

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Τίτλος πτυχιακής εργασίας:

«Αυτοεκτίμηση, κοινωνικό άγχος και εμπειρίες θυματοποίησης σε παιδιά
σχολικής ηλικίας»

Πουρνάρα Ιωάννα

Επιβλέπουσες καθηγήτριες: Ανδρέου Ελένη , Φιλιππάτου Διαμάντω

ΒΟΛΟΣ 2014



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

Αριθ. Εισ.: 12613/1
Ημερ. Εισ.: 11-08-2014
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2014
ΠΟΥ

Ευχαριστίες

Πρώτα απ' όλα, θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της πτυχιακής εργασίας μου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Ελένη Ανδρέου, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας, αλλά και την κ. Διαμάντω Φιλιππάτου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που δέχτηκε να συμμετέχει σαν δεύτερη επιβλέπουσα. Επιπλέον, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους διευθυντές, δασκάλους και τους μαθητές των Δημοτικών Σχολείων για την προθυμία τους να βοηθήσουν στη συλλογή των ερωτηματολογίων.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	σελ.5
Abstract.....	σελ.6
Εισαγωγή.....	σελ.7
1.1 Σχολικός εκφοβισμός - Bullying.....	σελ.9
1.2 Αυτοεκτίμηση.....	σελ.12
1.3 Κοινωνικό άγχος.....	σελ.14
1.4 Μορφές εκφοβισμού.....	σελ.16
1.4.1 Λεκτικός εκφοβισμός.....	σελ.17
1.4.2 Σωματικός εκφοβισμός.....	σελ.19
1.4.3 Ψυχολογικός – συναισθηματικός εκφοβισμός.....	σελ.21
1.4.4 Ηλεκτρονικός εκφοβισμός.....	σελ.23
1.5 Στοιχεία προσωπικότητας ατόμων που έχουν ρόλο στον εκφοβισμό.....	σελ.25
1.5.1 Η προσωπικότητα του δράστη.....	σελ.25
1.5.2 Η προσωπικότητα του θύματος.....	σελ.26
1.5.3 Η προσωπικότητα του θύτη-θύματος.....	σελ.30
1.5.4 Συμμετοχικοί ρόλοι.....	σελ.31
2.1 Σκοπός της έρευνας.....	σελ.32
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	σελ.33
2.3 Πεδίο μελέτης.....	σελ.33
2.4 Δειγματοληψία.....	σελ.33
2.5 Διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.....	σελ.34
2.6 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	σελ.35
2.7 Δυσκολίες της έρευνας.....	σελ.36

2.8 Αξιοπιστία και εγκυρότητα διαδικασιών και μεθόδου της έρευνας.....	σελ.37
3.1 Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων.....	σελ.42
3.2 Συζήτηση.....	σελ.60
3.3 Συμπεράσματα.....	σελ.69
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	σελ.70
Παράρτημα.....	σελ.79

Περίληψη

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται ότι η εκδήλωση συμπεριφορών βίας μεταξύ ανηλίκων, σε κάθε χώρο του σχολείου και στο διαδίκτυο, αποτελεί ένα φαινόμενο που απασχολεί ιδιαίτερα την ερευνητική και σχολική κοινότητα, καθώς τα τελευταία χρόνια αυξάνονται συνεχώς τα κρούσματα στη χώρα μας και έχουν αρνητικές συνέπειες στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της ύπαρξης σύνδεσης του φαινομένου της θυματοποίησης γενικά, και κάθε είδους ξεχωριστά, με την αυτοεκτίμηση και το κοινωνικό άγχος σε μαθητές Δημοτικών Σχολείων. Επιπλέον, εξετάστηκαν επιμέρους διαφορές φύλου και τάξης σχετικά με τη θυματοποίηση, το κοινωνικό άγχος και την αυτοεκτίμηση. Τα ευρήματα της έρευνας με ένα δείγμα 159 μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου έδειξαν ότι όσο αυξάνεται η θυματοποίηση γενικά τόσο μειώνεται η αυτοεκτίμηση και αυξάνεται το κοινωνικό άγχος δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο. Το κοινωνικό άγχος παρουσίασε ισχυρή συσχέτιση με όλα τα είδη θυματοποίησης, εκτός από την ηλεκτρονική μορφή, ενώ η αυτοεκτίμηση είχε ιδιαίτερα αρνητική σχέση με τη λεκτική και σωματική μορφή της. Επιπλέον, βρέθηκαν επιμέρους διαφορές φύλου, με τα κορίτσια να συγκεντρώνουν υψηλότερα ποσοστά κοινωνικού άγχους από τα αγόρια. Τέλος, εντοπίστηκαν επιμέρους διαφορές τάξης μόνο στο σωματικό εκφοβισμό, τον οποίο υφίσταται περισσότερο η Ε' τάξη δημοτικού σχολείου.

Λέξεις – κλειδιά: θυματοποίηση, αυτοεκτίμηση, κοινωνικό άγχος, παιδιά, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

From the literature, it is found that the behavioral manifestations of violence among minors in any area of the school and on the internet, is a phenomenon of great concern to the research community and school, as in recent years incidences are steadily increasing in our country and have negative effects on psychosocial development of students. The main purpose of this research was to investigate the existence of an association of the phenomenon of victimization in general, and any individual, self-esteem and social anxiety in school children. In addition, consideration individual differences of gender and class on victimization, social anxiety and self-esteem. The findings of the survey in a sample of 159 students of the fifth and sixth grades of primary school showed that with increasing victimization generally the lower the self-esteem and increased social stress, creating a vicious cycle. Social stress showed strong correlation with all kinds of victimization apart from electronic form and self-esteem had a particularly negative relationship with verbal and physical form. Furthermore, individual sex differences found that girls collect higher rates of social anxiety than boys. Finally, individual class differences found only in body bullying, which is more in fifth grade of elementary school.

Keywords: victimization, self-esteem, social anxiety, children, Primary Education

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ένα ανησυχητικό φαινόμενο έχει κάνει την εμφάνιση του στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο πολλών ετών και σε άλλες χώρες, γεγονός που αποδίδει την παθογένεια της εκπαιδευτικής κοινότητας, όμως, πρόσφατα έχει προσλάβει μεγάλες διαστάσεις λόγω της ανάπτυξης των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και του διαδικτύου (Στέφος, 2013). Πρόκειται για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, που πλήττει την καθημερινότητα των παιδιών προκαλώντας σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Ανδρέου, 2011. Ψάλη & Κωνσταντίνου, 2012. Andreou, et al., 2005. Andreou & Metallidou, 2004. Τσιάντης, 2007)

Το σχολείο, μετά την οικογένεια, είναι ο κατεξοχήν χώρος που ασκεί επιρροή στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Ο εκφοβισμός, αποτελώντας στοιχείο της καθημερινότητας της σχολικής ζωής των μαθητών, επηρεάζει τη διαμόρφωση και την ομαλή ή όχι, εξέλιξη της προσωπικότητας, καθώς και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης τους (Τσιάντης, 2010). Η αυτοεκτίμηση είναι μία από τις βασικές συνιστώσες του εαυτού, που επηρεάζεται βαθειά από τις εμπειρίες των ατόμων (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α. Παπάνης & Γιαβρίμης, 2008).

Μια άλλη ψυχοσυναισθηματική αντίδραση που εκδηλώνεται στα πλαίσια του εκφοβισμού, είναι το κοινωνικό άγχος, η εμφάνιση του οποίου συνιστά συνήθως ανασταλτικό παράγοντα στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών. Η ύπαρξη του, εμποδίζει και δυσκολεύει τις κοινωνικές συναναστροφές των μαθητών, που έχουν το ρόλο του θύματος στο φαινόμενο αυτό (Craig, 1998).

Η διερεύνηση του βαθμού αυτοεκτίμησης των μαθητών, του κοινωνικού άγχους και της αμφίδρομης σχέσης τους με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Έχει δοθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τον ακαδημαϊκό χώρο στις παραπάνω έννοιες και στη συσχέτιση τους. Θεωρούνται πολύ σημαντικές παράμετροι της έννοιας του εκφοβισμού και εμπλέκονται σε όλες τις πλευρές του (Andreou, 2000. Andreou & Metallidou, 2004). Άραγε, θα μπορούσε να είναι αποστολή του εκπαιδευτικού και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, να μπορεί να ανιχνεύσει και να επηρεάσει την αλληλεξάρτηση τους;

Αν και έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες με σημαντικά επιστημονικά ευρήματα σχετικά με τον εκφοβισμό, την αυτοεκτίμηση και το κοινωνικό άγχος δεν υπάρχουν αρκετές που να εξετάζουν συνδυαστικά και τις τρεις έννοιες ή προσθέτουν παράλληλα και άλλες

έννοιες στην έρευνα τους. Επιπλέον, οι περισσότερες έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό σε διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό, εκπαιδευτική κουλτούρα, σε άλλη χρονική στιγμή και με διαφορετικά εργαλεία. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι, εκτός από την ενασχόληση με αυτές τις έννοιες λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος της ερευνήτριας, να συμπληρώσει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις σχετικά με τον εκφοβισμό, την αυτοεκτίμηση και το κοινωνικό άγχος σε περιοχές της Ελλάδας, σε μαθητικό πληθυσμό όπως αυτός έχει διαμορφωθεί με τις σημερινές συνθήκες.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία, έχει στόχο τη σύνδεση των βιωμάτων θυματοποίησης γενικά, που έχουν οι μαθητές του δημοτικού σχολείου, με την αυτοεκτίμηση, αλλά και με το κοινωνικό άγχος που εκδηλώνουν. Επίσης, εξετάζεται κάθε είδος θυματοποίησης ξεχωριστά σε σχέση πάλι με την αυτοεκτίμηση και το κοινωνικό άγχος. Με βάση αυτούς τους στόχους γίνεται και η θεωρητική διερεύνηση του θέματος.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, το θεωρητικό, παρουσιάζονται λειτουργικοί ορισμοί των εννοιών του εκφοβισμού, της αυτοεκτίμησης, του κοινωνικού άγχους, χαρακτηριστικά και περιγραφή κάθε είδους εκφοβισμού και ανάλυση της προσωπικότητας των ατόμων που αναλαμβάνουν ρόλους μέσα στα πλαίσια του φαινομένου, ώστε να κατανοηθεί η διαδικασία της θυματοποίησης και ο ρόλος του κοινωνικού άγχους και της αυτοεκτίμησης σε αυτήν.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, που είναι το ερευνητικό, παρουσιάζονται αναλυτικά ο σκοπός, τα ερωτήματα και η μεθοδολογία της έρευνας. Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται το πεδίο μελέτης της εργασίας, η διαδικασία της δειγματοληψίας, το ερευνητικό εργαλείο και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Ακολουθεί η εξαγωγή και παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Τέλος, πραγματοποιείται συζήτηση βάσει των αποτελεσμάτων.

1.1 Σχολικός εκφοβισμός - Bullying

Οι μαθητές με την εισαγωγή τους στο σχολικό περιβάλλον, έρχονται σε επαφή με πολλά καινούργια άτομα και καταστάσεις. Κατά τη δυναμική συναναστροφή τους με αυτά, έρχονται στο προσκήνιο, πλήθος συγκρούσεων, που αφορούν, είτε τους ίδιους τους μαθητές, είτε τους δασκάλους, είτε άλλα μέρη του σχολικού συστήματος (Μπεζέ, 1998). Η παρούσα έρευνα θα επικεντρωθεί στις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, στη διάρκεια των οποίων πιθανόν να υπάρξει εμφάνιση επιθετικότητας.

Θεωρείται σκόπιμο, να διαχωριστεί η έννοια της σχολικής βίας, από τις απλές συγκρούσεις, που εμφανίζονται σε όλα τα επίπεδα, όπως στο ατομικό, στο κοινωνικό και αλλού. Σε μια σύγκρουση, τα δύο μέλη της είναι ίσα θεωρητικά μεταξύ τους και αυτή η σύγκρουση μπορεί να επιφέρει τόσο θετικά όσο και αρνητικά αποτελέσματα (Ανδρέου, 2011. Andreou & Smith, 2002). Μπορεί δηλαδή να οδηγήσει στην πρόοδο, αλλά μπορεί και ν' αποτελέσει λόγο εμφάνισης επιθετικότητας (Ανδρέου, 2011).

Με τον όρο επιθετικότητα, τόσο στην καθομιλουμένη, όσο και στην επιστημονική γλώσσα, εννοεί κανείς την εχθρική συμπεριφορά και συγκεκριμένα την τάση που έχουν τα άτομα, να επιτίθενται με λόγια ή με πράξεις στον ίδιο τους τον εαυτό ή σε άλλα άτομα, τα οποία αποτελούν την αιτία να γίνουν αυτά «επιθετικά» (Βαουιδάσκης, 1987). Η επιθετικότητα αποτελεί ένα είδος συναισθηματικής αντίδρασης του ατόμου και εμφανίζεται ως μια διαφοροποίηση των συναισθημάτων του θυμού και της οργής (Ευαγγελοπούλου – Βαμβακερού, 1998). Ο Moser (1987) υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα μπορεί να είναι καταστροφική αλλά και καλοήθης, όπου εκφράζεται με την άμιλλα και τη δημιουργικότητα του ατόμου (Μπεζέ, 1998).

Στο χώρο της ψυχολογίας, οι όροι επιθετικότητα, επίθεση και επιθετική συμπεριφορά, δε δηλώνουν παρόμοιες καταστάσεις ή ψυχικές διαθέσεις και καθεμιά από αυτές, δεν είναι μονοσήμαντη (Μπεζέ, 1998). Η συμπεριφορική άποψη ερμηνεύει την επίθεση ως κάθε συμπεριφορά που προκαλεί βλάβη στον άλλο. Ενώ η γνωστική άποψη, ως μια εκούσια συμπεριφορά που παράλληλα παραβιάζει έναν κανόνα που διέπει την κατάσταση μέσα στην οποία εκδηλώνεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά. (Νέστορος, 1992)

Όσον αφορά στην επιθετική συμπεριφορά, ο προσδιορισμός της προέρχεται κυρίως από την ηθολογία και καλύπτει όλες τις ευέλικτες ή στερεότυπες διαγωγές αποφυγής ή απειλής. Μέσω αυτών των συμπεριφορών, προσδιορίζεται ένας προσωπικός χώρος, στο εσωτερικό του οποίου είναι ανεπιθύμητη η διείσδυση κάποιου άλλου. Οι τρεις αυτές έννοιες

χρησιμεύουν στην ψυχολογία για την κατανόηση και ερμηνεία ψυχικών, συναισθηματικών καταστάσεων και ανθρώπινων εκδηλώσεων (Νέστορος, 1992).

Πολλές φορές, σαν συνώνυμο για την επιθετικότητα χρησιμοποιείται η βία, η οποία θεωρείται, ότι είναι η άσκηση κάθε είδους δύναμης για την επιβολή της θέλησης κάποιου. Αναμφισβήτητα, η βία αποτελεί το μέσο για την κατάκτηση, θέσπιση και συντήρηση της κυριαρχίας, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει πρόθεση για πρόκληση πόνου (Ανδρέου, 2011).

Η βία που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών του σχολείου, δεν αποτελεί νέο κοινωνικό φαινόμενο (Αρτινοπούλου, 2001). Ο εκφοβισμός είναι μια διάχυτη μορφή επίθεσης, η οποία συχνά συμβαίνει στα σχολεία (Alana James, 2010). Απασχολεί εδώ και πολλά χρόνια τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής. Τα τελευταία χρόνια, έχει αρχίσει να παρατηρείται και στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τη νεανική παραβατικότητα που διεξάγονται σε σχολεία της χώρας, και να αναγνωρίζεται ως ένα νέο κοινωνικό πρόβλημα (Αρτινοπούλου, 2001).

Οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το φαινόμενο είναι: «σχολική βία», «εκφοβισμός» και «θυματοποίηση». Κατά τη διάρκεια της επιθετικής συμπεριφοράς ή θυματοποίησης, ο θύτης που υπερτερεί ηλικιακά, ψυχολογικά (Alana James, 2010) σωματικά, συναισθηματικά ή και γνωστικά από το θύμα, έχει πρόθεση να πλήξει σοβαρά ή να δυσαρεστήσει το άλλο άτομο. Έτσι, αναπτύσσεται ανισορροπία δύναμης, μέσα από την οποία το θύμα είναι ανήμπορο να αμυνθεί ή ν' αντιδράσει (Τσιάντης, 2011. Δημητρίου, 2003).

Η σχολική βία και επιθετικότητα, στις διεθνείς μελέτες, ονομάζεται «bullying». Οι Βρετανοί καθιέρωσαν τον όρο αυτό (Αρτινοπούλου, 2001). Στη γλώσσα μας, μεταξύ άλλων, αποδίδεται συχνά ως «παληκαρισμός» ή «νταηλίκι» και περιλαμβάνει την εκφοβιστική κυριαρχία, μέσω της τρομοκρατίας, πάνω σε άτομα που είναι δύσκολο να υπερασπιστούν τον εαυτό τους από ένα ή περισσότερα άτομα τα οποία είναι πιο ισχυρά απ' αυτά. Έτσι, η δύναμη κάποιου, γίνεται το μέσο για να βλάψει, να εκφοβίσει ή να ταπεινώσει κάποιον άλλον (Γεωργίου, 2007).

Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ο Νορβηγός καθηγητής ψυχολογίας, Dan Olweus, ο οποίος μελέτησε πρώτος, επιστημονικά το φαινόμενο του εκφοβισμού. Σύμφωνα με τον Dan Olweus (1978. Olweus & Limber, 2007), κάποιος μαθητής βιώνει εκφοβισμό, δηλαδή θυματοποιείται, όταν «εκτίθεται, κατ' επανάληψη και με την πάροδο χρόνου, σε αρνητικές δράσεις εκ μέρους ενός ή περισσότερων ατόμων». «Αρνητικές δράσεις» θεωρούνται οι πράξεις με τις οποίες «ένα άτομο βλάπτει εσκεμμένα ή προκαλεί συναισθηματική δυσκολία σε άλλο άτομο, μέσω σωματικής επαφής, λεκτικώς ή με άλλους τρόπους». Το θύμα

δυσκολεύεται να ξεφύγει από την συνεχή αυτή παρενόχληση, διότι νιώθει αδύναμο να προστατέψει τον εαυτό του και υιοθετεί παθητική συμπεριφορά (Αρτινοπούλου, 2001).

Στον όρο bullying, υπογραμμίζεται το χαρακτηριστικό της επανάληψης και της πρόθεσης (Alana James, 2010), καθώς ορίζεται ως η συστηματική κατάχρηση της εξουσίας και περιλαμβάνει πράξεις παραβατικού χαρακτήρα, οι οποίες εκδηλώνονται μεταξύ ανηλίκων από τον πιο δυνατό προς τον πιο αδύναμο, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Αρτινοπούλου, 2001). Η επανάληψη, είναι ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του εκφοβισμού, που τον διαχωρίζει από άλλες επιθετικές ενέργειες (Alana James, 2010. Δημητρίου, 2003).

Το bullying παρατηρείται σε όλο και περισσότερα σχολεία και προκαλεί πολλά προβλήματα μεταξύ των δασκάλων, των γονιών και των μαθητών. Ο όρος αυτός λειτουργεί σαν δείκτης, για να περιγράψει όλα τα είδη αρνητικού τύπου ενεργειών μεταξύ των μαθητών. Μπορεί να περιλαμβάνει οτιδήποτε, από ένα απλό πείραγμα και την αδιαφορία μέχρι πολύ σοβαρές επιθέσεις και καταχρήσεις. Η μορφή που εκδηλώνεται το bullying μπορεί να είναι σωματική, λεκτική, σεξουαλική, ηλεκτρονική ή συναισθηματική-κοινωνική (Τσιάντης, 2010).

Ο εκφοβισμός, τέλος, μπορεί να καθοριστεί ως η μορφή βίας, η οποία δεν έχει ποινικοποιηθεί, καθώς οι μαθητές 7 ως 12 ετών θεωρούνται ανίκανοι για καταλογισμό ευθυνών (όπ. ανάφ. Κατσιγιάννη 2006). Αυτό συμβαίνει συνήθως, διότι κάποιιοι θεωρούν, ότι αποτελεί αναπτυξιακό στάδιο της παιδικής ηλικίας, που θα βοηθήσει τελικά το μαθητή να χτίσει την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά (Αρτινοπούλου, 2001. Τσιάντης, 2011). Η άποψη αυτή, όμως, αμφισβητείται καθώς υπάρχουν και εκείνοι που είναι θιασώτες της άποψης, ότι η θυματοποίηση πρέπει να αντιμετωπιστεί σαν ένα πρόβλημα της δημόσιας υγείας (Maliki, Asagwara & Ibu, 2009).

Δημογραφικά στοιχεία αναφέρουν ότι τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια εμπλέκονται πιο συχνά σε περιστατικά θυματοποίησης, σε αναλογία 3 προς 1. Επιπλέον, τα περιστατικά εκφοβισμού και βίας στο σχολείο εκδηλώνονται με μεγαλύτερη συχνότητα στο δημοτικό και στο γυμνάσιο και μειώνονται στο λύκειο (Τσιάντης, 2010).

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί, τεκμηριώνουν ότι οι αριθμοί ατόμων που θυματοποιούνται είναι σχεδόν παρόμοιοι στην πλειοψηφία των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επομένως, ο εκφοβισμός είναι μια πολύ συχνή συμπεριφορά και εμπειρία των μαθητών, που χρειάζεται να ερευνηθεί και να αντιμετωπιστεί (Αρτινοπούλου, 2001. Smith 1994).

1.2 Αυτοεκτίμηση

Πλήθος ερευνητών υποστηρίζουν, ότι τόσο ο εκφοβισμός όσο και η θυματοποίηση συνδέονται με αυτο-αξιολογήσεις σε διάφορους τομείς, και συναισθηματικές στρατηγικές αντιμετώπισης σε συγκρουσιακές αλληλεπιδράσεις από συνομηλίκους (Andreou, 2001). Η αυτοεκτίμηση είναι μια μορφή εκτίμησης της αξίας του εαυτού (Μακρή-Μπότσαρη, 2000). Εφόσον, τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού πλήττονται ηθικά, ψυχολογικά και συναισθηματικά, η αυτοεκτίμηση είναι ένας ζωτικής σημασίας παράγοντας που επηρεάζεται και επηρεάζει τη γενικότερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Andreou et al., 2005. Boulton et al. 2001. Μαρμαρινός, 2008. Παπάνης & Γιαβρίμης, 2008. Τσιάντης, 2007. Ψάλτης & Κωνσταντίνου, 2012).

Για να κατανοηθεί καλύτερα ο ρόλος της αυτοεκτίμησης στο πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού, χρειάζεται να διασαφηνιστεί η έννοια της. Αν και διακρίνεται από πολυσημία, το σημείο όπου συγκλίνουν όλοι οι ερευνητές είναι ότι, η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στα αισθήματα που έχει κάποιος απέναντι στον εαυτό του (Λεονταρή, 1996). Αυτοεκτίμηση ονομάζεται η εκτίμηση που τρέφει κάθε άτομο για τον εαυτό του. Είναι η σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για τον εαυτό του, ο προσδιορισμός της προσωπικής αξίας και σπουδαιότητας του (Μακρή-Μπότσαρη, 2000). Υπό αυτό το πρίσμα, η αυτοεκτίμηση δημιουργείται μετά από την αποτίμηση που διεξάγει κάθε άτομο για να εξετάσει την αυτό-αξία του και την υπόληψη που έχει για τον εαυτό του. Θα έλεγε κανείς ότι, στον όρο αυτοεκτίμηση συμπυκνώνεται η συναισθηματική πλευρά της αυτογνωσίας (Λεονταρή, 1996).

Σύμφωνα με τον Coopersmith (1967) (όπ. αναφ. Λεονταρή, 1996), υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση, τις εμπειρίες και τη συμπεριφορά. Η αυτοεκτίμηση είναι η στάση του ατόμου απέναντι στο ίδιο και αποτελεί μια εσωτερική κριτική για το αν είναι σημαντικός. Ο Coopersmith (1967) (όπ. αναφ. Λεονταρή, 1996), υποστηρίζει ότι, τα συμπεράσματα που βγάζει το άτομο για τον εαυτό του, αντικατοπτρίζονται στην αντιμετώπιση και στάση που διατηρεί το άτομο προς τον εαυτό του και είναι εμφανή σε άλλους, μέσω της συμπεριφοράς και του αυτο-χαρακτηρισμού.

Στην αυτοεκτίμηση παρατηρείται η ύπαρξη δύο πτυχών, η αυτοπεποίθηση και ο αυτοσεβασμός. Η αυτοπεποίθηση απορρέει από την αίσθηση ότι κάποιος κατέχει προσωπική δύναμη, δηλαδή αγαθά ή ικανότητες με τη ύπαρξη των οποίων νιώθει σιγουριά. Εσωτερικά έχει δημιουργήσει κάποια πρότυπα, αξίες, ιδανικά, τα οποία έχει και ως στόχο στη ζωή του και εδράζονται στην αυτοεκτίμηση. Το πόσο καλά ανταποκρίνεται σε αυτά έχει σχέση με τη

δεύτερη πλευρά, τον αυτοσεβασμό, που αναπτύσσει (Λεονταρή, 1996). Οι μαθητές-θύματα που νιώθουν να μην ανταποκρίνονται σε τίποτα από αυτά, μη έχοντας υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης και αυτοσεβασμού, δεν έχουν τη δύναμη να αντισταθούν στον εκφοβισμό που υφίστανται (Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2011. Παπάνης & Γιαβρίμης, 2008).

Μεταξύ άλλων, έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς πολλές απόψεις ερευνητών, που υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση είναι συνώνυμη με την αυτοαντίληψη. Ως αυτοαντίληψη, εννοείται η γνωστική πλευρά της αυτογνωσίας, αφορά στον προβληματισμό γύρω από την ψυχολογική ταυτότητα του ατόμου, ενώ η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τη συναισθηματική και αξιολογική πλευρά της. Υπάρχει, λοιπόν, σαφής αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις δύο, ωστόσο, είναι απαραίτητο να διαφοροποιούνται (Λεονταρή, 1996).

Ο Rosenberg (1986), έχει ασχοληθεί επίσης με την αυτοεκτίμηση και επισημαίνει ότι αυτή μπορεί να εμπεριέχει την αρνητική ή θετική στάση απέναντι στον εαυτό μας. Όταν κάποιος νιώθει αποτελεσματικός συμβάλλει θετικά στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του, ενώ όταν αυτό δε συμβαίνει, έχει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του. Η δεύτερη περίπτωση απεικονίζει κυρίως την αναποτελεσματικότητα και αδυναμία που νιώθουν τα θυματοποιημένα παιδιά (Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2011. Παπάνης & Γιαβρίμης, 2008). Μια μεμονωμένη αποτυχία σε κάποιον τομέα, κάποια στιγμή στη ζωή ενός ανθρώπου, είναι μάλλον απίθανο να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση του, αν μέχρι τότε σημείωνε μόνο επιτυχίες στον τομέα αυτό. Ακριβώς το αντίθετο παρατηρείται στα θύματα του εκφοβισμού, που αποτυγχάνουν συνεχώς να προστατευτούν από τους μαθητές-θύτες και έτσι αναπτύσσουν ιδιαίτερα χαμηλή εικόνα της αξίας τους (Λεονταρή, 1996).

