



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

*Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία*

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

**ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ-
ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ, ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟΣ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΥΕΞΙΑ
ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΛΥΚΕΙΟΥ**

Όνοματεπώνυμο: Παπαδόπουλος Όμηρος

Επόπτρια: Ε. Ανδρέου

Βόλος, Ιούνιος 2012

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κα. Ε. Ανδρέου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών του Ανθρώπου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την πολύτιμη εποπτεία, καθοδήγηση και τις χρήσιμες συμβουλές της καθόλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης, το σύνολο των καθηγητών και καθηγητριών του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Συμβουλευτικής στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία καθώς και τη γραμματεία του τμήματος για την πολύπλευρη συνεισφορά τους, την αδιάκοπη υποστήριξη τους και την εξαιρετική συνεργασία μας κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Ξεχωριστές ευχαριστίες οφείλω στους διευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολείων Β'βάθμιας εκπαίδευσης με τα οποία συνεργάστηκα και βοήθησαν στο μέγιστο βαθμό στη συλλογή των δεδομένων και κυρίως στους μαθητές και τις μαθήτριες, οι οποίοι με προθυμία συμμετείχαν στην έρευνα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|-----------|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 4 |
| ABSTRACT..... | 5 |
| Κεφάλαιο 1: Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού | 6 |
| 1.1. Ιστορικά στοιχεία..... | 6 |
| 1.2. Ορισμός του φαινομένου του εκφοβισμού | 11 |
| 1.2.1. Ορισμοί σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία | 12 |
| 1.3. Μορφές του φαινομένου του εκφοβισμού | 18 |
| 1.4. Ρόλοι των συμμετεχόντων σε περιστατικά εκφοβισμού..... | 21 |
| 1.5. Συνέπειες του εκφοβισμού..... | 23 |
| Κεφάλαιο 2: Ομοφυλοφιλία | 29 |
| 2.1. Βιολογικό και κοινωνικό φύλο | 29 |
| 2.2. Ορισμός της ομοφυλοφιλίας, της αμφιφυλοφιλίας και της διαφυλίας | 31 |
| 2.3. Διαδικασία ανάπτυξης της ομοφυλοφιλικής ταυτότητας | 33 |
| 2.4. Παράγοντες επικινδυνότητας αποκλειστικοί στον ομοφυλοφιλικό πληθυσμό | 35 |
| Κεφάλαιο 3: Ομοφοβικός εκφοβισμός | 38 |
| 3.1. Ομοφοβία..... | 38 |
| 3.2. Ομοφοβικός εκφοβισμός | 40 |
| Κεφάλαιο 4: Ερευνητικό μέρος | 47 |
| 4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας..... | 47 |
| 4.2. Ερευνητικές υποθέσεις | 48 |
| 4.3. Μεθοδολογία..... | 51 |
| 4.3.1. Δείγμα | 51 |
| 4.3.3. Ερευνητικά εργαλεία | 52 |
| 4.4. Ανάλυση δεδομένων | 58 |
| 4.4.1. Ανάλυση παραγόντων..... | 58 |
| 4.4.2. Διερεύνηση διαφορών σεξουαλικού προσανατολισμού ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές..... | 59 |
| 4.4.3. Συσχετίσεις | 60 |
| 4.5. Αποτελέσματα..... | 61 |

| | |
|---|-----------|
| 4.5.1. Διερεύνηση διαφορών σεξουαλικού προσανατολισμού ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές | 61 |
| 4.5.2. Συσχετίσεις | 64 |
| Κεφάλαιο 5: Συζήτηση | 68 |
| Κεφάλαιο 6: Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα..... | 76 |
| Κεφάλαιο 7: Επίλογος..... | 78 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 81 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... | 99 |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχο της παρούσας έρευνας αποτελεί η μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης σε σχέση με τον παράγοντα του σεξουαλικού προσανατολισμού και η διερεύνηση των συσχετίσεων τους με ένα αριθμό ψυχολογικών παραγόντων, που περιλαμβάνουν την κατάθλιψη, το αίσθημα απελπισίας, τη μοναξιά, το αίσθημα ευεξίας, το αίσθημα ανήκειν στο σχολείο και την αυτοεκτίμηση σε δείγμα μαθητών και μαθητριών ($N= 757$) Λυκείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας εντοπίζεται σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη συμμετοχή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης και τους παράγοντες ψυχολογικής ευεξίας, με τα υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής σε τέτοιου είδους επεισόδια να συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα δυσχέρειας των εμπλεκομένων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μειονοτικών σεξουαλικών ομάδων βρέθηκε να παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα ψυχολογικής ευεξίας από τους συμμαθητές τους ετεροφυλοφιλικών σεξουαλικών προτιμήσεων, ενώ και τα επίπεδα εμπλοκής τους σε περιστατικά που σχετίζονταν με εκφοβισμό και θυματοποίηση εμφανίστηκαν υψηλότερα από τα αντίστοιχα των ετεροφυλόφιλων μαθητών/τριών.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, Θυματοποίηση, Σεξουαλικός προσανατολισμός, Ψυχολογική ευεξία.

School Bullying and Victimization Problems, Sexual Orientation and Psychological Well-Being of High School Students

ABSTRACT

The aim of the current thesis is to study and investigate school bullying and victimization in conjunction with sexual orientation and to examine the relationship between the above-mentioned variables and a number of psychological factors that include depression, hopelessness, loneliness, well-being, school belonging and self esteem in a sample of 757 high school students. The results of the study indicated a significant association between participation in school bullying and victimization incidents and the factors of psychological well-being, with higher levels of involvement indicating higher levels of psychological stress of the participants. Sexual orientation minority students reported lower scores on psychological well-being factors than heterosexual students, while their involvement levels in bullying and victimization incidents were found to be higher.

Key words: School bullying; Victimization; Sexual Orientation; Psychological well-being.

Κεφάλαιο 1: Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

1.1. Ιστορικά στοιχεία

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των τελευταίων 30 ετών έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον και την προσοχή της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (bullying) και θυματοποίησης (victimization) ως ένα από τα σημαντικότερα ψυχολογικά προβλήματα που είναι υπεύθυνο για την πρόκληση ευρείας ταλαιπωρίας, αναστάτωσης και πόνου ανάμεσα στα παιδιά και εξίσου ευρείας ανησυχίας ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Ανδρέου & Smith, 2002· Borg, 1998· Espelage & Swearer, 2003). Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φαινόμενο νεανικής παραβατικότητας που εμφανίζεται σε πολλές χώρες του κόσμου και αναφέρεται στη χρήση βίας, διαφορετικών μορφών και εκφάνσεων, μεταξύ μαθητών ή συνομήλικων παιδιών (Φροσύνης, Λαμπής, & Μπούκικας, 2008) και συνιστά πιθανώς ένα από τα πιο δύσκολα και διαδεδομένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία στην εποχή μας (Orpinas & Horne, 2006), καθώς όλα τα παιδιά κατέχουν το δικαίωμα της εκπαίδευσης και της απόκτησης μόρφωσης σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Cheraghi & Piskin, 2011). Επιπλέον η υποχρεωτική φύση της μαθητείας και οι ενδεχομένως αρνητικές συνέπειες που θα μπορούσε να επιφέρει η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος για τους εμπλεκόμενους (Minton & O'Moore, 2006), έρχονται να προστεθούν στην ιδιαίτερη φύση του φαινομένου και στις δυσκολίες αντιμετώπισής του. Σύμφωνα μάλιστα και με το γεγονός πως ένα ποσοστό ανάμεσα στο 15% με 20% του συνόλου των μαθητών, ή ακόμα και μέχρι 50% σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Schuster,

1996' Smith & Sharp, 1994), αναμένεται να βιώσουν κάποια μορφή του φαινομένου κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων, όπως υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, το φαινόμενο του εκφοβισμού ενδέχεται να αποτελεί και την πιο διαδεδομένη μορφή βίας στο χώρο των σχολείων και τη μορφή που αναμένεται να επηρεάσει και το μεγαλύτερο αριθμό μαθητών (Batsche & Knoff, 1994).

Αν και στο παρελθόν ο εκφοβισμός αντιμετωπιζόταν ως μια σύντομη, περιστασιακή και αβλαβής πράξη, χωρίς σημαντικές συνέπειες για τους συμμετέχοντες (Storch & Ledley, 2005), μια άποψη που ενισχύονταν και από την αντίληψη πως οι διαμάχες, οι αιμαχίες και τα πειράγματα αποτελούν, ως ένα βαθμό, τυπικό κομμάτι των σχέσεων των παιδιών και των εφήβων (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001), τα δεδομένα και οι πληροφορίες που έχουν αντληθεί έως σήμερα από το χώρο των ερευνών δεν αφήνουν περιθώρια για μία τέτοιου είδους ερμηνεία. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη μελέτη της φύσης και της συχνότητας του εκφοβισμού στα σχολεία αποκάλυψαν το μέγεθος του φαινομένου που επηρεάζει μαθητές από την πρωτοβάθμια μέχρι τη δευτεροβάθμια βαθμίδα της εκπαίδευσης σε πολλές χώρες, τόσο της Δύσης, όσο και της Ανατολής (Olweus, 1993' Rigby, 1996), καθιστώντας το έτσι ένα παγκόσμιο πρόβλημα (Andreou, 2000). Πιο συγκεκριμένα, κατά το διάστημα των δύο τελευταίων δεκαετιών, έχει παρατηρηθεί μια συνεχόμενη αύξηση στον αριθμό των μελετών πάνω στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού (Smith & Brain, 2000), οι οποίες επιβεβαίωσαν το γεγονός πως πρόκειται για ένα φαινόμενο που αποτελεί ένα ιδιαίτερα διαδεδομένο κοινωνικό πρόβλημα σε ένα μεγάλο αριθμό χωρών, ακόμα κι αν παρατηρούνται ορισμένες διαφοροποιήσεις στην εμφάνισή του (Gini & Pozzoli, 2006). Οι παραπάνω έρευνες έχουν οδηγήσει σε συσχετίσεις του φαινομένου του εκφοβισμού με ψυχοκοινωνικά και σωματικά προβλήματα, ιδιαίτερα όταν πραγματοποιείται σε

συχνή και μακροχρόνια βάση (Isaacs, 2008· Kumpulainen, Räsänen, & Puura, 2001· Salmivalli, 2005), τονίζοντας τη σοβαρότητά του, όχι μόνο εξαιτίας των βραχυπρόθεσμων επιπτώσεών του, τόσο στα άτομα που συμμετέχουν στη διαδικασία, όσο και στο συνολικό σχολικό κλίμα, αλλά και εξαιτίας των μακροπρόθεσμων συνεπειών του (Georgiou & Stavrinides, 2008). Ο εκφοβισμός λοιπόν, αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ως ένα σημαντικό πρόβλημα που επηρεάζει την ευεξία και την κοινωνική λειτουργικότητα των συμμετεχόντων και αποτελεί σοβαρή απειλή για την υγιή ανάπτυξη των νέων (Nansel et al., 2001).

Το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης εμφανίζεται συχνά σε σταθερά περιβάλλοντα, όπως αυτά των σχολικών αιθουσών, από τα οποία το θύμα δεν έχει την δυνατότητα να ξεφύγει (Salmivalli et al., 1996), ενώ αναγνωρίζεται πως στην πιο ευρεία μορφή του ο εκφοβισμός μπορεί να εμφανιστεί και σε πολλά άλλα πλαίσια της ενήλικης ζωής, όπως οι χώροι εργασίας (Leymann, 1996· Olafsson & Johannsdottir, 2004), οι φυλακές (Ireland, 1999· South & Wood, 2006) και οι ιδιωτικοί χώροι των σπιτιών (Malinowsky-Rummell, Hansen, 1993). Σε όλα τα παραπάνω περιβάλλοντα, η ανάπτυξη σχέσεων θύματος και θύτη, ενδέχεται να αποτελεί κομμάτι του κανόνα, με την έννοια πως τέτοιες συμπεριφορές αναμένονται να συμβαίνουν σε σταθερή βάση, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως είναι και κοινωνικά αποδεκτές (Smith & Brain, 2000). Βέβαια, όπως συμβαίνει και με το ζήτημα του ορισμού του φαινομένου του εκφοβισμού, όπως θα δούμε παρακάτω, έτσι και στο ζήτημα της κοινωνικής αποδοχής τέτοιου είδους συμπεριφορών δεν υπάρχει παγκόσμια συναίνεση, καθώς υπάρχουν απόψεις που αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό ως μια διαδικασία που διαμορφώνει την προσωπικότητα και αποτελεί απαραίτητο κομμάτι της ανάπτυξης των παιδιών (Smith & Brain, 2000).

Η απαρχή της μελέτης του φαινομένου του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, με τη γενικότερη έννοιά του, εντοπίζεται στις αρχές τις δεκαετίας του 1970 στη Νορβηγία, μέσα από το έργο του Heinemann, όπου χρησιμοποιεί το όρο mobbing για να περιγράψει την άσκηση βίας, με απότομη έναρξη και λήξη, από μία ομάδα προς ένα ανυπεράσπιστο άτομο (Smith, Cowie, Olafsson, & Liefvooghe, 2002). Ο Heinemann (1973), καταλήγει πως το mobbing αποτελούσε ένα είδος ομαδικής επιθετικότητας που κατευθυνόταν προς ένα άτομο, το οποίο γινόταν αντιληπτό ως αποκλίνον κατά κάποιο τρόπο. Αυτή η επιθετική ενέργεια των πολλών ενάντια στον ένα θεωρήθηκε αντιδραστική, κάτω από την αντίληψη πως τα φυσιολογικά και ειρηνικά μέλη της ομάδας ενοχλούνταν ή προκαλούνταν από τον εξωτερικό εισβολέα (Roland & Idsøe, 2001). Παρόλα αυτά, ο Heinemann φάνηκε να υποτιμά την σταθερή φύση των δραστών εκφοβιστικών περιστατικών (Olweus, 1977, 1979), περιγράφοντας τέτοιου είδους συμπεριφορές ως πρωταρχικά περιστασιακές.

Ο όρος bullying πρωτοεμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία το 1978 μέσα από το βιβλίο του Dan Olweus *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*, το οποίο σημάνει και τη συστηματική μελέτη του φαινομένου με τη μορφή που το γνωρίζουμε σήμερα, για να περιγράψει τις διαδικασίες εκφοβισμού, παρενόχλησης και συστηματικής θυματοποίησης παιδιών και εφήβων από συνομηλίκους τους (Smith & Brain, 2000). Ωστόσο, θα χρειαστεί να φτάσουμε στο 1982 και οι αυτοκτονίες τριών δεκατετράχρονων αγοριών στη Νορβηγία, ως αποτέλεσμα ακραίων παρενοχλήσεων από τους συμμαθητές τους, για να υπάρξει η πρώτη ενεργοποίηση επίσημων φορέων για την αντιμετώπιση του φαινομένου (Olweus, 1993). Ως συνέπεια των παραπάνω γεγονότων και έχοντας ως αφετηρία τις Σκανδιναβικές χώρες, η μελέτη του φαινομένου εξαπλώθηκε σε όλα τα μήκη και πλάτη του κόσμου, συμπεριλαμβανομένων πολλών χωρών της Δυτικής Ευρώπης, τις

Η.Π.Α., την Αυστραλία, τη Ν. Ζηλανδία, τη Ζιμπάμπουε, σε μια προσπάθεια αξιολόγησης, αντιμετώπισης και πρόληψης του (Borg, 1999· Espelage & Swearer, 2003), αποδεικνύοντας τον παγκόσμιο χαρακτήρα του.

Η παραπάνω ερευνητική δραστηριότητα που αναπτύχθηκε κατά τις προηγούμενες δεκαετίες, αντιμετώπισε, παραδοσιακά, το φαινόμενο του εκφοβισμού ως μια δυαδική συνδιαλλαγή που περιοριζόταν στον βασικό δράστη και το θύμα (Potteat & Rivers, 2010). Αν και αυτό το πρωταρχικό πλαίσιο διευρύνθηκε για να συμπεριλάβει τη διερεύνηση των θυμάτων – θυτών, δηλαδή των ατόμων που σε ορισμένες περιπτώσεις συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού ως δράστες ενώ σε άλλες αποτελούν θύματα τέτοιων περιστατικών, μεγάλος αριθμός ερευνητών διατύπωσε την άποψη πως αυτό το δυαδικό σύστημα ταξινόμησης δεν μπορεί να καλύψει με επαρκή τρόπο την ποικιλία των τρόπων με την οποία τα άτομα λαμβάνουν μέρος σε επεισόδια εκφοβισμού (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996). Πολλές θεωρίες κοινωνικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας, με βασικότερη τη θεωρία των οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner (1977), υπογραμμίζουν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό πλαίσιο στην κατανόηση της ατομικής συμπεριφοράς. Αποτέλεσμα αυτής της διεύρυνσης του πεδίου, συνιστά ένας σημαντικός αριθμός ερευνών που έχουν υιοθετήσει μια ευρύτερη κοινωνική και οικολογική προοπτική, και επισημαίνουν πως ο εκφοβισμός συχνά αφορά ομάδες μαθητών (Espelage, Holt, & Henkel, 2003· Salmivalli, et al., 1996) και πως τα ποσοστά συμμετοχής σε τέτοιου είδους περιστατικά διαφέρουν συστηματικά ανάλογα με τα κοινωνικά πλαίσια (Espelage, et al., 2003), αναδεικνύοντας νέους δρόμους μελέτης του φαινομένου.

Συνοπτικά, μπορούμε να αναφέρουμε πως, μέσα στο πέρασμα των χρόνων, η έρευνα στο χώρο του εκφοβισμού έχει καλύψει ένα ευρύ χάσμα και μια πληθώρα

χαρακτηριστικών και παραγόντων προς διερεύνηση του φαινομένου που περιλαμβάνουν, κατά κύριο λόγο, τη συχνότητα εμφάνισής και την επιδημιολογία του και εν συνεχεία τις μορφές με τις οποίες παρουσιάζεται, τους τύπους των συμμετεχόντων, τα χαρακτηριστικά των εμπλεκομένων, τα αίτια εμφάνισής του, τις συνέπειες που προκαλούν αυτού του είδους τα περιστατικά στους συμμετέχοντες αλλά και στο περιβάλλον τους, τις αντιλήψεις των παιδιών και των ενηλίκων γύρω από το φαινόμενο, τις διαφορές ανάλογα με το φύλο, τον παράγοντα της ηλικίας, το οικογενειακό αλλά και το σχολικό περιβάλλον. Τα μέσα πληροφόρησης που έχουν χρησιμοποιηθεί από το μεγαλύτερο μέρος των ερευνητών κατά την προσπάθεια μελέτης και αξιολόγησης του φαινομένου, είναι ως επί το πλείστον ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που απευθύνονταν στους θύτες και στα θύματα εκφοβιστικών περιστατικών (Schuster, 1996), ενώ έχουν επιστρατευθεί σε μικρότερο βαθμό και αξιολογήσεις, βαθμολογίες και παρατηρήσεις ομάδων ομηλικών, εκπαιδευτικών, και εκπαιδευμένων παρατηρητών ή συνδυασμός οποιονδήποτε εκ των παραπάνω μεθόδων (Borg, 1999).

1.2. Ορισμός του φαινομένου του εκφοβισμού

Ο ακριβής προσδιορισμός του εννοιολογικού πεδίου ενός φαινομένου αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη συστηματική του μελέτη. Το φαινόμενο του εκφοβισμού ωστόσο συμπεριλαμβάνει ένα τόσο μεγάλο εύρος επιθετικών πράξεων, που καθίσταται δύσκολο να ορισθεί με ακρίβεια και συντομία.

Τόσο μεταξύ των ερευνητών, όσο και μεταξύ των απλών παρατηρητών (μαθητές, γονείς, δάσκαλοι), εντοπίζονται ελαφρώς αποκλίνουσες απόψεις (Espelage

& Swearer, 2003· Monks & Smith, 2006), εξαιτίας της διαφορετικής βαρύτητας που αποδίδεται σε διαφορετικούς παράγοντες του φαινομένου, είτε αυτοί αφορούν στις μορφές με τις οποίες εμφανίζεται, είτε σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του όπως η διάρκεια, η πρόθεση του δράστη ή το τελικό αποτέλεσμα. Διαφορές στο περιεχόμενο των ορισμών ενδέχεται επίσης να παρατηρηθούν και ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται, είτε με τη στενή έννοια του χώρου (π.χ. σχολείο, φυλακές, χώροι εργασίας), είτε σε πολιτισμικό επίπεδο, από χώρα σε χώρα (Smith, 1994).

1.2.1. Ορισμοί σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία

Όπως συμβαίνει και σε άλλα φαινόμενα στο χώρο της ψυχολογίας, έτσι και στο ζήτημα του ορισμού του φαινομένου του εκφοβισμού δεν φαίνεται να υπάρχει μια παγκόσμια συμφωνία, καθώς ο εκφοβισμός έχει εννοιολογικοποιηθεί και οριστεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (Schuster, 1996). Το γεγονός της ύπαρξης αυτού του μεγάλου αριθμού ορισμών που συναντώνται στη βιβλιογραφία, ίσως και να αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση που καλούνται να ξεπεράσουν οι ανά τον κόσμο μελετητές και ερευνητές του φαινομένου (Espelage & Swearer, 2003). Ο σημαντικότερος ερευνητής του φαινομένου του εκφοβισμού, Olweus, ορίζει την πράξη ως εξής:

Ένας μαθητής ή μαθήτρια εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και σε διάρκεια χρόνου, σε αρνητικές πράξεις από την πλευρά ενός ή περισσότερων άλλων μαθητών [...] Είναι αρνητική πράξη όταν κάποιος εσκεμμένα επιβάλλει, ή επιχειρεί να επιβάλλει, τραυματισμό ή αισθήματα δυσχέρειας σε κάποιον άλλο [...] Οι αρνητικές πράξεις μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα από λέξεις (λεκτικά), για παράδειγμα, μέσα από

απειλές, πειράγματα, κοροϊδία και μειωτικούς χαρακτηρισμούς. Είναι αρνητική πράξη όταν κάποιος χτυπάει, σπρώχνει, κλωτσάει, τσιμπάει ή περιορίζει κάποιον άλλο – μέσω σωματικής επαφής (1993, p.9).

Ο παραπάνω ορισμός, αν και δεν γίνεται παγκοσμίως αποδεκτός, είναι αυτός που υιοθετείται σε πιο συχνή βάση από τους ερευνητές κατά τη μελέτη του φαινομένου (Schuster, 1996), ενώ στη βιβλιογραφία συναντώνται συχνά και οι ορισμοί που ακολουθούν:

Ένας μαθητής ή μαθήτρια εκφοβίζεται ή πέφτει θύμα πειράγματος όταν ένας άλλος μαθητής ή μαθήτρια λέει άσχημα και δυσάρεστα πράγματα σε αυτόν ή αυτήν. Είναι επίσης εκφοβισμός όταν ένας μαθητής ή μαθήτρια, δέχεται χτυπήματα, κλωτσιές, απειλές, κλειδώνεται μέσα σε ένα δωμάτιο, δέχεται άσχημα σημειώματα και όταν κανείς δε μιλάει ποτέ σε αυτόν ή αυτήν (Smith & Sharp, 1994, p.1).

Ο εκφοβισμός είναι χρόνια βία, σωματική ή ψυχολογική, που ασκείται από ένα άτομο ή μια ομάδα και κατευθύνεται ενάντια σε ένα άτομο που δεν είναι ικανό να υπερασπιστεί τον εαυτό του κατά την συγκεκριμένη περίσταση (Roland, 1989, p.143).

Πέρα από τους παραπάνω ορισμούς που αποτελούν ίσως και τους ευρύτερα χρησιμοποιούμενους στο χώρο των ερευνών, μπορούμε να εντοπίσουμε ένα σημαντικό αριθμό ορισμών από μελετητές που έχουν επιχειρήσει, μέσα στο πέρασμα

των χρόνων, να προσδιορίσουν το φαινόμενο τονίζοντας διαφορετικά χαρακτηριστικά του.

Ο Farrington (1993) ορίζει τον εκφοβισμό ως ‘μια κακόβουλη και επαναλαμβανόμενη πράξη που επιβάλλεται από ένα δυνατότερο άτομο, ή μια ομάδα ατόμων, σε κάποιον άλλο που γίνεται αντιληπτός ως πιο αδύναμος’, με τον Rigby (1996) να συμπληρώνει πως η έννοια του δυνατότερου ή ισχυρότερου, δεν περιορίζεται μόνο στη σωματική δύναμη, αλλά μπορεί να υπονοεί και μια ισχυρότερη προσωπικότητα ή το να είναι κανείς πιο αποφασισμένος. Οι Batsche και Knoff (1994) ορίζουν τον εκφοβισμό ως ‘μια μορφή επιθετικότητας κατά την οποία ένας ή περισσότεροι μαθητές παρενοχλούν επανειλημμένα σωματικά και/ή ψυχολογικά έναν άλλο μαθητή σε διάρκεια χρόνου’. Το φαινόμενο του εκφοβισμού έχει περιγραφεί επίσης και ως μια μορφή κακοποίησης (Dawkins, 1995) ή μια μορφή συντελεστικής επιθετικότητας που έχει ως στόχο να πληγώσει άλλους μέσα από μια ποικιλία τρόπων που περιλαμβάνει σωματικές επιθέσεις (χτυπήματα και κλωτσιές), λεκτική κακοποίηση (χρήση μειωτικών χαρακτηρισμών, κοροϊδία, απειλές) και έμμεσες πρακτικές (απομόνωση, κοινωνικός εξοστρακισμός, διάδοση φημών) (Coie, Dodge, Terry, & Wright, 1991). Οι Kumpulainen, Räsänen και Puura (2001) αναφέρουν πως ο εκφοβισμός ‘είναι επιθετική συμπεριφορά που στοχεύει συνεχόμενα σε ένα και συγκεκριμένο άτομο’, ενώ η Kumpulainen (1998) είχε τονίσει σε προγενέστερο στάδιο πως είναι εσκεμμένη και απρόκλητη συμπεριφορά που έχει ως σκοπό να τραυματίσει ένα άλλο παιδί είτε σωματικά είτε ψυχολογικά. Από την άλλη, οι Pepler, Craig, Connolly, Yuile, McMaster και Jiang (2006) επισημαίνουν πως μετά από δεκαπέντε χρόνια ερευνών κατέληξαν πως ο εκφοβισμός αποτελεί ένα πρόβλημα που αναπτύσσεται στα πλαίσια μιας σχέσης στην οποία ένα παιδί επιζητά και διασφαλίζει δύναμη σε διαπροσωπικό επίπεδο μέσα από την επιθετικότητα, ενώ οι Hawker και

Boulton (2000) μιλώντας για την θυματοποίηση ομηλικών αναφέρονται στην εμπειρία ανάμεσα στα παιδιά του να είναι κανείς στόχος επιθετικής συμπεριφοράς άλλων παιδιών, που δεν συνδέονται μαζί τους με αδερφικούς δεσμούς και δεν έχουν αναγκαστικά την ίδια ηλικία, και συμπληρώνουν πως αυτά τα παιδιά που αποτελούν στόχο της επιθετικότητας ομηλικών περιγράφονται ως παιδιά που εκφοβίζονται, θυματοποιούνται ή απορρίπτονται. Η έννοια της θυματοποίησης (victimization) αποτελεί μια έννοια που συμπληρώνει την έννοια του εκφοβισμού και αναφέρεται στον αντίκτυπο που έχει ο εκφοβισμός στο άτομο - στόχο ή θύμα της συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Olweus, 1995).

Ο Olweus (1999) υποστηρίζει πως τόσο ο εκφοβισμός, όσο και η βία, αποτελούν υποκατηγορίες της επιθετικότητας και πως ο εκφοβισμός και η βία υπερκαλύπτονται σε κάποιο βαθμό. Η βιβλιογραφία του φαινομένου της επιθετικότητας φαίνεται να αποτελεί σημαντικό εργαλείο στα χέρια και άλλων ερευνητών στην προσπάθειά τους να ορίσουν και να αξιολογήσουν εκφοβιστικές συμπεριφορές (Espelage & Swearer, 2003). Μια ευρέως αποδεκτή τυπολογία της επιθετικότητας περιλαμβάνει το διαχωρισμό της σε συντελεστική και αντιδραστική επιθετικότητα (Dodge, 1991). Ο Dodge (1991) ορίζει τη συντελεστική επιθετικότητα ως συμπεριφορά που κατευθύνεται προς ένα θύμα για την απόκτηση του επιθυμητού αποτελέσματος, όπως η απόκτηση περιουσίας, δύναμης ή σύνδεσης με κάποιον, σε αντίθεση με την αντιδραστική επιθετικότητα που κατευθύνεται στο θύμα ως αποτέλεσμα ενός δυσάρεστου γεγονότος που προκάλεσε θυμό ή απογοήτευση από την πλευρά του δράστη. Συνδέοντας το φαινόμενο του εκφοβισμού με την παραπάνω κατηγοριοποίηση της επιθετικότητας, οι Espelage και Swearer (2003) επισημαίνουν πως η πλειοψηφία των εκφοβιστικών περιστατικών γίνεται αντιληπτή ως συντελεστική επιθετικότητα, καθώς οι δράστες επιλέγουν συνήθως τα θύματά τους

χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια πρόκληση από την πλευρά τους και συνεχίζουν να εμπλέκονται σε αυτή τη συμπεριφορά για εκτεταμένο χρονικό διάστημα.

Αν και δεν υπάρχει, όπως φαίνεται, παγκόσμια ταύτιση στο ζήτημα των ορισμών ανάμεσα στους κόλπους των ερευνητών του φαινομένου του εκφοβισμού, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια συμφωνία αναφορικά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του που μπορούν να λειτουργήσουν ως κριτήρια διαφοροποίησής του από άλλους τύπους επιθετικής συμπεριφοράς (Monks & Smith, 2006· Vlachou, Andreou, Botsoglou, & Didaskalou, 2011). Τα κοινά αποδεκτά χαρακτηριστικά του φαινομένου περιλαμβάνουν α) το γεγονός ότι αναφέρεται σε συμπεριφορές που έχουν την πρόθεση να πληγώσουν ή να κάνουν κακό σε κάποιο άλλο άτομο, σε σωματικό ή ψυχολογικό επίπεδο, β) το γεγονός ότι πραγματοποιείται από ένα ή περισσότερα άτομα, γ) την επαναληψιμότητά και τη διάρκεια σε ένα σχετικά μακρύ διάστημα του χρόνου δ) την ανισορροπία δύναμης που καθιστά δύσκολη, έως αδύνατη, την αντίδραση του θύματος (Borg, 1999) ενώ φαίνεται ε) να έχει περισσότερες πιθανότητες να συμβεί σε κοινωνικές συνθήκες που υπάρχουν ξεκάθαρες σχέσεις εξουσίας και χαμηλής επίβλεψης (Smith, 1994).

Η υπεροχή δύναμης των δραστών έναντι των θυμάτων που αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία του ορισμού του εκφοβισμού, μπορεί να αναφέρεται είτε στο σωματικό, είτε στο ψυχολογικό επίπεδο, και μπορεί να προέρχεται από τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, όπως το μεγαλύτερο σωματικό μέγεθος, δύναμη, ή ηλικία, τη θέση κάποιου σε μια κοινωνική ομάδα (Olweus, 1993), τη συμμετοχή σε μια ομάδα ομηλίκων που υποστηρίζουν τον εκφοβισμό (Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 1997) ή τη γνώση των αδυναμιών των άλλων (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999). Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως δεν αναφερόμαστε στο φαινόμενο του εκφοβισμού όταν υπάρχει μια διαμάχη ανάμεσα σε άτομα ίσης ή περίπου ίσης

δύναμης, καθώς οι επιπτώσεις του να δέχεται επανειλημμένα κάποιος επιθέσεις ή απειλές από ένα πιο ισχυρό άτομο ή ομάδα ενδέχεται να διαφέρουν από τις επιπτώσεις του να αποτελεί κάποιος το στόχο επιθέσεων ή απειλών ενός ατόμου ίσης δύναμης, με εντονότερα αισθήματα αβοηθησίας να είναι πιο πιθανό να προκληθούν στην πρώτη περίπτωση (Rigby, 2003). Αναφερόμενοι στο στοιχείο της σκοπιμότητας, οι Guerin και Hennessy (2002), σημειώνουν πως ακόμα κι αν ο δράστης μια συμπεριφοράς δεν έχει τη πρόθεση να προκαλέσει πόνο ή κακό, μπορεί να θεωρηθεί ως εκφοβιστικό περιστατικό σε περίπτωση που γίνει αντιληπτό με αυτό τον τρόπο από το θύμα. Σχετικά με το χαρακτηριστικό της επαναληψιμότητας και της διάρκειας στο χρόνο, που όπως είδαμε αποτελεί κι αυτό ένα βασικό κριτήριο διαφοροποίησης του φαινομένου, έχει αναγνωριστεί πως ακόμα και ένα μεμονωμένο περιστατικό σοβαρής κακοποίησης μπορεί να θεωρηθεί ως εκφοβισμός κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες (Guerin & Hennessy, 2002· Olweus, 1993), ενώ ο Byrne (1993) αναπτύσσοντας την παραπάνω λογική υποστηρίζει πως μια μεμονωμένη αρνητική συμπεριφορά και η μακρόχρονη κακοποίηση συνιστούν ένα συνεχές του φαινομένου του εκφοβισμού. Παρομοίως οι Naylor, Cowie, και Cossin (2006) υποστηρίζουν πως ένα μεμονωμένο περιστατικό μπορεί να προκαλέσει μακροχρόνιο φόβο στο θύμα, σύμφωνα και με την υπόθεση του Tattum (1997) πως ο εκφοβισμός μπορεί να περιλαμβάνει και την επιθυμία του δράστη να προκαλέσει αισθήματα δυσχέρειας στο θύμα του, όχι μόνο μέσα από τις ίδιες του τις πράξεις, αλλά και από την απειλή και το φόβο του τι μπορεί να συμβεί, ή της επανάληψης (Guerin & Hennessy, 2002).

