

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ



**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ
ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ**

Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών Επικοινωνίας και ΜΜΕ

Κατεύθυνση Κοινής Γνώμης και Δημόσιας Επικοινωνίας

«Σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα:

Η μελέτη της περίπτωσης της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»



Γιάννης Κουτσουράκης

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Λίζα Τσαλίκη

Αθήνα, Ιανουάριος 2016

Στον καθηγητή που με αντιδεοντολογικό τρόπο προσπάθησε να υποβαθμίσει τις ικανότητές μου σε αυτό το μεταπτυχιακό και στις συμφοιτήτριές μου που υπερασπίστηκαν τη συμπεριφορά του «νομιμοποιώντας» την, άπαντες προς εξυπηρέτηση των προσωπικών τους συμφερόντων. Από παρ' ολίγον αιτία εγκατάλειψης, αποδείχθηκαν απλά αφορμή επιλογής της συγκεκριμένης θεματολογίας.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτρια αυτής της εργασίας, Κα Λίζα Τσαλίκη, για την υποστήριξη, ηθική και γνωστική, σε αυτή τη διπλωματική εργασία. Παράλληλα, για το γεγονός πως η στάση της ήταν καθοδηγητική και όχι υποδεικτική καθ' όλη τη διάρκεια των τελευταίων μηνών, επιτρέποντάς μου να προσεγγίσω τη συγκεκριμένη θεματολογία με τον τρόπο που επιθυμούσα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω επιπλέον τον Κο Αντώνη Αρμενάκη για τις χρήσιμες συμβουλές του σε θέματα Ποσοτικής Μεθοδολογίας.

Ακόμη, τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, κυρίες Ευαγγελία Κούρτη και Αγγελική Γαζή για τον χρόνο που διέθεσαν και τις επισημάνσεις σε αυτή την εργασία.

Επίσης, ευχαριστώ τους διευθυντές και τις διευθύντριες των σχολείων δειγματοληψίας για τη διάθεση που επέδειξαν, καθώς και τα παιδιά που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα, συμβάλλοντας καθοριστικά στην υλοποίησή της.

Τέλος, ευχαριστώ όσους και όσες με στήριξαν, όποτε χρειάστηκε, αλλά και όσους και όσες με ανέχτηκαν σε αυτό το δύσκολο διάστημα συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις μέρες μας. Αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας εργασίας, που έχει ως σκοπό τη διερεύνηση του φαινομένου σε πραγματικές συνθήκες στα δημόσια γυμνάσια της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας, τη συνολική ευαισθητοποίηση σχετικά με το φαινόμενο και την προσθήκη περισσότερων εμπειρικών δεδομένων στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας παρατίθεται το θεωρητικό υπόβαθρο του φαινομένου – όπως αυτό έχει οριστεί από την παγκόσμια επιστημονική κοινότητα –, καθώς και τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που διεξήχθη το Νοέμβριο του 2015. Τα αποτελέσματα αυτά υπογραμμίζουν πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα υπαρκτό πρόβλημα στην ελληνική, δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις Κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, Ελλάδα, εκπαίδευση, γυμνάσιο, ποσοτική έρευνα

Abstract

Bullying is considered one of the most serious problems of the educational system today. The present essay aims to investigate; this phenomenon in the real settings of public secondary schools of the broader area of Athens; the overall awareness concerning school bullying; and the addition of more empirical studies to the existing bibliography. In this essay, I will cite the theoretical background of this phenomenon - as it has been defined by the global scientific community - as well as the results of the quantitative research study which was conducted in November 2015. The results highlight that bullying is a real problem in Greek public secondary education.

Keywords: Bullying, Greece, education, secondary school, quantitative research

Πίνακας Περιεχομένων

ΜΕΡΟΣ 1Ο	9
ΚΕΦΆΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
1.1 Ο εκφοβισμός ως κοινωνικό φαινόμενο (Ορισμός Θέματος).....	9
1.2 Σκοπός και στόχοι της εργασίας.....	11
1.3 Μεθοδολογία της εργασίας	13
1.4 Συνεισφορά της εργασίας.....	13
1.5. Περιορισμοί της έρευνας.....	14
1.6 Η δομή της εργασίας.....	15
ΚΕΦΆΛΑΙΟ 2: ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΆ ΚΑΙ ΤΑ ΕΪΔΗ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ	17
2.1 Ο ορισμός και τα χαρακτηριστικά του εκφοβισμού	17
2.2 Οι μορφές του εκφοβισμού.....	18
2.2.1 Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying)	20
2.2.2. Σεξουαλικός εκφοβισμός (Sexual bullying)	23
2.2.3 Ρατσιστικός εκφοβισμός (bias bullying).....	26
2.3 Συμπτώματα	28
ΚΕΦΆΛΑΙΟ 3: ΟΙ ΠΑΡΆΓΟΝΤΕΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ	31
3.1 Οι παράγοντες που επηρεάζουν και οι αιτίες θυματοποίησης	31
3.1.1 Φύλο	34
3.1.2 Ηλικία.....	37
ΚΕΦΆΛΑΙΟ 4: ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΈΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	39
4.1 Τα χαρακτηριστικά των θυτών	39
4.2 Τα χαρακτηριστικά των θυμάτων	41

4.3 Χαρακτηριστικά θυτών/θυμάτων.....	42
4.4 Αποδοχή θυτών και θυμάτων.....	43
4.5 Αντιδράσεις των θυμάτων.....	44
4.6 Οι ρόλοι στον εκφοβισμό.....	45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΈΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ47

5.1 Γιατί υπάρχει εκφοβισμός;.....	47
5.2 Ιστορική αναδρομή.....	49
5.2.1 Η εξέλιξη της έννοιας του εκφοβισμού.....	52
5.3 «Τα παιδιά βρίσκονται σε κίνδυνο»	53
5.4 Ποσοστά εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού	55
5.5 Τα συνηθέστερα μέρη εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού.....	57
5.6 Μέτρα πρόληψης και καταπολέμησης που έχουν ληφθεί	58

ΜΕΡΟΣ 2Ο61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΈΡΕΥΝΑΣ.....61

6.1 Κύριο Ερευνητικό Ερώτημα.....	61
6.2 Υποθέσεις Εργασίας.....	62
6.3 Μεθοδολογία.....	63
6.4 Ταυτότητα έρευνας	65
6.5 Ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	66
6.6 Παρατηρήσεις	68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ.....69

7.1 Συνολικά ποσοστά εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό.....	69
7.1.1 Ποσοστά θυματοποίησης ανά είδος και τρόπο	71

7.1.2 Χαρακτηριστικά θυτών κατά τη θυματοποίηση	74
7.1.3 Αναφορά περιστατικών και προσπάθεια επίλυσης	78
7.1.4 Ποσοστά θυτών ανά είδος και τρόπο	82
7.1.5 Άποψη για το σχολείο και βαθμός ενημέρωσης	84
7.1.6 Ποσοστά εμπλοκής (ανεξαρτήτως χρονικής περιόδου) και φόβος θυματοποίησης	86
7.2 Συσχέτιση φύλου και εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό	89
7.2.1 Συσχέτιση φύλου και είδους θυματοποίησης.....	91
7.2.2 Συσχέτιση φύλου και χαρακτηριστικών των θυτών.....	92
7.2.3 Συσχέτιση φύλου και ποσοστών θυτών	96
7.2.4 Συσχέτιση φύλου, ποσοστών εμπλοκής (ανεξαρτήτως χρονικής περιόδου) και φόβου..	97
7.3 Συσχέτιση ηλικίας και εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό	100
7.3.1 Συσχέτιση ηλικίας και είδους θυματοποίησης	102
7.3.2 Συσχέτιση ηλικίας και χαρακτηριστικών των θυτών	104
7.3.3 Συσχέτιση ηλικίας, ποσοστών εμπλοκής (ανεξαρτήτως χρονικής περιόδου) και φόβου	106
ΚΕΦΆΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	110
8.1 Ερμηνεία γενικών αποτελεσμάτων.....	110
8.2 Ερμηνεία ευρημάτων ανά φύλο	112
8.3 Ερμηνεία ευρημάτων ανά ηλικία.....	114
9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	116
9.1 Συμπεράσματα.....	116
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΪΑ.....	124
ΠΑΡΆΡΤΗΜΑ	163

Μέρος 1ο

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.1 Ο εκφοβισμός ως κοινωνικό φαινόμενο (Ορισμός Θέματος)

Ο εκφοβισμός (bullying) είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς (Smith 1991 στην Βλάχου 2011: 11) κι αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο με πολυδιάστατο χαρακτήρα και πολλές, διαφορετικές εκφάνσεις (Wang et al. 2010; Beckman 2013; Swearer Napolitano and Espelage 2011; Artinopoulou 2015; Li 2006). Οφείλει την ύπαρξή του στην αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων και ενός συνδυασμού κοινωνικών, πολιτισμικών και ψυχολογικών καταστάσεων (Swearer Napolitano and Espelage 2011: 3-5). Ο εκφοβισμός δεν κάνει διακρίσεις στις περιοχές, τις ηλικίες ή τους τύπους των κοινωνιών (Littwiler and Brausch 2013 στους Koh and Wong 2015: 2). Αντιθέτως, πρόκειται για ένα παγκόσμιο φαινόμενο (Cook et al. 2010; Tsiadis et al. 2013; Smith et al. 2004; Artinopoulou 2015; Beckman 2013; Koh and Wong 2015; Sarpouna 2010; Giovazolias et al. 2010) με αυξανόμενα ποσοστά (Κατσιγιάννη 2006; Clemence 2001 στο Μάνεσης και Λαμπροπούλου 2014: 83). Εκδηλώνεται σε κοινωνικές ομάδες όπου υπάρχει συχνή κοινωνική επαφή και ξεκάθαρες σχέσεις εξουσίας και ιεραρχίας, όπως ένα σχολείο ή μια αθλητική ομάδα (Καλάτη 2015).

Εξαιτίας του γεγονότος πως είναι ιδιαίτερα διαδεδομένος σε παιδιά και εφήβους και επεκτείνεται σε όλο το φάσμα των ηλικιών τους (ΕΠΠΨΥ 2010; Wang et al. 2011, Κολοκυθά 2015), έχει αναδειχθεί σε μείζον πρόβλημα για τα σχολεία και συνολικά τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών (Kyriakides et al. 2006; Sarpouna 2010; Giovazolias et al. 2010; ΕΠΠΨΥ 2010; Κατσιγιάννη 2006; Nordling 2014). Αυτό συμβαίνει αφενός μεν λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών/ριών που επηρεάζει παγκοσμίως (Volk et al. 2006; Nansel et al. 2004; Sarpouna 2010), αφετέρου δε λόγω των αρνητικών επιπτώσεων στους συμμετέχοντες. Οι τελευταίες αφορούν σε προβλήματα στην κοινωνική ζωή και την ψυχολογική ανάπτυξή τους, αλλά στη δημιουργία μαθησιακών δυσκολιών (Καραθανάση 2015; Κατσιγιάννη 2006; Roland

2002; Kyriakides et al. 2006; Wang et al. 2009). Όταν το φαινόμενο του εκφοβισμού λαμβάνει χώρα σε σχολικούς χώρους, το αποκαλούμε πλέον σχολικό εκφοβισμό.

Η συστηματική επιστημονική διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού ξεκίνησε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 από τον Σουηδό ψυχολόγο Dan Olweus (Farrington 1993; Sapouna 2008; Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007; Tsiadis et al. 2013; Smith et al. 1999 στο Smith et al. 2002: 1119), ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο «bullying» (Olweus 1978 στην Κατσαμά 2013) για να περιγράψει τις διαδικασίες εκφοβισμού και παρενόχλησης παιδιών και εφήβων από συνομήλικους (Olweus: 1984; Βλάχου 2011). Ακόμη, διεξήγαγε την πρώτη έρευνα του είδους στη Νορβηγία (Σαπουνά 2006; Κουτσούμπα 2010). Το επιστημονικό ενδιαφέρον σταδιακά επεκτάθηκε και εκτός Σκανδιναβίας και από τη δεκαετία του 1990 κι έπειτα τυγχάνει ιδιαίτερης προσοχής στην επιστημονική κοινότητα (Smith et al. 2002; Μάνεσης και Λαμπροπούλου 2014; Κατσιγιάννη 2006; Volk et al. 2012). Στην Ελλάδα η πρώτη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Ανδρέου το 1990 (Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007), στην πραγματικότητα όμως το θέμα δεν έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους Έλληνες ερευνητές (Αρτινοπούλου 2001 στην Σαπουνά 2006: 87), με αποτέλεσμα να έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες έρευνες (Κατσιγιάννη 2006; Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007).

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την έκταση του σχολικού εκφοβιστικού φαινομένου σε δημόσια γυμνάσια της Αθήνας, δηλαδή σε εφήβους και έφηβες 12-14 ετών. Ο πρώτος λόγος επιλογής της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας είναι η μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία, σε μια περίοδο δηλαδή που χαρακτηρίζεται από την εσωτερική ένταση μεταξύ εξάρτησης και ανεξαρτησίας (Livingstone and Gorzig 2014). Η εφηβεία είναι μια περίοδος αλλαγών κατά την οποία τα παιδιά δεν εξαρτώνται συναισθηματικά αποκλειστικά από τους γονείς και την ίδια στιγμή άλλοι παράγοντες, όπως οι φίλοι, αποκτούν αναβαθμισμένο ρόλο στη ζωή των εφήβων (Swearer et al. 2006; Due et al. 2005). Παράλληλα, η εφηβεία αποτελεί μια περίοδο υψηλού ρίσκου για τους έφηβους και τις έφηβες, καθώς αφενός μεν κοινωνικοποιούνται περισσότερο, αφετέρου δε πειραματίζονται με την ταυτότητα και τη σεξουαλικότητά τους, δοκιμάζοντας με αυτό τον τρόπο τα «όρια» που έχουν θεσπιστεί για αυτούς/ες από τους ενήλικες, προκειμένου να τους «προστατέψουν» (Coleman and Hagel 2007, Burke et al. 1997 και Van Nieuwenhuijzen et al. 2009 στις Livingstone and Gorzig 2014: 9 ; Swearer et al. 2006;

Forest et al. 2013). Όλα τα παραπάνω επιφέρουν αλλαγές στη συμπεριφορά τους, συγκριτικά με την προεφηβική περίοδο (Due et al. 2005).

Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται με το περιορισμένο ερευνητικό ενδιαφέρον στη χώρα μας συνολικά για το φαινόμενο και ειδικότερα για αυτή την ηλικία. Οι έρευνες για τον σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα είναι λιγιστές (Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007), ενώ οι περισσότερες από αυτές εστιάζουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Bibou-Nakou et al. 2014). Η γνώση της έκτασης του φαινομένου σε μαθητές και μαθήτριες όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων ωστόσο είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς μόνο τότε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να αντιμετωπιστεί ουσιαστικά και αποτελεσματικά.

1.2 Σκοπός και στόχοι της εργασίας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στα δημόσια γυμνάσια της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας. Γι' αυτό το λόγο παρουσιάζεται με εκτενή τρόπο και αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο γύρω από το φαινόμενο, όπως έχει προκύψει από τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία. Η αναφορά της θεωρίας αναδεικνύει το γεγονός πως ο εκφοβισμός δεν αποτελεί απλώς ένα κοινωνικό φαινόμενο που εμφανίζεται ξαφνικά στις κοινωνίες, αλλά που ήδη ενυπάρχει σε αυτές μέσω του συνολικού τρόπου διαπαιδαγώγησης των παιδιών από τους μεγαλύτερους ανθρώπους (Tsaliki 2016).

Ίσως επειδή ο εκφοβισμός είναι ένα δημιούργημα της κοινωνίας από την οποία προέρχεται, η πλειοψηφία αισθάνεται πως γνωρίζει καλά το φαινόμενο. Στην πραγματικότητα όμως οι περισσότεροι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ως εκφοβισμό μόνο τη σωματική βία, που αποτελεί μονάχα ένα μέρος του. Ένας από τους στόχους της εργασίας είναι η ανάδειξη των μορφών του εκφοβιστικού φαινομένου, καθώς και των τρόπων έκφρασής του. Επίσης, να καταστεί σαφές πως οι εκφοβιστικές συμπεριφορές δεν αποτελούν απλώς αρνητικές εμπειρίες για τους έφηβους και τις έφηβες, αλλά βιώματα που υπό προϋποθέσεις μπορούν να βλάψουν σοβαρά την υγεία τους.

Εφόσον η προαναφερθείσα συλλογιστική είναι σωστή και ο εκφοβισμός αποτελεί απόρροια της εκάστοτε κοινωνίας, είναι φυσιολογικό να εμφανίζεται με διαφορετικές εκφάνσεις και μορφές, καθώς οι κοινωνίες διαφέρουν μεταξύ τους. Επομένως, ο συνολικός στόχος της εργασίας είναι η εξέταση σε πραγματικές συνθήκες του εκφοβιστικού φαινομένου στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, μέσω αυτής, η επαλήθευση της θεωρίας που υπάρχει στην παγκόσμια και ελληνική βιβλιογραφία. Παράλληλα η διπλωματική αυτή εργασία βασίζεται στις ακόλουθες υποθέσεις εργασίας:

H1. Αναμένεται η λεκτική επιθετικότητα να αποτελεί τη συχνότερη μορφή σχολικού εκφοβισμού (Tsiadis et al. 2013: 243; Nansel et al. 2001: 2095).

H2. Αναμένεται στην μορφή του σεξουαλικού εκφοβισμού οι περισσότεροι θύτες να είναι αγόρια και τα περισσότερα θύματα κορίτσια (Γκουλιάμα 2015: 114; Page et al. 2014: 372).

H3. Αναμένεται ότι οι έφηβοι/ες με διαφορετική εθνική προέλευση θα παρουσιάσουν αυξημένα ποσοστά θυματοποίησης (Γιοβάνογλου 2014: 161-2; Hanish and Guerra 2000 στη Σαουνά 2006: 9).

H4. Αναμένεται ότι τα αγόρια θα εμφανίσουν μεγαλύτερα ποσοστά εμπλοκής στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Shetgiri et al. 2012b: 517; Olweus 1997: 1108)

H5. Αναμένεται ότι τα αγόρια θα εμφανίσουν μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής ως θύτες στις σωματικές μορφές επιθετικότητας (άμεσες), ενώ τα κορίτσια στις συναισθηματικές (έμμεσες) (Smith et al. 2004: 566; Wang et al. 2009: 373)

1.3 Μεθοδολογία της εργασίας

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό τη μελέτη του σχολικού εκφοβισμού σε δημόσια ελληνικά γυμνάσια με ποσοτικό τρόπο. Γι' αυτό το λόγο επιλέχθηκε η μέθοδος της δειγματοληπτικής έρευνας με δομημένο ερωτηματολόγιο, η οποία δύναται να καταγράψει συμπεριφορές ενός πληθυσμού (Stevanov et al. 2015). Όσον αφορά στον τρόπο δειγματοληψίας, επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία, καθώς το δείγμα επιλέχθηκε με κριτήριο την εξυπηρέτηση του ερευνητή.

Το μέσο συλλογής δεδομένων που προτιμήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο, εξαιτίας της δυνατότητας συλλογής μεγάλου όγκου δεδομένων (Electronic Library, University of Surrey 2015). Οι ερωτήσεις τους ήταν κλειστού τύπου, καθώς οι συγκεκριμένες ερωτήσεις διευκολύνουν στην επεξεργασία των δεδομένων (Visser et al. 2000). Ο ποσοτικός τρόπος ανάλυσης επιλέχθηκε διότι ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας ήταν ο έλεγχος συγκεκριμένων θεωρητικών υποθέσεων του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Williams 2007), ενώ παρέχει τη δυνατότητα εξέτασης μεγάλου μέρους του πληθυσμού (Ιωαννίδη-Καπόλου 2015). Η περιγραφή της μεθοδολογικής προσέγγισης που ακολουθήθηκε αναφέρεται εκτενέστερα στο κεφάλαιο 6 της εργασίας.

1.4 Συνεισφορά της εργασίας

Η μελέτη του σχολικού εκφοβισμού έχει απασχολήσει τη διεθνή επιστημονική κοινότητα κυρίως από τη δεκαετία του 1990 κι έπειτα (Smith et al. 2002; Volk et al. 2012). Παρ' όλα αυτά, είναι αρκετά περιορισμένος ο αριθμός των επιστημονικών δημοσιεύσεων που παρέχουν πλήρες θεωρητικό υπόβαθρο, καθώς τόσο οι αιτίες που ευθύνονται για την εμφάνιση του φαινομένου, όσο και η εξελικτική πορεία του μέχρι σήμερα αναφέρονται σε ελάχιστες περιπτώσεις. Παράλληλα, η εξέταση του εκφοβιστικού φαινομένου έχει πραγματοποιηθεί στη συντριπτική πλειοψηφία – αν όχι στο σύνολο – των περιπτώσεων από επιστήμονες που εξειδικεύονται στον

τομέα της ψυχολογίας, εξετάζοντας ελάχιστα ή αγνοώντας τις πολιτισμικές παραμέτρους που δεδομένα επηρεάζουν όχι μόνο τον εκφοβισμό, αλλά οποιοδήποτε κοινωνικό φαινόμενο.

Στη χώρα μας, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για το συγκεκριμένο θέμα είναι λιγοστές (Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007; Αρτινοπούλου 2001 στη Σαπουνά 2006: 87), απόρροια του μικρού – τουλάχιστον μέχρι στιγμής – ερευνητικού ενδιαφέροντος για τον σχολικό εκφοβισμό. Ακόμη και σε αυτές τις περιπτώσεις όμως, ο σχολικός εκφοβισμός εξετάζεται κυρίως σε επίπεδο δημοτικού σχολείου (Bibou-Nakou et al. 2014), που συγκεντρώνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, οι περισσότεροι/ες επιστήμονες συνδυάζουν μεν ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους έρευνας, τα ποσοτικά στοιχεία όμως που εμφανίζουν είναι υπολειμματικά. Ως αποτέλεσμα, παρά το γεγονός των περιορισμένων, έστω, ερευνητικών προσπαθειών, τα συνολικά δεδομένα για το φαινόμενο μάλλον δεν είναι επαρκή.

Η παρούσα εργασία στοχεύει να συνεισφέρει στο μέτρο που της αναλογεί στη συνολική βιβλιογραφία για τον σχολικό εκφοβισμό, να παρέχει δεδομένα για το φαινόμενο στην χώρα μας σε πραγματικές καταστάσεις, να αφυπνίσει το κοινό και, όπως κάθε έρευνα, να επιβεβαιώσει τις πτυχές της θεωρίας που εξετάζει.

1.5. Περιορισμοί της έρευνας

Κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας υπήρξε μια σειρά περιορισμών. Ο πρώτος εξ αυτών είναι η εξαιρετικά περιορισμένη ελληνική βιβλιογραφία για τον σχολικό εκφοβισμό, κάτι που κατέστησε δύσκολη τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με προηγούμενες έρευνες και, ως συνέπεια, την επαλήθευση της θεωρίας.

Επίσης, το δείγμα είναι σχετικά μικρό για τα δεδομένα μιας ποσοτικής έρευνας, εξαιτίας της δυσκολίας πρόσβασης στα σχολεία. Απόρροια του συγκεκριμένου γεγονότος είναι τα λιγότερο αξιόπιστα αποτελέσματα, συγκριτικά με μία έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα.

Επιπλέον, τα συμπεράσματα για τον σχολικό εκφοβισμό που υπάρχουν στην έρευνα απορρέουν από λίγες σχετικά ερωτήσεις που δόθηκαν σε μια συγκεκριμένη χρονικά περίοδο

(Yau et al. 2013), ενώ λόγω συγκεκριμένης έκτασης της εργασίας ήταν αδύνατο να πραγματοποιηθεί ταυτόχρονα και μία βαθύτερη ανάλυση του σχολικού εκφοβισμού (Livingstone and Gorzig 2014).

Επιπροσθέτως, τα ευρήματα της έρευνας βασίζονται στις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Όπως είναι εύκολα αντιληπτό, ο ερευνητής δεν είναι σε θέση να γνωρίζει κατά πόσο οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν ειλικρινείς (Smith et al. 2004).

Ακόμη, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φαινόμενο που εμφανίζεται με διαφορετικές εκφάνσεις και τρόπους έκφρασης, καθώς επηρεάζεται από το πολιτιστικό υπόβαθρο της εκάστοτε χώρας/περιοχής (Marwick and boyd 2014). Επομένως, η μελέτη της παρούσας εργασίας επικεντρώνεται στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού που παρατηρήθηκε σε συγκεκριμένα σχολεία της Αθήνας, κατά την περίοδο του Νοεμβρίου του 2015.

1.6 Η δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε οκτώ κεφάλαια. Στο εισαγωγικό κεφάλαιο περιλαμβάνει το γενικό πλαίσιο της εργασίας, τους στόχους και τη συνεισφορά της. Ακόμη, αναφέρονται συνοπτικά η μεθοδολογία και οι περιορισμοί της, ενώ στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου υπάρχει η συνολική δομή της εργασίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιέχει βασικές θεωρητικές έννοιες, όπως αυτή του σχολικού εκφοβισμού, αναλύει τις μορφές και τα χαρακτηριστικά του και παρουσιάζει τα συμπτώματα που επιφέρει. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τους/ιες έφηβους/ες ώστε να συμμετέχουν στο φαινόμενο και οι πιθανές αιτίες θυματοποίησής τους, ενώ γίνεται ξεχωριστή αναφορά στους δύο βασικότερους εξ αυτών, το φύλο και την ηλικία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφονται αναλυτικά οι ρόλοι των συμμετεχόντων στο φαινόμενο και τα χαρακτηριστικά του κάθε ρόλου. Ακόμη, εξετάζεται η αποδοχή αυτών των

ρόλων από τους ομηλικούς τους, αλλά και οι πιθανές αντιδράσεις των θυμάτων. Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την ιστορική αναδρομή του εκφοβισμού και την εξέλιξη της έννοιάς του, ενώ επιχειρεί να απαντήσει στην ερώτηση «γιατί υπάρχει αυτό το φαινόμενο», παρουσιάζοντας μια σειρά προσεγγίσεων. Ακόμη, γίνεται αναφορά στα εγχώρια και διεθνή ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και στα μέτρα καταπολέμησής του που έχουν ληφθεί.

Στο κεφάλαιο έξι ξεκινά το ερευνητικό μέρος αυτής της διπλωματικής εργασίας. Εκεί, γίνεται αναφορά στην ταυτότητα της έρευνας και παρουσιάζονται αναλυτικότερα η μεθοδολογία και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων. Ακόμη, αναφέρεται το Κύριο Ερευνητικό Ερώτημα και οι Υποθέσεις Εργασίας της έρευνας, ενώ το κεφάλαιο κλείνει με ορισμένες παρατηρήσεις σχετικά με τη μεθοδολογική διαδικασία.

Το έβδομο κεφάλαιο περιέχει τα αποτελέσματα. Παρουσιάζονται τα ευρήματα μέσω των πινάκων συχνοτήτων, ενώ εξετάζεται η πιθανή συσχέτιση των ευρημάτων με σταθερές μεταβλητές, όπως το φύλο και η ηλικία. Στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια ερμηνείας των ευρημάτων, ενώ στο ένατο αναφέρονται τα τελικά συμπεράσματα αυτής της εργασίας.

Μετά το τέλος των εννέα κεφαλαίων παρατίθεται η βιβλιογραφία, καθώς και το πρωτόκολλο της έρευνας.

Κεφάλαιο 2: Τα χαρακτηριστικά και τα είδη του εκφοβιστικού φαινομένου

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά που φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και επισημαίνονται τα διαφορετικά είδη του φαινομένου. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στα συμπτώματα που μπορούν να εμφανίσουν τόσο οι θύτες, όσο και τα θύματα.

2.1 Ο ορισμός και τα χαρακτηριστικά του εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός μπορεί να οριστεί ως η συστηματική κατάχρηση της δύναμης (Smith 2004; Smith and Sharp 1994; Koo 2007). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας υποστηρίζει πως είναι «μια πολύπλευρη μορφή κακομεταχείρισης που χαρακτηρίζεται από την επαναλαμβανόμενη έκθεση ενός ατόμου σε σωματική ή/και συναισθηματική επιθετικότητα» (Artinopoulou 2015: 98), ενώ ο Koo (2007: 108) τον ορίζει ως «μια επαναλαμβανόμενη καταπίεση (σωματική ή ψυχική) ενός πιο αδύναμου ατόμου από ένα δυνατότερο». Οι περισσότεροι ερευνητές ωστόσο υιοθετούν τον ορισμό που έδωσε ο Olweus (1993: 9), σύμφωνα με τον οποίο «ένας μαθητής ή μια μαθήτρια υφίσταται σχολικό εκφοβισμό όταν εκτίθεται κατ' επανάληψη και για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις που εκδηλώνονται από έναν ή περισσότερους συμμαθητές του» (Shetgiri et al. 2012b; Fekkes et al. 2005; Yau et al. 2013; Ψάλλη και Κωνσταντίνου 2007; Olweus 1997; Musso 2015; Magklara et al. 2012; Μάνεσης και Λαμπροπούλου 2014).

Η πλειοψηφία των επιστημόνων που ερευνούν το φαινόμενο του εκφοβισμού έχει καταλήξει στο συμπέρασμα πως η πρόθεση πρόκλησης κάποιας μορφής βλάβης, η επαναληπτικότητα και η ανισορροπία δύναμης μεταξύ δράστη και θύματος αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά του φαινομένου (Olweus 2015; Sapouna 2008; Κατσιγιάννη 2006; Olthof et al. 2011; Γιοβάνογλου 2015; Carrello 2015). Ορισμένοι ερευνητές ωστόσο δεν αποδέχονται πλήρως το χαρακτηριστικό της επαναληπτικότητας, τονίζοντας πως ακόμη και ένα μόνο περιστατικό μπορεί να θεωρηθεί εκφοβισμός υπό προϋποθέσεις, όπως στην περίπτωση που το θύμα διακατέχεται για μεγάλο χρονικό διάστημα μετά το συμβάν από αισθήματα φόβου,

εξαναγκασμού και ταπείνωσης (Monks et al. 2009 και Lagerspetz et al. 1988 στην Βλάχου 2011: 10-1). Ακόμη, ο Rigby (2008 στην Καλάτη 2015: 77) ισχυρίζεται πως έχουν υπάρξει περιπτώσεις εκφοβισμού στις οποίες ο θύτης δεν είχε την πρόθεση να βλάψει το θύμα, κι επομένως δεν την θεωρεί απαραίτητα βασικό χαρακτηριστικό του σχολικού εκφοβισμού.

Αξίζει να σημειωθεί πως το εν λόγω φαινόμενο δεν συνοδεύεται από τη μεταμέλεια όσων επιτίθενται (Κατσαμά 2013). Επιπλέον, ο Κοο (2007: 113-4) υπογραμμίζει το στοιχείο της προμελέτης, καθώς κατά τη γνώμη του είναι ένα από τα τέσσερα “P” που χαρακτηρίζουν το φαινόμενο (Power=Δύναμη, Pain=Πόνος, Persistence=Επιμονή, Premeditation=Προμελέτη). Τέλος, η Κατσιγιάννη (2006: 34) επισημαίνει πως οι εκφοβιστικές συμπεριφορές εκδηλώνονται από τη μεριά του θύτη δίχως να έχει υπάρξει πρόκληση οποιασδήποτε μορφής από τη μεριά του θύματος.