Εκτός από τις προσωπικές κρίσεις και τις εσωτερικές διεργασίες κάποιου από τις οποίες πηγάζει η αυτοεκτίμηση του, γίνεται λόγος και για μια άλλη πηγή εξωτερικών αξιολογήσεων, η πηγή αυτή είναι οι αξιολογήσεις των άλλων, αυτών που ο μαθητής θεωρεί σημαντικούς (Μακρή-Μπότσαρη, 2000), δηλαδή των συμμαθητών του, των φίλων του και των ενηλίκων του άμεσου περιβάλλοντος του και συνθέτουν τη λεγόμενη «αντανακλώμενη» αυτοεκτίμηση του. Αυτοεκτίμηση, η οποία πηγάζει από τους άλλους κι όχι από εσωτερικές διεργασίες (Γιαννουλέας, 2001. Ανδρέου, 2012). Καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν, γίνονται μέλη περισσότερων ομάδων και αρχίζουν σιγά-σιγά να συγκρίνονται με τα αδέρφια, τους φίλους και τους συμμαθητές τους κι αυτό αποτελεί ένα νέο εξωτερικό μέτρο αυτοεκτίμησης. Αυτές οι συγκρίσεις δημιουργούν τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η αυτοεκτίμηση τους (Γιαννουλέας, 2001). Αν τα δεδομένα τους οδηγήσουν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και μάλιστα αν αυτή εδραιωθεί, όπως συμβαίνει με τα περισσότερα θύματα του εκφοβισμού, υπάρχει περίπτωση να μην είναι εφικτό να εξουδετερωθεί μελλοντικά ακόμη κι αν γίνουν

πολλές προσπάθειες. Τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να διατηρούν επιθετική ή παθητική στάση (Γιαννουλέας, 2001). Η τήρηση παθητικής στάσης ισοδυναμεί με συνεχείς υποχωρήσεις μπροστά στις απαιτήσεις των άλλων, οι οποίες θεωρούν ότι έχουν προτεραιότητα διότι είναι πιο σημαντικές από τις δικές τους, που δεν έχουν αξία όπως και οι ίδιοι. Σ' αυτό συμβάλουν η πίστη τους, ότι είναι αδύνατο να αντιδράσουν λόγω των επαναλαμβανόμενων ατυχών προσπαθειών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του είδους της συμπεριφοράς αποτελούν οι μαθητές-θύματα του εκφοβισμού. Στην επικοινωνία τους ακολουθούν τη λογική «χάνω-κερδίζεις», σιωπώντας όταν πρέπει να υπερασπίσουν τον εαυτό τους (Γιαννουλέας, 2001). Τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση που υιοθετούν επιθετική συμπεριφορά θεωρώντας πρωταρχικές τις προσωπικές τους ανάγκες. Πορεύονται στη ζωή τους με βάση τη λογική «κερδίζω-χάνεις» και προσπαθούν να υπερτερήσουν με οποιοδήποτε τρόπο έναντι των άλλων, τους οποίους μάλιστα πολύ συχνά εκφοβίζουν, υποβιβάζουν ή υποτιμούν (Γιαννουλέας, 2001). Αντίθετα, θετικές στάσεις διατηρούν όσοι έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους και είναι φιλικά άτομα καθώς αποδέχονται τον εαυτό τους και τους άλλους, συμπεριφέρονται αυτοεπιβεβαιωτικά και διακρίνονται από τη λογική του «κερδίζω-κερδίζεις». Στις διαπροσωπικές τους σχέσεις δεν εκμεταλλεύονται τους άλλους, αλλά επιδιώκουν το αμοιβαίο κέρδος (Γιαννουλέας, 2001).

Τέλος, υπάρχουν ενδείξεις ότι, η αυτοεκτίμηση συνδέεται με την ψυχολογική υγεία. Υπάρχει μεγάλη συσχέτιση της χαμηλής αυτοεκτίμησης με την κατάθλιψη, το άγχος, τις αρνητικές θυμικές αντιδράσεις όπως ευερεθιστότητα, τάσεις επιθετικότητας και αισθήματα ανικανοποίησης από τη ζωή (Λεονταρή, 1996).

Για να κατανοήσουμε ένα άτομο, λοιπόν, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που πρέπει να εξετάσουμε είναι ο βαθμός της αυτοεκτίμησης του και τις αξίες - πρότυπα που υιοθετεί για να κρίνει τον εαυτό του (Λεονταρή, 1996).

1.3 Κοινωνικό άγχος

Οι διαδικασίες θυματοποίησης που λαμβάνουν χώρα μέσα στα πλαίσια της σχολικής καθημερινότητας των μαθητών ασκούν μεγάλη επίδραση σε πολλές πτυχές της προσωπικότητάς τους, στην αυτοεκτίμηση και στις ευρύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου & Λεμονή, 2001. Μαρμαρινός, 2008). Τα παιδιά στο σχολείο συνυπάρχουν, έρχονται σε διαρκή επικοινωνία και επαφή με τους συνομηλίκους τους χτίζοντας έτσι τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Μαρμαρινός, 2008. Sondergaard, 2009).

Η ύπαρξη αυτών των σχέσεων υποδεικνύει την ύπαρξη μιας ψυχοσυναισθηματικής σχέσης και γενικότερης αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, διότι οι συμμαθητές είναι δυνατόν να συνάψουν φιλικές σχέσεις, να συμμετέχουν σε κοινές κοινωνικές δραστηριότητες, να δημιουργούν συμπάθειες ή όχι ο ένας με τον άλλον. Η λειτουργία των σχέσεων αυτών εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά των μαθητών, τους κανόνες του σχολείου και την εκάστοτε περίπτωση στην οποία εκδηλώνονται (Μαρμαρινός, 2008).

Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης είναι μια δυναμική διαδικασία που συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της παιδικής, της εφηβικής ηλικίας και η διατήρηση της θεωρείται βασικό συστατικό των αποτελεσματικών διαπροσωπικών σχέσεων (Χατζηγεωργιάδου, 2010). Όταν το παιδί έχει θετική αυτοεκτίμηση νιώθει σιγουριά για τον εαυτό του και αυτό φαίνεται στις συναναστροφές του με τους συνομηλίκους του (Γιαννουλέας, 2001).

Πολλές φορές, διάφορα γεγονότα μειώνουν και βλάπτουν την προσωπικότητα και αυτοεκτίμηση των μαθητών επηρεάζοντας παράλληλα τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Γιαννουλέας, 2001. Παπάνης & Γιαβρίμης, 2008). Αν οι επαφές και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών διέπονται από αρνητικό κλίμα και καταστάσεις, τότε αυτό συντελεί στην απομάκρυνση, φθορά και διάλυση τους (Μαρμαρινός, 2008). Έχει βρεθεί ισχυρή συσχέτιση της αρνητικής αυτοεκτίμησης με τη μοναξιά (Χατζηγεωργιάδου, 2010). Ο καθένας επιθυμεί να του φέρονται με σεβασμό γι' αυτό όταν συμβαίνει το αντίθετο πληγώνεται και απομονώνεται (Γιαννουλέας, 2001).

Ένα φαινόμενο που φανερώνει έλλειψη σεβασμού μεταξύ των μαθητών αποτελεί η θυματοποίηση από συνομήλικους τους. Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν καταστάσεις θυματοποίησης νιώθουν ιδιαίτερα ανασφαλείς κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Βιώνουν έντονα συμπτώματα άγχους καθώς φοβούνται ότι ο κίνδυνος παραμονεύει. Χάνετε η σιγουριά τους και μειώνεται η αυτοεκτίμηση τους καθώς θεωρούν τον εαυτό τους αδύναμο να αντιμετωπίσει την κατάσταση (Γιαννουλέας, 2001. Craig, 1998).

Το άγχος είναι ένα συναίσθημα που σε φυσιολογικά επίπεδα μπορεί να βοηθά τους ανθρώπους να φέρουν εις πέρας δύσκολες στιγμές και καταστάσεις. Ορισμένες φορές, όμως, το έντονο και συνεχές άγχος από το οποίο διακατέχεται ένα άτομο οδηγεί σε έλλειψη αυτοελέγχου και λειτουργικότητας. Αυτό το εμποδίζει να ανταπεξέλθει ομαλά σε καθημερινές του δραστηριότητες και έτσι καταλήγει να τις αποφεύγει (Ανδρέου, 2012). Το άτομο μαθαίνει ότι η επαναλαμβανόμενη έκθεση σε ένα ερέθισμα, κρύβει μεγάλη πιθανότητα κινδύνου. Αυτό αποτελεί την πηγή άγχους των μαθητών-θυμάτων. Οι μαθητές-θύματα, δηλαδή ξέρουν ότι όσο περισσότερο βρίσκονται με συνομηλίκους τους, και μάλιστα όταν ανάμεσα τους βρίσκονται δράστες εκφοβισμού, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχουν να

υποστούν εκφοβισμό. Αγχώνονται και ανησυχούν πολύ όταν βρίσκονται με άλλους, βιώνουν δηλαδή έντονο κοινωνικό άγχος. Αντίθετα από την κατάθλιψη, το κοινωνικό άγχος κρύβει περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής στις σχέσεις με τους άλλους και στο κοινωνικό πλαίσιο (Craig, 1998. Alana James, 2010. Sondergaard, 2009). Το είδος αυτό του άγχους είναι σημαντικό για τη σχέση ανάμεσα στο δράστη και το θύμα δεδομένου ότι ο εκφοβισμός, αν και αρνητική, είναι μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Craig, 1998. Alana James, 2010). Όσες περισσότερες φορές επαναλαμβάνεται η θυματοποίηση, τόσο αυξάνεται το άγχος για τις κοινωνικές συναναστροφές. Το άγχος στα παιδιά που έχουν εμπλακεί σε εκφοβισμό, έχει προβλεφθεί από όλους τους τύπους θυματοποίησης, όπως και από τις έμμεσες και τη λεκτική επιθετικότητα. Γι' αυτό το λόγο, τα στοιχεία υποστηρίζουν έναν αρνητικό κύκλο στην ανάπτυξη της επαναλαμβανόμενης θυματοποίησης. Καθώς ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση συνεχίζουν με την πάροδο του χρόνου το συναίσθημα της ανησυχίας σε αυτά τα παιδιά εντείνεται. Επιπλέον, μπορεί να αρχίσουν να πιστεύουν ότι τους αξίζει να πέφτουν θύματα των συμμαθητών τους γεγονός που ίσως συμβάλει στην ανάπτυξη κατάθλιψης και αισθήματος αδυναμίας. Με άλλα λόγια, για τα θύματα υπάρχει μια αρνητική κυκλική σχέση μεταξύ άγχους και της θυματοποίησης (Craig, 1998). Βέβαια, υπάρχει και η άποψη ότι, το άγχος και η κατάθλιψη αντανακλούν το μηχανισμό που χρησιμοποιούν τα θύματα για να ανταπεξέλθουν στην κατάσταση που βιώνουν. Αυτό ισχύει κυρίως, για θύματα που είναι μέρος εκβιαστικών καταστάσεων. Με την πάροδο του χρόνου, το άγχος και η κατάθλιψη μπορεί να αυξήσουν τις πιθανότητες τα θύματα να εκδηλώσουν με ψυχοσωματικό τρόπο τα συναισθηματικά τους προβλήματα (Craig, 1998).

Εν κατακλείδι, το άγχος της περιθωριοποίησης και της απώλειας της προσωπικής ταυτότητας στο σχολείο ελλοχεύει και οδηγεί σε απογοήτευση των μαθητών, συχνά μέσα από την οδυνηρή διαδικασία της αμφισβήτησης ή της απόρριψης (Γκούσια-Ρίζου, 2004). Το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων στο οποίο εμπλέκονται στην καθημερινότητα τους οι μαθητές είναι πολύπλοκο επηρεάζοντας όλες τις πτυχές της προσωπικότητας και ανάπτυξης τους (Ανδρέου, 2012. Boulton et al. 2001).

1.4 Μορφές εκφοβισμού

Για ένα παιδί στο χώρο του σχολείου, η ποιότητα των σχέσεων με τους συνομήλικους του αποτελεί την πιο σημαντική πηγή ασφάλειας και ευχαρίστησης. Σε μία σχολική κοινότητα, όπου πολλοί μαθητές θυματοποιούνται οι σχέσεις αυτές χωλαίνουν, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αναπτύσσουν αισθήματα φόβου και δυσαρέσκειας απέναντι στους συμμαθητές τους (Κατσιγιάννη, 2009. Μαρμαρινός, 2008).

Ο σχολικός εκφοβισμός, όπως ονομάζεται η επαναλαμβανόμενη και εσκεμμένη πρόκληση σωματικής και ψυχικής βλάβης, από ένα ή περισσότερα παιδιά που υπερέχουν σε ισχύ προς πιο αδύναμους συμμαθητές τους, είναι το βασικό φαινόμενο που πλήττει τις μαθητικές σχέσεις. Οι μορφές που μπορεί να λάβει εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα, αν και ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του φαινομένου δυσκολεύει λίγο την απόδοσή τους (Alana James, 2010).

Καταρχήν, ο εκφοβισμός μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε με άμεσο τρόπο, όπου απαιτείται η προσωπική επαφή των δύο μελών είτε με έμμεσο τρόπο, δηλαδή χωρίς να περιλαμβάνει προσωπική αντιπαράθεση (Alana James, 2010). Οι βασικότερες μορφές με τις οποίες εκφέρεται η θυματοποίηση, οπουδήποτε κι αν εκδηλώνεται, είναι οι σωματικές επιθέσεις, η λεκτική βία, ο ηλεκτρονικός, ο σεξουαλικός εκφοβισμός και η ψυχολογική-συναισθηματική βία. Συνήθως ορισμένες από αυτές συνυπάρχουν (Τσιάντης, 2010. Rigby, 2008).

1.4.1 Λεκτικός εκφοβισμός

Είναι ευρέως γνωστό, ότι η γλώσσα κάποιου μπορεί να πληγώσει τους άλλους ανθρώπους πολύ περισσότερο απ' όσο θα ήθελε να ελπίζει. Πολλές φορές οι ίδιοι οι μαθητές χρησιμοποιούν αυτή τους τη γνώση για προσωπική ικανοποίηση. Με τη βοήθεια του λόγου ανταλλάσσονται και φυτεύονται πραγματικές ή μη ιδέες και σκέψεις στο μυαλό των ανθρώπων. Τα κακόβουλα λόγια μπορεί να χαραχτούν βαθιά μέσα στην ψυχή και να προκαλέσουν αναστάτωση, σε αντίθεση με τα καλόβουλα λόγια (Κούρτη, 1987).

Στην περίπτωση της λεκτικής θυματοποίησης, ο στόχος του λόγου έχει αρνητικό αντίκρυσμα και δεν επιδιώκει να ωφελήσει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, αλλά να βλάψει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ο πιο ισχυρός μαθητής ή ομάδα μαθητών επιτίθεται επανειλημμένα, με σκοπό να προσβάλλει τον πιο αδύναμο ή τους πιο αδύναμους συμμαθητές

τους, οι οποίοι είναι «ανίκανοι» να αντιδράσουν. Ακριβώς επειδή αυτός που χρησιμοποιεί για το συμφέρον του το λόγο έχει θέση εξουσίας του προσδίδει και θυματοποιητικό χαρακτήρα. Αν δε συνέβαινε αυτό, δε θα μπορούσαμε να μιλάμε για λεκτική βία, αλλά για μια συνηθισμένη αντιπαράθεση, που θεωρείται και κοινωνικά αποδεκτή.

Η λεκτική μορφή εκφοβισμού είναι πολύ συνηθισμένη στα σχολεία (Healy, Dowson & Nelson, 2005), σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μάλιστα τα κορίτσια την προτιμούν σε σχέση με τα αγόρια (Αρτινοπούλου, 2001. Τσιάντης, 2010). Στις άμεσες εκφάνσεις της λεκτικής βίας συγκαταλέγονται τα προσβλητικά λόγια, το βρίσιμο, ο εξευτελισμός, τα σκληρά πειράγματα και ο χλευασμός (Πρεκατέ, 2007, Olweus & Limber, 2007).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τη Huston, τα επιθετικά σχόλια προς συμμαθητές μπορεί να περιλαμβάνουν διάφορους προσδιορισμούς που αναφέρονται είτε σε πραγματικά χαρακτηριστικά των θυμάτων, που ανάλογα τις κοινωνικές συνθήκες είναι προσβλητικά και πληγώνουν, είτε σε χαρακτηριστικά αντίθετα από τις αξίες του θύματος (πχ. κλέφτης), είτε σε χαρακτηρισμούς που αναφέρονται σε αντικείμενα ή ιδιότητες που θεωρούνται ευτελείς (πχ. τούβλο) (όπ. αναφ. Βουϊδάσκης, 1987). Συμπληρωματικά, αναφέρεται ότι οι διάδρομοι, οι σχολικές αίθουσες, η αυλή και τα σχολικά λεωφορεία είναι συχνά μέρη όπου παρατηρούνται λεκτικές παρενοχλήσεις (Πρεκατέ, 2007).

Καταλυτικής σημασίας στην διαμόρφωση αρνητικής ψυχολογικής κατάστασης των θυμάτων είναι τα άσχημα σχόλια που συνήθως βάζουν στο στόχαστρο την εμφάνιση, την εθνική προέλευση ή την οικονομική κατάσταση ενός παιδιού και της οικογένειάς του (Πρεκατέ, 2007). Δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα και επηρεάζουν την αυτό-εικόνα των παιδιών. Τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας παίζουν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης. Αν τότε οι εμπειρίες των παιδιών είναι αρνητικές μπορεί να οδηγήσουν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση (Λεονταρή, 1996).

Η επιβολή της εξουσίας πραγματώνεται με κάθε τίμημα και η καλύτερη μέθοδος να επιτευχθεί είναι η ισοπέδωση της εμπιστοσύνης και αυτοεκτίμησης του θύματος. Η ταπείνωση κάποιου μπορεί να πραγματοποιηθεί με την εκτόξευση απειλών προς το πρόσωπο του. Το θύμα αισθάνεται ανίκανο να αντιδράσει και να ξεφύγει καθώς δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Η επικοινωνία τους λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα παιχνίδι «εντολή - υπακοή» (Arendt, 2000). Είναι δύσκολο να αποσπαστούν από παιδιά που δέχονται απειλές πληροφορίες, γιατί φοβούνται πάρα πολύ, νιώθουν άγχος και έχουν χάσει την αίσθηση της ασφάλειας (Τσιάντης, 2011).

Εκτός από άμεσες κοροϊδίες, ειρωνείες και γενικότερη γελοιοποίηση του θύματος που εμφανίζουν σε σύντομο χρονικό διάστημα επιπτώσεις, υπάρχουν και οι έμμεσες λεκτικές εκδηλώσεις βίας. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται τα «αθώα πειράγματα», που θεωρούνται μεταμφιεσμένες μορφές επιθετικότητας από ψυχαναλυτικής άποψης, μέχρι οι συκοφαντίες και η διάδοση κακοήθων φημών, που εντάσσονται παράλληλα στην ψυχολογική μορφή του εκφοβισμού. Αυτές οι τεχνικές πλήττουν ανεπανόρθωτα την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση των απροστάτευτων ατόμων (Ανδρέου, 2011) και αποσκοπούν στην κοινωνική τους απομόνωση. Σε διάφορες περιπτώσεις παρατηρούμε, ότι κάποιος παρακινεί ένα τρίτο πρόσωπο προκειμένου να προσβάλλει ή να εκμεταλλευτεί κάποιον (Rigby, 2008).

Πολλές φορές προκειμένου να υπερασπίσουν τον εαυτό τους οι λεγόμενοι δράστες-θύματα χρησιμοποιούν την έμμεση επιθετικότητα ως μέσο ενάντια σε όσους τους εκφοβίζουν. Αυτή η μέθοδος τους δίνει τη δυνατότητα να αντεπιτεθούν χωρίς το φόβο και το κοινωνικό άγχος, που βιώνουν κατά τη συναναστροφή με τους συνομηλίκους τους και πηγάζει από την άμεση επαφή πρόσωπο με πρόσωπο (Craig, 1998).

Έρευνες σχετικές με τα συναισθήματα των θυμάτων μαρτυρούν ότι αντέχουν περισσότερο σε φυσική παρά σε λεκτική βία (Νέστορος, 1992). Η δύναμη των λέξεων έγκειται στο γεγονός ότι αναφέρονται σε μια ιδιαιτερότητα του αντιπάλου με αυθαίρετο τρόπο (Νέστορος, 1992). Αφαιρείται κάθε είδους αξία από το πρόσωπο του αντιπάλου, καθώς ο θύτης θέλει να ικανοποιήσει την επιθυμία του να δηλώσει τη δική του δύναμη και να αυτοεπιβεβαιωθεί (Γιαννουλέας, 2001). Επίσης, ο Βουϊδάσκης (1987) υποστηρίζει πως τα εξωλεκτικά σημάδια, όπως ο τόνος της φωνής και οι χειρονομίες, ενισχύουν την ένταση και το περιεχόμενο του λεκτικού μηνύματος.

Τέλος, πολλοί θύτες ακολουθούν την πρακτική του έμμεσου λεκτικού εκφοβισμού, διότι γνωρίζουν ότι μπορούν να πληγώσουν σοβαρά ένα μαθητή χωρίς αυτό να γίνει αντιληπτό από τους άλλους και πιο συγκεκριμένα από τους ενήλικες, αφού συνήθως δεν υπάρχουν αποδείξεις. Υπάρχει περίπτωση να εκβιάζουν και άλλους συμμαθητές τους προκειμένου να μη τους μιλάνε χειροτερεύοντας τα πράγματα (Olweus & Limber, 2010). Είναι εύκολη τακτική και η πιο διαδεδομένη μορφή εκφοβισμού, γιατί ξέρουν ότι δύσκολα μπορούν να τους αποδοθούν ευθύνες χωρίς στοιχεία (Τσιάντης, 2011).

1.4.2 Σωματικός εκφοβισμός

Όσον αφορά στη φυσική βία, ξεκινάει εκεί που σταματάει η δύναμη και η επιρροή του λόγου. Όταν τα λόγια δεν επηρεάζουν τους συμμαθητές- στόχους όπως θα επιθυμούσαν οι

δράστες επιστρατεύουν άλλα μέσα, όπως τη σωματική βία. Πιστεύουν ότι μόνο η βία θα τους εξασφαλίσει την επίτευξη των κοινωνικών τους στόχων και έχουν την πεποίθηση ότι με τον εξαναγκασμό και την απειλή για χειροδικία θα συνεχίσει να ασκείται απρόσκοπτα η κυριαρχία τους. Στο Agendt (2000) και στο Δημητρίου (2003), η βία εκδηλώνεται όποτε απουσιάζει η πραγματική δύναμη με σκοπό να επιτευχθεί ο έλεγχος του άλλου.

Η βία στο σχολείο ορίζεται ως η επιβολή της βούλησης και πρόκληση ζημιάς ή βλάβης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς ένα άλλο (Αρτινοπούλου, 2001) κι όχι όταν αυτή πραγματοποιείται μεταξύ φίλων σε διάφορα παιχνίδια. Στο σημείο αυτό, γίνεται εστίαση στη βία και εκφοβισμό που τελείται ανάμεσα σε μαθητές και πιο συγκεκριμένα στη σωματική - φυσική μορφή που αυτή λαμβάνει και μάλιστα αρκετά συχνά. Το ένα τρίτο των θυμάτων σωματικής βίας είναι μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές, αναπηρίες (Didaskalou, Andreou & Vlachou, 2013) και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα γενικά σχολεία (Craig, 1998).

Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές στις πιο μικρές ηλικίες ασκούν σε μεγαλύτερο ποσοστό σωματικό εκφοβισμό, ενώ όσο αυξάνει η ηλικία τους, τόσο αυτός μειώνεται. Ακόμη, είναι το είδος που τα αγόρια συχνότερα επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν σε σύγκριση με τα κορίτσια (Didaskalou et al. 2013; Boulton et al. 2001; Craig, 1998; Maliki et al. 2009; Olweus & Limber, 2007). Εκτός από μεγαλύτερα ποσοστά θυτών σωματικών επιθέσεων τα αγόρια καταλαμβάνουν και μεγάλα ποσοστά θυμάτων (Boulton et al. 2001). Αυτό μάλλον συμβαίνει, διότι τις περισσότερες φορές είναι φανερά πιο αδύναμα και μικρόσωμα από τους συνομήλικους τους ή έχουν κάποιου είδους αναπηρία, οπότε θεωρούνται εύκολοι στόχοι (Maliki et al. 2009, Didaskalou et al. 2013). Ο σωματικός εκφοβισμός δυστυχώς συμβαίνει αρκετά συχνά στα σχολεία ευρωπαϊκών χωρών και είναι η πραγματική πράξη της βλάβης ενός συνομήλικου (Τσιάντης, 2011,2010).

Έχουμε πλήθος εκφάνσεων του φαινομένου της σωματικής επίθεσης. Αρχικά, υπάρχουν οι ανοιχτές επιθέσεις, στις οποίες συγκαταλέγονται τα χτυπήματα, οι κλωτσιές, τα σπρωξίματα (Ανδρέου, 2011. Olweus & Limber, 2007). Μεταξύ άλλων, οι θύτες φτύνουν, αρπάζουν περιουσιακά στοιχεία από τους συμμαθητές τους, τα εκτοξεύουν εναντίον τους, τα κρύβουν ή τα καταστρέφουν (Το χαμόγελο του παιδιού). Σύμφωνα με πανελλαδικές έρευνες η πλειοψηφία των περιστατικών αφορά αλληλοξυλοδαρμούς με ποσοστό 57%. Σε ακραίες περιπτώσεις έχουμε χρήση κάποιου όπλου, που σκοπό έχει είτε να απειλήσει είτε να προκαλέσει σοβαρή βλάβη σε όποιον είναι στο στόχαστρο. Παρ' όλα αυτά, τα δολοφονικά περιστατικά στην Ελλάδα είναι περιορισμένα σε σχέση με άλλα κράτη (Αρτινοπούλου, 2001).

Η ανάρμοστη και ανεπιθύμητη συμπεριφορά ανάμεσα σε μαθητές ακυρώνει κάθε πιθανότητα για επικοινωνία μεταξύ τους και δημιουργεί ανασφάλεια και άγχος στις κοινωνικές τους συναναστροφές. Το εκάστοτε θύμα χάνει κάθε αίσθηση ασφάλειας και εμπιστοσύνης προς τον εαυτό του ιδιαίτερα όταν απειλείται η σωματική του ακεραιότητα. Το μόνο που κάνει είναι να αποσύρεται διότι νιώθει ότι έχει χάσει τον έλεγχο του ίδιου του εαυτού του και κινδυνεύει. Η επίθεση μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε μέσα στο χώρο του σχολείου είτε στο δρόμο προς αυτό είτε όταν σχολάνε και αυτό γεννά μια γενικότερη ανασφάλεια στο παιδί (Craig, 1998).

Οι δράστες παραμονεύουν παντού, ξαφνιάζουν το συμμαθητή που θέλουν να εκφοβίσουν και τον κάνουν να νιώθει πάρα πολύ άσχημα. Τον ρίχνουν κάτω και χωρίς να αναλογιστούν τυχόν βλάβες που μπορεί να του προκαλέσουν επιδίδονται στο «παιχνίδι» τους. Ιδιαίτερα αν κάποιος είναι μικρόσωμος και δεν έχει πολύ δύναμη καθίσταται εύκολος στόχος. Οι δράστες υιοθετούν τη λογική «κερδίζω-χάνεις», δηλαδή προκαλώντας βλάβη στο θύμα νιώθουν δυνατοί. Το θύμα, από την άλλη υιοθετεί τη λογική «χάνω-κερδίζεις», δηλαδή μη μπορώντας πια να προστατευτεί παρακάμπτει τα δικαιώματά του και αποσύρεται ψυχολογικά αφήνοντας τον εαυτό του στο έλεος του εκφοβιστή (Γιαννουλέας, 2001).

Συνοψίζοντας, η φυσική μορφή του εκφοβισμού αποτελεί την πιο κρίσιμη εκδήλωσή του φαινομένου. Βέβαια, αν σκεφτεί κανείς να αντιμετωπίσει τις σωματικές πράξεις βίας εναντίον κάποιου μαθητή είναι εύκολο να προβεί σε ενέργειες καταστολής του.

1.4.3 Ψυχολογικός – συναισθηματικός εκφοβισμός

Το είδος αυτό της θυματοποίησης μπορεί να εμπεριέχει ένα συνδυασμό διάφορων μορφών εκφοβισμού, όπως απειλές, μηνύματα, προσβλητικές αναρτήσεις, εκμετάλλευση, συναισθηματικό εκβιασμό, απειλές για την ασφάλεια κάποιου. Έχει ως στόχο την πρόκληση ψυχολογικής βλάβης στο θύμα (Το χαμόγελο του παιδιού, 2012). Γι' αυτό το λόγο είναι πολύ "ύπουλος" τρόπος θυματοποίησης και οι συνέπειες του κάνουν την εμφάνισή τους σε βάθος χρόνου.

