «συμφωνώ πολύ». Μία μελέτη των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της πρώτης κλίμακας είναι 0.75, πράγμα που δείχνει ότι η κλίμακα διαθέτει καλή αξιοπιστία. Η συνολική βαθμολογία υπολογίζεται με βάση τις πιθανές βαθμολογίες και κυμαίνεται από 9 (ελάχιστη) έως 45 (μέγιστη). Όσο υψηλότερη είναι η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα τόσο το υποκείμενο είναι υπέρ του θύτη σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης.

Η δεύτερη υποκλίμακα «υπέρ του θύματος» περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις και μετρά τη στάση του υποκειμένου υπέρ του θύματος σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Ένα παράδειγμα ερώτησης της δεύτερης υποκλίμακας είναι «αν έβλεπα κάποιους μαθητές να κοροϊδεύουν, φοβερίζουν, βρίζουν ή χτυπούν άλλα παιδιά στο σχολείο, τότε θα ζητούσα τη βοήθεια του καθηγητή/ καθηγητών». Οι ερωτώμενοι καλούνται να αναδείξουν την τάση των απαντήσεών τους σε μία κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το «διαφωνώ πολύ» έως το «συμφωνώ πολύ». Μία μελέτη των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της πρώτης κλίμακας είναι 0.53, πράγμα που δείχνει ότι η κλίμακα δεν διαθέτει καλή αξιοπιστία. Η συνολική βαθμολογία υπολογίζεται με βάση τις πιθανές βαθμολογίες και κυμαίνεται από 3 (ελάχιστη) έως 15 (μέγιστη).

Όσο υψηλότερη είναι η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα τόσο το υποκείμενο είναι υπέρ του θύματος σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης.

Η τρίτη υποκλίμακα «πρόθεση υπεράσπισης του θύματος» περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις και μετρά την πρόθεση του υποκειμένου υπεράσπισης του θύματος σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Ένα παράδειγμα ερώτησης της τρίτης υποκλίμακας είναι «τα παιδιά που τα κοροϊδεύουν, τα φοβερίζουν, τα βρίζουν ή τα χτυπούν άλλοι μαθητές στο σχολείο, λυπούνται γι αυτό που τους συμβαίνει» Οι ερωτώμενοι καλούνται να αναδείξουν την τάση των απαντήσεών τους σε μία κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το «διαφωνώ πολύ» έως το «συμφωνώ πολύ». Μία μελέτη των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της πρώτης κλίμακας είναι 0.64, πράγμα που δείχνει ότι η κλίμακα δεν διαθέτει καλή αξιοπιστία. Η συνολική βαθμολογία υπολογίζεται με βάση τις πιθανές βαθμολογίες και κυμαίνεται από 7 (ελάχιστη) έως 35 (μέγιστη). Όσο υψηλότερη είναι η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα τόσο το υποκείμενο διαθέτει πρόθεση υπεράσπισης του θύματος σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης.

Η τέταρτη υποκλίμακα «αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα υπεράσπισης του θύματος» περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις και μετρά την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα του υποκειμένου υπεράσπισης του θύματος σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Ένα παράδειγμα ερώτησης της τέταρτης υποκλίμακας

είναι «όταν κάποιος μαθητής κοροϊδέψει , φοβερήσει, βρίσει ή χτυπήσει κάποιο άλλο παιδί στο σχολείο τότε υποστηρίζω και βοηθώ αυτό το παιδί» Οι ερωτώμενοι καλούνται να αναδείξουν την τάση των απαντήσεών τους σε μία κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το «διαφωνώ πολύ» έως το «συμφωνώ πολύ». Μία μελέτη των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της πρώτης κλίμακας είναι 0.58, πράγμα που δείχνει ότι η κλίμακα δεν διαθέτει καλή αξιοπιστία. Η συνολική βαθμολογία υπολογίζεται με βάση τις πιθανές βαθμολογίες και κυμαίνεται από 3 (ελάχιστη) έως 15 (μέγιστη). Όσο υψηλότερη είναι η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα τόσο το υποκείμενο διαθέτει αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα υπεράσπισης του θύματος σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης.

Η πέμπτη υποκλίμακα «συμπεριφορά υπεράσπισης του θύματος» περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις και μετρά την συμπεριφορά του υποκειμένου υπεράσπισης του θύματος σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Ένα παράδειγμα ερώτησης της πέμπτης υποκλίμακας είναι «αν κάποιος μαθητής κοροϊδέψει , φοβερήσει, βρίσει ή χτυπήσει κάποιο άλλο παιδί στο σχολείο, τότε μπορώ να υποστηρίξω και βοηθήσω αυτό το παιδί» Οι ερωτώμενοι καλούνται να αναδείξουν την τάση των απαντήσεών τους σε μία κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το «διαφωνώ πολύ» έως το «συμφωνώ πολύ». Μία μελέτη των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της πρώτης κλίμακας είναι 0.48, πράγμα που δείχνει ότι η κλίμακα δεν διαθέτει καλή αξιοπιστία. Η συνολική βαθμολογία υπολογίζεται με βάση τις πιθανές βαθμολογίες και

κυμαίνεται από 3 (ελάχιστη) έως 15 (μέγιστη). Όσο υψηλότερη είναι η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα τόσο το υποκείμενο διαθέτει συμπεριφορά υπεράσπισης του θύματος σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης.

5.6 Αναλύσεις

Όλες οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του λογισμικού SPSS για το λειτουργικό σύστημα των vista (έκδοση 13.0). Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στις προϋποθέσεις, τις οποίες περιελάμβανε η κάθε κλίμακα του ερωτηματολογίου για τη σωστή διεξαγωγή των στατιστικών αναλύσεων. Καθώς ολοκληρώθηκε το πέρασμα των δεδομένων, το επόμενο βήμα ήταν η εξαγωγή ορισμένων περιγραφικών στατιστικών δεικτών ή μέτρων.

Για την απάντηση των ερευνητικών υποθέσεων της έρευνας, οι οποίες διατυπώθηκαν παραπάνω χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες στατιστικές αναλύσεις, οι οποίες κρίθηκαν ως οι πιο κατάλληλες με βάση τους στόχους της έρευνας.

Η μέθοδος της ανάλυσης διακύμανσης εφαρμόστηκε για να εξεταστεί αν υφίστανται διαφορές αναφορικά με το φύλο και την σχολική επίδοση τόσο ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα και τους παράγοντες της όσο και ως προς τις στάσεις και τους συμμετοχικούς ρόλους του υποκειμένου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης.

Προκειμένου να μελετηθεί η επίδραση των υπόλοιπων δημογραφικών στοιχείων (τόπος κατοικίας, μορφωτικό επίπεδο πατέρα, μορφωτικό επίπεδο μητέρας, οικογενειακή οικονομική κατάσταση) στη συνολική βαθμολογία του εθισμού στο διαδίκτυο αλλά και στους τέσσερις παράγοντες του ΙΑΤ έγινε χρήση της ανάλυσης διακύμανσης κατά ένα παράγοντα για ανεξάρτητα δείγματα. Επιπρόσθετα, η ίδια μέθοδος χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση της επίδρασης των τριών διαφορετικών ομάδων των μαθητών/τριών που υπέστησαν διαδικτυακό εκφοβισμό (καθόλου ή λίγο, μέτριο, συστηματικό) στον εθισμό στο διαδίκτυο. Η ίδια ακριβώς στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε για τη μελέτη της διαφοροποίησης των μαθητών/τριών που άσκησαν διαδικτυακό εκφοβισμό σε άλλα πρόσωπα αλλά και της επίδρασης της εβδομαδιαίας χρήσης του διαδικτύου ως προς τον εθισμό στο διαδίκτυο.

Μία ακόμη στατιστική μέθοδος, η οποία τέθηκε σε εφαρμογή είναι αυτή της συσχέτισης. Αυτή η επιλογή έγινε με σκοπό να μελετηθεί ο τρόπος συμμεταβολής της ψυχικής ανθεκτικότητας και των παραγόντων της, αλλά και των στάσεων και των συμμετοχικών ρόλων των υποκειμένων έναντι του σχολικού εκφοβισμού με τις μεταβλητές της θυματοποίησης και του εκφοβισμού.

Η τελευταία στατιστική ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε ήταν η πολλαπλή παλινδρόμηση, προκειμένου να προσδιοριστεί η συμβολή της ψυχικής ανθεκτικότητας, και των παραγόντων της στον εκφοβισμό, στη θυματοποίηση, αλλά και στη στάση υπέρ του θύτη, υπέρ του θύματος,

στην πρόθεση υπεράσπισης, στην αυτοαποτελεσματικότητα υπεράσπισης
και στη συμπεριφορά υπερασπιστή.

Αποτελέσματα

Έγινε ανάλυση παραγόντων στο ερωτηματολόγιο της ψυχικής ανθεκτικότητας (Takiriyanyum, 2008) και βρέθηκαν οι ακόλουθοι πέντε παράγοντες: αποφασιστικότητα και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, προσωπική υποστήριξη, άλλα είδη υποστήριξης, θετική σκέψη, αυτοπεποίθηση, ισορροπία εαυτού και κοινωνικές δεξιότητες. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα συγκεκριμένα.