Ένα περιστατικό θα πρέπει να διαθέτει τα κριτήρια που παρατέθηκαν προηγουμένως από την παγκόσμια επιστημονική βιβλιογραφία για να θεωρηθεί εκφοβιστικό. Η αναφορά αυτή επισημαίνεται, καθώς υπάρχουν περιστατικά παιδιών και εφήβων που φιλονικούν ή εμπλέκονται σε μακροχρόνιες διαμάχες. Αυτές οι συμπεριφορές δεν μπορούν να θεωρηθούν εκφοβιστικές, εφόσον δεν υπάρχει ανισορροπία δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων πλευρών (Βλάχου 2011; Kyriakides et al. 2006; Κατσαμά 2013).

2.2 Οι μορφές του εκφοβισμού

Το φαινόμενο του εκφοβισμού διαθέτει αρκετές και διαφορετικές μεταξύ τους μορφές, για τις οποίες συμφωνεί η πλειοψηφία των ερευνητών (Nansel et al. 2001; Crick and Grotpeter 1995). Οι τρεις «παραδοσιακές» μορφές του είναι ο σωματικός, ο λεκτικός και ο συναισθηματικός (Olweus 2015; Wang et al. 2011; ΕΠΠΥ 2010; Sapouna 2010).

Αναλυτικότερα, ο σωματικός εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί με χτυπήματα, κλωτσιές, σπρωξίματα ή τον περιορισμό κάποιου/ας σε έναν συγκεκριμένο χώρο (Waasdorp and Brandshaw 2015; Sullivan 2000 στο Ματσόπουλος 2015; Wang et al. 2009; Roberts et al. 2013). Ο λεκτικός εκφοβισμός εξωτερικεύεται με ύβρεις, απειλές, χλευασμό και προσβολές για την προσωπικότητα του θύματος (Ybarra et al. 2012; Καλάτη 2015; Beckman 2013; Σαπουνά 2006).

Παράλληλα, όπως επισημαίνει η Κούρτη (1996 στην Κατσιγιάννη 2006: 27), «η λεκτική επιθετικότητα συνοδεύεται από ανάλογο τόνο φωνής και χειρονομίες ή μορφασμούς, τα οποία, ως μη λεκτική επικοινωνία, ανεβάζουν το πληροφοριακό περιεχόμενο του λεκτικού μηνύματος με σκοπό να μειώσουν τον άλλο, σε σημείο που μειώνεται το κύρος και η ικανότητά του».

Ο συναισθηματικός εκφοβισμός αναφέρεται επίσης ως «κοινωνικός» (Wang et al. 2009: 368; Fekkes et al. 2005: 81; Athanasiades and Deliyanni-Kouimtzi 2010: 328), αλλά και ως «ψυχολογικός» (Smith et al. 2004: 566; Nansel et al. 2001: 2094; Sapouna 2008: 199; Κατσαμά 2013: 12) από ορισμένους μελετητές. Αυτό το είδος εκφοβισμού στοχεύει στην πρόκληση βλάβης στις κοινωνικές σχέσεις του θύματος (Βλάχου 2011: 13), ενώ πιο συνηθισμένες πράξεις εκδήλωσής του είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός, η διακοπή των φιλικών σχέσεων και η διάδοση κακοήθων φημών και κακόβουλων σημειωμάτων (Kowalski and Limber 2012; Wang et al. 2010; Roberts et al. 2013; Γιοβάνογλου 2015). Ο συναισθηματικός εκφοβισμός αρκετές φορές αποδεικνύεται περισσότερο οδυνηρός από τις άμεσες σωματικές επιθέσεις (Glover et al. 2000 και Oliver and Candappa 2003 στην Καλάτη 2015: 75-6), ενώ η εμπειρία συναισθηματικής και λεκτικής κακοποίησης είναι πιθανότερο να συμβάλλουν στην ανάπτυξη ευπάθειας στην κατάθλιψη, συγκριτικά με άλλες μορφές αρνητικών γεγονότων (Hanley and Gibb 2012).

Εκτός των διαφορετικών μορφών του, ο εκφοβισμός διαχωρίζεται και ανάλογα με τον τρόπο έκφρασής του σε «άμεσο» και «έμμεσο» (Wang et al. 2009; Καλάτη 2015). Σύμφωνα με τους Bjorkqvist κ.α. (1992b στην Βλάχου 2011: 12-3) η άμεση μορφή εκφοβισμού είναι μια ευθεία σύγκρουση με το θύμα, ενώ η έμμεση εκδηλώνεται «όταν κάποιες εκφοβιστικές συμπεριφορές με κοινωνικό-ψυχολογικό περιεχόμενο λαμβάνουν χώρα όταν το θύμα δεν είναι παρόν» (Καλάτη 2015: 76): μια συμπεριφορά δηλαδή που εκδηλώνεται με πλάγιο και συγκαλυμμένο τρόπο (Βλάχου 2011). Η Καλάτη (2015: 77) υπογραμμίζει πως στον άμεσο εκφοβισμό οι δράστες είναι παρόντες κι έχουν απέναντί τους το θύμα. Από την άλλη μεριά, οι έμμεσες μορφές αναγνωρίζονται δύσκολα (Olweus 1997), ενώ συχνά σε αυτές ο θύτης συνεργάζεται και με άλλα άτομα για να επιτύχει το στόχο του (Smith et al. 2002). Οι μορφές του σωματικού και του λεκτικού εκφοβισμού εκφράζονται συνήθως άμεσα, ενώ ο συναισθηματικός εκφοβισμός κυρίως έμμεσα (Βλάχου 2011).

Οι Tsiadis et al. (2013: 243) και Nansel et al. (2001: 2095) υποστηρίζουν πως η λεκτική επιθετικότητα αποτελεί τη συνηθέστερη μορφή εκφοβισμού. Μια σειρά ερευνών (Smith and Shu

2000; Rivers and Smith 1994; Scheithauer et al. 2006; Baldry and Farrington 1999; Baldry 1998; Pateraki and Houndoumadi 2001) σε Αγγλία, Ηνωμένες Πολιτείες, Γερμανία, Ιταλία και Ελλάδα φαίνεται πως καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα. Το εντυπωσιακό είναι πως η λεκτική επιθετικότητα είναι η πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού όχι μόνο στο Γυμνάσιο, όπου τα παιδιά όντας μεγαλύτερα έχουν αποκτήσει τις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για να πετύχουν το στόχο τους μέσω της έμμεσης επιθετικότητας (Bjorkqvist 1994 στην Σαπουνά 2006: 82), αλλά και στο Δημοτικό (Σαπουνά 2006). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η χρήση των σωματικών μορφών είναι συνηθέστερη, συγκριτικά με τις μεγαλύτερες ηλικίες (Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007). Ωστόσο ο Rigby (2004: 288) τονίζει πως οι θύτες συχνά συνδυάζουν τις μορφές εκφοβισμού, έτσι ώστε να προκαλείται μεγαλύτερη ζημιά στο θύμα.

Καθώς η έρευνα του σχολικού εκφοβισμού γίνεται όλο και πιο εντατική σε παγκόσμιο επίπεδο, το φαινόμενο του εκφοβισμού «εμπλουτίζεται» με νέα είδη, εκτός των τριών «παραδοσιακών» που προαναφέρθηκαν. Τα νέα αυτά είδη παρουσιάζονται στις επόμενες ενότητες.

2.2.1 Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying)

Η τεχνολογία στις μέρες μας αναπτύσσεται γρηγορότερα από ποτέ άλλοτε. Το ίδιο συμβαίνει με την εξάπλωση του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας, οι οποίες είναι πλέον στενά συνδεδεμένες με τις ζωές των παιδιών και των εφήβων (Tsaliki 2012; Livingstone et al. 2011). Σύμφωνα με τις Livingstone και Haddon (2009 στην Tsaliki 2012: 1) ήδη το 2008 χρησιμοποιούσε το διαδίκτυο το 60% των παιδιών ηλικίας 6 έως 10 ετών, ενώ την ίδια περίοδο, το αντίστοιχο ποσοστό στις ηλικίες 12 έως 15 ετών ήταν 78% (Tsaliki 2012). Παράλληλα, ο μέσος χρόνος που περνούσαν συνδεδεμένα στο διαδίκτυο παιδιά ηλικίας 9 έως 16 ετών το 2011 ήταν 88 λεπτά ανά ημέρα (Livingstone et al. 2011). Την ίδια στιγμή, 3 στους 4 νέους ηλικίας 12 έως 17 ετών διέθεταν το προσωπικό τους κινητό τηλέφωνο (Donegan 2012).

Το 2011, η έρευνα του EU Kids Online (Livingstone et al. 2011) έδειξε πως το 77% των νέων 13 έως 16 ετών διέθεταν προφίλ σε κάποιο μέσο κοινωνικής δικτύωσης, με το facebook να είναι το συνηθέστερο από αυτά (46%). Το αντίστοιχο ποσοστό στη χώρα μας το 2014 ήταν 80% (Κουλίνου και Παύλος 2015). Καθώς λοιπόν το διαδίκτυο, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και τα κινητά τηλέφωνα έγιναν ταχύτατα ιδιαίτερα δημοφιλή στις νεαρές ηλικίες, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying) ξεπρόβαλε ως η νέα, σύγχρονη μορφή του εκφοβιστικού φαινομένου (Egbert and Belcher 2012 στην Beckman 2013: 9-10; Donegan 2012; Wang et al. 2009; Kowalski et al. 2014).

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι μια επιθετική, σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη πράξη, που εκφράζεται μέσω ηλεκτρονικών μορφών επικοινωνίας ενάντια σε άτομα που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (Beckman 2013; Wang et al. 2009; Smith et al. 2008 στο Gradinger et al. 2010; Kowalski et al. 2014; Perren et al. 2010; Gorzig and Machackova 2015; Γιοβάνογλου 2015). Αυτές οι πράξεις μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), ιστοσελίδων, δωματίων συνομιλίας (chat rooms), σελίδων κοινωνικής δικτύωσης, ψηφιακών εικόνων, άμεσων ηλεκτρονικών μηνυμάτων (instant messaging), μηνυμάτων κειμένου (SMS) και διαδικτυακών παιχνιδιών (online games) (Waasdorp and Brandshaw 2015; Donegan 2012; Κουτσούμπα 2010; Kowalski et al. 2014; Kowalski and Limber 2012; Bertolotti and Magnani 2013). Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός άρχισε να ερευνάται στις αρχές της νέας χιλιετίας (Magklara et al. 2012; Κουτσούμπα 2010). Οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν πως είναι απλώς μια διαφορετική εκδοχή του εκφοβισμού, καθώς παρουσιάζουν πολλές βασικές ομοιότητες (Τσαλίκη 2014; Juvonen and Gross 2008; Wang et al. 2009; Wang et al. 2010; Sourander et al. 2010; Beckman 2013; Raskauskas and Stoltz 2007), ενώ άλλοι υποστηρίζουν πως διαφοροποιείται σε σημαντικούς τομείς και διαφέρει ποιοτικά (Dehue et al. 2008; Slonje and Smith 2008).

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός μπορεί φαινομενικά να εμφανίζεται στον εικονικό κόσμο του διαδικτύου, στην πραγματικότητα όμως έχει πολύ ισχυρή σχέση με πραγματικούς χώρους, όπως για παράδειγμα το σχολείο (Cappello 2015). Οι Ybarra και Mitchell (2004: 310) υποστηρίζουν πως ίσως το διαδίκτυο να είναι απλώς μια προέκταση της σχολικής αυλής, με τη θυματοποίηση να συνεχίζεται και αφού χτυπήσει το κουδούνι, συνεχόμενα μέχρι το βράδυ.

Το ποσοστό των παιδιών και των εφήβων που εμπλέκονται στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ποικίλει ανά χώρα (Gorzig and Machackova 2015; Beckman 2013). Σύμφωνα με τους Patchin και Hinduja (2011 στην Beckman 2013: 8) υπάρχει μεγάλο εύρος στα διεθνή ποσοστά, που κυμαίνονται από 5 έως 72% για τα θύματα και από 3 έως 44% για τους θύτες, ανάλογα με την χώρα της έρευνας. Η Τσαλίκη (2014: 8) υπογραμμίζει πως «ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός παρατηρείται συχνότερα σε χώρες όπου συνηθίζεται και ο διαπροσωπικός εκφοβισμός κι όχι σε χώρες που είναι διαδικτυακά προηγμένες». Επειδή ο ηλεκτρονικός και ο παραδοσιακός εκφοβισμός παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες, τόσο οι θύτες, όσο και τα θύματα του «παραδοσιακού» εκφοβισμού συγκεντρώνουν πολλές πιθανότητες να «διατηρήσουν» αυτές τις «ιδιότητες» και στον ηλεκτρονικό (Smith et al. 2008; Gradinger et al. 2009; Gorzig 2011; Kessel Schneider et al. 2012; Gorzig and Machackova 2015; Raskauskas and Stoltz 2007; Kowalski et al. 2014; Junonen and Gross 2008). Ερευνητικά αποτελέσματα (Livingstone et al. 2011; Τσαλίκη 2014; Κουτσούμπα 2010) δείχνουν ότι οι θύτες και τα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού έχουν υπάρξει θύτες και θύματα αντίστοιχα στον «παραδοσιακό» εκφοβισμό σε ποσοστό άνω του 50%.

Αρκετοί επιστήμονες θεωρούν πως ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός βρίσκεται σε έξαρση, λόγω της συνεχούς βελτίωσης των νέων τεχνολογιών, αλλά και της ολοένα και αυξανόμενης σημαντικότητάς τους στη ζωή των νέων ανθρώπων (Katzner et al. 2009; Slonje et Smith 2008; Waasdorp and Brandshaw 2015; Κουτσούμπα 2010). Εφαρμογές που χρησιμοποιούνται από πολλούς νέους, όπως οι ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης, αποτελούν ιδανικό περιβάλλον για εξάπλωση φαινομένων όπως ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (Donegan 2012; Marwick and boyd 2014)).

Αντιθέτως, ο Olweus (2012; 2013) ισχυρίζεται πως το φαινόμενο δεν έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια. Σε κάθε περίπτωση, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός δεν έχει λάβει επιδημικές διαστάσεις (Sabella et al. 2013 στο Gorzig and Machackova 2015: 20). Παρά την είσοδο των νέων τεχνολογιών στις ζωές των παιδιών, η «παραδοσιακή» άμεση και διαπροσωπική επικοινωνία αποτελεί ακόμη τον κυρίαρχο τρόπο έκφρασης του εκφοβισμού (Ybarra et al. 2012). Οι «παραδοσιακοί» θύτες και θύματα είναι πολλαπλάσιοι από τους αντίστοιχους «διαδικτυακούς» (Beckman 2013; Kowalski et al. 2014; Olweus 2015). Ακόμη, δεν πρέπει να

λησμονούμε πως τα περισσότερα παιδιά δεν συμμετέχουν στο φαινόμενο του εκφοβισμού (Τσαλίκη 2014; Gorzig 2011; Waasdorp and Brandshaw 2015).

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός διαθέτει ομοιότητες με τις «παραδοσιακές» μορφές, αλλά και σημαντικές διαφορές (Smith 2009). Η σημαντικότερη ίσως διαφορά είναι η ανωνυμία, χάρη στην οποία διευκολύνεται το έργο του θύτη, καθώς αφενός δεν βλέπει τις αντιδράσεις του θύματος (από τις οποίες συνήθως επηρεάζεται, με αποτέλεσμα την παύση του εκφοβισμού) κι αφετέρου του χαρίζει μια μεγαλύτερη αίσθηση υπεροχής (Donegan 2012; Dooley et al. 2009; Vandebosch and Van Cleemput 2008; Sourander et al. 2010; Wang et al. 2011). Επίσης, στο cyberbullying δεν απαιτείται «πραγματική» επαφή με το θύμα και ο θύτης μπορεί να διαπράξει τον εκφοβισμό κάθε στιγμή της ημέρας, κάθε ημέρα της εβδομάδας, χωρίς περιορισμούς (Ματσόπουλος 2015; Kowalski et al. 2014; Κουτσούμπα 2010). Ακόμη, συγκριτικά με τον «παραδοσιακό» εκφοβισμό όπου λαμβάνει χώρα μπροστά σε συγκεκριμένα άτομα, το «κοινό» στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό μπορεί να είναι πολύ μεγαλύτερο δυνητικά και να μην περιλαμβάνει μόνο τα άτομα του «πραγματικού» κόσμου που γνωρίζουν τον θύτη και το θύμα, αλλά οποιονδήποτε/οποιαδήποτε έχει πρόσβαση στις αναρτήσεις (Κουτσούμπα 2010; Kowalski et al. 2014). Παρά το γεγονός, λοιπόν, της μη «πραγματικής» επαφής με το θύτη, τα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού βιώνουν εξίσου έντονα τη θυματοποίηση, όπως κάθε θύμα, οποιασδήποτε μορφής εκφοβισμού (Perren et al. 2010; Waasdorp and Bradshaw 2015).

2.2.2. Σεξουαλικός εκφοβισμός (Sexual bullying)

Ο σεξουαλικός εκφοβισμός, ο οποίος εκφράζεται με τη μορφή της σεξουαλικής παρενόχλησης, είναι μια συμπεριφορά που συνιστά διάκριση σε βάρος του θύματος, λειτουργεί εκφοβιστικά ή απειλητικά και προσβάλλει την αξιοπρέπειά του (Στεφανάκη 2003 στη Γκουλιάμα 2015: 222). Σύμφωνα με την Γκουλιάμα (2015: 223) στην Ελλάδα ποσοστό άνω του 10% των παιδιών δέχτηκε σεξουαλική παρενόχληση κατά την παιδική του ηλικία. Το εν λόγω φαινόμενο μάλιστα φαίνεται πως γνωρίζει αυξητικές τάσεις τα τελευταία χρόνια, τόσο στην

Ελλάδα, όσο και παγκοσμίως (Livingstone et al. 2011; Tsaliki 2012; Αρτινοπούλου 2001). Στη έρευνα της Sarouna μάλιστα (2008: 209) ο σεξουαλικός εκφοβισμός ήταν πιο συχνός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από άλλες πιο διαδεδομένες μορφές έκφρασης του παραδοσιακού εκφοβισμού, όπως οι απειλές και τα χτυπήματα.

Αυτό το είδος εκφοβισμού μπορεί να εκδηλωθεί λεκτικά με τη χρήση ονοματολογίας, σωματικά με άγγιγμα σε ερωτογενείς ή μη επιθυμητές περιοχές και τράβηγμα των ρούχων, συναισθηματικά με τη διάδοση σεξουαλικών φημών και ηλεκτρονικά μέσω μηνυμάτων στα νέα μέσα τεχνολογίας (Shute et al. 2008; Livingstone et al. 2011; Page et al. 2014). Στον σεξουαλικό εκφοβισμό συνήθως εμπλέκονται παιδιά και έφηβοι μεγαλύτερης ηλικίας, ανεξαιρέτως του τρόπου εκδήλωσής του (Tsaliki 2012; Livingstone et al. 2011). Η σεξουαλική παρενόχληση φαίνεται να είναι μια διαδεδομένη τακτική στα σχολεία ιδίως με τα αγόρια στο ρόλο του θύτη (Γκουλιάμα 2015). Σύμφωνα με την Page κ.α. (2014: 372) τα κορίτσια από την ηλικία των 15 ετών και άνω έχουν περισσότερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν σεξουαλικά, συγκριτικά με τα αγόρια.

Με δεδομένη τη διάδοση των νέων τεχνολογιών και την ευρεία χρήση τους από τους έφηβους και τις έφηβες στις μέρες μας (Wang et al. 2009; Livingstone et al. 2011), ο σεξουαλικός εκφοβισμός μπορεί να προκύψει – αν ξεπεραστούν τα όρια - ακόμη και σε δραστηριότητες ή τομείς που είναι διαδεδομένες μεταξύ των εφήβων και δεν προδιαθέτουν για κάτι τέτοιο, όπως το sexting. Sexting ονομάζεται η ανταλλαγή σεξουαλικών μηνυμάτων μέσω των ψηφιακών μέσων (Davidson 2014: 1; Ringrose et al. 2013). Εξυπακούεται πως σεξουαλική παρενόχληση σε μια τέτοια διαδικασία υπάρχει μόνο όταν στα μηνύματα διακρίνονται τα βασικά χαρακτηριστικά του εκφοβιστικού φαινομένου, με αποτέλεσμα οι έφηβοι να αισθάνονται άβολα στη θέα τους (Livingstone and Gorzig 2014). Ερευνήτριες όπως οι Livingstone και Gorzig (2014) θεωρούν πως συνολικά οι ριψοκίνδυνες διαδικτυακές δραστηριότητες υποβοηθούν τέτοιες μορφές εκφοβισμού.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να επισημανθεί το εξής γεγονός: στις μέρες μας αποτελεί συχνό φαινόμενο η «δαιμονοποίηση» σχεδόν οποιασδήποτε πράξης ή συνήθειας σχετίζεται με τη σεξουαλικοποίηση των νέων ανθρώπων. Η δημόσια συζήτησή της διακατέχεται από το φόβο εξάπλωσης της πορνογραφικής κουλτούρας και την κατανάλωση αυτής από τους/ις

νέου/ες (Tsaliki 2016). Η παραπάνω αντιμετώπιση οφείλεται στην παγιωμένη κοινωνική κατασκευή της έννοιας «παιδί», η οποία συναντάται στις δυτικές κοινωνίες.

Σε αυτές, τα παιδιά θεωρούνται αγνά, αθώα, μη σεξουαλικά όντα και η άποψη αυτή είναι καθολική και μη αμφισβητήσιμη (Ringrose et al. 2013; Tsaliki 2016). Η οποιαδήποτε επαφή με σεξουαλικό υλικό (θεωρείται ότι) μπορεί να προκαλέσει σεξουαλική επιθυμία και με αυτό τον τρόπο να «μολυνθεί» και εν τέλει να χαθεί η εγγενής αθωότητά τους (Ringrose et al. 2013; Tsaliki 2016), γεγονός μη αποδεκτό στο υπάρχον αξιακό status quo. Αυτός ο φόβος πυροδότησε ένα νέο κύμα φόβου και μια σειρά συμπεριφορών. Αρχικά, υπήρξε ο φόβος του γρήγορου ρυθμού της κοινωνικής αλλαγής – που θεωρήθηκε ότι συμβάλλει στον ηθικό «εκτροχιασμό» των παιδιών – μέσω των νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο της νεωτερικότητας (Buckingham and Jensen 2012 στην Tsaliki 2016) και εν συνεχεία η «δαιμονοποίηση» των τελευταίων, καθώς ήταν το μέσο που πλέον προσέφερε στις νεαρές ηλικίες εύκολη πρόσβαση σε σεξουαλικό υλικό (Ringrose et al. 2013).

Παράλληλα, η κοινωνική ανησυχία για την ηθική πειθαρχία των νέων μετατρέπεται σε ηθικό πανικό, με την αρωγή επιστημόνων, όπως γιατροί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και των επιστημονικών γνωματεύσεων τους (Tsaliki 2016). Επιπλέον, η δραματοποίηση της κατάστασης και η καινοτομική της διάσταση αποτελούν προϋποθέσεις χαρακτηρισμού της ως κοινωνικό πρόβλημα (Hilgartner and Bosk 1988; Tsaliki 2016). Τα MME συνέβαλαν καθοριστικά στην προσπάθεια δραματοποίησης, καθώς παρουσίαζαν με ιδιαίτερα αρνητικό τρόπο οποιαδήποτε γεγονός σχετίζεται με τη σεξουαλικοποίηση, υπερτονίζοντας όποια προβληματική κατάσταση δημιουργήθηκε σε αυτό το πλαίσιο (Ringrose et al. 2013; Durham 2008 στην Karaian 2012).

Όπως γίνεται ξεκάθαρο από όσα αναφέρθηκαν, τα παιδιά βρίσκονται «σε κίνδυνο» και δεν είναι σε θέση να προστατεύσουν τον εαυτό τους. Τον ρόλο αυτό πρέπει να αναλάβουν οι ενήλικες και πιο συγκεκριμένα ο θεσμός της οικογένειας, ούτως ώστε να διαποτιστεί και η επόμενη γενιά με τις «σωστές ηθικές αξίες» (Tsaliki 2016). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι νέοι να εκτεθούν σε «κανονιστικές έννοιες της αξιοπρέπειας» (Karaian 2012) και τελικά να δημιουργηθεί μια ψευδής αίσθηση ασφάλειάς τους (Furedi and Bristow 2008 στην Tsaliki 2016). Απόρροια αυτών των αντιλήψεων και της στάσης τόσο απέναντι στη σεξουαλικοποίηση, όσο και

στα νέα μέσα τεχνολογίας, είναι να μειωθεί σημαντικά η δυνατότητα της εφηβικής σεξουαλικής εξερεύνησης (Ringrose et al. 2013).

Αξίζει να τονισθεί ότι ο φόβος της «ηθικής μόλυνσης» των νέων διαθέτει σεξιστικά, αλλά και ταξικά κριτήρια. Η κοινωνική αυτή ανησυχία αφορά περισσότερο στα κορίτσια και κυρίως στις λευκές, ετεροφυλόφιλες νεαρές, μεσαίας ή ανώτερης κοινωνικής τάξης· σε αυτές που θεωρούνται «καλά κορίτσια» και απολαμβάνουν τον κοινωνικό σεβασμό, αποτελώντας τα κύρια «θύματα» της σεξουαλικοποίησης (Karaian 2012). Οι «κινδυνολογικές, υπεραπλουστευτικές και ηθικολογικές αναφορές για συνήθειες όπως το sexting» (Karaian 2012) ουσιαστικά αναπαράγουν τους ηθικούς κανόνες μιας κοινωνίας που αντιλαμβάνεται ως πρόβλημα την κατασκευή της γυναικείας σεξουαλικότητας (Ringrose et al. 2013) και με αυτό τον τρόπο «αναγάγει» τα νεαρά κορίτσια σε ερωτικά αντικείμενα (Karaian 2012). Ως αποτέλεσμα, οι νέοι και (κυρίως) οι νέες υφίστανται μεγάλη πίεση ως προς το συγκεκριμένο θέμα, τη στιγμή που κανείς δεν θα έπρεπε να αισθάνεται ντροπή επειδή είναι σεξουαλικό άτομο (Karaian 2012).

2.2.3 Ρατσιστικός εκφοβισμός (bias bullying)

Πέραν των πιο εμφανών μορφών εκφοβισμού που προαναφέρθηκαν, τις δύο τελευταίες δεκαετίες οι ερευνητές ασχολούνται συστηματικότερα με είδη εκφοβισμού που στηρίζονται στις προκαταλήψεις (Καλάτη 2015). Ο «ρατσιστικός» εκφοβισμός (bias bullying) τροφοδοτείται από τις προκαταλήψεις των ανθρώπων απέναντι σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ομάδων και όχι μεμονωμένων ανθρώπων. Φυλετικά χαρακτηριστικά, σεξουαλικός προσανατολισμός και άλλα χαρακτηριστικά της εξωτερικής εμφάνισης δύναται να υποκινήσουν τους θύτες αυτής της εκφοβιστικής μορφής (Smith and Monks 2008).

Φυλετικός εκφοβισμός είναι η εσκεμμένη πράξη που προκαλεί βλάβη στα μέλη μιας φυλετικής ομάδας (Rigby 2008 στην Κατσαμά 2013: 41). Ο εκφοβισμός μπορεί να εκφραστεί απέναντι σε άτομα με διαφορετικό τόπο καταγωγής και άτομα που ανήκουν σε μειονότητες

(Γιοβάνογλου 2015). Τα ευρήματα σε μια σειρά ερευνών (Moran et al. 1993; Eslea and Mukhtar 2000; Hanish and Guerra 2000; Verkuyten and Thijs 2002; Μίτιλης 1998 στη Σαπουνά 2006: 9) αποδεικνύουν ότι η διαφορετική εθνική προέλευση, σε συνδυασμό με τη διαφορετική εμφάνιση και τις διαφορετικές συνήθειες που είναι απόρροια αυτής, συνδέονται με τη θυματοποίηση, η οποία εκφράζεται συνήθως με τη μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού. Υπάρχουν ωστόσο και αποτελέσματα ερευνών (Wolke et al. 2001; ΕΠΙΨΥ 2010; Nansel et al. 2001; Seals and Young 1993), βάσει των οποίων δεν προκύπτει συσχέτιση μεταξύ διαφορετικής εθνικότητας/φυλής και εκφοβισμού. Η Σαπουνά (2006: 9, 160-1) υποστηρίζει πως στα ελληνικά σχολεία υπάρχει κλίμα ξενοφοβίας και το αποδίδει στην αποτυχία κοινωνικής ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών.

Μία άλλη μορφή ρατσιστικού εκφοβισμού είναι ο ομοφοβικός. Ομοφοβία είναι η έκφραση αρνητικών συναισθημάτων και η εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών κατά των ομοφυλόφιλων ατόμων (Καραθανάση 2015: 534). Αποτελεί ξεχωριστή μορφή εκφοβισμού, καθώς τα θύματα πολλές φορές δεν καταγγέλλουν τις συμπεριφορές που δέχονται, υπό τον φόβο κοινωνικού στιγματισμού (Καραθανάση 2015). Όπως επισημαίνουν αρκετοί ερευνητές (D' Augelli et al. 2002 και Pilkington and D' Augelli 1995 στο Berlan et al. 2010: 367; Roberts et al. 2013; Kosciw 2015; Gorzig and Machackova 2015) οι ομοφυλόφιλοι/ες και οι αμφιφυλόφιλοι/ες έχουν αυξημένα ποσοστά θυματοποίησης σε αυτό το είδος του εκφοβισμού.

Στον έμφυλο εκφοβισμό οι θύτες στρέφονται κατά των ατόμων που δεν συμμορφώνονται με τους άτυπους «κοινωνικούς κανόνες» της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας (Roberts et al. 2013; Reynold 2001 στην Γκουλιάμα 2015: 211), δηλαδή με τα έμφυλα στερεότυπα. Τα έμφυλα στερεότυπα αποτελούνται από τις πεποιθήσεις που έχουν οι άνθρωποι για τα χαρακτηριστικά του κάθε φύλου (Powell and Butterfield 2001: 395). Παραδείγματα τέτοιων χαρακτηριστικών είναι μεταξύ άλλων, η σωματική δύναμη, η εγκράτεια συναισθημάτων και η σκληρότητα για τους άνδρες (Martino 1999 στην Γκουλιάμα 2015: 216; Thomas and Adams 2010) και η ευαισθησία, η κατανόηση και η συγκαταβατικότητα για τις γυναίκες (Thomas and Adams 2010; Banwart 2010). Τα αγόρια που κινδυνεύουν περισσότερο από αυτό το είδος του εκφοβισμού είναι οι καλοί μαθητές (συμμορφώνονται με το σύστημα, έχουν ευαισθησίες) και όσοι παρουσιάζουν ευδιάκριτα χαρακτηριστικά που ταυτίζονται με τη θηλυκότητα, όπως οι μη σκληροί τρόποι συμπεριφοράς ή η ευαισθησία (Γκουλιάμα 2015). Σύμφωνα με τη Reay (2001

στην Γκουλιάμα 2015: 221-2), τα κορίτσια που είτε υπερτονίζουν, είτε αποκλίνουν αρκετά από τη θηλυκότητα αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης.