Ο συναισθηματικός εκβιασμός είναι χαρακτηριστική κατηγορία της ψυχοσυναισθηματικής θυματοποίησης. Εκφράζεται είτε μέσω λεκτικών μηνυμάτων φανερά (πχ. αν δεν κάνεις αυτό που θα σου πω θα υποστεις τις συνέπειες), είτε συγκαλυμμένα (πχ. λάθος έκανα που σε νόμιζα για φίλο μου) (Ανδρέου, 2011). Ακόμη κι όταν πίσω από την απειλή δεν κρύβεται κάποια σοβαρή πρόθεση για διάπραξη της απειλής αυτής, στο παιδί που

έχει υποστεί την απειλή δημιουργείται η αίσθηση του κινδύνου. Τα αγόρια προτιμάνε τις ποινές σωματικού τύπου, ενώ τα κορίτσια του λεκτικού τύπου (Olweus & Limber, 2007. Έμπερλαϊν, 1980) με ιδιαίτερη προτίμηση στον κοινωνικό αποκλεισμό (Andreou, Vlachou & Didaskalou, 2013).

Εκτός από το συναισθηματικό εκβιασμό υπάρχουν κι άλλα είδη. Ο Πεχτελίδης (2010) αναφέρει χαρακτηριστικά παραδείγματα ψυχολογικού εκφοβισμού από σχόλια μαθητών όπως: «Τι γελάς μωρή Αλβανίδα πόρνη;». Πρόκειται για διακρίσεις κάθε είδους που προσπαθούν να υποδαυλίσουν αρνητικά συναισθήματα προσβάλλοντας χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μαθητή ή της οικογένειας του σχετικά με την εθνικότητα, την οικονομική κατάσταση, την κοινωνική θέση, την ύπαρξη κάποιας μαθησιακής δυσκολίας ή αναπηρίας (Andreou, Vlachou & Didaskalou, 2013. Olweus & Limber, 2007. Μπεζέ, 1998.). Διατηρείται μια στάση απαξίωσης και η απόρριψη που βιώνει ο μαθητής καταβάλλει την αυτοεκτίμηση του. Φυσικό επακόλουθο είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός του, αφού κανείς πια δε θέλει να κάνει παρέα ούτε να παίζει μαζί του. Το θύμα αμφιβάλλει για τον εαυτό του καθώς η αυτοεκτίμηση και ο αυτοσεβασμός του έχουν καταρρακωθεί. Οι διαδικασίες που οδήγησαν στην περιθωριοποίηση και στον εξορισμό ακυρώνουν οποιαδήποτε πιθανότητα αυτοεπιβεβαίωσης για βελτίωση της αυτοεκτίμησης του (Μπεζέ, 1998).

Αυτά παίρνουν μεγαλύτερες διαστάσεις εάν πραγματοποιηθούν παρουσία άλλων συμμαθητών (Πεχτελίδης, 2010). Το παιδί-θύμα βιώνει κοινωνικό άγχος μη θέλοντας να συναναστραφεί με τους συμμαθητές του. Δε νιώθει έτοιμος να κάνει νέους φίλους ή να προσκαλέσει κάποιον στο παιχνίδι (Craig, 1998). Η θέση του θύματος στις ομάδες συνομήλικων πλήττεται, προσβάλλεται η αξιοπρέπεια του και οδηγείται στην απομόνωση. Στις συνέπειες συγκαταλέγονται η ψυχική πίεση και τα ξεσπάσματα οργής (Ανδρέου, 2011).

Τα αισθήματα ματαιώσης, απογοήτευσης ακολουθούν το θύμα σε όλη του τη ζωή αν επαναλαμβάνονται για πολύ καιρό. Εκτός από αυτά έχουν ένα συνεχή φόβο, νιώθουν αυτολύπηση και ντροπή. Κατά τον Coopersmith (1967), οι άνθρωποι κρίνουν τις επιτυχίες τους και την αυτοαξία τους βασίζόμενοι εκτός των άλλων, στον παράγοντα της σπουδαιότητας, την οποία εξετάζουν αν διαθέτουν μέσω της εκδήλωσης αποδοχής, προσοχής και αγάπης εκ μέρους των άλλων (Λεονταρή, 1996). Τα θύματα εφόσον έχουν υποστεί συναισθηματικό εκφοβισμό, θεωρούν ότι υστερούν σε όλα αυτά και έτσι εντείνεται η χαμηλή τους αυτοεκτίμηση.

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο γίνεται λόγος για αυτοκτονίες μαθητών που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού. Για να αντιδρούν έτσι οι μαθητές σημαίνει πως το μεγαλύτερο πλήγμα το δέχεται η αυτοεκτίμηση του παιδιού, καθώς πιστεύουν ότι δεν έχουν

καμιά αξία και υποτιμούν τον εαυτό τους. Πληγώνονται τα συναισθήματα τους τόσο βαθιά που φτάνουν σε σημείο να μειώνουν τον εαυτό τους τόσο που νιώθουν ότι δεν αξίζει να ζουν. Σύμφωνα με το Γιαννουλέα (2001) τα συναισθήματα είναι αυτά που οδηγούν τις ενέργειες των μαθητών και όταν τους καταβάλλουν σε μεγάλο βαθμό δρουν ανεξέλεγκτα.

Ανακεφαλαιώνοντας, σημαντικό ρόλο παίζει, ότι ο ψυχολογικός εκφοβισμός είναι εξαιρετικά δύσκολο να ανιχνευθεί, οπότε δεν είναι εφικτή η γρήγορη αντιμετώπιση του. Δεν μπορεί κανένας να ξέρει αν κάποιος υποφέρει από αυτόν, γιατί δεν υπάρχουν χειροπιαστά σημάδια (Ανδρέου, 2012). Επίσης, όσο προχωρούν οι σχολικές τάξεις και, συνεπώς, μεγαλώνει η ηλικία των παιδιών οι σωματικές προσβολές δείχνουν να μειώνονται ενώ η λεκτική και η ψυχολογική-κοινωνική διάσταση του bullying παραμένουν σταθερές (Maliki et al., 2009. Didaskalou, Andreou & Vlachou, 2013).

Όλα αυτά σε συνδυασμό με το γεγονός ότι στη σημερινή εποχή οι αντιδράσεις των μαθητών στον εκφοβισμό γίνονται ακραίες πρέπει να παρακινήσει την εκπαιδευτική κοινότητα να εξετάσει περισσότερο αυτή τη μορφή του (Maliki et al., 2009. Didaskalou et al., 2013) που υπάρχει μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μεγαλύτερο βαθμό απ' όσο φανταζόμαστε (Αρτινοπούλου, 2001).

1.4.4 Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Από τη στιγμή που η τεχνολογία και το Internet εισέβαλλαν σχεδόν στη ζωή και στην καθημερινότητα των περισσότερων μαθητών εμφανίστηκε ένα νέο είδος θυματοποίησης. Είναι ο επονομαζόμενος ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή αλλιώς Cyber-bullying, τεχνολογικός και διαδικτυακός εκφοβισμός (Αντωνιάδου & Κόκκινος, 2013). Ο κυβερνοεκφοβισμός είναι συνέχεια της παραδοσιακής μορφής της θυματοποίησης. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα εναλλακτικό είδος λεκτικής, διαπροσωπικής και ψυχολογικής θυματοποίησης (Φλουρής, 2012).

Ένα στα τρία παιδιά έχουν βιώσει ηλεκτρονικό εκφοβισμό και τα κρούσματα στη χώρα μας όλο και αυξάνονται. Σε έρευνα στην Κω, το 2008 αποκαλύφθηκε πως το 14,7% των παιδιών στο σχολείο έπεσαν θύματα. Μέχρι το 2010 το ποσοστό διπλασιάστηκε ανησυχητικά (Πλαγεράς & Τσαρδακά, 2013).

Χαρακτηριστικό γνώρισμα του είδους αυτού είναι ότι πραγματοποιείται σε μεγάλη κλίμακα και άμεσα καθώς οποιαδήποτε στιγμή μέσα στο εικοσιτετράωρο μπορεί να υλοποιηθεί. Συνήθως αυτού του είδους ο εκφοβισμός συμβαίνει κάθε στιγμή της ημέρας,

αλλά πραγματοποιείται και κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, εφόσον στο αναλυτικό πρόγραμμα υπάρχει μάθημα που εμπεριέχει τη χρήση υπολογιστών. Μέσα εκφοβισμού είναι και τα κινητά τηλέφωνα, το διαδίκτυο και άλλες συσκευές (Πρεκατέ, 2007. Olweus & Limber, 2007).

Αρχικά, τα κρούσματα αφορούν τη χρήση κάμερας που έχει σαν στόχο την ταπείνωση και τον εξευτελισμό του παιδιού που γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης και επίκεντρο συζήτησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της βίας που βιώνουν οι μαθητές είναι το εξής: «Άνοιξαν ξαφνικά την τουαλέτα, μ' έβγαλαν φωτογραφία με το κινητό και μετά την έδειχναν στα άλλα παιδιά...» (Πρεκατέ, 2007). Αυτά τα βίντεο ή οι φωτογραφίες προβάλλονται σε πλήθος χρηστών στο διαδίκτυο ανάμεσα τους και στα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου και η ταπείνωση που υφίστανται τα θύματα έχει τρομερές συνέπειες στον ψυχισμό τους.

Επιπλέον παραδείγματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι η επαναλαμβανόμενη αποστολή ηλεκτρονικών ή τηλεφωνικών μηνυμάτων, η αποστολή προσωπικών πληροφοριών του ατόμου σε πολλαπλούς παραλήπτες, η είσοδος σε προσωπικούς διαδικτυακούς λογαριασμούς του ατόμου και δημιουργία ψεύτικων διαδικτυακών προφίλ και τέλος η υποκίνηση τρίτων για διαδικτυακή παρακολούθηση και παρενόχληση του ατόμου (Λάτσης, Γιακομπασβίλι, Ρούτσι & Αγγελή, 2013).

Τα παιδιά ζουν μονίμως με ένα αίσθημα άγχους και φόβου, αφού αυτή η μορφή του εκφοβισμού δε λαμβάνει χώρα μόνο στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης είναι πολύ δύσκολο να προστατευτούν, διότι πολλές φορές δεν μαρτυρούν το πρόβλημα και τα ίδια δεν έχουν τις ικανότητες να αντιδράσουν. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η αίσθηση άγχους να εντείνεται όλο και περισσότερο ιδιαίτερα με την επαναλαμβανόμενη αποστολή ηλεκτρονικών ή τηλεφωνικών μηνυμάτων. Ενίοτε θέλουν να αποφύγουν κοινωνικές συναναστροφές, διότι νιώθουν άβολα. Οπότε απομονώνονται, γιατί προτιμούν να μείνουν μόνοι τους παρά να ανησυχούν συνέχεια για το επόμενο «χτύπημα» και για την επόμενη φορά που θα πέσουν θύματα. Αναπτύσσουν κοινωνικό άγχος που δεν ευνοεί τις κοινωνικές τους συναναστροφές και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Craig, 1998).

Συνοψίζοντας, ο τρόμος που δημιουργεί ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός δεν πρέπει να είναι μέρος της ζωής των παιδιών και ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου όπου θα έπρεπε να νιώθουν ασφαλή. Το σοβαρότερο μειονέκτημα των μαθητών - θυμάτων είναι ότι οι δράστες έχουν το πλεονέκτημα να μένουν ανώνυμοι.

1.5 Στοιχεία προσωπικότητας ατόμων που έχουν ρόλο στον εκφοβισμό

Όλα τα παιδιά μπορεί να παίξουν κατά καιρούς διάφορους ρόλους στο φαινόμενο του εκφοβισμού. Ο θύτης μπορεί να γίνει θύμα κάποιων ισχυρότερων. Το θύμα μπορεί με τη σειρά του να γίνει θύτης μόλις του δοθεί η ευκαιρία στην αντιπαράθεση με κάποιους ασθενέστερους. Αν και όλοι μπορεί να βρεθούν στη μία ή στην άλλη όχθη, υπάρχει μια γενική εικόνα για τα χαρακτηριστικά που συνήθως έχουν όσοι ανήκουν στις κατηγορίες αυτές. Επίσης υπάρχουν και αυτοί που απλώς γίνονται μάρτυρες των γεγονότων χωρίς συνήθως να έχουν ανάμειξη σε αυτά. Όλοι οι ρόλοι εμφανίζονται στο χώρο του σχολείου και είναι καθήκον των εκπαιδευτικών να ασχοληθούν μαζί τους για τη διευκόλυνση και βελτίωση της κατάστασης αν και στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση θα γίνει μεγαλύτερη ενασχόληση με τα θύματα του εκφοβισμού.

1.5.1 Η προσωπικότητα του δράστη

Σύμφωνα με την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, σε πολλές χώρες στην Ευρώπη και αλλού το ποσοστό των δραστών είναι 9 - 20% στο γενικό πληθυσμό των μαθητών (Τσιάντης, 2011). Σε έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι δράστες είναι συνήθως αγόρια με ποσοστό 36,5%, έναντι των κοριτσιών που κατέχουν ποσοστό μόλις 10,4% (Αρτινοπούλου, 2001).

Ψυχολόγοι και ψυχίατροι, που ασχολήθηκαν με το βαθμό αυτοεκτίμησης των θυτών, υποστηρίζουν ότι αυτή δεν είναι πάντα υψηλή όπως θα περίμεναν πολλοί και ότι η άσκηση βίας και η καλλιέργεια της σκληρότητας των μαθητών, αποτελούν ένα ψεύτικο προσωπίδιο κάτω από την επιφάνεια του οποίου κρύβεται ανασφάλεια (Andreou, 2000. Κατσιγιάννη, 2006). Διατηρούν αυτή τη στάση, γιατί είναι ο μόνος μηχανισμός άμυνας, που γνωρίζουν όταν απειλούνται, αν και δυσκολεύει την επικοινωνία τους με τους άλλους (Μπεζέ, 1998). Η χαμηλή αυτοεκτίμηση πηγάζει και από τον υψηλό βαθμό εξωπροσωπικού ελέγχου, δηλαδή την πεποίθηση πως οι πράξεις του ορίζονται μόνο από εξωτερικούς παράγοντες (Ανδρέου, 2012). Πιστεύουν ότι θα αποκτήσουν την επιθυμητή εξουσία μόνο με την αξιοποίηση ύπουλων μεθόδων χειραγώγησης (Andreou, 2000), που λειτουργούν αυτοεπιβεβαιωτικά στα πλαίσια της λογικής του «κερδίζω - χάνεις» (Andreou & Metallidou, 2004. Γιαννουλέας, 2001).

Σύμφωνος είναι και ο Olweus (1994) που τους περιγράφει ως άτομα επιθετικά, που τα διακρίνει σκληρότητα. Διαφοροποιείται μόνο ως προς την άποψη ότι οι δράστες

χαρακτηρίζονται από υψηλή αυτοπεποίθηση, καθώς δεν έχουν αισθήματα συμπόνιας και μικρή ή καθόλου εμπάθεια για τα θύματα. Δεν ομολογούν ότι οι ίδιοι ξεκίνησαν το συμβάν και καταφεύγουν σε ψέματα, διότι δεν έχουν το θάρρος να παραδεχθούν την παραβατική τους συμπεριφορά και να αντιμετωπίσουν τις ευθύνες τους. Επίσης, επιλέγουν προσεκτικά τα θύματα τους, τα οποία πιστεύουν πως έχουν χαρακτηριστικά που ευνοούν τη θυματοποίηση τους, όπως η έλλειψη φυσικής δύναμης, κι όχι σε τυχαία παιδιά όπως κάνουν τα απλώς επιθετικά παιδιά (Το χαμόγελο του παιδιού, 2012. Τσιάντης, 2011).

Τέλος, δεν είναι ξεκάθαρο εάν οι δράστες στερούνται κοινωνικών δεξιοτήτων ή είναι άτομα με εξελιγμένη κοινωνική αντίληψη και απλώς φέρονται εκφοβιστικά έχοντας πλήρη συνείδηση των δυνατοτήτων τους και κάθε είδους βλάβης που προξενούν στο θύμα (Rigby, 2008. Μπαμπλέκου, 2001. Το χαμόγελο του παιδιού, 2012). Σε πολλές μελέτες έχει αποδειχθεί πως ανεξαρτήτως του βαθμού κοινωνικών ικανοτήτων που διαθέτουν, στερούνται ή έχουν αναπτύξει σε πολύ χαμηλό επίπεδο την ικανότητα ενσυναίσθησης, γεγονός που τους εμποδίζει να αντιληφθούν τα συναισθήματα των θυμάτων τους και να μπουν στη θέση τους (Μπαμπλέκου, 2001. Rigby, 2008).

1.5.2 Η προσωπικότητα του θύματος

Η μελέτη της προσωπικότητας των θυμάτων κρίνεται καθοριστικής σημασίας καθώς βρίσκονται στη δυσμενέστερη θέση μέσα στη διαδικασία του εκφοβισμού και συνήθως σε αυτά παρατηρούνται οι πιο βαθιές πληγές, εξωτερικές και εσωτερικές. Δεν υπάρχουν τυποποιημένα χαρακτηριστικά που να υποδεικνύουν ότι κάποιος είναι θύμα, αλλά κάποια γνωρίσματα που εμφανίζονται συχνά και ευνοούν τη θυματοποίηση τους. Εξαιρετικά σημαντικό είναι για τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει την ψυχοσύνθεσή τους, για να είναι ικανός να τους βοηθήσει.

Σύμφωνα με την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, σε πολλές χώρες όπως στις ΗΠΑ, στην Ισπανία, στη Σουηδία, στην Ιαπωνία και αλλού το ποσοστό των θυμάτων είναι 7 - 10 % στο γενικό πληθυσμό των μαθητών (Τσιάντης, 2011). Σύμφωνα με στοιχεία ερευνών του σχολικού έτους 1992 (Johnston, O, Malley, & Bachman, 1993) το 16% των θυμάτων αισθάνθηκαν ανασφαλείς τον περισσότερο χρόνο που πέρασαν στο χώρο του σχολείου και το 7% δεν πήγαιναν κατά τη διάρκεια του προηγούμενου μήνα για τον ίδιο λόγο (Batsche & Hoff, 1994).

Χαρακτηριστική περίπτωση θύματος είναι αυτή της 9χρονης Μαίρης, η οποία διηγήθηκε με μεγάλο δισταγμό στη μητέρα της πως κάθε μέρα την ξυλοκοπούν μεγαλύτερα παιδιά πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το σχολείο. Η Μαίρη είναι ευαίσθητη και εύκολος στόχος. Πηγαίνει με φόβο και ανησυχία στο σχολείο, γιατί είναι διαφορετική από τους άλλους και απορρίπτεται από την κοινότητα της τάξης. Δεν το ομολογεί μέχρι που μια μέρα η δασκάλα της βλέπει πως αιμορραγεί. Το παιδί δεν είναι αρκετά δυνατό, ώστε να λύσει μόνο του τις συγκρούσεις που το απασχολούν. Η μητέρα της λέει πως η κάθε μέρα στο σχολείο είναι για την κόρη της ένα μαρτύριο (Έμπερλάιν, 1980).

Θύμα είναι οποιοδήποτε παιδί που υποβάλλεται επανειλημμένα σε σωματικά, λεκτικά και ψυχολογικά βασανιστήρια από συνομήλικους του (Maliki et al., 2009) και για αυτό το λόγο είναι λογικό, ότι τα θύματα του εκφοβισμού θα είναι φοβισμένα και ανήσυχα για το περιβάλλον όπου πραγματοποιήθηκε ο εκφοβισμός. Μπορεί να εκδηλώσουν τάσεις αποφυγής, ανάκλησης, διαφυγής, απόσυρσης (αποφεύγοντας ή ανακάμπτοντας το σχολείο, αυτοκτονία) ή επιθετικές συμπεριφορές (όπως φέρνοντας ένα όπλο στο σχολείο για αυτοάμυνα ή για εκδίκηση) (Batsche & Hoff, 1994; Craig, 1998).

Τα θύματα έχουν συνήθως περισσότερο άγχος και ανασφάλεια από τους άλλους μαθητές. Είναι συνήθως παθητικοί δέκτες με έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις όπως άγχος, φόβο, θυμό, κλάμα, απειλές και μεγάλη δυσκολία στο να υπερασπίσουν τον εαυτό τους, γιατί νιώθουν ανίσχυρα (Τσιάντης, 2011). Αυτή η στάση μπορεί να ενισχύεται, επίσης, από το γεγονός ότι εσωτερικοποιούν την αρνητική άποψη που έχουν οι άλλοι για αυτούς και στη συνέχεια την εξωτερικεύουν με τη συμπεριφορά τους. Με κεντρικό άξονα αναφοράς τη συμπεριφορά του δράστη και των υπόλοιπων συμμαθητών, δημιουργείται αίσθημα αναξιοσύνης στο θύμα και έτσι δε βρίσκει ούτε λόγο ούτε ψυχική δύναμη για να αντιδράσει (Μακρή - Μπότσαρη, 2001).

Πολλές φορές τα θύματα χαρακτηρίζονται από εσωστρεφή προσωπικότητα και γι' αυτό έχουν ελάχιστους ή καθόλου φίλους (Τσιάντης, 2011. Maliki et al., 2009). Επιπλέον, υπάρχουν παιδιά που είναι άγνωστα μεταξύ των συνομήλικων τους ή δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλή και έχουν λίγη υποστήριξη από τους συμμαθητές τους (Αρτινοπούλου, 2001). Συν τοις άλλοις, δε λαμβάνουν υποστήριξη ούτε από τους δασκάλους ή από άλλους ενηλίκους, διότι σπάνια απευθύνονται σε αυτούς για βοήθεια. Φοβούνται και ντρέπονται για αυτό που τους συμβαίνει και πιστεύουν ότι η ανάμειξη άλλων θα προκαλέσει περισσότερη βία. Αυτό συνιστά τη λεγόμενη "Συνομωσία σιωπής" (Τσιάντης, 2011).

Βέβαια, παλαιότερες έρευνες τεκμηριώνουν ότι ένας μικρός αριθμός θυμάτων παρόλο που έχουν κοινωνικά προβλήματα δεν παραιτούνται εύκολα από την αναζήτηση βοήθειας σε

ομάδες συνομήλικων τους. Αυτό παρατηρείται κυρίως στα αγόρια, διότι βιώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό σωματικό εκφοβισμό σε σύγκριση με τα κορίτσια που αποτελούν θύματα κυρίως λεκτικού ή έμμεσου εκφοβισμού και θεωρούν ότι έχουν ελπίδες υποστήριξης από τους συμμαθητές τους εφόσον βλέπουν ότι βρίσκεται σε κίνδυνο η σωματική τους ακεραιότητα (Ανδρέου, 2001).

Οι συμμαθητές είναι η ομάδα των συνομήλικων από την οποία δεν μπορεί να ξεφύγει το παιδί όταν αυτή το αποδοκιμάζει, το απορρίπτει, το εκφοβίζει ή το αγνοεί. Τέτοιου είδους αρνητικές στάσεις οδηγούν το μαθητή σε μια παρόμοια στάση προς τον ίδιο του τον εαυτό. Σαν αποτέλεσμα, αναπτύσσεται και εδραιώνεται χαμηλή αυτοεκτίμηση (Μακρή - Μπότσαρη, 2000, 2001).

Στη Σουηδία βρέθηκε ότι το 1/3 των θυμάτων είχε πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση και δεν ήταν ικανοποιημένα με την εικόνα που είχαν για τον εαυτό τους. Ο παράγοντας της αυτοεκτίμησης είναι καθοριστικής σημασίας. Τα θύματα δεν έχουν σεβασμό προς τον εαυτό τους και υιοθετούν τη λογική «χάνω - κερδίζεις». Εγκαταλείπουν τον εαυτό τους στα «χέρια των άλλων», γιατί δεν τον εκτιμούν αρκετά και αυτό τους οδηγεί στο να μην ικανοποιούν τις επιθυμίες τους. Εκτός, όμως, από τις επιθυμίες τους δε διεκδικούν ούτε τα δικαιώματά τους. Αυτό είναι πολύ σοβαρό, καθώς σημαδεύει βαθιά το παιδί που δε μπορεί να ορθώσει ανάστημα (Γιαννουλέας, 2001).

Δεν στρέφονται σχεδόν ποτέ υπέρ της επιθετικής ή προκλητικής συμπεριφοράς και δεν χρησιμοποιούν βία για κανένα λόγο. Έχουν ελάχιστες επικοινωνιακές δεξιότητες, εμφανίζουν ανεπάρκεια στο χειρισμό δύσκολων καταστάσεων, έλλειψη ευελιξίας και γι' αυτό αισθάνονται κοινωνική μειονεξία. Αυτός είναι ακόμη ένας παράγοντας που δυσκολεύει την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους που σε συνδυασμό με τη μειωμένη αυτοπεποίθηση, τη χαμηλή εικόνα εαυτού και τα συναισθήματα κατωτερότητας δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο τη θέση τους (Τσιάντης, 2011. Παπάνης & Ρουμेलιώτου, 2011). Η μη αποδοχή τους από τους άλλους συνεπάγεται χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και βίωση καταστάσεων άγχους (Μακρή - Μπότσαρη, 2001α, 2001β). Κάνουν αρνητικές σκέψεις για τους φίλους τους και τη δημοτικότητά τους. Επιπλέον, αναπτύσσουν αρνητικό εσωτερικό διάλογο και έντονη αρνητική αυτοκριτική (Τσιάντης, 2011).

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι δυνατόν εμμέσως να αυξάνει τον κίνδυνο αυτοκτονικών τάσεων. Τα θύματα νιώθουν αποτυχημένα ως άτομα και πιθανόν να βλέπουν ότι το μέλλον τους θα είναι γεμάτο αποτυχίες ή δυσάρεστες στιγμές και εμπειρίες. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να αναπτύσσουν μια αρνητική θεώρηση για το μέλλον. Το άγχος που νιώθουν, λοιπόν, εντείνεται. Διακατέχονται συνεχώς από υπερβολική ανησυχία, ένταση, φόβο

εξαιτίας της αίσθησης ενός επερχόμενου κινδύνου. Η συνάφεια της αυτοεκτίμησης με το άγχος είναι σε υψηλά επίπεδα (Μακρή - Μπότσαρη, 2001α) και μάλιστα με το κοινωνικό άγχος, το οποίο σε παθολογική μορφή μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική φοβία (Λιβάνου, Κασβίκης & Μπούτου, 2006).

Ακόμη και οι καλοί μαθητές πέφτουν ενίοτε θύματα σε ποσοστό 10% (Αρτινοπούλου, 2001), αλλά σπανιότερα διότι όπως έχει βρεθεί έχουν μεγαλύτερα ποσοστά κοινωνικής αποδοχής από τους συνομηλίκους τους (Μακρή -Μπότσαρη, 2001β). Βέβαια, περισσότερο θυματοποιούνται όσοι δεν έχουν καλή σχολική επίδοση (33,6%) (Αρτινοπούλου, 2001). Βέβαια, η χαμηλή επίδοση των θυμάτων ή οι απουσίες από το σχολείο μπορούν να αποτελούν αποτέλεσμα της θυματοποίησης και όχι μόνο αιτία. Άλλες πιθανές συνέπειες της θυματοποίησης είναι η εμφάνιση κάποιας μαθησιακής δυσκολίας και διάφορων ψυχοσωματικών προβλημάτων, όπως πονοκέφαλοι, πόνοι στην κοιλιά, διαταραχές ύπνου, ενούρηση και άλλα. Σε ακραίες περιπτώσεις έχουμε την εμφάνιση κάποιας φοβίας, κατάθλιψης ή απόπειρες αυτοκτονίας (Τσιάντης, 2010).