Πίνακας 1: Οι πέντε παράγοντες του τεστ όπως προέκυψαν από την ανάλυση παραγόντων της κλίμακας (Rotated Component Matrix)

	Παράγοντες				
	1	2	3	4	5
Ερώτηση 9: « υπάρχουν άνθρωποι που το αναγνωρίζουν όταν κάνω το σωστό»;	.541				
Ερώτηση 10: « σέβομαι τον εαυτό μου και τους άλλους»;	.582				
Ερώτηση 11: «είμαι υπεύθυνος για την συμπεριφορά μου»;	.636				

Ερώτηση 12: «έχω αυτοπεποίθηση, είμαι αισιόδοξος και διατηρώ τις ελπίδες μου»;	.588			
Ερώτηση 17: «έχω ισχυρή πίστη (στον εαυτό μου)»	.569			
Ερώτηση 20: «επιμένω στην ολοκλήρωση ενός έργου»	.544			
Ερώτηση 25: «μπορώ να διαπραγματευτώ ή να αρνηθώ να κάνω πράγματα που δεν θεωρώ σωστά»	.589			
Ερώτηση 1: «υπάρχουν πρόσωπα στην οικογένειά μου που μπορώ να εμπιστευτώ»;		.613		
Ερώτηση 3: «υπάρχουν όρια στην αναζήτηση στήριξης»;		.435		
Ερώτηση 4: «υπάρχουν πρόσωπα που αποτελούν καλά πρότυπα προς μίμηση»;		.562		

<p>Ερώτηση 5: «υπάρχουν πρόσωπα που με ενθαρρύνουν να είμαι ανεξάρτητος»;</p>		.500		
<p>Ερώτηση 6: «υπάρχουν πρόσωπα που με στηρίζουν»;</p>		.548		
<p>Ερώτηση 7: «υπάρχουν διαθέσιμοι πόροι – πηγές υποστήριξης»;</p>		.468		
<p>Ερώτηση 8: «έχω σταθερή οικογένεια και κοινωνικό περιβάλλον»</p>				
<p>Ερώτηση 23: «μπορώ να ζητήσω βοήθεια χωρίς να έχω το συναίσθημα της αδυναμίας»</p>				
<p>Ερώτηση 22: «μπορώ να χειριστώ και να ελέγξω την συμπεριφορά μου»</p>				.691

Ερώτηση 14: «κάνω καλό σχεδιασμό»;			.711	
Ερώτηση 15: «ασχολούμαι εκ των προτέρων με το τι μπορεί να επηρεάσει την επίτευξη των στόχων μου»;			.661	
Ερώτηση 21: έχω την ικανότητα να επιλύω προβλήματα σε διάφορες συνθήκες»;			.583	
Ερώτηση 2: «υπάρχουν πρόσωπα στην οικογένειά μου που μπορώ να εμπιστευτώ»;				.531
Ερώτηση 13: «γενικά είμαι ψύχραιμος και υπομονετικός»				.717
Ερώτηση 19: «γεννώ νέες ιδέες και νέους τρόπους για να κάνω πράγματα»;				.624
Ερώτηση 24: «βλέπω την αστεία πλευρά των πραγμάτων»				.765

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

- a. Rotation converged in 7 iterations.

Συσχετιστική Στατιστική

Οι συντελεστές συσχέτισης Pearson υπολογίστηκαν χωριστά για αγόρια και κορίτσια, για να αξιολογήσουμε αν οι κλίμακες της θυματοποίησης και του εκφοβισμού είχαν διαφορετικές συσχετίσεις με την ψυχική ανθεκτικότητα και τους παράγοντές της, αλλά και με τις στάσεις των υποκειμένων υπέρ του δράστη, υπέρ του θύματος, την πρόθεση υπεράσπισης του θύματος, την αυτοαποτελεσματικότητα υπεράσπισης του θύματος και την συμπεριφορά υπερασπιστή του θύματος σύμφωνα με το φύλο. Οι συσχετίσεις φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας συσχετίσεων μεταξύ των κλιμάκων της θυματοποίησης και του εκφοβισμού και του σκορ στις κλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητας και των παραγόντων της, της στάσης υπέρ του δράστη, της στάσης υπέρ του θύματος, της πρόθεσης υπεράσπισης, της αυτοαποτελεσματικότητας στην υπεράσπιση και της συμπεριφοράς υπερασπιστή

	Θύματο ποίηση		Εκφοβι σμός	
	A	K	A.	K
Ψυχική ανθεκτικότητα	0.20	-.365**	-.137	-.476**
Αυτοπεποίθηση- αμοιβαίος	.001	-.341**	-.142	-.463**

σεβασμός				
Υποστήριξη από τους άλλους	.016	-.331**	-.055	-.435**
Προσωπικές δεξιότητες υλοποίησης στόχων	-.088	-.262**	-.232*	-.290**
Προσωπικές ικανότητες στήριξης	.193	-.238*	.200*	-.077
Προσωπική ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς	-.092	-.263*	-.278**	-.500**
Υπερ του δράστη	.081	-.329**	-.434**	-.517**
Υπερ του θύματος	.139	.044	.395**	.332**
Πρόθεση	.176	.036	.391**	.179
Αυτοαποτελεσματικότητα	.126	.025	.459**	.185
Συμπεριφορά	.040	.096	.404**	.186*

*P<0.05

**P<0.01

Για τα κορίτσια, αλλά όχι για τα αγόρια, υψηλότερα σκορ στην κλίμακα της θυματοποίησης σχετίζονται με χαμηλότερες τιμές στις «προσωπικές δεξιότητες υλοποίησης στόχων», στις «προσωπικές ικανότητες στήριξης» και στην «προσωπική ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς» και με υψηλότερες στην «ψυχική ανθεκτικότητα», στην «αυτοπεποίθηση – αμοιβαίος σεβασμός», στην «υποστήριξη από τους άλλους» και στη «στάση υπέρ του δράστη». Για τα αγόρια, αλλά όχι για τα κορίτσια, η βαθμολογία στην κλίμακα της θυματοποίησης δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με καμία μεταβλητή. Για τα κορίτσια, αλλά όχι για τα αγόρια, υψηλότερα σκορ στην κλίμακα του εκφοβισμού σχετίζονται με χαμηλότερες τιμές στις «προσωπικές δεξιότητες υλοποίησης στόχων» στη «στάση υπέρ του θύματος» και στην «συμπεριφορά υπερασπιστή» και με υψηλότερες τιμές στην «ψυχική ανθεκτικότητα», στην «αυτοπεποίθηση – αμοιβαίος σεβασμός», στην «υποστήριξη από τους άλλους», στην «προσωπική ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς», στη στάση «υπερ του δράστη». Για τα αγόρια, αλλά όχι για τα κορίτσια, υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα του εκφοβισμού σχετίζεται με χαμηλότερες τιμές στις «προσωπικές δεξιότητες υλοποίησης στόχων», στις «προσωπικές ικανότητες στήριξης», και στην «προσωπική ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς» και με υψηλότερες στη «στάση υπέρ του δράστη», «στη στάση υπέρ του θύματος», «στην πρόθεση υπεράσπισης», «στην αυτοαποτελεσματικότητα υπεράσπισης» και «στη συμπεριφορά υπερασπιστή».

Περιγραφική Στατιστική

α) φύλο

Έγινε ανάλυση διακύμανσης, για να διερευνήσουμε τις διαφορές φύλου σε όλες τις μεταβλητές. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις ομαδοποιημένα με βάση το φύλο

	Συνολικά (n=214)	Άρρεν (n=103)	Θήλυ (n=111)	F
Ψυχική ανθεκτικότητα	53,7(11.58)	54.3(9.5)	53.17(13.2)	NS
Θυματοποίηση	26.67(3.8)	26.7(3.5)	26.6(4.06)	NS
Εκφοβισμός	25.96(4.02)	24.8(4.15)	27(3.6)	.076
Αυτοπεποίθηση – Αμοιβαίος σεβασμός	13.5(4.39)	13.66(4.2)	13.38(4.6)	NS
Υποστήριξη από τους άλλους	16.97(4.48)	17.26(3.5)	16.7(5.2)	NS
Προσωπικές δεξιότητες υλοποίησης στόχων	7.33(2.19)	7.4(2.2)	7.2(2.18)	NS
Προσωπικές ικανότητες στήριξης	6.45(2.25)	6.37(2.3)	6.5(2.2)	NS
Προσωπική ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς	4.6(1.69)	4.5(1.67)	4.7(1.7)	NS

Στάση υπέρ θύτη	19.66(5.6)	21.2(5.67)	18.19(5.14)	16.8
Στάση υπέρ θύματος	11.02(2.14)	10.4(2.2)	11.5(1.95)	15.3
Πρόθεση	26.86(3.96)	25.87(3.5)	27.77(4.12)	12.99
Αυτοαποτελεσματικότητα	10.39(2.26)	9.9(2.35)	10.8(2.09)	8.55
Συμπεριφορά	10.5(2.09)	10.15(2.1)	10.9(1.99)	7.16

P<0.05

Δεν παρουσιάστηκε σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην ψυχική ανθεκτικότητα, αν και τα αγόρια παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία από τα κορίτσια. Στους πέντε παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας (αυτοπεποίθηση – αμοιβαίος σεβασμός, υποστήριξη από τους άλλους, προσωπικές δεξιότητες υλοποίησης στόχων, προσωπική ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς) δεν παρουσιάστηκε σημαντική διαφορά, αν και τα αγόρια παρουσίασαν υψηλότερη με εξαίρεση τον τελευταίο παράγοντα «προσωπική ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς, όπου τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία. Στα αγόρια παρατηρήθηκε υψηλότερη βαθμολογία στη στάση υπέρ του θύτη και στη συμπεριφορά, ενώ στα κορίτσια παρατηρήθηκε υψηλότερη βαθμολογία στη στάση υπέρ του θύματος, στην πρόθεση και στην αυτοαποτελεσματικότητα. Στην θυματοποίηση δεν παρουσιάστηκε σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ενώ στον εκφοβισμό τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία από τα αγόρια.