Συνοψίζοντας, και έχοντας υπόψιν πως ακόμα και τα κοινώς αποδεκτά χαρακτηριστικά του φαινομένου βρίσκονται κάτω από συνεχή εξέταση και αξιολόγηση όπως μόλις είδαμε, μπορούμε να ορίσουμε τον εκφοβισμό ως μια σχέση που χαρακτηρίζεται από διαρκή επιθετικότητα και ασυμμετρία δυνάμεων και

περιλαμβάνει σωματικές ή ψυχολογικές μορφές πειράγματος, που μπορούν να γίνουν αντιληπτές από τους παρατηρητές ως άδικες και να έχουν σημαντικές συνέπειες στα θύματα (Monks & Smith, 2006). Οι Monks και Smith (2006) θεωρούν πως αυτός ο ορισμός, αν και σχετικά γενικός και ευρύς, μπορεί να διαφοροποιήσει τον εκφοβισμό από την επιθετικότητα (αποτελεί υποκατηγορία της επιθετικότητας που προϋποθέτει ανισορροπία δύναμης και επανάληψη) και τους σωματικού καβγάδες (ο εκφοβισμός δεν χρειάζεται να είναι σωματικής μορφής).

1.3. Μορφές του φαινομένου του εκφοβισμού

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, η επιθετικότητα, γενικά, και ο εκφοβισμός γίνονταν κατά βάση αντιληπτοί ως άμεσες, σωματικές ή λεκτικές επιθέσεις (Smith, 2004). Τη δεκαετία του 1990 όμως, και μέσα από το έργο των Bjorkqvist, Lagerspetz και Kaukiainen (1992), το πεδίο διευρύνθηκε για να συμπεριλάβει την έμμεση επιθετικότητα, που πραγματοποιείται μέσω ενός τρίτου προσώπου, τη σχεσιακή επιθετικότητα, που πραγματοποιείται για να καταστρέψει τις σχέσεις που διατηρεί κάποιος με τους ομηλικούς του, και την κοινωνική επιθετικότητα, που πραγματοποιείται για να καταστρέψει την αυτοεκτίμηση και/ή το κοινωνικό στάτους του ατόμου. Οι Rivers και Smith (1994) επισημαίνουν πως η άμεση επιθετικότητα αναφέρεται σε συνδιαλλαγή πρόσωπο με πρόσωπο, ενώ η έμμεση επιθετικότητα συμβαίνει μέσω ενός τρίτου προσώπου και συνηθίζεται, αν και δεν είναι αναγκαίο, να είναι λεκτικής, παρά σωματικής φύσης. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω εξελίξεων μπορούμε πλέον να θεωρούμε ως αντιπροσωπευτικά παραδείγματα εκφοβιστικής

συμπεριφοράς, εκτός από τα χτυπήματα και την κοροϊδία , τη διάδοση φημών και τον κοινωνικό αποκλεισμό, αν και ομολογουμένως σε μικρότερο βαθμό (Smith, 2004).

Ο σχολικός εκφοβισμός, ανάλογα με τα μέσα και τις συμπεριφορές που επιστρατεύει ο δράστης για να βλάψει το θύμα, παίρνει διαφορετικές μορφές και στην εποχή μας διαφορετικοί ερευνητές κατηγοριοποιούν το φαινόμενο του εκφοβισμού με διαφορετικούς τρόπους (Cheraghi & Piskin, 2011). Οι εκφοβιστικές συμπεριφορές λοιπόν, πραγματοποιούνται είτε σε σωματικό, είτε σε ψυχολογικό επίπεδο (Kumpulainen, 1998) και μπορούν να τοποθετηθούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες. Τον άμεσο εκφοβισμό (direct bullying), που μπορεί να είναι σωματικός (physical bullying) με τη μορφή χτυπημάτων, γρονθοκοπημάτων και κλωτσιών ή λεκτικός (verbal bullying) με τη μορφή κοροϊδίας, μειωτικών χαρακτηρισμών και απειλών, και τον έμμεσο εκφοβισμό (indirect bullying), που χαρακτηρίζεται από την κεκαλυμμένη φύση του και τη χρήση τρίτων προσώπων (Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992) και μπορεί να είναι ψυχολογικός ή κοινωνικός/σχισιακός (social/relational bullying) με τη μορφή διάδοσης φημών, καταστροφής φιλικών σχέσεων και αποκλεισμού από παρέες (Baldry, 2004; Espelage & Swearer, 2003), με τους τελευταίους τύπους να αναφέρονται περισσότερο στις συνέπειες που προκαλεί η αρνητική πράξη και στην πρόθεση ψυχολογικού τραυματισμού και όχι στην ίδια την μορφή της συμπεριφοράς (Olweus, 1993).

Πιο συγκεκριμένα, ο Olweus (1993) πρότεινε τρεις τύπους εκφοβισμού: τον σωματικό, τον λεκτικό και τον κοινωνικό αποκλεισμό, με τους δύο πρώτους να μπορούν να γίνουν αντιληπτοί οπτικά από παρατηρητές και γι' αυτό να ανήκουν στην κατηγορία του άμεσου εκφοβισμού, και τον τρίτο μη όντας πάντα ορατός από τον περίγυρο να ανήκει στην κατηγορία του έμμεσου εκφοβισμού. Οι Rivers και Smith (1994) εντόπισαν επίσης τρία είδη εκφοβισμού: τον άμεσο σωματικό, τον άμεσα

λεκτικό και τον έμμεσο εκφοβισμό. Ο έμμεσος εκφοβισμός αναφέρεται από ορισμένους ερευνητές και ως σχεσιακός εκφοβισμός. Η Elliot (1997) προχωράει σε περισσότερους διαχωρισμούς που κατηγοριοποιούν τον εκφοβισμό σε σωματικό, λεκτικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και σεξουαλικό αποκλεισμό.

Αναφορικά με τον παράγοντα του φύλου και τη συμμετοχή σε οποιαδήποτε μορφή εκφοβιστικών συμπεριφορών, τα αγόρια φαίνεται να έχουν περισσότερες πιθανότητες ανάμειξης σε τέτοια επεισόδια από τα κορίτσια, ιδιαίτερα μέσα από το ρόλο του δράστη (Baldry, 2004), ενώ πιο συγκεκριμένα, έρευνες αποκαλύπτουν πως τα κορίτσια συμμετέχουν περισσότερο, είτε ως θύτες, είτε ως θύματα, σε περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού, σε αντίθεση με τα αγόρια που προτιμούν άμεσους τύπους εκφοβισμού και ιδιαίτερα τη μορφή του σωματικού εκφοβισμού (Bjorkqvist, et al., 1992· Roland & Idsøe, 2001).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται επίσης ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός περιστατικών εκφοβισμού με ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων για την επίτευξη της επιθυμητής συμπεριφοράς από την πλευρά του δράστη, και μια συνεπακόλουθη αύξηση της σχετικής επιστημονικής βιβλιογραφίας. Μέσα από τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (cyberbullying), ο δράστης χρησιμοποιεί ηλεκτρονικά μέσα, όπως τη σύνταξη μηνυμάτων ή την προώθηση φωτογραφιών σε κινητά τηλέφωνα, e-mails ή ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, με προσβλητικό ή απειλητικό περιεχόμενο με απώτερο στόχο την ταπείνωση ή τον εκφοβισμό του θύματος (Πρεκατέ, 2007). Αυτή η σύγχρονη μορφή εκφοβισμού έχει παρατηρηθεί κατά κόρον στην Αγγλία, τον Καναδά και τις Η.Π.Α. (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell & Tippett, 2008) και παρουσιάζει επεκτατικές τάσεις προς τις χώρες της Κεντρικής Ευρώπης (Καπατζιά & Συγκολλίτου, 2009). Αν και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα κυρίως εκτός σχολείου, μπορεί να υλοποιηθεί και κατά

τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων που περιλαμβάνουν χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή μέσω των προσωπικών κινητών τηλεφώνων.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε λοιπόν ότι ένα παιδί εκφοβίζεται ή θυματοποιείται από ένα άλλο παιδί ή μια ομάδα παιδιών, όταν (Olweus, 1993· Sheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006):

- γίνεται δέκτης μειωτικών χαρακτηρισμών, κοροϊδίας ή απειλών
- αποκλείεται εσκεμμένα από κοινές ή ομαδικές δραστηριότητες, την παρέα τους ή το αγνοούν εντελώς
- το χτυπούν, το κλωτσούν, το σπρώχνουν
- διαδίδουν άσχημες φήμες και ψέματα γι' αυτό ώστε να καταστρέψουν τις φιλικές του σχέσεις ή να κάνουν τους άλλους να μην το συμπαθούν
- το απειλούν ή το αναγκάζουν να κάνει πράγματα που δε θέλει να κάνει
- αποσπούν ή καταστρέφουν προσωπικά του αντικείμενα με τη βία

1.4. Ρόλοι των συμμετεχόντων σε περιστατικά εκφοβισμού

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών στο χώρο του εκφοβισμού, έχει τοποθετήσει στο επίκεντρό του ενδιαφέροντός του τη διάκριση των ρόλων που φαίνεται να αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια εκφοβιστικών περιστατικών και τη διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών καθενός εξ αυτών. Η πρώτη έρευνα που επιχείρησε να σκιαγραφήσει το προφίλ των θυτών και των θυμάτων, εντοπίζεται στη Σκανδιναβία και πραγματοποιήθηκε από τον Dan Olweus (1993).

Τα δεδομένα και η γνώση που έχει συγκεντρωθεί έως τώρα από το σύνολο της ερευνητικής δραστηριότητας, μας επιτρέπουν να μιλάμε για τρεις βασικές και

διακριτές κατηγορίες συμμετεχόντων σε περιστατικά εκφοβισμού, με ξεχωριστά και διαφορετικά ψυχοκοινωνικά προφίλ: τους θύτες ή δράστες (bullies), τα παθητικά θύματα (passive victims) και τους θύτες-θύματα (bully/victims), που αν και εκφοβίζουν άλλα παιδιά, αποτελούν και οι ίδιοι θύματα εκφοβισμού άλλων παιδιών (Austin & Joseph, 1996· Georgiou & Stavrinides, 2008). Την τελευταία κατηγορία συμμετεχόντων ενδέχεται να τη συναντήσουμε στη βιβλιογραφία και ως ‘προκλητικά θύματα’ (provocative victims) καθώς οι δυο όροι συχνά ταυτίζονται (Olweus, 1993). Η Salmivalli και οι συνεργάτες της (1996) ωστόσο, αντιμετωπίζοντας το φαινόμενο του εκφοβισμού ως μια ομαδική διαδικασία αλληλεπίδρασης, εντόπισαν πέντε κατηγορίες συμμετεχόντων: τον θύτη που υποκινεί τη διαδικασία του εκφοβισμού ή τον ηγέτη/αρχηγό θύτη (ringleader bully), τους βοηθούς (assistants), που διευκολύνουν τον θύτη αρχηγό, τους υπερασπιστές (defenders), που αμύνονται και προβάλλουν αντίσταση στον θύτη υπερασπίζοντας το θύμα, τους ενισχυτές (reinforcers), που ενισχύουν και ανατροφοδοτούν θετικά τη συμπεριφορά του θύτη με γέλια και ζητωκραυγές και τους απλούς παρατηρητές (outsiders), που παραμένουν αμέτοχοι στα γεγονότα χωρίς να εμπλακούν με καμία συμπεριφορά.

Η σπουδαιότητα του κοινωνικού παράγοντα και της ομαδικής φύσης του φαινομένου του εκφοβισμού τονίζεται ιδιαίτερα από το γεγονός πως στο 85% των εκφοβιστικών περιστατικών στα σχολεία, εκτός από το θύτη και το θύμα, σημαντικό ρόλο, είτε ενεργητικό, είτε παθητικό, παίζουν και άλλοι μαθητές και μαθήτριες (Ahmed, 2005). Σύμφωνα και με τον Olweus (2007) η, έως ενός βαθμού, συμμετοχή άλλων μαθητών/-τριών σε περιφερειακούς ρόλους μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως εξής: οι οπαδοί ή ακόλουθοι (followers, henchmen), μαθητές και μαθήτριες που διατηρούν θετική στάση προς τον εκφοβισμό και συμμετέχουν ενεργά, αλλά συνήθως δεν παίρνουν την πρωτοβουλία για την έναρξη ενός περιστατικού ή την ανάληψη του

ηγετικού ρόλου, οι παθητικοί θύτες (passive bullies) ή υποστηρικτές (supporters), μαθητές και μαθήτριες που υποστηρίζουν με φανερό τρόπο το σχολικό εκφοβισμό, γελώντας ή στρέφοντας το βλέμμα των υπολοίπων στα σχετικά περιστατικά, χωρίς όμως να συμμετέχουν οι ίδιοι/-ες ενεργά, οι πιθανοί/εν δυνάμει θύτες (possible bullies) ή παθητικοί υποστηρικτές (passive supporters), μαθητές και μαθήτριες που απολαμβάνουν την ύπαρξη επεισοδίων εκφοβισμού στο σχολείο τους, αλλά δεν τον υποστηρίζουν ανοικτά, οι αμέτοχοι/αδέσμευτοι θεατές (disengaged onlookers), που δε συμμετέχουν με κανένα τρόπο και δε δραστηριοποιούνται προς καμία κατεύθυνση, οι πιθανοί/δυνητικοί υπερασπιστές του θύματος (possible defenders), που κρίνουν αρνητικά το φαινόμενο του εκφοβισμού και θεωρούν ότι θα έπρεπε να βοηθήσουν το θύμα, χωρίς όμως να κάνουν κάτι και οι υπερασπιστές του (defenders), που επίσης αντιτίθενται στον εκφοβισμό, αλλά επιπλέον προσφέρουν ή προσπαθούν να προσφέρουν βοήθεια στο θύμα.

1.5. Συνέπειες του εκφοβισμού

Όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή του κεφαλαίου, αποτελούσε κοινή αντίληψη στο παρελθόν πως ο εκφοβισμός συνιστούσε μια σχετικά φυσιολογική και αβλαβή εμπειρία για τους συμμετέχοντες (Cho, Hendrickson, & Mock, 2009). Στην εποχή μας όμως, βρισκόμαστε σε θέση να γνωρίζουμε πως ο εκφοβισμός συνοδεύεται από σοβαρές εκπαιδευτικές, σωματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις στις ζωές των μαθητών (Batsche & Knoff, 1994· Boulton & Smith, 1994· Rigby, 2003), σημαδεύοντας με αρνητικό τρόπο την καθημερινότητα πολλών παιδιών και ταυτόχρονα αντανακλώντας σημαντικές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο

αριθμός των ερευνών που έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο ζήτημα τα τελευταία είκοσι χρόνια είναι αξιοσημείωτος και παρουσιάζει τις επιβλαβείς συνέπειες του εκφοβισμού στα σχολεία, τόσο για την πλευρά του θύτη, όσο και για την πλευρά του θύματος (Adams, Cox, & Dunstan, 2004· Bonanno & Hymel, 2010· Cheraghi & Piskin, 2011· Rigby, 2000).

Ο εκφοβισμός άλλων παιδιών και η θυματοποίηση από άλλα παιδιά φαίνεται να προκαλούν αρνητικές συνέπειες, βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, στη γενική υγεία και ευεξία των παιδιών που εμπλέκονται (Rigby, 2000) και να τα εκθέτουν σε μεγαλύτερο κίνδυνο για την ανάπτυξη μιας ποικιλίας προβλημάτων ψυχικής υγείας (Dake, Price, & Telljohann, 2003), με τις εμπειρίες θυματοποίησης να συνδέονται με χαμηλά επίπεδα ψυχολογικής και σωματικής ευεξίας και τον εκφοβισμό να αποτελεί ένδειξη δυσπροσαρμοστικότητας στο περιβάλλον και να σχετίζεται, ως συνεπακόλουθο, με χαμηλότερα επίπεδα υγείας εξαιτίας του διαρκούς άγχους που βιώνει το παιδί (Baldry, 2004). Γενικά, η συμμετοχή σε εκφοβιστικά επεισόδια, εκτός από την αύξηση της πιθανότητας για συμμετοχή σε μελλοντικά περιστατικά εκφοβισμού, σχετίζεται και με μια πληθώρα αρνητικών δεικτών υγείας όπως κατάθλιψη, αυτοκτονικό ιδεασμό και συμπεριφορά, επιθετική συμπεριφορά, χαμηλότερη ποιότητα ζωής, αναλφαβητισμό, σχολική και κοινωνική δυσπροσαρμοστικότητα, και προβλήματα σωματικής και ψυχιατρικής φύσης (Berlan, Corliss, Field, Goodman, & Austin, 2010· Nansel, et al., 2001).

Πιο αναλυτικά, τα παιδιά που πέφτουν θύματα εκφοβισμού, φαίνεται να παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, αποσύρονται, αντιμετωπίζουν δυσκολίες συγκέντρωσης, απουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από το σχολείο απ' ότι οι συμμαθητές τους – διατηρώντας μια γενικότερη φοβία που σχετίζεται με το σχολείο – και επιχειρούν σε μεγαλύτερο

ποσοστό αυτοκτονίες (Adams, et al., 2004), ενώ μακροπρόθεσμα οι συνέπειες μπορούν να περιλαμβάνουν αισθήματα ενοχής ή ντροπής, κατάθλιψη και άγχος, φόβο γνωριμίας ξένων ατόμων, κοινωνική απομόνωση, υψηλά επίπεδα φόβου (Elliot & Kilpatrick, 1994) και αισθήματα απελπισίας (Bonanno & Hymel, 2010). Στην ανασκόπησή τους, οι Hawker και Boulton (2000) επισημαίνουν πως η θυματοποίηση παρουσιάζει υψηλού βαθμού συσχέτιση με την κατάθλιψη, χαμηλή για το άγχος, ενώ για τους παράγοντες του αισθήματος μοναξιάς και της χαμηλής αυτοεκτίμησης η συσχέτιση κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα. Ο Rigby (2003) επιχείρησε να ομαδοποιήσει τις συνέπειες της θυματοποίησης δημιουργώντας τέσσερις κατηγορίες ψυχικών και σωματικών επιπτώσεων. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στα χαμηλά επίπεδα ψυχικής ευεξίας, και περιλαμβάνει δυσάρεστες, αλλά όχι εξαιρετικά δυσχερείς, ψυχολογικές καταστάσεις, όπως αισθήματα γενικευμένης δυστυχίας, χαμηλή αυτοεκτίμηση, θυμό και λύπη. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στην χαμηλή κοινωνική προσαρμογή και περιλαμβάνει αισθήματα αποστροφής προς το περιβάλλον του ατόμου, και συγκεκριμένα προς το σχολείο ή το χώρο εργασίας, εκδηλώσεις μοναχικότητας, απομόνωσης και αποχής και χαμηλή κοινωνική δικτύωση, όπως αυτή αποκαλύπτεται από τον μικρότερο αριθμό και τη χαμηλότερη ποιότητα των φιλικών σχέσεων που διατηρούν. Η τρίτη κατηγορία, της ψυχολογικής δυσχέρειας, θεωρείται σοβαρότερη από τις δύο προηγούμενες και αναφέρεται σε υψηλά επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και αυτοκτονικού ιδεασμού ενώ την τέταρτη κατηγορία συνιστούν τα σωματικά προβλήματα, και περιλαμβάνουν ξεκάθαρα σημάδια σωματικών ασθενειών αλλά και ψυχοσωματικά συμπτώματα. Τα ψυχοσωματικά συμπτώματα με τη σειρά τους μπορούν να περιλαμβάνουν προβλήματα ύπνου, από πλευράς ποιότητας και από πλευράς δυσκολίας να κοιμηθεί

ή να ξυπνήσει το άτομο, πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι, στον αυχένα ή στους ώμους, ευερεθιστότητα και συνεχές αίσθημα κούρασης (Dake, et al., 2003).

Αναφορικά με τα αποτελέσματα των ερευνών για τις συνέπειες του εκφοβισμού, μπορούν να πραγματοποιηθούν διαφορετικές ερμηνείες και υποθέσεις. Μια πιθανή υπόθεση θα μπορούσε να ήταν πως η θυματοποίηση οδηγεί σε προβλήματα και δυσκολίες προσαρμογής, ενώ μια άλλη ερμηνεία θα μπορούσε να προτείνει πως τα προβλήματα προϋπήρχαν της θυματοποίησης και λειτούργησαν ως εφελκύριοι παράγοντες για τα γεγονότα που ακολούθησαν (Fox & Boulton, 2006). Πράγματι, οι περισσότεροι ερευνητές πλέον θεωρούν πως τα χαμηλά επίπεδα προσαρμογής στο περιβάλλον αποτελούν και αιτία αλλά και αποτέλεσμα της θυματοποίησης.

Μια σημαντική κατηγορία των συνεπειών, όπως προέκυψε από τα παραπάνω δεδομένα, αποτελούν τα προβλήματα που σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών και τη σχολική τους προσαρμογή γενικότερα. Είναι λογικό να υποθέσουμε πως τα θύματα εκφοβιστικών επεισοδίων ενδέχεται να αναπτύξουν αισθήματα φόβου και άγχους σχετικά με το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιήθηκαν αυτά τα περιστατικά και να απαντήσουν με συμπεριφορές αποφυγής, απόσυρσης και διαφυγής από το συγκεκριμένο χώρο. Είναι επίσης λογικό να υποθέσουμε πως ο αυξημένος αριθμός απουσιών από τα μαθήματα, η αποφυγή των σχολικών δραστηριοτήτων και ο φόβος για την ασφάλεια του ατόμου στο χώρο του σχολείου να οδηγήσουν με τη σειρά τους σε προβλήματα ακαδημαϊκών επιδόσεων και σχολικής ανάπτυξης (Batsche & Knoff, 1994). Επιπλέον, οι επιπτώσεις της θυματοποίησης δεν φαίνεται να περιορίζονται αποκλειστικά στον εκάστοτε μαθητή-θύμα, αλλά επεκτείνονται και στη συνολική λειτουργία του σχολείου, προκαλώντας πολυεπίπεδες αναταράξεις. Οι Malcom, Wilson, Davidson και Kirk

(2003) παρουσιάζοντας απόψεις εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, αναφέρουν ορισμένους τρόπους με τους οποίους επηρεάζεται ολόκληρη η σχολική κοινότητα. Πρωταρχικά, οι συνεχείς απουσίες ενός παιδιού μπορούν να επηρεάσουν το ίδιο το παιδί, μειώνοντας τις επιδόσεις του, όπως αναφέραμε, στα μαθήματα, προκαλώντας δυσκολίες στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και μειώνοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή του. Μέσα από τις απουσίες τους τα παιδιά, μπορούν επίσης να επηρεάσουν τους συμμαθητές τους με την αναστάτωση που προκαλείται όταν επιστρέφουν, τη δημιουργία αισθημάτων απέχθειας, απογοήτευσης και απορίας στους μαθητές που προσέρχονται συστηματικά στα μαθήματα, την ανάδειξή τους ως πρότυπα συμπεριφοράς και την εγκατάλειψη των φίλων και συνεργατών τους. Συνεχίζοντας, το έργο των εκπαιδευτικών επηρεάζεται επίσης σε σημαντικό βαθμό, καθώς η προσοχή της τάξης μετατοπίζεται στον απόντα, χάνεται πολύτιμος χρόνος, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διατήρηση ενός ακριβούς αρχείου του μαθητή και υποδαυλίζεται η δυνατότητα δημιουργίας μιας γόνιμης σχέσης δασκάλου-μαθητή ενώ και το σχολείο ως σύνολο φαίνεται να αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διατήρηση της πειθαρχίας και να δέχεται ένα πλήγμα αναφορικά με τη φήμη του.

Αναφορικά με την επίδραση των εκφοβιστικών επεισοδίων στους ίδιους τους θύτες βλέπουμε πως, αν και αρχικά, ο μεγαλύτερος όγκος των ερευνών είχε επικεντρωθεί στη διερεύνηση των συνεπειών του εκφοβισμού από την πλευρά των θυμάτων (Baldry, 2004), γνωρίζουμε πλέον πως οι επιπτώσεις δεν περιορίζονται μόνο σε αυτήν την κατηγορία των συμμετεχόντων αλλά επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό και τους ίδιους τους δράστες των περιστατικών. Μετά την ανάδειξη της συγκεκριμένης πτυχής του φαινομένου λοιπόν και την συνεπακόλουθη αύξηση του αριθμού των ερευνών που ασχολήθηκαν με το ζήτημα των συνεπειών και στην

κατηγορία των θυτών, μπορούμε να δούμε πως οι δράστες έχουν επίσης μεγαλύτερες πιθανότητες από τα άτομα που δε συμμετέχουν καθόλου σε εκφοβιστικά περιστατικά, να εμφανίσουν συμπτώματα κατάθλιψης, να αναπτύξουν αυτοκτονικούς ιδεασμούς, να υποφέρουν από ψυχιατρικής φύσης προβλήματα και να αντιμετωπίζουν δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και ακαδημαϊκών επιδόσεων (Boulton & Underwood, 1992· Nansel, et al., 2001· O'Moore & Kirkham, 2001).

Κεφάλαιο 2: Ομοφυλοφιλία

2.1. Βιολογικό και κοινωνικό φύλο

Αν και με μια πρώτη ματιά τα δεδομένα αναφορικά με το ζήτημα του διαχωρισμού και της ταυτότητας των φύλων φαίνονται ξεκάθαρα, τουλάχιστον για το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού, αρχίζουν να περιπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό όταν προσθέτουμε στην εξίσωση και τις κοινωνικές συνιστώσες που φαίνεται να αποτελούν ένα ιδιαίτερα σημαντικό και καθοριστικό κομμάτι για τη διαμόρφωση των εννοιών αυτών, που ο περισσότερος κόσμος ονομάζει άντρα και γυναίκα. Όπως αναφέρει και ο Freud (1953, p.219-220), σχετικά με το ζήτημα αυτό, 'οι έννοιες «ανδρισμός» και «θηλυκότητα», το περιεχόμενο των οποίων στην κοινή αντίληψη εμφανίζεται τόσο σαφές, στην επιστήμη ανήκουν στις πιο συγκεχυμένες'.

Ορισμένες φορές καθίσταται δύσκολο να κατανοήσουμε ακριβώς τι αντιπροσωπεύει ο όρος «κοινωνικό φύλο» (gender) και με ποιους τρόπους διαφοροποιείται από τον όρο «βιολογικό φύλο» (sex). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, κατανοώντας αυτές τις δυσκολίες, προχωράει στο διαχωρισμό των δύο όρων, τονίζοντας πως το βιολογικό φύλο αναφέρεται στα βιολογικά και φυσιολογικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν τον άντρα και τη γυναίκα, ενώ το κοινωνικό φύλο αναφέρεται στους κοινωνικά κατασκευασμένους ρόλους, συμπεριφορές και χαρακτηριστικά που η εκάστοτε κοινωνία θεωρεί ως κατάλληλα για τους άντρες και τις γυναίκες. Στην ίδια κατεύθυνση, η Oakley (1985, p.16), μια από τις πρωτοπόρους στο χώρο μελέτης του κοινωνικού φύλου, δίνει τους ακόλουθους ορισμούς:

Το «βιολογικό φύλο» (sex) είναι μια λέξη που αναφέρεται στις βιολογικές διαφορές μεταξύ αρσενικών και θηλυκών: οι εμφανείς διαφορές στα γεννητικά όργανα, οι διαφορές που αναφέρονται στην αναπαραγωγική λειτουργία. Το «κοινωνικό φύλο» (gender), όμως, αποτελεί ζήτημα πολιτισμού: αναφέρεται στην κοινωνική ταξινόμηση στο «ανδρικό» και το «γυναικείο».

Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ορισμούς γίνεται αντιληπτό πως οι όροι άντρας και γυναίκα, αρσενικό και θηλυκό, αποτελούν κατηγορίες του βιολογικού φύλου, ενώ οι όροι αρρενωπός/ή/ό και θηλυπρεπής/ές, αποτελούν κατηγορίες του κοινωνικού φύλου.

Πιο αναλυτικά, βλέπουμε πως, το βιολογικό φύλο αφορά στις βιολογικές διαφορές, τα χρωμοσώματα, τα ορμονικά προφίλ και τις διαφορές σε εσωτερικά και εξωτερικά όργανα του σώματος, και μπορεί να γίνει αντιληπτό από τη στιγμή κιάλας της γέννησης ενός ανθρώπου (ή, στις μέρες μας, ακόμα και πριν από τον τοκετό), ενώ το κοινωνικό φύλο περιγράφει τα χαρακτηριστικά που μια κοινωνία ή μια πολιτισμική ομάδα χρησιμοποιεί για περιγράψει αυτό που θεωρείται αρρενωπό ή θηλυπρεπές. Και αν για τους περισσότερους η συσχέτιση ανάμεσα στους δύο όρους και τις έννοιες που αντιπροσωπεύουν έρχεται εύκολα, και ίσως αυτόματα για ορισμένους, στο μυαλό, η Butler (1990, p.111) προχωρά στην απόρριψη μιας τέτοιας ‘αυτονόητης’ αντίληψης και επισημαίνει πως ‘το βιολογικό φύλο δεν αποτελεί την αιτία του κοινωνικού φύλου και το κοινωνικό φύλο δε μπορεί να κατανοηθεί ως αντανάκλαση και έκφραση του βιολογικού φύλου’.

Από τα παραπάνω συνεπάγεται πως, αν και το βιολογικό φύλο ενός ανθρώπου αποτελεί ένα βιολογικό γεγονός που παραμένει το ίδιο σε όλες τις κοινωνίες, το

κοινωνικό φύλο μπορεί να υπόκειται σε ουσιαστικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με τον τόπο και την χρονική περίοδο που ζει ένας άνθρωπος. Μιλώντας με όρους κοινωνιολογίας λοιπόν, το κοινωνικό φύλο, χρησιμοποιείται για να ονοματίσει τις ψυχολογικές, πολιτισμικές και κοινωνικές πλευρές του αρσενικού και του θηλυκού, και αναφέρεται στα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές που αποδίδουν διαφορετικές κοινωνίες στα βιολογικά φύλα, καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο ως ‘αληθινό άντρα’ ή ‘αληθινή γυναίκα’, το άτομο που όχι μόνο ανήκει στην αντίστοιχη κατηγορία βιολογικού φύλου αλλά διαθέτει και τα απαραίτητα χαρακτηριστικά με τα οποία η εκάστοτε κοινωνία συνοδεύει τους κοινωνικούς ρόλους των δύο φύλων.

2.2. Ορισμός της ομοφυλοφιλίας, της αμφιφυλοφιλίας και της διαφυλίας

Στις περισσότερες δυτικές κουλτούρες οι κοινωνικές δομές υιοθετούν μια δυαδική κατηγοριοποίηση του κοινωνικού φύλου (Grossman & D’Augelli, 2006), περιορίζοντας τους πολίτες τους στους κοινωνικούς ρόλους του άντρα και της γυναίκας. Είναι γεγονός πως, μέχρι αρκετά πρόσφατα, η ομοφυλοφιλία και ειδικά η εφηβική ομοφυλοφιλία, γινόταν αντιληπτή απλά ως μια παροδική φάση του ατόμου στην πορεία του προς την ενήλικη ετεροφυλοφιλία (Coleman & Remafedi, 1989), ενώ η πιθανότητα ένας υγιής έφηβος να έχει διαμορφώσει μια σταθερή ομοφυλοφιλική ταυτότητα απορριπτόταν με άμεσο και απόλυτο τρόπο (Glasser, 1979).