Υπογραμμίζεται ότι οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες βρίσκονται σε δυσμενέστερη θέση σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές του γενικού σχολείου. Αν σκεφτεί κανείς ότι αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα ανάμεσα στα οποία είναι η δυσκολία στην επεξεργασία πληροφοριών, περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, είναι δύο φορές πιο ευάλωτα να βρεθούν στο στόχαστρο του θύτη. Είναι πιο ευαίσθητα από τους υπόλοιπους μαθητές όσον αφορά την αντιμετώπιση του εκφοβισμού που τους ασκείται και οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις στη θυματοποίηση είναι εντονότερες. Σαν αποτέλεσμα να εκδηλώνουν έντονη απόσυρση, ανησυχία και άγχος στη συναναστροφή τους με τους συμμαθητές τους. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται κι από τα υψηλά επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας που εμφανίζουν που είναι συνέπεια της μειωμένης αποδοχής τους από τους συνομηλίκους τους και της έλλειψης αμοιβαιότητας που τους δείχνουν (Didaskalou et al.,2013).

Όλες οι συμπεριφορές που εμφανίζουν τα θύματα, όπως το άγχος, η γενικευμένη ανησυχία, η αδυναμία, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η κατάθλιψη, η κούραση και άλλα σωματικά συμπτώματα περιγράφονται ως προβλήματα εσωτερίκευσης (Craig, 1998). Τα θύματα αυτά που διατηρούν παθητική στάση είναι τις περισσότερες φορές ήρεμα παιδιά και ευαίσθητα, που φοβούνται γεγονός που δε δικαιολογεί γιατί πέφτουν θύματα (Εμπερλαιν, 1980). Σε Ευρωπαϊκές Έρευνες αυτού του είδους τα θύματα κατατάχθηκαν ως ενδοτικά. Ο OIweus (1973, 1978, 1994) αναγνωρίζει δύο τύπους θυμάτων, τα παθητικά-ενδοτικά και τα

προκλητικά/δράστες-θύματα. Τα παθητικά θύματα φαίνεται να μην κάνουν τίποτα για να προκαλέσουν τις επιθέσεις αλλά ούτε υπερασπίζονται και τον εαυτό τους (Batsche Hoff, 1994).

Καταλήγοντας, οι δράστες εκμεταλλεύονται όλα τα γνωρίσματα των θυμάτων για να πετύχουν το σκοπό τους και να μειώσουν το κοινωνικό τους προφίλ (Το χαμόγελο του παιδιού 2012).

1.5.3 Δράστες - θύματα

Εκτός από τα ενδοτικά θύματα, τεκμηριώνεται η ύπαρξη και ακόμη ενός είδους θυμάτων, τα προκλητικά. Είναι ο τύπος που συναντούμε πιο σπάνια. Ο Olweus (1973, 1978, 1994) αναφέρει ότι ένα στα πέντε θύματα είναι προκλητικό (Batsche Hoff, 1994). Αυτή η κατηγορία θυμάτων αναλαμβάνει ρόλο δράστη και θύματος ανάλογα με την περίπτωση στην οποία βρίσκεται (Andreou & Smith, 2002. Φοξ 2006).

Τα άτομα αυτά θεωρούν ότι πρέπει να είναι συνεπείς με την αρνητική κυρίως εικόνα που δείχνουν και γι' αυτό οικειοποιούνται κάθε φορά διαφορετικό ρόλο στα πλαίσια της Μακιαβελικής στρατηγικής που εφαρμόζουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Andreou, 2000, 2001). Κάποιες φορές ακόμη και όσοι είναι άτομα με ειδικές ανάγκες, δρουν επιθετικά ως αντίδραση στη θυματοποίηση και λόγω έλλειψης αυτοελέγχου, με σκοπό να εκδικηθούν το θύτη (Didaskalou et al., 2013).

Όσοι μαθητές υιοθετούν και τους δύο ρόλους, προκαλούν τους δράστες με την ενοχλητική συμπεριφορά τους και αντιμετωπίζονται αρνητικά και απαξιωτικά από τους υπόλοιπους μαθητές. Σαν αποτέλεσμα, δεν έχουν φίλους, βιώνουν μοναξιά και απομονώνονται, οπότε δεν έχουν κάποιον να στηριχτούν τόσο ψυχολογικά όσο και συναισθηματικά (Andreou & Smith, 2002, Andreou, 2001). Η έλλειψη κοινωνικής αποδοχής είναι και ένα από τα κυριότερα γνωρίσματα, που τους διαφοροποιεί από τα απλά θύματα και τους θύτες (Andreou, 2000, 2001), οδηγεί σε διατήρηση αρνητικής στάσης προς τους ίδιους και τους υπόλοιπους ανθρώπους και σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία εντείνεται από τα υψηλά επίπεδα εξωπροσωπικού ελέγχου (Andreou, 2000).

Τέλος, επισημαίνεται ότι από έρευνες έχει βρεθεί πως όταν οι δράστες-θύματα αντιμετωπίζουν με εσωτερικευμένους μηχανισμούς τη θυματοποίηση, δηλαδή έχουν αναστολές, έντονο άγχος, ανησυχία ή δειλιάζουν, υιοθετούν την ταυτότητα του θύματος, ενώ όταν αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό με εξωτερικούς μηχανισμούς όπως επιθετικότητα ή αντικοινωνική συμπεριφορά οικειοποιούνται το ρόλο του δράστη του εκφοβισμού (Andreou,

2001). Παρόλα αυτά είναι διακριτή ομάδα όσον αφορά στα αισθήματα κοινωνικής δυσαρέσκειας, μοναξιάς, αυτεπάρκειας κατά την αλληλεπίδραση με συνομηλίκους (Andreou et al., 2005) και έρευνες τεκμηριώνουν πως και τα δύο είδη θυμάτων που αναφέρθηκαν, ενδοτικά και προκλητικά, κατηγορούν τον εαυτό τους για την κατάσταση που βιώνουν (Το χαμόγελο του παιδιού, 2012).

1.5.4 Συμμετοχικοί ρόλοι

Ο εκφοβισμός μπορεί να θεωρηθεί ως μια ομαδική διαδικασία, με την ομάδα των συνομηλίκων να παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς η συμπεριφορά τους μπορεί να ενισχύσει ή να βοηθήσει να λυθεί το πρόβλημα της θυματοποίησης (James, 2010). Εφόσον ο στόχος του μαθητή που εκφοβίζει είναι να εδραιώσει την κυριαρχία του στην ομάδα των συνομηλίκων χρειάζεται μάρτυρες (Τσιάντης, 2011) .

Στα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού είναι παρούσα μια ομάδα συνομηλίκων με ρόλους ενισχυτή του θύτη, βοηθού του θύτη, αμέτοχου παρατηρητή ή υπερασπιστή του θύματος (Sutton & Smith, 1999). Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο φύλο, με περισσότερα κορίτσια απ' ότι αγόρια υπερασπιστές και περισσότερα αγόρια που αδιαφορούν παρά κορίτσια (Sutton & Smith, 1999, Andreou & Metallidou, 2004). Οι μαθητές-παρατηρητές που δείχνουν να πρόσκεινται υπέρ του εκφοβισμού επιδοκιμάζουν με διάφορους τρόπους το θύτη. Σε ορισμένες περιπτώσεις απλώς απομακρύνονται από το συμβάν και κάνουν πως δεν είδαν τίποτα, ενώ κάποιες φορές συμβαίνει λόγω αμφιθυμικών συναισθημάτων να μην παίρνουν καθόλου θέση. Επίσης, θυματοποιούνται οι ίδιοι, τρομοκρατούνται και παγώνουν (Τσιάντης, 2010), γι' αυτό δυσκολεύονται και να παρέμβουν, αν και έχουν ρητή στάση εναντίον του εκφοβισμού (Δημητρίου, 2003. Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2012).

Σε αντίθετη περίπτωση, οι μαθητές-παρατηρητές προσπαθούν να βοηθήσουν το θύμα ή ζητάνε από άλλους βοήθεια, και κατά την παρουσία τους σε ένα περιστατικό ταυτίζονται με το θύμα (Δημητρίου, 2003). Η ενσυναίσθηση σε συνδυασμό με την αλληλεγγύη που νιώθουν τους οδηγεί να πράξουν με εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τους υπόλοιπους ενήλικες, αφού πιστεύουν ανενδοίαστα ότι κάθε παρέμβαση τους θα έχει αποτελέσματα, άποψη που ενισχύεται από προηγούμενες εμπειρίες τους (Τσιάντης, 2010).

Τέλος, οι Sutton & Smith (1999), αναφέρουν ότι ο θύτης, αν και δε ξέρει τι συμβαίνει, μπορεί να ερμηνεύσει ως έγκριση, οποιαδήποτε συμπεριφορά που δεν εμποδίζει τη δράση του.

2.1 Σκοπός της έρευνας

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης, αποτελεί το φαινόμενο της θυματοποίησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Κύριος σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της ύπαρξης σύνδεσης του φαινομένου της θυματοποίησης γενικά, και κάθε είδους ξεχωριστά, με την αυτοεκτίμηση και το κοινωνικό άγχος σε μαθητές Δημοτικών Σχολείων. Επιπλέον, εξετάζονται επιμέρους διαφορές φύλου και τάξης σχετικά με τη θυματοποίηση, το κοινωνικό άγχος και την αυτοεκτίμηση.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται ότι η εκδήλωση συμπεριφορών βίας μεταξύ ανηλίκων, σε κάθε χώρο του σχολείου και στο διαδίκτυο, αποτελεί ένα φαινόμενο που απασχολεί ιδιαίτερα την ερευνητική και σχολική κοινότητα, καθώς τα τελευταία χρόνια αυξάνονται συνεχώς τα κρούσματα στη χώρα μας και έχουν αρνητικές συνέπειες στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Αρτινοπούλου, 2001. Andreou et al. 2005. Boulton et al. 2001. Μαρμαρινός, 2008. Παπάνης & Γιαβρίμης, 2008. Rigby, 2008. Στέφος, 2013. Τσιάντης, 2007, 2010. Ψάλτης & Κωνσταντίνου 2012).

Η ύπαρξη ερευνών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό σχετικά με το φαινόμενο της θυματοποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αποτέλεσαν έναυσμα για έρευνα στα Δημοτικά Σχολεία του Βόλου και της Κομοτηνής. Αν και έχουν εξαχθεί σημαντικά επιστημονικά ευρήματα σχετικά με τον εκφοβισμό που υφίστανται οι μαθητές, την αυτοεκτίμηση και το κοινωνικό άγχος, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να εξετάζουν συνδυαστικά και τις τρεις έννοιες, είτε υπάρχουν έρευνες που εξετάζουν κάποιες από αυτές τις παραμέτρους, αλλά εμπλέκουν παράλληλα και άλλες. Επιπλέον, οι περισσότερες από αυτές, έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό, σε διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό, εκπαιδευτική κουλτούρα, σε άλλη χρονική στιγμή και η συλλογή των δεδομένων έγινε με διαφορετικά εργαλεία. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι, εκτός από τη μελέτη - λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος της ερευνήτριας - της θυματοποίησης, της αυτοεκτίμησης και του κοινωνικού άγχους, να συμπληρωθούν, οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις σχετικά με αυτές τις έννοιες, σε περιοχές της Ελλάδας, σε μαθητικό πληθυσμό όπως αυτός έχει διαμορφωθεί με τις σημερινές συνθήκες.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

1. Υπάρχουν επιμέρους διαφορές φύλου σε σχέση με τη θυματοποίηση;
2. Υπάρχουν επιμέρους διαφορές φύλου σε σχέση με το κοινωνικό άγχος;
3. Υπάρχουν επιμέρους διαφορές φύλου σε σχέση με την αυτοεκτίμηση;
4. Υπάρχουν επιμέρους διαφορές σχολικής τάξης, σε σχέση με τη θυματοποίηση;
5. Υπάρχουν επιμέρους διαφορές σχολικής τάξης, σε σχέση με το κοινωνικό άγχος;
6. Υπάρχουν επιμέρους διαφορές σχολικής τάξης σε σχέση με την αυτοεκτίμηση;
7. Συνδέεται η θυματοποίηση γενικά και κάθε είδος θυματοποίησης ξεχωριστά με την αυτοεκτίμηση;
8. Συνδέεται η θυματοποίηση γενικά και κάθε είδος θυματοποίησης ξεχωριστά με το κοινωνικό άγχος;

2.3 Πεδίο μελέτης

Ως πεδίο μελέτης, ορίστηκαν οι περιοχές του Δήμου Βόλου και του Δήμου Κομοτηνής. Σε αυτές περιλαμβάνονται, η περιοχή Παλαιά και η περιοχή του Αγίου Νικολάου, που βρίσκονται στο Βόλο και η περιοχή Ρέμβη, που βρίσκεται στην Κομοτηνή. Με τα σχολεία του Βόλου που εντάσσονται στην έρευνα, υπήρξε συνεργασία στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης, ενώ το σχολείο της Κομοτηνής προσεγγίστηκε λόγω παλαιότερης φοίτησης σε αυτό.

2.4 Δειγματοληψία

Η δειγματοληψία διενεργήθηκε ανάμεσα σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ηλικίας 10-13 ετών και συγκεκριμένα της Πέμπτης και της Έκτης τάξης. Ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν ανέρχεται στα 159. Από τους 159 μαθητές που συμμετείχαν, τα 81 ήταν αγόρια και τα 78 κορίτσια. Σε ό,τι αφορά την τάξη φοίτησης, 77 μαθητές φοιτούν στην Ε' τάξη και 82 μαθητές στη ΣΤ' τάξη Δημοτικού. Η λήψη των ερωτηματολογίων έγινε από τρία δημοτικά σχολεία του Δήμου Βόλου και από ένα του Δήμου Κομοτηνής. Συγκεκριμένα, στα σχολεία αυτά περιλαμβάνονται το 20ο Δημοτικό Σχολείο στην περιοχή του Αγίου Νικολάου Βόλου, το 16ο και 30ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου, τα οποία συστεγάζονται και βρίσκονται στην περιοχή Παλαιά Βόλου και το 4ο Δημοτικό

Σχολείο Κομοτηνής, που βρίσκεται στην συνοικία Ρέμβης στην Κομοτηνή. Η επιλογή του δείγματος στηρίχθηκε στη μέθοδο της ευκαιριακής-τυχαίας δειγματοληψίας.

2.5 Διαδικασία συμπλήρωσης εργαλείου συλλογής δεδομένων

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε σε συνολικά τέσσερα δημοτικά σχολεία σε διαφορετικές περιοχές του Δήμου Βόλου και στο Δήμο Κομοτηνής.

Αρχικά, έγινε η προσέγγιση των διευθυντών των σχολείων, στους οποίους έγινε γνωστή η ταυτότητα και η ιδιότητα της γράφουσας. Ακολούθησε η ενημέρωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, για την πρόθεση να διεξαχθεί έρευνα, για το σκοπό της και παρουσιάστηκε το ερευνητικό εργαλείο. Ενημερώθηκαν παράλληλα ότι πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας, θα μπορέσουν να έχουν όλοι οι συμμετέχοντες σ' αυτήν, αρκεί να τα ζητήσουν.

Η ενημέρωση των γονιών των μαθητών, έγινε με τη συμπλήρωση υπεύθυνων δηλώσεων, προκειμένου να δώσουν την έγκρισή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε ενημέρωση των μαθητών για την ταυτότητά της ερευνήτριας, το σκοπό της εργασίας, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και τη διασφάλιση του απορρήτου και της ανωνυμίας τους. Διαβεβαιώθηκαν ότι οι απαντήσεις τους έχουν εμπιστευτικό χαρακτήρα.

Πριν πραγματοποιηθεί το κύριο μέρος της έρευνας, έλαβε χώρα μια πιλοτική συμπλήρωση ερωτηματολογίων, προκειμένου να διαπιστωθούν και να διορθωθούν τυχόν αδυναμίες και ασάφειες του ερωτηματολογίου. Η δοκιμαστική αυτή συμπλήρωση έγινε σε δείγμα 16 μαθητών, εκ των οποίων οι 8 φοιτούσαν στην Πέμπτη Δημοτικού και οι 8 στην Έκτη Δημοτικού. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Self-Esteem του Rosenberg (1965) για την αυτοεκτίμηση, το ερωτηματολόγιο Social Anxiousness του Leary (1983) για το κοινωνικό άγχος και το ερωτηματολόγιο Personal Experiences Checklist των Hunt, Peters and Rapee (2012). Δεν προέκυψε κάποια σοβαρή έλλειψη κατανόησης των ερωτημάτων. Ωστόσο, έγιναν κάποιες αλλαγές, που αφορούσαν κυρίως στην αναδιατύπωση ορισμένων ερωτήσεων που δεν ήταν απόλυτα κατανοητές από τους μαθητές.

Μετά την πιλοτική έρευνα, ακολούθησε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές, η οποία απαιτούσε περίπου 20 λεπτά και γινόταν κατά τη διάρκεια διδακτικής ώρας που ήταν βολική για τον εκπαιδευτικό της τάξης, διασφαλίζοντας να προκληθεί όσο το δυνατόν λιγότερη αναστάτωση μέσα στην τάξη.

Η ερευνήτρια, ήταν παρούσα καθ' όλη τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, έτσι ώστε να παρέχονται στους μαθητές οι απαραίτητες διευκρινήσεις και απαντήσεις σε τυχόν ερωτήσεις και απορίες τους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί των τάξεων, στις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα, ήταν παρόντες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας και παρείχαν πολύτιμη βοήθεια στην ερευνήτρια και στους μαθητές.

Η ολοκλήρωση της διαδικασίας συμπλήρωσης του συνόλου των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μέσα σε διάστημα 3 βδομάδων. Το πέρας της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων συνοδευόταν από έκφραση ευχαριστιών στους μαθητές, τους δασκάλους και τους διευθυντές των σχολείων για τη συμβολή τους στην έρευνα.

2.6 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα, η οποία είναι ποσοτική, είναι το ερωτηματολόγιο. Με αυτό, δίνεται η δυνατότητα συλλογής πλήθους ποσοτικών πληροφοριών (πληροφοριών που μπορούν να μετατραπούν σε αριθμητικά δεδομένα), από μεγάλο αριθμό ατόμων, σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε δεν ήταν δημιουργία της ερευνήτριας, αλλά ένας συνδυασμός από 3 διαφορετικά ερωτηματολόγια που δόθηκαν ταυτόχρονα στους μαθητές. Στο σύνολο οι ερωτήσεις ήταν 89. Οι 15 αφορούσαν το κοινωνικό άγχος, 10 την αυτοεκτίμηση, 32 τη θυματοποίηση γενικά και 32 τα είδη του εκφοβισμού (11 για τη λεκτική θυματοποίηση, 8 για το cyberbullying, 9 για το σωματικό εκφοβισμό και 4 για τον εκφοβισμό βάση καταγωγής). Στην αρχή όλων αυτών, οι μαθητές δηλώνουν δημογραφικά στοιχεία τους, το φύλο και την τάξη τους.

Το ερωτηματολόγιο για τον εκφοβισμό αναπτύχθηκε από τους Hunt C., Peters L. και Rapee R. (2012) στο «Development of a measure of the experience of being bullied in youth» με στόχο να παρέχει μια τρισδιάστατη εικόνα των συμπεριφορών, που καλύπτουν το φάσμα των εμπειριών εκφοβισμού. Επικεντρώνεται στις προσωπικές εμπειρίες του θύματος του εκφοβισμού, οι οποίες αξιολογούνται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης τους. Ειδικότερα, το PECK (Personal Experiences Checklist) περιλαμβάνει στοιχεία που καλύπτουν μια ποικιλία μορφών του σχεσιακού – λεκτικού εκφοβισμού (π.χ. στροφή φίλων κατά των συνομηλίκων τους, ή λέγοντας άσχημα σχόλια πίσω από την πλάτη τους), του σωματικού, αυτού που οφείλεται στην καταγωγή και των πιο πρόσφατα αναγνωρισμένων μορφών, με βάση την τεχνολογία (π.χ. μέσω SMS, e-mail, ιστοσελίδες ή δωμάτια συνομιλίας).

Σε έρευνες διαπιστώθηκε μάλιστα ότι η κλίμακα PECK δείχνει μέτριες συσχετίσεις με μεταβλητές που σχετίζονται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, με τα θύματα του εκφοβισμού. Μεταξύ αυτών συμπεριλαμβάνεται η θετική σχέση με το άγχος, την κατάθλιψη (π.χ. , Hawker & Boulton , 2000) και μια αρνητική σχέση με τον εαυτό αντιλαμβάνονται την κοινωνική επάρκεια (π.χ. , Hodges & Perry , 1999)

Στο ερωτηματολόγιο που ανέπτυξε ο Leary R.M. (1983), στο «Social anxiousness: The construct and its Measurement», οι μαθητές απαντούν κατά πόσο αγχώνονται σε κοινωνικές περιστάσεις (κοινωνικό άγχος), επιλέγοντας ανάμεσα σε απαντήσεις που δείχνουν την ένταση του άγχους τους (Καθόλου-Λίγο-Μέτρια-Πολύ-Υπερβολικά). Οι μαθητές απαντούν σε τι βαθμό αγχώνονται σε καθημερινές συγκεντρώσεις ή σε πιο επίσημες όπως πάρτι ή γιορτές του σχολείου. Καταγράφουν αν και κατά πόσο νιώθουν άβολα/αμήχανα, ανάμεσα σε άγνωστους και διαφορετικούς από αυτούς ανθρώπους. Σημειώνουν την ένταση του άγχους που τους διακατέχει όταν μιλάνε με κάποιον του ίδιου φύλου που δε γνωρίζουν καλά, είτε με κάποιον του αντίθετου φύλου γενικά, είτε όταν μιλάνε με το κορίτσι/αγόρι που τους αρέσει. Επιπλέον, δίνουν απαντήσεις σχετικά με το πόσο αγχώνονται όταν πρόκειται να μιλήσουν σε κάποιον με εξουσία, όπως ο διευθυντής του σχολείου, με κάποιον άγνωστο στο τηλέφωνο ή όταν πρόκειται να τους πάρουν μία συνέντευξη. Τέλος, απαντούν σε ερωτήσεις που αφορούν την πεποίθησή τους σχετικά με το πόσο ντροπαλοί είναι γενικά.

Στο ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης, Self -Esteem του Rosenberg (1965), υπάρχουν κάποιες προτάσεις και οι μαθητές δηλώνουν πόσο συμφωνούν με αυτές, δηλαδή αν Συμφωνούν Απόλυτα-Συμφωνούν-Διαφωνούν-Διαφωνούν Απόλυτα. Αρχικά, οι προτάσεις αφορούν πόση αξία νιώθει ότι έχει το άτομο γενικά, αν έχει θετική στάση προς τον εαυτό του και είναι ευχαριστημένο, αν θεωρεί ότι έχει καλά χαρακτηριστικά ή νιώθει άχρηστο, αποτυχημένο και εύχεται να έχει περισσότερο αυτοσεβασμό. Τέλος, οι προτάσεις αφορούν πόσο άξιο θεωρεί τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους, αν μπορεί να κάνει πράγματα το ίδιο καλά με τους υπόλοιπους.

2.7 Δυσκολίες της έρευνας

Κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της έρευνάς παρουσιάστηκαν ορισμένες δυσκολίες και περιορισμοί που δυσχέραιναν την ολοκλήρωσή της. Μία πρώτη δυσκολία αφορούσε το κόστος της έρευνας, λόγω του εύρους του δείγματος και της έκτασης του

ερωτηματολογίου. Υπήρξε αρκετά μεγάλη οικονομική επιβάρυνση εκτύπωσης μεγάλου αριθμού ερωτηματολογίων και πολλών σελίδων για το καθένα.

Μία άλλη δυσκολία που παρουσιάστηκε, ήταν η προσέγγιση των διευθυντών των σχολείων ώστε να δεχτούν την παρουσία μας μέσα στο σχολείο . Οι περισσότεροι από αυτούς ήταν πολύ θετικοί απέναντι στο περιεχόμενο της έρευνάς και δέχθηκαν με ευχαρίστηση να συμμετέχουν σ' αυτή. Ωστόσο, υπήρξαν ορισμένοι διευθυντές και εκπαιδευτικοί ,οι οποίοι αρνήθηκαν ισχυριζόμενοι ότι δεν μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη απέναντι στους γονείς των μαθητών και ζητούσαν άδεια από το Υπουργείο Παιδείας.

Ακόμη, δυσκολίες υπήρξαν με ορισμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν επιθυμούσαν να παραχωρήσουν μία διδακτική ώρα για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Έτσι έγινε προσέγγιση σε άλλους δασκάλους που ήταν πρόθυμοι να παραχωρήσουν την ώρα του μαθήματός τους.

Ως επιπρόσθετη δυσκολία πρέπει να αναφερθεί και το ότι δεν υπήρχε η δυνατότητα να ελέγχεται αν ο κάθε μαθητής απαντούσε στο σύνολο των ερωτήσεων, καθώς σε κάθε αίθουσα ήταν δύσκολο να επιβλέπονται όλοι οι μαθητές. Βέβαια, εξαιρετικά σημαντική ήταν η βοήθεια του εκπαιδευτικού που ήταν παρών στη διαδικασία.

2.8 Αξιοπιστία και εγκυρότητα διαδικασιών και μεθόδου της έρευνας

Μια έρευνα για να θεωρηθεί επιστημονικά αποδεκτή πρέπει να πληροί τις προϋποθέσεις της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Ο μεγάλος αριθμός των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, μεγιστοποιεί την αξιοπιστία των βαθμολογιών κλίμακας και επιτρέπει τη συνεχή μέτρηση του επιπέδου στο οποίο ένα παιδί είναι θύμα εκφοβισμού. Όσον αφορά την εγκυρότητα, η συνολική κλίμακα PECK και η λεκτική-σχεσιακή δείχνουν, ότι ήταν αναμενόμενο να εμφανίσουν σχέση με έννοιες που θεωρητικά σχετίζονται με τις μεταβλητές, δηλαδή υψηλά επίπεδα στον εκφοβισμό σχετίζονται με υψηλό άγχος, κατάθλιψη και αρνητικές σκέψεις. Υψηλότερες βαθμολογίες σε αυτές τις κλίμακες του PECK επίσης συνδέεται με μειωμένες κοινωνικές ικανότητες.

Πίνακας 1

Σύνοψη επεξεργασίας δεδομένων			
		N	%
Περιπτώσεις	Έγκυρες	151	95,0
	Δεν απάντησαν ^a	8	5,0
Σύνολο		159	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Πίνακας 2

Στατιστικά Αξιοπιστίας	
Cronbach's Alpha	N of Items
,709	15

Στους πίνακες 1 και 2 εμφανίζεται η γενική συσχέτιση που αφορά το ερωτηματολόγιο για το κοινωνικό άγχος και σύμφωνα με το οποίο το ποσοστό αξιοπιστίας είναι 0,709 (πίνακας 2). Αυτό σημαίνει ότι η αξιοπιστία είναι υψηλή και το δείγμα που απάντησε είναι επαρκές (151 από τους 159) (πίνακας 1).

Πίνακας 3

Σύνοψη επεξεργασίας δεδομένων			
		N	%
Περιπτώσεις	Έγκυρες	157	98,7
	Δεν απάντησαν ^a	2	1,3
Σύνολο		159	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Πίνακας 4

Στατιστικά Αξιοπιστίας	
Cronbach's Alpha	N of Items
,707	10

Στη γενική συσχέτιση που αφορά το ερωτηματολόγιο για την αυτοεκτίμηση, το ποσοστό αξιοπιστίας είναι 0,707 (πίνακας 4). Αυτό σημαίνει πως η αξιοπιστία είναι υψηλή και το δείγμα που απάντησε είναι επαρκές (157 από τους 159) (πίνακας 3).

Πίνακας 5

Σύνοψη επεξεργασίας δεδομένων			
		N	%
Περιπτώσεις	Έγκυρες	149	93,7
	Δεν απάντησαν ^a	10	6,3
	Σύνολο	159	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Πίνακας 6

Στατιστικά Αξιοπιστίας	
Cronbach's Alpha	N of Items
,902	32

Στη γενική συσχέτιση που αφορά γενικά τη θυματοποίηση των μαθητών, το ποσοστό αξιοπιστίας είναι 0,902 (πίνακας 6). Αυτό σημαίνει ότι η αξιοπιστία βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα σε συνδυασμό με τον επαρκή αριθμό του δείγματος (149 από τους 159) (πίνακας 5).