B) σχολική επίδοση

Έγινε ανάλυση διακύμανσης, για να διερευνήσουμε τις διαφορές της σχολικής επίδοσης σε όλες τις μεταβλητές. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις ομαδοποιημένα με βάση την σχολική επίδοση.

	Συνολικά (n=214)	Ομάδα α(20- 18)/n=72	Ομάδα β(17- 15)/n=112	Ομάδα γ(10- 14)/ n=30	F
Ψυχική ανθεκτικότητα	53.71(11.57)	50.5(8.63)	55.08(12.92)	56.33(11.05)	4.466
Θυματοποίηση	26.67(3.82)	27.94(2,79)	26.06(3.89)	25.30(4.84)	6.386
Εκφοβισμός	25.96(4.02)	27.68(2.72)	25.29(4.2)	24.30(4.58)	11.742
Αυτοπεποίθηση – Αμοιβαίος σεβασμός	13.51(4.39)	12.48(3.1)	13.88(4.88)	13.51(4.39)	3.352
Υποστήριξη από τους άλλους	16.97(4.48)	15.87(3.93)	17.5(4.85)	16.97(4.48)	3.323
Προσωπικές δεξιότητες υλοποίησης στόχων	7.3(2.19)	6.86(1.9)	7.36(2.18)	7.3(2.19)	5.198
Προσωπικές ικανότητες στήριξης	6.45(2.25)	6.4(2.35)	6.58(2.28)	6.45(2.25)	NS

Προσωπική ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς	4.63(1.69)	4.28(1.35)	4.74(1.77)	4.63(1.69)	NS
Στάση υπέρ θύτη	19.66(5.6)	18.03(4.29)	19.96(5.88)	19.66(5.6)	7.292
Στάση υπέρ θύματος	11.02(2.15)	11.46(2.08)	10.88(2.23)	11.02(2.15)	NS
Πρόθεση	26.86(3.96)	27.83(3.43)	26.58(4.28)	26.86(3.96)	4.173
Αυτοαποτελεσματικότητα	10.39(2.26)	10.85(1.81)	10.27(2.48)	10.39(2.26)	NS
Συμπεριφορά	10.54(2.09)	10.65(1.83)	10.6(2.3)	10.54(2.09)	NS

P<0.05

Διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων της σχολικής επίδοσης στην ψυχική ανθεκτικότητα, όπου η τρίτη παρουσίασε υψηλότερη βαθμολογία. Ο έλεγχος Scheffe έδειξε ότι η ομάδα με την βαθμολογία 18-20 διαφέρει από την ομάδα με την βαθμολογία 17-15 ($p= 0.031$). Διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων της σχολικής επίδοσης στην θυματοποίηση και στον εκφοβισμό, όπου και στις δυο περιπτώσεις η πρώτη ομάδα παρουσίασε υψηλότερη βαθμολογία. Στην θυματοποίηση ο έλεγχος Scheffe έδειξε ότι η ομάδα με την βαθμολογία 18-20 διαφέρει από την ομάδα με την βαθμολογία 17-15 ($p= 0.000$) και ότι η ομάδα με την βαθμολογία 18-20 διαφέρει από την ομάδα με την βαθμολογία 10-14 ($p=.000$) . Στον εκφοβισμό ο έλεγχος Scheffe έδειξε ότι η ομάδα με την βαθμολογία 18-20 διαφέρει από την ομάδα με την βαθμολογία 17-15 ($p= .004$) και ότι η ομάδα με

την βαθμολογία 18-20 διαφέρει από την ομάδα 10-14 ($p = .043$). Στους παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοπεποίθηση – αμοιβαίος σεβασμός, υποστήριξη από τους άλλους, προσωπικές δεξιότητες υλοποίησης στόχων διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων σχολικής επίδοσης, όπου η δεύτερη ομάδα παρουσίασε υψηλότερη βαθμολογία. Ο έλεγχος Scheffe μόνο στον παράγοντα προσωπικές δεξιότητες υλοποίησης στόχων έδειξε ότι η ομάδα 18-20 διαφέρει από την ομάδα 10-14 ($p = .006$). Στους παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας «προσωπικές ικανότητες στήριξης» και «προσωπική ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς» δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά, αν και στη δεύτερη ομάδα παρατηρήθηκε υψηλότερη βαθμολογία. Στη στάση υπέρ του θύτη, διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων σχολικής επίδοσης, όπου στη δεύτερη παρατηρήθηκε υψηλότερη βαθμολογία. Ο έλεγχος Scheffe έδειξε ότι η ομάδα 18-20 διαφέρει από την ομάδα 10-14 ($p = .001$). Στη στάση υπέρ του θύματος δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά, αν και η πρώτη ομάδα παρουσίασε υψηλότερη βαθμολογία. Ο έλεγχος Scheffe μόνο στον παράγοντα προσωπικές δεξιότητες υλοποίησης στόχων έδειξε ότι η ομάδα 18-20 διαφέρει από την ομάδα 10-14 ($p = .022$). Στην «πρόθεση» διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά, όπου στην πρώτη ομάδα παρατηρήθηκε υψηλότερη βαθμολογία. Στην αυτοαποτελεσματικότητα και στη συμπεριφορά δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων της σχολικής επίδοσης, αν και η πρώτη ομάδα παρουσίασε υψηλότερη βαθμολογία.

Πολλαπλές παλινδρομήσεις

Προκειμένου να προσδιοριστεί η συμβολή της ψυχικής ανθεκτικότητας, και των παραγόντων της στον εκφοβισμό, στη θυματοποίηση, αλλά και στη στάση υπέρ του θύτη, υπέρ του θύματος, στην πρόθεση υπεράσπισης, στην αυτοαποτελεσματικότητα υπεράσπισης και στη συμπεριφορά υπερασπιστή έγιναν επτά πολλαπλές παλινδρομήσεις.

Όταν ο εκφοβισμός είναι εξαρτώμενη μεταβλητή το R διέφερε σημαντικά από το μηδέν ($R^2 = .232$, $F=10.451$, $P<.05$). Η θεώρηση των μεταβλητών πρόβλεψης αποκάλυψε ότι η τιμή της μεταβλητής «ψυχικής ανθεκτικότητας» ($\beta = .163$, $t=.333$, $P>.05$), η τιμή της μεταβλητής «αυτοπεποίθησης – αμοιβαίου σεβασμού» ($\beta = -.242$, $t=-1.099$, $P>.05$), η τιμή της μεταβλητής «υποστήριξης από τους άλλους» ($\beta = -.192$, $t=-.910$, $P>.05$), η τιμή της μεταβλητής «προσωπικών δεξιοτήτων υλοποίησης των στόχων» ($\beta=-.138$, $t=-1.125$, $P>.05$), η τιμή της μεταβλητής «προσωπικών ικανοτήτων στήριξης» ($\beta=.234$, $t=1.994$, $P<.05$) και η τιμή της μεταβλητής «προσωπική ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς» ($\beta=-.296$, $t=-3.122$, $P>.05$) δεν προέβλεπαν σημαντικά τα σκορ εκφοβισμού. Αντίθετα, η τιμή της μεταβλητής «προσωπικών ικανοτήτων στήριξης» ($\beta=.234$, $t=1.994$, $P<.05$) προέβλεπε σημαντικά τα σκορ εκφοβισμού. Έτσι, η τιμή της ψυχικής ανθεκτικότητας, η τιμή του πρώτου παράγοντα της, του δεύτερου, του τρίτου σε συνδυασμό με τον πέμπτο παράγοντα της δεν προβλέπουν τον αναφερόμενο εκφοβισμό, με

εξαιρέση τον τέταρτο παράγοντα «προσωπικές ικανότητες στήριξης», που τον προβλέπει.