Μια διαφορετική μορφή ρατσιστικού εκφοβισμού είναι η θυματοποίηση εφήβων λόγω διαφορετικών σωματικών ή άλλων εξωτερικών χαρακτηριστικών. Έφηβοι που παρουσιάζουν σωματικά χαρακτηριστικά όπως πολύ μεγάλο ή πολύ μικρό βάρος και ύψος ή άλλα εξωτερικά χαρακτηριστικά όπως γυαλιά οράσεως ή κάποια ιδιαίτερη προφορά στην ομιλία είναι πιο πιθανό να γίνουν θύματα εκφοβισμού (Magklara et al. 2012; Rigby 2008; Κατσαμά 2013). Αντιθέτως, η έρευνα του Olweus (1993 στο Olweus 1997: 499) δεν κατέδειξε κάτι τέτοιο.

2.3 Συμπτώματα

Όπως προαναφέρθηκε, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα που επηρεάζει την υγεία των μαθητών σε παγκόσμια κλίμακα, επομένως και στην Ελλάδα (Shetgiri et al. 2012b; Giobazolias et al. 2010; Athanasiades and Deliyanni-Kouimtzis 2010; Tsiadis et al. 2013; Huddleston et al. 2011). Οι περισσότεροι άνθρωποι πιστεύουν ότι οι επιπτώσεις αφορούν μόνο στα θύματα του φαινομένου. Όμως τόσο οι θύτες, όσο και τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού αποτελούν όψεις του ίδιου νομίσματος (Τσαλίκη 2014: 4), αφού αμφότεροι έχουν σοβαρές συνέπειες (Wang et al. 2009; Athanasiades and Deliyanni-Kouimtzis 2010; Kowalski and Limber 2012; Salmivalli 2010). Πρέπει να επισημανθεί πως τα προβλήματα που δημιουργούνται ως απόρροια του σχολικού εκφοβισμού και περιγράφονται στη συνέχεια είναι δυνατό να προκληθούν ανεξαρτήτως του τύπου ή της μορφής έκφρασής του.

Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού μπορούν να είναι σωματικού, κοινωνικού και ψυχολογικού τύπου (Μάνεσης και Λαμπροπούλου 2014). Σύμφωνα με τους Due κ.α. (2005: 128) «ο εκφοβισμός είναι ένας προάγγελος προβλημάτων υγείας κατά την παιδική ηλικία» και μπορεί να προκαλέσει μακροχρόνιες και καταστροφικές συνέπειες που επηρεάζουν τις κοινωνικές ικανότητες και την ικανότητα επιτυχίας στο σχολείο (Espelage and Swearer 2004; Roland 2002; Agnew 2006 στον Donegan 2012: 36; Artinopoulou 2015). Εκτός των παραπάνω,

σχετίζεται με προβλήματα στην ψυχική υγεία των παιδιών και των εφήβων, ενώ αξίζει να αναφερθεί πως τα συμπτώματα του εκφοβισμού συνήθως παραμένουν ακόμη και μετά το τέλος των περιστατικών, αφήνοντας πολλά παιδιά εκτεθειμένα στο φαινόμενο για πολλά χρόνια (Due et al. 2005; Bibou-Nakou et al. 2014; Newman 2014; Fisher et al. 2012; Kim et al. 2006; Gothwal et al. 2013).

Πιο συγκεκριμένα, τα θύματα του εκφοβισμού αντιμετωπίζουν αυξημένες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν μια σειρά σωματικών προβλημάτων όπως διαταραχές ύπνου, πονοκέφαλο, πόνους στο στομάχι, ναυτία, μειωμένη όρεξη, αίσθημα υπερβολικής κούρασης και ακράτεια κατά τη διάρκεια του ύπνου (Koo 2007; ΕΠΙΨΥ 2010; Beran and Li 2007; Yau et al. 2013; Kowalski and Limber 2012; Salmon et al. 1998; Tsiadis et al. 2013). Οι κοινωνικές συνέπειες περιλαμβάνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς, την αντιπάθεια για το σχολείο, τις συχνές απουσίες και τη μειωμένη απόδοση σε αυτό και την απομόνωση από τον περίγυρο (Nansel et al. 2001; Koo 2007; ΕΠΙΨΥ 2010; Beran and Li 2005; Μάνεσης και Λαμπροπούλου 2014; Gothwal et al. 2013) , ενώ οι ψυχολογικές επιπτώσεις είναι το άγχος, τα αισθήματα της ανασφάλειας και της μοναξιάς, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, ο φόβος και το αίσθημα πως είναι αβοήθητοι/ες σε αυτό που τους συμβαίνει (Swearer et al. 2006; Giobazolias et al. 2010; Sahin 2012; Shetgiri et al. 2012a; Juvonen et al. 2003; Volk et al. 2012; Newman 2014).

Από την άλλη μεριά, οι θύτες είναι πολύ πιθανό να εμφανίσουν ψυχολογικά προβλήματα όπως άγχος και κατάθλιψη (Shetgiri et al. 2012a; Perren et al. 2010; Μάνεσης και Λαμπροπούλου 2014), προβλήματα διαταραχής της διάθεσης και προβλήματα συμπεριφοράς όπως η επιθετικότητα ή η παραβατικότητα (Gini and Pozzoli 2009; Sourander et al. 2007; Bibou-Nakou et al. 2014; Athanasiades and Deliyanni-Kouimtzi 2010; Volk et al. 2012). Παράλληλα έχουν αυξημένες πιθανότητες για χρήση ουσιών όπως το αλκοόλ, τα ναρκωτικά και το τσιγάρο (Sourander et al. 2007; Nansel et al. 2001; Sourander et al. 2011). Η κατηγορία των παιδιών που είναι ταυτόχρονα θύτες και θύματα είναι πιθανό να εμφανίσει οποιοδήποτε από τα συμπτώματα των άλλων δύο ομάδων (Beckman 2013).

Το ανησυχητικότερο ίσως στοιχείο του σχολικού εκφοβισμού είναι πως αρκετοί ερευνητές το συσχετίζουν με αυτοκτονικές τάσεις στην παιδική και εφηβική ηλικία (Kim et al. 2006; Brunstein Klomek et al. 2013; Roberts et al. 2013; Due et al. 2005; Fekkes et al. 2005). Η Wayne (2013: 39) επισημαίνει πως στις Ηνωμένες Πολιτείες μόνο κατά το έτος 2010 υπήρξαν

περισσότερες από 30 αυτοκτονίες παιδιών που ήταν θύματα εκφοβισμού – και εν τέλει σχετίστηκαν με το φαινόμενο – , ενώ από το 2008 έως το 2011 οι περιπτώσεις ξεπέρασαν τις 40. Η ίδια (Wayne 2013: 39) θεωρεί πως ο εκφοβισμός αυξάνει τις αυτοκτονικές τάσεις, άποψη που ασπάζονται και πολλοί άλλοι επιστήμονες (Dake et al. 2004 στην Κατσαμά 2013: 17; Kowalski et al. 2014; Fekkes et al. 2005; Magklara et al. 2012; Koh and Wong 2015; Newman 2014; Roberts et al. 2013). Οι Burstein Klomek κ.α. (2013: s41) υποστηρίζουν την παραπάνω άποψη, συμπληρώνοντας πως η πιθανότητα αυτοκτονίας αυξάνεται ακόμη περισσότερο όταν στα θύματα προϋπάρχουν ψυχολογικά προβλήματα.

Κεφάλαιο 3: Οι παράγοντες του φαινομένου

Στο παρόν κεφάλαιο επισημαίνονται και αναλύονται οι παράγοντες που, σύμφωνα με την παγκόσμια βιβλιογραφία, επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εφήβων και μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία εκφοβιστικών συμπεριφορών.

3.1 Οι παράγοντες που επηρεάζουν και οι αιτίες θυματοποίησης

Με δεδομένο πως ο εκφοβισμός είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, θα ήταν δύσκολο να είναι απλοϊκοί και μεμονωμένοι οι παράγοντες που επηρεάζουν τα παιδιά και δυνητικά οδηγούν σε αυτόν. Σύμφωνα με την Κατσιγιάννη (2006: 19) «οι παράγοντες αυτοί δεν εντοπίζονται απλά σε ατομικά χαρακτηριστικά και αιτίες, αλλά φαίνεται να είναι, σε μεγάλο βαθμό, μέρος του κοινωνικού περιγύρου μέσα στον οποίο εκδηλώνονται». Υπάρχει, λοιπόν, μια σειρά παραγόντων που περιλαμβάνει την οικογένεια και το «κλίμα» του σπιτιού, τους φίλους, την κοινότητα, το σχολείο φοίτησης, το κοινωνικό επίπεδο και την εθνικότητα, που φαίνεται πως διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη ενός παιδιού σε θύτη ή θύμα (Cook et al. 2010; Swearer et al. 2006; Giovanzolis et al. 2010; Gorzig and Machackova 2015; Κατσαμά 2013).

Η οικογένεια αποτελεί ίσως τον σημαντικότερο από τους παραπάνω παράγοντες, καθώς πολλές συμπεριφορές και γεγονότα που συμβαίνουν καθημερινά σε ένα σπίτι μπορούν να επηρεάσουν ένα παιδί, με αποτέλεσμα να αυξηθούν οι πιθανότητες διάπραξης σχολικού εκφοβισμού. Η έλλειψη επικοινωνίας και καλής σχέσης παιδιών και γονέα έχει παρατηρηθεί πως συμβάλλει σε αυτό (Shetgiri et al. 2012a; Fekkes et al. 2005; ΕΠΙΨΥ 2010), όπως και η έλλειψη στήριξης των παιδιών (Wang et al. 2009; Κατσαμά 2013). Το ίδιο ισχύει και για περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά γίνονται μάρτυρες βίας, θυμού και οικογενειακών συγκρούσεων (Schwartz et al. 1997; Shetgiri et al. 2012a). Η απολυταρχικότητα στις αποφάσεις (Βλάχου 2011; Σαπουνά 2006), η αποδοχή επιθετικών αντιδράσεων από τα παιδιά (Βλάχου 2011), η απουσία του ενός γονέα (Beckman 2013; Κατσαμά 2013), το χαμηλό επίπεδο παιδείας των γονέων (Shetgiri et al. 2012a; Magklara et al. 2012) και η ανεργία (Magklara et al. 2012) φαίνεται να αποτελούν

παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη του προβλήματος. Ακόμη, έχει παρατηρηθεί πως οι γονείς των παιδιών – θυτών έκαναν μεγαλύτερη χρήση της τιμωρίας, συγκριτικά με τους γονείς των άλλων παιδιών (Σαπουνά 2006), ενώ η συμπεριφορά των γονέων απέναντι στις διάφορες εθνικές ομάδες επηρεάζει κατά πολύ τις αντιλήψεις των παιδιών τους για αυτές (Καλάτη 2015).

Η ύπαρξη φίλων γύρω από ένα παιδί λειτουργεί ως αποτρεπτικός παράγοντας για τη θυματοποίησή του (Cook et al. 2010; Boulton and Smith 1994, Hodges et al. 1997 και Kochenderfer and Ladd 1997 στους Smith et al. 2004: 566), εκτός από τη περίπτωση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Εδώ, ίσως επειδή οι περισσότερες συσκευές της νέας τεχνολογίας είναι ατομικές, φαίνεται πως το φιλικό περιβάλλον του θύματος δεν επιδρά προστατευτικά, όπως στην περίπτωση του «παραδοσιακού» εκφοβισμού (Wang et al. 2009).

Σύμφωνα με την Shetgiri κ.α. (2012a: 2281) τα χαρακτηριστικά της κοινότητας/γειτονιάς και του σχολείου σχετίζονται με τον εκφοβισμό στη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ η Valentine (1997: 139) επισημαίνει πως «η γειτονιά επηρεάζει την κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη ενός παιδιού». Οι δείκτες εγκληματικότητας, διακίνησης ναρκωτικών και παιδικής κακοποίησης της κοινότητας μπορούν να είναι η αιτία επιθετικής συμπεριφοράς και διάπραξης σχολικού εκφοβισμού από ένα παιδί (Cook et al. 2010; Plybon and Kliewer 2001 και Kupersmidt et al. 1995 στο Swearer et al. 2006: 287). Ως προς το σχολείο, το θετικό κλίμα μαθητών και δασκάλων και η εγγύτητα των τελευταίων προς τα παιδιά είναι πιθανό να λειτουργήσει ως αποτρεπτικός παράγοντας σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Βλάχου 2011; ΕΠΙΨΥ 2010; Swearer Napolitano and Espelage 2011). Παράλληλα, ο σωστός τρόπος επόπτευσης του σχολικού χώρου αποτρέπει περισσότερα κρούσματα του φαινομένου (Shetgiri et al. 2012b).

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι υπάρχει συσχετισμός μεταξύ του κοινωνικο-οικονομικού υποβάθρου, εντός του οποίου ζουν τα παιδιά και οι έφηβοι, και του εκφοβισμού (Gorzig and Machackova 2015; Beckman 2013), τη στιγμή που έρευνες άλλων επιστημόνων δεν επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό (Magklara et al. 2012; Berger 2007 στο Volk et al. 2012: 223). Η Shetgiri κ.α. (2012a: 2282) υποστηρίζει πως τα παιδιά που ζουν σε συνθήκες φτώχειας έχουν αρκετά υψηλότερες πιθανότητες να διαπράξουν εκφοβισμό, με τα ευρήματα μιας σειράς ερευνών (Stern and Smith 1995 και Brooks-Gunn et al. 1993 στο Swearer et al. 2006: 288; Patterson et al. 1990 στη Σαπουνά 2006: 49) να συμφωνούν.

Σύμφωνα με τη Swearer κ.α. (2006: 288) το υψηλότερο επίπεδο φτώχειας σχετίζεται με συμπεριφορές όπως η επιθετικότητα και η παραβατικότητα, εξαιτίας αρκετών και διαφορετικών παραγόντων που οδηγούν σε αυτές. Αρχικά, τα παιδιά που ζουν σε περιοχές με χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν περισσότερες αγχογόνες καταστάσεις (Σαπουνά 2006). Οι περιοχές αυτές πολλές φορές αποτελούν την αιτία της κοινωνικής απομόνωσης των κατοίκων τους (Stern and Smith στη Swearer et al. 2006), διαθέτουν υψηλότερο αριθμό παιδιών που μεγαλώνουν σε μονογονεϊκές οικογένειες (Beckman 2013; Shetgiri et al. 2012a), ενώ έρευνες (Dodge et al. 1994 στη Σαπουνά 2006) επισημαίνουν πως το χαμηλό εισόδημα έχει επίδραση και στην ανατροφή των παιδιών και συσχετίζεται με την επιθετικότητα. Όλα τα παραπάνω αυξάνουν τις πιθανότητες επιθετικής συμπεριφοράς και, ως συνέπεια, τις πιθανότητες συμμετοχής ενός παιδιού στον σχολικό εκφοβισμό.

Ακόμη, οι έφηβοι/ες που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα υφίστανται εκφοβισμό σε υψηλότερο ποσοστό (Gorzig 2011; ΕΠΙΨΥ 2010), ενώ η Σαπουνά (2006: 49) συμπληρώνει ότι τα σχολεία σε υποβαθμισμένες περιοχές εμφανίζουν συνολικά υψηλότερα ποσοστά του φαινομένου.

Στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό φαίνεται πως τα παιδιά με υψηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύτες, ενώ αυτά που προέρχονται από κατώτερα στρώματα έχουν αυξημένες πιθανότητες θυματοποίησης (Kowalski et al. 2014; Gorzig and Machackova 2015). Σύμφωνα με τους Kowalski κ.α. (2014: 1112) αυτό συμβαίνει γιατί τα πρώτα έχουν καλύτερη πρόσβαση στην τεχνολογία και είναι πιο εξοικειωμένα με αυτή, ενώ αντίθετα η έλλειψη τεχνολογικών μέσων των παιδιών με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο οδηγεί στην έλλειψη γνώσης και χειρισμού τους.

Ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν πως τα παιδιά διαφορετικής εθνικότητας και μειονοτήτων αντιμετωπίζουν αντιμετώπιζουν μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης, λόγω αυτών των χαρακτηριστικών (Eslea and Mukhtar 2000; Moran et al. 1993; Beckman 2013), τη στιγμή που τα ευρήματα άλλων ερευνών δεν οδηγούν σε αυτό το συμπέρασμα (Smith 2004 και Wolke et al. 2001 στην Σαπουνά 2006: 50). Άλλοι παράγοντες που είναι πιθανό να συσχετίζονται με τον εκφοβισμό είναι οι σωματικές αδυναμίες και τα ιδιαίτερα εξωτερικά χαρακτηριστικά (βάρος, ύψος) (Κατσαμά 2013; Gradinger et al. 2010; Smith et al. 2004), οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις

(Magklara et al. 2012) και ήδη προϋπάρχοντα ψυχολογικά προβλήματα (Smith et al. 2004; Fekkes et al. 2005).

Εκτός των προαναφερθέντων στοιχείων, υπάρχουν δύο ακόμη παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη συμπεριφορά των εφήβων ως προς τον σχολικό εκφοβισμό: το φύλο και η ηλικία. Λόγω της σημαντικότητάς τους κρίθηκε σκόπιμη η ξεχωριστή και αναλυτική παρουσίασή τους στις ενότητες που ακολουθούν.

3.1.1 Φύλο

Το φύλο θεωρείται ένας από τους παράγοντες που ασκούν πολύ μεγάλη επιρροή στο φαινόμενο του εκφοβισμού (Γκουλιάμα 2015). Η παγκόσμια βιβλιογραφία αναφέρει ότι τα επίπεδα διάπραξης σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης επηρεάζονται από το φύλο των παιδιών και των εφήβων, τόσο ως προς την αναλογία αγοριών και κοριτσιών, όσο και ως προς τον τρόπο εξωτερίκευσης της εκφοβιστικής πράξης (Sapouna 2010).

Η πλειοψηφία των ερευνητών θεωρεί πως τα αγόρια εμπλέκονται στον εκφοβισμό σε υψηλότερη αναλογία, συγκριτικά με τα κορίτσια (Shetgiri et al. 2012b; Olweus 1997; Κατσιγιάννη 2006; Κατσαμά 2013; Athanasiades and Deliyanni-Kouimtzi 2010; Κουτσούμπα 2010). Η εμπλοκή αφορά τόσο στο ρόλο του θύτη (Wolke et al. 2000; Perren et al. 2010; Whitney and Smith 1993; Bjorkqvist et al. 1992; Koh and Wong 2015; Magklara et al. 2012; Olthof et al. 2011), όσο και του θύματος (Waasdorp and Brandshaw 2015; Γκουλιάμα 2015; Due et al. 2005; Nansel et al. 2001; Boulton and Underwood 1992; Kyriakides et al. 2006). Παράλληλα, φαίνεται πως τα αγόρια υπερισχύουν αριθμητικά στις άμεσες μορφές του σχολικού εκφοβισμού όπως ο σωματικός (Smith et al. 2004; Beckman 2013; Austin and Joseph 1996; Fekkes et al. 2005; Ματσόπουλος 2015; Sapouna 2008) και ο λεκτικός (Nansel et al. 2001; Owens et al. 2000 στο Wang et al. 2009: 368; Wang et al. 2010).

Σύμφωνα με τις Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007: 329) τα αγόρια εμπλέκονται συχνότερα στον σχολικό εκφοβισμό λόγω της σύνδεσης του φαινομένου με την ανάπτυξη της ανδρικής ταυτότητας. Ο ανδρισμός και η αρρενωπότητα αποτελούν κοινωνικές κατασκευές και κατασκευάζονται σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον εξουσίας (Κατσαμά 2013) που έχει πατριαρχικό χαρακτήρα και δικαιολογεί την επιθετική συμπεριφορά εκ μέρους των ανδρών (Mills 2001 στη Σαπουνά 2006: 47). Στο πλαίσιο της κατασκευής τους, λοιπόν, μεταφέρουν και διαιωνίζουν διάφορες μορφές βίας και επιθετικότητας (Serriere 2008 στην Καλάτη 2015: 86; Athanasiades and Deliyanni-Kouimtzi 2010), ενώ προσδίδουν στα αγόρια «κοινωνικά αποδεκτά» χαρακτηριστικά μεταξύ των οποίων είναι η σκληρότητα, η επιθετικότητα, η δυνατότητα αντοχής στην πίεση, η σωματική δύναμη και η εγκράτεια συναισθημάτων (Ribgy 2002 στην Κατσαμά 2013: 43; Γκουλιάμα 2015). Σε αρκετές περιπτώσεις και υπό την πίεση της κοινωνίας τα αγόρια υιοθετούν τα παραπάνω χαρακτηριστικά και συμπεριφορές (Askew 1989 στη Σαπουνά 2006: 47), καθώς οτιδήποτε αποκλίνει από αυτά προκαλεί φόβο και αηδία στους υπολοίπους, ενώ έχει ως αποτέλεσμα την ταπείνωση και ίσως την παρενόχληση για τους ίδιους (Reynold 2001).

Η βία φαίνεται να αποτελεί σημαντικό συστατικό της ανδρικής ταυτότητας (Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007) καθώς υπάρχει η κοινωνική αντίληψη ότι η επιθετική συμπεριφορά και η κυριαρχία αποτελούν το μέσο για να γίνουν «άνδρες» (Καλάτη 2015). Στα αγόρια η εκφοβιστική συμπεριφορά σχετίζεται περισσότερο με την κυριαρχία και την επιβολή ισχύος (Βλάχου 2011) που επιτίθεται στην αίσθηση κυριαρχίας ενός άλλου ατόμου (Pellegrini and Long 2002 στην Κατσαμά 2013: 43). Με αυτό τον τρόπο, ο ανδρικός εκφοβισμός θεωρείται «κοινωνικά» αποδεκτός και μια διαδικασία απόκτησης δύναμης (Καλάτη 2015). Σύμφωνα με την Καλάτη (2015) «οι σχέσεις εξουσίας και η διαμόρφωση της ανδρικής, ηγεμονικής ταυτότητας, κυρίως στο πλαίσιο της Δυτικής κουλτούρας, αποτελούν βασικούς παράγοντες που ενισχύουν τη θυματοποίηση».

Από την άλλη μεριά τα κορίτσια φαίνεται πως υιοθετούν περισσότερο τις έμμεσες μορφές επιθετικότητας, ιδίως κατά τη διάρκεια της εφηβείας, (Koo 2007; Salmivalli and Kaukiainen 2004 στο Athanasiades and Deliyanni-Kouimtzi 2010: 328; Κουτσούμπα 2010; Wang et al. 2010; Osterman et al. 1998 στο Kyriakides et al. 2006: 782; Fekkes et al. 2005) και αντιλαμβάνονται καλύτερα από τα αγόρια ότι η έμμεση βία μπορεί να είναι επώδυνη (Galen and

Underwood 1997 και Rivers and Smith 1994 στον Ματσόπουλο 2015 : 118). Συνήθως «επιτίθενται» μέσω του κοινωνικού αποκλεισμού και της διάδοσης φημών (Wang et al. 2009; Olweus 1997; Γκουλιάμα 2015; Sarouna 2008), ενώ ο Nansel κ.α. (2001: 2099) υποστηρίζει πως και οι λεκτικές επιθέσεις αποτελούν συχνό φαινόμενο.

Αυτό συμβαίνει καθώς οι παρέες των κοριτσιών συνήθως διαθέτουν περιορισμένο αριθμό μελών κι έχουν κλειστές κοινωνικές δομές (Βλάχου 2011; Σαπουνά 2006). Τα κορίτσια επιλέγουν το θύμα, αντιλαμβάνονται τι είναι σημαντικό για εκείνο το άτομο και προσπαθούν να το αποκόψουν από αυτό (Γκουλιάμα 2015). Αυτές οι συμπεριφορές παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες για εκμετάλλευση των κοινωνικών σχέσεων (Lagerspetz et al. 1988 στη Σαπουνά 2006: 81), ενώ σχετίζονται περισσότερο με τις λειτουργίες της ομάδας και όχι τόσο με την ατομική βία, που αποτελεί χαρακτηριστικό των αγοριών (Γκουλιάμα 2015; Βλάχου 2011).

Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα ερευνών που προαναφέρθηκαν και δείχνουν ότι τα αγόρια εκτός από θύτες, είναι συχνότερα και θύματα, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν πως τα κορίτσια διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης σε συγκεκριμένες μορφές εκφοβισμού όπως ο συναισθηματικός (Waasdorp and Brandshaw 2015; Σαπουνά 2006), ο ηλεκτρονικός (Donegan 2012; Gorzig and Machackova 2015; Hasebrink et al. 2011) ή συνολικά (Koh and Wong 2015; Wang et al. 2009). Ο λόγος είναι πως συναντάμε συχνά τον συναισθηματικό εκφοβισμό σε παρέες κοριτσιών (Γκουλιάμα 2015; Βλάχου 2011), ενώ για ηλεκτρονικό εκφοβισμό τα πράγματα είναι κάπως πιο περίπλοκα: σε αντίθεση με τα αγόρια που παίζουν περισσότερα παιχνίδια και παρακολουθούν βίντεο (Lobe et al. 2011), τα κορίτσια περνούν πολύ περισσότερο χρόνο στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, μιλούν ηλεκτρονικά ή «ανεβάζουν» περισσότερες φωτογραφίες (Beckman 2013). Όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης αποτελούν ένα περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη εκφοβιστικών συμπεριφορών (Donegan 2012; Marwick and boyd 2014). Στο συγκεκριμένο είδος εκφοβισμού άλλωστε υπάρχουν αποτελέσματα ερευνών που υποστηρίζουν πως τα κορίτσια έχουν ίδια ή μεγαλύτερα ποσοστά επιθέσεων, συγκριτικά με τα αγόρια (Perren et al. 2010; Beckman 2013).

Σύμφωνα με τα κοινωνικά στερεότυπα, τα κορίτσια πρέπει να δείχνουν μεταξύ άλλων περισσότερη κατανόηση, συμπόνια, φροντίδα και ευαισθησία (Banwart 2010; Gini and Pozzoli 2009, Watson 2007 και Young and Sweeting 2004 στην Κουτσούμπα 2010: 329; Thomas and

Adams 2010), προκειμένου να ανταποκρίνονται σε αυτά. Παράλληλα, θα πρέπει να αντιδρούν υποχωρητικά απέναντι σε οποιοδήποτε είδους προκλητική συμπεριφορά των ανδρών (Σαπουνά 2006). Η μετάδοση αυτών των κοινωνικών προτύπων και συμπεριφορών στις νέες γενιές των κοριτσιών επιτυγχάνει την περαιτέρω διαφοροποίηση στον τρόπο συμπεριφοράς αγοριών και κοριτσιών (Σαπουνά 2006).

3.1.2 Ηλικία

Η ηλικία αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Cook et al. 2010; Sarpouna 2010). Η εξέτασή της χαρίζει σημαντικές πληροφορίες για τα επίπεδα του φαινομένου ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να προϋδεάσει για το είδος εκφοβισμού που θα ακολουθηθεί.

Ο σχολικός εκφοβισμός ξεκινάει από μικρές ηλικίες, φαίνεται όμως πως το ηλικιακό αποκορύφωμά του προσδιορίζεται μεταξύ του τέλους της παιδικής ηλικίας και των αρχών της πρώιμης εφηβείας, δηλαδή μεταξύ 12 και 14 ετών (Hafen et al. 2013; Williams and Guerra 2007; Varjas et al. 2009; Arseneault et al. 2009; Gothwal et al. 2013). Τα ποσοστά του φαινομένου είναι υψηλά κατά τη διάρκεια της εφηβείας, σταδιακά όμως μειώνονται όσο οι έφηβοι και οι έφηβες μεγαλώνουν (Espelage et al. 2001; Wang et al. 2009; Due et al. 2005; Smith et al. 1999b; Kyriakides et al. 2006; Magklara et al. 2012). Ακόμη, οι νεαρότεροι/ες μαθητές/ριες διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης (Olweus 1997; Sarpouna 2008; Tsiadis et al. 2013; Sarpouna 2010), καθώς μεγάλο ποσοστό των θυμάτων παρενοχλούνται από μεγαλύτερα παιδιά (Smith 2004; Koo 2007).

Ο Smith κ.α. (1999b: 282-3) θεωρεί πως η μείωση του φαινομένου σε μεγαλύτερες ηλικίες συμβαίνει αφενός μεν γιατί τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν ωριμάσει περισσότερο, αναπτύσσοντας στρατηγικές αντιμετώπισης των επιθέσεων, αφετέρου δε γιατί οι έφηβοι δεν συνυπάρχουν στο σχολείο με παιδιά που είναι κατά πολύ μεγαλύτερα σε ηλικία και κατά πολύ περισσότερα σε αριθμό, όπως συμβαίνει στα δημοτικά σχολεία. Μια διαφορετική αιτιολόγηση

μπορεί να είναι πως τα μεγαλύτερα παιδιά, έχοντας ωριμάσει, αντιλαμβάνονται τις αρνητικές συνέπειες που βιώνει το θύμα και δεν προκαλούν πλέον προβλήματα (Rosen et al. 2009 στην Καλάτη 2015: 96-7). Ακόμη, ο Olweus (1993b στην Σαπουνά 2006) θεωρεί πως τα παιδιά όταν εισέρχονται από το δημοτικό στο γυμνάσιο υστερούν τόσο σε δύναμη, όσο και σε ισχύ, συγκριτικά με τους μεγαλύτερους μαθητές και δεν μπορούν πλέον να εκφοβίσουν.

Ως προς τον τρόπο έκφρασης, παρατηρείται ότι άμεσες μορφές όπως ο σωματικός εκφοβισμός χρησιμοποιούνται περισσότερο σε μικρότερες ηλικίες (Σαπουνά 2006; Beckman 2013; Sarpouna 2010), ενώ όσο τα παιδιά μεγαλώνουν και αναπτύσσουν περισσότερο τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τόσο περισσότερο κάνουν χρήση πιο έμμεσων μορφών, όπως ο συναισθηματικός (Καλάτη 2015; Sarpouna 2008). Ωστόσο υπάρχουν έρευνες με διαφορετικά ευρήματα, όπως ότι τα αγόρια χρησιμοποιούν το λεκτικό και το συναισθηματικό εκφοβισμό κυρίως όταν βρίσκονται σε μικρότερη ηλικία (Wang et al. 2010; Galen and Underwood 1997 στη Σαπουνά 2006).

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί πως σε αντίθεση με τις «παραδοσιακές» μορφές εκφοβισμού, στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό η μεγαλύτερη ηλικία συνεπάγεται περισσότερες πιθανότητες εμπλοκής στο φαινόμενο, είτε με το ρόλο του θύματος, είτε με τον αντίστοιχο του θύτη (Beckman 2013). Αυτό συμβαίνει διότι η χρήση του διαδικτύου αυξάνεται με την ηλικία (Livingstone and Haddon 2009 και Livingstone 2009 στην Tsalilki 2012). Η ηλικία αυξάνει τις πιθανότητες εμπλοκής και στον σεξουαλικό εκφοβισμό μέσω sexting, καθώς παρατηρείται ότι οι έφηβοι/ες είναι πιο πιθανό να δεχτούν σεξουαλικά μηνύματα κατά την ηλικία των 11 έως 16 ετών (Livingstone and Gorzig 2012).