Πίνακας 7

Σύνοψη επεξεργασίας δεδομένων			
		N	%
Περιπτώσεις	Έγκυρες	156	98,1
	Δεν απάντησαν ^a	3	1,9
	Σύνολο	159	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Πίνακας 8

Στατιστικά Αξιοπιστίας	
Cronbach's Alpha	N of Items
,837	11

Στη γενική συσχέτιση που αφορά τη λεκτική θυματοποίηση, το ποσοστό αξιοπιστίας είναι 0,837 (πίνακας 8). Το υψηλό αυτό ποσοστό σε συνδυασμό με τον επαρκή αριθμό του δείγματος (156 από τους 159) δείχνει υψηλή αξιοπιστία (πίνακας 7).

Πίνακας 9

Σύνοψη επεξεργασίας δεδομένων		
	N	%
Περιπτώσεις Έγκυρες	156	98,1
Δεν απάντησαν ^a	3	1,9
Σύνολο	159	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Πίνακας 10

Στατιστικά Αξιοπιστίας	
Cronbach's Alpha	N of Items
,829	8

Στη γενική συσχέτιση που αφορά τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό που υφίστανται οι μαθητές, το ποσοστό αξιοπιστίας είναι 0,829 (πίνακας 10). Αυτό σημαίνει υψηλή αξιοπιστία που ενισχύεται από τον υψηλό αριθμό του δείγματος (156 από τους 159) (πίνακας 9).

Πίνακας 11

Σύνοψη επεξεργασίας δεδομένων		
	N	%
Περιπτώσεις Έγκυρες	156	98,1
Δεν απάντησαν ^a	3	1,9
Σύνολο	159	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Πίνακας 12

Στατιστικά Αξιοπιστίας	
Cronbach's Alpha	N of Items
,901	9

Στη γενική συσχέτιση που αφορά τη σωματική θυματοποίηση, το ποσοστό αξιοπιστίας είναι 0,901 (πίνακας 12). Αυτό σημαίνει υψηλή αξιοπιστία και ενισχύεται από τον υψηλό αριθμό του δείγματος (156 από τους 159) (πίνακας 11).

Πίνακας 13

Σύνοψη επεξεργασίας δεδομένων			
		N	%
Περιπτώσεις	Έγκυρες	156	98,1
	Δεν απάντησαν ^a	3	1,9
	Σύνολο	159	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

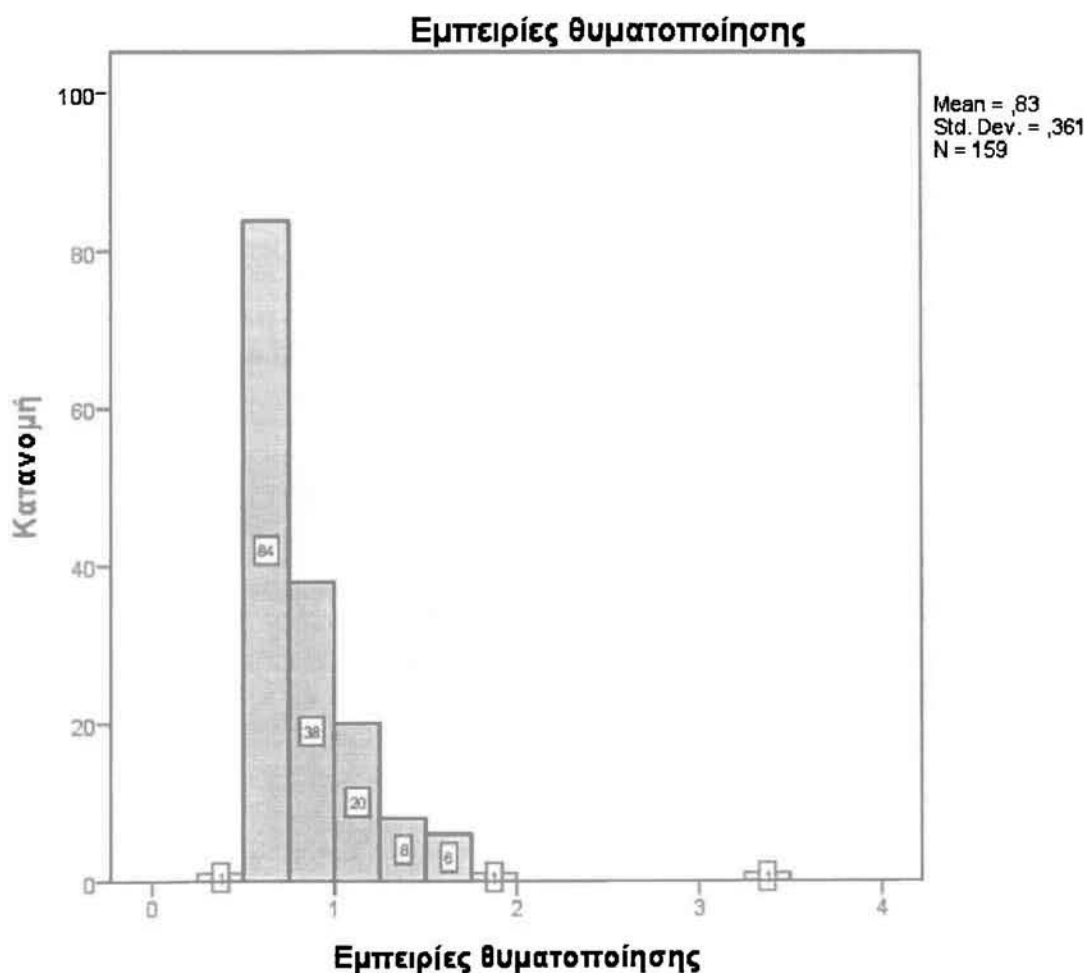
Πίνακας 14

Στατιστικά Αξιοπιστίας	
Cronbach's Alpha	N of Items
,868	4

Τέλος, όσον αφορά στη γενική συσχέτιση του εκφοβισμού βάσει καταγωγής, το ποσοστό είναι 0,868 (πίνακας 14). Φαίνεται η υψηλή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου που εντείνεται από τον υψηλό αριθμό του δείγματος (156 από τους 159) (πίνακας 13).

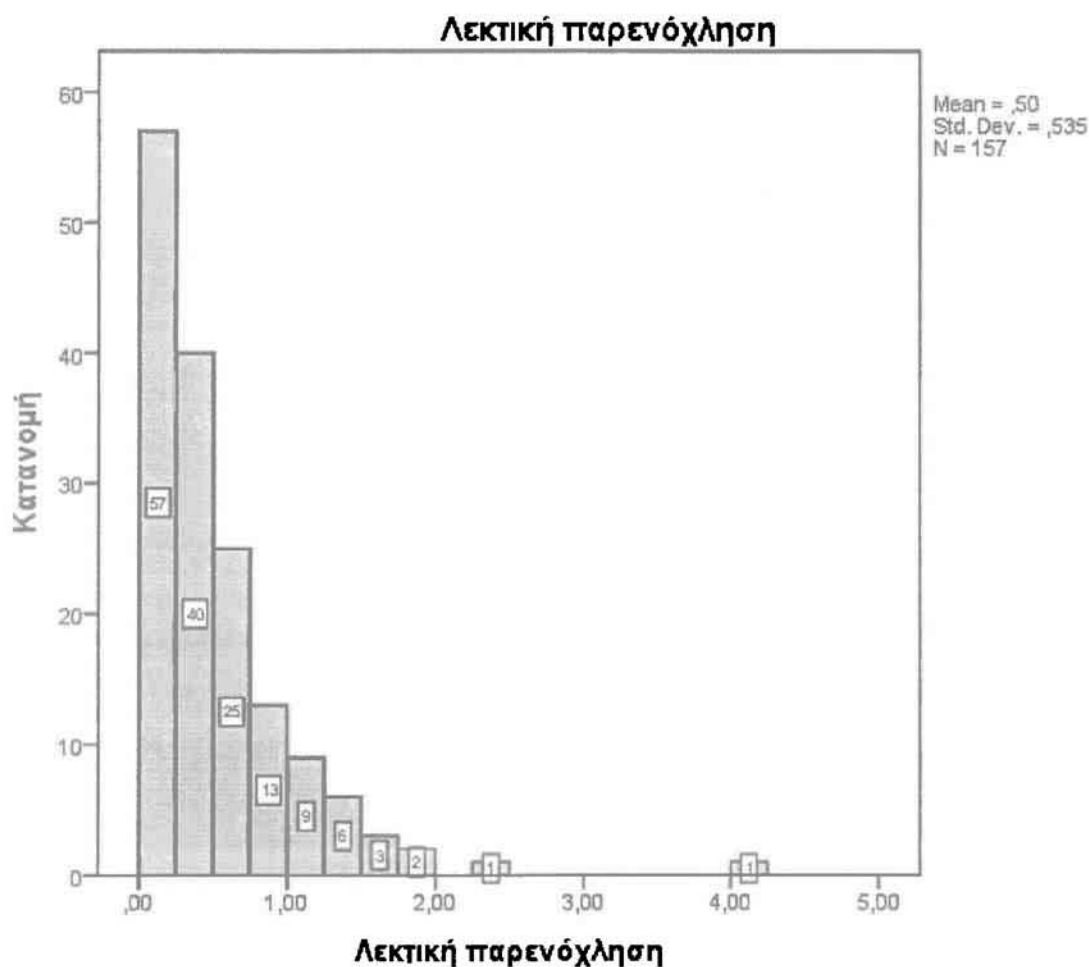
3.1 Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων

Μετά τη συλλογή των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία τους με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 22.0 for Windows (Statistical Package for Social Sciences). Στην αρχή, έγινε ο έλεγχος και η αρίθμηση των ερωτηματολογίων, που ήταν στο σύνολο 159. Έπειτα, κωδικοποιήθηκαν οι ερωτήσεις και τα δημογραφικά δεδομένα που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι μαθητές, τα οποία ήταν ονομαστικές μεταβλητές. Σε κάθε τιμή μιας μεταβλητής δινόταν ένα νούμερο, για παράδειγμα για τη μεταβλητή "Φύλο" η τιμή "Κορίτσι" έπαιρνε το νούμερο 1 και το "Αγόρι" το νούμερο 2. Εξήχθησαν κάποια αποτελέσματα, τα οποία αναλύθηκαν και πραγματοποιήθηκε η συσχέτιση των υποθέσεων. Για τις ανάγκες της ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το t-test και το Pearson correlation για 2 ανεξάρτητα δείγματα. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε το Spearman's correlation και το Mann-Whitney test. Τέλος, η ερευνήτρια προέβη στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τα στοιχεία της στατιστικής ανάλυσης.



Γράφημα 1

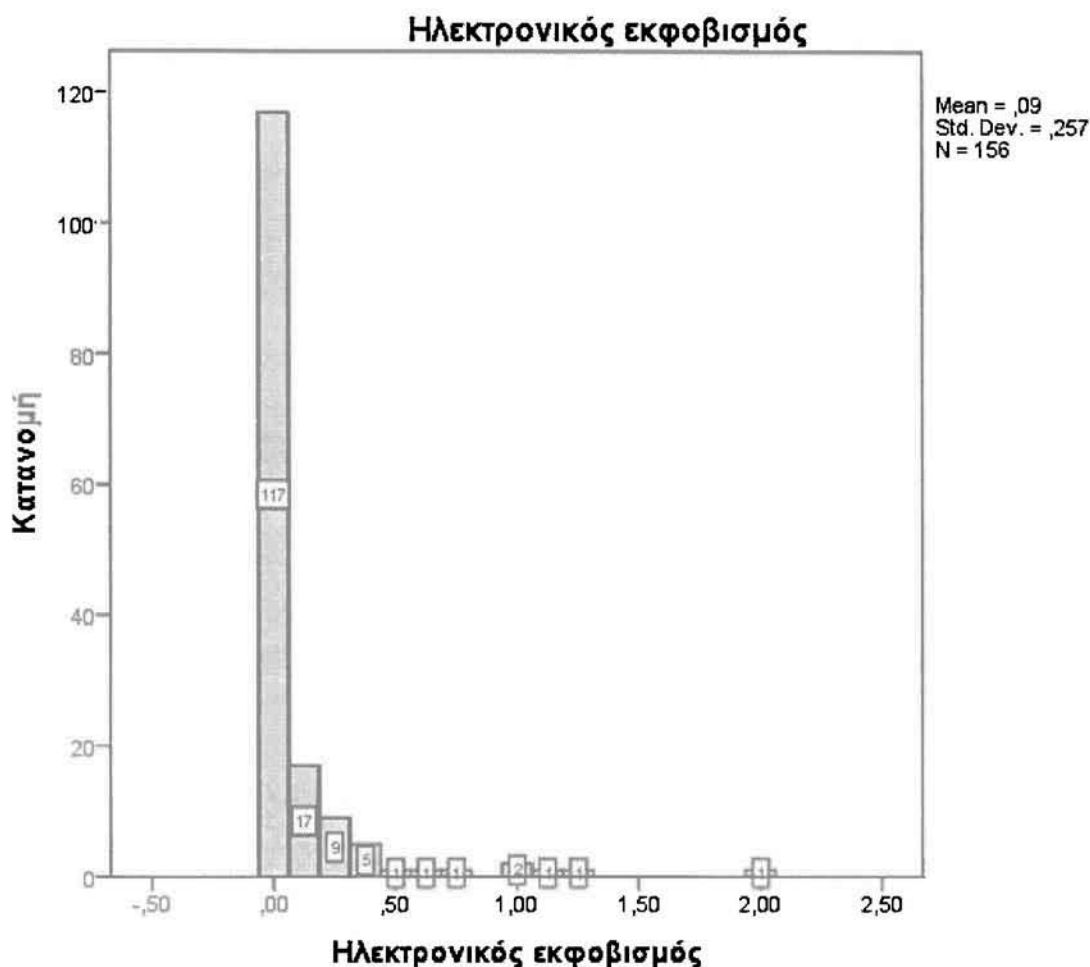
Στο Γράφημα 1, παρουσιάζονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο που αφορά στις εμπειρίες τους σχετικά με τη θυματοποίηση. Ο κάθετος άξονας δείχνει τον αριθμό των παιδιών και ο οριζόντιος τις απαντήσεις τους. Το σύνολο των μαθητών που απάντησαν σε αυτό το ερωτηματολόγιο είναι 159. Το Mean = 0,83. Αυτό σημαίνει ότι το μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών είναι κοντά στο 1. Η συντριπτική πλειοψηφία τους, 84 μαθητές, επέλεξε το 1. Το 1 ήταν η κωδικοποίηση της απάντησης «σπάνια». Έτσι, φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές, έστω και σπάνια, έχουν ζήσει κάποιο περιστατικό θυματοποίησης. Η κατανομή είναι θετικά λοξή, όπως είναι αναμενόμενο, καθώς το φαινόμενο της θυματοποίησης δεν είναι μια φυσιολογική κατάσταση.



Γράφημα 2

Στο Γράφημα 2, παρουσιάζονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο που αφορά στις εμπειρίες τους σχετικά με το είδος της λεκτικής θυματοποίησης. Ο κάθετος άξονας δείχνει τον αριθμό των παιδιών και ο οριζόντιος τις απαντήσεις τους. Το σύνολο των μαθητών που απάντησαν σε αυτό το ερωτηματολόγιο είναι

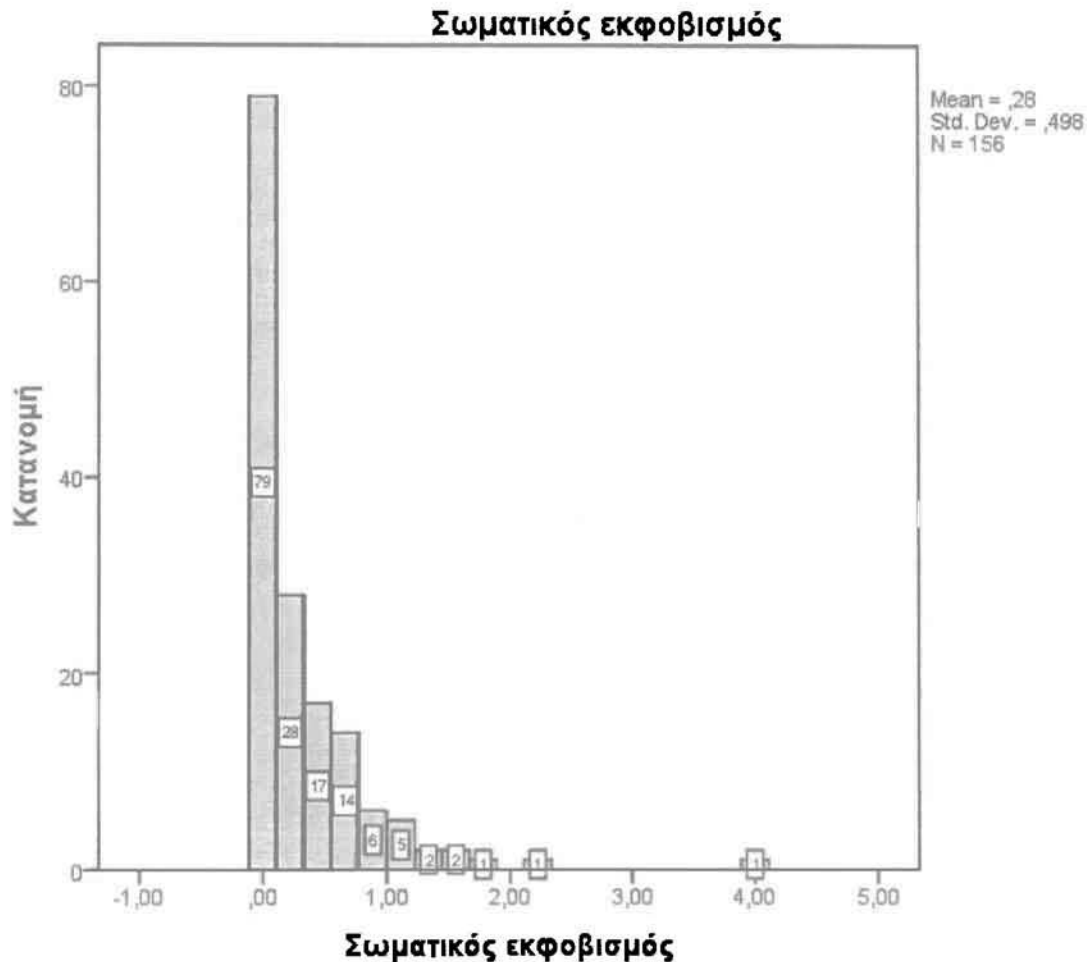
157. Το Mean είναι 0,50. Αυτό σημαίνει ότι το μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών είναι ανάμεσα στο 0 και στο 1. Η συντριπτική πλειοψηφία τους, οι 97 έδωσαν απάντηση πιο κοντά στο μηδέν. Το 0 ήταν η κωδικοποίηση της απάντησης «ποτέ» και το 1 η κωδικοποίηση της απάντησης «σπάνια». Έτσι, φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές, έστω και σπάνια, έχουν ζήσει κάποιο περιστατικό λεκτικής θυματοποίησης. Η κατανομή είναι θετικά λοξή, όπως είναι αναμενόμενο, καθώς το φαινόμενο της λεκτικής θυματοποίησης δεν είναι μια φυσιολογική κατάσταση.



Γράφημα 3

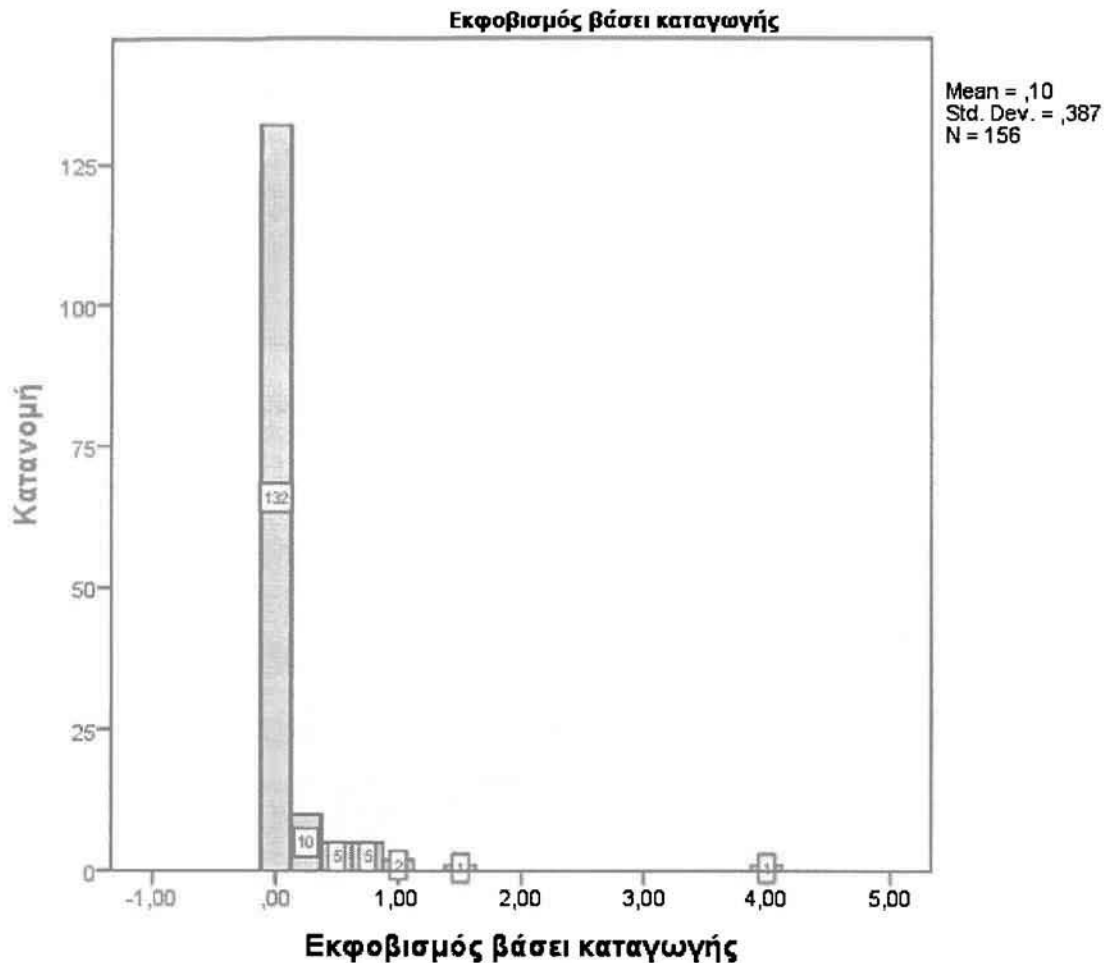
Στο Γράφημα 3, παρουσιάζονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο που αφορά στις εμπειρίες τους σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Ο κάθετος άξονας δείχνει τον αριθμό των παιδιών και ο οριζόντιος τις απαντήσεις τους. Το σύνολο των μαθητών που απάντησαν σε αυτό το ερωτηματολόγιο είναι 156. Το Mean είναι 0,09. Αυτό σημαίνει ότι το μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών είναι κοντά στο 0. Η συντριπτική πλειοψηφία τους, 117 μαθητές, επέλεξε το 0. Το 0 ήταν η κωδικοποίηση της

απάντησης «ποτέ». Έτσι, φαίνεται ότι είναι εξαιρετικά σπάνιο να βιώσει κάποιος μαθητές ένα περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Η κατανομή είναι θετικά λοξή, όπως είναι αναμενόμενο, καθώς το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού δεν είναι μια φυσιολογική κατάσταση.



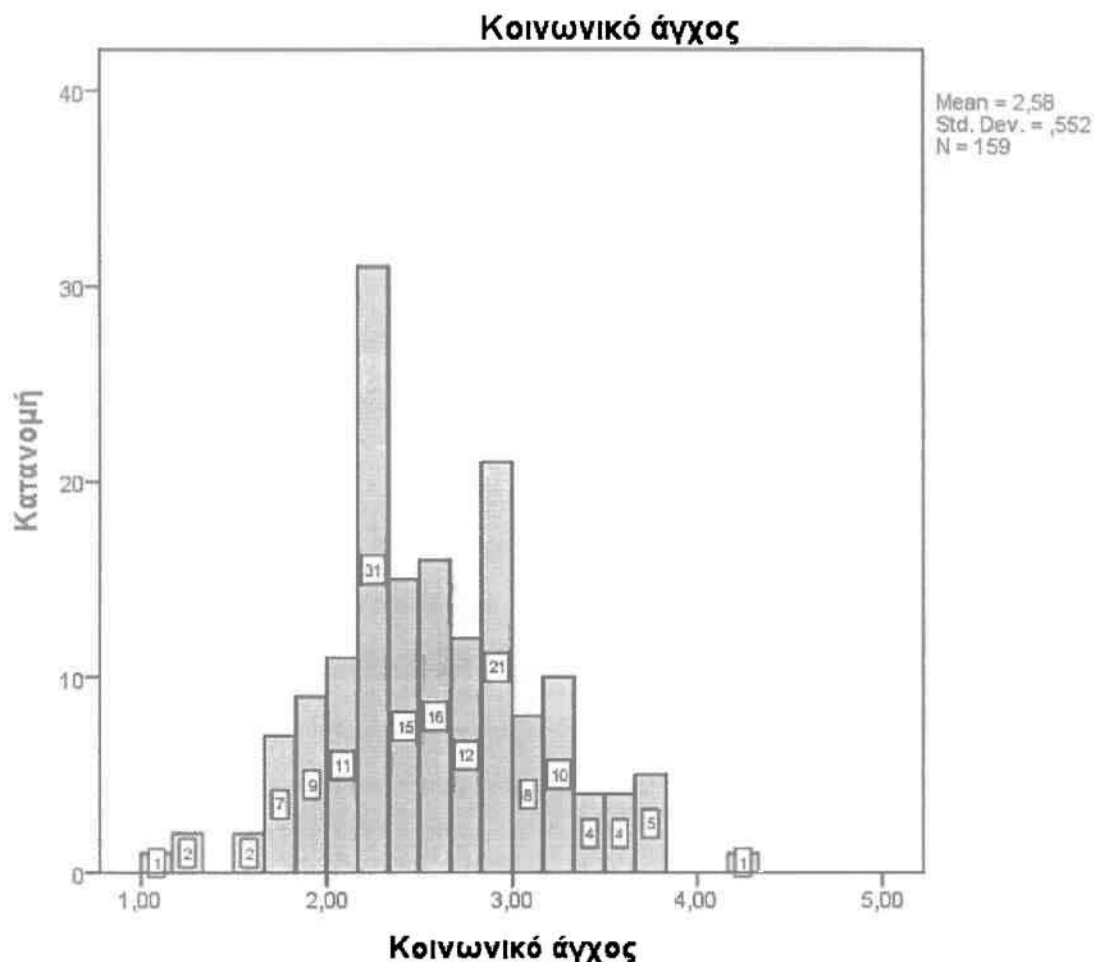
Γράφημα 4

Στο Γράφημα 4, παρουσιάζονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο που αφορά στις εμπειρίες τους σχετικά με το σωματικό εκφοβισμό. Το σύνολο των μαθητών που απάντησαν σε αυτό το ερωτηματολόγιο είναι 156. Το Mean είναι 0,28. Αυτό σημαίνει ότι το μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών είναι κοντά στο 0. Η πλειοψηφία τους, 79 μαθητές, επέλεξε το 0. Το 0 ήταν η κωδικοποίηση της απάντησης «ποτέ». Έτσι, φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές, σπάνια έγιναν θύματα σωματικού εκφοβισμού. Η κατανομή είναι θετικά λοξή, όπως είναι αναμενόμενο, καθώς το φαινόμενο της θυματοποίησης δεν είναι μια φυσιολογική κατάσταση.