Όταν η θυματοποίηση είναι εξαρτώμενη μεταβλητή το R διέφερε σημαντικά από το μηδέν ($R^2 = .079$, $F=2.942$, $P<.05$). Η θεώρηση των μεταβλητών πρόβλεψης αποκάλυψε ότι η τιμή της μεταβλητής «ψυχικής ανθεκτικότητας» ($\beta = .805$, $t=1.507$, $P>.05$), η τιμή της μεταβλητής «αυτοπεποίθησης – αμοιβαίου σεβασμού» ($\beta = -.429$, $t=-1.781$, $P>.05$), η τιμή της μεταβλητής «υποστήριξης από τους άλλους» ($\beta = -.450$, $t=-1.944$, $P>.05$), η τιμή της μεταβλητής «προσωπικών δεξιοτήτων υλοποίησης των στόχων» ($\beta = -.251$, $t=-1.871$, $P>.05$), η τιμή της μεταβλητής «προσωπικών ικανοτήτων στήριξης» ($\beta = -.096$, $t=-.746$, $P>.05$) και η τιμή της μεταβλητής «προσωπική ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς» ($\beta = -.182$, $t=-1.753$, $P>.05$) δεν προέβλεπαν σημαντικά τα σκορ εκφοβισμού. Έτσι, η τιμή της ψυχικής ανθεκτικότητας, η τιμή του πρώτου παράγοντα της, του δεύτερου, του τρίτου, του τέταρτου σε συνδυασμό με τον πέμπτο παράγοντα της δεν προβλέπουν την αναφερόμενη θυματοποίηση.

Όταν η στάση υπέρ του δράστη είναι εξαρτώμενη μεταβλητή το R διέφερε σημαντικά από το μηδέν ($R^2 = .092$, $F=3.508$, $P>.05$). Η θεώρηση των μεταβλητών πρόβλεψης αποκάλυψε ότι η τιμή της μεταβλητής «ψυχικής ανθεκτικότητας» ($\beta = .983$, $t=1.855$, $P>.05$), η τιμή της μεταβλητής «αυτοπεποίθησης – αμοιβαίου σεβασμού» ($\beta = -.205$, $t=-.858$, $P>.05$), η τιμή της μεταβλητής «υποστήριξης από τους άλλους» ($\beta = -.280$, $t=-1.218$, $P>.05$), η τιμή της μεταβλητής «προσωπικών ικανοτήτων

στήριξης» ($\beta = -.249$, $t = -1.949$, $P > .05$) και η τιμή της μεταβλητής «προσωπική ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς» ($\beta = -.065$, $t = -.633$, $P > .05$) δεν προέβλεπαν σημαντικά τα σκορ εκφοβισμού. Αντίθετα, η τιμή της μεταβλητής «προσωπικών δεξιοτήτων υλοποίησης των στόχων» ($\beta = -.269$, $t = -2.016$, $P < .05$) προβλέπει σημαντικά την στάση υπέρ του δράστη. Έτσι, η τιμή της ψυχικής ανθεκτικότητας, η τιμή της αυτοπεποίθησης – αμοιβαίου σεβασμού, η τιμή της υποστήριξης από τους άλλους, η τιμή των προσωπικών ικανοτήτων στήριξης, η τιμή της προσωπικής ικανότητας ελέγχου της συμπεριφοράς δεν προβλέπουν την αναφερόμενη στάση υπέρ του δράστη, σε αντίθεση η τιμή των προσωπικών δεξιοτήτων υλοποίησης στόχων την προβλέπουν.

Όταν η στάση υπέρ του θύματος είναι εξαρτώμενη μεταβλητή το R διέφερε σημαντικά από το μηδέν ($R \text{ square} = .157$, $F = 6.441$, $P < .05$). Η θεώρηση των μεταβλητών πρόβλεψης αποκάλυψε ότι η τιμή της μεταβλητής «ψυχικής ανθεκτικότητας» ($\beta = -.281$, $t = -2.509$, $P < .05$), η τιμή της μεταβλητής «υποστήριξης από τους άλλους» ($\beta = .563$, $t = 2.541$, $P < .05$), η τιμή της μεταβλητής «προσωπικών δεξιοτήτων υλοποίησης των στόχων» ($\beta = .347$, $t = 2.698$, $P < .05$), η τιμή της μεταβλητής «προσωπικών ικανοτήτων στήριξης» ($\beta = .361$, $t = 2.938$, $P < .05$) προέβλεπαν σημαντικά τα σκορ της στάσης υπέρ του θύματος. Αντιθέτως, η τιμή της μεταβλητής «αυτοπεποίθησης – αμοιβαίου σεβασμού» ($\beta = .205$, $t = -.890$, $P > .05$), και η τιμή της μεταβλητής «προσωπική ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς» ($\beta = -.009$, $t = -.087$, $P > .05$) δεν προέβλεπαν σημαντικά τα σκορ εκφοβισμού. Έτσι, η τιμή της ψυχικής ανθεκτικότητας, η τιμή της

«προσωπικές δεξιότητες υλοποίησης στόχων», η τιμή της «προσωπικές ικανότητες στήριξης» προβλέπουν την αναφερόμενη στάση υπέρ του θύματος. Αντίθετα, η τιμή της «αυτοπεποίθησης- αμοιβαίου σεβασμού» και της «προσωπικής ικανότητας ελέγχου της συμπεριφοράς» δεν προβλέπουν την αναφερόμενη στάση υπέρ του θύματος.

Όταν η πρόθεση υπεράσπισης του θύματος είναι εξαρτώμενη μεταβλητή το R² διέφερε σημαντικά από το μηδέν (R square =.026, F=.927, P>.05). Η θεώρηση των μεταβλητών πρόβλεψης αποκάλυψε ότι η τιμή της μεταβλητής «ψυχικής ανθεκτικότητας» ($\beta = -.385$, $t = -.702$, $P > .05$), η τιμή της μεταβλητής «αυτοπεποίθησης – αμοιβαίου σεβασμού» ($\beta = .116$, $t = .469$, $P > .05$), η τιμή της μεταβλητής «υποστήριξης από τους άλλους» ($\beta = .099$, $t = .418$, $P > .05$), η τιμή της μεταβλητής «προσωπικών δεξιοτήτων υλοποίησης των στόχων» ($\beta = .050$, $t = .359$, $P > .05$), η τιμή της μεταβλητής «προσωπικών ικανοτήτων στήριξης» ($\beta = .208$, $t = 1.572$, $P > .05$) και η τιμή της μεταβλητής «προσωπική ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς» ($\beta = -.010$, $t = -.092$, $P > .05$) δεν προέβλεπαν σημαντικά τα σκορ πρόθεσης υπεράσπισης του θύματος. Έτσι, η τιμή της ψυχικής ανθεκτικότητας, η τιμή της αυτοπεποίθησης – αμοιβαίου σεβασμού, η τιμή της υποστήριξης από τους άλλους, η τιμή των προσωπικών δεξιοτήτων υλοποίησης στόχων, η τιμή των προσωπικών ικανοτήτων στήριξης και η τιμή της προσωπικής ικανότητας ελέγχου της συμπεριφοράς δεν προβλέπουν την αναφερόμενη πρόθεση υπεράσπισης του θύματος.

Όταν η αυτοαποτελεσματικότητα υπεράσπισης του θύματος είναι εξαρτώμενη μεταβλητή το R διέφερε σημαντικά από το μηδέν (R square =.111, F=4.289, P<.05). Η θεώρηση των μεταβλητών πρόβλεψης αποκάλυψε ότι η τιμή της μεταβλητής «ψυχικής ανθεκτικότητας» ($\beta = -1.346$, $t = -2.565$, $P < .05$), η τιμή της μεταβλητής «υποστήριξης από τους άλλους» ($\beta = .641$, $t = 2.819$, $P < .05$), η τιμή της μεταβλητής «προσωπικών ικανοτήτων στήριξης» ($\beta = .348$, $t = 2.754$, $P < .05$) προέβλεπαν σημαντικά τα σκορ της αυτοαποτελεσματικότητας υπεράσπισης του θύματος. Αντίθετα, η τιμή της μεταβλητής «αυτοπεποίθησης – αμοιβαίου σεβασμού» ($\beta = .409$, $t = 1.730$, $P > .05$), η τιμή της μεταβλητής «προσωπικών δεξιοτήτων υλοποίησης των στόχων» ($\beta = .215$, $t = 1.631$, $P > .05$), και η τιμή της μεταβλητής «προσωπική ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς» ($\beta = -.028$, $t = -.279$, $P > .05$) δεν προέβλεπαν σημαντικά τα σκορ αυτοαποτελεσματικότητας υπεράσπισης του θύματος. Έτσι, η τιμή της ψυχικής ανθεκτικότητας, η τιμή της υποστήριξης από τους άλλους και η τιμή των προσωπικών ικανοτήτων στήριξης προέβλεπαν την αναφερόμενη αυτοαποτελεσματικότητα υπεράσπισης του θύματος. Αντίθετα, η τιμή της αυτοπεποίθησης – αμοιβαίου σεβασμού, η τιμή των προσωπικών δεξιοτήτων υλοποίησης στόχων και της προσωπικής ικανότητας ελέγχου της συμπεριφοράς δεν προέβλεπαν την αναφερόμενη αυτοαποτελεσματικότητα υπεράσπισης του θύματος.