Κεφάλαιο 4: Εμπειρίες και πρακτικές εκφοβισμού

Όλες οι κατηγορίες των ανθρώπων που συμμετέχουν στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού διαθέτουν συνήθως συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Το παρόν κεφάλαιο πραγματεύεται αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά κι επίσης επισημαίνει τις αντιδράσεις των θυμάτων, αλλά και την αποδοχή που έχουν τόσο αυτά, όσο και οι θύτες από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους.

4.1 Τα χαρακτηριστικά των θυτών

Στις περισσότερες των περιπτώσεων τα ποσοστά των θυτών του σχολικού εκφοβισμού κυμαίνονται από 5% έως 15% (Salmivalli 2010). Τα άτομα που τείνουν να εκφοβίζουν συνήθως διαθέτουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά (Olweus 2015; Κατσαμά 2013), τα οποία παρατηρούνται σε πολλές περιπτώσεις σε όλα τα είδη του εκφοβισμού, «παραδοσιακά» ή ηλεκτρονικά.

Η επιθετικότητα που διακρίνει τους θύτες εκφοβισμού αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα (Shetgiri et al. 2012b; Smith et al. 2002; Κατσαμά 2013; Salmivalli 2010). Η επιθετικότητα αυτή δεν στρέφεται αποκλειστικά εναντίον των συμμαθητών, αλλά ορισμένες φορές και εναντίον των δασκάλων και των γονέων (Olweus 1997; Olweus 2015). Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα εκδηλώνεται με βίαιες πράξεις, όπως βανδαλισμοί ή εγκληματικές πράξεις (Barker et al. 2008; Cook et al. 2010; Niemela et al. 2011; Fekkes et al. 2005; Stein et al. 2007; Ma et al. 2001), ενώ έχουν περισσότερες πιθανότητες κατανάλωσης αλκοόλ και ναρκωτικών, συγκριτικά με τους υπόλοιπους ομηλικούς (Shetgiri et al. 2012b).

Η έννοια της κυριαρχίας κατέχει εξέχουσα θέση στο μυαλό των θυτών, που χαρακτηρίζονται από ισχυρή θέληση να επιβληθούν στους υπολοίπους (Βλάχου 2011; Σαπουνά 2006; Roland 2002). Οι θύτες απολαμβάνουν να καθυποτάσσουν τους άλλους (Olweus 1997),

ενώ θεωρούν ότι και οι άλλοι περιμένουν από αυτούς να είναι κυρίαρχοι (Salmivalli 2010). Σε αυτό τους βοηθάει άλλωστε η αυξημένη σωματική δύναμη που διαθέτουν (Olweus 1997; Olweus 2015; Βλάχου 2011).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι θύτες βρίσκονται ή έχουν βρεθεί αντιμέτωποι με μια σειρά προβλημάτων. Ένα σύνθημα εύρημα είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον, όπως το κακό κλίμα, η ελλιπής επόπτευσή τους, η θέαση περιστατικών ενδοοικογενειακής βίας, η κακομεταχείριση από μέλη της οικογένειάς τους, η κακή επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιού και – σε ορισμένες περιπτώσεις – η κακοποίησή τους (Cook et al. 2010; Holt et al. 2009 και Gini et al. 2007 στο ΕΠΙΨΥ 2010: 2; Shetgiri et al. 2012b). Προβλήματα ωστόσο μπορεί να έχουν και στο σχολικό τους περιβάλλον, δηλαδή στις σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, ενώ δεν λείπουν οι αναφορές για κακές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Shetgiri et al. 2012b; Cook et al. 2010; Κατσαμά 2013).

Οι θύτες παρουσιάζονται ως μοναχικοί, αγχώδεις και ανασφαλείς, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, κοινωνικά ανεπαρκείς που δεν μπορούν να κάνουν φίλους και πολλές φορές να σκεφτούν σωστά (Crick and Dodge 1994 και Slee 1995 στην Κατσαμά 2013: 33-4; Cook et al. 2010; Olweus 1997). Συμπεράσματα σαν τα παραπάνω ωστόσο, συνήθως συμπεριλαμβάνονται σε έρευνες που έλαβαν χώρα σε παλαιότερες χρονικές περιόδους. Αυτά τα αποτελέσματα διαφέρουν από αντίστοιχα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν πως οι θύτες έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και θετική εικόνα για τον εαυτό τους, εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα άγχους, ενώ συχνά είναι πολύ δημοφιλείς (Olweus 2015; Kokkinos and Panayiotou 2004; Koh and Wong 2015; Pollastri et al. 2010 και Salmivalli et al. 2000 στο ΕΠΙΨΥ 2010: 2).

Το γεγονός πως οι θύτες φαίνεται να επιλέγουν τα θύματα φανερώνει πως διαθέτουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες (Κατσαμά 2013). Πιο συγκεκριμένα, αναγνωρίζουν την ψυχική κατάσταση των άλλων κι επιλέγουν άτομα που δεν είναι ικανά να προβάλλουν αντίσταση γιατί έχουν μικρή σωματική δύναμη, ανασφάλεια, δεν έχουν πολλούς φίλους ή διαθέτουν χαμηλή κοινωνική θέση στην παρέα τους (Roseth and Pellegrini 2010 στην Βλάχου 2011: 35; Sutton et al. 1999; Salmivalli 2010) . Παρά τις ικανότητές τους, φαίνεται πως έχουν πολύ χαμηλή κοινωνική ευαισθησία για τα συναισθήματα των θυμάτων τους και χαμηλή ηθική συνείδηση, ενώ δεν νιώθουν ενοχή για τις πράξεις τους (Menesini et al. 2003; Gini et al. 2007; Jolliffe and Farrington 2006; Olweus 2015; Brown et al. 2005 και Smith and Birney 2005 στην

Κατσαμά 2013: 36; Βλάχου 2011). Ανεξαρτήτως της θεωρητικής «υπεροχής» που φαίνεται να έχουν οι θύτες έναντι των θυμάτων, πρέπει να επισημανθεί πως – τουλάχιστον στην περίπτωση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού – τόσο αυτοί, όσο και τα θύματά τους αποτελούν τις πλέον ευάλωτες ομάδες παιδιών στην «πραγματική ζωή» (Τσαλίκη 2014).

4.2 Τα χαρακτηριστικά των θυμάτων

Όπως συμβαίνει με τους θύτες, ομοίως και τα θύματα συνήθως διαφοροποιούνται σε χαρακτηριστικά γνωρίσματα από παιδιά που δεν εμπλέκονται με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Fekkes et al. 2005). Πρόκειται για εσωστρεφή παιδιά, συνήθως αγχωμένα (Κατσαμά 2013; Olweus 1997; Olweus 2015), με χαμηλό αυτοσεβασμό (Smith et al. 2004; Cook et al. 2010; Koh and Wong 2015; Baldry and Farrington 1999; Βλάχου 2011; Kyriakides et al. 2006), λόγω του οποίου πολλές φορές ντρέπονται για τις πράξεις τους και έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους (Olweus 1997; Smith et al. 2004; Ma et al. 2001; Kyriakides et al. 2006).

Το γεγονός της απόρριψης, του χαμηλού κοινωνικού στάτους και της έλλειψης φίλων (ΕΠΙΨΥ 2010; Βλάχου 2011; Smith et al. 2004; Schwartz et al. 1999; Koh and Wong 2015), έχει συνεισφέρει ώστε αυτά τα παιδιά να είναι υποχωρητικά, μοναχικά και κοινωνικά απομονωμένα (Σαπουνά 2006; Cook et al. 2010; Smith et al. 2004; Βλάχου 2011). Αρκετές φορές μάλιστα αναζητούν περισσότερο την παρέα ενηλίκων παρά άλλων παιδιών (Olweus 2015; Κατσαμά 2013). Στην περίπτωση των αγοριών υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες να διαθέτουν λιγότερη σωματική δύναμη (Olweus 2015; Κατσαμά 2013; Fekkes et al. 2005). Σύμφωνα με τον Kowalski κ.α. (2008 στην Κατσαμά 2013: 24) το άγχος και η φτωχή εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους αυτά τα παιδιά λειτουργούν ως δείγματα ότι είναι «εύκολοι στόχοι» για εκφοβισμό.

Στο χώρο του σχολείου έχουν μειωμένη επίδοση, αποφεύγοντας να συμμετέχουν και να τραβήξουν την προσοχή στο μάθημα (Fekkes et al. 2005; Μάνεσης και Λαμπροπούλου 2014). Δεν διαθέτουν κίνητρα μάθησης ενώ, λόγω των καταστάσεων που αντιμετωπίζουν, παρατηρείται

συχνά το φαινόμενο των πολλών απουσιών και της αρνητικής εικόνας για το σχολείο (Μάνεσης και Λαμπροπούλου 2014; Smith et al. 2004).

4.3 Χαρακτηριστικά θυτών/θυμάτων

Αρχικά οι ερευνητές χώριζαν τα παιδιά που συμμετείχαν στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε θύτες και θύματα. Στη συνέχεια όμως παρατήρησαν ότι υπήρχε άλλη μια κατηγορία, αυτή των παιδιών που βρίσκονται σε κατάσταση θυματοποίησης και ταυτόχρονα εκφοβίζουν άλλα παιδιά (Haynie et al. 2001 και Veenstra et al. 2005 στο Cook et al. 2010: 65). Οι νέοι και οι νέες που ανήκουν στην κατηγορία θύτες/θύματα εμφανίζουν τα προβλήματα και των δύο κατηγοριών: συναισθηματικά προβλήματα που σχετίζονται με τη θυματοποίηση και προβλήματα συμπεριφοράς που σχετίζονται με την επιθετικότητα (Kowalski and Limber 2012; Arseneault et al. 2009). Έχουν περισσότερα προβλήματα προσαρμοστικότητας από οποιαδήποτε άλλη ομάδα (Arseneault et al. 2009), τον υψηλότερο κίνδυνο ανάπτυξης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων (Wang et al. 2011) και φαίνεται να είναι η ομάδα με τις περισσότερες πιθανότητες εκδήλωσης επιθυμίας για αυτοκτονία (Κατσαμά 2013).

Επίσης, τα παιδιά αυτά είναι λιγότερο δημοφιλή από τα θύματα και τους θύτες (Koh and Wong 2015; Cook et al. 2010) και κοινωνικά απομονωμένα (Olweus 2015; Κατσαμά 2013). Έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση (Koh and Wong 2015; Olweus 2015) και έντονες συμπεριφορές εξωτερίκευσης που συχνά ενοχλούν τους γύρω τους (Smith et al. 2004; Cook et al. 2010; Griffin and Gross 2004 στην Βλάχου 2011: 41). Επιπλέον, είναι συχνά υπερκινητικά (Olweus 2015; Κατσαμά 2013), εμφανίζουν αντικοινωνική συμπεριφορά (Olweus 2015; Κατσαμά 2013) και επηρεάζουν αρνητικά τους/τις συμμαθητές/τριές τους, με τους/τις οποίους/ες έρχονται σε επαφή (Cook et al. 2010).

4.4 Αποδοχή θυτών και θυμάτων

Οι απόψεις των επιστημόνων σχετικά με τη θετική ή την αρνητική αποδοχή των εμπλεκόμενων στον σχολικό εκφοβισμό παιδιών δίστανται, ιδίως στην περίπτωση των θυτών. Όσον αφορά, λοιπόν, στους θύτες, ερευνητικά αποτελέσματα (Salmivalli 2010; Rodkin and Berger 2008, Viding et al. 2009 και Sijtsema et al. 2009 στον Hafen et al. 2013: 802; Caravita et al. 2009; Salmivalli et al. 1996 στον Olthof et al. 2011: 340) τονίζουν πως δεν είναι συμπαθείς στους ομηλίκους τους, πιθανώς λόγω της επιθετικότητας που παρουσιάζουν. Την ίδια στιγμή, περισσότεροι επιστήμονες υπογραμμίζουν πως οι θύτες είναι ιδιαίτερα δημοφιλή άτομα, με υψηλό κοινωνικό στάτους (Caravita et al. 2009 και Rodkin et al. 2006 στη Salmivalli 2010: 114; Junonen et al. 2003; Βλάχου 2011; Koh and Wong 2015; Pellegrini et al. 1999 στην Sapouna 2010: 1914; De Bruyn et al. 2010 στον Hafen et al. 2013: 802).

Ο Smith κ.α. (Smith et al. 2010 στην Βλάχου 2011: 51-2) επισημαίνει ότι «η μετάβαση στην εφηβική ηλικία έχει ως αποτέλεσμα την αποδοχή των επιθετικών προτύπων από τις ομάδες ομηλίκων», ενώ σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι δράστες επιδοκιμάζονται για τις ενέργειές τους (Καλάτη 2015). Επιπλέον, η σωματική επιθετικότητα δεν συνδέεται με υψηλά επίπεδα δημοφιλίας, σε αντίθεση με την κοινωνική επιθετικότητα που συνδέεται (Βλάχου 2011). Ακόμη, πολλά παιδιά επιλέγουν τις παρέες των θυτών, ενδεχομένως όχι λόγω της προτίμησής τους σε αυτά τα άτομα, αλλά λόγω της αυξημένης δημοφιλίας που τους προσφέρουν (Salmivalli 2010).

Από την άλλη πλευρά τα θύματα δεν είναι δημοφιλή και στον τομέα του κοινωνικού στάτους βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο από τους θύτες (Σαπουνά 2006; Beckman 2013). Οι συμμαθητές/τριες συνήθως τα αποφεύγουν (Beckman 2013), ίσως λόγω των χαμηλών κοινωνικών τους ικανοτήτων και της δυσκολίας επικοινωνίας τους με τον περίγυρο (Guerra et al. 2011 στον Hafen et al. 2013: 802). Γενικότερα τα θύματα συνήθως αντιδρούν κι εξωτερικεύονται με συγκεκριμένο τρόπο, ο οποίος παρουσιάζεται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

4.5 Αντιδράσεις των θυμάτων

Οι αντιδράσεις των παιδιών που υφίστανται θυματοποίηση διαφέρουν ανά περίπτωση. Ορισμένα θύματα αντιδρούν με μη επιθετικό τρόπο, όντας υποχωρητικά και «υποκύπτοντας» στη συμπεριφορά του επιτιθέμενου, ενώ άλλα (κυρίως όσα ανήκουν στην κατηγορία θύτες/θύματα) αντιδρούν διαφορετικά και, παρακινούμενα από την επίθεση, ανταποδίδουν την επιθετικότητα (Smith et al. 2004). Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων τα θύματα αγνοούν την επίθεση που δέχονται, ενώ λιγότερο συχνά προσπαθούν να ξεφύγουν από την κατάσταση ή αντεπιτίθενται (Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007; Bibou-Nakou et al. 2014).

Τα περισσότερα θύματα σχολικού εκφοβισμού αναφέρουν το περιστατικό σε φίλους (Bibou-Nakou et al. 2014), ωστόσο δεν το αναφέρουν σε κάποιον ενήλικα (Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007; Μάνεσης και Λαμπροπούλου 2007). Περίπου ένας/μία στους τέσσερις μαθητές/τριες εκμυστηρεύονται το γεγονός στους γονείς τους (Bibou-Nakou et al. 2014; Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007), ενώ θα πρέπει να προκαλέσει προβληματισμό το χαμηλό ποσοστό παιδιών που εμπιστεύονται τους/τις καθηγητές/τριές τους (Fekkes et al. 2005). Πολλά παιδιά άλλωστε θεωρούν πως η αναφορά του προβλήματος σε έναν/μία καθηγητή/τρια θα δυσχεράνει την κατάσταση (Sondergaard 2011, Rigby and Bagshaw 2003 και Rigby and Bames 2002 στους Μάνεση και Λαμπροπούλου 2014: 84).

Θα πρέπει να επισημανθεί πως τα κορίτσια εμφανίστηκαν προθυμότερα από τα αγόρια να αναφέρουν γεγονότα εκφοβισμού (Athanasiades and Deliyanni-Kouimtzis 2010; Γκουλιάμα 2015), σε κάποιες περιπτώσεις ακόμη και σε διπλάσιο ποσοστό (Smith et al. 2004). Επιπλέον, οι μαθητές/τριες που ανήκουν σε μειονότητες φαίνεται πως ανέφεραν τα περιστατικά πιο εύκολα από τους/τις αντίστοιχους/ες ελληνικής καταγωγής (Sapouna 2010).

Στην περίπτωση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού αντιθέτως, η συνηθέστερη τακτική ήταν η ενημέρωση ενός ενήλικα (Livingstone et al. 2011 στις Gorzig and Machackova 2015: 19), ενώ συνηθισμένες συμπεριφορές ήταν ο αποκλεισμός (blocking) της επαφής που εκφόβιζε και η διαγραφή των μηνυμάτων, η αλλαγή ρυθμίσεων, η αναφορά της συμπεριφοράς στους διαχειριστές του μέσου ή της σελίδας και η προσωρινή διακοπή χρήσης του διαδικτύου (Gorzig and Machackova 2015). Ωστόσο, οι Waasdorp και Brandshaw (2015: 487) εκφράζουν την

άποψη πως οι περισσότεροι νέοι/ες στην περίπτωση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού δεν αναφέρουν το περιστατικό σε ενήλικες.

Για το γεγονός της μη αναφοράς των περιστατικών του «παραδοσιακού» εκφοβισμού σε ενήλικους, μια πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι ο κίνδυνος στιγματισμού που αισθάνονται τα παιδιά και κατά συνέπεια ο επερχόμενος κοινωνικός αποκλεισμός (Link and Phelan 2001, Thornberg 2011 και Felix et al. 2011 στην Beckman 2013: 62). Οι πιθανοί λόγοι μη αναφοράς περιστατικών ηλεκτρονικού εκφοβισμού ίσως είναι ο φόβος περιορισμού της χρήσης του διαδικτύου, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις τα παιδιά ενδεχομένως θεωρούν ότι οι ενήλικες δεν μπορούν να βοηθήσουν, λόγω ελλিপών γνώσεων (Waasdorp and Brandshaw 2015). Σε κάθε περίπτωση, οι αντιδράσεις αυτές δεν διευκολύνουν την επίλυση του προβλήματος, καθώς με αυτό τον τρόπο τα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού εμφανίζονται χαμηλότερα από τα πραγματικά και είναι δύσκολο να υπάρξει μια ουσιαστική αποτίμηση του προβλήματος (Κατσιγιάννη 2006; Σαπουνά 2006).

4.6 Οι ρόλοι στον εκφοβισμό

Οι θύτες και τα θύματα δεν αποτελούν τους μοναδικούς συμμετέχοντες στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Donegan 2012; Fekkes et al. 2005). Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών (Atlas and Pepler 1998 και Hawkins et al. 2001 στη Salmivalli 2010: 113; Βλάχου 2011) οι θύτες επιζητούν την παρουσία «μαρτύρων» και το 85% των περιστατικών διαδραματίζεται όταν τρίτα πρόσωπα είναι παρόντα. Ο ρόλος αυτών των παιδιών είναι πολύ σημαντικός, καθώς οι παρεμβάσεις τους – ανεξαρτήτως του τρόπου έκφρασής τους – ίσως αποδειχθούν ιδιαίτερα σημαντικές για την εξέλιξη του φαινομένου (Καλάτη 2015). Ακόμη και η εντελώς παθητική στάση και η μη αντίδραση μπορούν να λειτουργήσουν ως επιβράβευση της επιθετικότητας του θύτη και εν τέλει να ενισχύσουν την εκφοβιστική συμπεριφορά (Βλάχου 2011).

Οι παρευρισκόμενοι είναι πιθανό να λαμβάνουν μέρος στον εκφοβισμό βοηθώντας τον θύτη, να παρέχουν υποστήριξη στο θύτη χωρίς να συμμετέχουν, να είναι απλώς παθητικοί θεατές ή να επεμβαίνουν, προσπαθώντας να προστατέψουν το θύμα (Κατσαμά 2013; Donegan 2012). Κατά τη διάρκεια της εφηβείας η συμπεριφορά των θυτών και των θυμάτων παρουσιάζει μια σχετική σταθερότητα (Hodges and Perry 1999, Salmivalli et al. 1998 και Boulton and Smith 1994 στη Βλάχου 2011: 41), ενώ οι άλλοι ρόλοι δεν είναι σταθεροί και αλλάζουν ανάλογα με την περίσταση (Kowalski et al. 2008 στην Κατσαμά 2013: 39). Οι παρευρισκόμενοι/ες μαθητές/τριες βρίσκονται σε δίλημμα για την στάση που πρέπει να κρατήσουν, καθώς από τη μια πλευρά θεωρούν λάθος την πράξη του σχολικού εκφοβισμού, από την άλλη προσπαθούν να διαφυλάξουν τη δημοφιλία κι ενδεχομένως την «ασφάλειά τους» (Salmivalli 2010; Κατσαμά 2013). Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μάρτυρες δεν προσπαθούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό (Fekkes et al. 2005; Κατσαμά 2013), ενώ οι Athanasiades και Deliyanni-Kouimtzis (2010: 328) θεωρούν πως αυτό συμβαίνει όταν οι μάρτυρες είναι αγόρια, καθώς τα κορίτσια συνήθως έχουν είτε το ρόλο του παθητικού θεατή, είτε του «υπερασπιστή» των θυμάτων.

Κεφάλαιο 5: Η διαχρονική εξέλιξη της έννοιας του εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός αποτελεί ένα εξαιρετικά σύνθετο φαινόμενο. Το ίδιο ισχύει για τους λόγους για τους οποίους οι νέοι και οι νέες επιτίθενται στους άλλους (Swearer Napolitano and Espelage 2011; Beckman 2013). Δεν υπάρχουν απλοϊκές εξηγήσεις που δικαιολογούν την ύπαρξη της επιθετικότητας και συνολικά του φαινομένου, ενώ αυτοί οι λόγοι συχνά αποτελούν ένα συνδυασμό ψυχολογικών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Καραθανάση 2015), όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω.

5.1 Γιατί υπάρχει εκφοβισμός;

Μια από τις πλέον διαδεδομένες εξηγήσεις για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι η Θεωρία της Κυριαρχίας. Η εν λόγω θεωρία βασίζεται στην επιθυμία των θυτών για δύναμη και κυριαρχία έναντι των ανθρώπων που τους περιβάλλουν (Ma et al. 2001; Vaillancourt et al. 2003). Η εκφοβιστική συμπεριφορά αποφέρει οφέλη, τα οποία σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τη δημοτικότητά τους (Eslea et al. 2003; Beckman 2013; Pellegrini 2002; Swearer et al. 2006). Με βάση τη θεωρία μπορεί να εξηγηθεί η αύξηση του φαινομένου κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, καθώς οι νέες συνθήκες ουσιαστικά επανεκκινούν τις κυριαρχικές δομές (Σαπουνά 2006).

Η Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης διατυπώθηκε από τον Albert Bandura στα τέλη της δεκαετίας του '70 (Bandura 1977; Bandura 1978). Ο εκφοβισμός μπορεί να εξηγηθεί μέσω της εν λόγω θεωρίας, καθώς αποτελεί μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς. Η Σαπουνά (2006: 33) υποστηρίζει πως «ο εκφοβισμός είναι μια κοινωνική συμπεριφορά που υπακούει στους κανόνες της μάθησης». Τα παιδιά καταλαβαίνουν σύντομα πως ο εκφοβισμός είναι ένας εύκολος και αποτελεσματικός τρόπος να αποκτήσουν αυτό που θέλουν (Ma et al. 2001; Besag 1989 στον Kyriakides et al. 2006: 83) και μέσω της παρακολούθησης τέτοιων περιστατικών και της μετέπειτα μίμησής τους μαθαίνουν να εκφοβίζουν (Schwartz 1997 στους Koh and Wong 2015: 3). Η εν λόγω θεωρία βασίζεται στην υπόθεση πως οι προσδοκίες για συγκεκριμένα

αποτελέσματα είναι ικανές να «υποδείξουν» στα παιδιά συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς (Σαπουνά 2006).

Σύμφωνα με την Εξελικτική Θεωρία της Ψυχολογίας τα είδη εξελίσσονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαθέτουν χαρακτηριστικά που αυξάνουν τις πιθανότητές τους για επιβίωση και αναπαραγωγή (Donegan 2012; Koh and Wong 2015). Κάποιοι ερευνητές θεωρούν πως ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια προσαρμοστική συμπεριφορά που προκύπτει από τη θεωρία της εξέλιξης και μέσω αυτής ο θύτης μπορεί να εξασφαλίσει υψηλότερη κοινωνική θέση κι έτσι να έχει ευκολότερη πρόσβαση στους πιο επιθυμητούς συντρόφους (Volk et al. 2012).

Η Κοινωνική-Γνωστική θεωρία των Crick και Dodge (1994 στη Σαπουνά 2006: 39) υπογραμμίζει ότι «η επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα σφαλμάτων κατά την επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών που δεχόμαστε από την επαφή μας με άλλους ανθρώπους». Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει τα στάδια της κωδικοποίησης των δεδομένων, της ερμηνείας τους, της απόφασης των σκοπών που θέλει το παιδί να εκπληρώσει, του τρόπου επίτευξής τους και της τελικής εφαρμογής αυτού του τρόπου (Σαπουνά 2006). Επειδή όμως τα άτομα διαφέρουν στον τρόπο κατανόησης κι ερμηνείας των κοινωνικών καταστάσεων, σε κάποιες περιπτώσεις αλλοιώνεται ο τρόπος επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών, τουλάχιστον ένα από τα παραπάνω στάδια γίνεται με λάθος τρόπο και ως αποτέλεσμα εμφανίζεται το φαινόμενο του εκφοβισμού (Σαπουνά 2006).

Σύμφωνα με τη θεωρία που αιτιολογεί τον σχολικό εκφοβισμό ως ένα κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο, η ύπαρξη σε μια κοινωνία ομάδων με διαφορετικά χαρακτηριστικά και επίπεδο δύναμης αποτελεί τη γενεσιουργό αιτία του εκφοβισμού (Rigby 2004; Βλάχου 2011). Χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η εθνικότητα και η κοινωνική τάξη θεωρούνται σημαντικά (Matusova 1997 στη Σαπουνά 2006: 47) καθώς καθορίζουν τη συμπεριφορά των παιδιών και τα ωθούν να επιδείξουν τη δύναμή τους εναντίον των άλλων κοινωνικών ομάδων (Σαπουνά 2006).

Η Tsaliki (2016) στο βιβλίο της «Children and the Politics of Sexuality: the sexualization of children debate revisited» παραθέτει μια εξήγηση με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Πιο συγκεκριμένα, θεωρεί πως το βασικό αίτιο του σχολικού εκφοβισμού είναι ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των παιδιών, που βασίζεται σε ψυχοφθόρες και βίαιες μεθόδους «για το καλό

τους». Οι «ρίζες» αυτού του τρόπου διαπαιδαγώγησης βρίσκονται σε αντιλήψεις και πεποιθήσεις που σχηματίστηκαν κατά τον 17^ο αιώνα (Tsaliki 2016).

Αυτή η «μαύρη παιδαγωγική», την οποία διδάχτηκαν στα παιδικά τους χρόνια και οι μεγαλύτεροι άνθρωποι, μεταφέρεται αναλλοίωτη από τους γονείς στα παιδιά, που δεν αντιμετωπίζονται ως τέτοια, αλλά ως «ανολοκλήρωτοι ενήλικες» (Tsaliki 2016). Τα παιδιά πλέον, έχοντας ενσωματωθεί σε αυτό το πολιτισμικό μοντέλο, μιμούνται και εξωτερικεύουν με τη σειρά τους την ταπεινωτική μεταχείριση και την πολύμορφη βία που υφίστανται, «μεταφράζοντάς» τα σε επιθετικότητα και εν τέλει σε σχολικό εκφοβισμό (Tsaliki 2016). Η εν λόγω καταπίεση μέσω αυτού του τρόπου διαπαιδαγώγησης γίνεται περισσότερο κατανοητή στην ενότητα που ακολουθεί κι εξετάζει ιστορικά το φαινόμενο του εκφοβισμού.

5.2 Ιστορική αναδρομή

Το φαινόμενο του εκφοβισμού δεν αποτελεί χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών, αλλά υπήρχε – έστω και με διαφορετικές μορφές – αρκετούς αιώνες πριν (Donegan 2012; Wayne 2013; Olweus 1997; Volk 2012). Από την αρχαία Ελλάδα και Ρώμη, τη μεσαιωνική Κίνα και Ευρώπη, την αναγεννησιακή Ευρώπη (Golden 1990, Rawson 2003, Hsiung 2005, Orme 2001 και Cunningham 2005 στον Volk et al. 2012: 223), τη Σουηδία του 18^{ου} αιώνα (Beckman 2013), τη Βικτωριανή Αγγλία (Tsaliki 2016; Koo 2007), τις Ηνωμένες Πολιτείες την εποχή του Καλβινισμού (Tsaliki 2016) έως και την Ιαπωνία του 1600 (Koo 2007), οι άνθρωποι και κυρίως τα παιδιά βίωναν καθημερινά τις επιπτώσεις του φαινομένου.

Η βία εναντίον των παιδιών ως μέσο πειθάρχησης αποτελούσε συχνό φαινόμενο στη Βρετανία ήδη από το 17^ο αιώνα, ενώ η ιδεολογία της υποταγής διοχετευόταν καθημερινά σε αυτά (Tsaliki 2016). Τα παιδιά μάθαιναν ότι είτε θα ήταν κυρίαρχοι, είτε κυριαρχούμενοι, ενώ την ίδια στιγμή η κυρίαρχη ιδεολογία της εποχής υπαγόρευε πως οι σωματικά ή οικονομικά δυνατοί άνθρωποι ήταν ταυτόχρονα και ηθικά ανώτεροι. Έτσι, η συμπεριφορά των παιδιών βασιζόταν στην αγριότητα, το πείσμα, την κακία και την ανηθικότητα. Σύμφωνα με την Tsaliki

(2016: 25), «η εκμάθηση της νοοτροπίας της υποταγής ξεκινούσε στο σπίτι, συνεχιζόταν στην εκκλησία και ολοκληρωνόταν στο σχολείο». Εκεί, οι νεαρότεροι και πιο αδύναμοι μαθητές δέχονταν βία όλων των μορφών από τους πιο δυνατούς ομηλικούς τους, ακόμη και με τη μορφή της σεξουαλικής κακοποίησης και του βιασμού (Zornado 2001 στην Tsaliki 2016).