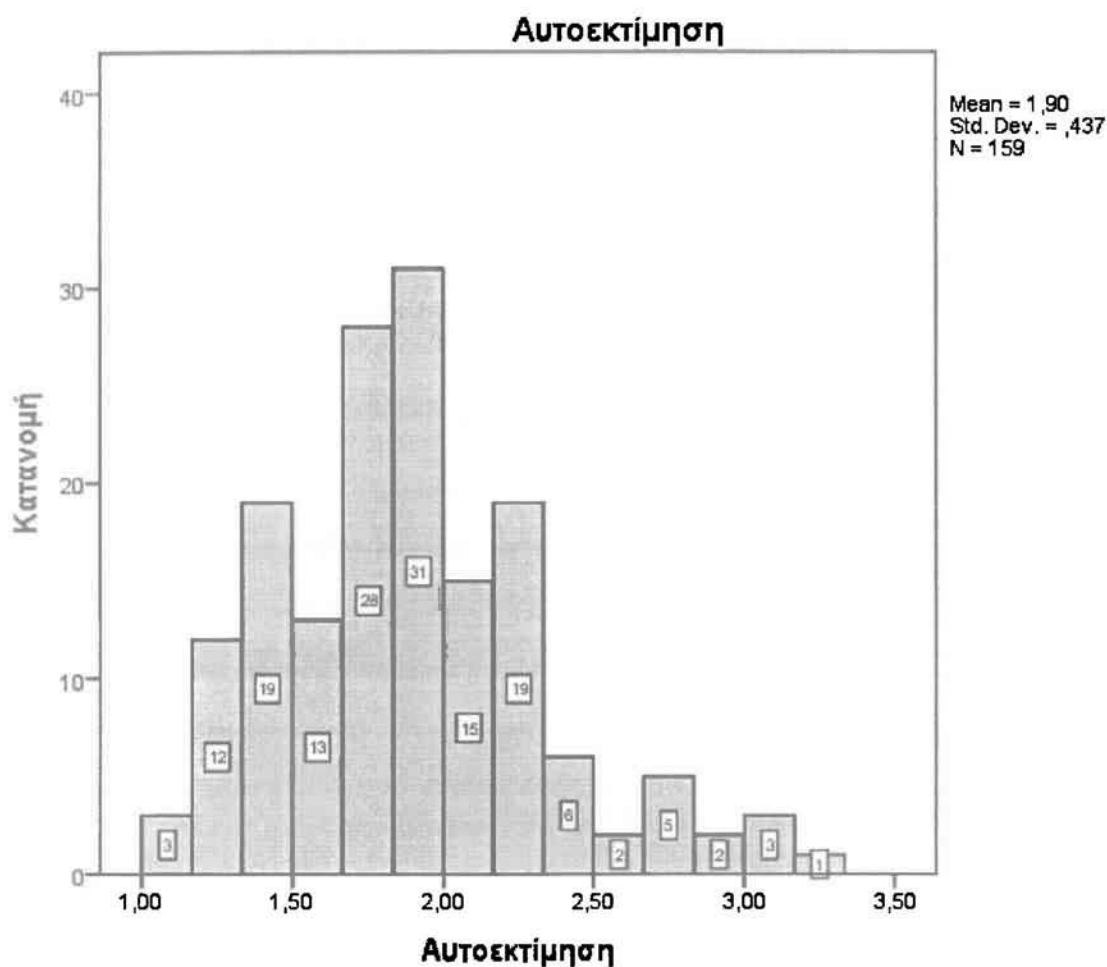
Γράφημα 5

Στο Γράφημα 5, παρουσιάζονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο που αφορά στις εμπειρίες τους σχετικά με τη θυματοποίηση βάσει της καταγωγής τους. Το σύνολο των μαθητών που απάντησαν σε αυτό το ερωτηματολόγιο είναι 156. Το Mean είναι 0,10. Αυτό σημαίνει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών είναι κοντά στο 0. Η συντριπτική πλειοψηφία τους, 132 μαθητές, επέλεξε το 0. Το 0 ήταν η κωδικοποίηση της απάντησης «ποτέ». Σύμφωνα με αυτό οι μαθητές δεν υφίστανται σχεδόν ποτέ θυματοποίηση λόγω της καταγωγής τους. Η κατανομή είναι θετικά λοξή, όπως είναι αναμενόμενο, καθώς το φαινόμενο της θυματοποίησης δεν είναι μια φυσιολογική κατάσταση.



Γράφημα 6

Στο Γράφημα 6, παρουσιάζονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο που αφορά στο κοινωνικό άγχος. Το σύνολο των μαθητών που απάντησαν σε αυτό το ερωτηματολόγιο είναι 159. Το Mean = 2,58. Αυτό σημαίνει ότι το μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών είναι ανάμεσα στο 2 και το 3. Η πλειοψηφία τους, μαθητές, επέλεξε το 2 και το 3. Το 3 ήταν η κωδικοποίηση της απάντησης «μέτρια» και το 2 = «λίγο». Έτσι, φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές, περίπου 60 μαθητές, έχουν μέτρια επίπεδα κοινωνικού άγχους. Η κατανομή είναι κανονική, κάτι το οποίο δείχνει ότι το κοινωνικό άγχος είναι συνηθισμένο στους μαθητές.



Γράφημα 7

Στο Γράφημα 7, παρουσιάζονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο που αφορά την αυτοεκτίμηση τους. Ο κάθετος άξονας δείχνει τον αριθμό των παιδιών και ο οριζόντιος τις απαντήσεις τους. Το σύνολο των μαθητών που απάντησαν σε αυτό το ερωτηματολόγιο είναι 159. Το Mean = 1,90. Αυτό σημαίνει ότι το μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών είναι κοντά στο 2. Η συντριπτική πλειοψηφία τους, 46 μαθητές, επέλεξε το 2. Το 2 ήταν η κωδικοποίηση της απάντησης «συμφωνώ» και για θετικά διατυπωμένες προτάσεις και για αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις. Έτσι, φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές, έχουν μέτρια αυτοεκτίμηση. Η κατανομή είναι οριακά κανονική, κάτι το οποίο δείχνει ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών είναι μεν φυσιολογική, αλλά έχει και κάποια προβλήματα.

T - test

Στατιστικά στοιχεία ομάδας

Πίνακας 15

	Φύλο	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Σφάλμα μέσης τιμής
Θυματοποίηση	Κορίτσι	78	,8356	,31261	,03540
	Αγόρι	81	,8268	,40391	,04488
Κοινωνικό άγχος	Κορίτσι	78	2,7288	,57345	,06493
	Αγόρι	81	2,4422	,49388	,05488
Λεκτική παρενόχληση	Κορίτσι	76	,5086	,46061	,05284
	Αγόρι	81	,4893	,59951	,06661
Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	Κορίτσι	75	,0850	,22898	,02644
	Αγόρι	81	,1003	,28119	,03124
Σωματικός εκφοβισμός	Κορίτσι	75	,2193	,37076	,04281
	Αγόρι	81	,3416	,58815	,06535
Εκφοβισμός βάσει καταγωγής	Κορίτσι	75	,0867	,21155	,02443
	Αγόρι	81	,1204	,49861	,05540
Αυτοεκτίμηση	Κορίτσι	78	1,9634	,47294	,05355
	Αγόρι	81	1,8385	,39224	,04358

Τεστ για ανεξάρτητα δείγματα
Πίνακας 16

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Θυματοποίη- ση	Equal variances assumed	,176	,675	,152	157	,879	,00876	,05743	-,10468	,12219
	Equal variances not assumed			,153	150,129	,878	,00876	,05716	-,10418	,12170
Κοινωνικό άγχος	Equal variances assumed	3,357	,069	3,381	157	,001	,28660	,08477	,11916	,45405
	Equal variances not assumed			3,371	151,760	,001	,28660	,08501	,11864	,45457
Λεκτική παρενόχληση	Equal variances assumed	,468	,495	,225	155	,822	,01927	,08573	-,15007	,18862
	Equal variances not assumed			,227	149,294	,821	,01927	,08502	-,14873	,18728
Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	Equal variances assumed	,180	,672	-,371	154	,711	-,01531	,04125	-,09680	,06618
	Equal variances not assumed			-,374	151,573	,709	-,01531	,04093	-,09618	,06556
Σωματικός εκφοβισμός	Equal variances assumed	4,242	,041	-1,540	154	,126	-,12230	,07944	-,27924	,03463
	Equal variances not assumed			-1,566	136,268	,120	-,12230	,07812	-,27680	,03219
Εκφοβισμός βάσει καταγωγής	Equal variances assumed	1,625	,204	-,542	154	,589	-,03370	,06220	-,15658	,08917
	Equal variances not assumed			-,557	109,649	,579	-,03370	,06055	-,15370	,08629
Αυτοεκτίμηση	Equal variances assumed	4,148	,043	1,815	157	,072	,12484	,06880	-,01105	,26074
	Equal variances not assumed			1,808	149,609	,073	,12484	,06904	-,01158	,26127

Κατ' αρχάς, εξετάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, που αφορούν επιμέρους διαφορές φύλου σχετικά με τις εμπειρίες θυματοποίησης των μαθητών, το κοινωνικό άγχος και την αυτοεκτίμηση. Μόνο στο κοινωνικό άγχος και στην αυτοεκτίμηση οι κατανομές εμφανίζουν κανονικότητα γι' αυτό θα ελεγχθούν με T-test. Αντίθετα, οι διαφορές φύλου σε σχέση με τη θυματοποίηση και τα είδη της θα ελεγχθούν με το Mann Witney Test, διότι αυτό δεν προϋποθέτει κανονικότητα κατανομών.

Συγκεκριμένα, για να αναλυθούν οι δύο παραπάνω πίνακες, το πρώτο βήμα είναι να κοιτάξουμε τον Πίνακα 16, όπου παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των μεταβλητών και ψάχνουμε ποιος μέσος όρος έχει $P < 0,05$. Μόνο το κοινωνικό άγχος έχει [$t(151,760) = 3,371, P = 0,01$]. Άρα, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων υπάρχει μόνο στο κοινωνικό άγχος. Στη συνέχεια, στον Πίνακα 15 και βλέπουμε ποιο φύλο από τα δύο είχε μεγαλύτερο μέσο όρο στο κοινωνικό άγχος. Παρατηρείται ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερο άγχος σε σχέση με τα αγόρια. Το Mean (μέσο όρο) των κοριτσιών είναι 2,7288 και η Τυπική Απόκλιση είναι 0,57345 σε σχέση με των αγοριών που το Μέσο όρο είναι 2,4422 και η Τυπική Απόκλιση 0,49388. Στην αυτοεκτίμηση δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά.

Group Statistics
Πίνακας 17

	Τάξη	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Σφάλμα μέσης τιμής
Θυματοποίηση	Ε' Δημοτικού	77	,8934	,42739	,04871
	ΣΤ' Δημοτικού	82	,7726	,27481	,03035
Κοινωνικό άγχος	Ε' Δημοτικού	77	2,5779	,52551	,05989
	ΣΤ' Δημοτικού	82	2,5874	,57849	,06388
Λεκτική παρενόχληση	Ε' Δημοτικού	77	,5596	,64182	,07314
	ΣΤ' Δημοτικού	80	,4400	,40270	,04502
Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	Ε' Δημοτικού	77	,1153	,32047	,03652
	ΣΤ' Δημοτικού	79	,0712	,17298	,01946
Σωματικός εκφοβισμός	Ε' Δημοτικού	77	,3867	,60901	,06940
	ΣΤ' Δημοτικού	79	,1814	,33199	,03735
Εκφοβισμός βάσει καταγωγής	Ε' Δημοτικού	77	,1429	,50723	,05780
	ΣΤ' Δημοτικού	79	,0665	,21073	,02371
Αυτοεκτίμηση	Ε' Δημοτικού	77	1,8649	,41064	,04680
	ΣΤ' Δημοτικού	82	1,9325	,46019	,05082

Τεστ για ανεξάρτητα δείγματα
Πίνακας 18

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Θυματοποίηση	Equal variances assumed	5,128	,025	2,134	157	,034	,12086	,05664	,00899	,23273
	Equal variances not assumed			2,106	128,320	,037	,12086	,05739	,00731	,23440
Κοινωνικό άγχος	Equal variances assumed	,773	,381	-,108	157	,914	-,00950	,08783	-,18298	,16399
	Equal variances not assumed			-,108	156,832	,914	-,00950	,08756	-,18245	,16346
Λεκτική παρενόχληση	Equal variances assumed	6,028	,015	1,404	155	,162	,11962	,08517	-,04863	,28787
	Equal variances not assumed			1,393	126,970	,166	,11962	,08589	-,05034	,28958
Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	Equal variances assumed	3,926	,049	1,072	154	,285	,04406	,04109	-,03712	,12523
	Equal variances not assumed			1,065	116,165	,289	,04406	,04138	-,03790	,12602
Σωματικός εκφοβισμός	Equal variances assumed	10,194	,002	2,623	154	,010	,20529	,07827	,05067	,35990
	Equal variances not assumed			2,605	116,850	,010	,20529	,07882	,04920	,36138
Εκφοβισμός βάσει καταγωγής	Equal variances assumed	4,242	,041	1,234	154	,219	,07640	,06191	-,04590	,19871
	Equal variances not assumed			1,223	100,937	,224	,07640	,06248	-,04754	,20034
Αυτοεκτίμηση	Equal variances assumed	,553	,458	-,975	157	,331	-,06759	,06933	-,20453	,06936
	Equal variances not assumed			-,978	156,601	,329	-,06759	,06908	-,20404	,06887

Έπειτα, με το T-test εξετάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, που αφορούν επιμέρους διαφορές σχολικής τάξης σχετικά με το κοινωνικό άγχος και την αυτοεκτίμηση των μαθητών, καθώς μόνο αυτές οι μεταβλητές έχουν κανονικές κατανομές. Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο τάξεων δεν εντοπίζεται σε καμιά από τις δύο αυτές μεταβλητές (πίνακας 17, πίνακας 18).

Βαθμοί
Πίνακας 19

	Τάξη	N	Μέσο όρο βαθμών	Σύνολο βαθμών
Θυματοποίηση	Ε' Δημοτικού	77	87,07	6704,50
	ΣΤ' Δημοτικού	82	73,36	6015,50
	Σύνολο	159		
Λεκτική παρενόχληση	Ε' Δημοτικού	77	81,08	6243,50
	ΣΤ' Δημοτικού	80	76,99	6159,50
	Σύνολο	157		
Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	Ε' Δημοτικού	77	78,84	6070,50
	ΣΤ' Δημοτικού	79	78,17	6175,50
	Σύνολο	156		
Σωματικός εκφοβισμός	Ε' Δημοτικού	77	87,30	6722,00
	ΣΤ' Δημοτικού	79	69,92	5524,00
	Σύνολο	156		
Εκφοβισμός βάσει καταγωγής	Ε' Δημοτικού	77	81,58	6281,50
	ΣΤ' Δημοτικού	79	75,50	5964,50
	Σύνολο	156		

Test Statistics^a
Πίνακας 20

	Θυματοποίηση	Λεκτική παρενόχληση	Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	Σωματικός εκφοβισμός	Εκφοβισμός βάσει καταγωγής
Mann-Whitney U	2612,500	2919,500	3015,500	2364,000	2804,500
Wilcoxon W	6015,500	6159,500	6175,500	5524,000	5964,500
Z	-1,877	-,566	-,121	-2,578	-1,339
Asymp. Sig. (2-tailed)	,060	,571	,903	,010	,181

a. Grouping Variable: Τάξη

Οι Πίνακες 19 και 20 εξετάζουν επιμέρους διαφορές τάξης σχετικά με τον εκφοβισμό γενικά, αλλά και σε κάθε είδος ξεχωριστά. Η ανάλυση των μεταβλητών αυτών έγινε με ένα μη παραμετρικό δείκτη, που δεν προϋποθέτει κανονικότητα κατανομών, το Mann-Whitney test. Στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει μόνο στο σωματικό εκφοβισμό λόγω του $P = 0,10$ (πίνακας 20). Ελέγχοντας τους μέσους όρους των δύο τάξεων φαίνεται ότι η Ε' τάξη έχει υψηλότερα επίπεδα σωματικού εκφοβισμού. Το Mean (μέσο όρο) είναι 87,30 σε σχέση με την ΣΤ' τάξη που έχει χαμηλότερο μέσο όρο, 69,92 (πίνακας 19). Στα υπόλοιπα είδη εκφοβισμού δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αν και ο λεκτικός εκφοβισμός είναι στα όρια του να εμφανίσει διαφορά.

Βαθμοί
Πίνακας 21

	Φύλο	N	Μέσος όρος βαθμών	Σύνολο βαθμών
Θυματοποίηση	Κορίτσι	78	82,48	6433,50
	Αγόρι	81	77,61	6286,50
	Σύνολο	159		
Λεκτική παρενόχληση	Κορίτσι	76	82,38	6261,00
	Αγόρι	81	75,83	6142,00
	Σύνολο	157		
Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	Κορίτσι	75	76,65	5749,00
	Αγόρι	81	80,21	6497,00
	Σύνολο	156		
Σωματικός εκφοβισμός	Κορίτσι	75	73,79	5534,50
	Αγόρι	81	82,86	6711,50
	Σύνολο	156		
Εκφοβισμός βάσει καταγωγής	Κορίτσι	75	80,77	6057,50
	Αγόρι	81	76,40	6188,50
	Σύνολο	156		

Test Statistics^a
Πίνακας 22

	Θυματοποίηση	Λεκτική παρενόχληση	Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	Σωματικός εκφοβισμός	Εκφοβισμός βάσει καταγωγής
Mann-Whitney U	2965,500	2821,000	2899,000	2684,500	2867,500
Wilcoxon W	6286,500	6142,000	5749,000	5534,500	6188,500
Z	-,667	-,907	-,647	-1,344	-,961
Asymp. Sig. (2-tailed)	,505	,365	,518	,179	,337

a. Grouping Variable: Φύλο

Οι Πίνακες 21 και 22 εξετάζουν επιμέρους διαφορές φύλου σχετικά με τον εκφοβισμό γενικά, αλλά και με κάθε είδος εκφοβισμού ξεχωριστά. Η ανάλυση των μεταβλητών αυτών έγινε με ένα μη παραμετρικό δείκτη, που δεν προϋποθέτει κανονικότητα κατανομών, το Mann-Whitney test. Στατιστικά σημαντική διαφορά δεν υπάρχει σε κανένα είδος εκφοβισμού.

Συσχετίσεις
Πίνακας 23

		Θυματοποίηση	Κοινωνικό άγχος	Λεκτική παρενόχληση	Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	Σωματικός εκφοβισμός	Εκφοβισμός βάσει καταγωγής	Αυτοεκτίμηση
Θυματοποίηση	Pearson	1	,209**	,900**	,663**	,879**	,716**	,301**
	Sig. (2-tailed)		,008	,000	,000	,000	,000	,000
	N	159	159	157	156	156	156	159
Κοινωνικό άγχος	Pearson	,209**	1	,233**	,055	,118	,153	,423**
	Sig. (2-tailed)	,008		,003	,493	,143	,057	,000
	N	159	159	157	156	156	156	159
Λεκτική παρενόχληση	Pearson	,900**	,233**	1	,535**	,767**	,586**	,280**
	Sig. (2-tailed)	,000	,003		,000	,000	,000	,000
	N	157	157	157	156	156	156	157
Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	Pearson	,663**	,055	,535**	1	,536**	,681**	,213**
	Sig. (2-tailed)	,000	,493	,000		,000	,000	,008
	N	156	156	156	156	156	156	156
Σωματικός εκφοβισμός	Pearson	,879**	,118	,767**	,536**	1	,642**	,234**
	Sig. (2-tailed)	,000	,143	,000	,000		,000	,003
	N	156	156	156	156	156	156	156
Εκφοβισμός βάσει καταγωγής	Pearson	,716**	,153	,586**	,681**	,642**	1	,207**
	Sig. (2-tailed)	,000	,057	,000	,000	,000		,010
	N	156	156	156	156	156	156	156
Αυτοεκτίμηση	Pearson	,301**	,423**	,280**	,213**	,234**	,207**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,008	,003	,010	
	N	159	159	157	156	156	156	159

** Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο 0.01 (2-tailed).

Στη συνέχεια, στον Πίνακα 23 εξετάζονται οι κατανομές του κοινωνικού άγχους και της αυτοεκτίμησης που είναι κανονικές και γι' αυτό χρησιμοποιήθηκε το Pearson Correlation, ώστε να ελεγχθεί με τον κατάλληλο τρόπο αν υπάρχει σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών και το είδος της σχέσης. Έτσι, παρατηρώντας τον Πίνακα 23 φαίνεται ότι η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με το κοινωνικό άγχος. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά λόγω του ότι το $P = 0,000 < 0,05$ (πίνακας 23). Η σχέση με τις υπόλοιπες μεταβλητές, οι οποίες δεν παρουσιάζουν κανονικότητα στην κατανομή, θα ελεγχθούν με το Spearman Correlation, διότι δεν προϋποθέτει κανονική κατανομή.

Συσχετίσεις
Πίνακας 24

		Θυματοποιή- ση	Κοινωνικό άγχος	Λεκτική παρενόχλη- ση	Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	Σωματικός εκφοβι- σμός	Εκφοβισμός βάσει καταγωγής	Αυτοεκτί- μηση
Spearman's rho	Θυματοποιή- ση	1,000	,239**	,879**	,397**	,749**	,462**	,215**
	Συντελεστής Συσχέτισης		,002	,000	,000	,000	,000	,006
	Sig. (2-tailed)							
	N	159	159	157	156	156	156	159
Κοινωνικό άγχος	Συντελεστής Συσχέτισης	,239**	1,000	,281**	,036	,203*	,252**	,420**
	Sig. (2-tailed)	,002		,000	,658	,011	,002	,000
	N	159	159	157	156	156	156	159
Λεκτική παρενόχληση	Συντελεστής Συσχέτισης	,879**	,281**	1,000	,368**	,622**	,374**	,243**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,002
	N	157	157	157	156	156	156	157
Ηλεκτρονι- κός εκφοβισμός	Συντελεστής Συσχέτισης	,397**	,036	,368**	1,000	,216**	,384**	,140
	Sig. (2-tailed)	,000	,658	,000		,007	,000	,082
	N	156	156	156	156	156	156	156
Σωματικός εκφοβισμός	Συντελεστής Συσχέτισης	,749**	,203*	,622**	,216**	1,000	,367**	,186*
	Sig. (2-tailed)	,000	,011	,000	,007		,000	,020
	N	156	156	156	156	156	156	156
Εκφοβισμός βάσει καταγωγής	Συντελεστής Συσχέτισης	,462**	,252**	,374**	,384**	,367**	1,000	,066
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,000	,000	,000		,410
	N	156	156	156	156	156	156	156
Αυτοεκτίμη- ση	Συντελεστής Συσχέτισης	,215**	,420**	,243**	,140	,186*	,066	1,000
	Sig. (2-tailed)	,006	,000	,002	,082	,020	,410	
	N	159	159	157	156	156	156	159

** Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο 0.01 (2-tailed).

* Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο 0.05 (2-tailed).

Το bullying γενικά, η λεκτική παρενόχληση, το cyberbullying, ο σωματικός εκφοβισμός και ο εκφοβισμός βάσει της καταγωγής δεν παρουσιάζουν κανονικότητα στην κατανομή τους. Για να ελεγχθεί κατάλληλα, λοιπόν, αν υπάρχει σχέση, το είδος της σχέσης και ο βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στο κοινωνικό άγχος, στην αυτοεκτίμηση και κάτι από αυτά, χρησιμοποιήθηκε το Spearman Correlation, καθώς δεν προϋποθέτει οι μεταβλητές να εμφανίζουν κανονικές κατανομές.

Μέσω του Πίνακα 24, μπορεί να απαντηθεί το ερώτημα που αφορά στην ύπαρξη σχέσης μεταξύ εκφοβισμού και αυτοεκτίμησης. Έτσι, σύμφωνα με τον Πίνακα 24, ο εκφοβισμός γενικά σχετίζεται και με την αυτοεκτίμηση, επειδή υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με $P = 0,006 < 0,05$. Η συσχέτιση τους είναι αρνητική, γιατί όσο υψηλότερη βαθμολογία έχουν οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης τόσο χαμηλότερη είναι.

Όσον αφορά στα είδη του εκφοβισμού ξεχωριστά και στην αυτοεκτίμηση, παρατηρείται σχέση με τη λεκτική παρενόχληση καθώς εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά με $P = 0,002 < 0,05$. Εκτός από τη λεκτική παρενόχληση, η αυτοεκτίμηση σχετίζεται και με το σωματικό εκφοβισμό, όπου εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά με το $P = 0,020 < 0,05$ (πίνακας 24). Αντίθετα, δεν βρέθηκε καμιά συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και του εκφοβισμού που αφορά στην καταγωγή των μαθητών.

Επίσης, παρατηρώντας τον Πίνακα 24, μπορεί να δοθεί απάντηση και στο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας που αφορά στην ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στον εκφοβισμό και στο κοινωνικό άγχος. Φαίνεται ότι ο εκφοβισμός γενικά συνδέεται με το κοινωνικό άγχος κι αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά λόγω του $P = 0,002 < 0,05$.

Όσον αφορά στη σχέση ανάμεσα στα είδη του εκφοβισμού και στο κοινωνικό άγχος, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, που υποδεικνύει σχέση με την λεκτική παρενόχληση, με $P = 0,000 < 0,05$. Το κοινωνικό άγχος σχετίζεται και με το σωματικό εκφοβισμό λόγω στατιστικά σημαντικής διαφοράς με $P = 0,011 < 0,05$. Επιπλέον, το κοινωνικό άγχος εμφανίζει συσχέτιση με τον εκφοβισμό βάσει καταγωγής των μαθητών, επειδή υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με $P = 0,002 < 0,05$ (πίνακας 24). Το μόνο είδος εκφοβισμού που δεν έχει σχέση με το κοινωνικό άγχος είναι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός.

3.2 Συζήτηση

Από τη μέχρι τώρα ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, διερευνήθηκε τόσο η σχέση της θυματοποίησης γενικά, και με βάση το κάθε είδος εκφοβισμού ξεχωριστά, με την αυτοεκτίμηση και το κοινωνικό άγχος όσο και οι διαφορές φύλου και τάξης. Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας εξήχθησαν κάποια συμπεράσματα σχετικά με τα υπό διερεύνηση ερωτήματα.

Μια γενική θεώρηση των αποτελεσμάτων δείχνει την ανησυχητική εμφάνιση του φαινομένου της θυματοποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καθώς και τη συνύπαρξη πολλών μορφών εκφοβισμού. Η κατάσταση αυτή επαληθεύεται από αποτελέσματα πλήθους ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού (Αρτινοπούλου, 2001. Τσιάντης, 2010. Στέφος, 2013. Rigby, 2008), οπότε και επιβεβαιώνεται ότι η θυματοποίηση είναι μέρος της καθημερινότητας των μαθητών.

Οι διαδικασίες θυματοποίησης που πραγματοποιούνται μέσα στα πλαίσια της σχολικής καθημερινότητας των μαθητών, έχουν ιδιαίτερα αρνητικό αντίκτυπο σε πολλές πτυχές της προσωπικότητάς τους, στην αυτοεκτίμηση και στις ευρύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Andreou et al., 2005. Αρτινοπούλου, 2001. Boulton et al. 2001. Μαρμαρινός, 2008. Παπάνης & Γιαβρίμης, 2008. Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2011. Τσιάντης, 2007. Ψάλτης & Κωνσταντίνου, 2012). Αισθήματα δυσαρέσκειας γεννιούνται όταν το κλίμα που διέπει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών είναι αρνητικό (Κατσιγιάννη, 2009. Μαρμαρινός, 2008). Ο Craig (1998), όπως και άλλοι ερευνητές (Boulton et al. 2001. Fox & Boulton, 2006. Μαρμαρινός, 2008), εξέτασαν συγκεκριμένα τη σχέση άγχους, αυτοεκτίμησης και θυματοποίησης βρίσκοντας ισχυρή συσχέτιση μεταξύ τους.