Όταν η συμπεριφορά υπερασπιστή είναι εξαρτώμενη μεταβλητή το R διέφερε σημαντικά από το μηδέν (R square =.138, F=5.526, P<.05). Η θεώρηση των μεταβλητών πρόβλεψης αποκάλυψε ότι η τιμή

της μεταβλητής «ψυχικής ανθεκτικότητας» ($\beta = -1.355$, $t = -2.623$, $P < .05$), η τιμή της μεταβλητής «υποστήριξης από τους άλλους» ($\beta = .658$, $t = 2.939$, $P < .05$), η τιμή της μεταβλητής «προσωπικών ικανοτήτων στήριξης» ($\beta = .315$, $t = 2.530$, $P < .05$) προβλέπουν σημαντικά την συμπεριφορά υπερασπιστή. Αντίθετα, η τιμή της μεταβλητής «αυτοπεποίθησης – αμοιβαίου σεβασμού» ($\beta = .406$, $t = 1.743$, $P > .05$), η τιμή της μεταβλητής «προσωπικών δεξιοτήτων υλοποίησης των στόχων» ($\beta = .222$, $t = 1.710$, $P > .05$), και η τιμή της μεταβλητής «προσωπική ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς» ($\beta = -.076$, $t = -.751$, $P > .05$) δεν προέβλεπαν σημαντικά τα σκορ συμπεριφοράς υπερασπιστή. Έτσι, η τιμή της ψυχικής ανθεκτικότητας, η τιμή της υποστήριξης από τους άλλους, η τιμή των προσωπικών ικανοτήτων στήριξης προβλέπουν την αναφερόμενη συμπεριφορά υπερασπιστή. Αντίθετα, η τιμή της αυτοπεποίθησης – αμοιβαίου σεβασμού, η τιμή των προσωπικών δεξιοτήτων υλοποίησης στόχων, η τιμή της προσωπικής ικανότητας ελέγχου της συμπεριφοράς δεν προβλέπουν την αναφερόμενη συμπεριφορά υπερασπιστή.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο πρωταρχικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί αν η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την εμπλοκή του ατόμου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας προκύπτει ότι η τιμή της ψυχικής ανθεκτικότητας και των παραγόντων αυτής με εξαίρεση τον τέταρτο παράγοντα «προσωπικές ικανότητες στήριξης» δεν προβλέπουν τον βαθμό εμπλοκής του ατόμου σε περιστατικά «εκφοβισμού». Σύμφωνα με τον Meichenbaum η αισιοδοξία, η διατήρηση μιας ελπιδοφόρας προοπτικής, το να μην βλέπει τα προβλήματα ως ανυπέρβλητα, αλλά να πιστεύει ότι διαθέτει στρατηγικές αντιμετώπισης είναι στοιχεία του χαρακτήρα του ατόμου, που φαίνεται να τον βοηθούν να μην εμπλέκεται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, διαπιστώθηκε ερευνητικά ότι η τιμή της ψυχικής ανθεκτικότητας και των παραγόντων της δεν μπορούν να προβλέψουν τον βαθμό εμπλοκής του ατόμου σε περιστατικά θυματοποίησης. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας του Dannon (2010) στην οποία διαπιστώθηκε ότι αν και άτομα με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα μπορούν να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού/θυματοποίησης, εντούτοις ο βαθμός εμπλοκής τους είναι σαφώς μικρότερος έναντι εκείνων με υψηλό βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας. Γενικότερα, στην έρευνα του Dannon (2010) φάνηκε πως η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί καθοριστικό

παράγοντα για την εμπλοκή ή όχι του ατόμου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Η διάσταση αυτή στα αποτελέσματα των δυο ερευνών πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι και άλλοι παράγοντες όπως είναι η σχολική επίδοση του μαθητή και το κλίμα σχολικής ασφάλειας είναι σημαντικοί παράγοντες για την μη εμπλοκή του μαθητή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. (Green et al, 2011) Σύμφωνα με τους Gregory et al. δυο στοιχεία είναι σημαντικά για την αίσθηση της σχολικής ασφάλειας, η δομή και η υποστήριξη των μαθητών.

Ένας άλλος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν οι δημογραφικοί παράγοντες (το φύλο και η σχολική επίδοση) αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την εμπλοκή ή όχι του ατόμου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι στην εμπλοκή σε περιστατικά θυματοποίησης δεν υπήρξε σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ενώ στον εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τα αγόρια. Σε αντίθεση στην έρευνα των Craig et al.(2009) τα αγόρια ανέφεραν υψηλότερα ποσοστά εμπλοκής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού από τα κορίτσια κι ότι τα ποσοστά θυματοποίησης των κοριτσιών ήταν υψηλότερα έναντι των αγοριών σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Παρόμοια αποτελέσματα έχουμε και στην έρευνα των στην έρευνα των Munnι και Malhi (2006) όπου τα αγόρια εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και τα κορίτσια σε περιστατικά θυματοποίησης. Στο ίδιο πλαίσιο κινούταν

και τα αποτελέσματα της έρευνας των Kerenecki και Çinkir (2006), όπου φάνηκε ότι υπήρχαν καθαρές διαφορές φύλου . Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των θυτών εκφοβισμού ήταν αγόρια. Σε αντίθεση με τις προηγούμενες έρευνες στην μελέτη των Perler et al. (2006) η διαφορά των ποσοστών της εμπλοκής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν ήταν τόσο μεγάλη. Σύμφωνα με τους Craig et al (2009) τα αγόρια ανέφεραν υψηλότερα ποσοστά εκφοβισμού σε όλες τις ηλικιακές ομάδες , γεγονός που δηλώνει ότι ο εκφοβισμός είναι μια στρατηγική κυριαρχίας έναντι των άλλων. Όσον αφορά στη δική μας έρευνα τα γεγονόσ αυτό δεν επιβεβαιώθηκε, μια και άλλοι παράγοντες εκτός του φύλου μπορούν να επηρεάσουν την εμπλοκή του ατόμου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης . Όσον αφορά στη σχολική επίδοση η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την εμπλοκή του ατόμου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Green et al. όπου η ακαδημαϊκή επίδοση δεν σχετιζόταν με την εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Ούτε στις έρευνες των Holt et al (2007) και των Swearer et al (2010) βρέθηκε σημαντική σχέση μεταξύ του σχολικής επίδοσης και του σχολικού εκφοβισμού. Γενικότερα, πάντως, στη βιβλιογραφία σε επίπεδο σχολείου οι βαθμολογίες των μαθητών στα τεστ και η μειωμένη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (για παράδειγμα η συστηματική μη ολοκλήρωση των εργασιών για το σπίτι, οι χαμηλοί βαθμοί, τα υψηλά

ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου) έχουν βρεθεί ότι σχετίζονται σημαντικά με την επιθετικότητα και τη βία.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας ήταν το γεγονός ότι ο βαθμός της ψυχικής ανθεκτικότητας και των παραγόντων της δεν αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της στάσης του υποκειμένου υπέρ του θύματος σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Ερευνητικά θα πρέπει να αναφέρουμε ότι υπάρχει έλλειψη μελετών πάνω στο θέμα, ώστε να μπορούμε να διακρίνουμε τι είναι αυτό που διαφοροποιεί τους υπερασπιστές από τους παθητικούς παρατηρητές. Τα αποτελέσματα στις έρευνες των Menesini et al. (2003) και των Gini et al. (2008) διαπιστώθηκε πως η ύπαρξη ηθικής σκέψης και η ενσυναίσθηση, που είναι κάποια από τα ατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα δεν εξασφαλίζουν το ότι το άτομο θα λειτουργήσει ως υπερασπιστής του θύματος. Στην έρευνα των Pozzoli et al. (2010) η πίεση των συνομηλίκων για παρέμβαση σχετιζόταν θετικά με την υπερασπιστική συμπεριφορά. Βέβαια, το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης σχετιζόταν θετικά με την παρέμβαση υπό συνθήκες χαμηλής πίεσης από τους συνομηλίκους. Ο καθοριστικός παράγοντας για την εκδήλωση υπερασπιστικής συμπεριφοράς προς το θύμα σύμφωνα με τους Pozzoli et al. (2010) δεν είναι τόσο ο βαθμός της ψυχικής ανθεκτικότητας και των παραγόντων της, ούτε το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης, αλλά η πίεση των συνομηλίκων για παροχή βοήθειας προς το θύμα.

Τελευταίος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί αν ο βαθμός της ψυχικής ανθεκτικότητας και των παραγόντων της του ατόμου μπορεί να προβλέψει την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα του υπεράσπισης του θύματος σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι μπορεί να την προβλέψει. Στις έρευνες των Barchia et al. (2011) και των Gini et al. (2008) οι πεποιθήσεις των μαθητών για την προσωπική τους ικανότητα να σταματήσουν την επιθετικότητα και ο βαθμός της ηθικής τους απεμπλοκής παίζουν καθοριστικό ρόλο στην παρεμπόδιση της επιθετικής συμπεριφοράς. Πάντως, σύμφωνα με τους Gini et al. (2008) και άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά όπως είναι οι δεξιότητες επικοινωνίας και οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων των μαθητών εμπλέκονται στην εκδήλωση διαφορετικών συμμετοχικών ρόλων.