Η ομοφυλοφιλία ορίζεται από τις Kreiss και Patterson (1997) ως η επίμονη σεξουαλική και συναισθηματική έλξη προς το βιολογικό φύλο του ίδιου του ατόμου, ενώ η Nichols (1999) ορίζει τους ομοφυλόφιλους ως τα άτομα που ελκύονται

σεξουαλικά από ή ερωτεύονται άτομα που ανήκουν στην ίδια κατηγορία βιολογικού φύλου. Ο Troiden (1979), προχωράει σε ένα ελαφρώς διαφοροποιημένο ορισμό τονίζοντας πως η ομοφυλοφιλική ταυτότητα συνιστά μια γνωστική κατασκευή, ένα κομμάτι της αυτοαντίληψης του ατόμου, ένα χαρακτηριστικό που θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει με απόλυτο τρόπο τον εαυτό σε μια κοινωνική περίσταση. Αυτή η αντίληψη του εαυτού ως ομοφυλόφιλο, συμπληρώνει, παίρνει τη μορφή μιας γενικότερης στάσης και πιθανών ενεργειών και κινητοποιείται μπροστά σε κοινωνικές καταστάσεις, ειδικά μπροστά σε αυτές που ορίζονται ως ρομαντικές ή σεξουαλικές.

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Alfred Kinsey (1948, 1953), τον πρώτο και πιο διακεκριμένο ερευνητή στο χώρο της αντρικής και γυναικείας σεξουαλικότητας, η ανθρώπινη σεξουαλικότητα αποτελεί ένα συνεχές που στο ένα άκρο της βρίσκεται η ομοφυλοφιλία και στο άλλο η ετεροφυλοφιλία, αφήνοντας με αυτό τον τρόπο ένα πολύ μεγάλο εύρος για ενδιάμεσες εκφάνσεις της σεξουαλικότητας από τους ανθρώπους. Υιοθετώντας την ίδια αντίληψη, η American Academy of Pediatrics' Committee on Adolescence (1993) εξέδωσε δύο φορές ανακοινώσεις σχετικά με την εφηβική ομοφυλοφιλία, δηλώνοντας πως αποτελεί κομμάτι που ανήκει στο συνεχές της σεξουαλικής έκφρασης, ενώ το 1973 η ομοφυλοφιλία απομακρύνεται από τις λίστες των ψυχικών διαταραχών του Αμερικανικού Ψυχιατρικού Συλλόγου (American Academy of Pediatrics' Committee on Adolescence, 1993). Η ομοφυλοφιλία δεν αποτελεί ψυχική διαταραχή, ούτε συνιστά επιλογή για τους ανθρώπους (Kreiss & Patterson, 1997). Οι ετεροφυλόφιλοι άνθρωποι δεν μπορούν να επιλέξουν να ελκύονται από άτομα του ίδιου φύλου, με την ίδια έννοια που οι ομοφυλόφιλοι δεν μπορούν να επιλέξουν να μην ελκύονται από άτομα που ανήκουν στο ίδιο φύλο.

Πέρα από την κατηγορία των ομοφυλόφιλων μπορούμε να εντοπίσουμε και άτομα που ανήκουν στις σεξουαλικές μειονότητες των αμφιφυλόφιλων (bisexual) και των διάφυλων ή φυλομεταβατικών ή διεμφυλικών (transgender). Αμφιφυλόφιλα άτομα ορίζονται αυτά που ελκύονται από άτομα που ανήκουν τόσο στο ίδιο βιολογικό φύλο με αυτά όσο και στο αντίθετο, ενώ ως φυλομεταβατικά γίνονται αντιληπτά τα άτομα που ταυτίζονται με το κοινωνικό φύλο που είναι αντίθετο από το βιολογικό τους (Kreiss & Patterson, 1997). Ο όρος διαφυλία ή φυλομετάβαση (transgenderism) αποτελεί έναν όρο ομπρέλα που χρησιμοποιείται για να περιγράψει άτομα που ταυτοποιούνται ή εκφράζονται με τρόπο που υπερβαίνει τις καθιερωμένες κατηγορίες φύλων ή τα διαφυλικά όρια που υπάρχουν (Sears, 2005) υιοθετώντας φυλοατυπικές ταυτότητες και συμπεριφορές. Σε αντίθεση με την ομοφυλοφιλία, η διαφυλία ή φυλομεταβατικότητα, περιγράφεται ακόμα σύμφωνα με το DSM ως διαταραχή ταυτότητας φύλου (American Psychiatric Association, 1994).

2.3. Διαδικασία ανάπτυξης της ομοφυλοφιλικής ταυτότητας

Η διαδικασία απόκτησης ομοφυλοφιλικού προσανατολισμού έχει παρουσιαστεί μέσα από έναν αριθμό θεωριών σταδίων, ως μια ακολουθία συγκεκριμένων και διαδοχικών γεγονότων (Coleman & Remafedi, 1989) και αποτελεί ένα ιδιαίτερο και ξεχωριστό αναπτυξιακό καθήκον για τους νέους που ανήκουν σε ομάδες σεξουαλικών μειονοτήτων (Floyd & Stein, 2002). Το σύνολο των συγκεκριμένων θεωριών μοιράζεται ως κοινή παραδοχή την υπόθεση πως η ομοφυλοφιλική αυτοκατηγοριοποίηση δεν αποτελεί μια ξαφνική διαπίστωση που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Troiden, 1988), αλλά αντιθέτως, μια σταδιακή

διαδικασία που εξελίσσεται μέσα από μια σειρά αναπτυξιακών σταδίων ή φάσεων και συνήθως ξεκινάει με ένα αόριστο αίσθημα διαφορετικότητας κατά την παιδική ηλικία (Coleman & Remafedi, 1989) και την αμφισβήτηση της ετεροφυλοφιλικότητας του ατόμου (Floyd & Stein, 2002). Αυτή η αίσθηση διαφορετικότητας αποκτά σεξουαλικό περιεχόμενο κατά την εφηβεία καθώς εμφανίζονται τα πρώτα συναισθήματα έλξης προς άτομα του ίδιου βιολογικού φύλου. Μετά από μια περίοδο σύγχυσης ο/η έφηβος υιοθετεί συνήθως την ομοφυλοφιλική ετικέτα αν και μπορεί να χρειαστούν αρκετά χρόνια για να κατακτήσει το τελικό στάδιο της αυτοαποδοχής και της ενσωμάτωσης αυτής της πτυχής στη συνολικότερη αίσθηση ταυτότητάς του (Coleman, 1981, 1982).

Με αυτόν τον τρόπο βλέπουμε πως αν και τα περισσότερα άτομα ενδέχεται να αναγνωρίζουν τον ομοφυλοφιλικό προσανατολισμό τους από την περίοδο της πρώιμης εφηβείας, η ολοκληρωτική αποδοχή της σεξουαλικής τους ταυτότητας ή οι πρώτες ενέργειες προς την κάλυψη των ομοφυλοφιλικών συναισθημάτων μπορεί να πραγματοποιούνται μετά από διάστημα αρκετών ετών (Garnets & Kimmel, 1991). Η Cass (1996) περιγράφοντας συνολικά την παραπάνω διαδικασία, αναφέρει πως έχει ως αφετηρία της την παιδική ηλικία με την αναγνώριση της έλξης ατόμων του ίδιου φύλου και συνεχίζει για αρκετά χρόνια καθώς το άτομο κατακτά, όλο και περισσότερο, μια πιο ολοκληρωμένη αίσθηση του εαυτού και παράλληλα καθιερώνει τη δημόσια ταυτότητα του ως ομοφυλόφιλος/η ή αμφιφυλόφιλος/η.

Ο Troiden (1989), ένας από τους βασικούς θεωρητικούς του χώρου, προτείνει ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων ενός ιδεατού σχηματισμού σεξουαλικής ταυτότητας. Σύμφωνα με τον Troiden (1989), το πρώτο στάδιο είναι αυτό της ευαισθητοποίησης (sensitization) και λαμβάνει χώρα συνήθως κατά την παιδική ηλικία καθώς το άτομο αρχίζει να αναγνωρίζει για πρώτη φορά την έλξη του σε άτομα του ίδιου βιολογικού

φύλου. Το δεύτερο στάδιο περιγράφεται ως σύγχυση ταυτότητας (identity confusion), και αναφέρεται στα εσωτερικά αισθήματα σύγχυσης και αναταραχής που νιώθει το άτομο αναφορικά με το σεξουαλικό προσανατολισμό του κατά την πρώιμη ή μέση εφηβεία, καθώς αναπτύσσει παράλληλα τις πρώτες του ομοφυλοφιλικές σεξουαλικές εμπειρίες. Κατά το τρίτο στάδιο του μοντέλου, την απόκτηση ταυτότητας (identity assumption), το άτομο ορίζει τον εαυτό του ως ομοφυλόφιλο/η και ξεκινάει να αποκαλύπτει τον προσανατολισμό του σε έναν περιορισμένο κύκλο. Το τέταρτο και τελευταίο στάδιο της δέσμευσης (commitment) αναφέρεται στην υιοθέτηση του σεξουαλικού προσανατολισμού από το άτομο ως τρόπο ζωής και προϋποθέτει τη σύναψη ρομαντικής ομοφυλοφιλικής σχέσης και την αποκάλυψη του προσανατολισμού του σε ένα μεγαλύτερο αριθμό ετεροφυλόφιλων ατόμων.

Η Coleman (1982) από την πλευρά της περιγράφει ένα εξίσου διαδεδομένο μοντέλο για τη διαδικασία της αποκάλυψης (coming-out) που αποτελείται από πέντε στάδια - το στάδιο που προηγείται της αποκάλυψης, το στάδιο της αποκάλυψης, το στάδιο της διερεύνησης, το στάδιο των πρώτων σχέσεων και το στάδιο της ενσωμάτωσης – δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στα δύο πρώτα στάδια, καθώς τα θεωρεί καθοριστικά για μια επιτυχημένη ενσωμάτωση της σεξουαλικότητας στην καθημερινότητα των ατόμων.

2.4. Παράγοντες επικινδυνότητας αποκλειστικοί στον ομοφυλοφιλικό πληθυσμό

Μη όντας μια ομοιογενής πληθυσμιακή ομάδα, τα άτομα που ανήκουν στις κατηγορίες σεξουαλικών μειονοτήτων παρουσιάζουν διαφοροποιημένες εμπειρίες ζωής, εξαιτίας κυρίως των διαφορετικών ατομικών δημογραφικών χαρακτηριστικών

και των χαρακτηριστικών των κοινοτήτων στις οποίες διαβιούν (Kosciw, Greytak, & Diaz, 2009). Αν και αποτελούν όμως ένα ιδιαίτερα ετερογενές σύνολο παρατηρούνται ορισμένα κοινά μοτίβα κοινωνικών πιέσεων και ψυχολογικών μηχανισμών αντιμετώπισης που προσδίδουν μια αίσθηση ενότητας στις ψυχολογικές τους εμπειρίες (Gonsiorek, 1998).

Το σύνολο αυτών των εμπειριών δε συνιστά μια ξεχωριστή ψυχολογία για τους ομοφυλόφιλους νέους, αλλά περισσότερο μια σειρά αναπτυξιακών γεγονότων και ψυχολογικών αντιδράσεων που εμφανίζονται προστιθέμενα στις τυπικές κοινωνικές και ψυχολογικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν όλοι οι έφηβοι (Gonsiorek, 1998). Η πλειοψηφία των ομοφυλόφιλων εφήβων, αν τους δινόταν η ευκαιρία να αναπτυχθούν μέσα σε ένα υποστηρικτικό και πληροφορημένο περιβάλλον, δε θα παρουσίαζε σοβαρότερα προβλήματα ψυχικής υγείας από αυτά που παρουσιάζει και ο γενικός εφηβικός πληθυσμός. Δεν είναι η ομοφυλοφιλία αφ' εαυτή που συσχετίζεται με προβλήματα υγείας, αλλά οι εμπειρίες εχθρότητας και απόρριψης που βιώνουν κατά τη διάρκεια της εφηβείας που μπορούν να οδηγήσουν σε μια ευρεία ποικιλία ψυχοκοινωνικών και ιατρικών προβλημάτων (Coleman & Remafedi, 1989).

Το πέρασμα από την ήβη, η αποδοχή της ομάδας των ομηλικών, η ανάπτυξη και η ενσωμάτωση μιας θετικής προσωπικής ταυτότητας, αποτελούν όλα αναπτυξιακά καθήκοντα που καλούνται να εκπληρώσουν όλοι οι έφηβοι, καθώς έρχονται παράλληλα αντιμετώπι με μια σειρά περίπλοκων επιλογών που πρέπει να διευθετήσουν (Grossman & D'Augelli, 2006· Kreiss & Patterson, 1997· Nichols, 1999). Για τους ομοφυλόφιλους εφήβους όμως εμφανίζεται η επιπρόσθετη πρόκληση της ενσωμάτωσης μιας πολύπλοκης ταυτότητας φύλου στο εθνικό τους υπόβαθρο, τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και τις οικογενειακές τους περιστάσεις (Grossman

& D'Augelli, 2006). Έτσι οι ομοφυλόφιλοι έφηβοι έρχονται αντιμέτωποι όχι μόνο με καθήκον της ανάπτυξης της σεξουαλικότητας τους αλλά και με αυτό της συμφιλίωσης της με τις παραδοσιακές διαφυλικές προσδοκίες που σχετίζονται με το βιολογικό τους φύλο και της αυτοαποδοχής μέσα σε μια ετεροσεξιστική κοινωνία (Kreiss & Patterson, 1997).

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στο ζήτημα των ιδιαίτερων προβλημάτων και των αυξημένων κινδύνων υγείας που αντιμετωπίζουν οι ομοφυλόφιλοι και αμφιφυλόφιλοι νέοι αποκαλύπτουν πως οι συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες βρίσκονται σε ιδιαίτερα υψηλό κίνδυνο για μια σειρά προβλημάτων όπως η ανάπτυξη χαμηλής αυτοεκτίμησης, κατάθλιψη, αυτοκτονικών τάσεων (Remafedi, Farrow, & Deisher, 1991), συμπεριφορών κατάχρησης ουσιών και σχολικών προβλημάτων, η οικογενειακή απόρριψη, η φυγή από το σπίτι και η πορνεία (Savin-Williams, 1994). Οι βασικότερες αιτίες που προτείνονται από τον ερευνητικό χώρο για τα αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής δυσχέρειας και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων που εμφανίζονται ανάμεσα στο συγκεκριμένο πληθυσμό, είναι το κοινωνικό στίγμα, το μίσος, η εχθρότητα, η απομόνωση και η αποξένωση που αντιμετωπίζουν οι νέοι της κατηγορίας (American Academy of Pediatrics Committee on Adolescence, 1993) και μια σειρά επιπρόσθετων στρεσογόνων παραγόντων που σχετίζονται με το να έχει κανείς μια στιγματισμένη ταυτότητα (Rosario, Schrimshaw, Hunter, & Gwadz., 2002).

Κεφάλαιο 3: Ομοφοβικός εκφοβισμός

3.1. Ομοφοβία

Όλοι οι άνθρωποι αναμένονται να υιοθετήσουν το κοινωνικό φύλο που αντιστοιχεί στο βιολογικό τους φύλο εκπληρώνοντας παράλληλα τις προσδοκίες και τους ρόλους που σχετίζονται με αυτό. Καθώς το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού κατηγοριοποιείται ως αρσενικό και θηλυκό, το κομμάτι εκείνο που εκφράζει χαρακτηριστικά που αποδίδονται συνήθως στο αντίθετο βιολογικό φύλο, στιγματίζεται και γίνεται αντιληπτό ως μια κοινωνική απόκλιση (Grossman & D'Augelli, 2006). Η συγκεκριμένη ασυμφωνία ανάμεσα στο βιολογικό φύλο και την σεξουαλική έκφραση δε γίνεται συνήθως αποδεκτή από τον υπόλοιπο κόσμο (Gagne & Tewksbury, 1996). Επειδή αυτή η κατηγορία ατόμων φαίνεται να 'παραβιάζει' τις παραδοσιακές διαφυλικές προσδοκίες, γίνονται στόχοι διακρίσεων και θυματοποίησης και ταυτόχρονα μέλη μιας περιθωριοποιημένης και ευάλωτης κοινωνικής ομάδας (Lombardi, 2001).

Αν και η ετεροφυλοφιλική συμπεριφορά αποτελεί την πιο συνηθισμένη μορφή σεξουαλικής έκφρασης (αποτελώντας τη νόρμα από πλευράς αριθμών) της κοινωνίας μας (Smith & Drake, 2001), ομοφυλοφιλικές συμπεριφορές έχουν καταγραφεί διαχρονικά σε όλους τους ανθρώπινους πολιτισμούς που έχουν μελετηθεί (Stronski-Huwiler & Remafedi, 1998). Παρά το γεγονός αυτό, η κοινωνία φαίνεται να είναι εχθρική απέναντι στην ομοφυλοφιλία και εκφράζει αυτή τη στάση της τόσο με εμφανή τρόπο, όσο και συγκαλυμμένα, κοινωνικοποιώντας, σε διαφορετικό βαθμό, το μεγαλύτερο ποσοστό των μελών προκαταλαμβάνοντάς το αρνητικά απέναντι στην ομοφυλοφιλία (Gonsiorek, 1988).

Ο Gonsiorek (1988) επισημαίνει πως η ομοφοβία αναφέρεται σε μια παράλογη και διαστρεβλωμένη αντίληψη της ομοφυλοφιλίας ή των ομοφυλόφιλων ατόμων και εκφράζεται ανάμεσα στα ετεροφυλόφιλα άτομα πιο συχνά με τη μορφή της προκατάληψης ή της γενικής δυσφορίας, ενώ η Skelton (1996) αναφέρει πως αποτελεί μια καθημερινή έκφραση που χρησιμοποιείται για να περιγράψει αρνητικές και προκαλούμενες από φόβο και μίσος στάσεις και συμπεριφορές απέναντι σε ομοφυλόφιλους άντρες και γυναίκες. Εκφράζοντας μια διαφορετική άποψη, ο Herek (1995) υποστηρίζει πως η προκατάληψη απέναντι στην ομοφυλοφιλία δεν συνιστά φοβία με την κλινική έννοια του όρου, καθώς δε βασίζεται απαραίτητα στο φόβο, ούτε είναι παράλογη ή δυσλειτουργική σε ακραίο βαθμό για τα άτομα που την εκφράζουν και ορίζει τον ετεροσεξισμό ως ένα ιδεολογικό σύστημα που αρνείται, υποβιβάζει και στιγματίζει οποιαδήποτε μη ετεροφυλοφιλική μορφή συμπεριφοράς, ταυτότητας, σχέσης ή κοινότητας. Ορισμένοι θεωρητικοί του χώρου (π.χ. Adam, 1998· Plummer, 1992· Stein & Plummer, 1994) προχωρούν σε μια εννοιολογική διάκριση ανάμεσα στον ετεροσεξισμό, που ορίζεται ως η κοινωνική προκατάληψη που εντοπίζεται στις δομές και τους θεσμούς της κοινωνίας, και στην ομοφοβία, που αποτελεί μια έκφραση των συμπεριφορών και των στάσεων που αντανακλούν τον ετεροσεξισμό σε ατομικό όμως επίπεδο.

Η εσωτερικευμένη ομοφοβία αποτελεί μια διαφορετική έκφραση του ίδιου φαινομένου και αναφέρεται στα συναισθήματα και τις στάσεις που υιοθετούν τα ίδια τα ομοφυλόφιλα άτομα αναφορικά με το ζήτημα της σεξουαλικότητάς τους. Καθώς οι ομοφυλόφιλοι νέοι αναπτύσσονται και ωριμάζουν, κατακτούν σταδιακά μια πληρέστερη κατανόηση της φύσης της διαφορετικότητάς τους αλλά ταυτόχρονα και της ευρύτερης αρνητικής αντίδρασης της κοινωνίας απέναντί της. Αυτά τα αρνητικά συναισθήματα και στάσεις, αν και εξωτερικά επιβαλλόμενα αρχικά, μπορούν να

ενσωματωθούν στην αυτοεικόνα των ομοφυλόφιλών νέων, καταλήγοντας σε διαφορετικών βαθμών εσωτερικευμένες ομοφοβικές αντιλήψεις, και έχοντας ως αφετηρία συγκεκριμένα κομμάτια της αντίληψης του εαυτού (όπως ο σεξουαλικός προσανατολισμός) να γενικευτούν ώστε να συμπεριλαμβάνουν τη συνολική αντίληψη του εαυτού (Gonsiorek, 1988). Τα συμπτώματα της εσωτερικευμένης ομοφοβίας μπορούν να πάρουν τη μορφή της αυτοαμφισβήτησης, της αντίληψης του ατόμου ως κακό, ανήθικο ή κατώτερο εξαιτίας της ομοφυλοφιλίας, της αυτοκαταστροφικότητας και του μίσους, και αποτελούν ορισμένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα για την ψυχική υγεία του ομοφυλόφιλου ή αμφιφυλόφιλου πληθυσμού (Gonsiorek, 1988).

3.2. Ομοφοβικός εκφοβισμός

Όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω, τα άτομα αναμένονται να υιοθετήσουν το κοινωνικό φύλο που αντιστοιχεί στο βιολογικό τους φύλο καθώς και τις προσδοκίες και τους ρόλους που σχετίζονται με αυτό. Καθώς όλοι σχεδόν οι άνθρωποι κατηγοριοποιούνται ως αρσενικοί ή θηλυκοί, αυτοί που εκφράζουν χαρακτηριστικά που συνήθως αποδίδονται στο αντίθετο του βιολογικού τους φύλο στιγματίζονται και θεωρούνται κοινωνικές αποκλίσεις (Grossman & D'Augelli, 2006). Συνήθως, αυτή η ασυμφωνία παρουσίασης ανάμεσα στο βιολογικό και κοινωνικό φύλο δεν γίνεται ανεκτή από τους άλλους και επειδή παραβιάζονται τα παραδοσιακά πρότυπα αναφορικά με τα φύλα, αυτοί οι άνθρωποι γίνονται στόχοι διακρίσεων και θυματοποίησης (Gagne & Tewksbury, 1996).

Οι νέοι που ανήκουν στις κατηγορίες των σεξουαλικών μειονοτήτων αποτελούν μια ομάδα που φαίνεται να πλήττεται ιδιαίτερα από αυτού του είδους τα

φαινόμενα, που μεταφράζονται στο χώρο του σχολείου σε περιστατικά ομοφοβικού εκφοβισμού και ένα ευρύτερο αρνητικό κλίμα απέναντί τους. Οι Munoz-Plaza, Quinn και Rounds (2002) αναφέρουν χαρακτηριστικά πως οι σχολικές αίθουσες αποτελούν τον πιο ομοφοβικό απ' όλους τους κοινωνικούς θεσμούς. Για πολλούς από αυτούς τους νέους η ζωή στο σχολείο είναι συνώνυμη της απόρριψης, της απομόνωσης, των διακρίσεων και της κακομεταχείρισης (Smith & Drake, 2001).

Ο ομοφοβικός εκφοβισμός μπορεί να οριστεί ως εκφοβιστικές συμπεριφορές που κινητοποιούνται από προκαταλήψεις ενάντια στην πραγματική ή αντιληπτή σεξουαλική ταυτότητα ή προσανατολισμό και λαμβάνει χώρα όπου γενικές εκφοβιστικές συμπεριφορές, όπως η λεκτική και η σωματική κακοποίηση, συνοδεύονται ή αποτελούνται από χρήση όρων όπως γκέι, λεσβία και άλλων υποκοριστικών τους από τους δράστες (Warwick & Douglas, 2001). Ο ομοφοβικός εκφοβισμός δύναται να χωριστεί σε δυο υποκατηγορίες (Minton, Dahl, O'Moore, & Tuck, 2008). Η πρώτη μορφή με την οποία μπορεί να εμφανιστεί ο ομοφοβικός εκφοβισμός αφορά στο ευρύτερο ομοφοβικό κλίμα της, συνήθως επιθετικής, ετεροκανονικότητας που μπορεί να επικρατεί στο χώρο του σχολείου (Thurlow, 2001). Ακόμα κι αν οι ομοφυλόφιλοι και αμφιφυλόφιλοι μαθητές σε αυτή την εκδοχή δεν στοχοποιούνται με άμεσο, αλλά περισσότερο με έμμεσο τρόπο, η σχολική κουλτούρα που δημιουργείται, προάγοντας ως κανόνα το να είναι κανείς ετεροφυλόφιλος και ξεκάθαρα αρρενωπός ή θηλυκός (O' Higgins-Norman, 2009), έχει σημαντικές επιπτώσεις πάνω τους. Επιπλέον, φαίνεται πως η συγκεκριμένη μορφή ομοφοβικού εκφοβισμού σπάνια αντιμετωπίζεται ή αμφισβητείται από τους εκπαιδευτικούς και τους υπόλοιπους μαθητές και παράλληλα με την απουσία συζήτησης γύρω από τα θέματα της ομοφυλοφιλίας, τείνουν να διαιωνίζουν την κανονικοποίηση της ετεροσεξουαλικότητας και τη σιωπηλή αποδοχή του ομοφοβικού

εκφοβισμού (Atkinson, 2002). Η δεύτερη υποκατηγορία του ομοφοβικού εκφοβισμού αναφέρεται στην άμεση θυματοποίηση ομοφυλόφιλων και αμφιφυλόφιλων μαθητών (Minton, et al., 2008) και μπορεί να πάρει τη μορφή διάδοσης φημών, απομόνωσης, αποστολής μηνυμάτων μέσω κινητού, απειλητικών βλεμμάτων, λεκτικής παρενόχλησης και σωματικής κακοποίησης (Warwick, Chase, Aggleton & Sanders, 2004). Το εύρος της συχνότητας αυτής της δεύτερης μορφής του φαινομένου γίνεται αντιληπτό από τα νούμερα που παρουσιάζονται από μελέτη του οργανισμού Stonewall (1999) στη Μ. Βρετανία επισημαίνοντας πως το 77% των μαθητών που έχουν αποκαλύψει το μειονοτικό σεξουαλικό τους προσανατολισμό αποτελούν θύματα ομοφοβικού εκφοβισμού και το 93% υποφέρει από τη λεκτική κακοποίηση των συμμαθητών τους.

Παρά το γεγονός όμως της συνεχώς αυξανόμενης αναγνώρισης του σχολικού εκφοβισμού ως ένα σημαντικό πρόβλημα δημόσιας υγείας και της συγκέντρωσης ερευνητικών ευρημάτων που σχετίζονται με τη σεξουαλικότητα και τη βία, λίγες είναι οι μελέτες στο χώρο που διερευνούν τη συγκεκριμένη σχέση ανάμεσα στον εκφοβισμό και τον σεξουαλικό προσανατολισμό (Berlan, Corliss, Field, Goodman, & Austin, 2010), ενώ λίγες είναι προσπάθειες που έχουν γίνει, παρά τα συνδεδεκά στοιχεία, και για την διασταύρωση των χώρων έρευνας της ομοφοβίας και του εκφοβισμού (Espelage & Swearer, 2008).

Τα δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί ωστόσο από την περιορισμένη αλλά προοδευτικά αυξανόμενη, ερευνητική δραστηριότητα στο χώρο αποκαλύπτουν πως ο ομοφοβικός εκφοβισμός α) είναι πιο έντονος από την πλευρά των δραστών και πιο επώδυνος για τα θύματα, β) δεν αναγνωρίζεται στον ίδιο βαθμό ως σημαντικό πρόβλημα σε σχέση με άλλες μορφές του εκφοβισμού και δεν αντιμετωπίζεται με την ίδια σοβαρότητα από τους εκπαιδευτικούς καθώς γίνεται αντιληπτός ως μια

φυσιολογική αντίδραση των νέων και γ) έχει σοβαρές συνέπειες για τα θύματα που παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά αυτοκτονικών αποπειρών (Adams, et al., 2004· McNamee, Lloyd, & Schubotz, 2008· Rivers, 1996). Ο Rivers (2001) αναφέρει πως τα περιστατικά ομοφοβικού εκφοβισμού στο σχολείο είναι μακροχρόνια, συστηματικά και διαπράττονται από ομάδες ομηλίκων, ενώ ο Epstein (2001) επισημαίνει πως η προκαλούμενη από ομοφοβία θυματοποίηση δεν περιορίζεται σε νέους σεξουαλικών μειονοτήτων αλλά μπορεί να δημιουργήσει ένα εχθρικό σχολικό κλίμα για όλους τους μαθητές, μέσα από τους τρόπους με τους οποίους προωθεί και διατηρεί τα πρότυπα των παραδοσιακών ρόλων των φύλων.

Έρευνες πάνω στην πληθυσμιακή ομάδα των ομοφυλόφιλων νέων αποκαλύπτουν πως το 80% παρενοχλείται λεκτικά, το 43% γίνεται αποδέκτης πετάγματος αντικειμένων, το 17% κακοποιείται σωματικά ενώ το 10% δέχεται επιθέσεις με όπλο (Smith & Drake, 2001). Τα αντίστοιχα ποσοστά από την έρευνα του D' Augelli (2002) ανέρχονται στο 81% για λεκτική κακοποίηση, 15% για σωματικές επιθέσεις και 6% για επιθέσεις με όπλα, με τον ερευνητή να συμπληρώνει ένα 38% που δέχεται απειλές σωματικής κακοποίησης και ένα 16% που κακοποιείται σεξουαλικά, ενώ τα ποσοστά που αποκαλύπτονται από τον Kosciw (2004) και τους Pilkington και D' Augelli (1995) αναφορικά με την ομοφοβική θυματοποίηση της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών κυμαίνονται στο 84% και 83%, αποδεικνύοντας το μέγεθος και τη σοβαρότητα του φαινομένου.

Οι νέοι που ανήκουν σε κατηγορίες σεξουαλικών μειονοτήτων ή αυτοί που γίνονται αντιληπτοί πως θα μπορούσαν να ανήκουν σε μια, είναι περισσότερο πιθανό να αναφέρουν περιστατικά θυματοποίησης ή σωματικής βίας εις βάρος τους απ' ό,τι οι ετεροφυλόφιλοι νέοι (Williams, Connolly, Pepler, & Graig, 2003). Η Hanlon (2004) έχοντας πραγματοποιήσει έρευνα σε σχολεία της Μασαχουσέτης των Η.Π.Α.,

αναφέρει πως το 42% των ομοφυλόφιλων μαθητών έχουν αποτελέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού, σε σύγκριση με το 21% των ετεροφυλόφιλων συμμαθητών τους, ενώ οι Faulkner και Cranston (1998) παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνάς τους σε δείγμα μαθητικού πληθυσμού, επισημαίνουν πως οι μαθητές σεξουαλικών μειονοτήτων απουσίαζαν από το σχολείο 3.4 φορές περισσότερο από τους ετεροφυλόφιλους νέους, δέχονταν απειλές τραυματισμού σε αναλογία 5.5 προς 1 σε σχέση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό και εμπλέκονταν σε σωματικούς καβγάδες 2.9 φορές περισσότερο απ' ό,τι οι συμμαθητές τους.

Σημαντικό χώρο στη μελέτη του ομοφοβικού εκφοβισμού καταλαμβάνουν το ομοφοβικό πείραγμα και η χρήση ομοφοβικών επιθέτων και χαρακτηρισμών, και φαίνεται να τοποθετούν, παράλληλα, τα θύματα σε υψηλότερο κίνδυνο για κατάθλιψη, απομόνωση και αυτοκτονικό ιδεασμό (Elliot & Kirkpatrick, 1994). Σύγχρονες έρευνες αναφέρουν πως το ένα τρίτο σχεδόν του μαθητικού πληθυσμού, με ποσοστά να κυμαίνονται από το 64% μέχρι το 72%, ακούει στο χώρο του σχολείου ομοφοβικά σχόλια, μειωτικούς χαρακτηρισμούς και εκφράσεις υποβιβαστικής φύσης, βασισμένα στον σεξουαλικό προσανατολισμό (Hall, 2007). Οι Espelage και Swearer (2008) επισημαίνουν χαρακτηριστικά, πως το 26% από το σύνολο των αγοριών που έπεσαν θύματα σχολικού εκφοβισμού στην έρευνά τους, θυματοποιήθηκαν με λεκτικό τρόπο και συγκεκριμένα αποκαλώντας τα ομοφυλόφιλα, ενώ σε μια εκτεταμένη διαδικτυακή έρευνα ενός δείγματος που περιλάμβανε 3500 μαθητές, ηλικίας δεκατριών με δεκαοκτώ ετών, στις Η.Π.Α., το 88% ανέφερε πως χρησιμοποιήθηκαν ομοφοβικά σχόλια τουλάχιστον μερικές φορές κατά την παρουσία εκπαιδευτικών, χωρίς όμως στην πλειονότητα των περιπτώσεων την παρέμβαση των τελευταίων για την διακοπή τους (Harris Interactive & GLSEN, 2005).

Η πλειοψηφία των ομοφυλόφιλων νέων που βιώνουν θυματοποίηση στα πλαίσια του σχολείου εξαιτίας του σεξουαλικού τους προσανατολισμού, περιγράφουν τα σχολεία ως μη ασφαλή και αφιλόξενα (Rivers, 2001), ενώ οι Swearer, Turner, Givens και Pollack (2008) επισημαίνουν πως υπάρχει ιδιαίτερη συσχέτιση ανάμεσα στο να δέχεται κάποιος ομοφοβικούς χαρακτηρισμούς και στην αντίληψη του σχολικού κλίματος ως αρνητικό. Παράλληλα, ομοφυλόφιλοι μαθητές έχουν επισημάνει τη σημαντικότητα του ρόλου που διαδραματίζει το προσωπικό του σχολείου στη δημιουργία ενός κλίματος που να μπορεί είτε να διαιωνίσει είτε να περιορίσει το πρόβλημα (Chesir-Teran, 2003).