Ειδικότερα, έχει αποδειχθεί ότι η θυματοποίηση λειτουργεί μεταξύ άλλων και σαν προβλεπτικός παράγοντας του κοινωνικού άγχους, καθώς τα θύματα νιώθουν ανασφαλή και ανήσυχα σε καθημερινές, χαλαρές συγκεντρώσεις, όπως στο σχολείο και αλλού, διότι θεωρούν ότι είναι συνεχώς ευάλωτα να εκτεθούν σε εκφοβισμό όταν βρίσκονται με πολύ κόσμο (Craig, 1998). Η αίσθηση ότι ο κίνδυνος παραμονεύει, θέτει εμπόδια δυσκολεύοντας τον αυτοέλεγχο και τη λειτουργικότητα σε καθημερινές δραστηριότητες, που τελικά το παιδί τείνει να αποφεύγει (Ανδρέου, 2012. Γκούσια-Ρίζου, 2004). Το κοινωνικό άγχος, επίσης, λειτουργεί σαν αιτία της επαναλαμβανόμενης θυματοποίησης, καθώς δημιουργείται μεταξύ τους ένας φαύλος κύκλος. Όσες περισσότερες φορές επαναλαμβάνεται η θυματοποίηση, τόσο αυξάνεται το άγχος για τις κοινωνικές συναναστροφές (Craig, 1998). Η αρνητική σχέση

μεταξύ κοινωνικού άγχους και θυματοποίησης τεκμηριώνεται και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Διενεργώντας την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, βρέθηκαν πολλά στοιχεία που στηρίζουν θεωρητικά και ερευνητικά, ότι εκτός από το κοινωνικό άγχος και η αυτοεκτίμηση σχετίζεται αρνητικά με τη θυματοποίηση. Τα θύματα, καθώς πλήττονται ηθικά, ψυχολογικά, συναισθηματικά, νιώθουν ότι δε μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτή την κατάσταση, υποφέρουν σιωπηλά, θεωρούνται ως αναποτελεσματικά και αυτό έχει σαν συνέπεια να γεννιούνται στο μυαλό τους άσχημες σκέψεις γι' αυτόν, που οδηγούν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση (Andreou et al., 2005. Boulton et al. 2001. Γιαννουλέας, 2001. Μαρμαρινός, 2008. Παπάνης & Γιαβρίμης, 2008. Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2011. Τσιάντης, 2007. Ψάλτης & Κωνσταντίνου, 2012). Η επαναλαμβανόμενη απαξίωση της αυτο-εικόνας αναστέλλει κάθε σκέψη για αντίδραση απέναντι στον εκφοβισμό που υφίσταται το θύμα, διότι θεωρεί ότι δεν έχει τη δύναμη να αμυνθεί αποτελεσματικά (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2008. Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2011).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν συνάφεια με έρευνες που έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση θυματοποίησης και αυτοεκτίμησης (Andreou, 2000, 2001. Andreou et al., 2005. Andreou & Metallidou, 2004. Boulton et al. 2001. Craig, 1998. Μαρμαρινός, 2008. Τσιάντης, 2007). Βρέθηκε ότι η θυματοποίηση έχει σχέση με την αυτοεκτίμηση, χωρίς ωστόσο να εξετάζεται ο τρόπος συσχέτισης τους, αν δηλαδή αν λειτουργεί σαν προβλεπτικός παράγοντας ή σαν αποτέλεσμα.

Επίσης, τ' αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, υποδεικνύουν πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ κοινωνικού άγχους και αυτοεκτίμησης, η οποία συνδέεται και επηρεάζει την ψυχολογική υγεία (Λεονταρή, 1996). Σύμφωνα είναι και η Μακρή-Μπότσαρη (2000,2001α) που υποστηρίζει ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ άγχους και εμπειριών, καθώς η απόρριψη συνεπάγεται ανασφάλεια και τις περισσότερες, αν όχι όλες τις φορές, χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οι μαθητές πληγώνονται όταν βλέπουν ότι δεν υπάρχει σεβασμός στις μεταξύ τους σχέσεις. Όταν μάλιστα δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν την έλλειψη αυτή, νιώθουν ανασφαλείς, ιδιαίτερα όταν πρόκειται να συναναστραφούν με τους συμμαθητές τους, καθώς ο κίνδυνος να υποστούν εκφοβισμό αυξάνεται (Γιαννουλέας, 2001. Craig, 1998. Fox & Boulton, 2006. Παπάνης & Γιαβρίμης, 2008). Το κοινωνικό άγχος μπορεί να θεωρηθεί ως μια κοινωνική μειονεξία, που διακρίνει πολλά θύματα και σε συνδυασμό με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση δυσκολεύει την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2011. Τσιάντης, 2011).

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι μια εμπειρία έλλειψης σεβασμού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, είναι η θυματοποίηση, η οποία συνεπάγεται άγχος στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Το άγχος και η διατήρηση παθητικής στάσης, γεννιέται από την αίσθηση αδυναμίας του ατόμου να αμυνθεί, λόγω της χαμηλής του αυτοεκτίμησης (Craig, 1998. Τσιάντης, 2011). Συνεπώς, φαίνεται ότι όλες οι μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους και έχουν το ρόλο τους στο φαινόμενο του εκφοβισμού που βιώνουν οι μαθητές.

Όσον αφορά στις μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται η θυματοποίηση, ο Τσιάντης (2010) τις χωρίζει σε έμμεσες και άμεσες. Ειδικότερα, υπάρχει η σωματική μορφή, η λεκτική μορφή του εκφοβισμού, ο ηλεκτρονικός, ο σεξουαλικός και ο συναισθηματικός εκφοβισμός. Ορισμένα, από αυτά τα είδη μπορεί να συνυπάρχουν ή να ενυπάρχουν σε άλλα είδη (Rigby, 2008). Ανάμεσα σε αυτά, υπερτερεί η λεκτική (Healy, Dowson & Nelson, 2005) και η σωματική μορφή του εκφοβισμού (Andreou & Smith, 2002. Boulton et al. 2001. Τσιάντης, 2010, 2011). Ο λεκτικός εκφοβισμός εκδηλώνεται με διάφορων ειδών εκφράσεις, όπως προσβλητικά λόγια, εξευτελισμό, πειράγματα, συκοφαντίες ή φήμες, που μπορεί να τοποθετούν στο στόχαστρο διάφορα χαρακτηριστικά του θύματος, όπως η εθνική προέλευση και η μητρική του γλώσσα (Olweus & Limber, 2007. Πρεκατέ, 2007). Παράλληλα, συνοδεύεται από πλήθος παραγλωσσικών στοιχείων που εντείνουν το νόημα του μηνύματος (Βουϊδάσκη, 1987). Στο σωματικό εκφοβισμό περιλαμβάνονται χτυπήματα, κλωτσιές, σπρωξίματα (Ανδρέου, 2011. Olweus & Limber, 2007), καταστροφή περιουσίας, μέχρι και άσχημες φάρσες (Το χαμόγελο του παιδιού, 2012). Από αυτά γίνεται αντιληπτός ο τρόπος που αυτές οι δύο μορφές μπορούν πληγώσουν το θύμα. Αντίθετα, μορφές που εμφανίζονται πιο σπάνια είναι τα ηλεκτρονικά μηνύματα και οι ανώνυμες προσβολές (Boulton et al. 2001).

Παρόμοια είναι και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς αποδεικνύεται ότι οι μαθητές, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους στο ερωτηματολόγιο, υφίστανται συχνότερα σωματικό και λεκτικό εκφοβισμό, ενώ σπανιότερα άλλες μορφές του. Ακολουθούν οι άλλες μορφές θυματοποίησης που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο, η ηλεκτρονική, που αφορά περιστατικά όπως διάδοση φημών από διάφορα ηλεκτρονικά μέσα, παρενόχληση από το τηλέφωνο ή μέσω διαδικτύου, και αυτή που οφείλεται στην καταγωγή των μαθητών. Αυτό πιθανόν να δικαιολογείται και από το γεγονός ότι πολύ λίγοι μαθητές είχαν κάποια εμπειρία σε αυτές τις μορφές θυματοποίησης και μάλιστα μικρή.

Το άγχος έχει προβλεφθεί από όλους τους τύπους θυματοποίησης (Craig, 1998) και μάλιστα στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι έχει ισχυρή σχέση με όλα τα είδη, εκτός από τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Η Πρεκατέ (2007) όπως και άλλοι ερευνητές (Andreou, Vlachou &

Didaskalou, 2005. Μπεζέ, 1998) υποστηρίζει ότι το βρίσιμο, ο χλευασμός των μαθητών και τα πειράγματα για την εθνική προέλευση είναι πολύ συνηθισμένα. Συχνότερες είναι και οι φήμες, που εντάσσονται και στην ψυχοσυναισθηματική μορφή του εκφοβισμού, περισσότερο κι από τις ανοιχτές σωματικές επιθέσεις, το φτύσιμο και την καταστροφή της περιουσίας των θυμάτων που αποτελούν εξίσου συχνά φαινόμενα (Ανδρέου, 2011). Η ταπείνωση, η απαξίωση, που βιώνει ένα θύμα, και η απειλή της σωματικής του ακεραιότητας οδηγεί σε αισθήματα ανασφάλειας κατά τη συναναστροφή με τους συμμαθητές του. Παρόλο που και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός προκαλεί παρόμοια συναισθήματα (Πρεκατέ, 2007), καθώς είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί, στην παρούσα έρευνα δεν εμφάνισε ιδιαίτερη σχέση με το κοινωνικό άγχος.

Τα συναισθήματα αβεβαιότητας και η έλλειψη σιγουριάς που αισθάνονται τα θύματα είναι επακόλουθο κάθε μορφής φυσικών και λεκτικών προσβολών που δέχονται ανεμπόδιστα (Craig, 1998. Παπάνης & Γιαβρίμης, 2008. Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2011. Τσιάντης, 2011). Η χαμηλή αυτοπεποίθηση είναι αποτέλεσμα τόσο της λεκτικής, της σωματικής, της ηλεκτρονικής μορφής θυματοποίησης όσο και αυτής που αφορά στην καταγωγή (Ανδρέου, 2011. Andreou et al., 2005. Boulton et al. 2001. Μαρμαρινός, 2008. Παπάνης & Γιαβρίμης, 2008. Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2011. Το χαμόγελο του παιδιού, 2012. Τσιάντης, 2007. Ψάλτης & Κωνσταντίνου, 2012). Στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκε ιδιαίτερα σημαντική συσχέτιση με τη λεκτική και τη σωματική θυματοποίηση, ενώ με την ηλεκτρονική και αυτή βάσει καταγωγής όχι τόσο σημαντική, ίσως επειδή λίγα παιδιά από το συνολικό δείγμα είχαν σχετικές εμπειρίες.

Αναζητώντας πόσο επηρεάζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά του θύματος την ανάμειξη του σε περιστατικά εκφοβισμού και το πώς αυτά επιδρούν στην ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη, καταλήγουμε ότι το φύλο και η ηλικία επηρεάζουν την κατάσταση. Στο ίδιο αποτέλεσμα οδηγήθηκε και ο Rigby (2008) όπως και άλλοι ερευνητές (Ανδρέου, 2013. Αρτινοπούλου, 2001. Maliki, Asagwara & Ibu, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την τάξη φοίτησης, βρέθηκε ότι στους μαθητές της Ε' τάξης τα ποσοστά σωματικής θυματοποίησης είναι υψηλότερα από τους μεγαλύτερους μαθητές της ΣΤ' τάξης του δημοτικού. Αυτό αιτιολογείται από το γεγονός πως η θυματοποίηση έχει να κάνει με την επιβολή της δύναμης του "ισχυρού" στον πιο αδύναμο (Αρτινοπούλου, 2001). Έτσι, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι μαθητές της ΣΤ' τάξης έχουν χαμηλότερα ποσοστά θυματοποίησης λόγω του ότι βρίσκονται στην ανώτερη ηλικιακά τάξη των μαθητών του Δημοτικού, άρα και στην πιο δυνατή. Αυτό αποτελεί έναν από τους λόγους για τους οποίους βρίσκονται λιγότερο συχνά στο ρόλο του θύματος (James, 2010).

Επιπλέον, η ηλικία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στο είδος του εκφοβισμού που υφίστανται τα θύματα. Αναφορικά με τις μορφές θυματοποίησης που επικρατούν περισσότερο στην Ε' τάξη του δημοτικού σε σχέση με τη ΣΤ' τάξη του δημοτικού, εντοπίζεται ότι ο σωματικός εκφοβισμός βρίσκεται στα υψηλότερα επίπεδα και ακολουθεί ο λεκτικός, το cyberbullying και ο εκφοβισμός βάσει καταγωγής των θυμάτων. Τα ευρήματα μας βρίσκουν σύμφωνο και το Rigby (2008), οποίος βρήκε ότι σε πολύ υψηλά επίπεδα - σχεδόν τα ίδια - με τον σωματικό τοποθετείται και ο λεκτικός εκφοβισμός. Έχει τεκμηριωθεί ότι όσο η ηλικία αυξάνεται τόσο ο σωματικός εκφοβισμός μειώνεται, ενώ ο λεκτικός παραμένει σταθερός (Didaskalou et al., 2013. Maliki et al., 2009).

Όσον αφορά στον παράγοντα του φύλου, παρουσιάστηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια μόνο στο κοινωνικό άγχος, όπου υπερτερούν τα κορίτσια. Στις υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάστηκε κάποια σημαντική διαφορά, δηλαδή τα δύο φύλα δεν παρουσίασαν διαφορές όσον αφορά στην αυτοεκτίμηση τους και στη θυματοποίηση που υφίστανται, αν και ο Τσιάντης (2010) υποστηρίζει ότι η λεκτική μορφή είναι πιο συνηθισμένη στα κορίτσια παρά στα αγόρια (Ανδρέου, 2011. Αρτινοπούλου, 2001, Έμπερλάϊν, 1980. Olweus & Limber, 2007. Τσιάντης 2010). Επιπλέον, σε έρευνα το 2000, η Ανδρέου συμφωνεί ότι δεν υπάρχουν συστηματικές διαφορές φύλου στη σωματική και ψυχολογική μορφή της θυματοποίησης.

Παρ' όλα αυτά, σε μεταγενέστερες έρευνες κυρίως, τα ευρήματα συγκρούονται μ' αυτή τη διαπίστωση επισημαίνοντας ότι τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά σωματικής θυματοποίησης από τα κορίτσια, τα οποία εμπλέκονται σε μικρότερο βαθμό σε βίαια επεισόδια (Ανδρέου, 2011. Boulton et al., 2001. Craig, 1998. Didaskalou et al., 2013. Έμπερλάϊν, 1980. Maliki et al., 2009. Olweus & Limber, 2007). Τ' αγόρια τείνουν προς τη φυσική επιθετική συμπεριφορά, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους, όπως τα άσχημα σχόλια και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Boulton et al., 2001. Craig, 1998. Didaskalou et al., 2013. Maliki et al., 2009. Έμπερλάϊν, 1980. Ανδρέου, 2011). Αυτή η διαφορά στ' αποτελέσματα των ερευνών αυτών, πιθανόν, να οφείλεται στο γεγονός ότι οι έρευνες διενεργήθηκαν σε διαφορετικούς πληθυσμούς και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους.

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με απόψεις πολλών ερευνητών. Είναι προφανές πως οι μαθητές, έχουν την τάση να είναι θύματα εκφοβισμού σε μια σειρά από τομείς και αυτό το εύρημα δεν είναι απροσδόκητο. Αδιαμφισβήτητα, λοιπόν, τα προβλήματα θυματοποίησης στο σχολείο απαιτούν άμεση δράση (Ανδρέου & Smith, 2002).

Μια ολοκληρωμένη, ολιστική και πολυεπίπεδη προσέγγιση κατά της θυματοποίησης μπορεί να μειώσει τον εκφοβισμό. Προκειμένου, να επιτευχθεί αυτό, οι γονείς, το σχολικό σύστημα και η κοινωνία πρέπει να εργαστούν από κοινού για την πρόληψη θυματοποιητικών συμπεριφορών (Ανδρέου, 2011. Κεδίκογλου, 2013. Maliki, Asagwara & Ibu, 2009. Παπαχρήστου & Μαυροκεφαλίδου, 2014. Τσιάντης, 2011). Επισημαίνεται ότι η πρόληψη καθώς και οι στρατηγικές παρέμβασης για την καταπολέμηση του εκφοβισμού, δε θα πρέπει να επικεντρώνονται σε μεμονωμένα παιδιά (θύματα, θύτες, δράστες-θύματα), αλλά και στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου (Andreou, 2001. Κεδίκογλου, 2013). Η παρέμβαση δεν πρέπει να είναι αποσπασματική, αλλά να χαρακτηρίζεται από ένα σαφή κώδικα συμπεριφοράς, συνέπεια και συνεχή υποστήριξη, διότι χρειάζεται αρκετός χρόνος για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι και να διατηρηθούν μακροπρόθεσμα (Ανδρέου, 2011. Maliki, Asagwara & Ibu, 2009).

Βασικό ρόλο στην πρόληψη περιστατικών θυματοποίησης διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, καθώς είναι υπεύθυνος να γνωστοποιήσει και να εξηγήσει στους μαθητές τα δικαιώματά τους, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι κανένας δεν έχει δικαίωμα να τους φέρεται με αυτόν τον τρόπο. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που ορίζει τους κανόνες συμπεριφοράς, που υπάρχουν εντός τάξης και διαπνέουν πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία πρέπει οι μαθητές να εφαρμόζουν και εκτός τάξης (Παπαχρήστου & Μαυροκεφαλίδου, 2014. Τσιάντης, 2011). Παράλληλα, υποχρέωση του είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναγνωρίζουν φαινόμενα θυματοποίησης και εκ των προτέρων να τους έχει συμβουλευσει πως να τα αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα αν βρεθούν στη θέση του θύματος (Αρτινοπούλου, 2001. Πρεκατέ, 2007.). Η πρόληψη επιτυγχάνεται επίσης, μέσω δραστηριοτήτων (Βλ. Τσιάντης, 2010) και με κατάλληλη διάταξη της τάξης που προωθεί και ενισχύει τους δεσμούς φιλίας μεταξύ των μαθητών και βελτιώνει τη θέση των παιδιών-θυμάτων μέσα στην ομάδα, ώστε να νιώσουν αποδεκτά, να μην είναι περιθωριοποιημένα και μόνα (Αρτινοπούλου, 2001). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει ευκαιρίες να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους και αυτό να αναγνωριστεί από τους υπόλοιπους μαθητές (Αναγνωστοπούλου, 2005). Με τον ίδιο τρόπο μπορεί να εντάξει νέους ή με ειδικές ανάγκες μαθητές, να αναπτύξει και να αναδείξει την αλληλεγγύη της παρέας ως μέσο υποστήριξης των παιδιών-θυμάτων. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της παρουσίας του στο σχολείο πρέπει να εποπτεύει ουσιαστικά τους πιθανούς χώρους εκδήλωσης τέτοιων συμπεριφορών και να ενημερώνει του υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου και το διευθυντή (Παπαχρήστου & Μαυροκεφαλίδου, 2014. Τσιάντης, 2011).

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση περιστατικών θυματοποίησης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαβεβαιώσει το παιδί-θύμα ότι δεν έχει ευθύνη γι' αυτό που του συμβαίνει.

Σημαντικό είναι να του υπενθυμίσει ότι το νοιάζεται, κατανοεί το πρόβλημα του και ότι βρίσκεται εκεί για να το προστατεύσει εφοδιάζοντας το με μεθόδους αυτοπροστασίας, αλλά για να γίνει αυτό χρειάζεται να μάθει από το παιδί τι ακριβώς συμβαίνει (Αρτινοπούλου, 2001. Μακρή-Μπότσαρη, 2001α. Πρεκατέ, 2007. Τσιάντης, 2011.) Έτσι, συμβάλλει παράλληλα στη βελτίωση του επιπέδου αυτοεκτίμησης του μαθητή (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α) κι εξοικειώνεται με τη χρήση της συμβουλευτικής παρέμβασης (Ανδρέου, 2011)

Εκτός από τους μαθητές, χρειάζεται να ευαισθητοποιηθούν και να ενημερωθούν οι γονείς τους και με τη βοήθεια τους να ανιχνευθούν τα αίτια πρόκλησης τέτοιων περιστατικών (Αρτινοπούλου, 2001. Τσιάντης, 2011). Η επικοινωνία μεταξύ των γονέων και του σχολείου είναι απαραίτητη, καθώς οι γονείς είναι συχνά οι πρώτοι που γνωρίζουν ότι τα παιδιά τους γίνονται θύματα. Επιπλέον, είναι θεμιτό οι γονείς να επικοινωνήσουν με συμβούλους του σχολείου για να ζητήσουν ψυχολογική ή κοινωνική βοήθεια (Αρτινοπούλου, 2001. Maliki, Asagwara & Ibu, 2009, Τσιάντης, 2011), όταν κρίνεται απαραίτητη κάποια περαιτέρω εξατομικευμένη παρέμβαση ειδικού ψυχικής υγείας, που μπορεί να στηρίξει κατάλληλα το θύμα (Αρτινοπούλου, 2001. Τσιάντης, 2011.). Τα θυματοποιημένα παιδιά ίσως χρειαστούν ψυχοθεραπεία, η οποία είναι, κατά μία έννοια, μια επανορθωτική αγωγή για όσα πήγαν στραβά ή για όσα δε διδάχθηκαν ποτέ όσον αφορά στις συναισθηματικές τους σχέσεις και έχουν ανάγκη να μάθουν με στόχο να χειρίζονται τα συναισθήματά τους, να ρυθμίζουν τις διαφορές τους και γενικά να συμβιώνουν αρμονικά. Για πολλά χρόνια οι εκπαιδευτικοί ανησυχούσαν για τις επιδόσεις των μαθητών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όμως, έτσι προσπέρασαν μία πολύ σοβαρή μειονεξία των μαθητών, τη συναισθηματική αγραμματοσύνη, η οποία δεν αντιμετωπίζεται καθόλου από το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Γιαννουλέας, 2009. Τσιάντης, 2011).

Το σχολείο, από την πλευρά του, θα πρέπει να λάβει ενεργό ρόλο εφαρμόζοντας προγράμματα για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Healy, Dowson & Nelson, 2005. Maliki, Asagwara & Ibu, 2009). Αποστολή του είναι να αποδοκιμάζει τον εκφοβισμό (Ανδρέου, 2011) διαφυλάττοντας την ψυχοσυναισθηματική υγεία των μαθητών (Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2010) και να εφαρμόζει προγράμματα ψυχοσυναισθηματικής αγωγής, τα οποία συμπληρώνουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ελλείψεις τους (Goleman, 1998. Παπαχρήστου & Μαυροκεφαλίδου, 2014). Παράλληλα, το σχολείο πρέπει να φροντίζει, ώστε το προσωπικό του σχολείου να αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες, ψυχοσυναισθηματικές γνώσεις σχετικά με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και γνώσεις σχετικά με τη βία και τον εκφοβισμό (Αρτινοπούλου, 2001). Εφόσον, λοιπόν, πληρούνται κάποιες βασικές προϋποθέσεις, αφορμές όπως η Ευρωπαϊκή Εβδομάδα κατά της Βίας στα σχολεία, είναι

πρόσφορο έδαφος για να υλοποιηθούν δράσεις με ξεκάθαρους στόχους και νόημα ευαισθητοποιώντας ή βοηθώντας, ανάλογα την περίπτωση, πραγματικά τους μαθητές και όσους εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στο φαινόμενο (Αρτινοπούλου, 2001).

Σ' αυτές τις κατευθύνσεις κινούνται οι στόχοι και οι δράσεις του Παρατηρητηρίου Πρόληψης για τη Σχολική Βία και τον Εκφοβισμό της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης μετά από απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αποτελεί έναν από τους νεότερους θεσμούς στην Ελλάδα και επιδιώκει να συντονίσει, σαν ένα εθνικό σημείο αναφοράς, όλα τα θύματα του εκφοβισμού, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και όλους όσους μπορούν να συμβάλλουν στην πρόληψη, αντιμετώπιση και παροχή βοήθειας στα θύματα με οποιονδήποτε τρόπο. Η συλλογικότητα, η έμφαση σε προγράμματα «Διαπροσωπικών Σχέσεων και Ψυχικής Υγείας», η συμβουλευτική, η μέριμνα για την πρόνοια και την ασφάλεια των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας όπως και η διοχέτευση των θυμάτων σε πιστοποιημένους φορείς για διαχείριση των συνεπειών ή άλλων σχετικών θεμάτων ανήκουν στις δράσεις του (Κεδίκογλου, 2013)

Μεταξύ άλλων, ένα ενδεικτικό πρόγραμμα παρέμβασης στα σχολεία, που έχει αποτελεί και αυτό που δημιούργησε ο Dan Olweus, Olweus Bullying Prevention Program, το οποίο κινητοποιεί γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές και όλους όσους εμπλέκονται στον εκπαιδευτικό χώρο με σκοπό να μειώσουν τον εκφοβισμό. Σύμφωνα με αυτό το προσωπικό του σχολείου πρέπει να καταρτιστεί σχετικά με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού πριν το υλοποιήσει (Olweus & Limber, 2010). Στην πραγματοποίηση της κατάρτισης του προσωπικού στην Ελλάδα, μπορεί να συμβάλει η δημιουργία κάποιου προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με το εγχειρίδιο από την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης του Παιδιού και του Εφήβου, που περιλαμβάνει τρόπους να βοηθήσουν τους μαθητές να ενισχύσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους (Τσιάντης, 2011). Το πρόγραμμα του Olweus επικεντρώνει την προσπάθεια του προσωπικού του σχολείου στην εδραίωση κλίματος εμπιστοσύνης, αποδοχής και φροντίδας (Maliki, Asagwara & Ibu, 2009), διοργανώνει συχνά ομάδες συζήτησης και όλοι μαζί διατυπώνουν κανόνες εστιασμένους στην αντιμετώπιση της θυματοποίησης. Εκτός από το προσωπικό, ομάδες συζήτησης με θέμα τα περιστατικά διοργανώνονται με τους μαθητές ή και με τους γονείς των μαθητών. Απαραίτητη είναι η συμβολή των γονέων, οι οποίοι πρέπει να διοργανώνουν εκδηλώσεις κατά του εκφοβισμού, να μοιράζουν φυλλάδια ή οτιδήποτε άλλο αποφασίσουν με σκοπό να περιορίσουν το φαινόμενο και να βοηθήσουν τα θύματα. Εν συνεχεία, το πρόγραμμα του Olweus υποδεικνύει την κρισιμότητα του ρόλου των συνομήλικων και την υποστήριξη που χρειάζονται τα θύματα. Εφαρμόστηκε πρώτη φορά το 1984 με ενθαρρυντικά

αποτελέσματα και στοχεύει, μεταξύ άλλων, στην ενίσχυση της αλληλοϋποστήριξης των μαθητών και της διαμεσολάβησης των ενηλίκων μεταξύ των θυτών, των θυμάτων και των οικογενειών τους, ώστε να σταλθεί το μήνυμα ότι ο εκφοβισμός δεν είναι ανεκτός. Τέλος, για την αξιολόγηση της προόδου του προγράμματος δίνονται συχνά ερωτηματολόγια στο σχολείο, τα οποία βοηθάνε στο να οριστεί το επόμενο βήμα της παρέμβασης. Γενικά, μέσω του προγράμματος αναζητούνται και εφαρμόζονται κατάλληλες δράσεις για να τροποποιηθεί η κουλτούρα του σχολείου σ' ένα περιβάλλον που θα είναι κατά της βίας και θα προστατεύει τα δικαιώματα των μαθητών (Olweus & Limber, 2010. Τσιάντης, 2011).

Εν ολίγοις, όπως υποστηρίζει και η Πρεκατέ (2007) «Η πρόληψη της βίας και η αρμονική συνύπαρξη θα πρέπει να είναι στην καρδιά των στόχων της παιδείας μας».