Συμπερασματικά μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο βαθμός της ψυχικής ανθεκτικότητας και των παραγόντων της δεν αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την εμπλοκή ή όχι του ατόμου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης, μια και ακόμη και άτομα με υψηλό βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας μπορούν να εμπλακούν σε ανάλογα περιστατικά. Οποσδήποτε όμως η υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου αποτελεί σημαντικό προστατευτικό παράγοντα για την μη εμπλοκή του. Σύμφωνα με τους Rigby & Barrington (2010) υποστηρίζεται ότι το παιδί με ψυχική ανθεκτικότητα έχει λιγότερες πιθανότητες από τα άλλα να γίνει θύμα εκφοβισμού/ θυματοποίησης,

μα και η απουσία της αγωνίας του παιδιού ίσως αποθαρρύνει τον θύτη να συνεχίσει. Βιβλιογραφικά, επίσης, βλέπουμε ότι οι έφηβοι με προβλήματα στην ψυχολογική τους ανάπτυξη μπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά βίας από εκείνους που είναι πιο ισχυροί. Γενικότερα, υποστηρίζεται ότι τα παιδιά χωρίς ψυχική ανθεκτικότητα τείνουν να είναι εκείνα που έχουν δοκιμάσει ενοχλήσεις στη ζωή, οι οποίες φέρουν ως αποτέλεσμα να θέλουν να εκφοβίσουν και να πληγώσουν τους άλλους.

Ένα άλλο συμπέρασμα είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ξεκάθαρες διαφυλικές διαφορές για την εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Φαίνεται μια γενικότερη τάση των αγοριών να εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και τα κορίτσια να θυματοποιούνται συχνότερα, η οποία όχι μόνο δεν επιβεβαιώθηκε στην έρευνά μας, αλλά βρέθηκε ακριβώς το αντίθετο, γεγονός που δείχνει ότι ο παράγοντας φύλο δεν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την εμπλοκή ή όχι του ατόμου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Ούτε, βέβαια, η σχολική επίδοση αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα, αν και στη μελέτη μας φάνηκε πως υπήρξε διαφορά στον βαθμό εμπλοκής του ατόμου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης ανάλογα με την ακαδημαϊκή του επίδοση. Βιβλιογραφικά φαίνεται ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, το αίσθημα κοινωνικής ευθύνης, οι δεξιότητες του σχετίζεσθαι, η ενσυναίσθηση, αλλά και το σχολικό κλίμα, η αίσθηση ασφάλειας που παρέχει στους μαθητές, ο βαθμός υποστήριξης από την οικογένεια και άλλοι παράγοντες διαδραματίζουν

καθοριστικό ρόλο για την εμπλοκή ή όχι του ατόμου σε ανάλογα περιστατικά.

Ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα είναι το γεγονός ότι ο βαθμός της ψυχικής ανθεκτικότητας και των παραγόντων της του ατόμου δεν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για το γεγονός ότι το άτομο θα λειτουργήσει ως υπερασπιστής του θύματος σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Σύμφωνα με τον Ajzen (1991, 2002) ο έμμεσα εμπλεκόμενος υπολογίζει τα οφέλη και το κόστος των διαφορετικών τύπων αντίδρασης, τις προσδοκίες για τις αντιδράσεις των άλλων εκτός από τις αντιλήψεις του για την αυτοαποτελεσματικότητά του για δράση. Τέλος, φάνηκε στην έρευνά μας ότι ο βαθμός της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου μπορεί να προβλέψει την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά του υπεράσπισης του θύματος .

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να γίνει αναφορά αρχικά στους πρακτικούς περιορισμούς της παρούσας έρευνας, έτσι ώστε να γίνει κατανοητή η δυσκολία υλοποίησης του ερευνητικού σχεδίου.

Υπήρξαν ορισμένες εσωτερικές αδυναμίες που αφορούσαν τον ερευνητικό σχεδιασμό. Λόγω της έλλειψης ερευνών στον ελληνικό χώρο γύρω από το συγκεκριμένο θέμα, δεν υφίσταται ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων σταθμισμένων στον ελληνικό πληθυσμό. Συνεπώς, οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν μεταφράστηκαν από την αγγλική

γλώσσα στην ελληνική. Το γεγονός ότι οι κλίμακες αυτές μεταφράστηκαν ίσως να δυσκόλεψαν τους μαθητές/τριες κατά τη συμπλήρωσή τους.

Τέλος, η απουσία τυχαιότητας του δείγματος και το μικρό μέγεθός του, το ότι η έρευνα προκειμένου να διερευνηθεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού βασίστηκε μόνο σε στοιχεία αυτοαναφορικής φύσης των μαθητών/τριών αποτέλεσαν επιπλέον περιορισμούς της έρευνας.

Λόγω της γενικότερης έλλειψης ερευνών για το συγκεκριμένο θέμα είναι αναγκαία περαιτέρω έρευνα. Ιδιαίτερα στη χώρα μας υπάρχει ελάχιστη βιβλιογραφία σχετικά με αυτό το φαινόμενο. Περαιτέρω έρευνες απαιτούνται για τη διερεύνηση έγκυρων και αξιόπιστων μετρήσεών του. Θα ήταν χρήσιμο να γίνουν ερευνητικές μελέτες και στη χώρα μας με σκοπό να εντοπιστεί ο ρόλος της ελληνικής οικογένειας και οι τυχόν προστατευτικοί και προδιαθεσιακοί παράγοντες απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό/ θυματοποίηση. Καλό θα ήταν οι επόμενοι ερευνητές να συγκεντρώνουν στοιχεία και από τους γονείς αλλά και από τους έμμεσα εμπλεκόμενους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης, προκειμένου να εξετάσουν με ποιο τρόπο ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να επηρεάσει τις διαφορετικές πλευρές της ζωής των εμπλεκομένων.

Περισσότερη έρευνα χρειάζεται προκειμένου να γίνει πιο ξεκάθαρη η φύση των υποτιθέμενων διαφυλικών διαφορών, οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης σε κοινωνικές και ψυχολογικές μεταβλητές (όπως η καταθλιπτική συμπτωματολογία, ο

ενδοπροσωπικός/εξωπροσωπικός έλεγχος, η μοναξιά, το άγχος στις διαπροσωπικές σχέσεις και η αυτοεκτίμηση), η αιτιακή σχέση των παραπάνω μεταβλητών με τον σχολικό εκφοβισμό, ενώ διακρίνεται ανάγκη για έρευνα κατά την οποία να συγκρίνονται μεγαλύτεροι με μικρότερους ηλικιακά εφήβους.

Ακόμη, θεωρούνται απαραίτητες μακροχρόνιες και καλά σχεδιασμένες έρευνες, οι οποίες να εμπεριέχουν ομάδες ελέγχου αλλά και follow up έπειτα από σχετικά μεγάλη χρονική περίοδο για την εκτίμηση των αποτελεσμάτων των θεραπευτικών προσεγγίσεων και των προγραμμάτων παρέμβασης που εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης.

Οι έρευνες αυτές θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής παρέμβασης για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης, προκειμένου να υπάρξει ο περιορισμός του.

Βιβλιογραφία/Αρθρογραφία

Amado, J. & Freire, I. (2003). School Bullying and Violence – SVB prevention, in Jäger, Th., Bradley, C. & Rasmussen, M. Violence Prevention in School Using the Internet: A European Perspective. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Andrew, R., Ian, R., Jacqui, A. (2008). A positive psychology approach to tackling bullying in secondary schools: A comparative evaluation. *Educational & Child Psychology*. 25(2). The British Psychological Society.

Baldry, C. & Farrington, D. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in Adolescence Bullying. *Social Psychology of education*, V(8), 263 – 284.

Barchia, K. & Bussey, K. (2011). Individual and collective social cognitive influences on peer aggression: exploring the contribution of aggression efficacy, moral disengagement, and collective efficacy. *Aggress Behav.* 37(2),107-20.

Bernard, M. E. & Pires, D. (2006). Rational-Emotive Behavior Therapy. *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders*. I, 156-174.

Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, A. & Kishori, A. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: implications for befriending, *Journal of Adolescence*, 22(4), 461-466.

Boulton, M. J., Trueman, M., Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28 (4), 353-370.

Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. & Arsenu, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying : evidence of an environmental effect. *The journal of child psychology and psychiatry*, V (51), 809- 817.

Carr-Gregg, M. (2011). Bullying Effects, prevalence and strategies for detection. *Australian Family Physician*. 40 (3), 98-102.

Coyle, J.P. (2002). Methods for Preventing and Reducing Violence by At-risk Adolescents: Common Elements of Empirically Researched Programs.