Ο ομοφοβικός λόγος ωστόσο και τα ομοφοβικά πειράγματα, έχουν ως αποδέκτες εκτός από τους νέους των σεξουαλικών μειονοτήτων και τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού πληθυσμού, αποτελώντας τυπικό κομμάτι της καθημερινής επικοινωνίας και των διαλόγων που πραγματοποιούνται στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Russel, 2011). Οι σημασίες και τα νοήματα που αποδίδονται στα ομοφοβικά αυτά πειράγματα προσδίδουν στο άτομο που δέχεται τους χαρακτηρισμούς, συγκεκριμένες ιδιότητες που το πλαίσιο αναγνωρίζει ως κατώτερες και μη επιθυμητές, όπως αυτές της μαλθακότητας, της σωματικής αδυναμίας, της αργής σωματικής ωρίμανσης, της ντροπαλότητας, της θηλυκότητας και της διαφορετικότητας (Plummer, 2001).

Αναφορικά με τις συνέπειες του ομοφοβικού εκφοβισμού, όπως και στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού, οι επιπτώσεις είναι σημαντικές τόσο για την ψυχική όσο και τη σωματική υγεία των θυμάτων. Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Eisenberg και Resnick (2006) αποκαλύπτει πως οι νέοι που ανήκουν σε σεξουαλικές μειονότητες εμφανίζουν 1.60 με 2.63 φορές μεγαλύτερη πιθανότητα ανάπτυξης αυτοκτονικού ιδεασμού και αποπειρών αυτοκτονίας, ενώ και ο Rivers (1996) αναφέρει στη δική του μελέτη πως το 40% των ομοφυλόφιλων θυμάτων

ομοφοβικού εκφοβισμού έχει επιχειρήσει να αυτοκτονήσει περισσότερες από μία φορές. Στην ίδια έρευνα του Rivers (1996), πολλοί από τους συμμετέχοντες ανέφεραν πως βίωναν σε καθημερινή βάση τις συνέπειες του εκφοβισμού, υποφέροντας συχνά από εφιάλτες ή αναδρομήσεις (flashbacks), ενώ και τα επίπεδα κατάθλιψης, άγχους και επιθετικότητας παρουσιάζονταν ανεβασμένα για τη συγκεκριμένη ομάδα, με αρκετούς να αναζητούν τη βοήθεια ειδικού ψυχικής υγείας. Μεταγενέστερες έρευνες του Rivers (2004, 2005) επιβεβαιώνουν τη συσχέτιση του ομοφοβικού εκφοβισμού με αυξημένα επίπεδα άγχους, σωματικών ενοχλήσεων και μετατραυματικού στρες. Οι Hershberger και D'Augelli (1995) υποστηρίζουν επίσης πως τα θύματα παρουσιάζουν συμπτώματα χαρακτηριστικά της κατάθλιψης και της αγχώδους διαταραχής ακόμα και αφού ολοκληρώσουν το σχολείο. Σημαντική επίδραση φαίνεται να ασκεί ο ομοφοβικός εκφοβισμός και στον τομέα της αυτοεκτίμησης καθώς μέσα από την εσωτερίκευση του ομοφοβικού περιεχομένου προκαλεί αισθήματα δυσφορίας και αυτολύπισης στα θύματα, πλήττοντας σοβαρά την αυτοεικόνα τους (Thurlow, 2001).

Κεφάλαιο 4: Ερευνητικό μέρος

4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που προηγήθηκε, γίνεται σαφές πως το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα και πιο διαδεδομένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων, ενώ ιδιαίτερα αρνητικές φαίνεται να είναι οι επιπτώσεις μιας ιδιαίτερης μορφής του φαινομένου, του ομοφοβικού εκφοβισμού, στους νέους που ανήκουν σε ομάδες σεξουαλικών μειονοτήτων.

Αν και το φαινόμενο του εκφοβισμού και οι πολυάριθμοι παράμετροι του έχουν μελετηθεί διεξοδικά από πλήθος ερευνητών τις τελευταίες δεκαετίες, η σύνδεση του συγκεκριμένου πεδίου με αυτό του σεξουαλικού προσανατολισμού παρουσιάζεται ελλιπής. Σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της σχέσης του σεξουαλικού προσανατολισμού και του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού καθώς και η μελέτη των επιπτώσεων του σχολικού εκφοβισμού, με την ευρύτερη μορφή του, και του ομοφοβικού εκφοβισμού, σε μια προσπάθεια κάλυψης του κενού που παρατηρείται στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, κυρίως στον Ελλαδικό χώρο. Οι στόχοι της έρευνας συνοψίζονται ως εξής:

1. Διερεύνηση πιθανής διαφοροποίησης ανάμεσα σε ομοφυλόφιλους και ετεροφυλόφιλους εφήβους (ηλικίας 15 – 18 ετών) ως προς:
 - Τα επίπεδα των τιμών των ψυχολογικών παραγόντων της κατάθλιψης του αισθήματος μοναξιάς, της αρνητικής στάσης προς το μέλλον, του αισθήματος ανήκειν στο σχολείο, της αυτοεκτίμησης και της ευεξίας.

- Τις εμπειρίες σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης και συγκεκριμένα αν υπάρχει διαφοροποίηση αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου της θυματοποίησης.
2. Διερεύνηση της σχέσης της σχολικής θυματοποίησης με τους παράγοντες της κατάθλιψης, του αισθήματος μοναξιάς, της απελπισίας, του αισθήματος ανήκειν στο σχολείο, της αυτοεκτίμησης και της ευεξίας.
 3. Διερεύνηση της σχέσης της ομοφοβικής θυματοποίησης με τους παράγοντες της κατάθλιψης, του αισθήματος μοναξιάς, της απελπισίας, του αισθήματος ανήκειν στο σχολείο, της αυτοεκτίμησης και της ευεξίας.

4.2. Ερευνητικές υποθέσεις

Με βάση την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών στον Ελλαδικό χώρο αλλά και σε διεθνές επίπεδο, οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

1. Αναμένεται να υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε εφήβους σεξουαλικών μειονοτήτων και ετεροφυλόφιλους εφήβους ως προς τα παρακάτω:

α) επίπεδα των τιμών της κατάθλιψης.

Συγκεκριμένα αναμένεται οι έφηβοι μειονοτικών σεξουαλικών προσανατολισμών να βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό αισθήματα κατάθλιψης.

β) επίπεδα των τιμών της μοναξιάς.

Συγκεκριμένα αναμένεται οι έφηβοι ομοφυλοφιλικού και αμφιφυλοφιλικού προσανατολισμού να βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό αισθήματα μοναξιάς.

γ) επίπεδα των τιμών απελπισίας.

Συγκεκριμένα αναμένεται οι έφηβοι σεξουαλικών μειονοτήτων να βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό αισθήματα απελπισίας.

δ) επίπεδα των τιμών της αυτοεκτίμησης.

Συγκεκριμένα αναμένεται οι έφηβοι ετεροφυλοφιλικού προσανατολισμού να αξιολογούν συνολικά θετικότερα τον εαυτό τους.

ε) επίπεδα των τιμών του αισθήματος ευεξίας.

Συγκεκριμένα αναμένεται οι έφηβοι ετεροφυλοφιλικού προσανατολισμού να εμφανιστούν περισσότερο ικανοποιημένοι και να βιώνουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση από τη ζωή τους.

στ) επίπεδα των τιμών του αισθήματος «ανήκειν» στο σχολείο.

Συγκεκριμένα αναμένεται οι έφηβοι σεξουαλικών μειονοτήτων να αισθάνονται σε μικρότερο βαθμό κομμάτι του σχολείου.

2. Αναμένεται να υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε ομοφυλόφιλους/αμφιφυλόφιλους και ετεροφυλόφιλους εφήβους ως προς το βαθμό εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού.

Συγκεκριμένα αναμένεται οι έφηβοι που αυτοπροσδιορίζονται ως ομοφυλόφιλοι ή αμφιφυλόφιλοι:

- να αναφέρουν μεγαλύτερο βαθμό θυματοποίησης από ότι οι έφηβοι που αυτοπροσδιορίζονται ως ετεροφυλόφιλοι.
- να εμπλέκονται σε μικρότερο βαθμό σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες από τους υπόλοιπους μαθητές.

- να εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε περιστατικά σωματικής βίας.

3. Αναμένεται ότι θα υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική **θυματοποίηση** και τους ψυχολογικούς παράγοντες της κατάθλιψης, του αισθήματος μοναξιάς και της απελπισίας και αρνητική συσχέτιση με τους παράγοντες της αυτοεκτίμησης, της ευεξίας και του αισθήματος «ανήκειν» στο σχολείο.

4. Αναμένεται ότι θα υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο σχολικό **εκφοβισμό** και τους ψυχολογικούς παράγοντες της κατάθλιψης, του αισθήματος μοναξιάς και της απελπισίας και αρνητική συσχέτιση με τους παράγοντες της αυτοεκτίμησης, της ευεξίας και του αισθήματος «ανήκειν» στο σχολείο.

5. Αναμένεται ότι θα υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό συμμετοχής σε **περιστατικά σωματικής βίας** και τους ψυχολογικούς παράγοντες της κατάθλιψης, του αισθήματος μοναξιάς και της απελπισίας και αρνητική συσχέτιση με τους παράγοντες της αυτοεκτίμησης, της ευεξίας και του αισθήματος «ανήκειν» στο σχολείο.

6. Αναμένεται ότι θα υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο **συνολικό βαθμό εμπλοκής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης** και τους ψυχολογικούς παράγοντες της κατάθλιψης, του αισθήματος μοναξιάς και της απελπισίας και αρνητική συσχέτιση με τους παράγοντες της αυτοεκτίμησης, της ευεξίας και του αισθήματος «ανήκειν» στο σχολείο.

7. Αναμένεται να υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα **α) στο βαθμό αποδοχής ομοφοβικών πειραγμάτων και β) στο βαθμό χρησιμοποίησης ομοφοβικών πειραγμάτων** και τους παράγοντες ψυχολογικής ευεξίας και αρνητική συσχέτιση με τους παράγοντες ψυχολογικής δυσχέρειας.

4.3. Μεθοδολογία

4.3.1. Δείγμα

Στην ερευνητική διαδικασία συμμετείχαν 757 μαθητές και μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Α', Β', Γ' Λυκείου), ηλικίας 15 – 18 ετών, από λύκεια της περιοχής της Δυτικής Θεσσαλονίκης (για την κατανομή του δείγματος κατά φύλο, κατά ηλικία, κατά τάξη και κατά σεξουαλικό προσανατολισμό, βάσει των κριτηρίων της επιθυμίας και της συμπεριφοράς, βλ. παράρτημα, πίνακες 1, 2, 3, 4, 5, σελ. 108-109). Οι λόγοι που επελέγει αυτή η ηλικιακή ομάδα μαθητών εντοπίζονται στο ότι α) η περίοδος της εφηβείας χαρακτηρίζεται από βιολογικές και ψυχολογικές αναπτυξιακές διαδικασίες που συνδέονται με τις ωριμοποιητικές μεταβολές του ατόμου, την απόκτηση ταυτότητας του εαυτού και του φύλου, καθώς και του αισθήματος της ανεξαρτησίας και σηματοδοτεί την ενηλικίωσή του και στο ότι β) οι έφηβοι αυτής της ηλικιακής ομάδας αναμένεται να έχουν διαμορφώσει σε μεγάλο βαθμό τη σεξουαλική τους ταυτότητα και να εμφανίζονται περισσότερο ενεργοί σε θέματα σεξουαλικότητας.

4.3.2. Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν από τον ερευνητή και συμπληρώθηκαν από μαθητές τεσσάρων Γενικών Ενιαίων Λυκείων της περιοχής της δυτικής Θεσσαλονίκης, μέσα στις σχολικές αίθουσες κατά τη διάρκεια προσυμφωνηθέντων διδακτικών ωρών. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε με την παρουσία του ερευνητή και του επιβλέποντος καθηγητή και μετά από ενημέρωση των μαθητών για τον σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας. Πριν από τη διανομή των

ερωτηματολογίων γινόταν επίσης γνωστό πως η συμμετοχή των μαθητών ήταν εθελοντική και ανώνυμη.

Της διαδικασίας αυτής προηγήθηκαν οι επαφές και οι ενημερώσεις των εκάστοτε διευθυντών και καθηγητών των σχολείων που συνεργάστηκαν για τον σκοπό της έρευνας και η παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου, για την παροχή της απαραίτητης άδειας.

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε κατά τη χρονική περίοδο του Νοεμβρίου του 2011 και προέκυψε μετά από ελαφρές τροποποιήσεις που πραγματοποιήθηκαν μετά από την πιλοτική του συμπλήρωση από ομάδα είκοσι εφήβων .

4.3.3. Ερευνητικά εργαλεία

Οι μαθητές κλίθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα) που αποτελούνταν από οκτώ επιμέρους ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς:

4.3.3.1. Κλίμακα για το σχολικό εκφοβισμό και θυματοποίηση – University of Illinois Aggression Scale

Για τη διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο University of Illinois Aggression Scales (Espelage & Holt, 2001). Πρόκειται για ερωτηματολόγιο που έχει χρησιμοποιηθεί ευρύτατα σε μελέτες για τη διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και ιδιαίτερα σε έρευνες που αφορούν στον ομοφοβικό εκφοβισμό. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις υποκλίμακες (Εκφοβισμού, Θυματοποίησης, Σωματικής βίας) που αθροίζουν συνολικά δεκαοκτώ ερωτήσεις και διερευνά το

διάστημα των τελευταίων τριάντα ημερών. Η πρώτη υποκλίμακα διερευνά τη συμμετοχή του ερωτώμενου από την πλευρά του δράστη και αποτελείται από εννέα ερωτήσεις. Η δεύτερη υποκλίμακα διερευνά περιστατικά θυματοποίησης του μαθητή από συνομηλίκους και αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις, ενώ η τρίτη υποκλίμακα διερευνά την εμπλοκή του ερωτώμενου σε επεισόδια σωματικής βίας και περιέχει πέντε ερωτήσεις. Οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν τη συχνότητα συμμετοχής τους σε περιστατικά που ανήκουν στις παραπάνω κατηγορίες απαντώντας σε μια 5-βαθμη κλίμακα (Ποτέ / 1 ή 2 φορές / 3 ή 4 φορές / 5 ή 6 φορές / 7 φορές ή παραπάνω). Το εύρος των βαθμολογιών που μπορούν να προκύψουν κυμαίνεται από 0 έως 36 για την υποκλίμακα του θύτη, 0 έως 16 για την υποκλίμακα του θύματος και 0 έως 20 για την υποκλίμακα της σωματικής βίας με τις υψηλότερες βαθμολογίες να φανερώνουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαναφερόμενης συμμετοχής σε περιστατικά της εκάστοτε κατηγορίας.

Για τη συγκεκριμένη κλίμακα αναφέρονται ισχυροί δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Συγκεκριμένα στο αρχικό δείγμα στάθμισης οι δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας του Cronbach βρέθηκαν να κυμαίνονται από $\alpha=0.83$ μέχρι $\alpha=0.88$ ενώ και σε μελέτες που ακολούθησαν ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας παρέμεινε ισχυρός με τις τιμές να κυμαίνονται από $\alpha=0.88$ (Espelage et al., 2008) μέχρι $\alpha=0.89$ (Birkett et al., 2009). Στην παρούσα έρευνα η τιμή του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας βρέθηκε $\alpha=0.858$.

4.3.3.2. Κλίμακα για τη χρησιμοποίηση ομοφοβικών επιθέτων – Homophobic Content Agent Target scale

Για τη διερεύνηση της χρησιμοποίησης ομοφοβικών επιθέτων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Homophobic Content Agent Target scale (Poteat & Espelage, 2005). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο υποκλίμακες των 5 ερωτήσεων. Η υποκλίμακα Target αποτελείται από 5 ερωτήσεις που διερευνούν το βαθμό στον οποίο οι μαθητές γίνονται αποδέκτες ομοφοβικών επιθέτων από άλλους μαθητές κατά τη διάρκεια της τελευταίας εβδομάδας, ενώ η υποκλίμακα Agent διερευνά το βαθμό χρησιμοποίησης ομοφοβικών επιθέτων από τον ίδιο τον ερωτώμενο στις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις. Οι ερωτήσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σχέση του δράστη και του στόχου/θύματος (π.χ. φίλος, γνωστός) ή την αντιληπτό σεξουαλικό προσανατολισμό του δράστη από το στόχο/θύμα (π.χ. κάποιος που νόμιζα ότι ήταν ομοφυλόφιλος), ενώ οι απαντήσεις κυμαίνονται σε μια 5-βαθμη κλίμακα (Ποτέ / 1 ή 2 φορές / 3 ή 4 φορές / 5 ή 6 φορές / 7 φορές ή παραπάνω). Υψηλότερη βαθμολογία δηλώνει συχνότερη έκθεση ως αποδέκτης σε ομοφοβικά επίθετα από άλλους μαθητές ή συχνότερη χρήση ομοφοβικών επιθέτων.

Οι δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας που αναφέρονται σε προηγούμενες μελέτες χαρακτηρίζονται ικανοποιητικοί, με τιμές που κυμαίνονται από $\alpha=0.70$ (Poteat, 2008) μέχρι $\alpha=0.85$ (Poteat & Espelage, 2007). Στην παρούσα έρευνα η τιμή του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας βρέθηκε $\alpha=0.770$ για την υποκλίμακα του δράστη και $\alpha=0.758$ για την υποκλίμακα του θύματος.

4.3.3.3. Κλίμακα για την κατάθλιψη – The Adolescent Depression Rating Scale

Για τη διερεύνηση και την αξιολόγηση καταθλιπτικής διάθεσης μαθητών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο The Adolescent Depression Rating Scale

(Revah-Levy, Birmaher, Gasquet & Falissard, 2007). Αποτελείται από δέκα ερωτήσεις που διερευνούν την ύπαρξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων εβδομάδων στις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν συμπληρώνοντας Α (Αλήθεια) για τις προτάσεις που ισχύουν γι' αυτούς ή Ψ (Ψέμα) για αυτές που δεν ισχύουν. Η βαθμολογία της κλίμακας κυμαίνεται από 0 έως 10 βαθμούς, με τα υψηλότερα σκορ να υποδεικνύουν εντονότερη καταθλιπτική διάθεση.

Η εσωτερική αξιοπιστία αναφέρεται ικανοποιητική με τιμές να κυμαίνονται από $\alpha=0.74$ έως $\alpha=0.79$ (Revah-Levy, et al., 2007). Στην παρούσα έρευνα η τιμή του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας βρέθηκε $\alpha=0.686$.

4.3.3.4. Κλίμακα για αίσθημα απελπισίας/απαισιοδοξία – Beck's Hopelessness Scale

Το ερωτηματολόγιο Beck's Hopelessness Scale (Beck, Weissman, Lester, & Trexler, 1974) αποτελεί μια κλίμακα που έχει ως στόχο τη διερεύνηση των αρνητικών στάσεων εφήβων και ενηλίκων απέναντι στο βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο μέλλον τους. Το BHS αποτελείται από 20 δηλώσεις στις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν, με τη μορφή *αλήθειας/ψέματος*, αν περιγράφουν τη στάση τους κατά τη διάρκεια της τελευταίας εβδομάδας. Η βαθμολογία κυμαίνεται από το 0 έως το 20, με υψηλότερη βαθμολογία να φανερώνει πιο αρνητική στάση προς το μέλλον.

Στην έρευνα των Bonanno & Hymel (2010) αναφέρεται ικανοποιητικός δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας με τιμή $\alpha=0.82$, ενώ στην παρούσα έρευνα η τιμή του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας βρέθηκε $\alpha=0.789$.

4.3.3.5. Κλίμακα για το αίσθημα μοναξιάς – Revised UCLA Loneliness Scale

Για τη μέτρηση του αισθήματος μοναξιάς των εφήβων χρησιμοποιήθηκε το Revised UCLA Loneliness Scale (Russell, Peplau, & Cutrona, 1980). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από είκοσι ερωτήσεις που διερευνούν το βαθμό μοναξιάς που βιώνει το άτομο ως αποτέλεσμα έλλειψης κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Οι ερωτώμενοι απαντούν με βάση μια κλίμακα τεσσάρων σημείων (1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Μερικές φορές, 4= Πάντα). Η συνολική βαθμολογία προκύπτει από το άθροισμα των επιμέρους απαντήσεων, με υψηλότερη βαθμολογία να υποδηλώνει μεγαλύτερη αίσθηση μοναξιάς.

Οι δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας της κλίμακας κυμαίνονται από $\alpha=0.89$ μέχρι $\alpha=0.96$ (Russell, 1996). Στην παρούσα έρευνα η τιμή του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας βρέθηκε $\alpha=0.889$.

4.3.3.6. Κλίμακα για το αίσθημα «καλής ζωής»/ευεξίας – WHO (Five) Well-Being Index

Το ερωτηματολόγιο (Bech, 1998) αποτελείται από 5 δηλώσεις που διερευνούν το αίσθημα ευεξίας του εφήβου κατά τη διάρκεια των δυο τελευταίων εβδομάδων. Οι απαντήσεις αναφέρονται στη συχνότητα βίωσης συναισθημάτων ευεξίας και δίνονται σε μια 6-βαθμη κλίμακα (Όλο τον καιρό / Τον περισσότερο καιρό / Περισσότερο από τις μισές μέρες / Λιγότερο από τις μισές μέρες / Κάποιες μέρες / Ποτέ). Η συνολική βαθμολογία υπολογίζεται αθροίζοντας τις επιμέρους βαθμολογίες των 5 ερωτήσεων και κυμαίνεται από 0 ως 25, με το 0 να αντιπροσωπεύει την χειρότερη δυνατή και το 25 την καλύτερη δυνατή ποιότητα ζωής.

Στην παρούσα έρευνα η τιμή του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας βρέθηκε $\alpha=0.753$.

4.3.3.7. Κλίμακα για την αυτοεκτίμηση – Rosenberg’s Self-Esteem Scale

Για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης των εφήβων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg (Rosenberg, 1965). Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε αρχικά για τη μέτρηση των συναισθημάτων ανταξίας και αυτοαποδοχής των εφήβων και έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε πολλές μελέτες με διαφορετικά δείγματα. Αποτελείται από 10 δηλώσεις στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να δηλώσει τη συμφωνία του με τη βοήθεια μιας 4-βαθμης κλίμακας που κυμαίνεται από *Συμφωνώ απόλυτα* μέχρι *Διαφωνώ απόλυτα*. Η βαθμολογία κυμαίνεται από 10 μονάδες, όπου φανερώνει χαμηλή αυτοεκτίμηση, μέχρι 40 μονάδες, όπου φανερώνει υψηλή αυτοεκτίμηση.

Στο αρχικό δείγμα στάθμισης ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας βρέθηκε $\alpha=0.77$ ενώ στην παρούσα έρευνα η τιμή του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας βρέθηκε $\alpha=0.813$.

4.3.3.8. Κλίμακα για το αίσθημα «ανήκειν» στο σχολείο – The Psychological Sense of School Membership Scale

Για τη διερεύνηση του αισθήματος «ανήκειν» στο σχολείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο The Psychological Sense of School Membership Scale (Goodenow, 1993). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δεκαοκτώ ερωτήσεις στις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν συμπληρώνοντας Α (Αλήθεια) για

τις προτάσεις που ισχύουν γι' αυτούς ή Ψ (Ψέμα) για αυτές που δεν ισχύουν. Η βαθμολογία της κλίμακας κυμαίνεται από 0 έως 18 βαθμούς, με τα υψηλότερα σκορ να υποδεικνύουν αντίληψη θετικότερου κλίματος του σχολείου από τον μαθητή και υψηλότερο αίσθημα «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα.

Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου βρέθηκε στο αρχικό δείγμα στάθμισης να κυμαίνεται από $\alpha=0.875$ μέχρι $\alpha=0.884$ (Goodenow, 1993). Στην παρούσα έρευνα η τιμή του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας βρέθηκε $\alpha=0.765$.

4.4. Ανάλυση δεδομένων

4.4.1. Ανάλυση παραγόντων

Πριν την ανάλυση των δεδομένων και τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων πραγματοποιήθηκε ομαδοποίηση των μεταβλητών της **Κλίμακας για το ψυχολογικό αίσθημα «ανήκειν» στο σχολείο** με την τεχνική της Ανάλυσης Παραγόντων (Factor Analysis). Μετά από ανασκόπηση της θεωρητικής δομής του ερωτηματολογίου και με βάση αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (You, Ritchey & Furlong, 2009) ζητήθηκαν εκ των προτέρων τρεις παράγοντες, οι οποίοι πληρούν τα κριτήρια εγκυρότητας (Kaiser-Meyer-Olkin και Bartlett's test of Sphericity) και των οποίων οι φορτίσεις δίνονται στον παρακάτω πίνακα (βλ. παράρτημα, πίνακα 6., σελ. 110).

Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στις «Σχέσεις ενδιαφέροντος – στοργής», ο δεύτερος στην «Αποδοχή» και ο τρίτος στην «Απόρριψη». Την ομαδοποίηση αυτή ακολούθησε η πρόσθεση των τιμών των επιμέρους μεταβλητών, έτσι ώστε να

προκύψουν τρεις νέες μεταβλητές, οι τιμές των οποίων αναφέρονται στους τρεις παράγοντες.

Μετά την παραπάνω επεξεργασία, προκύπτουν οι παρακάτω εξαρτημένες μεταβλητές:

- 1) Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση
- 2) Συμπεριφορές εκφοβισμού
- 3) Θυματοποίηση
- 4) Συμμετοχή σε περιστατικά σωματικής βίας
- 5) Χρήση ομοφοβικών επιθέτων
- 6) Αποδοχή ομοφοβικών επιθέτων
- 7) Αίσθημα καλής ζωής – ευεξίας
- 8) Αίσθημα μοναξιάς
- 9) Κατάθλιψη
- 10) Αίσθημα απελπισίας
- 11) Αίσθημα «ανήκειν» στο σχολείο
- 12) Σχέσεις ενδιαφέροντος – στοργής στο σχολείο
- 13) Αποδοχή στο σχολείο
- 14) Απόρριψη στο σχολείο
- 15) Αυτοεκτίμηση

4.4.2. Διερεύνηση διαφορών σεξουαλικού προσανατολισμού ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές

Για τον έλεγχο του κατά πόσο υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού, εκφραζόμενου και ως α) επιθυμία και ως β) συμπεριφορά, ως προς τις τιμές των ψυχολογικών παραγόντων i) της κατάθλιψης, ii) της μοναξιάς, iii) της απελπισίας, iv) της ευεξίας, v) του αισθήματος «ανήκειν» στο σχολείο, vi) των σχέσεων στοργής/ενδιαφέροντος στο σχολείο, vii) του αισθήματος αποδοχής στο σχολείο, viii) του αισθήματος απόρριψης στο σχολείο και ix) της αυτοεκτίμησης, και ως προς τα επίπεδα εμπλοκής τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού x) συνολικά, xi) αποκλειστικά εκφοβισμού, xii) αποκλειστικά θυματοποίησης και xiii) αποκλειστικά σωματικής βίας, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της σύγκρισης των μέσων τιμών πολλών ανεξάρτητων δειγμάτων (One-Way ANOVA).

Αν η τιμή σημαντικότητας του F είναι $< 0,05$ μπορούμε να ισχυριστούμε, με περιθώριο λάθους 5%, ότι οι διαφορές των τιμών επίδοσης μεταξύ των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής είναι στατιστικά σημαντικές.

4.4.3. Συσχετίσεις

4.4.3.1. Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση και τους προς διερεύνηση ψυχολογικούς παράγοντες

Για τη διερεύνηση της ύπαρξης πιθανής συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές α) συνολικός σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση, β) σχολικός εκφοβισμός, γ) θυματοποίηση, δ) περιστατικά σωματικής βίας και i) κατάθλιψη, ii) μοναξιά, iii) απελπισία, iv) ευεξία, v) αίσθημα «ανήκειν» στο σχολείο, vi) σχέσεις στοργής/ενδιαφέροντος στο σχολείο, vii) αίσθημα αποδοχής στο σχολείο, viii) αίσθημα

απόρριψης στο σχολείο, ix) αυτοεκτίμηση, εφαρμόστηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Συσχέτισης (Correlation Analysis) με τη χρησιμοποίηση του συντελεστή συσχέτισης Pearson διότι πρόκειται για ποσοτικές μεταβλητές.

4.4.3.2. Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές χρήση ομοφοβικών επιθέτων - αποδοχή ομοφοβικών επιθέτων και τους προς διερεύνηση ψυχολογικούς παράγοντες

Για τη διερεύνηση της ύπαρξης πιθανής συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές α) χρήση ομοφοβικών επιθέτων, β) αποδοχή ομοφοβικών επιθέτων και i) κατάθλιψη, ii) μοναξιά, iii) απελπισία, iv) ευεξία, v) αίσθημα «ανήκειν» στο σχολείο, vi) σχέσεις στοργής/ενδιαφέροντος στο σχολείο, vii) αίσθημα αποδοχής στο σχολείο, viii) αίσθημα απόρριψης στο σχολείο, ix) αυτοεκτίμηση, εφαρμόστηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Συσχέτισης (Correlation Analysis) με τη χρησιμοποίηση του συντελεστή συσχέτισης Pearson διότι πρόκειται για ποσοτικές μεταβλητές.

4.5. Αποτελέσματα

4.5.1. Διερεύνηση διαφορών σεξουαλικού προσανατολισμού ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές

Για τον εντοπισμό των διαφορών ανάμεσα στις ομάδες σεξουαλικού προσανατολισμού ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της σύγκρισης των μέσων τιμών πολλών ανεξάρτητων δειγμάτων (One-Way

ANOVA). Υπενθυμίζουμε πως ο διαχωρισμός του δείγματος σε ομάδες σεξουαλικού προσανατολισμού πραγματοποιήθηκε και βάσει του κριτηρίου της σεξουαλικής επιθυμίας και βάσει του κριτηρίου της σεξουαλικής συμπεριφοράς.

4.5.1.1. Διερεύνηση διαφορών σεξουαλικού προσανατολισμού βάσει του κριτηρίου της σεξουαλικής επιθυμίας ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές

Ανάμεσα στις ομάδες διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού βάσει του κριτηρίου της σεξουαλικής επιθυμίας εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επτά από τις δεκατρείς εξαρτημένες μεταβλητές. Συγκεκριμένα οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στους παράγοντες της μοναξιάς, της κατάθλιψης, του αισθήματος «ανήκειν», αποδοχής και απόρριψης στο σχολείο, της συνολικής εμπλοκής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης και του σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά του δράστη.

Πιο αναλυτικά, οι μαθητές που εκφράζουν ομοφυλοφιλική σεξουαλική επιθυμία παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς, κατάθλιψης και απόρριψης στο σχολείο από τους μαθητές που εκφράζουν ετεροφυλοφιλική σεξουαλική επιθυμία (βλ. παράρτημα, πίνακες 8, 9, 14, σελ. 111-114). Αντίθετη σχέση παρατηρείται αναφορικά με τους παράγοντες του αισθήματος «ανήκειν» και αποδοχής στο σχολείο, όπου οι ομοφυλόφιλοι, ως προς τη σεξουαλική επιθυμία, μαθητές παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα τιμών από του ετεροφυλόφιλους μαθητές (βλ. παράρτημα, πίνακες 11, 13, σελ. 113-114). Επιπλέον μαθητές που δεν έχουν εκφράσει κανενός είδους σεξουαλική επιθυμία παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αισθήματος «ανήκειν» στο σχολείο και χαμηλότερα επίπεδα απόρριψης στον ίδιο χώρο από τους ομοφυλόφιλους μαθητές (βλ. παράρτημα, πίνακες 11, 14, σελ. 113-114).

Σε ό,τι αφορά τη συνολική εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης αλλά και αποκλειστικά εκφοβισμού, διαπιστώθηκε πως οι ομοφυλόφιλοι ως προς την επιθυμία μαθητές εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές που δεν έχουν εκφράσει καμία επιθυμία (βλ. παράρτημα, πίνακες 16, 17, σελ. 115-116).