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελούσε μια αναγνωρίσιμη κατάσταση στη Βικτωριανή Αγγλία, παρά την έλλειψη επίσημων αναφορών του, ενώ αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η πρώτη επιστημονική δημοσίευση για τον εκφοβισμό εκπονήθηκε το 1897 από τον Burke (Koo 2007). Η προαναφερθείσα κοινωνική επίγνωση επιβεβαιώνεται από αναφορές του φαινομένου σε βιβλία όπως το “Schooldays” του Tom Brown που εκδόθηκε το 1857 (Hughes 1913 στον Koo 2007: 109) ή σε άρθρα εφημερίδων όπως η “The Times”, που αναφέρθηκε στον θάνατο ενός αγοριού εξαιτίας του σχολικού εκφοβισμού, στις 27 Απριλίου 1885 (Koo 2007). Οι θύτες μάλιστα του περιστατικού δεν τιμωρήθηκαν, καθώς ο σχολικός εκφοβισμός θεωρήθηκε «ένα φυσιολογικό κομμάτι της σχολικής ζωής». Η ίδια εφημερίδα 23 χρόνια νωρίτερα, στις 6 Αυγούστου του 1862, είχε δημοσιεύσει άρθρο για την αυτοκτονία ενός στρατιώτη λόγω του εκφοβισμού που δεχόταν. Αυτή ήταν και η πρώτη δημοσίευση εφημερίδας για το φαινόμενο στην Αγγλία (Koo 2007). Ακόμη, φαινόμενα ρατσιστικού εκφοβισμού εκδηλώνονταν συστηματικά κατά τον 19^ο αιώνα εναντίον Ιρλανδών μεταναστών που ζούσαν στην Αγγλία (Swift 1997 στον Koo 2007: 109).

Στις Η.Π.Α. του 17^{ου} αιώνα κυριαρχούσε ο Προτεσταντισμός και το Καλβινιστικό δόγμα. Η κοινωνία διέποταν από την ιεραρχική πατριαρχεία, στο χαμηλότερο επίπεδο της οποίας βρίσκονταν τα παιδιά (Tsaliki 2016). Σε μία πουριτανική κοινωνία, βάση της οποίας ήταν η έννοια του προπατορικού αμαρτήματος, τα παιδιά μάθαιναν από μικρά ότι ήταν «αμαρτωλά» κι έπρεπε να τιμωρηθούν για να εξαγνιστούν. Παράλληλα, η ιδέα πως το σώμα του παιδιού αντιστεκόταν στην κυρίαρχη κουλτούρα και ιδεολογία οδήγησε τους ενήλικους σε ιδιαίτερα βίαιες πρακτικές που συμπεριελάμβαναν το ξύλο και την τιμωρία, προκειμένου το παιδί να «σπάσει» και να εναρμονιστεί με αυτές. Έτσι, «για το καλό των παιδιών», για να είναι πειθήνια και να ζήσουν αργότερα μια ευτυχισμένη ζωή, τα παιδιά ασπάζονταν μια ιδεολογία βίας και υποδούλωσης από τους ενήλικες (Tsaliki 2016). Η παραπάνω πρακτική εφαρμοζόταν από την οικογένεια, την εκκλησία και το σχολείο, μέρη στα οποία το παιδί μάθαινε να μην αντιδρά σε οποιαδήποτε πράξη του πατέρα ή του δασκάλου. Η συσσωρευμένη οργή από την βίαιη

παιδαγωγία, συνδυαζόμενη με τη συναισθηματική απομόνωση των παιδιών, συχνά είχε ως αποτέλεσμα τη μετατροπή των σχολικών προαυλίων σε πεδία μάχης (Zornado 2001 στην Tsaliki 2016). Παράλληλα, οι θύτες εκφοβισμού εμφανίζονταν για πολλές δεκαετίες στα κινούμενα σχέδια, την τηλεόραση, τις ταινίες και τα βιβλία και με αυτό τον τρόπο το φαινόμενο εισχώρησε στην κουλτούρα της χώρας (Wayne 2013).

Στη Σουηδία από το 17^ο αιώνα μέχρι και το 1960 οι μεγαλύτεροι μαθητές παρενοχλούσαν συστηματικά τους μικρότερους, με στόχο τη διατήρηση της ιεραρχίας. Αυτή η συμπεριφορά θεωρούνταν μορφή κοινωνικοποίησης και ήταν ανεκτή κοινωνικά (Franberg and Wrethander 2011 στην Beckman 2013: 8).

Για τις χώρες της Άπω Ανατολής, όπως η Ιαπωνία και η Νότια Κορέα, ο εκφοβισμός έχει διαφορετική μορφή και βαθύτερα πολιτισμικά αίτια (Koo 2007). Στην Ιαπωνία ο εκφοβισμός είναι κυρίως συναισθηματικός και περιλαμβάνει την κοινωνική απομόνωση του παιδιού. Ο εξοστρακισμός όχι μόνο εφαρμοζόταν (κι εφαρμόζεται μέχρι τις μέρες μας) για αιώνες στο σχολείο ή την οικογένεια, αλλά οι δάσκαλοι και οι γονείς τον αποδέχονταν ως την ορθότερη λύση για τη συμμόρφωση του παιδιού (Hendry 1996, Sansom 1981 και Morita and Ohsako 1997 στον Koo 2007: 109-10). Κάτι αντίστοιχο συνέβαινε και στην Νότια Κορέα, όπου ο εκφοβισμός, εκτός του σχολείου, αποτελούσε συχνό φαινόμενο, ακόμη και στις ένστολες υπηρεσίες όπως ο στρατός ή η αστυνομία (Koo 2007).

Ο εκφοβισμός, λοιπόν, δύσκολα μπορεί να χαρακτηριστεί ένα δημιούργημα αυτής της εποχής (Tsaliki 2016). Παράλληλα, η έννοιά του εξελίσσεται συνεχώς όλο αυτό το διάστημα, μέχρι και σήμερα. Η περιγραφή αυτής της εξέλιξης πραγματοποιείται στο κεφάλαιο που ακολουθεί και αποσαφηνίζει γιατί σήμερα θεωρείται «κοινωνικό πρόβλημα».

5.2.1 Η εξέλιξη της έννοιας του εκφοβισμού

Για πολλά χρόνια οι άνθρωποι θεωρούσαν πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί απλώς ένα κομμάτι της ανθρώπινης ζωής, έναν τρόπο ανατροφής των νέων παιδιών (Koo 2007). Ανέκαθεν υπήρχε η πεποίθηση πως αποτελεί ένα είδος προβληματικής μεν συμπεριφοράς, που εκδηλωνόταν είτε με σωματική παρενόχληση, είτε με διαπροσωπική βία στη καθημερινή ζωή, χωρίς όμως να κρίνεται επιτακτική η εξάλειψή της (Volk et al. 2012; D’cruze 2000 στον Koo 2007: 111). Οι μελετητές που εξέταζαν τις προβληματικές συμπεριφορές των νέων, εκτός του γεγονότος ότι δυσκολεύονταν να τις ορίσουν με σαφήνεια, μέχρι τη δεκαετία του 1950 θεωρούσαν ως σημαντικότερα προβλήματα την κλοπή και τη συμμετοχή σε καβγάδες, συμπεριλαμβάνοντας τον σχολικό εκφοβισμό σε αυτές μόλις κατά τη δεκαετία του 1970 (Morgan 1952 στον Koo 2007: 112).

Η αρχή της σύγχρονης εποχής και εξέτασης του φαινομένου έγινε τα πρώτα χρόνια του 1970, όταν ο Σουηδός, Peter Paul Heinemann (1973), ένας από τους πρώτους ερευνητές που καταπιάστηκε με τον σχολικό εκφοβισμό, του έδωσε τη μορφή της ομαδικής βίας εναντίον ενός θύματος, χρησιμοποιώντας τη νορβηγική λέξη “mobbing” για να τον περιγράψει (Smith et al. 2002; Salmivalli 2010). Στη συνέχεια, ο επίσης Σουηδός Dan Olweus, ο οποίος διεξήγαγε τις πρώτες συστηματικές έρευνες για τον σχολικό εκφοβισμό, πρόσθεσε πως το ρόλο του θύτη θα μπορούσε να έχει όχι μόνο μια ομάδα, αλλά και ένα μεμονωμένο παιδί (Smith et al. 2002). Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 οι Φινλανδοί Bjorkvist, Lagerspetz και Kaukiainen (1992a), ισχυρίστηκαν πως ο σχολικός εκφοβισμός δεν διαθέτει μόνο άμεσες μορφές, αλλά και έμμεσες, εμπλουτίζοντας τη θεωρία (Smith et al. 2002). Λίγο αργότερα, ερευνητές όπως οι Rigby και Smith προσέθεσαν και άλλους τρόπους έμμεσου εκφοβισμού, όπως το κουτσομπολιό, οι άσεμνες χειρονομίες και η διάδοση φημών (Koo 2007). Έτσι, φτάσαμε στη σημερινή εποχή, όπου ο εκφοβισμός έχει μια περισσότερο λεκτική ή συναισθηματική μορφή και πλέον θεωρείται ένα κοινωνικό πρόβλημα που είναι αναγκαίο να ελεγχθεί (Koo 2007).

Ένα σημαντικό ερώτημα που προκύπτει από την εξέταση της ιστορίας του σχολικού εκφοβισμού είναι το εξής: εφόσον το φαινόμενο εμφανίστηκε αρκετούς αιώνες πριν, γιατί η

επιστημονική κοινότητα αποφάσισε να ασχοληθεί επισταμένα με αυτό μόλις τις τελευταίες δεκαετίες;

Σύμφωνα με την Tsaliki (2016) η ουσιώδης διαφορά είναι πως στις μέρες μας αποτελεί καθολική παραδοχή πως τα παιδιά είναι διαφορετικά από τους ενήλικες και για αυτό το λόγο αντιμετωπίζονται με συναισθηματισμό και τους παρέχεται ένα διαφορετικό επίπεδο προστασίας, κάτι που δεν ήταν πάντοτε δεδομένο. Σε αυτό μπορεί να προστεθεί και ο τρόπος ανάπτυξης του σύγχρονου δυτικού κόσμου. Σύμφωνα με την Diana Gittins (2009 στην Tsaliki 2016: 22) «η ανάπτυξη της παιδικής ηλικίας αντανάκλα τις αξίες και τις πρακτικές μιας ανερχόμενης Ευρωπαϊκής μεσαίας τάξης που διαχωρίζει τους ενήλικες από τα παιδιά, τα κορίτσια και τα αγόρια».

Ο Koo (2007: 111-2) υπογραμμίζει πως ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος είναι ένας πιθανός παράγοντας, καθώς μετά το τέλος του οι άνθρωποι αναθεώρησαν τις απόψεις τους σχετικά με τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα και την αξιοπρέπεια της ζωής. Θεωρήθηκε πως όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν δικαίωμα στην ζωή, την ελευθερία και την ασφάλεια και ίσως δεν είναι τυχαίο πως μετά τη λήξη του πολέμου δημιουργήθηκαν κινήματα για την υπεράσπιση διαφόρων μορφών δικαιωμάτων, όπως τα φεμινιστικά ή τα αντιρατσιστικά (Koo 2007).

5.3 «Τα παιδιά βρίσκονται σε κίνδυνο»

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο (Smith et al. 2004; Giovazolias et al. 2010; Beckman 2013), ιδιαίτερα διαδεδομένο σε όλες τις παιδικές και εφηβικές ηλικιακές κλίμακες (Wang et al. 2011). Ωστόσο, παρά τη διάδοσή του, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα παιδιά που εμπλέκονται στο φαινόμενο με οποιοδήποτε ρόλο αποτελούν την εξαίρεση και όχι τον κανόνα, καθώς ο αριθμός των παιδιών που δεν συμμετέχουν σε αυτό είναι πολύ μεγαλύτερος (Τσαλίκη 2014; Gorzig 2011; Waasdorp and Brandshaw 2015).

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει λάβει τεράστια προβολή παγκοσμίως, καθώς αποτελεί ένα κοινωνικό πρόβλημα που αφορά σε παιδιά και τα κοινωνικά προβλήματα

αποτελούν συνήθως την προβολή των συλλογικών συναισθημάτων (Hilgartner and Bosk 1988). Σύμφωνα με την Tsaliki (2016: 21) η σύγχρονη κοινωνική κατασκευή δομεί την έννοια των παιδιών ως εξιδανικευμένα πλάσματα που αξίζουν της προσοχής όλων των φορέων της κοινωνίας: των κυβερνήσεων, των γονέων, των φορέων κοινωνικής προστασίας.

Όπως προαναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 2.2.2 σχετικά με την αντιμετώπιση της σεξουαλικοποίησης των παιδιών, ομοίως και τώρα, οποιαδήποτε απόκλιση από την «κανονικότητα» της εξιδανικευμένης φύσης της έννοιας «παιδί» διασπείρει έναν ηθικό πανικό (Ringrose et al. 2013; Tsaliki 2016), ο οποίος ακολουθείται από τη δραματοποίηση των καταστάσεων (Karaian 2012; Ringrose et al. 2013; Hilgartner and Bosk 1988) και το – συνήθως ίδιο – τελικό συμπέρασμα της ανάγκης περαιτέρω προστασίας των παιδιών (McKee 2010; Cradock 2004). Ο «τρόμος» αυτής της «ηθικής νοθείας» εκφράστηκε αρχικά (18^{ος} αιώνας) για τα παιδιά της αστικής τάξης, ενώ από τον 19^ο αιώνα κι έπειτα περιλάμβανε και τα παιδιά φτωχότερων κοινωνικών στρωμάτων (Tsaliki 2016).

Η χρήση της έννοιας του κινδύνου αποτελεί τον «Δούρειο Ίππο» των πολιτικών ηγεσιών για τη λήψη πολιτικών αποφάσεων σε οποιαδήποτε περίπτωση αντιρρήσεων με συνήθειες της υπάρχουσας κουλτούρας (Cradock 2004; McKee 2010). Σύμφωνα με τον McKee (2010: 138), «ο πιο ισχυρός τρόπος με τον οποίο τέτοιες ανησυχίες μπορούν να εκφραστούν σε μία προηγμένη, φιλελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία είναι η επίκληση στην εικόνα του αβοήθητου παιδιού». Το αποτέλεσμα, ωστόσο, αυτής της πρακτικής για τα παιδιά είναι να έχουν ασπαστεί τη λογική της βίας και της υποταγής, εξαιτίας των μεθόδων των ενηλίκων (Tsaliki 2016).

Ως αποτέλεσμα, ορισμένες καταστάσεις που μεγενθύνονται και υπερτονίζονται, εν τέλει λογίζονται ως σχολικός εκφοβισμός για να εξυπηρετήσουν τις σκοπιμότητες που προαναφέρθηκαν, ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι. Επιπλέον, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι ακόμη και οι έφηβοι/ες δεν είναι πάντα σε θέση να ξεχωρίζουν πότε πραγματικά δέχονται εκφοβισμό, ενώ οι «καταγγελίες» τους κρύβουν συχνά άλλες αρνητικές εμπειρίες που αντιμετωπίζουν (Marwick and boyd 2014). Μία από αυτές είναι το «δράμα», δηλαδή προσωπικές συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα και κλιμακώνονται μπροστά σε κοινό, στον πραγματικό ή στον «εικονικό» (διαδικτυακό) κόσμο (Marwick and boyd 2014).

Ο σχολικός εκφοβισμός, λοιπόν, αποτελεί αναμφίβολα ένα σύγχρονο κοινωνικό πρόβλημα, ενδεχομένως όμως οι διαστάσεις του να είναι μικρότερες από αυτές που του

αποδίδονται. Όπως φαίνεται και στα ποσοστά που παρουσιάζονται στην ενότητα που ακολουθεί, τα παιδιά που δεν συμμετέχουν στον εκφοβισμό είναι σαφώς περισσότερα από όσα σχετίζονται με αυτόν (Τσαλίκη 2014; Gorzig 2011; Waasdorp and Brandshaw 2015).

5.4 Ποσοστά εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού

Η ύπαρξη ενός κοινωνικού προβλήματος εξαρτάται από τον τρόπο που αυτό ορίζεται και προσλαμβάνεται από την κοινωνία (Blumer 1971 στους Hilgartner and Bosk 1988: 53). Ο ορισμός του σχολικού εκφοβισμού αποτέλεσε τη βάση για την εξέλιξη της παγκόσμιας ερευνητικής δραστηριότητας του φαινομένου (Stevens et al. 2000; Whitney and Smith 1993; Smith et al. 1999a). Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί αναμφίβολα ένα διαδεδομένο φαινόμενο (Sapouna 2010; Tsiadis et al. 2013; Koh and Wang 2015), πολλοί άνθρωποι όμως αντιλαμβάνονται ακόμη μόνο τις σωματικές επιθέσεις ως έκφρασή του (Boulton and Hawker 1997 στην Καλάτη 2015: 83; Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007).

Τα ποσοστά των παιδιών και των εφήβων που σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό με οποιονδήποτε τρόπο ποικίλουν στις διάφορες έρευνες. Ωστόσο, με βάση τα αποτελέσματα, μπορούμε να πούμε ότι κυμαίνονται από 6% έως 65% στις παραδοσιακές μορφές (Fisher et al. 2012; Due and Holstein 2008; Shetgiri et al. 2012b; Wang et al. 2010; Craig et al. 2009; Analitis et al. 2009; Huddleston et al. 2011) και από 5% έως 72% στην ηλεκτρονική του μορφή (Ybarra et al. 2012; Wang et al. 2009; Τσαλίκη 2014; Donegan 2012; Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007; Sapouna 2010; Magklara et al. 2012).

Το ποσοστό των θυτών κυμαίνεται από 3,5% έως 30% (Shetgiri et al. 2012a; Wang et al. 2009; Solberg and Olweus 2003; Nansel et al. 2001; Fekkes et al. 2005; Olweus 1997; Perren et al. 2010) και το αντίστοιχο των θυμάτων από 5% έως 46% (O' Moore 2000; Due et al. 2005; Borg 1999; Ματσόπουλος 2015; Genta et al. 1996; Koh and Wong 2015; Smith et al. 2004). Στις ηλεκτρονικές μορφές το χαμηλότερο ποσοστό θυτών ήταν 3% και το υψηλότερο 50%, ενώ τα θύματα ήταν από 4% έως 36% επί του συνόλου (Waasdorp and Brandshaw 2015; Magklara et

al. 2012; Τσαλίκη 2014; Wang et al. 2009; Kowalski and Limber 2012; Livingstone et al. 2011). Τέλος το ποσοστό των παιδιών που ήταν ταυτόχρονα θύματα και θύτες κυμαίνεται από 1,6% έως 19,2% στον «παραδοσιακό» εκφοβισμό (Salmivalli 2010; Huddleston et al. 2011; Perren et al. 2010; Sapouna 2008; Shetgiri et al. 2012a), ενώ στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό τα υψηλότερα ποσοστά δεν ξεπερνούν το 10% (Wang et al. 2009; Kowalski and Limber 2012).

Τα παραπάνω στατιστικά στοιχεία αποτελούν απλώς κάποιους ψυχρούς αριθμούς και ίσως είναι δύσκολο να αντιληφθούμε την έκταση του προβλήματος. Μια αναγωγή του ποσοστού των παιδιών που εμπλέκονται στο φαινόμενο (6% έως 65% όπως προαναφέρθηκε) στην παγκόσμια κλίμακα του πληθυσμού, μας φανερώνει ότι κάθε χρόνο 60 έως 650 εκατομμύρια παιδιά και έφηβοι/ες παγκοσμίως συμμετέχουν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο σε αυτό που ονομάζουμε σχολικό εκφοβισμό (Volk et al. 2006 στον Volk et al. 2012: 222).

Στην ελληνική πραγματικότητα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει μελετηθεί κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Bibou-Nakou et al. 2014). Όπως είναι φυσικό, τα ποσοστά ποικίλουν, ανάλογα με την εκάστοτε έρευνα (Tsiadis et al. 2013). Είναι γεγονός πως συνολικά στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί λιγοστές έρευνες (Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007), ωστόσο από το 2000 και μετά φαίνεται πως υπάρχει αύξηση των ερευνών και διάθεση για σοβαρότερη αντιμετώπιση του φαινομένου (Κατσιγιάννη 2006). Όπως διαπιστώθηκε από ερευνητικά αποτελέσματα (ΕΠΙΨΥ 2010; Sapouna 2008; Bibou-Nakou et al. 2014; Κατσιγιάννη 2006), ένας σημαντικός αριθμός των Ελλήνων μαθητών και των Ελληνίδων μαθητριών εμπλέκεται στον σχολικό εκφοβισμό. Ερευνήτριες όπως η Σαπουνά (2006: 153) και η Γιοβάνογλου (2015: 159) επισημαίνουν ότι τα ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα είναι ακόμη χαμηλά, ωστόσο η ύπαρξη τέτοιου είδους συμπεριφορών θεωρείται ανησυχητικό φαινόμενο για το μέλλον.

Στα ποσοστά των παιδιών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εμπλέκονται στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, παρατηρείται η εξής διαφοροποίηση: στις έρευνες που διεξάγονται μόνο από Έλληνες ερευνητές, τα ποσοστά είναι σχετικά χαμηλά και κυμαίνονται από 7% έως 21,5% (ΕΠΙΨΥ 2010; Ματσόπουλος 2015; Sapouna 2008). Εξαίρεση αποτελεί η έρευνα της Magklara κ.α. (2012: 1), στην οποία το ποσοστό εμπλοκής στο φαινόμενο αγγίζει το 26,4%. Σε πολυεθνικές έρευνες ωστόσο το συνολικό ποσοστό εμφάνισης του φαινομένου είναι

σαφώς μεγαλύτερο, με τα ποσοστά να κυμαίνονται από 25% έως 41,3% (Craig et al. 2009; Antibullying Campaign Project 2012 και Pinheiro 2006 στη Γιοβάνογλου 2015: 160).

Δυστυχώς οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα κι εξετάζουν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν συμπεριλαμβάνουν τη μορφή του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Η Τσαλίκη (2014: 7) ωστόσο, στην έρευνά της που περιλαμβάνει παιδιά έως 16 ετών, βρήκε πως το ποσοστό θυματοποίησης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού ανέρχεται στο 4%, που θεωρείται χαμηλό, συγκριτικά με τα πανευρωπαϊκά ποσοστά. Παρά το γεγονός, λοιπόν, πως το φαινόμενο αναμφισβήτητα υπάρχει στη χώρα μας, αξίζει να αναφερθεί πως τα συνολικά ποσοστά εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα, όπως και στις περισσότερες Μεσογειακές χώρες, είναι σχετικά χαμηλά (Τσαλίκη 2014; Σαπουνά 2006).

5.5 Τα συνηθέστερα μέρη εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού

Οι χώροι στους οποίους λαμβάνουν χώρα τα εκφοβιστικά φαινόμενα έχουν απασχολήσει αρκετά τους ερευνητές, καθώς η σωστή επιτήρησή τους είναι πιθανό να μειώσει τα συνολικά ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού (Σαπουνά 2006). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών (Bibou-Nakou et al. 2014; Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007; Μάνεσης και Λαμπροπούλου 2014; Ματσόπουλος 2015; Pereira et al. 2004; Craig et al. 2000), ο προαύλιος χώρος συγκεντρώνει με διαφορά τις περισσότερες πιθανότητες εκδήλωσης μιας εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Ακολουθούν οι διάδρομοι (Bibou-Nakou et al. 2014; Sapouna 2008; Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007), η αίθουσα διδασκαλίας με τον/ην καθηγητή/τρια απών/ούσα (Bibou-Nakou et al. 2014; Sapouna 2008) και η διαδρομή από και προς το σχολείο (ΕΠΙΨΥ 2010; Ματσόπουλος 2015). Τα ευρήματα άλλων ερευνητών ωστόσο, επισημαίνουν πως τα περισσότερα περιστατικά συμβαίνουν εντός της αίθουσας διδασκαλίας (Bliding et al. 2002 στην Βλάχου 2011: 80; Baldry and Farrington 1999; Morita et al. 1999 στην Σαπουνά 2006: 86).

5.6 Μέτρα πρόληψης και καταπολέμησης που έχουν ληφθεί

Τα προγράμματα πρόληψης και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού που έχουν εφαρμοστεί επισήμως από αρκετά κράτη στα σχολεία αποτελούν ένα σημαντικό βήμα ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό. Στις σκανδιναβικές χώρες (Σουηδία, Νορβηγία) από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 εφαρμόζεται το «Πρόγραμμα Πρόληψης κατά του Σχολικού Εκφοβισμού» του Dan Olweus, το οποίο προβλέπει κυρίως ενημέρωση για το φαινόμενο σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (παιδιά, καθηγητές, γονείς) (Βλάχου 2011; Κατσιγιάννη 2006). Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά με μείωση του φαινομένου έως και 50% σε κάποιες περιπτώσεις (Tsiadis et al. 2013), ενώ έχει παρατηρηθεί βελτίωση στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και ανάπτυξη θετικών στάσεων, όπως η διάθεση για μελέτη (Σαπουνά 2006).

Στην Αγγλία η αντιεκφοβιστική πολιτική με τον τίτλο «Μην υποφέρεις σιωπηλά» εφαρμόστηκε στα σχολεία το 1995 (Σαπουνά 2006), ενώ το 1997 εφαρμόστηκε το «Πρόγραμμα κατά του Σχολικού Εκφοβισμού του Σέφιλντ» (Smith 1997 στη Βλάχου 2011: 87-8). Τα προγράμματα εκτός του ενημερωτικού χαρακτήρα των εμπλεκόμενων προέβλεπε και άλλα πράγματα, όπως αυξημένη επιτήρηση των σχολικών προαυλίων ή τη συμβουλευτική των μαθητών (Βλάχου 2011). Το αποτέλεσμα ήταν η σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών της τάξεως του 18% (Σαπουνά 2006).

Στον Καναδά έχει εφαρμοστεί το «Πρόγραμμα Προαγωγής της Ειρηνικής Συμβίωσης στο χώρο του Σχολείου», το οποίο εκτός της ενημέρωσης των μαθητών τους παρέχει και εκπαίδευση στην αντιμετώπιση εκφοβιστικών περιστατικών (Beran and Shapiro 2005 στη Βλάχου 2011: 88). Στην Αυστραλία σε ορισμένα σχολεία εφαρμόζεται το πρόγραμμα «Φιλικά Σχολεία», στο πλαίσιο του οποίου, εκτός της ενημέρωσης, οργανώνονται δραστηριότητες με δραματοποιημένες αναπαραστάσεις εκφοβισμού και εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Βλάχου 2011). Στις ΗΠΑ δεν υπάρχει επίσημη κρατική αντιεκφοβιστική πολιτική, ωστόσο από το 1999 (όπου ψηφίστηκε ο πρώτος νόμος για τον εκφοβισμό στην πολιτεία της Georgia) κι έπειτα όλες οι πολιτείες έχουν ψηφίσει επισήμως αντιεκφοβιστικούς νόμους (Wayne 2013). Αιτία για την ψήφιση των νόμων αποτέλεσε η έξαρση επιθετικών συμπεριφορών που συγκλόνησε τη χώρα

κυρίως στις αρχές του 21^{ου} αιώνα και ολόκληρη την πρώτη δεκαετία του (Κατσιγιάννη 2006; Wayne 2013).

Στην Ελλάδα τα προληπτικά μέτρα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι λιγοστά (Ματσόπουλος 2015), ωστόσο τα τελευταία χρόνια επιχειρούνται ορισμένες ενέργειες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του κοινού από οργανισμούς, σε συνεργασία με κρατικούς φορείς. Το 2004 το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου δημιούργησε τη δράση «safeinternet.gr¹», με σκοπό την ασφαλή χρήση του διαδικτύου και την προστασία των ανήλικων χρηστών (safeinternet.gr 2016). Από τότε, μία ημέρα κάθε Φεβρουάριο πραγματοποιείται η εκδήλωση της «Ημέρας Ασφαλούς Διαδικτύου» με σκοπό την περαιτέρω ευαισθητοποίηση του κοινού και την ενημέρωση για τα οφέλη και τις δυνατότητες που προσφέρει η ασφαλής χρήση του διαδικτύου. Ακόμη, το 2010 δημιουργήθηκε το «Δίκτυο Κατά της Βίας στο Σχολείο». Ο συγκεκριμένος οργανισμός αποτελείται από μια σειρά φορέων² και έχει ως στόχο την πρόληψη και την αντιμετώπιση της εκδήλωσης βίας μεταξύ μαθητών, που συνδέονται με τη σχολική ζωή και την καθημερινότητα (Δίκτυο Κατά της Βίας στο Σχολείο 2016). Επίσης, το 2012 δημιουργήθηκε η «Ευρωπαϊκή Καμπάνια Κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (Europe's Antibullying Campaign)», στην οποία συμμετέχουν 6 κράτη³, με συντονίστρια την οργάνωση «Το Χαμόγελο του Παιδιού». Η καμπάνια αυτή έχει ως στόχο την «καταγραφή και τη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και την ενημέρωση παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών» (Europe's Antibullying Campaign 2016). Χαρακτηριστικό της εν λόγω κίνησης ήταν, εκτός του διαδικτυακού της υλικού, οι τηλεοπτικές της διαφημίσεις με σκοπό την ευαισθητοποίηση του κοινού.

¹ Το Safeinternet.gr συνεργάζεται με εκπροσώπους του κράτους, της βιομηχανίας των νέων τεχνολογιών, καθώς και με Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις στην Ελλάδα και το εξωτερικό, με πρωταρχικό σκοπό την εξασφάλιση ενός ασφαλέστερου διαδικτυακού περιβάλλοντος (safeinternet.gr 2016)

² Το Δίκτυο απαρτίζεται από τους φορείς: Εταιρία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Συνήγορος του Πολίτη με την ιδιότητά του ως Συνήγορος του Παιδιού, Παιδοψυχιατρική Κλινική της Ιατρικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών-Νοσοκομείο Παιδών «Η Αγία Σοφία», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ (ΠΤΔΕ), Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, Ίδρυμα Μαραγκοπούλου για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΙΜΔΑ), Κύκλος Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου-Ελληνικό Τμήμα IBBY (Δίκτυο Κατά της Βίας στο Σχολείο 2016)

³ Ελλάδα, Ιταλία, Βουλγαρία, Λετονία, Εσθονία και Λιθουανία

Παράλληλα, από το 2012 υπάρχει εθνική πολιτική για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού με τη δημιουργία του «Παρατηρητηρίου για τη Σχολική Βία» (Tsiadis et al. 2013; Ματσόπουλος 2015). Αποστολή του εν λόγω οργανισμού είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δράσεων για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού (Ματσόπουλος 2015). Αυτό «μεταφράζεται» πρακτικά σε ενημέρωση των παιδιών στα σχολεία από τους/ις διδάσκοντες/ουσες, ενώ συνήθως τέτοιες πρωτοβουλίες εφαρμόζονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Tsiadis et al. 2013).

Ακόμη, το 2007 το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης αναγνώρισε την «Εθνική Τηλεφωνική Γραμμή για τα Παιδιά SOS 1056» του οργανισμού το «Χαμόγελο του Παιδιού» ως Εθνική Τηλεφωνική Γραμμή για τα Παιδιά. Η εν λόγω γραμμή λειτουργεί καθημερινά σε 24ωρη βάση και στελεχώνεται από κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους (Κολοκυθά 2015). Στην εν λόγω γραμμή μπορούν να απευθύνονται παιδιά που εμπλέκονται στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, γονείς ή εκπαιδευτικοί, στους οποίους παρέχονται πληροφορίες και συμβουλευτική υποστήριξη (Κολοκυθά 2015).

Μέρος 2ο

Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία και ταυτότητα έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνεται το Κύριο Ερευνητικό Ερώτημα, οι Υποθέσεις Εργασίας της έρευνας, καθώς και η μεθοδολογία. Παράλληλα, παρουσιάζεται η Ταυτότητα της Έρευνας και οι κατηγορίες του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους ερωτώμενους, ενώ το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με ορισμένες παρατηρήσεις για τη διαδικασία.