3.3 Συμπεράσματα

Όπως μπορεί να διαπιστωθεί από την ανάλυση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, αλλά και τα στοιχεία άλλων ερευνών, αποδεικνύεται ότι το φαινόμενο της θυματοποίησης έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με τη συνύπαρξη πολλών μορφών εκφοβισμού. Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, οι εμπειρίες θυματοποίησης σχετίζονται με την ανάπτυξη χαμηλής αυτοεκτίμησης και κοινωνικού άγχους, που δυσχεραίνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές. Οι συνέπειες της θυματοποίησης επηρεάζουν κι άλλες πτυχές της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των θυμάτων, γεγονός που φανερώνει την ανάγκη να ληφθούν στοχευμένα μέτρα και πρακτικές πρόληψης ή παρέμβασης για τη μείωση του εκφοβισμού. Μια αποτελεσματική προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση προϋποθέτει τη συνεργασία και το συντονισμό των γονέων με το σχολικό σύστημα, ώστε να εξασφαλιστεί διαρκής επαγρύπνηση και προσπάθεια με τελικό στόχο την καταστολή του φαινομένου.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της έρευνας, σκόπιμο είναι να γίνει και ένας αναστοχασμός σχετικά με τους περιορισμούς της. Συγκεκριμένα, ενώ το δείγμα ήταν επαρκές, ωστόσο, ήταν λίγοι οι μαθητές που είχαν εμπειρία σε κάποιες μορφές θυματοποίησης, όπως ο εκφοβισμός βάσει καταγωγής και ο ηλεκτρονικός. Ίσως, σε ένα πολύ μεγαλύτερο δείγμα να βρίσκονταν περισσότεροι μαθητές με αντίστοιχες εμπειρίες.

Όσον αφορά στις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, αρχικά, προτείνεται οι μεταγενέστερες έρευνες να επεκταθούν και στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, καθώς δεν αποκλείεται οι μικρότεροι μαθητές να είναι θύματα περιστατικών θυματοποίησης. Εν συνεχεία, θα ήταν θεμιτό να διεξαχθούν έρευνες σχετικά με το πως θα ήθελαν τα θύματα να αντιμετωπιστεί ο εκφοβισμός και ποιους τρόπους παρέμβασης προτιμούν, ώστε να περιοριστεί το πρόβλημα ή να εξαλειφθούν οι συνέπειες του. Εκτός των παραπάνω, ωφέλιμο θα ήταν να σχεδιαστούν στοχευμένες έρευνες σε μία μόνο μορφή θυματοποίησης κάθε φορά, με λίγο μεγαλύτερη εστίαση στην ηλεκτρονική μορφή, που είναι πιο νέα, πολύπλοκη και δυσκολότερο να ανιχνευθεί και να αντιμετωπιστεί. Τέλος, σε συνδυασμό με τον εκφοβισμό θα μπορούσαν να μελετηθούν και οι ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις του στα θύματα, όπως το άγχος, με τη χρήση ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναγνωστοπούλου, Σ.Μ. (2005). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη - Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Ανδρέου, Ε., & Smith, P.K. (2002, Νοέμβριος). *Το φαινόμενο του «bullying» στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 34, σελ. 9-25, Αθήνα: Ατραπός.
- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους: Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός σχολείου*. Θεσσαλονίκη: «Επίκεντρο».
- Ανδρέου, Ε. (2012). *Σημειώσεις για το μάθημα: Κοινωνικές Σχέσεις και Προβλήματα Προσαρμογής στο Σχολείο*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-Year-Old Greek schoolchildren. *AGGRESSIVE BEHAVIOR*, 26, 49-56.
- Andreou, E. (2001). Bully/Victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, Vol. 21, No. 1, 59-66.
- Andreou, E., Vlachou, A. & Didaskalou, E. (2005). The Roles of Self-Efficacy, Peer Interactions and Attitudes in Bully-Victim Incidents: Implications for Intervention

Policy-Practices. *School Psychology International*, 26(5), 545-562. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi : SAGE Publications.

Andreou E., & Metalidou P. (2004). The relationship of Academic and Social Cognition to Behaviour in Bullying Situations among Greek Primary School Children. *Educational Psychology*, 24(7A), 27-41. Ανακτήθηκε από: <http://www.interscience.wiley.com>.

Αντωνιάδου. Ν., & Κόκκινος. Μ.Κ., (2013). Κυβερνο-εκφοβισμός και κυβερνο-θυματοποίηση σε παιδιά και εφήβους: Συχνότητα εμφάνισης και παράγοντες επικινδυνότητας. *Προσχολική και σχολική εκπαίδευση*, 1 (1), σελ. 138-169.

Arendt, H. (2000). *Περί βίας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο: Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Batsche, M.G.& Knoff, M.H. (1994). Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165 – 175.

Βουϊδάσκη, Β. (1987). Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρη.

Boulton, M.J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., & Λεμονή, Ου. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών Σχολείων. *Ψυχολογία*, 8 (1), 12-29. Ανακτήθηκε από: <http://www.elpse.gr/el/katalogos-teyxwn.html>

- Γεωργίου, Σ. (2007). *Πρόληψη της παραβατικότητας των μαθητών. Σχολική βία. Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού* (Διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης. (σειρά 34). Ανακτήθηκε από: <http://openarchives.gr/view/228559>
- Γιαννουλέας, Μ. (2001). *Ούτε θύμα ούτε θύτης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκουντσίδου, Β. (2007). *Το φαινόμενο bullying και πως να το αντιμετωπίσετε*. Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: http://www.auth.gr/students/services/spc/resources/Bullying_greyscale.pdf.
- Γκούσια-Ρίζου, Μ. (2004, Απρίλιος). Η σχολική τάξη ως κοινότητα ενδιαφέροντος. *Επιστημονικό Βήμα*, 3, 57-67. Ανακτήθηκε από: http://www.ipem-doe.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_3/Gousia.pdf.
- Craig, M.W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. page 123-130, *Person Individ* volume 24 number 1, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of self-esteem*. San Fransisco: W.H. Freeman.
- Δημητρίου, Σ. (2003). *Μορφές βίας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Didaskalou, E., Andreou, E., & Vlachou, A. (2013, July, 16) Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Ανακτήθηκε από: 10.1111/1471-3802.12028
- Κεδίκογλου, Σ. (2013). *Πλαίσιο λειτουργίας του Παρατηρητηρίου για την Πρόληψη της Σχολικής βίας και του Εκφοβισμού*. Μαρούσι: Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από: <http://www.pdeamth.gr/paratiritiriovias/>

- Έμπερλάϊν, Γκ. (1980). *Φοβίες και άγχη στα παιδιά: Πρακτικές συμβουλές για τα προβλήματα των παιδιών της προσχολικής και σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: ΝΟΤΟΣ ΕΠΕ.
- Ευαγγελοπούλου – Βαμβακερού, Ε. (2001). Η επιθετικότητα του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι. *Επιστήμες της Αγωγής, πρώην «Σχολείο και Ζωή», τεύχος 1*, 58-73.
- Fox, Cl., Boulton, M. (April, 2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimization. *Aggressive Behavior, 32 (2)*, 110-121. Doi: 10.1002/ab.20114
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Healy, J., Dowson, M. & Nelson, F.G. (2005). Adolescents' Experiences, Perceptions and Attitudes Towards Bullying. Εισήγηση στο: Australian Association For Research In Education International Education Research Conference, Parramatta. Ανακτήθηκε από: http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8OFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.aare.edu.au%2Fdata%2Fpublications%2F2005%2Fhea05443.pdf&ei=1gCoU4vcC5Gv7AbVu4HoAg&usq=AFOjCNH8IKK6c2nOuVXpFRlaozH46js31A&sig2=Cc3EV-f4alkJsFH_2LAL3g&bvm=bv.69411363.d.ZGU
- Hunt, C., Peters, L & Rapee, R. (2012). Development of a measure of the experience of being bullied in youth. *Psychological Assessment, 24*, 156-165.
- James, A. (2010, February). *School bullying*. (Goldsmiths, University of London, NSPCC) Ανακτήθηκε από: http://www.nspcc.org.uk/informresearch/briefmgsschool_bullying_pdf_wdf73502
- Κατσιγιάννη, Α. Β. (2006). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο*. (Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο στη Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (σειρά 360). Ανακτήθηκε από: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/14125>

- Κούρτη, Ε.(1987). Γλώσσα και επιθετικότητα. Στο: Β. Βουϊσδάκης (Επιμ.), *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο* (68-81). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Leary, M.R. (1983) Social anxiousness: The construct and its measurements. *Journal of Personality Assessment*, 47, 66-75.
- Αεονταρή, Α. (1996) . *Αυτοαντίληψη* . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιβάνου Μ., Κασβίκης Γ., & Μπούτου Φ.Μ., (2006, Μάιος 31). Κοινωνική φοβία: Φαινομενολογία, κλινική εικόνα και αποτελεσματικές θεραπείες. *Ψυχολογία*, 13 (4), 95-100. Ανακτήθηκε από: <http://www.elpse.gr/el/katalogos-teyxwn/category/48-teyxos-04.html>
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000, Ιούλιος 5). Η έννοια του εαυτού εφήβων και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7 (1), 88-113. Ανακτήθηκε από: <http://www.elpse.gr/el/katalogos-teyxwn/category/7-teyxos-01.html>
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε. (2001α). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001β, Ιούλιος 6). Είδη κοινωνικής στήριξης και ο ρόλος της άνευ όρων αποδοχής στη διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης. *Ψυχολογία* ,8(4), 488-505. Ανακτήθηκε από: <http://www.elpse.gr/el/katalogos-teyxwn.html>
- Μαρμαρινός, Ι. (2008). Παιδαγωγική Ψυχολογία - Διαπροσωπικές Σχέσεις. «Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ» , Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ανώτατη Σχολή παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων, Εκδοτικός όμιλος ΙΩΝ.
- McEachern, A. G., Kenny, M., Blake, E., & Aluede, O. (2005). Bullying in schools: International variations. *Journal of Social Sciences*, 8, 51-58. Ανακτήθηκε από: www.krepublishers.com06-Special%20Volume-JournalJSS-00-Special%20VolumesJSS-SI-08-Peer-Vicit-Schools-WebJSS-SI-08-07-051-058-McEachern-A-GJSS-SI-08-07-051-058-McEachern-A-G-Text.pdf

- Maliki, A.E., Asagwara, C.G., & Ibu, J.E. (2009). Bullying Problems among School Children. *Journal of Human Ecology*, 25(3), 209-213. Ανακτήθηκε από: <http://www.krepublishers.com/02-Journals/JHE/JHE-25-0-000-09-Web/JHE-25-3-000-2009-Abst-PDF/JHE-25-3-209-09-1605-Maliki-A-EJHE-25-3-209-09-1605-Maliki-A-E-Tt.pdf>
- Cole, M. & Cole, S.R (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών - Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (μτφ. Μ.Σολμάν). Β' τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996)
- Μπεζέ, Λ. (1998). *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νέστορος, Ι.Ν. (1992). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Research in Child Development* 1(1), 2B. In K. Rubin & D. Pepler (eds), *The development and treatment of childhood aggression* (pp.441-448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D., & Limber, P.S. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over Two Decades. In R.S. Jimerson, M.S. Swearer & L.D. Espelage (Eds), *Handbook of bullying in schools – An international perspective* (377-402). New York: Routledge.
- Παπάνης, Ευ., & Γιαβρίμης, Π. (2008, Αύγουστος 24). *Αυτοεκτίμηση και άγχος*. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα. Ανακτήθηκε από: http://epapanis.blogspot.gr/2008/08/blog-post_24.html
- Παπάνης, Ευ., Ρουμेलιώτου, Μ. (2011). Η αυτοεκτίμηση παιδιών από χωρισμένους γονείς: Η επίδραση του διαζυγίου την κοινωνική και συναισθηματική τους προσαρμογή.

Συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων από την ελληνική πραγματικότητα. Στο: Ευ. Παπάνης (Επιμ.), *Η Αυτοεκτίμηση - Θεωρία και αξιολόγηση* (σσ. 277-307). Αθήνα: Εκδόσεις Ι.Σιδέρης.

Παπαχρήστου, Κ. & Μαυροκεφαλίδου, Ε. (2014). *Σχολική βία και πολυπολιτισμικότητα: Η αναγκαιότητα διαπολιτισμικών παρεμβάσεων*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ανακτήθηκε από: <http://www.pdeamth.gr/paratiritiriovias/index.php/arhraerev/47-sxoliki-via-kai-polypolitismikotita-i-anagkaiotita-diapolitismikon-paremvasion>

Πεχτελίδης, Γ. (2010, χειμώνας). Σεξουαλικότητα και Βία ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά στο σχολείο. *Το Βήμα των Κοινωνικών, ΙΕ'* (57), 169-196. Ανακτήθηκε από: http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uth.gr%2Ftovima%2FVIMA_57_fm1.pdf&ei=EuZ5U6HiO5Sw7AbSo4HoDA&usg=AFQjCNGeacmFmEpPIuHFYiWDAUklvEKrNA&sig2=GoWXkA5w4zCSprocaAnyyg&bvm=bv.66917471,d.ZGU

Πλαγεράς, Α., & Τσαρδακά, Σ. (2013, Σεπτέμβριος). Το διαδίκτυο και ο σχολικός εκφοβισμός. *Νέος Παιδαγωγός, 1*, 1-5. Ανακτήθηκε από: http://www.neospaidagogos.gr/periodiko/writers/pdfs1/to_diadiktyo.pdf

Πρεκατέ, Β. (2007, Φεβρουάριος). Ενημερωτικό φυλλάδιο για το σχολικό εκφοβισμό, το οποίο αποστέλλει ο Μέντορας σε σχολεία και άλλους ενδιαφερόμενους. *Μέντορας*, 1-4. Ανακτήθηκε από: <http://www.mentoras.org/PDF/bullying-site.pdf>

Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. USA: Blackwell Publishing.

Sondergaard, D.M. (2009, Νοέμβριος-Δεκέμβριος) Peer bullying : anxiety of social exclusion in a real-virtually mediated school life. Εισήγηση στο: Australian Association For Research In Education International Education Research Conference, Canberra. Ανακτήθηκε από: http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.aare.edu.au%2Fdata%2Fpublications%2F2009%2Fson091377.pdf&ei=E_enU4nLBtKM7AbKnYCoBg&usg=AFQjC

NF5hSNgTpmzYfztjyHKaZw-

icydhg&sig2=vGvgyW85hUO9MfvPpXQOOg&bvm=bv.69411363,d.bGE

Sorel, G. (χ.χ.). *Σκέψεις πάνω στη βία* (Α.Α. Βαγενά). Αθήνα: Γερ. Αναγνωστίδη. (19--)

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.

Στέφος, Α. (2013). Η ενδοσχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός. *Νέα Παιδεία*, 147. Ανακτήθηκε από: <http://www.neapaideia-glossa.gr/content/147e.htm>

Τσιάντης, Ι. (2011, Ιούνιος). Ο εκφοβισμός και η βία μεταξύ των μαθητών στο σχολείο: Ένα σύγχρονο πρόβλημα. Ομιλία που παρουσιάστηκε στην ημερίδα με θέμα :«Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο Μεταξύ των Μαθητών: Αιτίες, Επιπτώσεις, Αντιμετώπιση». Αθήνα. Ανακτήθηκε από: http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0OFjAA&url=http%3A%2F%2Fusers.sch.gr%2Fgrssl_gapeir%2Fergasies%2Ftsiantis-parousiasi_ekfovismou.pdf&ei=vLKpU42_LoaK7Aag94DICw&usq=AFOjCNEbalgzLN4KVE_IEGidTn5L3hMKEO&bvm=bv.69620078.d.ZGU

Τσιάντης, Γ. (Επιμ.) (2010). Δραστηριότητες στην τάξη για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών: Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.

Το χαμόγελο του παιδιού, (2012). *Ευρωπαϊκή Έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*. Ανακτήθηκε από: http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDIOFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.e-abc.eu%2Ffiles%2F1%2FPDF%2FResearch%2FSchool_Bullving_Greek.pdf&ei=bfl5

[U9HKGeie7AaN6oCoAO&usq=AFOiCNGiq7kY3OgHqWUububCOTIGAbrJv0O&sig2=R2JDchXTITXr3rFWlIVhw&bvm=bv.66917471.d.ZGU](https://www.google.com/search?q=U9HKGeie7AaN6oCoAO&usq=AFOiCNGiq7kY3OgHqWUububCOTIGAbrJv0O&sig2=R2JDchXTITXr3rFWlIVhw&bvm=bv.66917471.d.ZGU)

Φλουρής, Γ. (2012, Δεκέμβριος). Σχολικός Εκφοβισμός. *Σύγχρονη κοινωνία εκπαίδευση και ψυχική υγεία*, 5, 418-432. Ανακτήθηκε από: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=YWlnYWlvbi5vcmd8c2tlcHN5fGd4OidhNTEExNiA2YmY0NmUwYmO>

Χατζηγεωργιάδου, Σ. (2010, Απρίλιος 21). Η μοναξιά και η έννοια του εαυτού στα παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. *Μέντορας*, 12, 103-117. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/downloadpublicationsmentormentor_12.pdf

Χατζηπέμος, Θ., Ασημόπουλος, Χ. (2007, Νοέμβριος 22). Η βία μεταξύ των μαθητών στο σχολείο: Αποτελέσματα του Διακρατικού Προγράμματος για την Αντιμετώπιση της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού. *Ένεκα λόγου-Δελτίο Επικοινωνίας εταιρίας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του εφήβου*, 19, 4. Ανακτήθηκε από: www.epsype.gr/uploads/images/teuxos_19.pdf

Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ. (2012, Απρίλιος 5). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνο-πολιτισμικής ταυτότητας. *Περιοδικό Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία*, 14 (4), 329-345. Ανακτήθηκε από: www.elipse.gr

Λάτσης, Δ. Γιακομπασβίλι, Λ., Ρούτσι, Τ., Αγγελή, Ε. (2013). Σχολικός και Διαδικτυακός εκφοβισμός, Vito Corleone Project. Ανακτήθηκε από: <http://www.slideshare.net/sambrin1971/vito-corleone-project-18870151>

Παράρτημα

Τάξη:

Κορίτσι

Αγόρι

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΑΓΧΟΣ

Οδηγίες: Για κάθε δήλωση κυκλώστε το βαθμό, στον οποίο η δήλωση είναι χαρακτηριστική ή αληθινή για εσάς, σύμφωνα με την παρακάτω πεντάβαθμη κλίμακα.

1. Συχνά νιώθω αγχωμένος/η ακόμη και σε καθημερινές/χαλαρές συγκεντρώσεις.

2. Συνήθως νιώθω άβολα όταν βρίσκομαι σε μία ομάδα ανθρώπων που δεν τους γνωρίζω.

3. Συνήθως είμαι άνετος/η όταν μιλάω με κάποιον του αντίθετου φύλου.

4. Αγχώνομαι όταν πρέπει να μιλήσω σε ένα καθηγητή ή στο διευθυντή.

5. Τα πάρτι συχνά με κάνουν να νιώθω ανήσυχος/η και αμήχανος/η.

6. Είμαι πιθανώς λιγότερο ντροπαλός/ή στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις από ότι οι περισσότεροι άνθρωποι. (πχ. συνεργασία με συμμαθητές, παιχνίδι με συμμαθητές και φίλους, συναναστροφή με φίλους και συμμαθητές σε πάρτυ γενεθλίων, γιορτές σχολείου)

7. Μερικές φορές νιώθω ένταση όταν μιλάω σε ανθρώπους του ίδιου φύλου αν δεν τους γνωρίζω καλά.

8. Θα μπορούσα να είμαι αγχωμένος/η αν μου έπαιρναν μία συνέντευξη.

9. Μακάρι να είχα περισσότερη αυτοπεποίθηση σε κοινωνικές καταστάσεις. (πχ. πάρτυ γενεθλίων, γιορτές σχολείου)

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Υπερβολικά
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
5	4	3	2	1
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
5	4	3	2	1
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

10. Σπάνια νιώθω ανήσυχος/η σε κοινωνικές καταστάσεις. (πχ. πάρτυ γενεθλίων, γιορτές σχολείου)

11. Γενικά είμαι ένα ντροπαλό παιδί.

12. Συχνά νιώθω αγχωμένος/η όταν μιλάω σε ένα κορίτσι ή αγόρι που μου αρέσει.

13. Συχνά νιώθω αγχωμένος/η όταν μιλάω στο τηλέφωνο με κάποιον που δε γνωρίζω καλά.

14. Αγχώνομαι όταν μιλάω σε κάποιον που έχει μία θέση εξουσίας. (πχ. δάσκαλο, διευθυντή)

15. Συνήθως νιώθω χαλαρός/ή γύρω από τους άλλους ανθρώπους, ακόμη και από ανθρώπους που είναι εντελώς διαφορετικοί από εμένα.

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

Leary, M.R. (1983) Social anxiousness: The construct and its measurements. *Journal of Personality Assessment*, 47, 66-75.

ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ (Rosenberg, 1965)

➤ 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 το ίδιο με τους άλλους.	α	β	γ	δ
2. Νιώθω ότι έχω πολλά καλά χαρακτηριστικά.	α	β	γ	δ
3. Συνολικά, είμαι υποχρεωμένος/η να αισθάνομαι ως αποτυχημένος.	α	β	γ	δ
4. Είμαι ικανός/ή να κάνω πράγματα το ίδιο 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-καλή 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

Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΛΙΣΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΜΑΣ

Σκεφτόμαστε τον τελευταίο μήνα ή γενικά στο σχολείο και απαντάμε. Πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω; Παρακαλώ σημειώστε τη σωστή απάντηση:

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Κάθε μέρα
1. Τα άλλα παιδιά μου κάνουν δυσάρεστα αστεία που με κάνουν να στεναχωριέμαι ή να τραυματίζομαι.					
2. Τα άλλα παιδιά με αγνοούν επίτηδες.					
3. Τα άλλα παιδιά προσπαθούν να στρέψουν τους φίλους μου εναντίον μου.					
4. Τα άλλα παιδιά μου λένε άσχημα λόγια στέλνοντας άμεσα μηνύματα ή σε παράθυρα συνομιλιών ή στους πίνακες ανακοινώσεων.					
5. Τα άλλα παιδιά κοροϊδεύουν τη γλώσσα που μιλάω.					
6. Τα άλλα παιδιά με κοροϊδεύουν για πράγματα που δεν είναι αλήθεια.					
7. Τα άλλα παιδιά με χτυπάνε.					
8. Τα άλλα παιδιά κοροϊδεύουν τον πολιτισμό μου.					
9. Τα άλλα παιδιά μου κάνουν τηλεφωνικές φάρσες.					
10. Τα άλλα παιδιά με απειλούν από το τηλέφωνο.					
11. Τα άλλα παιδιά λένε στους υπόλοιπους να μην κάθονται κοντά μου.					
12. Τα άλλα παιδιά δε μου μιλάνε λόγω της καταγωγής μου.					
13. Τα άλλα παιδιά με κοιτάζουν με κακία.					
14. Τα άλλα παιδιά μου λένε άσχημα λόγια στέλνοντας μου μηνύματα στο κινητό.					
15. Τα άλλα παιδιά λένε στους υπόλοιπους να με χτυπήσουν.					
16. Τα άλλα παιδιά μου στέλνουν απειλητικά ηλεκτρονικά μηνύματα.					
17. Τα άλλα παιδιά με κλωτσάνε.					

18. Τα άλλα παιδιά με κοροϊδεύουν πίσω από την πλάτη μου.	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Κάθε μέρα
19. Τα άλλα παιδιά μου κάνουν αγενείς - κακές χειρονομίες.					
20. Τα άλλα παιδιά με απειλούν ότι θα μου κάνουν κακό αν δεν κάνω όσα μου λένε.					
21. Τα άλλα παιδιά με σπρώχνουν.					
22. Τα άλλα παιδιά δημοσιεύουν κοροϊδίες για μένα στο Internet.					
23. Τα άλλα παιδιά καταστρέφουν τα πράγματα μου.					
24. Τα άλλα παιδιά μου στέλνουν επίτηδες ιούς στον υπολογιστή μου.					
25. Τα άλλα παιδιά με πειράζουν για τη φωνή μου.					
26. Τα άλλα παιδιά με πατάνε.					
27. Τα άλλα παιδιά λένε στους υπόλοιπους να με κοροϊδεύουν					
28. Τα άλλα παιδιά με βρίζουν επειδή είμαι λίγο διαφορετικός.					
29. Τα άλλα παιδιά με χτυπάνε.					
30. Τα άλλα παιδιά με παρενοχλούν από το τηλέφωνο.					
31. Κάποια παιδιά κοροϊδεύουν τους φίλους μου.					
32. Κάποια παιδιά με κοροϊδεύουν όταν δεν μπορώ να κάνω κάτι.					

Σκεφτόμαστε τον τελευταίο μήνα ή γενικά στο σχολείο και απαντάμε. Πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω; Παρακαλώ γράψε τη σωστή απάντηση:

0 – ποτέ

1 – σπάνια

2 – μερικές φορές

3 – πολλές φορές

4 – κάθε μέρα

Παράγοντας 1: Σχισιακή - Λεκτική παρενόχληση

Τα άλλα παιδιά λένε άσχημα πράγματα πίσω από την πλάτη μου

Τα άλλα παιδιά προσπαθούν να στρέψουν τους φίλους μου εναντίον μου

Τα άλλα παιδιά λένε στους υπόλοιπους να μην μου κάνουν παρέα

Τα άλλα παιδιά με κοροϊδεύουν λέγοντας πράγματα για μένα που δεν είναι αλήθεια Τα άλλα παιδιά με αγνοούν επίτηδες

Τα άλλα παιδιά με βρίζουν επειδή δε μπορώ να κάνω κάτι

Τα άλλα παιδιά μου κάνουν αγενείς χειρονομίες

Τα άλλα παιδιά λένε στους υπόλοιπους να με κοροϊδεύουν

Τα άλλα παιδιά με βρίζουν επειδή είμαι λίγο διαφορετικός

Τα άλλα παιδιά κοροϊδεύουν τους φίλους μου

Τα άλλα παιδιά με κοιτάζουν απειλητικά

Παράγοντας 2: Cyber-bullying

Τα άλλα παιδιά μου στέλνουν μηνύματα με άσχημο περιεχόμενο

Τα άλλα παιδιά με απειλούν από το τηλέφωνο

Τα άλλα παιδιά μου στέλνουν άσχημα ηλεκτρονικά μηνύματα

Τα άλλα παιδιά με παρενοχλούν από το τηλέφωνο

Τα άλλα παιδιά λένε κακά πράγματα για μένα στο διαδίκτυο

Τα άλλα παιδιά μου στέλνουν επίτηδες ιούς στον υπολογιστή

Τα άλλα παιδιά λένε άσχημα πράγματα για μένα σε άμεση επικοινωνία σε chat room

Τα άλλα παιδιά μου κάνουν τηλεφωνικές φάρσες

Παράγοντας 3: Σωματικός εκφοβισμός

Τα άλλα παιδιά με χτυπάνε

Τα άλλα παιδιά μου δίνουν μπουνιές

Τα άλλα παιδιά με κλωτσάνε

Τα άλλα παιδιά με σπρώχνουν

Τα άλλα παιδιά με πατάνε

Τα άλλα παιδιά λένε στους υπόλοιπους να με χτυπήσουν

Τα άλλα παιδιά με απειλούν ότι θα μου κάνουν κακό αν δεν κάνω όσα μου λένε

Τα άλλα παιδιά καταστρέφουν τα πράγματα μου

Τα άλλα παιδιά μου κάνουν άσχημες φάρσες

Παράγοντας 4: Εκφοβισμός βάσει καταγωγής

Τα άλλα παιδιά κοροϊδεύουν τη γλώσσα μου

Τα άλλα παιδιά κοροϊδεύουν τον πολιτισμό μου

Τα άλλα παιδιά με πειράζουν για τη φωνή μου

Τα άλλα παιδιά δε μου μιλάνε λόγω της καταγωγής μου

Hunt, C., Peters, L & Rapee, R. (2012). Development of a measure of the experience of being bullied in youth. *Psychological Assessment*, 24, 156-165