4.5.1.2. Διερεύνηση διαφορών σεξουαλικού προσανατολισμού βάσει του κριτηρίου της σεξουαλικής συμπεριφοράς ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές

Ανάμεσα στις ομάδες διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού βάσει του κριτηρίου της σεξουαλικής συμπεριφοράς εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε οκτώ από τις δεκατρείς εξαρτημένες μεταβλητές. Συγκεκριμένα οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στους παράγοντες της μοναξιάς, της κατάθλιψης, του αισθήματος «ανήκειν», αποδοχής και απόρριψης στο σχολείο, της συνολικής εμπλοκής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, του σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά του δράστη και της συμμετοχής σε περιστατικά σωματικής βίας.

Πιο αναλυτικά, οι μαθητές που δεν έχουν εκφράσει κανενός είδους σεξουαλική συμπεριφορά παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και χαμηλότερα επίπεδα αποδοχής στο σχολείο από τους μαθητές που εκφράζουν ετεροφυλοφιλική σεξουαλική συμπεριφορά (βλ. παράρτημα, πίνακες 19, 24, σελ. 118-121). Η ίδια ομάδα μαθητών παρουσιάζει υψηλότερα επίπεδα αισθήματος «ανήκειν» στο σχολείο και χαμηλότερα επίπεδα απόρριψης στο σχολείο από τους ομοφυλόφιλους ως προς τη συμπεριφορά μαθητές (βλ. παράρτημα, πίνακες 22, 25, σελ. 120-121). Αναφορικά με τον τελευταίο παράγοντα, η ίδια σχέση παρατηρείται

και σε σχέση με τους αμοφυλόφιλους μαθητές (βλ. παράρτημα, πίνακα 25, σελ. 121). Οι ομοφυλόφιλοι μαθητές παρουσιάζουν υψηλότερη κατάθλιψη και εντονότερα αισθήματα απόρριψης από τους μαθητές που έχουν συνάψει ετεροφυλοφιλική σχέση, ενώ αντίθετα εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα αισθήματος «ανήκειν» και αποδοχής στο σχολείο (βλ. παράρτημα, πίνακες 20, 25, 22, 24, σελ. 119-121). Η ομάδα των μαθητών που έχει παρουσιάσει αμοφυλόφιλη σεξουαλική συμπεριφορά, εμφανίζει υψηλότερα επίπεδα απόρριψης στο σχολείο τόσο από τους ετεροφυλόφιλους μαθητές όσο και από αυτούς που δεν έχουν εκφράσει ακόμα καμία συμπεριφορά (βλ. παράρτημα, πίνακα 25, σελ. 121).

Όσον αφορά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης διαπιστώνουμε πως οι ομοφυλόφιλοι μαθητές εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό και σε συνολικές τιμές, και από το ρόλο του θύτη αλλά και αποκλειστικά σε περιστατικά σωματικής βίας, σε σχέση με τους ετεροφυλόφιλους μαθητές και τους μαθητές που δεν έχουν εκφράσει ακόμα σεξουαλική συμπεριφορά (βλ. παράρτημα, πίνακες 27, 28, σελ. 123-124).

4.5.2. Συσχετίσεις

4.5.2.1. Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση και τους προς διερεύνηση ψυχολογικούς παράγοντες

Για τη διερεύνηση της ύπαρξης πιθανής συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές α) συνολικός σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση, β) σχολικός εκφοβισμός, γ) θυματοποίηση, δ) περιστατικά σωματικής βίας και κατάθλιψη, μοναξιά, απελπισία,

ευεξία, αίσθημα «ανήκειν» στο σχολείο, σχέσεις στοργής/ενδιαφέροντος στο σχολείο, αίσθημα αποδοχής στο σχολείο, αίσθημα απόρριψης στο σχολείο και αυτοεκτίμηση, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Συσχέτισης (Correlation Analysis) και ο συντελεστής συσχέτισης Pearson διότι πρόκειται για ποσοτικές μεταβλητές.

Τα αποτελέσματα φανέρωσαν την ύπαρξη χαμηλής θετικής συσχέτισης ανάμεσα στη συνολική εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης και i) την κατάθλιψη ($r = ,083$ $p < 0,05$) ii) την απόρριψη στο σχολείο ($r = ,224$ $p < 0,01$) και την ύπαρξη χαμηλής αρνητικής συσχέτισης ανάμεσα στην ίδια μεταβλητή και i) το αίσθημα «ανήκειν» στο σχολείο ($r = - ,233$ $p < 0,01$), ii) τις σχέσεις στοργής/ενδιαφέροντος στο σχολείο ($r = - ,187$ $p < 0,01$), iii) της αποδοχής στο σχολείο ($r = - ,163$ $p < 0,01$) και iv) της αυτοεκτίμησης ($r = - ,080$ $p < 0,05$) (βλ. παράρτημα, πίνακα 29, σελ. 125). Τα παραπάνω αποτελέσματα υποδηλώνουν πως όσο περισσότερο εμπλέκονται οι μαθητές σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, από οποιοδήποτε ρόλο, τόσο υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και απόρριψης στο σχολείο παρουσιάζουν ενώ ταυτόχρονα μειώνονται τα θετικά αισθήματα «ανήκειν», αποδοχής και σύναψης σχέσεων ενδιαφέροντος στο σχολείο καθώς τα επίπεδα αυτοεκτίμησής τους.

Αναφορικά με τη μεταβλητή της θυματοποίησης, βρέθηκε η ύπαρξη χαμηλής θετικής συσχέτισής της με τις μεταβλητές i) της μοναξιάς ($r = ,168$ $p < 0,01$), ii) της κατάθλιψης ($r = ,099$ $p < 0,05$) και iii) της απόρριψης στο σχολείο ($r = ,179$ $p < 0,05$) και χαμηλής αρνητικής συσχέτισής της με i) το αίσθημα «ανήκειν» στο σχολείο ($r = - ,189$ $p < 0,01$), ii) τις σχέσεις στοργής/ενδιαφέροντος στο σχολείο ($r = - ,093$ $p < 0,05$), iii) της αποδοχής στο σχολείο ($r = - ,200$ $p < 0,01$) και iv) της αυτοεκτίμησης ($r = - ,153$ $p < 0,01$) (βλ. παράρτημα, πίνακα 29, σελ. 125).

Όσον αφορά τη μεταβλητή του εκφοβισμού, διαπιστώθηκε η ύπαρξη χαμηλής συσχέτισής της με θετική κατεύθυνση με τη μεταβλητή της απόρριψης στο σχολείο ($r = ,170$ $p < 0,01$) και με αρνητική κατεύθυνση με τις μεταβλητές i) του αισθήματος

«ανήκειν» στο σχολείο ($r = - ,198$ $p < 0,01$), ii) των σχέσεων στοργής/ενδιαφέροντος στο σχολείο ($r = - ,179$ $p < 0,01$) και iii) της αποδοχής στο σχολείο ($r = - ,131$ $p < 0,01$) (βλ. παράρτημα, πίνακα 29, σελ. 125).

Τέλος, τα αποτελέσματα φανέρωσαν την ύπαρξη χαμηλής θετικής συσχέτισης μεταξύ της συμμετοχής σε περιστατικά σωματικής βίας και i) του αισθήματος ευεξίας ($r = ,077$ $p < 0,05$) και ii) της απόρριψης στο σχολείο ($r = ,175$ $p < 0,01$) και χαμηλής αρνητικής συσχέτισης ανάμεσα στην ίδια μεταβλητή και i) του αισθήματος «ανήκειν» στο σχολείο ($r = - ,147$ $p < 0,01$) και ii) των σχέσεων στοργής/ενδιαφέροντος στο σχολείο ($r = - ,136$ $p < 0,01$) (βλ. παράρτημα, πίνακα 29, σελ. 125).

4.5.2.2. Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές *χρήση ομοφοβικών επιθέτων - αποδοχή ομοφοβικών επιθέτων και τους προς διερεύνηση ψυχολογικούς παράγοντες*

Για τη διερεύνηση της ύπαρξης πιθανής συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές α) *χρήση ομοφοβικών επιθέτων* και β) *αποδοχή ομοφοβικών επιθέτων και κατάθλιψη, μοναξιά, απελπισία, ευεξία, αίσθημα «ανήκειν» στο σχολείο, σχέσεις στοργής/ενδιαφέροντος στο σχολείο, αίσθημα αποδοχής στο σχολείο, αίσθημα απόρριψης στο σχολείο και αυτοεκτίμηση*, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Συσχέτισης (Correlation Analysis) και ο συντελεστής συσχέτισης Pearson διότι πρόκειται για ποσοτικές μεταβλητές.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε η ύπαρξη χαμηλής θετικής συσχέτισης τόσο της χρήσης ομοφοβικών επιθέτων, όσο και της αποδοχής ομοφοβικών επιθέτων με τις μεταβλητές i) της κατάθλιψης ($r = ,089$ $p < 0,05$ και $r = ,108$ $p < 0,01$ αντίστοιχα) και ii) της απόρριψης ($r = ,084$ $p < 0,05$ και $r = ,174$ $p < 0,01$

αντίστοιχα) (βλ. παράρτημα, πίνακα 30, σελ. 126). Χαμηλή συσχέτιση αρνητικής κατεύθυνσης εντοπίστηκε ανάμεσα στη χρήση ομοφοβικών επιθέτων και i) το αίσθημα «ανήκειν» στο σχολείο ($r = -.118$ $p < 0,01$) και ii) τις σχέσεις στοργής/ενδιαφέροντος στο σχολείο ($r = -.133$ $p < 0,01$) αλλά και μεταξύ της αποδοχής ομοφοβικών επιθέτων και i) του αισθήματος «ανήκειν» στο σχολείο ($r = -.216$ $p < 0,01$), ii) των σχέσεων στοργής/ενδιαφέροντος στο σχολείο ($r = -.199$ $p < 0,01$) και iii) της αποδοχής στο σχολείο ($r = -.160$ $p < 0,01$) (βλ. παράρτημα, πίνακα 30, σελ. 126).

Τα παραπάνω στοιχεία αποκαλύπτουν πως όσο περισσότερο οι μαθητές χρησιμοποιούν ή γίνονται αποδέκτες ομοφοβικών επιθέτων τόσο υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και απόρριψης στο σχολείο βιώνουν, ενώ αντίθετα μειώνονται το αίσθημα «ανήκειν» και οι σχέσεις ενδιαφέροντος στον ίδιο χώρο. Οι αποδέκτες ομοφοβικών επιθέτων βλέπουν επιπλέον να μειώνονται και τα αισθήματα αποδοχής τους στο χώρο του σχολείου.

Κεφάλαιο 5: Συζήτηση

5.1. Σεξουαλικός προσανατολισμός και οι προς διερεύνηση ψυχολογικοί παράγοντες

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φανέρωσαν την ύπαρξη διαφοροποιήσεων ανάμεσα στις ομάδες μαθητών διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού ως προς τα επίπεδα των τιμών των ψυχολογικών παραγόντων της κατάθλιψης, της μοναξιάς, της απελπισίας, της αυτοεκτίμησης, της ευεξίας, του αισθήματος ανήκειν, της αποδοχής, της απόρριψης και των σχέσεων ενδιαφέροντος στο σχολείο. Η διερεύνηση των συγκεκριμένων διαφορών πραγματοποιήθηκε και με βάση το κριτήριο της δηλωμένης σεξουαλικής επιθυμίας των μαθητών αλλά και με βάση τη δηλωμένη σεξουαλική συμπεριφορά τους.

Αναφορικά με τη διερεύνηση που πραγματοποιήθηκε βάσει της επιθυμίας των μαθητών, επιβεβαιώθηκαν οι αρχικές υποθέσεις που προέβλεπαν τη διαφοροποίηση των ομάδων μειονοτικού σεξουαλικού προσανατολισμού σε σχέση με την ομάδα των ετεροφυλόφιλων μαθητών ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές, με υψηλότερες τιμές για τους παράγοντες της κατάθλιψης, της μοναξιάς, της απελπισίας και της απόρριψης στο σχολείο και χαμηλότερες για τους παράγοντες της ευεξίας, του αισθήματος ανήκειν, της αποδοχής και των σχέσεων ενδιαφέροντος στο σχολείο. Μοναδικές εξαιρέσεις αποτέλεσαν οι ομάδες των αμφιφυλόφιλων μαθητών όσον αφορά τις μεταβλητές της απελπισίας και της ευεξίας, όπου και παρουσίασαν την αντίστροφη από την αναμενόμενη σχέση απέναντι στους ετεροφυλόφιλους μαθητές. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στους ομοφυλόφιλους και

ετεροφυλόφιλους μαθητές στους παράγοντες της κατάθλιψης, της μοναξιάς, του αισθήματος ανήκειν, της αποδοχής και της απόρριψης στο σχολείο.

Παρόμοια αποτελέσματα απέδωσε και η διερεύνηση που πραγματοποιήθηκε βάσει της συμπεριφοράς των μαθητών, με όλες τις αρχικές υποθέσεις να επιβεβαιώνονται και να εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε πέντε από τις εννέα κατηγορίες παραγόντων. Εξαίρεση αποτέλεσε η ομάδα των αμφιφυλόφιλων μαθητών που σημείωσε ξανά χαμηλότερα επίπεδα απελπισίας από τους ετεροφυλόφιλους μαθητές, καθώς και η ομάδα των μαθητών που δεν έχουν εκφράσει καμία σεξουαλική συμπεριφορά που παρουσίασε υψηλότερα επίπεδα ευεξίας. Στατιστικά σημαντικές διαφορές απέναντι στην ομάδα των ετεροφυλόφιλων μαθητών σημειώθηκαν στην κατάθλιψη, με υψηλότερες τιμές για τους ομοφυλόφιλους μαθητές, στη μοναξιά, με υψηλότερες τιμές για τους μαθητές χωρίς καμία σεξουαλική συμπεριφορά, στο αίσθημα ανήκειν, με χαμηλότερες τιμές για τους ομοφυλόφιλους και αμφιφυλόφιλους μαθητές, στην αποδοχή στο σχολείο, με χαμηλότερες τιμές για τους ομοφυλόφιλους και άνευ σεξουαλικής συμπεριφοράς μαθητές και στην απόρριψη στο σχολείο, με υψηλότερες τιμές για τους ομοφυλόφιλους και αμφιφυλόφιλους μαθητές.

Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία με αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών που τοποθετούν τα άτομα που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες σεξουαλικού προσανατολισμού σε υψηλότερο κίνδυνο ανάπτυξης προβλημάτων υγείας και ψυχοκοινωνικής δυσχέρειας.

5.2. Σεξουαλικός προσανατολισμός και σχολικός εκφοβισμός

Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει, μέσα από ένα μεγάλο αριθμό ερευνών, τις αυξημένες πιθανότητες εμπλοκής των ατόμων σεξουαλικών μειονοτήτων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, ιδιαίτερα από το ρόλο του θύματος (π.χ. Hanlon, 2003; Williams, Connolly, Pepler, & Graig, 2003). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν εν μέρει τις προηγούμενες αυτές μελέτες αλλά παρουσιάζουν ταυτόχρονα και κάποιες διαφοροποιήσεις.

Σε ό,τι αφορά τη διερεύνηση διαφορών ανάμεσα στις ομάδες σεξουαλικού προσανατολισμού, βάσει της επιθυμίας, ως προς τα επίπεδα συμμετοχής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, παρατηρούμε εκτός από την αναμενόμενη διαφοροποίηση των ετεροφυλόφιλων μαθητών απέναντι στις υπόλοιπες ομάδες, μια διαφοροποίηση ανάμεσα στους ομοφυλόφιλους και αμφιφυλόφιλους μαθητές. Πιο αναλυτικά, αν και αναφορικά με τα επίπεδα συνολικής έκθεσης σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε δηλαδή ως θύμα, είτε ως δράστης, είτε ως συμμετοχος σε αψιμαχία σωματικής φύσης, οι μαθητές σεξουαλικών μειονοτήτων σημειώνουν όπως αναμενόταν υψηλότερες τιμές, στις επιμέρους κατηγορίες διαφοροποιούνται και μεταξύ τους. Στο ζήτημα της συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού μέσα από το ρόλο του θύτη, παρατηρούμε ότι ενάντια στις προβλέψεις οι ομοφυλόφιλοι μαθητές παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές τόσο από τους ετεροφυλόφιλους όσο και από τους αμφιφυλόφιλους μαθητές. Στην κατηγορία της θυματοποίησης επίσης, βλέπουμε πως οι ομοφυλόφιλοι νέοι σημειώνουν χαμηλότερες τιμές από τις υπόλοιπες ομάδες, ενώ στο κομμάτι της εμπλοκής σε περιστατικά σωματικής βίας εντοπίζουμε την μη αναμενόμενη διαφοροποίηση από την πλευρά των αμφιφυλόφιλων μαθητών αυτή τη

φορά, καθώς εμφανίζουν χαμηλότερες τιμές από τους ετεροφυλόφιλους συμμαθητές τους.

Η διερεύνηση βάσει του κριτηρίου της συμπεριφοράς απέδωσε επίσης ορισμένα μη αναμενόμενα αποτελέσματα. Αναφορικά με τα επίπεδα συνολικής έκθεσης σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, όπως και πριν, οι μαθητές σεξουαλικών μειονοτήτων σημειώνουν όπως αναμενόταν υψηλότερες τιμές από τους ετεροφυλόφιλους μαθητές, με την ομάδα των ομοφυλόφιλων μαθητών μάλιστα να παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Περνώντας στις επιμέρους κατηγορίες του φαινομένου, και συγκεκριμένα στο κομμάτι των εκφοβιστικών συμπεριφορών, ερχόμαστε αντιμέτωποι με το μη αναμενόμενο αποτέλεσμα των υψηλότερων τιμών τόσο από την ομάδα των ομοφυλόφιλων όσο και από τους αμφιφυλόφιλους μαθητές σε σχέση με τους ετεροφυλόφιλους συμμαθητές τους. Η ομάδα των ομοφυλόφιλων ιδιαίτερα, παρουσιάζεται διαφοροποιημένη σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, ενώ μόνο οι μαθητές που δεν έχουν εκφράσει καμία σεξουαλική συμπεριφορά σημειώνουν τις αναμενόμενα χαμηλότερες από τους ετεροφυλόφιλους μαθητές τιμές. Από την άλλη, τα αποτελέσματα αναφορικά με τις δύο εναπομείνουσες κατηγορίες του φαινομένου επιβεβαιώνουν τις αρχικές υποθέσεις, καθώς και στο κομμάτι της θυματοποίησης και στο κομμάτι της εμπλοκής σε περιστατικά φυσικής βίας, οι ομάδες σεξουαλικών μειονοτήτων παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές από αυτές της ομάδας των ετεροφυλόφιλων, με τους ομοφυλόφιλους μαθητές μάλιστα να διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από τους ετεροφυλόφιλους στην κατηγορία της φυσικής βίας.

5.3. Σχολικός εκφοβισμός και οι προς διερεύνηση ψυχολογικοί παράγοντες

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης έχει συνδεθεί επανειλημμένα και με συνέπεια με χαμηλότερα επίπεδα σωματικής και ψυχικής υγείας καθώς και με σοβαρές εκπαιδευτικές επιπτώσεις για όλους τους συμμετέχοντες (Adams, et al., 2004· Bonanno & Hymel, 2010· Cheraghi & Piskin, 2011· Rigby, 2000). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έρχονται να συμφωνήσουν, με ελάχιστες εξαιρέσεις, με τις διαπιστώσεις προηγούμενων μελετών που είχαν ως επίκεντρο τη διερεύνηση της σχέσης του σχολικού εκφοβισμού με ψυχολογικούς παράγοντες ανθεκτικότητας ή δυσχέρειας των μαθητών. Στο σύνολό τους τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν πως η μεγαλύτερη εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, μέσα από οποιοδήποτε ρόλο, οδηγεί σε χαμηλότερα επίπεδα σωματικής και ψυχικής υγείας και αντίληψης του σχολικού περιβάλλοντος ως πιο αφιλόξενου και εχθρικού.

Πιο συγκεκριμένα η συνολική εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με τους ψυχολογικούς παράγοντες της κατάθλιψης (στατιστικά σημαντική συσχέτιση), της μοναξιάς, της απελπισίας και της απόρριψης στο σχολείο (στατιστικά σημαντική συσχέτιση), και αρνητικά με τους παράγοντες της αυτοεκτίμησης, του αισθήματος ανήκειν, αποδοχής και σχέσεων ενδιαφέροντος στο σχολείο, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μάλιστα για όλους. Η υιοθέτηση εκφοβιστικών συμπεριφορών από τους μαθητές βρέθηκε να συσχετίζεται όπως αναμενόταν θετικά με την κατάθλιψη, την μοναξιά, την απελπισία και την απόρριψη στο σχολείο, και αρνητικά με την αυτοεκτίμηση, το αίσθημα ανήκειν, την αποδοχή και τις σχέσεις ενδιαφέροντος στο σχολείο. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σημειώθηκαν με τις μεταβλητές της απόρριψης, του αισθήματος ανήκειν, αποδοχής

και σχέσεων ενδιαφέροντος στο σχολείο. Ίδιες συσχετίσεις παρατηρήθηκαν και για τη θυματοποίηση των μαθητών, η οποία συνδέθηκε με τις παραπάνω μεταβλητές ακριβώς με τον ίδιο τρόπο, με την προσθήκη όμως ακόμα μιας στατιστικά σημαντικής συσχέτισης με τον παράγοντα της κατάθλιψης. Αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών σε περιστατικά σωματικής βίας διαπιστώνουμε πως σχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές της κατάθλιψης και της απελπισίας και στατιστικώς σημαντικά με την απόρριψη στο σχολείο, ενώ αρνητικά με τους παράγοντες της αυτοεκτίμησης, του αισθήματος ανήκειν, αποδοχής και σχέσεων ενδιαφέροντος στο σχολείο. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με αρνητική κατεύθυνση παρατηρήθηκαν με το αίσθημα ανήκειν στο σχολείο και τις σχέσεις ενδιαφέροντος στον ίδιο χώρο.

Μοναδικό παράγοντα που δεν απέδωσε τις αναμενόμενες συσχετίσεις με τον παράγοντα του σχολικού εκφοβισμού και τις επιμέρους κατηγορίες του, αποτέλεσε η μεταβλητή της ευεξίας η οποία συνδέθηκε παραδόξως με θετική κατεύθυνση με τη συνολική εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού, τη θυματοποίηση και τη συμμετοχή σε επεισόδια σωματικής βίας. Η μόνη υπόθεση που επιβεβαιώθηκε, αν και όχι σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, αφορά την αρνητική συσχέτιση της ευεξίας με την υιοθέτηση του ρόλου του δράστη εκφοβιστικών συμπεριφορών.

5.4. Ομοφοβικά επίθετα και οι προς διερεύνηση ψυχολογικοί παράγοντες

Όπως και στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης έτσι και στην περίπτωση του ομοφοβικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, που αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή του φαινομένου, οι συνέπειες της έκθεσης των μαθητών σε τέτοιου

είδους καταστάσεις έχουν καταγραφεί ως ιδιαίτερα καταστροφικές για τη σωματική και ψυχοκοινωνική ευεξία τους (Eisenberg & Resnick, 2006· Rivers 2004, 2005). Στο ζήτημα των επιπτώσεων του ομοφοβικού εκφοβισμού ωστόσο, οι πληροφορίες που μας δίνονται μέσα από το ερευνητικό έργο και τη διεθνή βιβλιογραφία αφορούν στο συντριπτικό ποσοστό τους τα θύματα τέτοιων περιστατικών και λιγότερο τους θύτες. Η συγκεκριμένη έρευνα προσπάθησε μέσα από τη διερεύνηση της σχέσης της χρησιμοποίησης και της αποδοχής ομοφοβικών επιθέτων με ψυχολογικούς παράγοντες ανθεκτικότητας και δυσχέρειας, να επικεντρώσει το ενδιαφέρον και στις δύο ομάδες συμμετεχόντων και να παράσχει περισσότερες πληροφορίες στο συγκεκριμένο ερευνητικό κομμάτι που ιδιαίτερα στον ελλαδικό χώρο δεν έχει αναπτυχθεί.

Αναφορικά με τα θύματα – αποδέκτες ομοφοβικών σχολίων, παρουσιάστηκαν όπως αναμενόταν θετικές συσχετίσεις με την κατάθλιψη, τη μοναξιά, την απελπισία και την απόρριψη στο σχολείο και αρνητικές συσχετίσεις με την αυτοεκτίμηση, την ευεξία, το αίσθημα ανήκειν, την αποδοχή και τις σχέσεις ενδιαφέροντος στο σχολείο. Όσο περισσότερο γίνονταν δηλαδή οι μαθητές δέκτες σχολίων και επιθέτων ομοφοβικού περιεχομένου τόσο υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης, μοναξιάς και απελπισίας βίωναν, ενώ ταυτόχρονα μειωνόταν η αυτοεκτίμησή τους και αντιλαμβάνονταν το σχολείο ως ένα αφιλόξενο και απορριπτικό μέρος.

Στο κομμάτι των συσχετίσεων των παραπάνω ψυχολογικών παραγόντων με τη χρησιμοποίηση ομοφοβικών επιθέτων, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν τους ίδιους συσχετισμούς, με την εξαίρεση της μεταβλητής της μοναξιάς, όπου και παρατηρήθηκε συσχέτιση θετικής κατεύθυνσης. Όσο περισσότερο χρησιμοποιούσαν δηλαδή οι μαθητές σχόλια και επίθετα ομοφοβικού περιεχομένου απέναντι σε άλλα άτομα, τόσο υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και απελπισίας βίωναν, ενώ ταυτόχρονα

μειωνόταν η αυτοεκτίμησή τους και αντιλαμβάνονταν το χώρο του σχολείου ως αφιλόξενο και απορριπτικό. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δύναται να εξηγηθούν αν αναλογιστεί κανείς πως ο ομοφοβικός εκφοβισμός αποτελεί μια μορφή του σχολικού εκφοβισμού, με τη διαφορά ότι κινητοποιείται από προκαταλήψεις ενάντια στην πραγματική ή αντιληπτή σεξουαλική ταυτότητα ή προσανατολισμό του θύματος (Warwick & Douglas, 2001), οπότε όπως και στις περιπτώσεις των δραστών επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού, έτσι και στις περιπτώσεις των θυτών ομοφοβικού εκφοβισμού, αναμένονται θετικοί συσχετισμοί με ψυχολογικούς παράγοντες δυσχέρειας και αρνητικές συσχετίσεις με παράγοντες ψυχολογικής ανθεκτικότητας.

Κεφάλαιο 6: Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ο βασικότερος περιορισμός της παρούσας έρευνας εντοπίζεται στο γεγονός ότι η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε από μια μόνο ευρύτερη περιοχή (τη Δυτική Θεσσαλονίκη), γεγονός που θα μπορούσε εν δυνάμει να επηρεάσει ή να αλλοιώσει τη φύση των αποτελεσμάτων. Συνεπώς, η μη επιβεβαίωση ορισμένων εκ των αρχικών υποθέσεων ενδέχεται να οφείλεται στο συγκεκριμένο παράγοντα και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ερωτηθέντος πληθυσμού που ενδεχομένως να μην απαντώνται στον ίδιο βαθμό και σε άλλους πληθυσμούς. Για την ελαχιστοποίηση της επίδρασης του συγκεκριμένου παράγοντα προτείνεται για μελλοντικές έρευνες η επιλογή δείγματος από ποικίλες γεωγραφικές περιοχές, τόσο αστικού χαρακτήρα όσο και της ελληνικής περιφέρειας.

Επιπλέον, αν και ο αριθμός του δείγματος ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικός (N= 757) τα χαμηλά ποσοστά των ομάδων σεξουαλικών μειονοτήτων στο σύνολο των μαθητών, αν και κυμάνθηκαν σε αναμενόμενα επίπεδα (4,6% βάσει επιθυμίας και 4,1% βάσει συμπεριφοράς), μεταφράστηκαν σε τριάντα πέντε και τριάντα ένα υποκείμενα, βάσει επιθυμίας και συμπεριφοράς αντίστοιχα, που ανήκαν σε ομάδες ομοφυλόφιλων ή αμφιφυλόφιλων. Όσο μεγαλύτερος ο αριθμός των υποκειμένων των συγκεκριμένων ομάδων, τόσο πιο ασφαλή συμπεράσματα μπορούμε να διατυπώσουμε για το σύνολο των διερευνήσεων που αφορούν στον σεξουαλικό προσανατολισμό.

Έναν τρίτο περιοριστικό παράγοντα συνιστά το γεγονός της χρήσης αποκλειστικά ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας βασίστηκαν στο σύνολό τους σε αυτοαναφορές, κάτι που σημαίνει πως τα άτομα του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν τα ίδια για τον εαυτό

τους αναφορικά με τα επίπεδα εμπλοκής τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης και τη συχνότητα χρησιμοποίησης και αποδοχής ομοφοβικών σχολίων. Εξαιτίας του γεγονότος αυτού, υποβόσκει ο κίνδυνος της υπερβολικά αρνητικής αυτοαξιολόγησής των μαθητών ή αντίθετα της απόκρυψης ή της υποτίμησης ορισμένων τμημάτων της συμπεριφοράς τους και της γενικότερης πραγματικότητας. Ο περιορισμός αυτός μπορεί να ξεπεραστεί με τη χρησιμοποίηση ερωτηματολογίων που θα χρησιμοποιούν μαρτυρίες συμμαθητών/-τριών αλλά και εκπαιδευτικών και θα λειτουργούν συμπληρωματικά με τα ερωτηματολόγια αυτοαναφορών ώστε να δοθούν ακόμα πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

Τέλος, εξαιτίας της φύσης της παρούσας έρευνας, δεν υπήρχε η δυνατότητα προσδιορισμού της αιτιώδους σχέσεως μεταξύ σχολικού εκφοβισμού – θυματοποίησης και των ψυχολογικών παραγόντων που διερευνήθηκαν. Ιδιαίτερα σημαντικό στον ευρύτερο χώρο της μελέτης του φαινομένου του εκφοβισμού είναι να διακριβωθεί ποιες από τις παραπάνω μεταβλητές αποτελούν εκλυτικό παράγοντα. Να διερευνηθεί δηλαδή τι προηγείται και τι έπεται. Είναι η συμμετοχή σε περιστατικά εκφοβισμού που οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα κατάθλιψης, μοναξιάς, απελπισίας και απόρριψης στο σχολείο και σε χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή, αυτοεκτίμησης, αισθήματος ανήκειν και αποδοχής στο σχολείο, ή είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων όπως αυτά διαμορφώνονται από τους συγκεκριμένους παράγοντες που τους τοποθετούν σε ομάδες υψηλότερου κινδύνου για την εμπλοκή σε επεισόδια εκφοβισμού; Για την πληρέστερη και καλύτερη κατανόηση αυτής της σχέσης αιτίου – αιτιατού, ιδανικότερη προβάλλει μια διαχρονική μελέτη, που μέσα από την υλοποίησή της θα μπορούσε να απαντήσει με μεγαλύτερη σαφήνεια στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Κεφάλαιο 7: Επίλογος

Συνοψίζοντας τις σημαντικότερες διαστάσεις του συνόλου των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, μπορούμε να υποστηρίξουμε α) την ύπαρξη σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης και τους παράγοντες της κατάθλιψης, της μοναξιάς, της απελπισίας, του αισθήματος ανήκειν στο σχολείο, της αυτοεκτίμησης και της ευεξίας και β) το γεγονός πως ο σεξουαλικός προσανατολισμός των μαθητών αποτελεί ένα ρυθμιστικό παράγοντα των παραπάνω μεταβλητών.

Η πρώτη διαπίστωση που πηγάζει από τα αποτελέσματα της μελέτης αφορά στο γεγονός ότι οι μαθητές που ανήκουν σε ομάδες μειονοτικού σεξουαλικού προσανατολισμού (ομοφυλόφιλοι, αμφιφυλόφιλοι) εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης, μοναχικότητας, αρνητικής στάσης προς το μέλλον και απόρριψης στο σχολείο σε σχέση με τους ετεροφυλόφιλους συμμαθητές τους, ενώ αντίθετα παρουσιάζονται με χαμηλότερη αυτοπεποίθηση, αισθάνονται λιγότερο ικανοποιημένοι από τη ζωή τους και αντιλαμβάνονται το χώρο του σχολείου ως εχθρικό και αφιλόξενο. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δύναται να δικαιολογηθούν αν αναλογιστεί κανείς τους επιπρόσθετους παράγοντες επικινδυνότητας που αντιμετωπίζουν οι νέοι σεξουαλικών μειονοτήτων, όπως οι εμπειρίες εχθρότητας και απόρριψης που βιώνουν εξαιτίας του σεξουαλικού προσανατολισμού τους και οι ευρύτερες ψυχοκοινωνικές πιέσεις που ασκούνται από ένα ετεροκανονιστικό περιβάλλον.