6.1 Κύριο Ερευνητικό Ερώτημα

Η θεωρητική ανάλυση που προηγήθηκε και αφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, στις μορφές του και στους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνεται καθορίζει το κύριο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο είναι: «Με δεδομένη την αυξημένη προσοχή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και την επακόλουθη αύξηση της κοινωνικής ανησυχίας γύρω από αυτά, σε ποιο βαθμό μπορεί να παρατηρηθεί σχολικός εκφοβισμός στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Αθήνα;».

Εκτός του κύριου ερευνητικού ερωτήματος, υπάρχουν και ορισμένα επιμέρους ερωτήματα που το πλαισιώνουν:

- Εφόσον το φαινόμενο υπάρχει στα σχολεία, με ποιους τρόπους εκφράζεται;
- Εφόσον το φαινόμενο υπάρχει στα σχολεία, ποιοι παράγοντες μπορεί να επηρεάζουν την ύπαρξή του;

6.2 Υποθέσεις Εργασίας

Με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο που έχει παρουσιαστεί και πέραν του κυρίου ερευνητικού ερωτήματος και των επιμέρους ερωτημάτων προκύπτουν οι εξής υποθέσεις εργασίας:

H1. Αναμένεται η λεκτική επιθετικότητα να αποτελεί τη συχνότερη μορφή σχολικού εκφοβισμού (Tsiadis et al. 2013: 243; Nansel et al. 2001: 2095).

H2. Αναμένεται στην μορφή του σεξουαλικού εκφοβισμού οι περισσότεροι θύτες να είναι αγόρια και τα περισσότερα θύματα κορίτσια (Γκουλιάμα 2015: 114; Page et al. 2014: 372).

H3. Αναμένεται ότι οι έφηβοι/ες με διαφορετική εθνική προέλευση θα παρουσιάσουν αυξημένα ποσοστά θυματοποίησης (Γιοβάνογλου 2014: 161-2; Hanish and Guerra 2000 στη Σαουνά 2006: 9).

H4. Αναμένεται ότι τα αγόρια θα εμφανίσουν μεγαλύτερα ποσοστά εμπλοκής στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Shetgiri et al. 2012b: 517; Olweus 1997: 1108)

H5. Αναμένεται ότι τα αγόρια θα εμφανίσουν μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής ως θύτες στις σωματικές μορφές επιθετικότητας (άμεσες), ενώ τα κορίτσια στις συναισθηματικές (έμμεσες) (Smith et al. 2004: 566; Wang et al. 2009: 373)

6.3 Μεθοδολογία

Για τη συγκεκριμένη έρευνα κρίθηκε σκόπιμο να εφαρμοστεί η δειγματοληπτική έρευνα με δομημένο ερωτηματολόγιο. Η δειγματοληπτική έρευνα χρησιμοποιείται με σκοπό να καταγράψει συνθήκες, χαρακτηριστικά, γνώμες ή συμπεριφορές ενός πληθυσμού (Stevanon et al. 2015). Το δείγμα προέρχεται μετά από μελέτη του πληθυσμού και το μέγεθός του είναι τέτοιο, ώστε να επιτρέπει στατιστικές αναλύσεις (Bennett et al. 2011). Η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον υπόλοιπο πληθυσμό, καθώς και η αποκόμιση πληροφοριών που είναι δύσκολα προσβάσιμες από άλλες μεθόδους αποτελούν τα κύρια πλεονεκτήματα της δειγματοληπτικής έρευνας. Στον αντίποδα, το γεγονός πως δεν είμαστε σε θέση να επιβεβαιώσουμε κατά πόσο οι απαντήσεις των ερωτηθέντων ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα αποτελεί αρνητικό στοιχείο (Stevanon et al. 2015). Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, καθώς το δείγμα επιλέχθηκε με κριτήριο την εξυπηρέτηση του ερευνητή.

Όσον αφορά στα ερωτηματολόγια, χρησιμοποιούνται με σκοπό τη συλλογή δεδομένων, ζητώντας από ανθρώπους να απαντήσουν σε ένα συγκεκριμένο σύνολο ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις τους είναι τυποποιημένες, έτσι ώστε να ερμηνευθούν με τον ίδιο τρόπο από το σύνολο του δείγματος (Λαγουμιτζής 2015). Τα ερωτηματολόγια διαθέτουν αρκετά πλεονεκτήματα. Ορισμένα από αυτά είναι η δυνατότητα συλλογής μεγάλου όγκου πληροφοριών, η εύκολη ποσοτικοποίηση των δεδομένων (Electronic Library, University of Surrey 2015), ο μη επηρεασμός των ερωτηθέντων – λόγω της γραπτής τους φύσης – (Ρούσσος 2008), ενώ τα αποτελέσματα μπορούν να αναλυθούν με περισσότερη αντικειμενικότητα, καθώς δεν κρίνονται από την υποκειμενική άποψη του ερευνητή (Williams 2007). Στα αρνητικά τους συγκαταλέγεται η πιθανότητα παρερμηνείας των ερωτήσεων, το γεγονός πως είναι ανεπαρκή για την κατανόηση ορισμένων μορφών πληροφορίας (όπως τα συναισθήματα), ενώ με τον καθορισμό συγκεκριμένων ερωτήσεων και απαντήσεων υπάρχει ο κίνδυνος παράβλεψης σημαντικών πληροφοριών (Electronic Library, University of Surrey 2015). Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα παρέχουν το πλεονέκτημα πως διευκολύνουν την επεξεργασία των δεδομένων, καθώς έχουν κωδικοποιηθεί και ομαδοποιηθεί (Visser et al. 2000), από την

άλλη πλευρά παρέχουν συγκεκριμένες απαντήσεις, μη δίνοντας τη δυνατότητα έκφρασης αυθόρμητων απαντήσεων (Ιωαννίδου-Καπόλου 2015).

Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε καθώς στόχος της έρευνας ήταν ο έλεγχος συγκεκριμένων θεωρητικών υποθέσεων του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Ιωαννίδου-Καπόλου 2015; Williams 2007). Η εν λόγω ερευνητική μέθοδος άλλωστε «περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να υποβληθούν σε στατιστική επεξεργασία, με στόχο να υποστηρίξουν ή να αντικρούσουν συγκεκριμένους ισχυρισμούς» (Creswell 2003 στην Williams 2007: 66). Πέραν της επιδεκτικότητας των στοιχείων σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης και της δυνατότητας προσέγγισης μεγάλου μέρους του πληθυσμού (Ιωαννίδου-Καπόλου 2015), η ποσοτική μέθοδος είναι «ανεξάρτητη» από τον ερευνητή, υπό την έννοια ότι τα δεδομένα είναι συγκεκριμένα και δύσκολα μπορούν να δοθούν σε αυτά υποκειμενικές επεξηγήσεις (Williams 2007). Ένα βασικό μειονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου αποτελεί ωστόσο η σχετικά επιφανειακή προσέγγιση και η μη εμβάθυνση του θέματος, τα οποία θα μπορούσαν να εξεταστούν αποτελεσματικότερα με την ποιοτική μέθοδο (Ιωαννίδου-Καπόλου 2015).

Αξίζει να σημειωθεί ότι αρχική πρόθεση, ως προς τη μεθοδολογία, ήταν πέραν της ποσοτικής ανάλυσης, να υπάρξει και μια σειρά συνεντεύξεων με μαθητές και μαθήτριες, που θα αναλύονταν με ποιοτικό τρόπο. Κι αυτό γιατί η ποιοτική ανάλυση θα έδινε τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε ορισμένες πτυχές του φαινομένου που είναι δύσκολο να εξεταστούν μέσω της ποσοτικής μεθοδολογίας. Εξαιτίας αφενός μεν του μεγάλου χρονικού διαστήματος που απαιτήθηκε για τη λήψη των απαντήσεων μέσω των ερωτηματολογίων (περίπου 1 μήνας), αφετέρου δε του περιορισμένου χρόνου για την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας (6 μήνες), κάτι τέτοιο ήταν – δυστυχώς – χρονικά ανέφικτο.

6.4 Ταυτότητα έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση των εμπειριών των μαθητών/ριών του γυμνασίου σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, μέσω ενός ερωτηματολογίου που τους δόθηκε από τον ερευνητή. Τα δείγματα ελήφθησαν κατά τη διάρκεια του Νοεμβρίου του 2015 από συνολικά 4 δημόσια γυμνάσια, που επιλέχθηκαν με τη επιλογική της βολικής δειγματοληψίας. Τα δύο εξ αυτών τοποθετούνται γεωγραφικά στην περιοχή της Δυτικής Αττικής και τα άλλα δύο στην περιοχή της Ανατολικής Αττικής. Η ταυτότητα των σχολείων δεν αποκαλύπτεται πλήρως έπειτα από αίτημα των διευθυντών/ριών τους για ανωνυμία και τη δέσμευση του ερευνητή για εμπιστευτικότητα όλων των στοιχείων.

Η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα ήταν προαιρετική, ενώ απαραίτητη προϋπόθεση συμμετοχής ήταν η ενυπόγραφη δήλωση συγκατάθεσης από τους κηδεμόνες τους. Συνολικά 132 μαθητές/ριες επέστρεψαν με υπογεγραμμένες δηλώσεις συγκατάθεσης και συμμετείχαν στην έρευνα, επί συνόλου 238 παιδιών που φοιτούσαν στα «εξεταζόμενα» τμήματα (ποσοστό συμμετοχής 55,5%). Εξ αυτών, 40 παιδιά προήλθαν από 4 τμήματα της Α' Γυμνασίου, 45 παιδιά από 4 τμήματα της Β' Γυμνασίου και 47 παιδιά από 4 τμήματα της Γ' Γυμνασίου. Ως προς το φύλο, στην έρευνα συμμετείχαν 62 αγόρια (47% του δείγματος) και 70 κορίτσια (53% του δείγματος).

Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε εντός των τάξεων, παρουσία τουλάχιστον ενός/μίας εκπαιδευτικού, σε ημέρες και ώρες που υποδείχθηκαν από τις διευθύνσεις των σχολείων, κατόπιν συνεννόησης. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους/ις μαθητές/ριες ήταν κατά μέσο όρο 20-25 λεπτά. Πριν τη διανομή των ερωτηματολογίων, προηγήθηκε μια πεντάλεπτη ενημέρωση από τον ερευνητή σε όλα τα παιδιά των τμημάτων, ανεξάρτητα από τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Σε αυτή δόθηκαν πληροφορίες για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, τους βασικούς τρόπους έκφρασής του, τους πιθανούς κινδύνους υγείας που επιφέρει και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Στη συνέχεια οι μαθητές/ριες ενημερώθηκαν για την ανωνυμία των ερωτηματολογίων, τον απόλυτα εμπιστευτικό χαρακτήρα της έρευνας, καθώς και για τη δυνατότητα να μην συμμετέχουν σε αυτή, εφόσον δεν το επιθυμούν.

Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εκφωνήθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες, ενώ μετά τη συμπλήρωση των προσωπικών στοιχείων και των γενικών ερωτήσεων υπήρξε υπενθύμιση της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού από τον ερευνητή, ούτως ώστε να καταστεί σαφής για ακόμη μία φορά η διαφορά μεταξύ του εκφοβισμού και της επιθετικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, τα παιδιά ενημερώθηκαν πως ο ερευνητής θα παρέμενε στην τάξη καθ' όλη τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και θα ήταν στη διάθεσή τους για την επίλυση οποιασδήποτε πιθανής απορίας.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα SPSS Version 22 της εταιρείας IBM. Κάποια από τα γραφήματα που παραθέτονται προέκυψαν από το πρόγραμμα SPSS μετά την επεξεργασία των δεδομένων, ενώ άλλα δημιουργήθηκαν μέσω του προγράμματος Microsoft Excel.

6.5 Ερωτηματολόγιο της έρευνας

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο του σχολικού εκφοβισμού του Dan Olweus (Olweus 2007). Οι ερωτήσεις μεταφράστηκαν, τροποποιήθηκαν και συμπληρώθηκαν, λαμβάνοντας υπ' όψιν και προηγούμενες ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται τριάντα τρεις (33) ερωτήσεις κλειστού τύπου. Πρωταρχικό μέλημα όσον αφορά στις ερωτήσεις, ήταν η εύκολη κατανόησή τους από τα παιδιά, ενώ δόθηκε πολύ μεγάλη προσοχή στη διατύπωσή τους για δύο λόγους: αρχικά επειδή ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα «ευαίσθητο» κοινωνικό θέμα κι επιπλέον διότι οι ερωτήσεις θα απευθύνονταν σε έφηβους/ες. Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου σχηματίστηκε μετά από τις παρατηρήσεις και τις χρήσιμες επισημάνσεις της επιβλέπουσας καθηγήτριας, κ. Λίζας Τσαλίκη, στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Μετά την οριστικοποίηση της τελικής του μορφής, το ερωτηματολόγιο δοκιμάστηκε ξεχωριστά σε πέντε διαφορετικούς/ες μαθητές/ριες γυμνασίου, προκειμένου να διαπιστωθεί στην πράξη η επάρκειά του για τους σκοπούς της έρευνας.

Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου παρέχονται στους/ις μαθητές/ριες όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για τη σωστή συμπλήρωσή του. Παράλληλα, τονίζεται η σημαντικότητα των ειλικρινών απαντήσεων από μέρους τους, η ανωνυμία και η πλήρης εμπιστευτικότητα όλων των στοιχείων. Στη συνέχεια ακολουθεί η συμπλήρωση των ατομικών στοιχείων (φύλο και τάξη φοίτησης) και τρεις γενικές ερωτήσεις που αφορούν στην άποψή τους για το σχολείο και στο βαθμό ενημέρωσής τους σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Οι τρεις αυτές γενικές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν σκόπιμα στην αρχή του ερωτηματολογίου, καθώς θεωρήθηκε ότι μια πιο «ομαλή μετάβαση» στο θέμα θα εισήγαγε ευκολότερα τα παιδιά στο πνεύμα της έρευνας και θα τα διευκόλυne να μην «φοβηθούν» τις ερωτήσεις και να απαντήσουν με μεγαλύτερη ειλικρίνεια σε αυτές.

Στη συνέχεια ακολουθεί το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει αρχικά έναν πίνακα, στον οποίο αναγράφονται οι τρεις βασικές προϋποθέσεις του σχολικού εκφοβισμού, και τριάντα (30) ερωτήσεις. Από αυτές οι δεκαεφτά (17) δίνουν τη δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων και οι δεκατρείς (13) χρειάζονται μεμονωμένες απαντήσεις, ενώ οι ερωτήσεις χωρίζονται σε τέσσερις θεματικές ενότητες.

Στην πρώτη ομάδα ερωτήσεων ζητείται από τους/ις μαθητές/ριες να απαντήσουν αν έχουν δεχτεί σχολικό εκφοβισμό διαφόρων ειδών και αν ναι, να αναφέρουν τους τρόπους. Ακόμη, ζητείται να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά του θύτη, τις συνθήκες κάτω υπό τις οποίες συνέβη ο εκφοβισμός, αλλά και το μέρος που έλαβε χώρα το περιστατικό.

Στη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων οι μαθητές/ριες καλούνται να απαντήσουν αν έχουν αναφέρει σε κάποιον το εκφοβιστικό γεγονός (εφόσον βίωσαν τέτοιου είδους περιστατικό) και να περιγράψουν την προσπάθεια επίλυσης που κατέβαλαν οι καθηγητές, οι γονείς και οι συμμαθητές/ριές τους.

Στην τρίτη ομάδα ερωτήσεων ζητείται από τους/ις μαθητές/ριες να απαντήσουν αν έχουν υπάρξει θύτες σχολικού εκφοβισμού και – εφόσον υπάρχουν καταφατικές απαντήσεις – με ποιο τρόπο πραγματοποίησαν την εκφοβιστική συμπεριφορά.

Στην τέταρτη ομάδα ερωτήσεων οι μαθητές/ριες καλούνται να απαντήσουν αν οι γονείς τους έχουν ελληνική καταγωγή και αν φοβούνται μία ενδεχόμενη θυματοποίηση.

6.6 Παρατηρήσεις

Η συνεννόηση με τις διευθύνσεις των σχολείων και τις διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συλλογή του δείγματος αποτέλεσε τη μεγαλύτερη δυσκολία αυτής της έρευνας. Αρνητική εντύπωση προκάλεσε το γεγονός πως οι περισσότεροι/ες διευθυντές και διευθύντριες των γυμνασίων με τα οποία επικοινωνήσαμε έδειξαν στην καλύτερη των περιπτώσεων ελάχιστο και συνήθως μηδενικό ενδιαφέρον για μία έρευνα που εξετάζει ένα από τα μεγαλύτερα κοινωνικά προβλήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως δεν υπήρξε ούτε μία περίπτωση διευθυντή/ριας που να εστιάσει στη γνώση και τα χρήσιμα δεδομένα που θα παραχθούν από την έρευνα. Αντιθέτως, σχεδόν αποκλειστικό στοιχείο εστίασής τους ήταν η άδεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η εξασφάλισή της.

Όσον αφορά στις διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα εμπειρικά δεδομένα αποδεικνύουν πως σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν αρωγούς για τη διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών. Η απόκτηση άδειας για τη διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία αποτελεί ένα πολύ δύσκολο έως ακατόρθωτο εγχείρημα, εκτός αν ο/η ερευνητής/ρια έχει την χρονική πολυτέλεια να περιμένει τις αποφάσεις των διευθύνσεων για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι για την έγκριση ενός ερωτηματολογίου τριάντα τριών (33) ερωτήσεων, εφόσον δεν χρειαζόταν η παραμικρή διόρθωση σε αυτό, η απαιτούμενη άδεια θα εκδιδόταν σε έναν μήνα! Το χρονικό διάστημα του ενός μήνα χαρακτηρίστηκε «πολύ σύντομο» από τις διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ για να επιτευχθεί θα πρέπει το αίτημα για χορήγηση άδειας να γίνει από το πανεπιστήμιο. Στην περίπτωση που το αίτημα χορηγηθεί ανεξάρτητα από τον/ην ερευνητή/ρια, η χρονική διάρκεια αναμονής είναι πολλαπλάσια.

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, μία τόσο μεγάλη αναμονή για τη χορήγηση της άδειας καθιστά απαγορευτική τη διεξαγωγή ερευνών στα σχολεία, τουλάχιστον στο πλαίσιο διπλωματικών εργασιών. Η γρήγορη εξέταση των φακέλων και η έκδοση αδειών σε λογικά χρονικά πλαίσια, μπορεί να αποτελέσει αρωγό για την ανάπτυξη της έρευνας, ιδίως σε μια χώρα που υπολείπεται σημαντικά σε αυτό τον τομέα. Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων οφείλει να επανεξετάσει το συγκεκριμένο γεγονός, αν πραγματικά ενδιαφέρεται για τον τομέα της έρευνας. Αλλιώς, η λέξη «έρευνα» κινδυνεύει να αποτελεί απλά ένα μέρος της επίσης ονομασίας του υπουργείου.

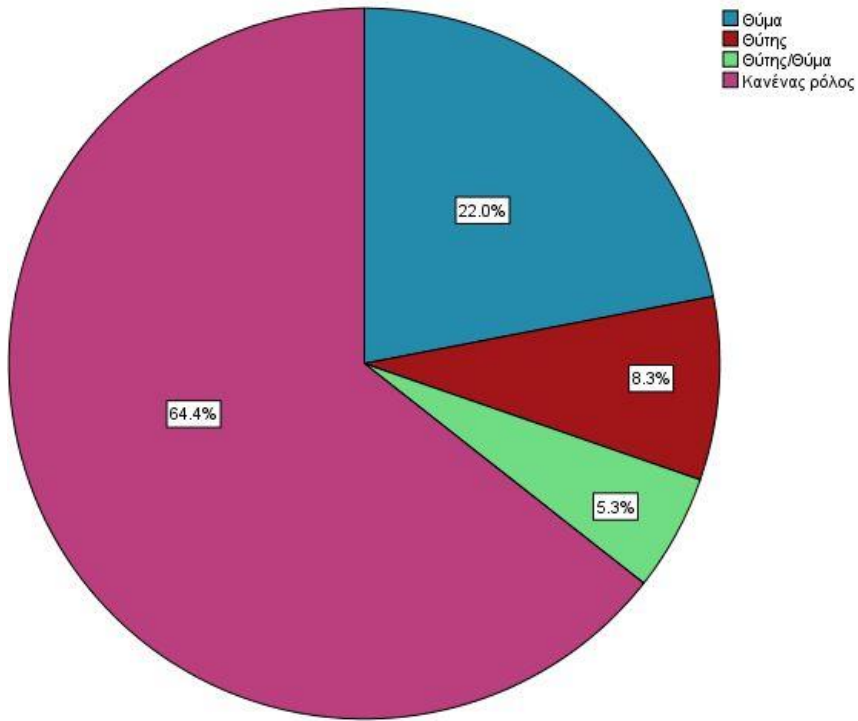
Κεφάλαιο 7: Ερευνητικά Ευρήματα

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων. Στην πρώτη ενότητα (7.1) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τη συνολική εμπλοκή στο φαινόμενο, τα ποσοστά θυματοποίησης και επιθετικότητας, καθώς και επιμέρους πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά των θυτών, την αναφορά του φαινομένου και τον βαθμό ενημέρωσης. Στη δεύτερη ενότητα (7.2) εξετάζεται η συσχέτιση των προαναφερθέντων αποτελεσμάτων με την ανεξάρτητη μεταβλητή του «φύλου», ενώ στην τρίτη ενότητα (7.3) η αντίστοιχη συσχέτιση με την ανεξάρτητη μεταβλητή της «ηλικίας».

7.1 Συνολικά ποσοστά εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας δειγματοληψίας, το συνολικό ποσοστό των μαθητών/ριών που συμμετείχαν με οποιονδήποτε ρόλο (θύμα, θύτης, θύμα/θύτης) στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ανέρχεται στο 35,6%. Πιο συγκεκριμένα, το 22% των ερωτηθέντων αποτελούν θύματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς κατά τους τελευταίους 2 μήνες, το 8,3% έχει διαπράξει εκφοβιστικές συμπεριφορές κατά το ίδιο διάστημα, ενώ το 5,3% των ερωτηθέντων βίωσε και τις δύο προαναφερθείσες συμπεριφορές και ανήκει στην κατηγορία των θυτών/θυμάτων. Η πλειοψηφία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα (64,4%) απάντησε πως δεν σχετίζεται με το φαινόμενο, γεγονός που έχει επισημανθεί και σε άλλες έρευνες (Τσαλίκη 2014; Gorzig 2011; Waasdorp and Brandshaw 2015).

Γράφημα 7.1.1 Ο ρόλος στο φαινόμενο*



*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

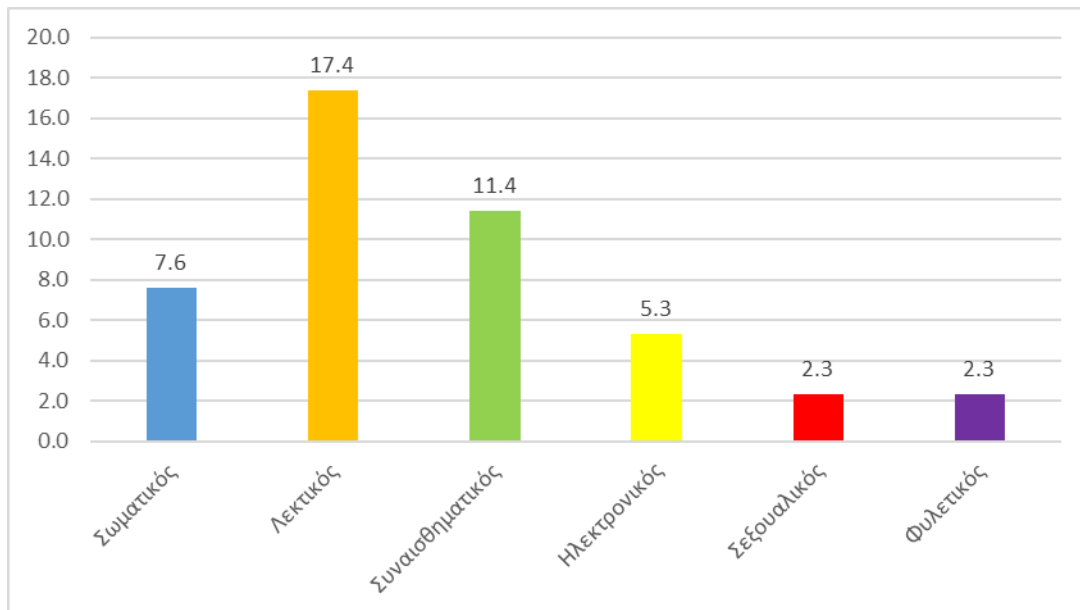
Τα παραπάνω ποσοστά – και ιδίως το ποσοστό των θυμάτων – υπογραμμίζουν πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί συχνό φαινόμενο στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με δεδομένη την μεγάλη απόκλιση που παρατηρήθηκε στα συνολικά ποσοστά σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα από αντίστοιχες έρευνες, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας φαίνεται πως βρίσκονται πλησιέστερα σε έρευνες που παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά (Craig et al. 2009; Magklara et al. 2012), παρά σε άλλες που εμφανίζουν χαμηλότερα (Sarouna 2008; Bibou-Nakou et al. 2013; Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007).

7.1.1 Ποσοστά θυματοποίησης ανά είδος και τρόπο

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ποσοστά των διαφορετικών ειδών θυματοποίησης, αλλά και ο τρόπος με βάση τον οποίο προσεγγίστηκαν τα θύματα.

Στην παρούσα έρευνα ο λεκτικός εκφοβισμός αποτέλεσε την πιο διαδεδομένη μορφή θυματοποίησης. Το 17,4% των ερωτηθέντων δήλωσε πως δέχθηκε αυτή την μορφή του εκφοβισμού, ενώ εστιάζοντας μόνο στα θύματα, το 79% εξ αυτών δέχθηκε λεκτικό εκφοβισμό. Οι συχνότεροι τρόποι εκδήλωσής του ήταν οι κοροϊδίες και τα ειρωνικά σχόλια (11,4%), οι προσβολές (10,6%) και οι ύβρεις (6,8%).

Γράφημα 7.1.2 Αναφορές ειδών θυματοποίησης*



*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

Παρόμοια αποτελέσματα έχουν προκύψει σε αρκετές ακόμη έρευνες (Tsiadis et al. 2013; Nansel et al. 2001; Smith and Shu 2000). Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνεται

η υπόθεση εργασίας H1, σύμφωνα με την οποία αναμενόταν η λεκτική επιθετικότητα να αποτελεί τη συχνότερη μορφή εκφοβισμού.

Η αμέσως επόμενη πιο διαδεδομένη μορφή εκφοβισμού σύμφωνα με τις απαντήσεις ήταν ο συναισθηματικός (11,4%). Το 52% των θυμάτων δέχθηκε συναισθηματικό εκφοβισμό κυρίως μέσω της διάδοσης κακοήθων φημών, ενώ ακολούθησαν σε συχνότητα η μη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες, καθώς ένιωθαν ανεπιθύμητα, η αγνόηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός.

Όπως έχουν δείξει αποτελέσματα αρκετών ερευνών (Shetgiri et al. 2012a; Wang et al. 2009; Perren et al. 2010; Craig et al. 2009), το γεγονός πως σε αυτή την ηλικία τα παιδιά έχουν αναπτύξει περισσότερο τις κοινωνικές τους δεξιότητες συνήθως είναι σημαντικό για το συγκεκριμένο είδος εκφοβισμού (Καλάτη 2015; Sapouna 2008).

Ο σωματικός εκφοβισμός παρατηρήθηκε σε ποσοστό 7,6% επί του συνόλου, ενώ μεταξύ των θυμάτων, ένα στα τρία παιδιά δέχθηκε αυτό το είδος του εκφοβισμού. Οι συχνότεροι τρόποι έκφρασής του ήταν τα χτυπήματα (6,1%) και τα σπρωξίματα (4,5%). Το γεγονός πως η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Γυμνάσια ίσως αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τα συγκεκριμένα ποσοστά, καθώς, όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο 2.1.2, ο σωματικός εκφοβισμός παρατηρείται συνήθως σε μικρότερες ηλικίες (Beckman 2013).

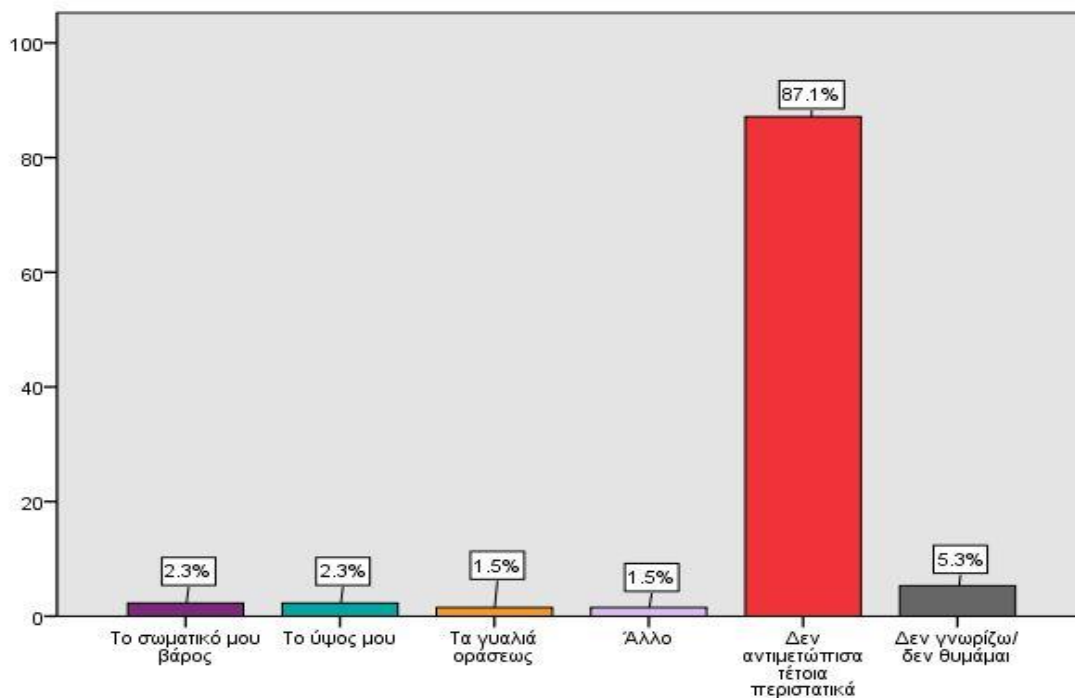
Άλλα είδη εκφοβισμού όπως ο ηλεκτρονικός και ο σεξουαλικός εμφάνισαν χαμηλότερα ποσοστά. Πιο συγκεκριμένα, το 5,3% των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα απάντησε πως έχει πέσει θύμα ηλεκτρονικού εκφοβισμού τους τελευταίους δύο μήνες, ενώ όλοι/ες όσοι/ες το υποστήριζαν ανέφεραν ότι αυτό συνέβη μέσω των social media, επαληθεύοντας την άποψη του Donegan (2012) πως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης συμβάλλουν στην ανάπτυξη του φαινομένου. Παρά τα ευρήματα ορισμένων ερευνητών που υποδεικνύουν ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός βρίσκεται σε έξαρση (Waasdorp and Brandshaw 2015; Katzer et al. 2009), τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν υποδεικνύουν ότι το φαινόμενο έχει αυξηθεί.