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mato, M.G. Overpeck, M., Due, P., Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *Int J Public Health*.. 54 (2), 216-24.

Dannon, T. (2010). Understanding how resiliency development influences adolescent bullying and victimization. *Canadian Journal of school psychology*, 25(1), 101- 113.

Debra, J., Pepler, A., Wendy, M., Craig, J., Connolly, A., Amy, Y., McMaster, Loren. & Depeng, J. (2006). A Developmental Perspective on Bullying. *Aggressive behavior*, 32, 376 – 384.

Elliot, M., Cornell, D., Gregory, A. & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *J Sch Psychol*, 48(6), 533 – 553.

Gabriel, R.M., Hopson, T., Haskins, M., Powell, K.E. (1996). Building relationships and resilience in the prevention of youth violence. *American Journal of Preventive Medicine* 12 (5), 48-55.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence* 31 (1), 93-105.

Gini, G, Pozzoli, T, Borghi, F, Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *J Sch Psychol.* 46(6), 617-38.

Green, J.G., Dunn, E.C., Johnson, R.M., Molnar, B.E. (2011). A multilevel investigation of the association between school context and adolescent nonphysical bullying, *Journal of School Violence* 10(2), 133-149.

Fuller, A. (2001). A blueprint for the development of social competencies in schools. *Australian Journal of Middle Schooling*.

Henderson, N. & Milstein, M. (2008). Σχολεία που Προάγουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα. Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Εκδόσεις: Τυπωθήτω.

Holt, M.K. & Espelage, D.L. (2007). Perceived Social Support among Bullies, Victims, and Bully-Victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 984-994.

Howard, N.M, Horne, A.M & Jolliff, D. (2001). Self-Efficacy in a New Training Model for the Prevention of Bullying in Schools. *Journal of Emotional Abuse*, (2), 2-3, 181-191.

Insoo, O. & Hazler, R.J. (2009). Contributions of Personal and Situational Factors to Bystanders' Reactions to School Bullying. *School Psychology International*, 30, 291.

Jeffrey, L.R, Miller, D. & Linn, M. (2001). Middle School Bullying as a Context for the Development of Passive Observers to the Victimization of Others . *Journal of Emotional Abuse*, 2 (2-3), 143-156.

Kepenekci, Y.K. & Çinkir, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse and Neglect* 30 (2), 193-204.

Κουρκούτας, Η. & Xavier, Μ. Ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά και εφήβους με ακαδημαϊκές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες/διαταραχές: παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχολείου, στο Κουρκούτας, Η & Caldin. Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και Σχολική Ένταξη. Ηλίας Κουρκούτας-Ελληνικά Γράμματα. υπό έκδοση.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.

Marsh et al. (2001). In Dennis M. M & Arief, D. L. Teaching and learning international best practice, *Information Age Publishing*, 281.

Μαυροειδή, Α. (2010). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία (bullying). Ιάτωρ ο γιατρός θεραπευτής.

McGrath, H. (2007). Schools without bullying: Can it really happen, *Paper presented at the ACEL/ ASCD Conference: New Imagery for Schools and Schooling: Challenging, Creating, and Connecting*.

Mcinerney., D.M., Liem, A.D. (2008). Teaching and learning international best practice. IAP – Information Age Publishing, 281.

McDowell s, J. & Hostetler, B. (1996). Josh McDowell s handbook on counseling youth. Thomas Nelson Inc.

Mendes, C.S. (2011). Preventing school violence: An evaluation of an intervention program. *Revista da Escola de Enfermagem* 45 (3), 581-588.

Michael, E.B. & Pires, D. (2006). Emotional Resilience in Children and Adolescence: Implications for Rational-Emotive Behavior Therapy. *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders*. I, 156-174.

Munni, R. & Malhi, P. (2006). Adolescent violence exposure, gender issues and impact. *Indian Pediatr.* 43(7), 607-12.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford, England. Blackwell.

Perren, S., Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *J Child Psychol Psychiatry*. 47(1), 45-57.

Postigo, Z.S., González, B.R., Mateu M.C., Ferrero, B.J., Martorell, P.C. (2009). Behavioral gender differences in school relationships, *Psicothema*. (3), 453-8.

Pozzoli, T. & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology* . 38(6), 815 - 827.

Resnick, H. & Blum, A. (1993). Fuller, McGraw & Goodyear. (1998). A blueprint for the development of social competencies in schools. *A Fuller - Australian Journal of Middle Schooling*.

Rigby, K. & Barrington, E. (2010). How schools counter bullying policies and procedures in selected Australian schools, Australian Council for Educational Research, 63.

Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence* 38 (152). 735-747.

Smith, P.K., Ananiadou, K., Cowie, H., Interventions to Reduce School Bullying. *Chartered Counselling Psychologist*. υπό έκδοση.

Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence--a longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse Negl.* 24(7),873-81.

Stueve, A., Kimberly, D., O'Donnell, L., Parisa, T., Renée, W., Slaby, R.G., Bruce, G.L.(2006). Rethinking the Bystander Role in School Violence Prevention, *Promot Pract*, (7)117, Published by: Sage.

Takviriyannum, N. (2008). Development and testing of the Resilience Factors Scale for Thai adolescents. *Nursing and Health Science*, (10) 203 – 208.

Ungar, M. (2009). Building Resiliency With At-Risk Youth, A review of Strengths-Based Counseling With At-Risk Youth, American Psychological Association.

Waddell, M. (2007). Grouping or ganging: The psychodynamics of bullying. *British Journal of Psychotherapy*, 23(2), 189-204.

Wang, J., Iannotti, R.J & Nansel, T.R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber. *J Adolesc Health*, 45 (4), 368 -75.

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Ημερομηνία Συμπλήρωσης

1. Ποια είναι η χρονολογία γέννησής σας;
.....

2. Ποιο είναι το φύλο σας;
Άρρεν Θήλυ

3. Ποιος είναι ο τόπος μόνιμης κατοικίας σας;
α) πόλη
β) κωμόπολη
γ) χωριό

4. Ποια είναι η σχολική σας επίδοση του περασμένου χρόνου;

α) 18 – 20

β) 15 – 17

γ) 12 – 14

δ) 10 – 12

ε) κάτω από τη βάση

5. Είστε κατά χρονολογία γέννησης

α) 1^ο παιδί

β) 2^ο παιδί

γ) 3^ο παιδί

δ) 4^ο παιδί

ε) άλλο

6. Ποιο είναι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα σας;

α) απόφοιτος Πανεπιστημίου

β) απόφοιτος ΤΕΙ

γ) απόφοιτος Τεχνικής σχολής

δ) απόφοιτος Λυκείου

- ε) απόφοιτος Γυμνασίου
- στ) απόφοιτος Δημοτικού
- ζ) δεν έχει πάει σχολείο
- η) άλλο

7. Ποιο είναι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας σας;

- α) απόφοιτος Πανεπιστημίου
- β) απόφοιτος ΤΕΙ
- γ) απόφοιτος Τεχνικής σχολής
- δ) απόφοιτος Λυκείου
- ε) απόφοιτος Γυμνασίου
- στ) απόφοιτος Δημοτικού
- ζ) δεν έχει πάει σχολείο
- η) άλλο

8. Ποιος είναι ο τομέας εργασίας του πατέρα σας;

- α) Δημόσιο
- β) Ιδιώτης
- γ) Άνεργος
- δ) Συνταξιούχος
- ε) Άλλο

9. Ποιος είναι ο τομέας εργασίας της μητέρας σας;

α) Δημόσιο

β) Ιδιώτης

γ) Άνεργος

δ) Συνταξιούχος

ε) Οικιακά

στ) Άλλο

ΜΕΡΟΣ Α

Στο φυλλάδιο αυτό θα βρείτε φράσεις που σχετίζονται με την ικανότητα προσαρμογής παρά τις αντιξοότητες.

Για κάθε πρόταση, παρακαλώ, κυκλώστε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα αυτό που σας αντιπροσωπεύει σύμφωνα με την κλίμακα που ακολουθεί.

1	2	3	4	5
Απόλυτα	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

Διαβάστε κάθε φράση προσεκτικά, αλλά μην καταναλώνετε πολύ χρόνο για να αποφασίσετε ποια είναι η απάντηση.

Παρακαλώ απαντήστε σε κάθε φράση ακόμη κι αν δεν είστε εντελώς σίγουροι για το ποια είναι η απάντηση

Να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις – απλά περιγράψτε τα δικά σας προσωπικά συναισθήματα και απόψεις.