Οι ίδιες ομάδες μαθητών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης έναντι των ετεροφυλόφιλων μαθητών. Το μη αναμενόμενο

αποτέλεσμα που απέδωσε η συγκεκριμένη διερεύνηση εντοπίζεται στο ότι τα αυξημένα επίπεδα συμμετοχής σε επεισόδια εκφοβισμού αφορούν όχι μόνο στην εμπλοκή μέσα από το ρόλο του θύματος και στους σωματικούς καβγάδες αλλά και στην υιοθέτηση εκφοβιστικών συμπεριφορών από τους μαθητές σεξουαλικών μειονοτήτων. Από τη μία πλευρά, βλέπουμε πως αποτελούν στόχους εκφοβιστικών συμπεριφορών σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι οι ετεροφυλόφιλοι συμμαθητές τους, από την άλλη όμως διαπιστώνουμε πως αναλαμβάνουν και το ρόλο του θύτη σε μεγαλύτερο βαθμό.

Αναφορικά με τη σχέση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και των ψυχολογικών παραγόντων προς διερεύνηση της μελέτης, διαπιστώνουμε πως η εμπλοκή των μαθητών μέσα από οποιοδήποτε ρόλο, συνδέεται με σοβαρότερα προβλήματα ψυχικής και σωματικής υγείας. Την ίδια σχέση παρατηρούμε ανάμεσα στους προαναφερθέντες παράγοντες και τη χρησιμοποίηση – αποδοχή ομοφοβικών επιθέτων. Τόσο τα άτομα που χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό ομοφοβικά σχόλια, όσο και τα άτομα που γίνονται δέκτες τέτοιων σχολίων, εμφανίζονται με χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής και σωματικής υγείας.

Η συμβολή της παρούσας εργασίας μπορεί να εντοπιστεί στο γεγονός της διεύρυνσης του χώρου της μελέτης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, στον ελλαδικό κυρίως χώρο, ώστε να συμπεριλάβει και τον παράγοντα του σεξουαλικού προσανατολισμού, όπως αυτός καθορίζεται όχι μόνο βάσει της συμπεριφοράς αλλά και βάσει της επιθυμίας των ατόμων. Η παρούσα έρευνα πραγματοποίησε επίσης μια προσπάθεια διερεύνησης πιθανών ψυχοκοινωνικών προβλημάτων ομάδων του μαθητικού πληθυσμού που δεν είχαν διερευνηθεί έως τώρα και κάλυψης ενός κενού που αφορούσε το φαινόμενο του ομοφοβικού εκφοβισμού.

Τα παραπάνω αποτελέσματα, κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθούν μέσα από περαιτέρω έρευνες για να διαπιστωθεί με μεγαλύτερη σαφήνεια η σχέση του σεξουαλικού προσανατολισμού με το φαινόμενο του εκφοβισμού, έτσι ώστε ο μελλοντικός σχεδιασμός παρεμβάσεων στα σχολεία της χώρας να λαμβάνει υπόψιν αυτόν τον ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adam, B. D. (1998). Theorizing Homophobia. *Sexualities, 1* (4), 387-404.
- Adams, N., Cox, T., & Dunstan, L. (2004). 'I Am the Hate that Dare Not Speak its Name' Dealing with homophobia in secondary schools. *Educational Psychology in Practice, 20* (3), 259-269.
- Ahmed, E. (2005). Pastoral Care to Regulate School Bullying: Shame Management among Bystanders. *Pastoral Care in Education, 23* (2), 23-29.
- American Academy of Pediatrics' Committee on Adolescence (1993). Homosexuality and Adolescence. *Pediatrics, 92* (631).
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek school children. *Aggressive Behavior, 26*, 49-56.
- Ανδρέου, Ε., & Smith, P. K. (2002). Το φαινόμενο bullying στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 34*, 9-25.
- Atkinson, E. (2002). Education for Diversity in a Multisexual Society: Negotiating the contradictions of contemporary discourse. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 2* (2), 119-132.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology, 66*, 447-456.

- Baldry, A. C. (2004). The Impact of Direct and Indirect Bullying on the Mental and Physical Health of Italian Youngsters. *Aggressive Behavior, 30*, 343-355.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review, 23*, 165-174.
- Bech, P. (1998). *Quality of life in the psychiatric patient*. London: Mosby-Wolfe.
- Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D., & Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: The Hopelessness Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*(6), 861-865.
- Berlan, E. D., Corliss, H. L., Field, A. E., Goodman, E., & Austin, S. B. (2010). Sexual Orientation and Bullying Among Adolescents in the Growing Up Today Study. *Journal of Adolescent Health, 46*, 366-371.
- Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. W. (2009). LGB and Questioning Students in Schools: The Moderating Effects of Homophobic Bullying and School Climate on Negative Outcomes. *Journal of Youth and Adolescence 38*, 989-1000.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*, 117-127.
- Bonanno, R. A., & Hymel, S. (2010). Beyond Hurt Feelings: Investigating Why Some Victims of Bullying Are at Greater Risk for Suicidal Ideation. *Merrill-Palmer Quarterly, 56* (3), 420-440.
- Borg, M. G. (1998). The Emotional Reactions of School Bullies and their Victims. *Educational Psychology, 18* (4), 433-444.
- Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research, 41* (2), 137-153.

- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*, 315-329.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/Victim Problems Among Middle School Children. *British Journal of Educational Psychology, 62* (1), 73-87.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York/London: Routledge.
- Byrne, B. (1993). Coping with Bullying in Schools. *Irish Journal of Psychology, 12* (3), 342.
- Cass, V. (1996). Sexual orientation identity formation: A Western phenomenon. In R. P. Cabjal, T. S. Stein, et al. (Eds.), *Textbook of Homosexuality and Mental Health* (pp. 227-251). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Cheraghi, A., & Piskin, M. (2011). A comparison of peer bullying among high school students in Iran and Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 2510-2520.
- Chesir-Teran, D. (2003). Conceptualizing and assessing heterosexism in high schools: A setting-level approach. *American Journal of Community Psychology, 31*, 267-279.
- Cho, J., Hendrickson, J. M., & Mock, D. R. (2009). Bullying Status and Behavior Patterns Préadolescents and Adolescents with Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children, 32* (4), 655-671.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R., & Wright, V. (1991). The Role of Aggression in Peer Relations: An Analysis of Aggression Episodes in Boys' Play Groups. *Child Development, 62*, 812-826.

- Coleman, E. (1981/82). Developmental stages of the coming out process. *Journal of Homosexuality*, 7 (2/3), 31-43.
- Coleman, E., & Remafedi, G. (1989). Gay, Lesbian, and Bisexual Adolescents: A Critical Challenge to Counselors. *Journal of Counseling & Development*, 68, 36-40.
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The Nature and Extent of Bullying at School. *Journal of School Health*, 73 (5), 173-180.
- D'Augelli, A. R. (2002). Mental health problems among lesbian, gay, and bisexual youths ages 14 to 21. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7, 439-462.
- Dawkins, J. (1995). Bullying in schools: doctors' responsibilities. *British Medical Journal*, 310 (6975), 274-275.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 201-216). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, M. E., & Resnick, M. D. (2006). Suicidality among Gay, Lesbian and Bisexual Youth: The Role of Protective Factors. *Journal of Adolescent Health*, 39, 662-668.
- Elliot, M. (1997). *101 ways to deal with bullying: A guide for parents*. London: Hodder & Stoughton.
- Elliot, M., & Kilpatrick, J. (1994). *How to stop bullying. A Kidscape guide to training*. London: Kidscape.
- Epstein, D. (1997). Boyz Own Stories: Masculinities and Sexualities in School. *Gender and Education*, 9 (1), 105-115.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.

- Espelage, D., & Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 123-142.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74, 205-220.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization what have we learned and where do we go from here. *School Psychology Review*, 32 (3), 365-383.
- Espelage, D. L., Aragon, S. R., Birkett, M., & Koenig, B. W. (2008). Homophobic Teasing, Psychological Outcomes, and Sexual Orientation Among High School Students. *School Psychology Review*, 37(2), 202-216.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2008). Addressing Research Gaps in the Intersection Between Homophobia and Bullying. *School Psychology Review*, 37 (2), 155-159.
- Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry (Ed.), *Crime and Justice: A Review of Research*, Vol. 17. Chicago: University of Chicago Press.
- Faulkner, A. H., & Cranston, K. (1998). Correlates of Same-Sex Sexual Behavior in a Random Sample of Massachusetts High School Students. *American Journal of Public Health*, 88 (2), 262-266.
- Floyd, F. J., & Stein, T. S. (2002). Sexual Orientation Identity Formation among Gay, Lesbian, and Bisexual Youths: Multiple Patterns of Milestone Experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 12 (2), 167-191.

- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. *Aggressive Behavior*, 32, 110-121.
- Freud, S. (1953). Three essays on the theory of sexuality. In Strachey, James. (Ed.) *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (trans., James, Strachey), Vol. 7. London: Hogarth/The Institute of Psychoanalysis.
- Φροσώνης, Α., Λαμπής, Σ., & Μπούκικας, Κ. (2008). Ο Ρόλος του Σχολείου στη Πρόληψη του Φαινομένου της Παιδικής Επιθετικότητας.
www.prevention.gr/images/uploads/Rolos_tou%2520Sxoleiou_sthn_prolipsi_epithetiko.doc
- Gagné, P., & Tewksbury, R. (1996). A No Man's Land: Transgenderism & the Stigma of the Feminine Man. In M. T. Segal & V. Demos (Eds.), *Advances in Gender Research*, Vol. 1 (pp. 115-155). Greenwich, CT: JAI Press.
- Garnets, L. D., & Kimmel, D. C. (1991). Lesbian and gay male dimensions in the psychological study of human diversity. In J. Goodchilds (Ed.), *Psychological perspectives on human diversity in America* (pp. 137-192). Washington, DC: American Psychological Association.
- Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, Victims and Bully-Victims: Psychosocial Profiles and Attribution Styles. *School Psychology International*, 29 (5), 574-589.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2006). The role of masculinity in children s bullying. *Sex Roles*, 54, 585-588.
- Glasser, M. (1979) Some aspects of the role of aggression in the perversions. In I. Rosen (Ed.), *Sexual Deviation*. Oxford: Oxford University Press.

- Gonsiorek, J. C. (1988). Mental Health Issues of Gay and Lesbian Adolescents. *Journal of Adolescent Health Care*, 9, 114-122.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Grossman, A. H., & D'Augelli, A. R. (2006). Transgender Youth: Invisible and Vulnerable. *Journal of Homosexuality*, 51 (1), 111-128.
- Guerin, S., & Hennessy, E. (2002). *Aggression and bullying*. Oxford: Blackwell.
- Ireland, J. L. (1999). Bullying Behaviors Among Male and Female Prisoners: A Study of Adult and Young Offenders. *Aggressive Behavior*, 25, 161-178.
- Isaacs, J., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2008). Long-term Consequences of Victimization by Peers: A Follow-up from Adolescence to Young Adulthood. *European Journal of Developmental Science*, 2 (4), 387-397.
- Hall, W. (2007). *Harassment, bullying, and discrimination of lesbian, gay, bisexual, and transgender students: Legal issues for North Carolina schools*. SafeSchools NC.
- Hanlon, B. (2004). *2003 Youth Risk Behavior Survey Results*. Massachusetts Department of Education.
- Harris Interactive & GLSEN (2005). *From Teasing to Torment: School Climate in America. A Survey of Students and Teachers*. New York: GLSEN.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), 441-455.

- Heinemann, P. P. (1973). *Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne*. Oslo: Gyldendal.
- Herek, G. M. (1995). Psychological heterosexism in the United States. In A.R. D'Augelli & C.J. Patterson (Eds.), *Lesbian, gay, and bisexual identities across the lifespan: Psychological perspectives* (pp. 321-346). Oxford University Press.
- Hershberger, S. L., & D'Augelli, A. R. (1995). The impact of victimisation on the mental health and suicidality of lesbian, gay, and bisexual youths. *Developmental Psychology*, 67, 65-74.
- Stronski-Huwiler, S. M., & Remafedi, G. (1998). Adolescent homosexuality. *Advances in Pediatrics*, 45, 107-144.
- Καπατζιά, Α., & Συγκολλίτου, Ε. (2009, Μάιος). *Ηλεκτρονικός εκφοβισμός: Διερεύνηση της φύσης και της έκτασης του φαινομένου σε εφήβους*. Ανακοίνωση στο 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της ΕΛ.Ψ.Ε., Βόλος.
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W., & Martin, C. (1948). *Sexual Behavior in the Human Male*. Philadelphia: W.B. Saunders.
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W., & Martin, C., & Gebhard, P. (1953). *Sexual Behavior in the Human Female*. Philadelphia: W.B. Saunders.
- Kosciw, J. G. (2004). *School related experiences of LGBT youth of color*. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., & Diaz, E. M. (2009). Who, What, Where, When, and Why: Demographic and Ecological Factors Contributing to Hostile School Climate for Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth. *Journal of Youth & Adolescence*, 38, 976-988.

- Kreiss, J. L., & Patterson, D. L. (1997). Psychosocial Issues in Primary Care of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth. *Journal of Pediatric Health Care, 11* (6), 266-274.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-aged children. *Child Abuse & Neglect, 22* (7), 705-717.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the Use of Mental Health Services Among Children Involved in Bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 102-110.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5* (2), 165-184.
- Lombardi, E. (2001). Enhancing transgender health care. *American Journal of Public Health, 91*, 869-872.
- Malcolm, H., Wilson, V., Davidson, J., & Kirk, S. (2003). *Absence from School: A study of its causes and effects in seven LEAs*. The SCRE Centre, University of Glasgow: Queen's Printers.
- Malinosky-Rummell, R., & Hansen, D. J. (1993). Long-term consequences of childhood physical abuse. *Psychological Bulletin, 114*, 68-79.
- McNamee, H., Lloyd, K., & Schubotz, D. (2008). Same sex attraction, homophobic bullying and mental health of young people in Northern Ireland. *Journal of Youth Studies, 11* (1), 33-46.
- Minton, S. J., & O'Moore, A. M. (2006). *Dealing with bullying in schools: A training manual for teachers, parents and other professionals*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Paul Chapman Publishing.

- Minton, S. J., Dahl, T., O'Moore, A. M., & Tuck, D. (2008). Exploratory survey of the experiences of homophobic bullying among lesbian, gay, bisexual and transgendered young people in Ireland. *Irish Educational Studies, 27* (2), 177-191.
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 801-821.
- Munoz-Plaza, C., Quinn, S. C., & Rounds, K. A. (2002). Lesbian, gay, bisexual and transgender students: Perceived social support in the high school environment. *High School Journal, 85*, 52-63.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *Journal of American Medical Association, 285* (16), 2094-2100.
- Νασιάκου, Μ. (1979). Διαφορές των φύλων και ψυχολογική ταυτότητα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 36-37*, 357-364.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 553-576.
- Nichols, S. L. (1999). Gay, Lesbian, and Bisexual Youth: Understanding Diversity and Promoting Tolerance in Schools. *The Elementary School Journal, 99* (5), 505-519.
- Oakley, A. (1985). *Sex, Gender and Society*, Revised Edition. Hampshire: Arena, Gower.

- O'Higgins-Norman, J. (2009). Still Catching up: Schools, Sexual Orientation and Homophobia in Ireland. *Sexuality & Culture*, 13, 1-16.
- Olafsson, R. F., & Johannsdottir, H. L. (2004). Coping with bullying in the workplace the effect of gender, age and type of bullying. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32 (3), 319-333.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48, 1301-1313.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: a review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What We Know and What We Can Do?*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4 (6), 196-201.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp.7-27). London, UK: Routledge.
- Olweus, D. (2007). What is bullying?. Hazelden Foundation.
www.olweusbullyingpreventionprogram.com
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-Esteem and Its Relationship to Bullying Behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A Developmental Perspective on Bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376-384.
- Pilkington, N. W., & D'Augeli, A. R. (1995). Victimization of Lesbian, Gay, and Bisexual Youth in Community Settings. *Journal of Community Psychology*, 23, 34-56.
- Plummer, K. (1992). *Modern homosexualities: fragments of lesbian and gay experience*. London/New York : Routledge.
- Plummer, D. C. (2001). The quest for modern manhood: Masculine stereotypes, peer culture and the social significance of homophobia. *Journal of Adolescence*, 24, 15-23.
- Poteat, V. P. (2008). Contextual and moderating effects of the peer group climate on use of homophobic epithets. *School Psychology Review*, 37, 188-201.
- Poteat, V. P., & Espelage, D. L. (2005). Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: The homophobic content agent target (HCAT) scale. *Violence and Victims*, 20(5), 513-528.
- Poteat, V. P., & Espelage, D. L. (2007). Predicting psychosocial consequences of homophobic victimization in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 27, 175-191.
- Poteat, V. P., & Rivers, I. (2010). The use of homophobic language across bullying roles during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 166-172.
- Πρεκατέ, Β. (2007). *Ενημερωτικό Φυλλάδιο για το σχολικό εκφοβισμό, το οποίο αποστέλλει ο Μέντορας σε σχολεία και άλλους ενδιαφερόμενους.*
- www.mentoras.org/PDF/bullying-site.pdf

- Remafedi, G., Farrow, G. A., & Deisher, R. W. (1991). Risk Factors for Attempted Suicide in Gay and Bisexual youth. *Pediatrics*, 87 (6), 869-875.
- Revah-Levy, A., Birmaher, B., Gasquet, I., & Falissard, B. (2007). The Adolescent Depression Rating Scale (ADRS): a validation study. *BMC Psychiatry*, 7 (2).
- Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools and What to do About It*. London: Kingsley.
- Rigby, K. (2000) Effects of peer victimisation in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 583-590.
- Rivers, I. (1996). Mental health issues among young lesbians and gay men bullied at school. In New South Wales Department of School Education (Ed.), *Resources for teaching against violence* (pp. 97-100). Sydney: New South Wales Department of School Education.
- Rivers, I. (2001). Retrospective reports of school bullying: Stability of recall and its implications for research. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 129-142.
- Rivers, I. (2004). Recollections of Bullying at Schools and their Long-Term Implications for Lesbians, Gay Men, and Bisexuals. *Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 25 (4), 169-175.
- Rivers, I. (2005, August). Well-being among same-sex and opposite-sex attracted youth at school. In D. L. Espelage (Chair), *Sexual orientation, homophobia, and psychological adjustment during adolescence*. Symposium conducted at the 113th Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC.

- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of Bullying Behaviour and Their Correlates. *Aggressive Behavior, 20*, 359-368.
- Roland, E. (1989). A system oriented strategy against bullying. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective*. London: David Fulton Publishers.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 446-462.
- Rosario, M., Scrimshaw, E. W., Hunter, J., & Gwadz, M. (2002). Gay-related stress and emotional distress among gay, lesbian and bisexual youths: a longitudinal examination. *Journal of Consulting and Clinical psychology, 70* (4), 967-975.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 472-480.
- Russell, S. T., Ryan, C., Toomey, R. B., Diaz, R. M., & Sanchez, J. (2011). Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Adolescent School Victimization: Implications for Young Adult Health and Adjustment. *Journal of School Health, 81* (5), 223-230.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. J. (1996). How Do the Victims Respond to Bullying. *Aggressive Behavior, 22*, 99-109.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.

- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-12.
- Salmivalli C. (2005). Consequences of school bullying and violence, In E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne, E. Roland. (Eds.), *Taking fear out of schools*. Stavanger: University of Stavanger, Centre for Behavioural Research.
- Savin-Williams, R. C. (1994). Verbal and physical abuse as stressors in the lives of sexual minority youth: Associations with school problems, running away, substance abuse, prostitution, and suicide. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 62, 261-269.
- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools: An integration of results from research on mobbing, bullying, and peer rejection. *European Psychologist*, 1, 293-317.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying Among German Students Age Trends, Gender Differences, and Correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.
- Sears, J. T. (Ed.). (2005). *Youth, Education, and Sexualities: An International Encyclopedia*. Westport, CT: Greenwood.
- Skelton, C. (1996). Learning to be tough: The fostering of maleness in one primary school. *Gender and Education*, 8 (2), 185-197.
- Smith, M. U., & Drake, M. A. (2001). Suicide & Homosexual Teens: What Can Biology Teachers Do To Help?. *The American Biology Teacher*, 63, 154-162.
- Smith, P. K. (1994). The war play debate. In J. Goldstein, *Toys, play and child development*. Cambridge University Press.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98-103.

- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in school: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*, 73 (4), 1119-1133.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Smith, P. K., & Sharp, S., (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- South, C. R., & Wood, J. (2006). Bullying in prisons: The importance of perceived social status, prisonization, and moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 32, 490-501.
- Stein, A., & Plummer, K. (1994). "I Can't Even Think Straight": "Queer Theory" and the Missing Sexual Revolution in Sociology. *Sociological Theory*, 12 (2), 178-187.
- Stonewall. (1999, 21 April). *Stonewall News: 77% of Gay Pupils Suffer Homophobic Bullying*.
www.stonewall.org.uk/news4
- Storch, E. A., & Ledley, D. R. (2005). Peer victimization and psychosocial adjustment in children: Current knowledge and future directions. *Clinical Pediatrics*, 44 (1), 29-39.

- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*, *17*, 435-450.
- Swearer, S. M., Turner, R. K., Givens, J. E., & Pollack, W. S. (2008). "You're so gay!": Do Different Forms of Bullying Matter for Adolescent Males?. *School Psychology Review*, *37* (2), 160-173.
- Tatum, B. D. (1997). *"Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?" and other conversations about race*. New York: Basic Books.
- Thurlow, C. (2001). Naming the "outsider within": homophobic pejoratives and the verbal abuse of lesbian, gay and bisexual high-school pupils. *Journal of Adolescence*, *24*, 25-38.
- Troiden, R. R. (1979). Becoming homosexual: A model of gay identity acquisition. *Psychiatry*, *42*, 362-373.
- Troiden, R. R. (1988). Homosexual Identity Development. *Journal of Adolescent Health Care*, *9*, 105-113.
- Troiden, R. R. (1989). The Formation of homosexual identities. *Journal of Homosexuality*, *17*, 43-73.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/Victim Problems Among Preschool Children: a Review of Current Research Evidence. *Educational Psychology Review*, *23* (3), 329-358.
- Warwick, I., Chase, E., Aggleton, P., & Sanders, S. (2004). *Homophobia, Sexual Orientation and Schools: A review and implications for action*. London: Department for Education and Skills.
- Warwick, I., & Douglas, N. (2001) *Safe for All. A best practice guide to prevent homophobic bullying in secondary schools*. London: Stonewall.

Williams, T., Connolly, J., Pepler, D., & Graig, W. (2003). Peer Victimization, Social Support, and Psychosocial Adjustment of Sexual Minority Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (5), 471-482.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

***Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία***

Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα έχει ως στόχο τη μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης και των επιπτώσεών του σε μαθητές/τριες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (15-18 ετών). Η μελέτη αυτή θα πραγματοποιηθεί χορηγώντας ερωτηματολόγια στα παιδιά. Τα ερωτηματολόγια που θα δοθούν στα παιδιά έχουν χρησιμοποιηθεί προγενέστερα σε ένα μεγάλο αριθμό ερευνών, τόσο σε διεθνές, όσο και σε εθνικό επίπεδο. Τα ερωτηματολόγια θα συμπληρωθούν ανώνυμα, ενώ οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν είναι εμπιστευτικές και δε θα επηρεάσουν σε καμία περίπτωση το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των μαθητών/τριών. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δεν περιλαμβάνει κινδύνους πέρα από αυτούς που συναντάμε στις καθημερινές μας συναναστροφές. Η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα αυτή είναι εθελοντική, ενώ η αποχώρηση από τη διαδικασία μπορεί να γίνει ανά πάσα στιγμή χωρίς την επιβολή καμιάς συνέπεια. Ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ανέρχεται συνολικά στα είκοσι λεπτά.

Υπεύθυνος της μελέτης αυτής είναι ο κος Παπαδόπουλος Όμηρος, ψυχολόγος και φοιτητής του *Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Συμβουλευτικής στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία*, υπό την εποπτεία της κας Ανδρέου Ελένης, Αναπληρώτριας Καθηγήτριας και Κοσμήτορος της Σχολής Επιστημών του Ανθρώπου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία.

B. Ερευνητικό εργαλείο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

***Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία***

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μέρος μιας έρευνας που έχει στόχο να διερευνήσει τις σχέσεις παιδιών εφηβικής ηλικίας στα πλαίσια του σχολείου, σε συνδυασμό με τη μελέτη ορισμένων ψυχολογικών παραγόντων.

Σε παρακαλούμε, αφού διαβάσεις προσεκτικά τις οδηγίες που δίνονται για κάθε ερώτηση, να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αυτό που ζητούμε είναι να μας πεις τη γνώμη σου ή να μας δώσεις κάποιες πληροφορίες.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Σε διαβεβαιώνουμε ότι όλες οι απαντήσεις θα θεωρηθούν απόλυτα εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνον επιστημονικά, για τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας. Η συμμετοχή σου θα είναι πραγματικά πολύτιμη.

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία σου.

Ημερομηνία γέννησης:

Τάξη:

Φύλο: Αγόρι / Κορίτσι

Σας παρακαλώ σημειώστε για κάθε ερώτηση, ποιά από τις πέντε απαντήσεις σας ταιριάζει καλύτερα όσον αφορά τα αισθήματα που νοιώθατε τις δύο περασμένες εβδομάδες. Έχετε υπόψη σας ότι οι μεγαλύτεροι αριθμοί σημαίνουν και καλύτερη αίσθηση «καλής ζωής»

Παράδειγμα: Αν νιώθατε χαρούμενος/η και στα κέφια σας για περισσότερο από το μισό χρόνο κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων εβδομάδων, σημειώστε το τετράγωνο με τον αριθμό 3 στην άνω δεξιά γωνία

| Κατά τις δύο τελευταίες εβδομάδες: | Όλο τον καιρό | Τον περισσότερο καιρό | Περισσότερο από τις μισές μέρες | Λιγότερο από τις μισές μέρες | Κάποιες μέρες | Ποτέ |
|---|----------------------------|----------------------------|---------------------------------|------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Αισθανόμουν χαρούμενος και με καλή διάθεση | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 0 |
| 2. Αισθανόμουν ήρεμος και γαλήνιος | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 0 |
| 3. Ένιωθα ενεργητικός, δραστήριος και ακμαίος | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 0 |
| 4. Ξυπνώντας ένοιωθα φρέσκος και ξεκούραστος | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 0 |
| 5. Η καθημερινή μου ζωή ήταν γεμάτη πράγματα που με ενδιαφέρουν | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 0 |

➤ Οι παρακάτω δηλώσεις περιγράφουν πως νιώθουν οι άνθρωποι ορισμένες φορές. Για κάθε δήλωση, παρακαλείσθε να υποδείξετε πόσο συχνά αισθάνεστε σύμφωνα με τον τρόπο που περιγράφεται στην πρόταση γράφοντας τον αντίστοιχο αριθμό στο περιθώριο που υπάρχει δίπλα. Ένα παράδειγμα:

Πόσο συχνά νιώθετε χαρούμενοι;

Αν δεν έχετε νιώσει ποτέ χαρούμενοι, θα απαντούσατε "1" (ποτέ), αν νιώθετε συνέχεια χαρούμενοι, θα απαντούσατε "4" (πάντα).

ΠΟΤΕ
1


ΣΠΑΝΙΑ
2

ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
3

ΠΑΝΤΑ
4

1. Πόσο συχνά νιώθετε πως βρίσκεστε σε "αρμονία" με τα άτομα που σας περιβάλλουν; _____
2. Πόσο συχνά νιώθετε πως σας λείπει η συντροφιά; _____
3. Πόσο συχνά νιώθετε πως δεν υπάρχει κανείς στον οποίο να μπορείτε να στραφείτε; _____
4. Πόσο συχνά νιώθετε μόνοι; _____
5. Πόσο συχνά νιώθετε κομμάτι μιας παρέας; _____
6. Πόσο συχνά νιώθετε πως έχετε πολλά κοινά με τους ανθρώπους τριγύρω σας; _____
7. Πόσο συχνά νιώθετε πως δεν είστε πλέον κοντά σε κανέναν; _____
8. Πόσο συχνά νιώθετε πως οι άνθρωποι τριγύρω σας δε μοιράζονται τα ίδια ενδιαφέροντα και ιδέες με σας; _____

9. Πόσο συχνά νιώθετε φιλικό και εξωστρεφείς; _____
10. Πόσο συχνά νιώθετε κοντά σε ανθρώπους; _____
11. Πόσο συχνά νιώθετε ξεχασμένοι/παρατημένοι; _____
12. Πόσο συχνά νιώθετε πως οι σχέσεις σας με τους άλλους ανθρώπους είναι επιφανειακές; _____
13. Πόσο συχνά νιώθετε πως στην πραγματικότητα κανένας δε σας γνωρίζει καλά; _____
14. Πόσο συχνά νιώθετε αποκλεισμένοι από τους άλλους; _____
15. Πόσο συχνά νιώθετε πως μπορείτε να βρείτε παρέα όταν το επιθυμήσετε; _____
16. Πόσο συχνά νιώθετε πως υπάρχουν άνθρωποι που πραγματικά σας καταλαβαίνουν; _____
17. Πόσο συχνά νιώθετε ντροπαλοί; _____
18. Πόσο συχνά νιώθετε πως υπάρχουν άτομα τριγύρω σας αλλά όχι μαζί με εσάς; _____
19. Πόσο συχνά νιώθετε πως υπάρχουν άνθρωποι στους οποίους μπορείτε να μιλήσετε; _____
20. Πόσο συχνά νιώθετε πως υπάρχουν άνθρωποι στους οποίους μπορείτε να στραφείτε; _____

 Οι παρακάτω δηλώσεις περιγράφουν πως νιώθουν οι άνθρωποι ορισμένες φορές. Για κάθε δήλωση, παρακαλείσθε να υποδείξετε αν ισχύει ή όχι για εσάς η κατάσταση που περιγράφεται στην πρόταση για το διάστημα των δύο τελευταίων εβδομάδων, σημειώνοντας στο περιθώριο που βρίσκεται δίπλα, "Α" σε περίπτωση που αληθεύει ή "Ψ" σε περίπτωση που δεν αληθεύει.

ΑΛΗΘΕΙΑ
Α

ΨΕΜΑ
Ψ

1. Δεν έχω καθόλου ενέργεια για το σχολείο. _____
2. Δυσκολεύομαι να σκεφτώ. _____
3. Νιώθω πλημμυρισμένος από λύπη, ενώ μου λείπει ζωντάνια και ενθουσιασμός. _____
4. Τίποτα δε με ενδιαφέρει ή με ψυχαγωγεί πραγματικά. _____
5. Ό, τι κάνω είναι ανώφελο. _____
6. Όταν νιώθω έτσι, εύχομαι να ήμουν νεκρός. _____
7. Με ενοχλούν τα πάντα. _____
8. Αισθάνομαι αποκαρδιωμένος και αποθαρρυσμένος. _____
9. Δεν κοιμάμαι καλά. _____
10. Το σχολείο δε με ενδιαφέρει αυτό το διάστημα, δε μπορώ να ανταπεξέλθω. _____

 Αυτό το ερωτηματολόγιο αποτελείται από μια λίστα είκοσι δηλώσεων. Παρακαλώ διαβάστε μία, μία τις δηλώσεις προσεκτικά.

Αν η δήλωση περιγράφει τη στάση σας για την προηγούμενη εβδομάδα, συμπεριλαμβανομένης και της σημερινής μέρας, σημειώστε 'Α' ή 'αλήθεια'. Αν η δήλωση δεν ισχύει για εσάς, σημειώστε 'Ψ' ή 'ψέμα'. Παρακαλώ να είστε σίγουροι/ες ότι διαβάσατε κάθε μια από τις προτάσεις.