Ως προς τον σεξουαλικό εκφοβισμό, μόλις το 2,3% των ερωτηθέντων απάντησε πως είναι θύμα. Οι χειρονομίες, οι λεκτικές και ηλεκτρονικές επιθέσεις ήταν ο τρόπος μέσω του οποίου δέχθηκαν την εκφοβιστική συμπεριφορά.

Φυλετικό εκφοβισμό δέχθηκε το 2,3% των παιδιών, δεχόμενοι σχόλια για την εθνικότητα ή το χρώμα του δέρματός τους. Μία άποψη που προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο 1.3 κι έχει αναδειχθεί από αρκετές έρευνες (Hanish and Guerra 2000; Verkuyten and Thijs 2002; Eslea and Mukhtar 2000), είναι πως τα άτομα μειονοτήτων ή διαφορετικής εθνικής προέλευσης παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά θυματοποίησης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν επιβεβαίωσαν τον παραπάνω ισχυρισμό, καθώς από τα παιδιά μη ελληνικής καταγωγής, το 16,6% δήλωσε πως είναι θύμα σχολικού εκφοβισμού. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα παιδιά ελληνικής καταγωγής είναι 22,5%. Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω ευρήματα η υπόθεση εργασίας H3, η οποία ανέμενε πως τα παιδιά διαφορετικής εθνικής προέλευσης θα παρουσίαζαν αυξημένα ποσοστά θυματοποίησης, δεν επιβεβαιώνεται.

Ακόμη, ένα ποσοστό της τάξης του 7,6% των συμμετεχόντων δέχθηκε θυματοποίηση εξαιτίας των εξωτερικών του χαρακτηριστικών. Οι έφηβοι/ες ανέφεραν που δήλωσαν θύματα ανέφεραν πως δέχθηκαν θυματοποίηση εξαιτίας του σωματικού τους βάρους, του ύψους τους, των γυαλιών μυωπίας ή άλλων χαρακτηριστικών που δεν διευκρίνισαν.

Γράφημα 7.1.3 Αναφορές θυματοποίησης για εξωτερικά χαρακτηριστικά*



Τους τελευταίους 2 μήνες δέχθηκα bullying για ένα από τα χαρακτηριστικά

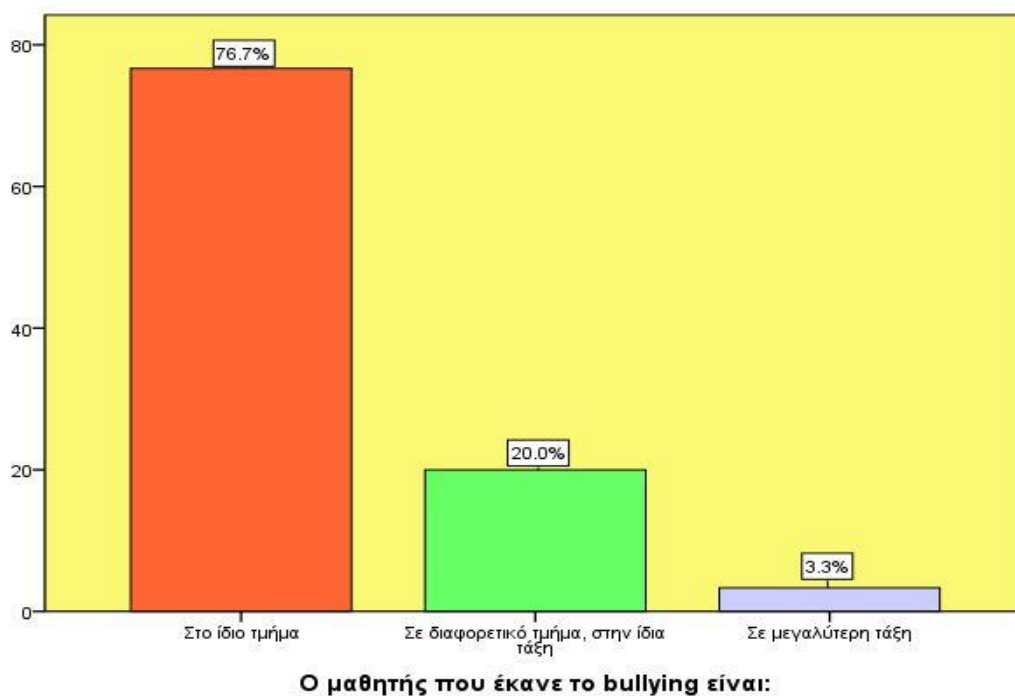
*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

7.1.2 Χαρακτηριστικά θυτών κατά τη θυματοποίηση

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστούν τα ευρήματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά των θυτών των περιστατικών και τον χώρο στον οποίο αυτά έλαβαν χώρα.

Σύμφωνα με άλλες έρευνες (Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007; Bibou-Nakou et al. 2014; Sarouna 2008), στην πλειοψηφία των εκφοβιστικών περιστατικών οι θύτες είναι άτομα ίδιας ηλικίας με τα θύματα, ενώ συνήθως πηγαίνουν στην ίδια τάξη. Αυτό επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν πως το 96% των θυτών βρίσκονταν στην ίδια τάξη με τα θύματα, ενώ σχεδόν το 77% εξ αυτών είναι στο ίδιο τμήμα. Μόλις στο 3,3% των περιπτώσεων οι μαθητές/μαθήτριες δέχθηκαν εκφοβισμό από μεγαλύτερα παιδιά, ενώ δεν υπήρξε κάποιος/α που να δήλωσε ότι εκφοβίστηκε από μικρότερο/η μαθητή/ρια.

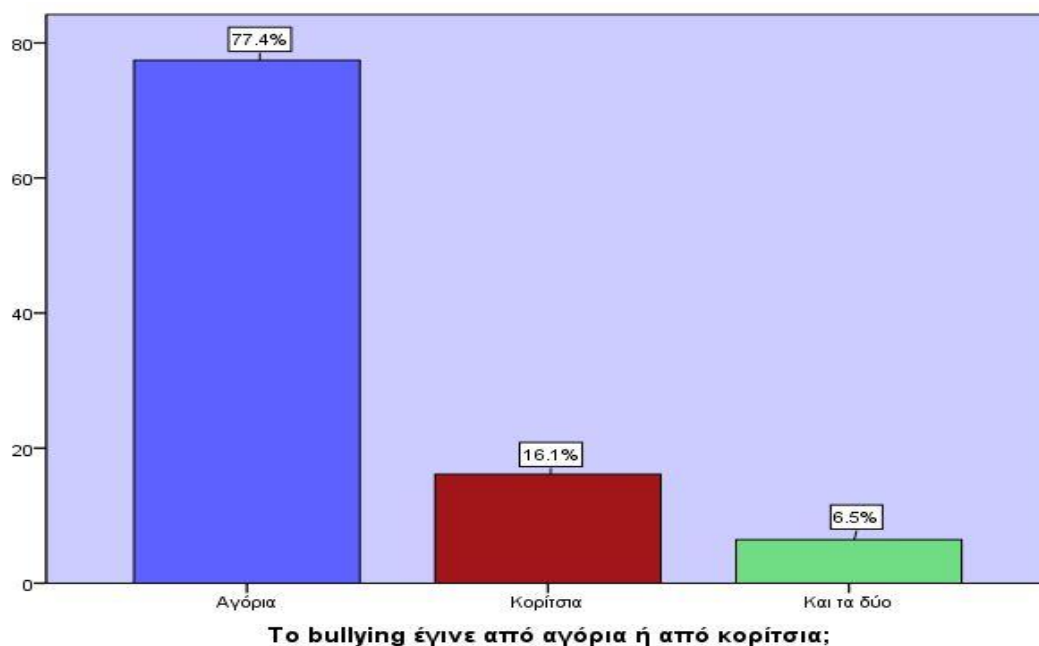
Γράφημα 7.1.4 Αναφορές για το τμήμα/τάξη του θύτη*



*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

Ακόμη, το 77% των θυμάτων δήλωσε ότι θυματοποιήθηκε από αγόρια, σε αντίθεση με το 16% που δήλωσε πως θυματοποιήθηκε από κορίτσια. Ένα ποσοστό της τάξης του 6,5% υποστήριξε πως όταν εκφοβίστηκε, οι θύτες ήταν αγόρια και κορίτσια μαζί. Με βάση τα αποτελέσματα και το «προφίλ» των θυτών, φαίνεται να επιβεβαιώνεται η άποψη πως η βία αποτελεί σημαντικό συστατικό της ανδρικής ταυτότητας (Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007).

Γράφημα 7.1.5 Αναφορές φύλου του θύτη*

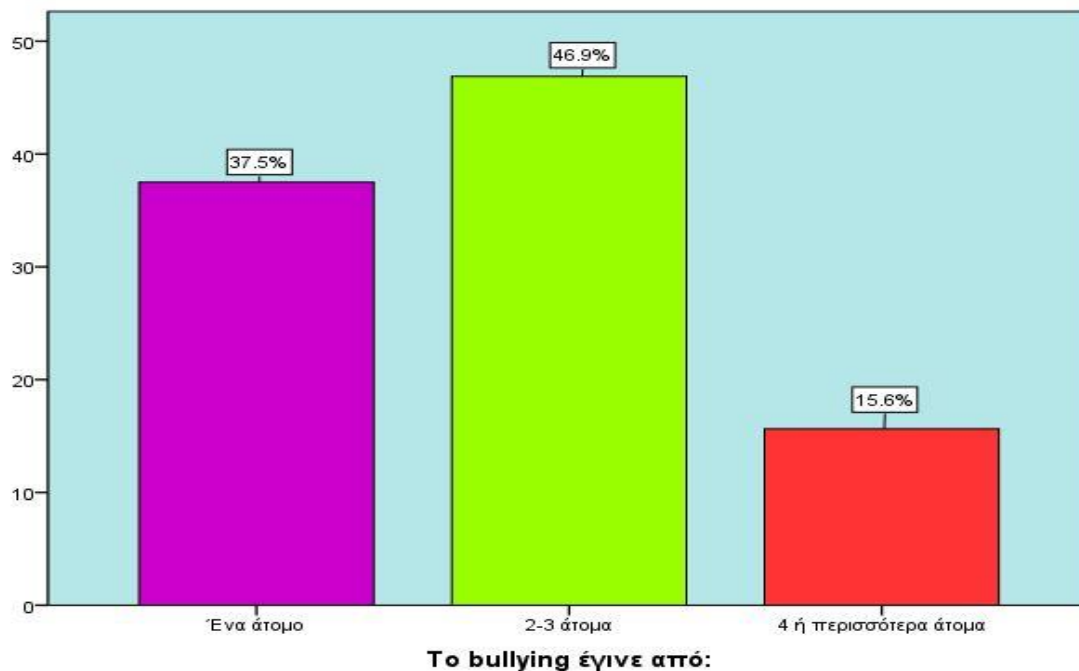


*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

Ως προς τον αριθμό των ατόμων που διέπραξαν την εκφοβιστική συμπεριφορά, παρά το γεγονός πως ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν πως συνήθως ο/η θύτης είναι ένας/μια (Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007), τα ευρήματα είναι αντίστοιχα ερευνών (Smith and Shu 2000; Σαπουνά 2006) που υποδηλώνουν πως οι επιθέσεις πραγματοποιούνται από περισσότερα άτομα. Πιο συγκεκριμένα, το 62,5% των θυμάτων απάντησε πως δέχθηκε επίθεση από δύο ή περισσότερα άτομα, σε αντίθεση με το 37,5% που απάντησε πως δέχθηκε επίθεση από ένα μόνο άτομο. Η πιο

συχνή απάντηση πάντως ήταν πως η επίθεση έγινε από μια ομάδα δύο έως τριών ατόμων (46,9%).

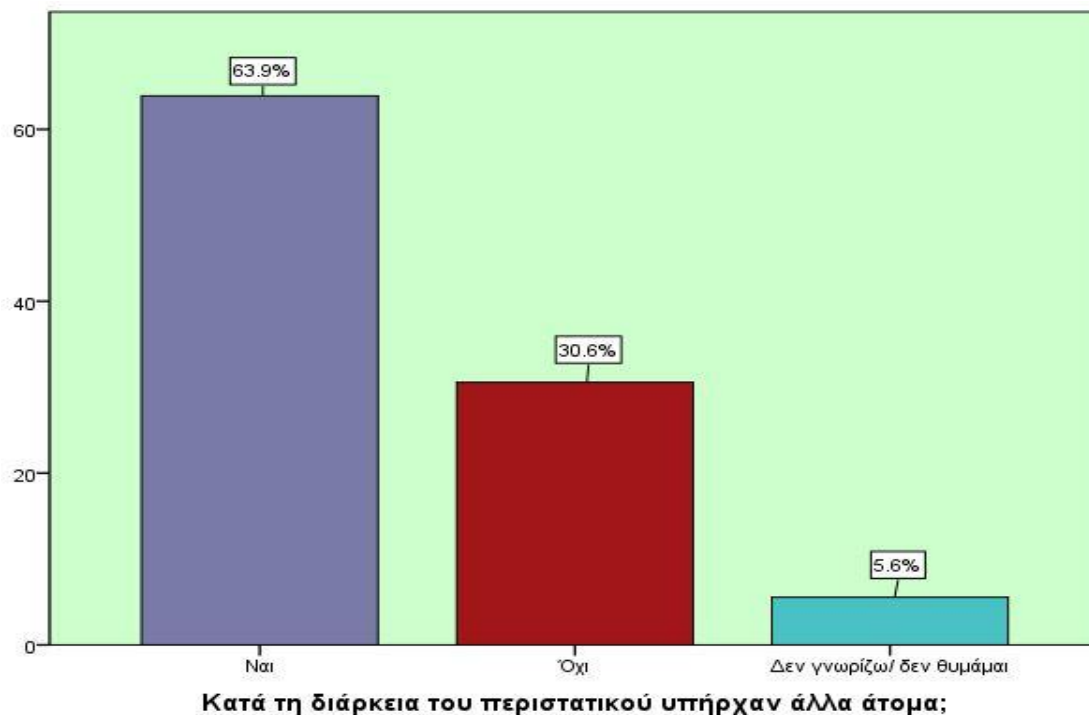
Γράφημα 7.1.6 Αναφορές αριθμού θυτών*



*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

Όπως επισημάνθηκε στην ενότητα 4.6, στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, εκτός του/ων θύτη/ων και του/των θύματος/των συνήθως είναι παρόντα και άλλα άτομα. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνηγορούν σε αυτό το συμπέρασμα, καθώς στο 63,9% των περιστατικών εκτός των εμπλεκόμενων στο φαινόμενο παιδιών, υπήρξαν κι άλλοι παρευρισκόμενοι. Αντίθετα, στο 30,6% των περιπτώσεων δεν ήταν παρόντα άλλα άτομα, ενώ κάποια παιδιά (5,6%) δεν θυμόντουσαν ή δεν ήθελαν να απαντήσουν στην εν λόγω ερώτηση.

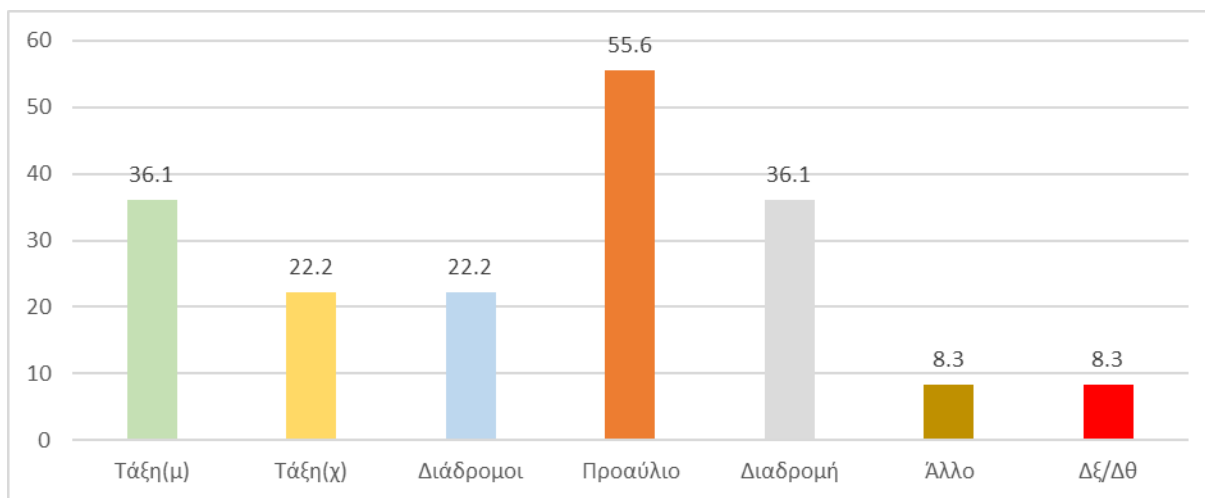
Γράφημα 7.1.7 Αναφορές άλλων ατόμων κατά το περιστατικό*



*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

Το συχνότερο μέρος εκδήλωσης του εκφοβιστικού φαινομένου ήταν ο προαύλιος χώρος, καθώς το 55,6% των θυμάτων δήλωσε πως δέχθηκε εκφοβισμό εκεί, ενώ παρόμοια ευρήματα έχουν προκύψει και σε μια σειρά άλλων ερευνών (Pereira et al. 2004; Craig et al. 2000; Μάνεσης και Λαμπροπούλου 2014). Το δεύτερο συνηθέστερο μέρος εκφοβισμού αποδείχθηκε πως ήταν η τάξη: το 36,1% των παιδιών απάντησε πως δέχθηκε εκφοβισμό εκεί όταν ο/η καθηγητής/τρια ήταν παρών/ούσα, ενώ στο 22,2% των συνολικών περιπτώσεων το περιστατικό συνέβη με τον/την καθηγητή/τρια απών/ούσα. Στο παρελθόν ορισμένες έρευνες έχουν καταδείξει υψηλό ποσοστό εκφοβιστικών φαινομένων στον χώρο της τάξης (Bliding et al. 2002 στην Βλάχου 2011: 80; Baldry and Farrington 1999), ωστόσο σε έρευνες που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα το ποσοστό αυτό εμφανιζόταν αρκετά μικρότερο (ΕΠΙΨΥ 2010; Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007). Υψηλά ποσοστά εκδήλωσης του εκφοβιστικού φαινομένου παρατηρήθηκαν στη διαδρομή από και προς το σχολείο (36,1% των περιστατικών), αλλά και στους σχολικούς διαδρόμους (22,2% των περιστατικών).

Γράφημα 7.1.8 Μέρος όπου συνέβη το περιστατικό*



*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

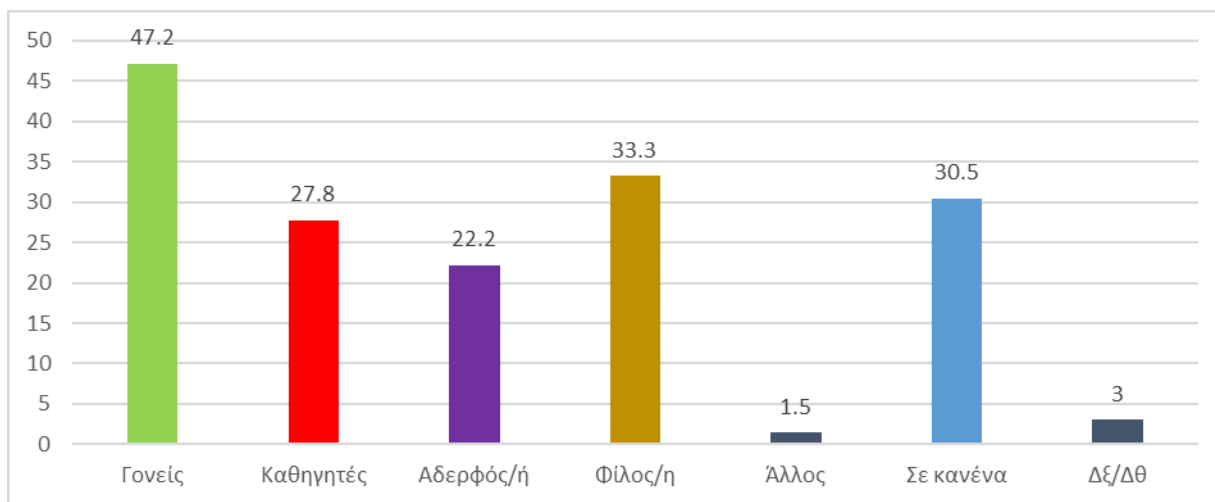
7.1.3 Αναφορά περιστατικών και προσπάθεια επίλυσης

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ποσοστά αναφοράς σε άλλα άτομα των εκφοβιστικών συμπεριφορών, καθώς και η προσπάθεια επίλυσης των περιστατικών που κατέβαλαν διάφορες κατηγορίες ανθρώπων.

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, η πλειοψηφία των θυμάτων ανέφερε το περιστατικό στους γονείς τους (47,2%). Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αντίστοιχα άλλων ερευνών (Μάνεσης και Λαμπροπούλου 2007; Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007), που υποστηρίζουν πως τα θύματα δεν αναφέρουν το γεγονός σε κάποιον ενήλικο. Παράλληλα, το ποσοστό είναι αρκετά υψηλότερο από αυτό που βρέθηκε στην έρευνα της Bibou-Nakou et al. (2014: 9), όπου ένας στους τέσσερις εφήβους αναφέρει το γεγονός στους γονείς του. Ακόμη, υψηλό ποσοστό παιδιών (33,3%) εμπιστεύεται το γεγονός σε έναν φίλο του, το 30,5% των παιδιών δεν αναφέρει σε κανέναν το γεγονός του εκφοβισμού και ένα ποσοστό 22,2% των θυμάτων επιλέγει να εκμυστηρευτεί τη θυματοποίηση στα αδέρφια του. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν το εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό προηγούμενων ευρημάτων (Fekkes et al. 2005; Sondergaard 2001), σχετικά με τα παιδιά που ανέφεραν το

γεγονός στους/ις καθηγητές/τριές του (27,8%). Το ποσοστό αυτό ίσως υποδηλώνει μια σημαντική έλλειψη εμπιστοσύνης των εφήβων προς αυτούς/ες. Η αιτία ίσως βρίσκεται στα διαγράμματα που θα ακολουθήσουν, που παρουσιάζουν το ενδιαφέρον που επέδειξαν διάφορες ομάδες στην επίλυση του προβλήματος.

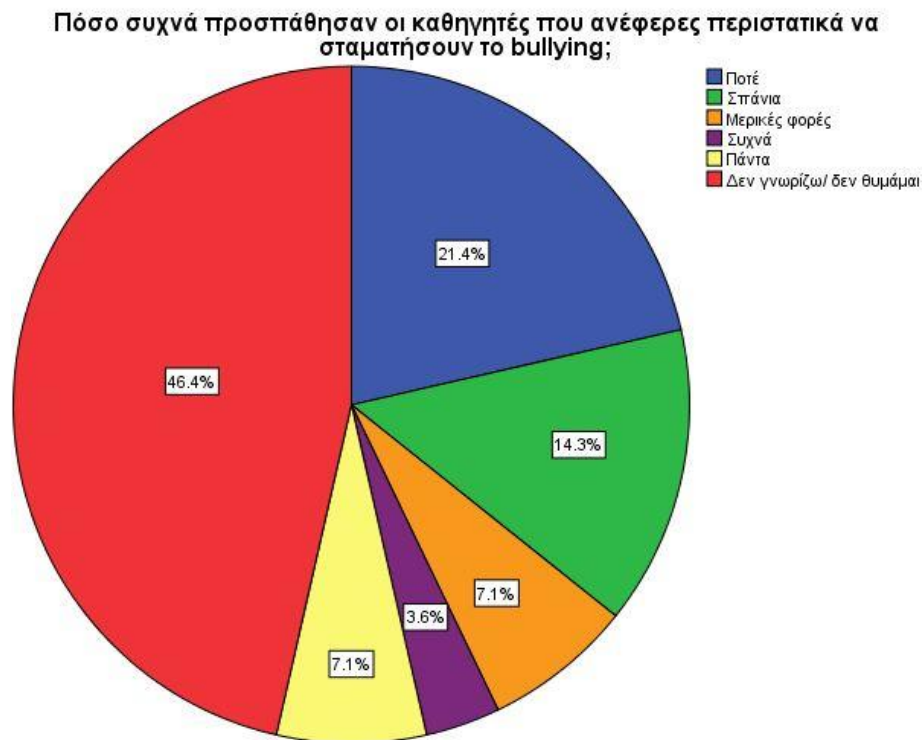
Γράφημα 7.1.9 Άτομα στα οποία αναφέρθηκε το περιστατικό*



*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εφήβων, οι καθηγητές/ριες στους/ις οποίους/ες αναφέρθηκε το περιστατικό δεν φαίνεται να επέδειξαν ιδιαίτερο ζήλο για να το σταματήσουν. Μόνο στο 10,7% των περιπτώσεων οι απαντήσεις των παιδιών ήταν «συχνά ή πάντα», ενώ τέσσερις στις δέκα φορές οι απαντήσεις ήταν «ποτέ», «σπάνια» ή «μερικές φορές». Η πλειοψηφία των παιδιών πάντως απάντησε πως δεν γνωρίζει ή δεν θυμάται. Το υψηλό ποσοστό της συγκεκριμένης κατηγορίας δικαιολογείται, καθώς αυτή ήταν η απάντηση των μαθητών/ριών που δέχθηκαν εκφοβισμό και δεν το είχαν αναφέρει σε κανένα. Τα χαμηλά ποσοστά ενδιαφέροντος των καθηγητών/ριών ωστόσο ίσως αιτιολογούν τη μειωμένη εμπιστοσύνη των μαθητών/τριών στο πρόσωπό τους, καθώς ελάχιστοι/ες τους εκμυστηρεύτηκαν τη θυματοποίησή τους.

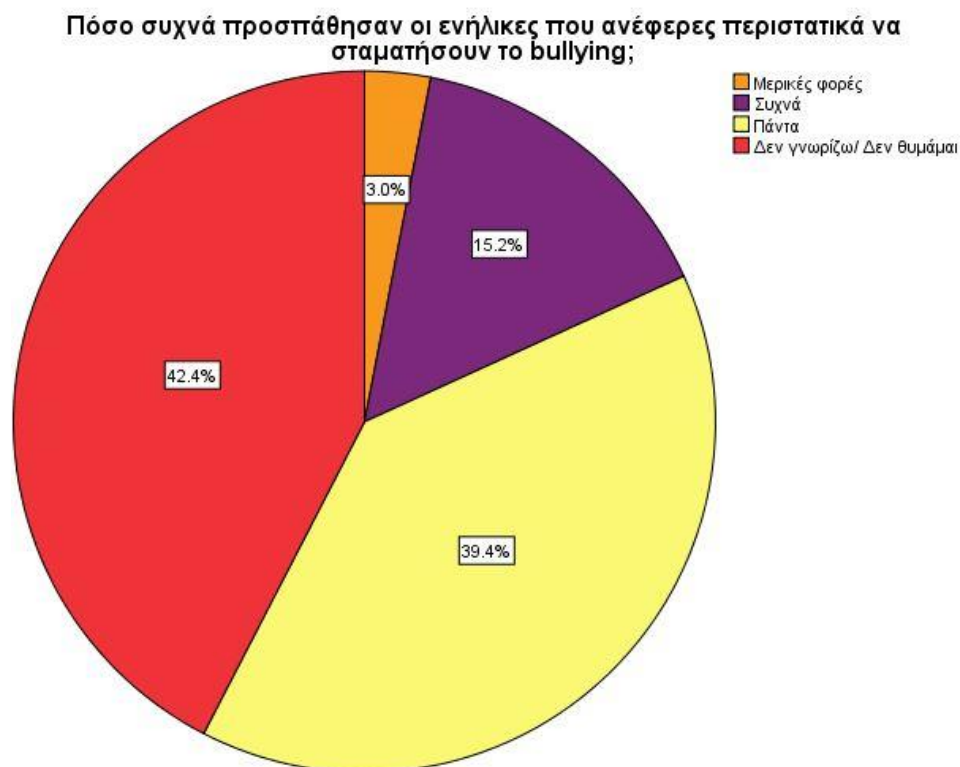
Γράφημα 7.1.10 Προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος από τους/ις καθηγητές/ριες*



*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

Η κατάσταση είναι εντελώς διαφορετική όσον αφορά στους υπόλοιπους ενήλικες που αναφέρθηκε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Όπως φαίνεται στο γράφημα 7.1.11, όσες φορές αναφέρθηκε ένα περιστατικό υπήρξε μεγάλη διάθεση επίλυσης του προβλήματος. Επιπλέον, σε λιγότερες περιπτώσεις δόθηκε η απάντηση «μερικές φορές», ενώ απουσίασαν οι απαντήσεις «σπάνια» και «ποτέ». Το παραπάνω γεγονός υποδηλώνει αυξημένη ευαισθητοποίηση των ενηλίκων που ενημερώθηκαν για τα περιστατικά.

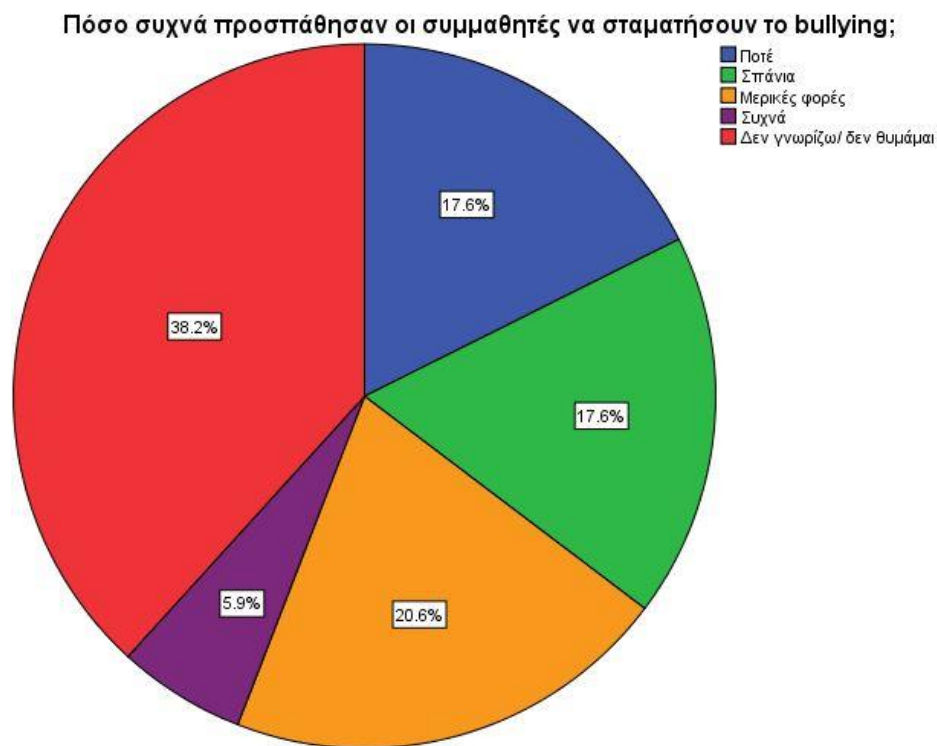
Γράφημα 7.1.11 Προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος από τους ενήλικες*



*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

Αναφορικά με τους μαθητές, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τα ευρήματα άλλων ερευνών (Fekkes et al. 2005; Κατσαμά 2013), σύμφωνα με τα οποία οι έφηβοι συνήθως δεν προσπαθούν να σταματήσουν τα περιστατικά εκφοβισμού. Αναλυτικότερα, στην ερώτηση «πόσο συχνά προσπάθησαν οι συμμαθητές/ριές σας να σταματήσουν τον εκφοβισμό» το 17,6% των θυμάτων απάντησε «ποτέ», ίδιο ποσοστό παιδιών απάντησε «σπάνια», το 20,6% «μερικές φορές» και μόνο το 5,9% «συχνά». Η μη παρέμβαση των παρευρισκομένων εφήβων σε τέτοιου είδους περιστατικά ίσως οφείλεται στην προσπάθεια διαφύλαξης της δημοφιλίας ή της ασφάλειάς τους (Salmivalli 2010; Κατσαμά 2013).