1	2	3	4	5
Απόλυτα	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

1. Υπάρχουν πρόσωπα στην οικογένειά μου που μπορώ να εμπιστευτώ

1 **2** **3** **4** **5**

2. Υπάρχουν πρόσωπα εκτός της οικογένειάς μου που μπορώ να εμπιστευτώ

1 **2** **3** **4** **5**

3. Υπάρχουν όρια στην αναζήτηση στήριξης

1 **2** **3** **4** **5**

4. Υπάρχουν άνθρωποι που αποτελούν καλά πρότυπα προς μίμηση

1 **2** **3** **4** **5**

5. Υπάρχουν άνθρωποι που με ενθαρρύνουν να είμαι ανεξάρτητος

1 **2** **3** **4** **5**

6. Υπάρχουν πρόσωπα που με στηρίζουν

1 **2** **3** **4** **5**

7. Υπάρχουν διαθέσιμοι πόροι - πηγές υποστήριξης

1 **2** **3** **4** **5**

8. Έχω σταθερή οικογένεια και κοινωνικό περιβάλλον

1 **2** **3** **4** **5**

9. Υπάρχουν άνθρωποι που το αναγνωρίζουν όταν κάνω το σωστό

1 **2** **3** **4** **5**

10. Σέβομαι τον εαυτό μου και τους άλλους

1 **2** **3** **4** **5**

11. Είμαι υπεύθυνος για την συμπεριφορά μου

1 **2** **3** **4** **5**

12. Έχω αυτοπεποίθηση, είμαι αισιόδοξος και διατηρώ τις ελπίδες μου

1 **2** **3** **4** **5**

13. Γενικά είμαι ψύχραιμος και υπομονετικός

1 **2** **3** **4** **5**

14. Κάνω καλό σχεδιασμό

1 2 3 4 5

15. Ασχολούμαι εκ των προτέρων (προετοιμάζομαι) με το τι μπορεί να επηρεάσει την επίτευξη των στόχων μου.

1 2 3 4 5

16. Είμαι ειλικρινής ακόμη κι αν γνωρίζω ότι οι γονείς μου μπορεί να αναστατωθούν

1 2 3 4 5

17. Έχω ισχυρή πίστη (στον εαυτό μου)

1 2 3 4 5

18. Εκφράζω τις σκέψεις και τα συναισθήματά μου χωρίς αμηχανία

1 2 3 4 5

19. Γεννώ νέες ιδέες και νέους τρόπους για να κάνω πράγματα

1 2 3 4 5

20. Επιμένω στην ολοκλήρωση ενός έργου

1 2 3 4 5

21. Έχω την ικανότητα να επιλύω προβλήματα σε διάφορες συνθήκες

1 2 3 4 5

22. Μπορώ να χειριστώ και να ελέγξω τη συμπεριφορά μου

1 2 3 4 5

23. Μπορώ να ζητήσω βοήθεια χωρίς να έχω το συναίσθημα της αδυναμίας

1 2 3 4 5

24. Βλέπω την καλή πλευρά των πραγμάτων

1 2 3 4 5

25. Μπορώ να διαπραγματευτώ ή να αρνηθώ να κάνω πράγματα που δεν θεωρώ σωστά

1 2 3 4 5

ΜΕΡΟΣ Β΄

Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν μερικά πράγματα τα οποία συμβαίνουν στα παιδιά της ηλικίας σου. Θα θέλαμε να σημειώσεις πόσο συχνά σου συμβαίνουν αυτά τα πράγματα, βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο τετραγωνάκι.

1. Χτύπησα, κλότσησα, έσπρωξα κάποιον ή απείλησα ότι θα το κάνω.

Πολλές φορές την εβδομάδα	Μια φορά την εβδομάδα	Δύο ή τρεις φορές το μήνα	Μια ή δυο φορές το μήνα	Ποτέ

2. Πήρα χρήματα ή άλλα πράγματα από κάποιον ή χάλασα τα πράγματά του

Πολλές φορές την εβδομάδα	Μια φορά την εβδομάδα	Δύο ή τρεις φορές το μήνα	Μια ή δυο φορές το μήνα	Ποτέ

3. Είπα κακά ή προσβλητικά πράγματα για την εθνικότητα, τη θρησκεία, το χρώμα ή την εμφάνιση ενός μαθητή

Πολλές φορές την εβδομάδα	Μια φορά την εβδομάδα	Δύο ή τρεις φορές το μήνα	Μια ή δυο φορές το μήνα	Ποτέ

4. Έβρισα ή κορόιδεψα με άλλους τρόπους κάποιον μαθητή

Πολλές φορές την εβδομάδα	Μια φορά την εβδομάδα	Δύο ή τρεις φορές το μήνα	Μια ή δυο φορές το μήνα	Ποτέ

5. Απομόνωσα επίτηδες ένα μαθητή, τον κράτησα μακριά από τους φίλους μου ή τον αγνόησα εντελώς.

Πολλές φορές την εβδομάδα	Μια φορά την εβδομάδα	Δύο ή τρεις φορές το μήνα	Μια ή δυο φορές το μήνα	Ποτέ

6. Είπα ψέματα και διέδωσα φήμες για κάποιον ή/και προσπάθησα να κάνω τους άλλους να τον αντιπαθήσουν.

Πολλές φορές την εβδομάδα	Μια φορά την εβδομάδα	Δύο ή τρεις φορές το μήνα	Μια ή δυο φορές το μήνα	Ποτέ

ΜΕΡΟΣ Γ΄

1. Με χτύπησαν, με κλότσησαν, με έσπρωξαν ή με απείλησαν ότι θα το κάνουν.

Πολλές φορές την εβδομάδα	Μια φορά την εβδομάδα	Δύο ή τρεις φορές το μήνα	Μια ή δυο φορές το μήνα	Ποτέ

2. Μου πήραν χρήματα ή άλλα πράγματα ή μου τα χάλασαν

Πολλές φορές την εβδομάδα	Μια φορά την εβδομάδα	Δύο ή τρεις φορές το μήνα	Μια ή δυο φορές το μήνα	Ποτέ

3. Μου είπαν κακά ή προσβλητικά πράγματα για το για την εθνικότητα, τη θρησκεία το χρώμα ή την εμφάνισή μου.

Πολλές φορές την εβδομάδα	Μια φορά την εβδομάδα	Δύο ή τρεις φορές το μήνα	Μια ή δυο φορές το μήνα	Ποτέ

4. Με έβρισαν ή με κορόιδεψαν με άλλους τρόπους.

Πολλές φορές την εβδομάδα	Μια φορά την εβδομάδα	Δύο ή τρεις φορές το μήνα	Μια ή δυο φορές το μήνα	Ποτέ

5. Άλλοι μαθητές με απομόνωσαν επίτηδες, με κράτησαν μακριά από τους φίλους τους ή/και με αγνόησαν τελείως.

Πολλές φορές την εβδομάδα	Μια φορά την εβδομάδα	Δύο ή τρεις φορές το μήνα	Μια ή δυο φορές το μήνα	Ποτέ

6. Άλλοι μαθητές είπαν ψέματα και διέδωσαν φήμες για μένα ή/και προσπάθησαν να κάνουν τους άλλους να με αντιπαθήσουν.

Πολλές φορές την εβδομάδα	Μια φορά την εβδομάδα	Δύο ή τρεις φορές το μήνα	Μια ή δυο φορές το μήνα	Ποτέ

ΜΕΡΟΣ Α΄

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

(probully=υπέρ του θύτη)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ξ

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

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

Provicim= υπερ του θύματος

Αν έβλεπα κάποιους μαθητές να κοροϊδεύουν, φοβερίζουν, βρίζουν ή χτυπούν άλλα παιδιά στο σχολείο, τότε:

1. Θα ζητούσα τη βοήθεια του καθηγητή/καθηγητών

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

2. Θα αντιδρούσα εναντίων αυτών των μαθητών που κοροϊδεύουν, φοβερίζουν, βρίζουν ή χτυπούν άλλα παιδιά στο σχολείο και θα προσπαθούσα να τους σταματήσω.

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

3. Θα υποστήριζα και θα βοηθούσα αυτά τα παιδιά που κάποιοι μαθητές τα κοροϊδεύουν, φοβερίζουν, βρίζουν, ή χτυπούν.

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

Invention=πρόθεση

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Self – efficacy= αυτοαποτελεσματικότητα

Όταν κάποιος μαθητής κοροϊδέψει, φοβερήσει, βρίζει ή χτυπήσει κάποιο άλλο παιδί στο σχολείο, τότε:

1. Υποστηρίζω και βοηθώ αυτό το παιδί.

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

2. Προσπαθώ να εμποδίσω τους μαθητές που κοροϊδεύουν, φοβερίζουν, βρίζουν ή χτυπούν αυτό το παιδί.

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

3. Ζητώ τη βοήθεια του καθηγητή/καθηγητών

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

Behavior= συμπεριφορά

Αν κάποιος μαθητής κοροϊδέψει, φοβερήσει, βρίζει ή χτυπήσει κάποιο άλλο παιδί, τότε:

1. Μπορώ να υποστηρίξω και να βοηθήσω αυτό το παιδί

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

2. Είμαι ικανός να αντιδράσω αποτελεσματικά ενάντια σε αυτούς τους μαθητές και να τους εμποδίσω να συνεχίσουν να κοροϊδεύουν, φοβερίζουν, βρίζουν ή χτυπούν

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

3. Μπορώ να ζητήσω αμέσως τη βοήθεια του καθηγητή

Διαφωνώ πολύ

Διαφωνώ

Δεν ξέρω

Συμφωνώ

Συμφωνώ πολύ

1

2

3

4

5