ΑΛΗΘΕΙΑ
Α

ΨΕΜΑ
Ψ

1. Κοιτάω προς το μέλλον με ελπίδα και ενθουσιασμό. _____
2. Θα μπορούσα κάλλιστα να τα παρατήσω, γιατί δεν υπάρχει τίποτα που να μπορώ να κάνω για να βελτιώσω τα πράγματα για τον εαυτό μου. _____

3. Όταν τα πράγματα πηγαίνουν στραβά, με βοηθάει το να γνωρίζω ότι δε μπορούν να μείνουν έτσι για πάντα. _____
4. Δε μπορώ να φανταστώ πως θα είναι η ζωή μου σε δέκα χρόνια. _____
5. Έχω αρκετό χρόνο για να πετύχω τα πράγματα που θέλω να κάνω περισσότερο. _____
6. Στο μέλλον περιμένω να πετύχω σε αυτά που με απασχολούν περισσότερο. _____
7. Το μέλλον μου, μου φαίνεται δυσοίωνο/δύσκολο. _____
8. Τυχαίνει να είμαι ιδιαίτερα τυχερός και πιστεύω πως θα απολαύσω περισσότερα από τα ωραία πράγματα της ζωής απ' ό, τι ο μέσος άνθρωπος. _____
9. Τα πράγματα δε μου πάνε καλά, και δεν υπάρχει λόγος να πιστέψω ότι θα πάνε στο μέλλον. _____
10. Οι προηγούμενες εμπειρίες μου, μ' έχουν προετοιμάσει καλά για το μέλλον. _____
11. Το μόνο που μπορώ να δω στο μέλλον μου είναι δυσαρέσκεια παρά ευχαρίστηση. _____
12. Δεν περιμένω να αποκτήσω αυτό που πραγματικά θέλω. _____
13. Όταν σκέφτομαι το μέλλον περιμένω να είμαι πιο ευτυχισμένος απ' ό, τι είμαι τώρα. _____
14. Τα πράγματα απλά δεν εξελίσσονται με τον τρόπο που θέλω εγώ να εξελιχθούν. _____
15. Έχω μεγάλη πίστη στο μέλλον. _____
16. Δεν παίρνω ποτέ αυτό που θέλω, οπότε είναι ανόητο να επιθυμώ το οτιδήποτε. _____
17. Είναι ιδιαίτερα απίθανο να βιώσω οποιοδήποτε πραγματικό αίσθημα ευχαρίστησης στο μέλλον. _____
18. Το μέλλον, μου φαίνεται θολό και αβέβαιο. _____
19. Μπορώ να προσμένω/περιμένω περισσότερες καλές στιγμές παρά κακές. _____
20. Δεν υπάρχει λόγος στο να προσπαθήσω πραγματικά να πετύχω κάτι, γιατί πιθανώς να μην το πετύχω. _____



Για κάθε μια από τις ακόλουθες ερωτήσεις, επιλέξτε πόσες φορές πραγματοποιήσατε αυτήν τη δραστηριότητα ή πόσες φορές συνέβησαν αυτά τα πράγματα σε εσάς τις τελευταίες 30 ημέρες.

| | Ποτέ | 1 ή 2 φορές | 3 ή 4 φορές | 5 ή 6 φορές | 7 φορές ή παραπάνω |
|--|------|-------------|-------------|-------------|--------------------|
| 1. Στεναχωρώ άλλους μαθητές για πλάκα. | α | β | γ | δ | ε |
| 2. Σε μια παρέα κορόιδεψα άλλους μαθητές. | α | β | γ | δ | ε |
| 3. Πάλεψα με μαθητές που μπορούσα να τους νικήσω εύκολα. | α | β | γ | δ | ε |
| 4. Άλλοι μαθητές μου είπαν άσχημα λόγια. | α | β | γ | δ | ε |
| 5. Άλλοι μαθητές έκαναν πλάκα μαζί μου. | α | β | γ | δ | ε |
| 6. Άλλοι μαθητές με κορόιδεψαν. | α | β | γ | δ | ε |
| 7. Με χτύπησαν και με έσπρωξαν άλλοι μαθητές. | α | β | γ | δ | ε |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 8. | Βοήθησα στην παρενόχληση άλλων μαθητών. | α | β | γ | δ | ε |
| 9. | Κορόιδεψα άλλους μαθητές. | α | β | γ | δ | ε |
| 10. | Έμπλεξα σε καβγά. | α | β | γ | δ | ε |
| 11. | Απειλήσα να πληγώσω ή να χτυπήσω άλλο μαθητή. | α | β | γ | δ | ε |
| 12. | Έμπλεξα σε καβγά γιατί ήμουν θυμωμένος. | α | β | γ | δ | ε |
| 13. | Χτύπησα πίσω κάποιον που με χτύπησε πρώτος. | α | β | γ | δ | ε |
| 14. | Ήμουν κακός σε κάποιον όταν ήμουν θυμωμένος. | α | β | γ | δ | ε |
| 15. | Διέδωσα φήμες για κάποιους μαθητές. | α | β | γ | δ | ε |
| 16. | Προκάλεσα διαφωνίες ή συγκρούσεις. | α | β | γ | δ | ε |
| 17. | Ενθάρρυνα άτομα να μαλώσουν. | α | β | γ | δ | ε |
| 18. | Απέκλεισα κάποιους μαθητές από την παρέα των φίλων μου. | α | β | γ | δ | ε |

Κυκλώστε τη απάντηση που ταιριάζει καλύτερα σε εσάς:

- 1) Είχατε ποτέ ρομαντική σχέση με άτομο θηλυκού γένους/κορίτσι; NAI / OXI
- 2) Είχατε ποτέ ρομαντική σχέση με άτομο αρσενικού γένους/αγόρι; NAI / OXI
- 3) Επιθυμούσατε ποτέ να έχετε ρομαντική σχέση με άτομο θηλυκού γένους/κορίτσι; NAI / OXI
- 4) Επιθυμούσατε ποτέ να έχετε ρομαντική σχέση με άτομο αρσενικού γένους/αγόρι; NAI / OXI



Για κάθε μια από τις ακόλουθες ερωτήσεις, επιλέξτε την απάντηση που ανταποκρίνεται περισσότερο στην αλήθεια για κάθε μια από τις κατηγορίες ατόμων που βρίσκονται στη λίστα .

| Κάποια παιδιά αποκαλούν μεταξύ τους ονόματα όπως γκέι, λεσβία, αδερφή, κτλ. Πόσες φορές κατά τη διάρκεια της <u>τελευταίας εβδομάδας</u> αποκαλέσατε με αυτό τον τρόπο: | Ποτέ | 1 ή 2 φορές | 3 ή 4 φορές | 5 ή 6 φορές | 7 φορές ή παραπάνω |
|---|------|-------------|-------------|-------------|--------------------|
| 1. Ένα φίλο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Κάποιον που δε γνώριζα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Κάποιον που δε συμπαθούσα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Κάποιον που πίστευα ότι ήταν ομοφυλόφιλος. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Κάποιον που δε πίστευα ότι ήταν ομοφυλόφιλος. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Κάποια παιδιά αποκαλούν μεταξύ τους ονόματα όπως γκέι, λεσβία, αδερφή, κτλ. Πόσες φορές κατά τη διάρκεια της τελευταίας εβδομάδας σας αποκάλεσαν με αυτό τον τρόπο τα παρακάτω άτομα:

| | Ποτέ | 1 ή 2 φορές | 3 ή 4 φορές | 5 ή 6 φορές | 7 φορές ή παραπάνω |
|---|------|-------------|-------------|-------------|--------------------|
| 1. Ένας φίλος | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Κάποιος που δε γνώριζα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Κάποιος που δε συμπαθούσα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Κάποιος που πίστευα ότι ήταν ομοφυλόφιλος | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Κάποιος που δε πίστευα ότι ήταν ομοφυλόφιλος | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

➤ Οι παρακάτω δηλώσεις περιγράφουν πως μπορεί να νιώθουν οι μαθητές ορισμένες φορές. Για κάθε δήλωση, παρακαλείσθε να υποδείξετε αν ισχύει ή όχι για εσάς η κατάσταση που περιγράφεται στην πρόταση σημειώνοντας στο περιθώριο που βρίσκεται δίπλα, "Α" σε περίπτωση που αληθεύει ή "Ψ" σε περίπτωση που δεν αληθεύει.

ΑΛΗΘΕΙΑ
Α

ΨΕΜΑ
Ψ

1. Αισθάνομαι σαν πραγματικό μέλος του σχολείου. _____
2. Οι άνθρωποι εδώ το αντιλαμβάνονται όταν είμαι καλός/ή σε κάτι. _____
3. Είναι δύσκολο για άτομα σαν κι εμένα να γίνουν αποδεκτά εδώ. _____
4. Άλλοι μαθητές σε αυτό το σχολείο παίρνουν τις απόψεις μου στα σοβαρά. _____
5. Οι περισσότεροι καθηγητές του σχολείου ενδιαφέρονται για μένα. _____
6. Μερικές φορές νιώθω σα να μην ανήκω εδώ. _____
7. Υπάρχει τουλάχιστον ένας καθηγητής ή ένας άλλος ενήλικας σε αυτό το σχολείο στον οποίο μπορώ να μιλήσω αν έχω πρόβλημα. _____
8. Οι άνθρωποι σε αυτό το σχολείο είναι φιλικοί προς εμένα. _____
9. Οι καθηγητές εδώ δεν ενδιαφέρονται για άτομα σαν κι εμένα. _____
10. Συμμετέχω σε πολλές δραστηριότητες του σχολείου. _____
11. Μου συμπεριφέρονται με τον ίδιο σεβασμό που συμπεριφέρονται σε άλλους μαθητές. _____
12. Αισθάνομαι πολύ διαφορετικός/ή από τους περισσότερους μαθητές εδώ. _____
13. Μπορώ να είμαι πραγματικά ο εαυτός μου σε αυτό το σχολείο. _____
14. Οι καθηγητές εδώ με σέβονται. _____
15. Οι άνθρωποι εδώ ξέρουν ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά. _____
16. Εύχομαι να ήμουν σε διαφορετικό σχολείο. _____
17. Αισθάνομαι περήφανος/η που ανήκω σε αυτό το σχολείο. _____
18. Οι άλλοι μαθητές εδώ με συμπαθούν έτσι όπως είμαι. _____



Για κάθε μια από τις ακόλουθες δηλώσεις, επιλέξτε την απάντηση που ανταποκρίνεται περισσότερο στην αλήθεια για εσάς το διάστημα του τελευταίου μήνα .

| | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ | Διαφωνώ | Διαφωνώ απόλυτα |
|--|--------------------|---------|---------|--------------------|
| 1. Νιώθω ότι είμαι ένα άτομο με αξία, τουλάχιστον σε ένα ίδιο επίπεδο με άλλους. | α | β | γ | δ |
| 2. Νιώθω ότι έχω ένα πλήθος καλών χαρακτηριστικών. | α | β | γ | δ |
| 3. Συνολικά, είμαι υποχρεωμένος/η να αισθάνομαι ως αποτυχία. | α | β | γ | δ |
| 4. Είμαι ικανός/ή να κάνω πράγματα εξίσου καλά με τους περισσότερους ανθρώπους. | α | β | γ | δ |
| 5. Νιώθω πως δεν έχω πολλά πράγματα για τα οποία μπορώ να είμαι περήφανος/η. | α | β | γ | δ |
| 6. Κρατώ μια θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου. | α | β | γ | δ |
| 7. Συνολικά, είμαι ευχαριστημένος/η με τον εαυτό μου. | α | β | γ | δ |
| 8. Εύχομαι να είχα περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου. | α | β | γ | δ |
| 9. Σίγουρα αισθάνομαι άχρηστος/η κάποιες φορές. | α | β | γ | δ |
| 10. Κάποιες φορές σκέφτομαι πως δεν αξίζω καθόλου. | α | β | γ | δ |

Τέλος ερωτηματολογίου!!!

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία!!!

Γ. Πίνακες κατανομής δείγματος

Πίνακας 1

Κατανομή Δείγματος κατά Φύλο.

| ΦΥΛΟ | N | Ποσοστό (%) |
|----------|-----|-------------|
| Αγόρια | 345 | 45,6% |
| Κορίτσια | 412 | 54,4% |
| Σύνολο | 757 | 100% |

Πίνακας 2

Κατανομή Δείγματος κατά Ηλικία

| ΗΛΙΚΙΑ | N | Ποσοστό (%) |
|--------|-----|-------------|
| 15 | 260 | 34,3% |
| 16 | 260 | 34,3% |
| 17 | 226 | 29,9% |
| 18 | 11 | 1,5% |
| Σύνολο | 757 | 100% |

Πίνακας 3

Κατανομή Δείγματος κατά Τάξη

| ΤΑΞΗ | N | Ποσοστό (%) |
|------------|-----|-------------|
| A' Λυκείου | 274 | 36,2% |
| B' Λυκείου | 270 | 35,7% |
| Γ' Λυκείου | 213 | 28,1% |
| Σύνολο | 757 | 100% |

Πίνακας 4

Κατανομή Δείγματος κατά Σεξουαλικό Προσανατολισμό (επιθυμία)

| Φύλο | | Σεξουαλική Επιθυμία | | | | N |
|---------|-----------------------------|---------------------|----------------|-----------------|-------------------|--------|
| | | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | Αμφιφυλόφιλος/η | Απουσία επιθυμίας | |
| Αγόρι | N | 318 | 4 | 7 | 16 | 345 |
| | % των αγοριών | 92,2% | 1,2% | 2,0% | 4,6% | 100,0% |
| | % της Σεξουαλικής Επιθυμίας | 46,8% | 33,3% | 30,4% | 38,1% | 45,6% |
| | % του συνόλου | 42,0% | ,5% | ,9% | 2,1% | 45,6% |
| Κορίτσι | N | 362 | 8 | 16 | 26 | 412 |
| | % των κοριτσιών | 87,9% | 1,9% | 3,9% | 6,3% | 100,0% |
| | % της Σεξουαλικής Επιθυμίας | 53,2% | 66,7% | 69,6% | 61,9% | 54,4% |
| | % του συνόλου | 47,8% | 1,1% | 2,1% | 3,4% | 54,4% |
| Σύνολο | N | 680 | 12 | 23 | 42 | 757 |
| | % του συνόλου | 89,8% | 1,6% | 3,0% | 5,5% | 100,0% |

Πίνακας 5**Κατανομή Δείγματος κατά Σεξουαλικό Προσανατολισμό (συμπεριφορά)**

| Φύλο | | Σεξουαλική Συμπεριφορά | | | | N |
|---------|--------------------------------|------------------------|----------------|-----------------|----------------------|--------|
| | | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | Αμφιφυλόφιλος/η | Απουσία συμπεριφοράς | |
| Αγόρι | N | 276 | 4 | 8 | 57 | 345 |
| | % των αγοριών | 80,0% | 1,2% | 2,3% | 16,5% | 100,0% |
| | % της Σεξουαλικής Συμπεριφοράς | 47,3% | 36,4% | 40,0% | 39,9% | 45,6% |
| | % του συνόλου | 36,5% | ,5% | 1,1% | 7,5% | 45,6% |
| Κορίτσι | N | 307 | 7 | 12 | 86 | 412 |
| | % των κοριτσιών | 74,5% | 1,7% | 2,9% | 20,9% | 100,0% |
| | % της Σεξουαλικής Συμπεριφοράς | 52,7% | 63,6% | 60,0% | 60,1% | 54,4% |
| | % του συνόλου | 40,6% | ,9% | 1,6% | 11,4% | 54,4% |
| Σύνολο | N | 583 | 11 | 20 | 143 | 757 |
| | % του συνόλου | 77,0% | 1,5% | 2,6% | 18,9% | 100,0% |

Δ. Πίνακας ανάληψης παρατηρήσεων

Πίνακας 6

Κλίμακα για την εκτίμηση του αισθήματος «ανήκειν» των εφήβων στο σχολείο

| | Παράγοντας | | |
|---|---|------|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Σχέσεις ενδιαφέροντος - στοργής | 1. Αισθάνομαι σαν πραγματικό μέλος του σχολείου | - | - |
| | 5. Οι περισσότεροι καθηγητές του σχολείου ενδιαφέρονται για μένα | - | - |
| | 7. Υπάρχει τουλάχιστον ένας καθηγητής ή ένας άλλος ενήλικας σε αυτό το σχολείο στον οποίο μπορώ να μιλήσω αν έχω πρόβλημα | - | - |
| | 11. Μου συμπεριφέρονται με τον ίδιο σεβασμό που συμπεριφέρονται σε άλλους μαθητές | - | - |
| | 14. Οι καθηγητές εδώ με σέβονται | - | - |
| | 15. Οι άνθρωποι εδώ ξέρουν ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά | - | - |
| | 17. Αισθάνομαι περήφανος/η που ανήκω σε αυτό το σχολείο | - | - |
| Αποδοχή | 2. Οι άνθρωποι εδώ το αντιλαμβάνονται όταν είμαι καλός/η σε κάτι | ,391 | - |
| | 4. Άλλοι μαθητές σε αυτό το σχολείο παίρνουν τις απόψεις μου στα σοβαρά | ,531 | - |
| | 8. Οι άνθρωποι σε αυτό το σχολείο είναι φιλικοί προς εμένα | ,483 | - |
| | 10. Συμμετέχω σε πολλές δραστηριότητες του σχολείου | ,591 | - |
| | 13. Μπορώ να είμαι πραγματικά ο εαυτός μου σε αυτό το σχολείο | ,543 | - |
| | 18. Οι άλλοι μαθητές εδώ με συμπαθούν έτσι όπως είμαι | ,581 | - |
| Απόρριψη | 3. Είναι δύσκολο για άτομα σαν κι εμένα να γίνουν αποδεκτά εδώ | - | ,597 |
| | 6. Μερικές φορές νιώθω σαν μην ανήκω εδώ | - | ,542 |
| | 9. Οι καθηγητές εδώ δεν ενδιαφέρονται για άτομα σαν κι εμένα | - | ,577 |
| | 12. Αισθάνομαι πολύ διαφορετικός/ή από τους περισσότερους μαθητές εδώ | - | ,431 |
| 16. Εύχομαι να ήμουν σε διαφορετικό σχολείο | - | ,500 | |

Ε. Πίνακες αποτελεσμάτων

Πίνακας 7

Σύγκριση των μέσων τιμών του αισθήματος ευεξίας των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (επιθυμία)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Επιθυμία | (J) Σεξουαλική Επιθυμία | Διαφορά Μέσων (I-J) | ΤΣ | Sig. |
|---------------------------|---------|-------------------------|-------------------------|---------------------|-------|-------|
| Αίσθημα Καλής Ζωής | Tamhane | | Ομοφυλόφιλος/η | 1,181 | 1,640 | ,982 |
| | | Ετεροφυλόφιλος/η | Αμφιφυλόφιλος/η | -,449 | ,931 | ,998 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | ,491 | ,986 | ,997 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -1,181 | 1,640 | ,982 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -1,630 | 1,869 | ,951 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | -,690 | 1,897 | 1,000 |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | ,449 | ,931 | ,998 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | 1,630 | 1,869 | ,951 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | ,940 | 1,333 | ,981 |
| | | Απουσία επιθυμίας | Ετεροφυλόφιλος/η | -,491 | ,986 | ,997 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | ,690 | 1,897 | 1,000 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -,940 | 1,333 | ,981 |

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

ΤΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 8

Σύγκριση των μέσων τιμών μοναξιάς των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (επιθυμία)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Επιθυμία | (J) Σεξουαλική Επιθυμία | Διαφορά Μέσων (I-J) | ΤΣ | Sig. |
|----------------------|---------|-------------------------|-------------------------|---------------------|-------|------|
| Μοναξιά | Scheffe | | Ομοφυλόφιλος/η | -7,837* | 2,605 | ,029 |
| | | Ετεροφυλόφιλος/η | Αμφιφυλόφιλος/η | -,696 | 1,897 | ,987 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | -3,277 | 1,423 | ,152 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | 7,837* | 2,605 | ,029 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | 7,141 | 3,186 | ,171 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | 4,560 | 2,929 | ,490 |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | ,696 | 1,897 | ,987 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -7,141 | 3,186 | ,171 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | -2,582 | 2,321 | ,744 |
| | | Απουσία επιθυμίας | Ετεροφυλόφιλος/η | 3,277 | 1,423 | ,152 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -4,560 | 2,929 | ,490 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | 2,582 | 2,321 | ,744 |

. Στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (δίπλευρη συσχέτιση) (Sig. < 0.05)

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

ΤΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 9

Σύγκριση των μέσων τιμών κατάθλιψης των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (επιθυμία)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Επιθυμία | (J) Σεξουαλική Επιθυμία | Διαφορά Μέσων (I-J) | ΤΣ | Sig. | |
|----------------------|---------|-------------------------|-------------------------|---------------------|-------|-------|------|
| Κατάθλιψη | Tamhane | | Ομοφυλόφιλος/η | -2,829* | ,806 | ,028 | |
| | | | Ετεροφυλόφιλος/η | Αμφιφυλόφιλος/η | -,354 | ,492 | ,980 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | -,460 | ,427 | ,869 | |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | 2,829* | ,806 | ,028 | |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | 2,475 | ,938 | ,093 | |
| | | | Απουσία επιθυμίας | 2,369 | ,906 | ,102 | |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | ,354 | ,492 | ,980 | |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -2,475 | ,938 | ,093 | |
| | | | Απουσία επιθυμίας | -,106 | ,643 | 1,000 | |
| | | Απουσία επιθυμίας | Ετεροφυλόφιλος/η | ,460 | ,427 | ,869 | |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -2,369 | ,906 | ,102 | |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | ,106 | ,643 | 1,000 | |

. Στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (δίπλευρη συσχέτιση) (Sig. < 0.05)

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

ΤΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 10

Σύγκριση των μέσων τιμών αισθήματος απελπισίας των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (επιθυμία)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Επιθυμία | (J) Σεξουαλική Επιθυμία | Διαφορά Μέσων (I-J) | ΤΣ | Sig. | |
|----------------------|---------|-------------------------|-------------------------|---------------------|-------|------|------|
| Αίσθημα Απελπισίας | Scheffe | | Ομοφυλόφιλος/η | -1,160 | 1,091 | ,770 | |
| | | | Ετεροφυλόφιλος/η | Αμφιφυλόφιλος/η | ,329 | ,795 | ,982 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | -,386 | ,596 | ,936 | |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | 1,160 | 1,091 | ,770 | |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | 1,489 | 1,335 | ,742 | |
| | | | Απουσία επιθυμίας | ,774 | 1,227 | ,941 | |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -,329 | ,795 | ,982 | |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -1,489 | 1,335 | ,742 | |
| | | | Απουσία επιθυμίας | -,715 | ,972 | ,910 | |
| | | Απουσία επιθυμίας | Ετεροφυλόφιλος/η | ,386 | ,596 | ,936 | |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -,774 | 1,227 | ,941 | |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | ,715 | ,972 | ,910 | |

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

ΤΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 11

Σύγκριση των μέσων τιμών αισθήματος «ανήκειν» στο σχολείο των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (επιθυμία)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Επιθυμία | (J) Σεξουαλική Επιθυμία | Διαφορά Μέσων (I-J) | ΤΣ | Sig. |
|---------------------------|---------|-------------------------|-------------------------|---------------------|-------|------|
| Αίσθημα "Ανήκειν" Σχολείο | Scheffe | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | 3,584* | ,989 | ,005 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | 1,903 | ,720 | ,073 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | ,465 | ,540 | ,863 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -3,584* | ,989 | ,005 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -1,681 | 1,209 | ,587 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | -3,119* | 1,112 | ,049 |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -1,903 | ,720 | ,073 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | 1,681 | 1,209 | ,587 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | -1,438 | ,881 | ,447 |
| | | Απουσία επιθυμίας | Ετεροφυλόφιλος/η | -,465 | ,540 | ,863 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | 3,119* | 1,112 | ,049 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | 1,438 | ,881 | ,447 |

. Στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (δίπλευρη συσχέτιση) (Sig. < 0.05)

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

ΤΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 12

Σύγκριση των μέσων τιμών σχέσεων στοργής/ενδιαφέροντος στο σχολείο των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (επιθυμία)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Επιθυμία | (J) Σεξουαλική Επιθυμία | Διαφορά Μέσων (I-J) | ΤΣ | Sig. |
|--------------------------------|---------|-------------------------|-------------------------|---------------------|------|------|
| Σχέσεις στοργής/ ενδιαφέροντος | Scheffe | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | 1,076 | ,497 | ,197 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | ,993 | ,362 | ,057 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | ,112 | ,271 | ,982 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -1,076 | ,497 | ,197 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -,083 | ,607 | ,999 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | -,964 | ,558 | ,395 |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -,993 | ,362 | ,057 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | ,083 | ,607 | ,999 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | -,881 | ,442 | ,266 |
| | | Απουσία επιθυμίας | Ετεροφυλόφιλος/η | -,112 | ,271 | ,982 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | ,964 | ,558 | ,395 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | ,881 | ,442 | ,266 |

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

ΤΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 13

Σύγκριση των μέσων τιμών αποδοχής στο σχολείο των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (επιθυμία)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Επιθυμία | (J) Σεξουαλική Επιθυμία | Διαφορά Μέσων (I-J) | ΤΣ | Sig. |
|----------------------|---------|-------------------------|-------------------------|---------------------|------|-------|
| Αποδοχή | Scheffe | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | 1,321* | ,392 | ,010 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | ,321 | ,286 | ,739 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | ,321 | ,214 | ,524 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -1,321* | ,392 | ,010 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -1,000 | ,480 | ,227 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | -1,000 | ,441 | ,162 |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -,321 | ,286 | ,739 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | 1,000 | ,480 | ,227 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | ,000 | ,349 | 1,000 |
| | | Απουσία επιθυμίας | Ετεροφυλόφιλος/η | -,321 | ,214 | ,524 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | 1,000 | ,441 | ,162 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | ,000 | ,349 | 1,000 |

. Στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (δίπλευρη συσχέτιση) (Sig. < 0.05)

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

ΤΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 14

Σύγκριση των μέσων τιμών απόρριψης στο σχολείο των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (επιθυμία)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Επιθυμία | (J) Σεξουαλική Επιθυμία | Διαφορά Μέσων (I-J) | ΤΣ | Sig. |
|----------------------|---------|-------------------------|-------------------------|---------------------|------|-------|
| Απόρριψη | Tamhane | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | -1,236* | ,344 | ,005 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -,642 | ,250 | ,088 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | -,022 | ,188 | 1,000 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | 1,236* | ,344 | ,005 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | ,594 | ,421 | ,574 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | 1,214* | ,387 | ,020 |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | ,642 | ,250 | ,088 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -,594 | ,421 | ,574 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | ,620 | ,306 | ,252 |
| | | Απουσία επιθυμίας | Ετεροφυλόφιλος/η | ,022 | ,188 | 1,000 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -1,214* | ,387 | ,020 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -,620 | ,306 | ,252 |

. Στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (δίπλευρη συσχέτιση) (Sig. < 0.05)

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

ΤΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 15

Σύγκριση των μέσων τιμών αυτοεκτίμησης των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (επιθυμία)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Επιθυμία | (J) Σεξουαλική Επιθυμία | Διαφορά Μέσων (I-J) | TΣ | Sig. |
|----------------------|---------|-------------------------|-------------------------|---------------------|-------|------|
| Αυτοεκτίμηση | Scheffe | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | 1,128 | 1,376 | ,880 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | ,820 | 1,002 | ,880 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | 1,967 | ,760 | ,083 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -1,128 | 1,376 | ,880 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -,308 | 1,682 | ,998 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | ,839 | 1,551 | ,961 |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -,820 | 1,002 | ,880 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | ,308 | 1,682 | ,998 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | 1,147 | 1,231 | ,833 |
| | | Απουσία επιθυμίας | Ετεροφυλόφιλος/η | -1,967 | ,760 | ,083 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -,839 | 1,551 | ,961 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -1,147 | 1,231 | ,833 |

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

TΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 16

Σύγκριση των μέσων τιμών α) του συνολικού σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης και β) της θυματοποίησης των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (επιθυμία)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Επιθυμία | (J) Σεξουαλική Επιθυμία | Διαφορά Μέσων (I-J) | TΣ | Sig. |
|--------------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------------|---------------------|-------|-------|
| Εκφοβισμός-Θυματοποίηση | Tamhane | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | -5,762 | 2,563 | ,169 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -,631 | 1,866 | ,990 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | 2,548 | 1,399 | ,346 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | 5,762 | 2,563 | ,169 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | 5,130 | 3,134 | ,444 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | 8,310* | 2,881 | ,041 |
| | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | ,631 | 1,866 | ,990 | |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | -5,130 | 3,134 | ,444 | |
| | | Απουσία επιθυμίας | 3,179 | 2,283 | ,585 | |
| | Απουσία επιθυμίας | Ετεροφυλόφιλος/η | -2,548 | 1,399 | ,346 | |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | -8,310* | 2,881 | ,041 | |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | -3,179 | 2,283 | ,585 | |
| Εκφοβισμός-Θύμα | Scheffe | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | ,027 | ,848 | 1,000 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -1,230 | ,618 | ,266 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | ,444 | ,463 | ,821 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -,027 | ,848 | 1,000 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -1,257 | 1,037 | ,690 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | ,417 | ,954 | ,979 |
| | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | 1,230 | ,618 | ,266 | |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | 1,257 | 1,037 | ,690 | |
| | | Απουσία επιθυμίας | 1,674 | ,756 | ,180 | |
| | Απουσία επιθυμίας | Ετεροφυλόφιλος/η | -,444 | ,463 | ,821 | |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | -,417 | ,954 | ,979 | |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | -1,674 | ,756 | ,180 | |

. Στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (δίπλευρη συσχέτιση) (Sig. < 0.05)

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

TΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 17

Σύγκριση των μέσων τιμών α) του σχολικού εκφοβισμού και β) της εμπλοκής σε περιστατικά φυσικής βίας των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (επιθυμία)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Επιθυμία | (J) Σεξουαλική Επιθυμία | Διαφορά Μέσων (I-J) | TΣ | Sig. |
|---------------------------|---------|-------------------------|-------------------------|---------------------|-------|------|
| Εκφοβισμός-Δράστης | Tamhane | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος | -3,556 | 1,484 | ,126 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος | ,401 | 1,080 | ,987 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | 1,325 | ,810 | ,445 |
| | | Ομοφυλόφιλος | Ετεροφυλόφιλος/η | 3,556 | 1,484 | ,126 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος | 3,957 | 1,815 | ,192 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | 4,881* | 1,668 | ,036 |
| | | Αμφιφυλόφιλος | Ετεροφυλόφιλος/η | -,401 | 1,080 | ,987 |
| | | | Ομοφυλόφιλος | -3,957 | 1,815 | ,192 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | ,924 | 1,322 | ,921 |
| | | Απουσία επιθυμίας | Ετεροφυλόφιλος/η | -1,325 | ,810 | ,445 |
| | | | Ομοφυλόφιλος | -4,881* | 1,668 | ,036 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος | -,924 | 1,322 | ,921 |
| Φυσική Βία | Scheffe | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος | -2,233 | ,981 | ,160 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος | ,198 | ,714 | ,994 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | ,779 | ,535 | ,549 |
| | | Ομοφυλόφιλος | Ετεροφυλόφιλος/η | 2,233 | ,981 | ,160 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος | 2,431 | 1,199 | ,251 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | 3,012 | 1,102 | ,059 |
| | | Αμφιφυλόφιλος | Ετεροφυλόφιλος/η | -,198 | ,714 | ,994 |
| | | | Ομοφυλόφιλος | -2,431 | 1,199 | ,251 |
| | | | Απουσία επιθυμίας | ,581 | ,873 | ,931 |
| | | Απουσία επιθυμίας | Ετεροφυλόφιλος/η | -,779 | ,535 | ,549 |
| | | | Ομοφυλόφιλος | -3,012 | 1,102 | ,059 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος | -,581 | ,873 | ,931 |

. Στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (δίπλευρη συσχέτιση) (Sig. < 0.05)

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

TΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 18

Σύγκριση των μέσων τιμών του αισθήματος ευεξίας των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (συμπεριφορά)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Συμπεριφορά | (J) Σεξουαλική Συμπεριφορά | Διαφορά Μέσων (I-J) | TΣ | Sig. |
|----------------------|---------|----------------------------|----------------------------|---------------------|-------|-------|
| Αίσθημα Καλής Ζωής | Scheffe | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | ,198 | 1,433 | ,999 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | ,053 | 1,071 | 1,000 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | -,002 | ,441 | 1,000 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -,198 | 1,433 | ,999 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -,145 | 1,767 | 1,000 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | -,200 | 1,474 | ,999 |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -,053 | 1,071 | 1,000 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | ,145 | 1,767 | 1,000 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | -,055 | 1,124 | 1,000 |
| | | Απουσία συμπεριφοράς | Ετεροφυλόφιλος/η | ,002 | ,441 | 1,000 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | ,200 | 1,474 | ,999 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | ,055 | 1,124 | 1,000 |

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

TΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 19

Σύγκριση των μέσων τιμών μοναξιάς των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (συμπεριφορά)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Συμπεριφορά | (J) Σεξουαλική Συμπεριφορά | Διαφορά Μέσων (I-J) | TΣ | Sig. |
|----------------------|---------|----------------------------|----------------------------|---------------------|-------|-------|
| Μοναξιά | Tamhane | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | -6,711 | 3,118 | ,293 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -3,379 | 2,418 | ,691 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | -3,082* | ,909 | ,005 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | 6,711 | 3,118 | ,293 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | 3,332 | 3,914 | ,955 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | 3,629 | 3,209 | ,862 |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | 3,379 | 2,418 | ,691 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -3,332 | 3,914 | ,955 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | ,298 | 2,534 | 1,000 |
| | | Απουσία συμπεριφοράς | Ετεροφυλόφιλος/η | 3,082* | ,909 | ,005 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -3,629 | 3,209 | ,862 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -,298 | 2,534 | 1,000 |

. Στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (δίπλευρη συσχέτιση) (Sig. < 0.05)

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

TΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 20

Σύγκριση των μέσων τιμών κατάθλιψης των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (συμπεριφορά)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Συμπεριφορά | (J) Σεξουαλική Συμπεριφορά | Διαφορά Μέσων (I-J) | TΣ | Sig. |
|----------------------|---------|----------------------------|----------------------------|---------------------|------|------|
| Κατάθλιψη | Tamhane | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | -2,508* | ,744 | ,041 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -,730 | ,579 | ,778 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | -,319 | ,207 | ,553 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | 2,508* | ,744 | ,041 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | 1,777 | ,936 | ,357 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | 2,189 | ,764 | ,086 |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | ,730 | ,579 | ,778 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -1,777 | ,936 | ,357 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | ,412 | ,604 | ,985 |
| | | Απουσία συμπεριφοράς | Ετεροφυλόφιλος/η | ,319 | ,207 | ,553 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -2,189 | ,764 | ,086 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -,412 | ,604 | ,985 |

. Στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (δίπλευρη συσχέτιση) (Sig. < 0.05)

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

TΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 21

Σύγκριση των μέσων τιμών αισθήματος απελπισίας των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (συμπεριφορά)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Συμπεριφορά | (J) Σεξουαλική Συμπεριφορά | Διαφορά Μέσων (I-J) | TΣ | Sig. |
|----------------------|---------|----------------------------|----------------------------|---------------------|-------|------|
| Αίσθημα Απελπισίας | Scheffe | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | -,830 | 1,140 | ,912 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | ,383 | ,852 | ,977 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | -,446 | ,350 | ,654 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | ,830 | 1,140 | ,912 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | 1,214 | 1,406 | ,863 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | ,385 | 1,172 | ,991 |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -,383 | ,852 | ,977 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -1,214 | 1,406 | ,863 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | -,829 | ,894 | ,835 |
| | | Απουσία συμπεριφοράς | Ετεροφυλόφιλος/η | ,446 | ,350 | ,654 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -,385 | 1,172 | ,991 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | ,829 | ,894 | ,835 |

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

TΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 22

Σύγκριση των μέσων τιμών αισθήματος «ανήκειν» στο σχολείο των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (συμπεριφορά)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Συμπεριφορά | (J) Σεξουαλική Συμπεριφορά | Διαφορά Μέσων (I-J) | TΣ | Sig. |
|---------------------------|---------|----------------------------|----------------------------|---------------------|-------|------|
| Αίσθημα "Ανήκειν" Σχολείο | Scheffe | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | 3,504* | 1,032 | ,010 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | 2,422* | ,771 | ,020 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | ,512 | ,317 | ,458 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -3,504* | 1,032 | ,010 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -1,082 | 1,273 | ,868 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | -2,992* | 1,061 | ,048 |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -2,422* | ,771 | ,020 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | 1,082 | 1,273 | ,868 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | -1,910 | ,810 | ,136 |
| | | Απουσία συμπεριφοράς | Ετεροφυλόφιλος/η | -,512 | ,317 | ,458 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | 2,992* | 1,061 | ,048 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | 1,910 | ,810 | ,136 |

. Στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (δίπλευρη συσχέτιση) (Sig. < 0.05)

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

TΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 23

Σύγκριση των μέσων τιμών σχέσεων στοργής/ενδιαφέροντος στο σχολείο των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (συμπεριφορά)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Συμπεριφορά | (J) Σεξουαλική Συμπεριφορά | Διαφορά Μέσων (I-J) | TΣ | Sig. |
|--------------------------------|---------|----------------------------|----------------------------|---------------------|------|-------|
| Σχέσεις στοργής/ ενδιαφέροντος | Scheffe | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | ,997 | ,520 | ,299 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | ,997 | ,388 | ,087 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | ,087 | ,159 | ,960 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -,997 | ,520 | ,299 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | ,000 | ,641 | 1,000 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | -,909 | ,534 | ,409 |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -,997 | ,388 | ,087 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | ,000 | ,641 | 1,000 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | -,909 | ,408 | ,175 |
| | | Απουσία συμπεριφοράς | Ετεροφυλόφιλος/η | -,087 | ,159 | ,960 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | ,909 | ,534 | ,409 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | ,909 | ,408 | ,175 |

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

TΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 24

Σύγκριση των μέσων τιμών αποδοχής στο σχολείο των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (συμπεριφορά)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Συμπεριφορά | (J) Σεξουαλική Συμπεριφορά | Διαφορά Μέσων (I-J) | TΣ | Sig. |
|----------------------|---------|----------------------------|----------------------------|---------------------|------|------|
| Αποδοχή | Scheffe | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | 1,293* | ,408 | ,019 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | ,484 | ,305 | ,471 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | ,426* | ,125 | ,009 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -1,293* | ,408 | ,019 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -,809 | ,503 | ,460 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | -,867 | ,419 | ,234 |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -,484 | ,305 | ,471 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | ,809 | ,503 | ,460 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | -,058 | ,320 | ,998 |
| | | Απουσία συμπεριφοράς | Ετεροφυλόφιλος/η | -,426* | ,125 | ,009 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | ,867 | ,419 | ,234 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | ,058 | ,320 | ,998 |

. Στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (δίπλευρη συσχέτιση) (Sig. < 0.05)

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

TΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 25

Σύγκριση των μέσων τιμών απόρριψης στο σχολείο των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (συμπεριφορά)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Συμπεριφορά | (J) Σεξουαλική Συμπεριφορά | Διαφορά Μέσων (I-J) | TΣ | Sig. |
|----------------------|---------|----------------------------|----------------------------|---------------------|------|-------|
| Απόρριψη | Scheffe | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | -1,274* | ,358 | ,006 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -1,061* | ,267 | ,001 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | -,009 | ,110 | 1,000 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | 1,274* | ,358 | ,006 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | ,214 | ,441 | ,972 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | 1,266* | ,368 | ,008 |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | 1,061* | ,267 | ,001 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -,214 | ,441 | ,972 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | 1,052* | ,280 | ,003 |
| | | Απουσία συμπεριφοράς | Ετεροφυλόφιλος/η | ,009 | ,110 | 1,000 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -1,266* | ,368 | ,008 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -1,052* | ,280 | ,003 |

. Στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (δίπλευρη συσχέτιση) (Sig. < 0.05)

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

TΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 26

Σύγκριση των μέσων τιμών αυτοεκτίμησης των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (συμπεριφορά)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Συμπεριφορά | (J) Σεξουαλική Συμπεριφορά | Διαφορά Μέσων (I-J) | TΣ | Sig. |
|----------------------|---------|----------------------------|----------------------------|---------------------|-------|------|
| Αυτοεκτίμηση | Scheffe | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | ,335 | 1,436 | ,997 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | 1,885 | 1,073 | ,379 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | 1,172 | ,443 | ,073 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -,335 | 1,436 | ,997 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | 1,550 | 1,771 | ,858 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | ,837 | 1,477 | ,956 |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | -1,885 | 1,073 | ,379 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -1,550 | 1,771 | ,858 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | -,713 | 1,128 | ,940 |
| | | Απουσία συμπεριφοράς | Ετεροφυλόφιλος/η | -1,172 | ,443 | ,073 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -,837 | 1,477 | ,956 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | ,713 | 1,128 | ,940 |

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

TΣ: Τοπικό Σφάλμα

Πίνακας 27

Σύγκριση των μέσων τιμών α) του συνολικού σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης και β) της θυματοποίησης των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (συμπεριφορά)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Συμπεριφορά | (J) Σεξουαλική Συμπεριφορά | Διαφορά Μέσων (I-J) | TΣ | Sig. |
|--------------------------------|---------|----------------------------|----------------------------|---------------------|-------|-------|
| Εκφοβισμός-Θυματοποίηση | Tamhane | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | -9,132* | 2,661 | ,009 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -2,528 | 1,989 | ,656 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | 1,665 | ,816 | ,245 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | 9,132* | 2,661 | ,009 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | 6,605 | 3,282 | ,257 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | 10,797* | 2,736 | ,001 |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | 2,528 | 1,989 | ,656 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -6,605 | 3,282 | ,257 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | 4,193 | 2,088 | ,259 |
| | | Απουσία συμπεριφοράς | Ετεροφυλόφιλος/η | -1,665 | ,816 | ,245 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -10,797* | 2,736 | ,001 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -4,193 | 2,088 | ,259 |
| Εκφοβισμός-Θύμα | Scheffe | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος/η | -,919 | ,886 | ,783 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -1,501 | ,662 | ,163 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | -,024 | ,272 | 1,000 |
| | | Ομοφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | ,919 | ,886 | ,783 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -,582 | 1,093 | ,963 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | ,895 | ,911 | ,810 |
| | | Αμφιφυλόφιλος/η | Ετεροφυλόφιλος/η | 1,501 | ,662 | ,163 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | ,582 | 1,093 | ,963 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | 1,477 | ,695 | ,212 |
| | | Απουσία συμπεριφοράς | Ετεροφυλόφιλος/η | ,024 | ,272 | 1,000 |
| | | | Ομοφυλόφιλος/η | -,895 | ,911 | ,810 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος/η | -1,477 | ,695 | ,212 |

. Στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (δίπλευρη συσχέτιση) (Sig. < 0.05)

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

TΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 28

Σύγκριση των μέσων τιμών α) του σχολικού εκφοβισμού και β) της εμπλοκής σε περιστατικά φυσικής βίας των ομάδων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (συμπεριφορά)

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | | (I) Σεξουαλική Συμπεριφορά | (J) Σεξουαλική Συμπεριφορά | Διαφορά Μέσων (I-J) | TΣ | Sig. |
|---------------------------|---------|----------------------------|----------------------------|---------------------|-------|------|
| Εκφοβισμός-Δράστης | Tamhane | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος | -4,669* | 1,546 | ,028 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος | -,387 | 1,155 | ,990 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | ,932 | ,474 | ,277 |
| | | Ομοφυλόφιλος | Ετεροφυλόφιλος/η | 4,669* | 1,546 | ,028 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος | 4,282 | 1,907 | ,170 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | 5,601* | 1,589 | ,006 |
| | | Αμφιφυλόφιλος | Ετεροφυλόφιλος/η | ,387 | 1,155 | ,990 |
| | | | Ομοφυλόφιλος | -4,282 | 1,907 | ,170 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | 1,320 | 1,213 | ,757 |
| | | Απουσία συμπεριφοράς | Ετεροφυλόφιλος/η | -,932 | ,474 | ,277 |
| | | | Ομοφυλόφιλος | -5,601* | 1,589 | ,006 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος | -1,320 | 1,213 | ,757 |
| Φυσική Βία | Tamhane | Ετεροφυλόφιλος/η | Ομοφυλόφιλος | -3,544* | 1,016 | ,007 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος | -,639 | ,760 | ,871 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | ,757 | ,312 | ,118 |
| | | Ομοφυλόφιλος | Ετεροφυλόφιλος/η | 3,544* | 1,016 | ,007 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος | 2,905 | 1,254 | ,148 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | 4,301* | 1,045 | ,001 |
| | | Αμφιφυλόφιλος | Ετεροφυλόφιλος/η | ,639 | ,760 | ,871 |
| | | | Ομοφυλόφιλος | -2,905 | 1,254 | ,148 |
| | | | Απουσία συμπεριφοράς | 1,396 | ,797 | ,382 |
| | | Απουσία συμπεριφοράς | Ετεροφυλόφιλος/η | -,757 | ,312 | ,118 |
| | | | Ομοφυλόφιλος | -4,301* | 1,045 | ,001 |
| | | | Αμφιφυλόφιλος | -1,396 | ,797 | ,382 |

. Στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (δίπλευρη συσχέτιση) (Sig. < 0.05)

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

TΣ: Τυπικό Σφάλμα

Πίνακας 29

Συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές σχολικός εκφοβισμός – θυματοποίηση και i) κατάθλιψη ii) μοναξιά iii) απελπισία iv) ερεξία v) αίσθημα «ανήκω» στο σχολείο vi) σχέσεις στοργής/ενδιαφέροντος στο σχολείο vii) αίσθημα αποδοχής στο σχολείο viii) αίσθημα απόρριψης στο σχολείο ix) αυτοεκτίμηση

| | Αίσθημα Καλής Ζωής | Μοναξιά | Κατάθλιψη | Αίσθημα Απελπισίας | Αίσθημα "Ανήκω" Σχολείο | Σχέσεις στοργής/ενδιαφέροντος | Αποδοχή | Απόρριψη | Αυτοεκτίμηση |
|--------------------------------|---------------------|---------|-----------|--------------------|-------------------------|-------------------------------|---------|----------|--------------|
| Εκφοβισμός-Θυματοποίηση | Pearson Correlation | ,030 | ,083* | ,045 | -,233** | -,187** | -,163** | ,224** | -,080* |
| | Sig. (2-tailed) | ,411 | ,023 | ,215 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,028 |
| | N | 752 | 756 | 757 | 754 | 757 | 757 | 757 | 754 |
| Εκφοβισμός-Θύμα | Pearson Correlation | ,013 | ,168** | ,046 | -,189** | -,093* | -,200** | ,179** | -,153** |
| | Sig. (2-tailed) | ,716 | ,000 | ,207 | ,000 | ,011 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 752 | 756 | 757 | 754 | 757 | 757 | 757 | 754 |
| Εκφοβισμός-Δράστης | Pearson Correlation | -,007 | ,013 | ,011 | -,198** | -,179** | -,131** | ,170** | -,035 |
| | Sig. (2-tailed) | ,854 | ,715 | ,078 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,344 |
| | N | 752 | 756 | 757 | 754 | 757 | 757 | 757 | 754 |
| Φυσική Βία | Pearson Correlation | ,077* | -,006 | ,034 | -,147** | -,136** | -,055 | ,175** | -,024 |
| | Sig. (2-tailed) | ,034 | ,874 | ,354 | ,000 | ,000 | ,127 | ,000 | ,502 |
| | N | 752 | 756 | 757 | 754 | 757 | 757 | 757 | 754 |

** Στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (διπλάση συσχέτιση) (** p < 0.01)

* Στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (διπλάση συσχέτιση) (* p < 0.05)

Σημείωση:

Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

Pearson Correlation: Συντελεστής Συσχέτισης Pearson

Πίνακας 30

Συσχετίιση ανάμεσα στις μεταβλητές χρήση ομοφοβικών επιθέτων - αποδοχή ομοφοβικών επιθέτων και i) κατάθλιψη ii) μοναξιά iii) απελπισία iv) ενεία v) αίσθημα «ανήκειν» στο σχολείο vi) σχέσεις στοργής/ενδιαφέροντος στο σχολείο vii) αίσθημα αποδοχής στο σχολείο viii) αίσθημα απόρριψης στο σχολείο ix) αυτοεκτίμηση

| | Αίσθημα Καλής Ζωής | Μοναξιά | Κατάθλιψη | Αίσθημα Απελπισίας | Αίσθημα "Ανήκειν" Σχολείο | Σχέσεις στοργής/ ενδιαφέροντος | Αποδοχή | Απόρριψη | Αυτοεκτίμηση |
|------------------------------------|---------------------|---------|-----------|--------------------|---------------------------|--------------------------------|---------|----------|--------------|
| Ομοφοβικά Επιθέτα - Δράστης | Pearson Correlation | -,042 | ,089* | ,058 | -,118** | -,133** | -,042 | ,084* | -,008 |
| | Sig. (2-tailed) | ,249 | ,014 | ,113 | ,001 | ,000 | ,248 | ,021 | ,830 |
| | N | 751 | 755 | 756 | 753 | 756 | 756 | 756 | 753 |
| Ομοφοβικά Επιθέτα - Θύμα | Pearson Correlation | -,045 | ,048 | ,108** | -,216** | -,199** | -,160** | ,174** | -,047 |
| | Sig. (2-tailed) | ,214 | ,190 | ,003 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,200 |
| | N | 751 | 754 | 755 | 755 | 753 | 755 | 755 | 753 |

** Στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (διπλήυρη συσχέτιση) (** p < 0.01)

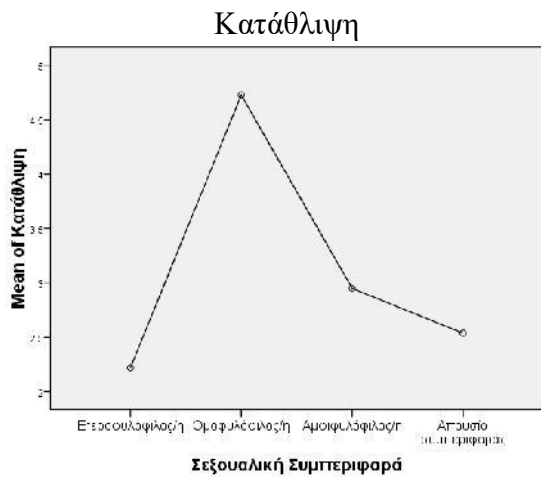
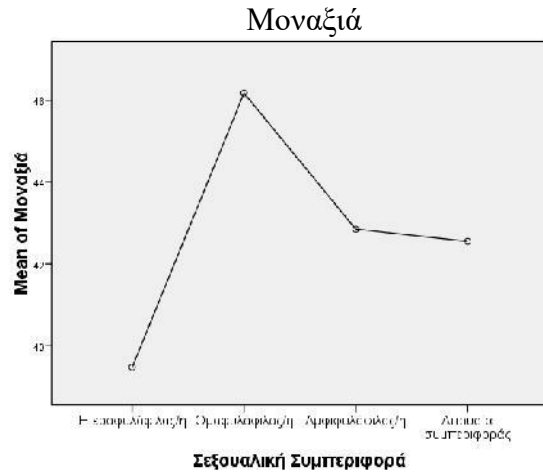
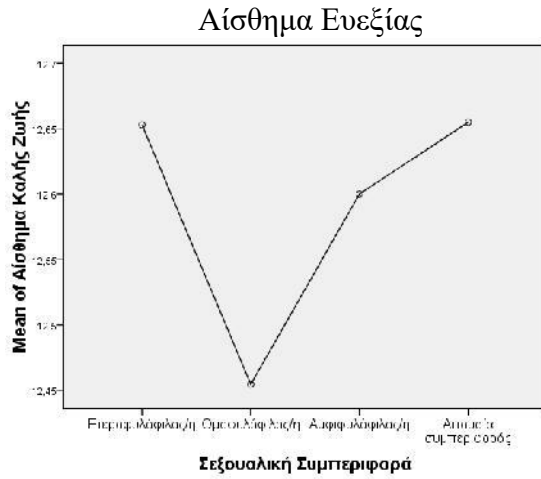
* Στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (διπλήυρη συσχέτιση) (* p < 0.05)

Σημείωση:

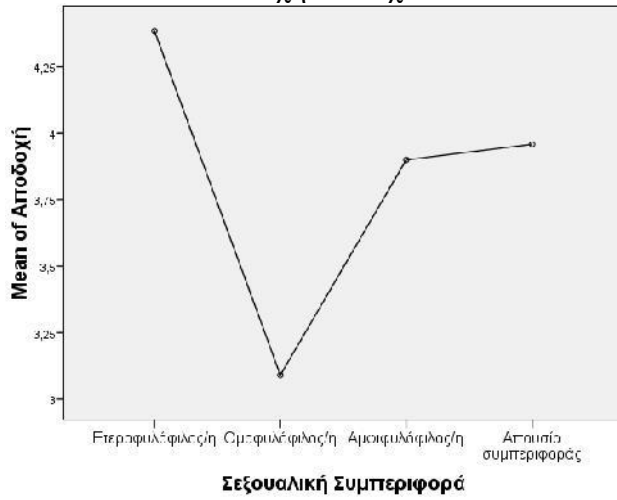
Sig.: Δείκτης σημαντικότητας

Pearson Correlation: Συντελεστής Συσχέτισης Pearson

ΣΤ. Ιστογράμματα μέσω των τιμών των προς διερεύνηση μεταβλητών, βάσει των κριτηρίων της σεξουαλικής συμπεριφοράς και επιθυμίας.



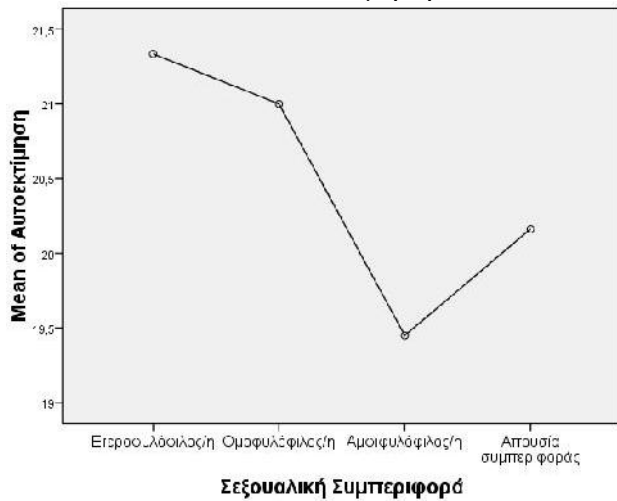
Αποδοχή στο Σχολείο



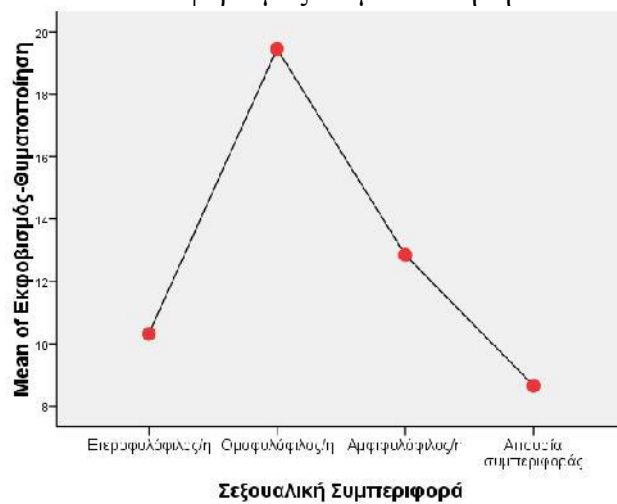
Απόρριψη στο Σχολείο



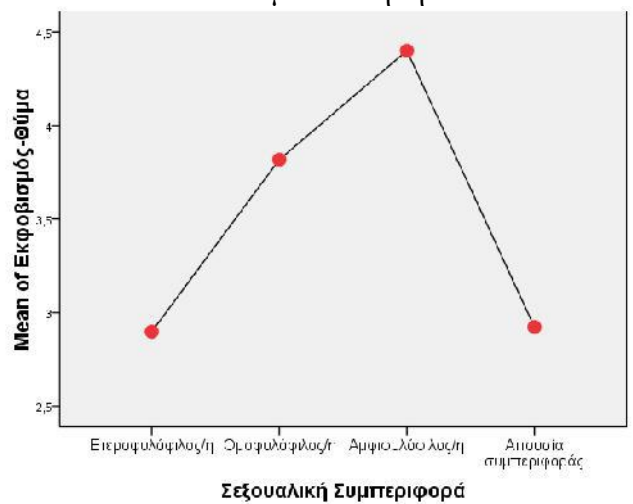
Αυτοεκτίμηση

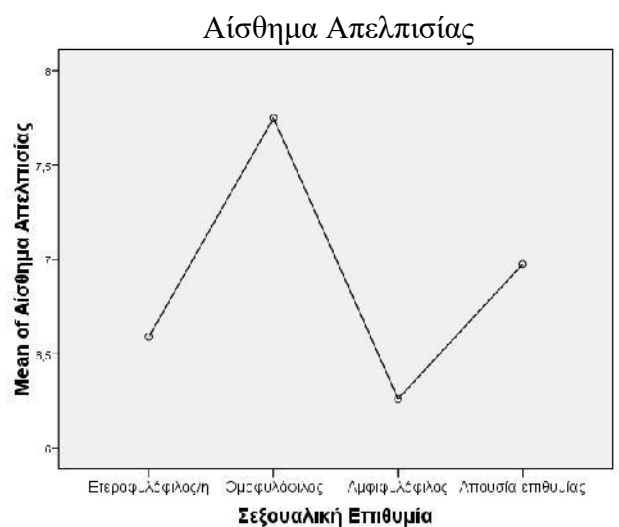
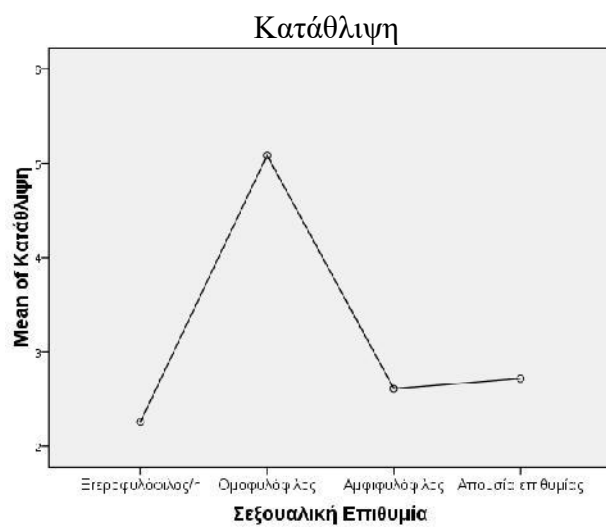
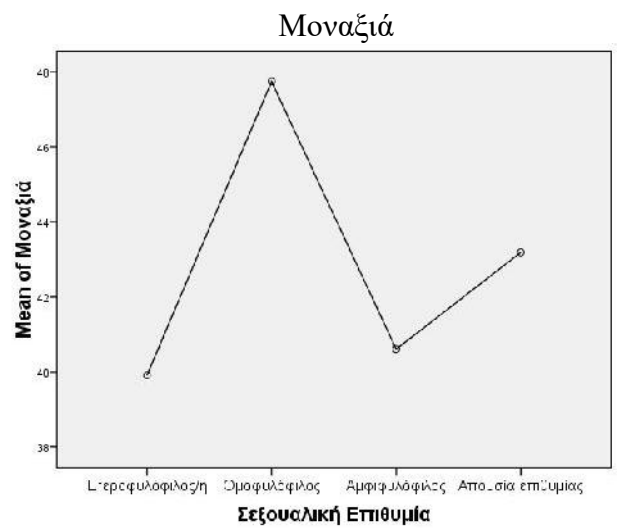
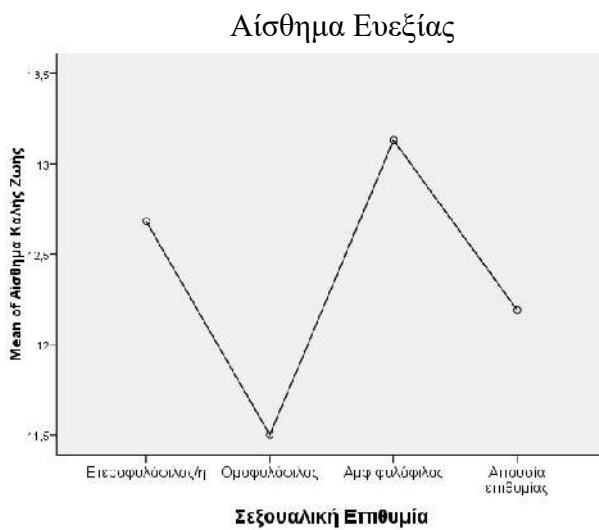
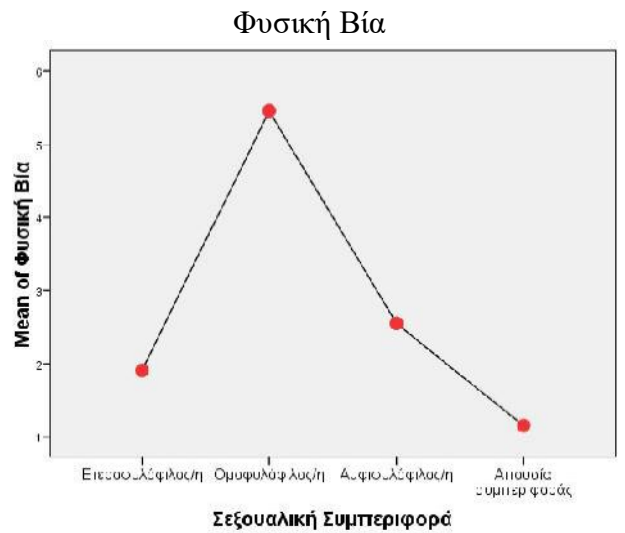
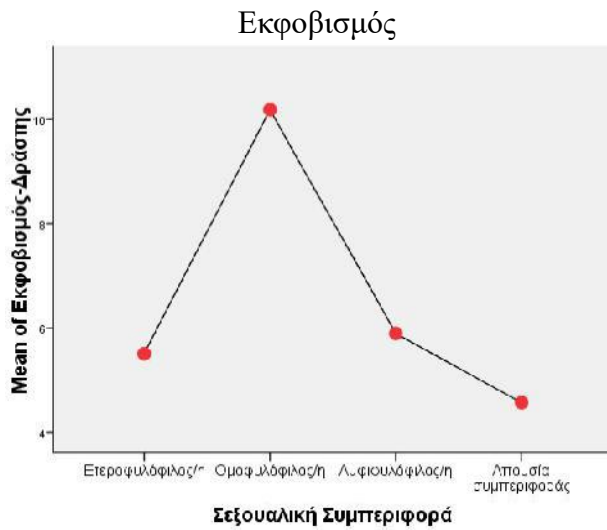


Εκφοβισμός-Θυματοποίηση

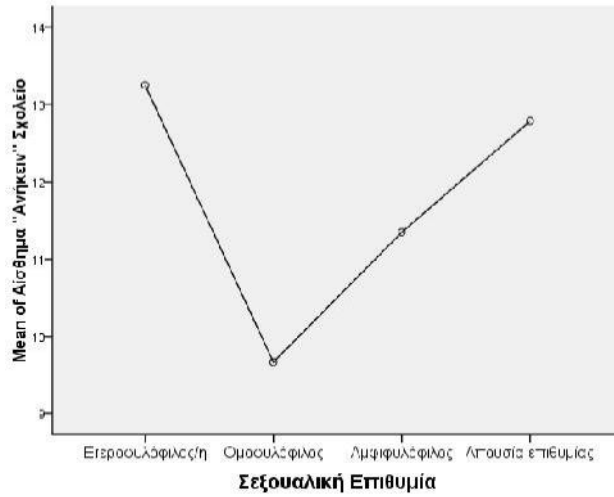


Θυματοποίηση

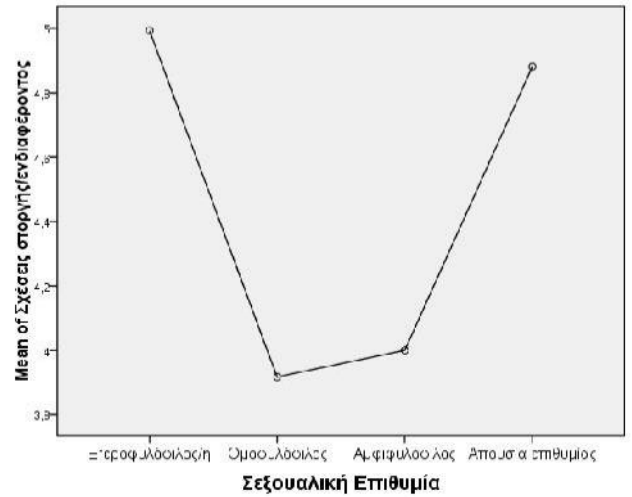




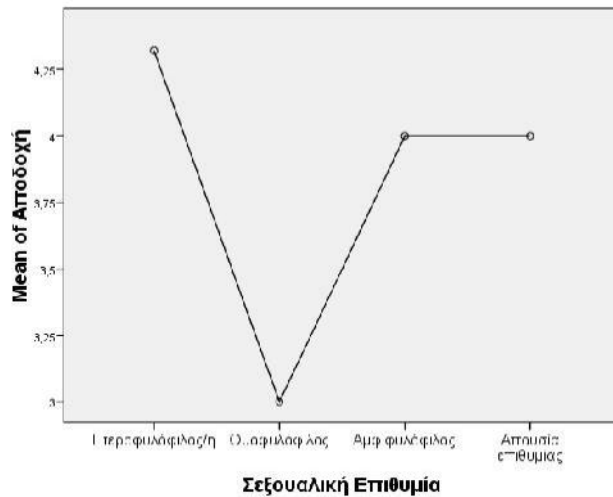
Αίσθημα Ανήκειν στο Σχολείο



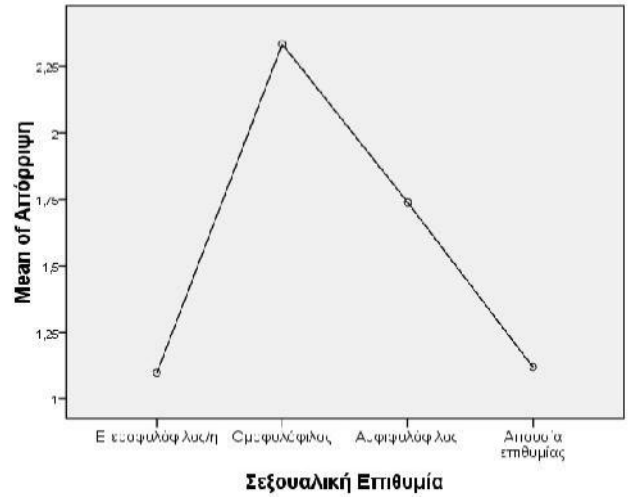
Σχέσεις στοργής στο Σχολείο



Αποδοχή στο Σχολείο



Απόρριψη στο Σχολείο



Αυτοεκτίμηση