Γράφημα 7.1.12 Προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος από τους/ις μαθητές/ριες*



*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

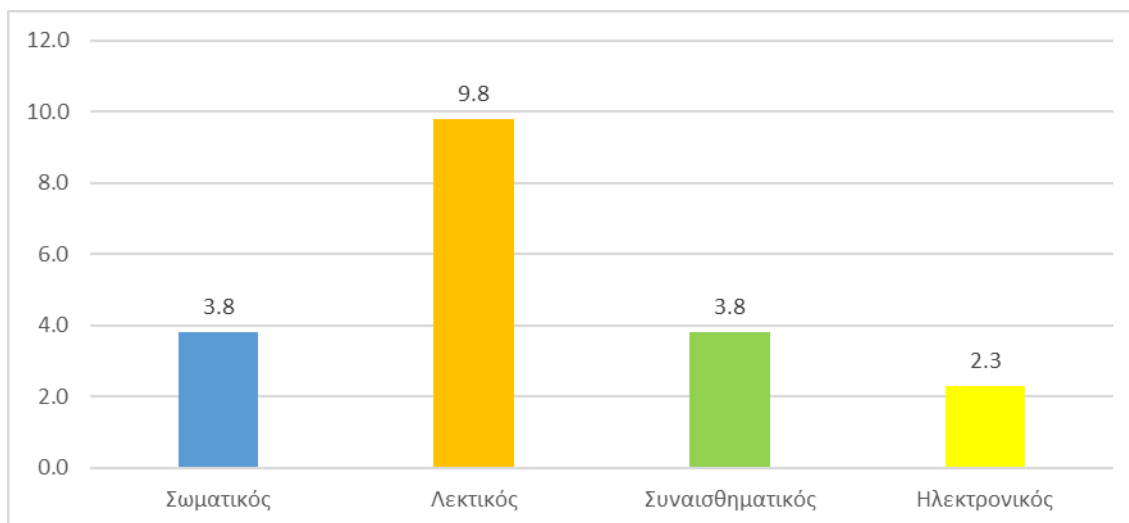
7.1.4 Ποσοστά θυτών ανά είδος και τρόπο

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν και αφορούν στον αριθμό των θυτών των εκφοβιστικών φαινομένων, το είδος και τον τρόπο εκφοβισμού που επέλεξαν.

Ο λεκτικός εκφοβισμός αποτέλεσε το είδος εκφοβισμού που συγκέντρωσε τα μεγαλύτερα ποσοστά θυματοποίησης των παιδιών της έρευνας, όπως παρουσιάστηκε στην ενότητα 7.1.1. Ομοίως, το ίδιο είδος εκφοβισμού αποδείχθηκε ότι ήταν η κύρια επιλογή των θυτών για τη διάπραξη του εκφοβιστικού φαινομένου και μάλιστα σε πολύ μεγάλο ποσοστό. Είναι χαρακτηριστικό ότι σχεδόν τρεις στους τέσσερις θύτες (72%) εκδήλωσαν εκφοβισμό μέσω

λεκτικών επιθέσεων, ενώ λεκτικός θύτης ήταν ένα στα δέκα παιδιά συνολικά. Οι συνηθέστεροι τρόποι εκδήλωσης του λεκτικού εκφοβισμού, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις, ήταν οι κοροϊδίες και τα ειρωνικά σχόλια, καθώς και οι ύβρεις. Και οι δύο απαντήσεις συγκέντρωσαν το ποσοστό του 35%.

Γράφημα 7.1.13 Αναφορές θυτών ανά είδος θυματοποίησης επί του συνόλου των μαθητών*



*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

Το ποσοστό των θυτών που χρησιμοποίησαν συναισθηματικό εκφοβισμό ανήλθε σε 27,8% (επί του συνόλου τους) και ήταν το δεύτερο υψηλότερο, μετά το αντίστοιχο του λεκτικού. Όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 7.1.1., οι αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας είναι αρωγός αυτού του είδους εκφοβισμού. Ο αποκλεισμός και η αγνόηση των συμμαθητών τους ήταν ο κυριότερος τρόπος έκφρασης του συναισθηματικού εκφοβισμού (60% των περιπτώσεων), ενώ ακολούθησε η διάδοση φημών (20% των περιπτώσεων).

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως η χρήση του σωματικού εκφοβισμού ήταν η δεύτερη υψηλότερη μεταξύ των ειδών του, καθώς το 27,8% των θυτών την επέλεξε. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την άποψη πως ο σωματικός εκφοβισμός δεν είναι τόσο διαδεδομένος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007). Σύμφωνα με τις απαντήσεις

των θυτών ο σωματικός εκφοβισμός εκφράστηκε κυρίως μέσω χτυπημάτων (60%) και σπρωξιμάτων (60%).

Το ποσοστό των θυτών που επιτέθηκαν σε κάποιον μέσω του ηλεκτρονικού εκφοβισμού ανέρχεται σε 16,7%, με κυριότερους τρόπους έκφρασης τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και τα διαδικτυακά παιχνίδια. Από την άλλη μεριά, σε σεξουαλικό εκφοβισμό υπέπεσε το 5,6% των θυτών, κυρίως μέσω σεξουαλικών χειρονομιών. Τα ποσοστά άλλων κατηγοριών εκφοβισμού όπως ο ρατσιστικός (εξωτερικά χαρακτηριστικά) ήταν χαμηλά (1,5%), ενώ δεν υπήρξε μαθητής/τρια που να δήλωσε πως έκανε εκφοβισμό εξαιτίας της εθνικότητας ή του χρώματος δέρματος άλλων παιδιών. Παρ' όλα αυτά, ένα ποσοστό της τάξης του 33% των θυτών σε αυτή την ερώτηση απάντησε «δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι».

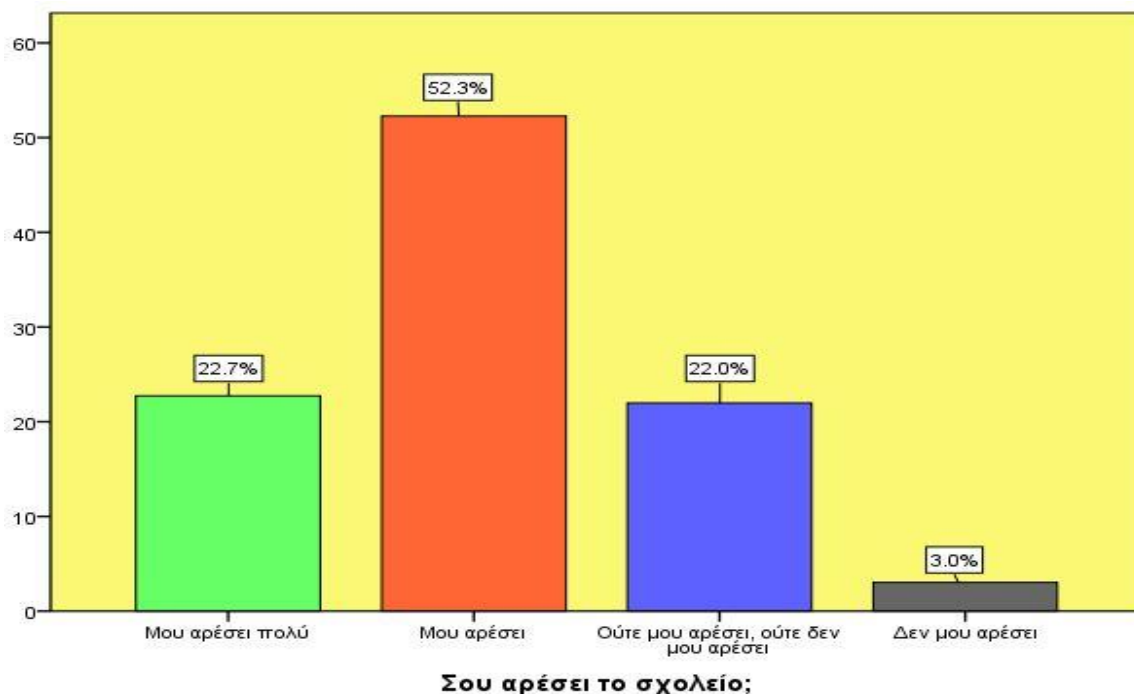
Πρέπει ωστόσο να σημειωθεί πως η παρούσα έρευνα επαλήθευσε εν μέρει την άποψη του Rigby (2004: 288), ότι δηλαδή συχνά οι θύτες συνδυάζουν τις μορφές εκφοβισμού, ώστε να προκαλέσουν μεγαλύτερη ζημιά στο θύμα. Περίπου 40% των θυτών χρησιμοποίησε δύο ή περισσότερα είδη εκφοβισμού κατά το διάστημα των τελευταίων δύο μηνών.

7.1.5 Άποψη για το σχολείο και βαθμός ενημέρωσης

Στην ενότητα αυτή οι έφηβοι/ες απαντούν αν και πόσο τους αρέσει το σχολείο, αν είναι ενημερωμένοι/ες για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τις πηγές ενημέρωσής τους.

Η πλειοψηφία των παιδιών φαίνεται πως απολαμβάνει τη φοίτηση στο σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τρία στα τέσσερα παιδιά απαντούν καταφατικά στην ερώτηση αν τους αρέσει το σχολείο. Η απάντηση «μου αρέσει» ήταν η πιο δημοφιλής, συγκεντρώνοντας ποσοστό 52,3%, ενώ η απάντηση «μου αρέσει πολύ» συγκέντρωσε το 22,7% των απαντήσεων. Το 22% των ερωτηθέντων φάνηκε αδιάφορο (ούτε μου αρέσει, ούτε δεν μου αρέσει), ενώ μόλις 3% των μαθητών/ριών υποστήριξε ότι δεν του αρέσει το σχολείο.

Γράφημα 7.1.14 «Πόσο σας αρέσει το σχολείο;»*



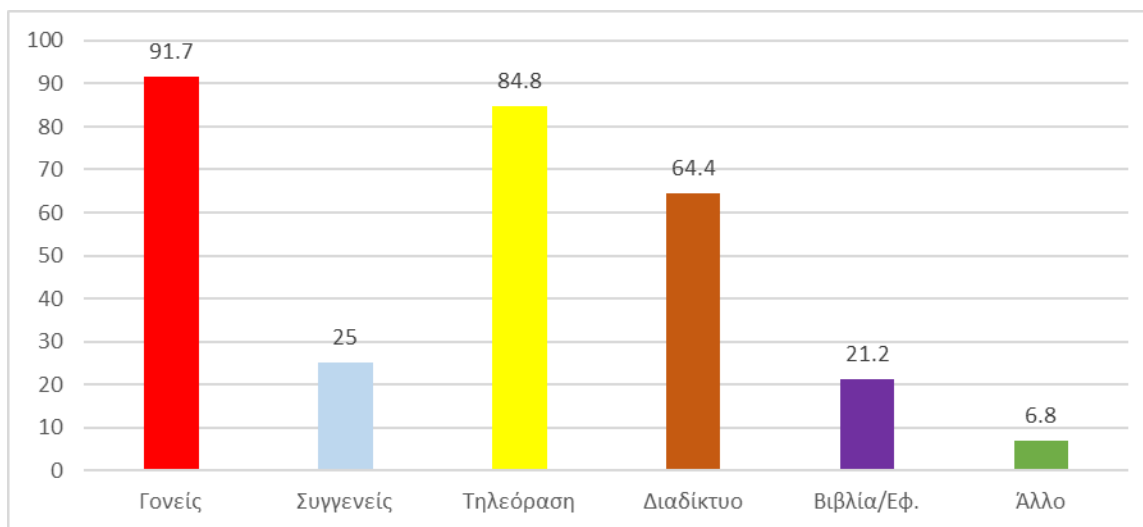
*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

Όπως προαναφέρθηκε στα κεφάλαια 2.4 και 4.2, ορισμένοι ερευνητές θεωρούν πως τα θύματα σχολικού εκφοβισμού σχηματίζουν μια αρνητικότερη εικόνα για το σχολείο από τα υπόλοιπα παιδιά (Smith et al. 2004; Koo 2007; Nansel et al. 2001; Gorthwal et al. 2013). Κάτι τέτοιο φαίνεται να επιβεβαιώνεται στα αποτελέσματα, καθώς το 55,1% των θυμάτων απάντησε πως του αρέσει το σχολείο (έναντι του 75% του συνόλου), ενώ το 41,3% δήλωσε πως «ούτε του αρέσει, ούτε δεν του αρέσει» (έναντι 22% του συνόλου). Με βάση λοιπόν τα δεδομένα είναι πιθανό τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται από τον εκφοβισμό να επηρεάζουν τη συνολική άποψή τους για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ενημέρωση των εφήβων σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού φαίνεται να βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα, καθώς άπαντες δήλωσαν πως είναι ενημερωμένοι/ες. Το γεγονός πως το 93,9% των παιδιών του δείγματος απάντησε πως έχει ενημερωθεί για το φαινόμενο μέσω του σχολείου και το 91,7% από τους γονείς του δείχνει ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο. Σε υψηλή θέση στην κατάταξη των απαντήσεων ήταν η τηλεόραση (84,8%) και το

διαδίκτυο (64,4%), ενώ λιγότεροι ενημερώθηκαν από άλλους συγγενείς (25%), από βιβλία ή εφημερίδες (21,2%). Τα υψηλά ποσοστά ενημέρωσης αποτελούν αναμφίβολα θετικό δείγμα, καθώς η ενημέρωση αποτελεί ένα από τα βασικά συστατικά της πρόληψης.

Γράφημα 7.1.15 Αναφορές τρόπου ενημέρωσης*

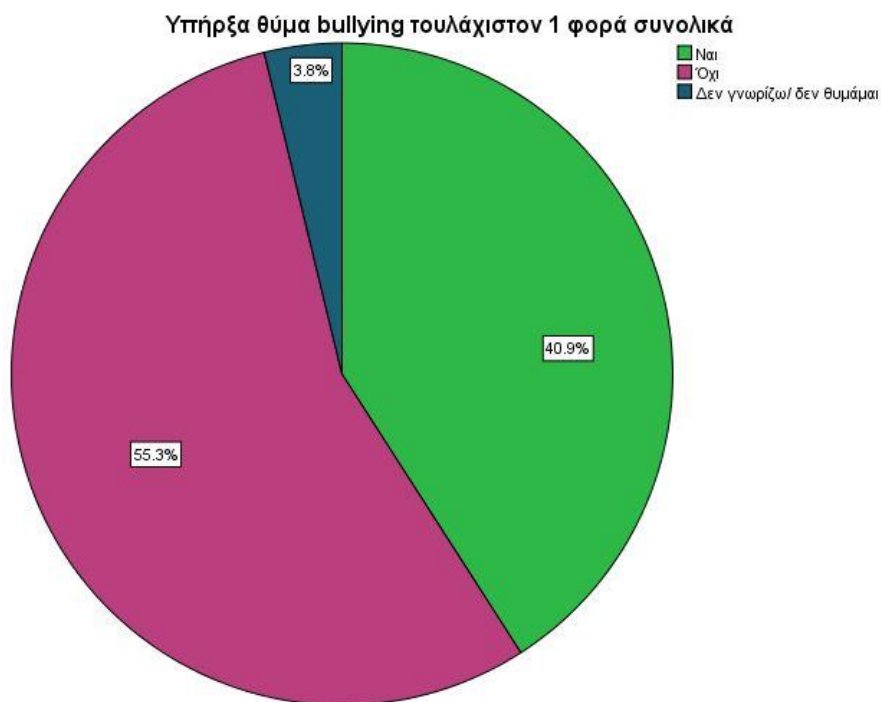


*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

7.1.6 Ποσοστά εμπλοκής (ανεξαρτήτως χρονικής περιόδου) και φόβος θυματοποίησης

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τα ποσοστά εμπλοκής των εφήβων στον σχολικό εκφοβισμό, είτε ως θύτες, είτε ως θύματα σε οποιαδήποτε χρονική περίοδο της ζωής τους, καθώς και ο πιθανός φόβος θυματοποίησης που νιώθουν οι μαθητές/ριες.

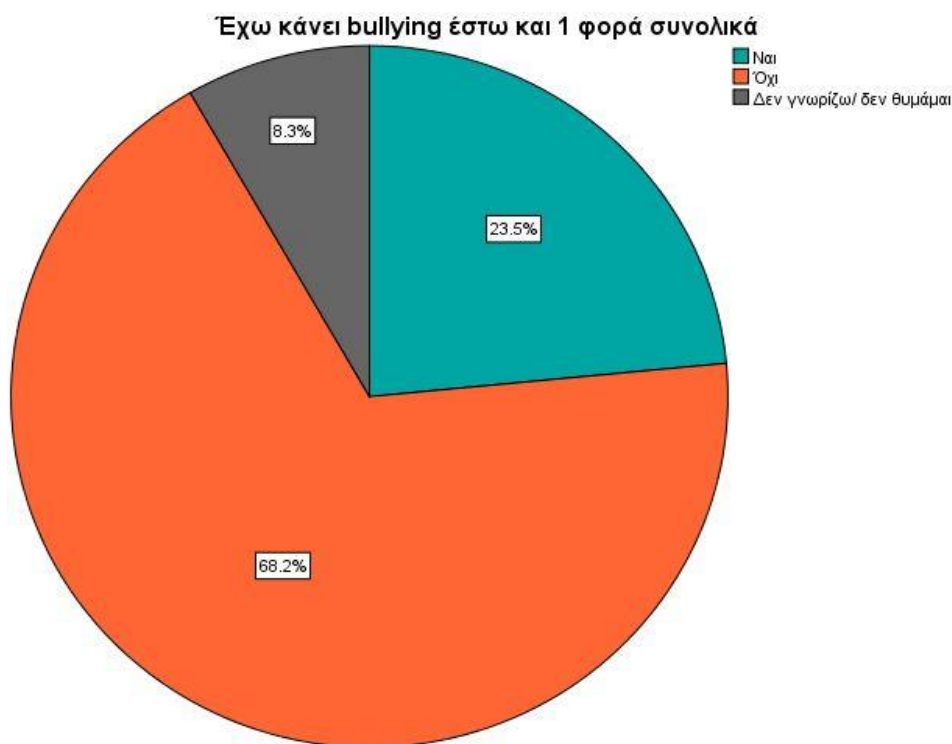
Γράφημα 7.1.16 Αναφορά θυματοποίησης κατά τη σχολική ζωή*



*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

Εκτός των ποσοστών θυματοποίησης και διάπραξης εκφοβισμού που παρουσιάστηκαν στις ενότητες 7.1.1 και 7.1.4, ζητήθηκε από τους/ις μαθητές/ριες να απαντήσουν αν έχουν δεχθεί και αν έχουν διαπράξει σχολικό εκφοβισμό οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων. Όπως ήταν αναμενόμενο, τα ποσοστά και των δύο κατηγοριών ήταν αρκετά υψηλότερα από τα αντίστοιχα των τελευταίων δύο μηνών. Αναλυτικότερα, το 40,9% των μαθητών δήλωσε πως έχει υπάρξει θύμα σχολικού εκφοβισμού τουλάχιστον μία φορά κατά την μαθητική ζωή του. Επιπλέον, σχεδόν ένα στα τέσσερα παιδιά (23,5%) επεσήμανε πως έχει υπάρξει θύτης έστω και για μία φορά, από τη στιγμή που πήγε σχολείο μέχρι και την ημέρα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Παρόλο που το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα δεν έχει λάβει επιδημικές διαστάσεις, τα υψηλά ποσοστά που παρουσιάστηκαν αποδεικνύουν ότι είναι αρκετά διαδεδομένο στα ελληνικά σχολεία, όπως άλλωστε συμβαίνει και σε πολλά ακόμη κράτη (Smith and Shu 2000; Volk et al. 2006; Giovazolias et al. 2010; Wang et al. 2011).

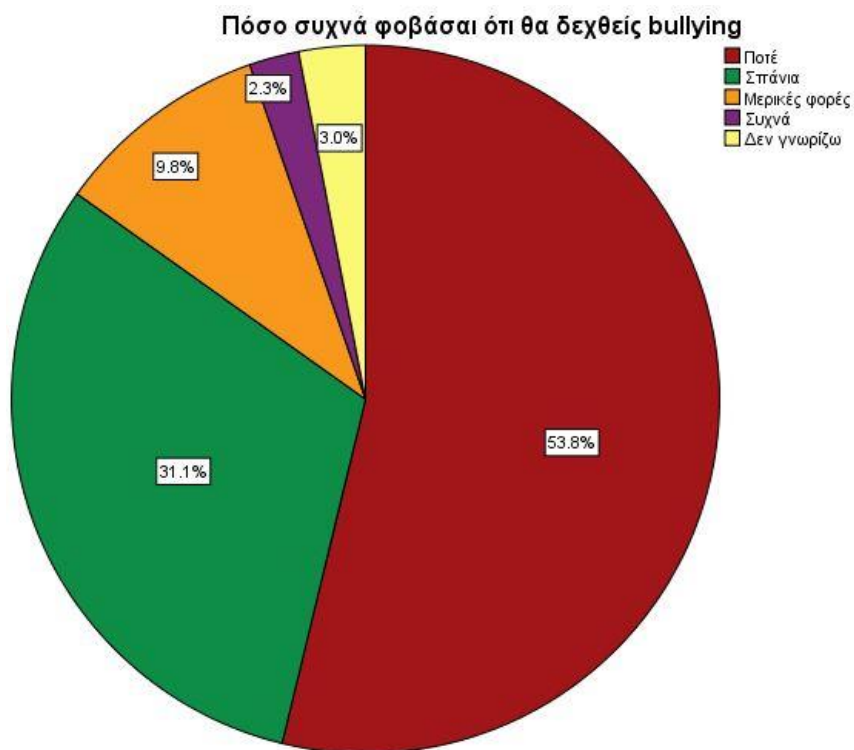
Γράφημα 7.1.17 Αναφορά συμμετοχής στο φαινόμενο ως θύτης κατά τη σχολική ζωή*



*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

Με βάση, λοιπόν, το βαθμό διάδοσης του φαινομένου, τα ποσοστά που προέκυψαν σχετικά με το φόβο πιθανής θυματοποίησης, ήταν μάλλον μη αναμενόμενα. Στην ερώτηση «πόσο συχνά φοβάσαι ότι θα δεχθείς εκφοβισμό από άλλους/ες μαθητές/ριες» το 84,8% των μαθητών/ριών απάντησε «σπάνια» (31,1%) ή «ποτέ» (53,8%). Περίπου ένας/μία στους/ις δέκα εφήβους/ες απάντησε «μερικές φορές», ενώ μόλις το 2,3% των παιδιών φοβάται συχνά πως θα θυματοποιηθεί.

Γράφημα 7.1.18 Αναφορά φόβου πιθανής θυματοποίησης*



*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

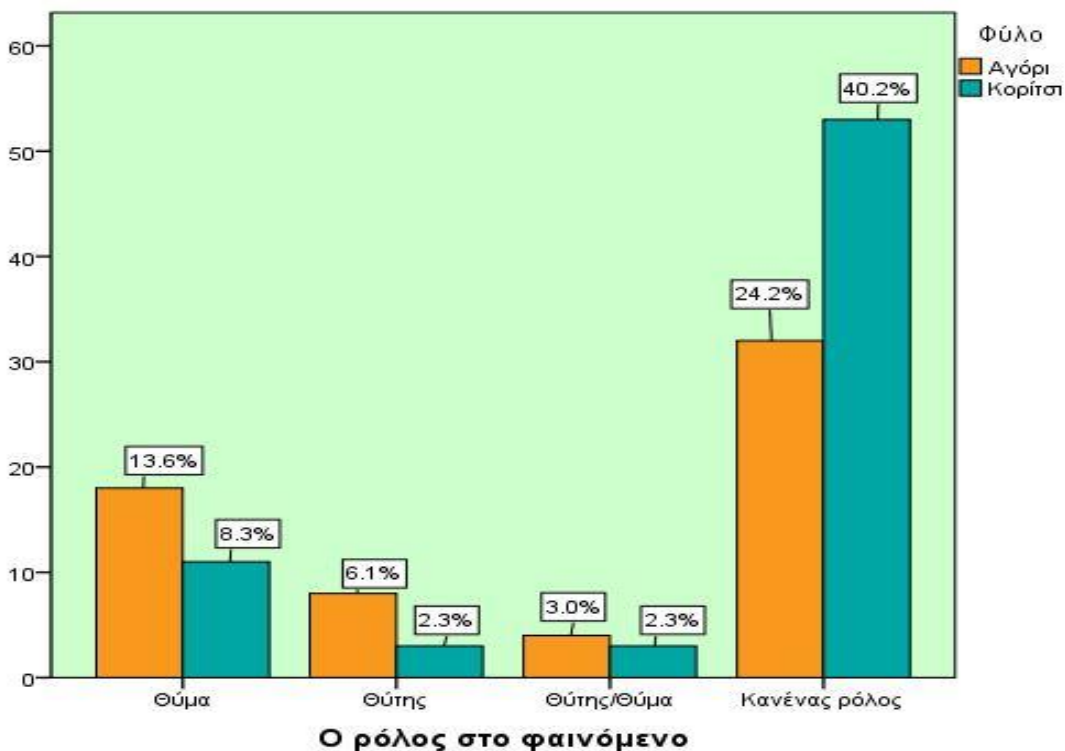
7.2 Συσχέτιση φύλου και εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό

Στην ενότητα 7.2 παρουσιάζονται τα ευρήματα που συσχετίζουν το φύλο με τις μορφές θυματοποίησης και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που ίσως προσδίδει στους/ις εμπλεκόμενους/ες με το φαινόμενο. Αναλυτικότερα, ο σκοπός αυτής της συσχέτισης είναι να εξετάσουμε αν η ανεξάρτητη μεταβλητή «Φύλο» επηρεάζει τις τιμές των υπολοίπων εξεταζόμενων μεταβλητών. Το επίπεδο σημαντικότητας, το οποίο καθορίζεται από το σύνολο του δείγματος, είναι στη συγκεκριμένη περίπτωση 0,01 ($\alpha=0,01$).

Όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο 3.1.1., αρκετοί ερευνητές θεωρούν πως όχι μόνο το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αλλά πιο

συγκεκριμένα, πως τα αγόρια σχετίζονται περισσότερο με αυτό ανεξαρτήτως κατηγορίας (Nansel et al. 2001; Waasdorp and Brandshaw 2015; Olweus 1997; Shetgiri et al. 2012b). Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας φαίνεται να επαληθεύουν αυτόν τον ισχυρισμό, καθώς σε όλες τις κατηγορίες συσχέτισης τα αγόρια εμφάνισαν μεγαλύτερα ποσοστά. Αναλυτικότερα, τα αγόρια αποτελούν το 62,1% των θυμάτων, έναντι 37,9% των κοριτσιών, ενώ ακόμη μεγαλύτερη διαφορά παρατηρείται στους θύτες, όπου τα αγόρια αποτελούν το 72,7% επί του συνόλου. Στην κατηγορία θύτες/θύματα το 57,1% αποτελείται από αγόρια και το 42,9% από κορίτσια. Η μοναδική κατηγορία στην οποία υπερτερούν τα κορίτσια είναι αυτή των παιδιών που δεν σχετίζονται με το φαινόμενο. Εκεί, αποτελούν το 62,4% των παιδιών. Επομένως η υπόθεση εργασίας H4 επαληθεύεται, καθώς τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά εμπλοκής στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού τόσο συνολικά, όσο και ανά κατηγορία.

Γράφημα 7.2.1 Ο ρόλος στο φαινόμενο ανά φύλο (sig .031)*

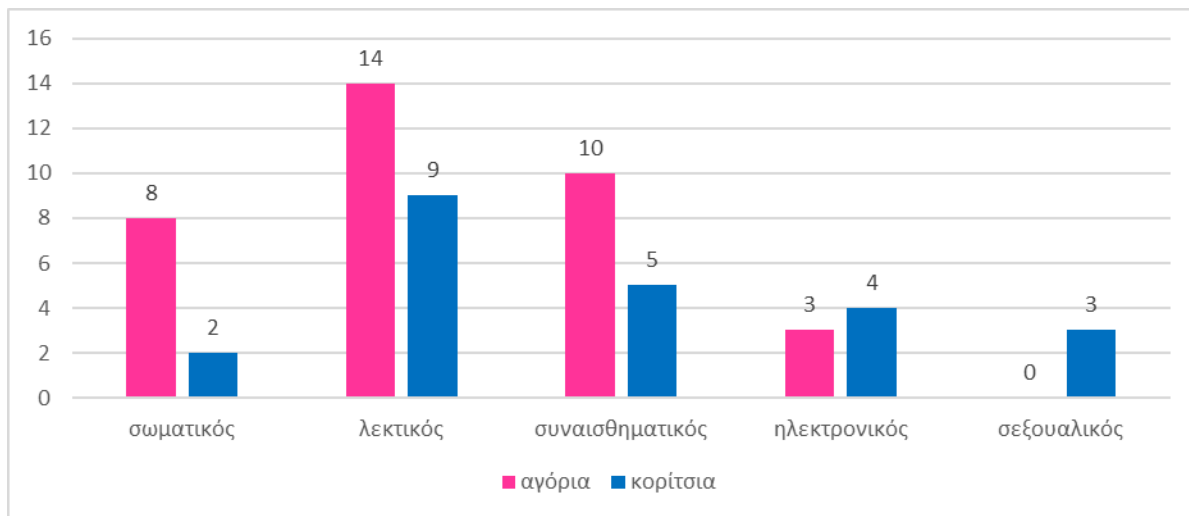


*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

7.2.1 Συσχέτιση φύλου και είδους θυματοποίησης

Εξετάζοντας τις περιπτώσεις εμφάνισης της σωματικής θυματοποίησης ως προς το φύλο, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι θυματοποιήθηκαν αρκετά περισσότερα αγόρια, συγκριτικά με τα κορίτσια. Στην εν λόγω κατηγορία τα αγόρια αποτέλεσαν το 80% των συνολικών θυμάτων του σωματικού εκφοβισμού.

Γράφημα 7.2.2 Αναφορές είδους θυματοποίησης ανά φύλο**



*Οι τιμές αφορούν σε πλήθος αναφορών

**Σωματική θυματοποίηση (sig. 045), Λεκτική θυματοποίηση (sig .171), Συναισθηματική θυματοποίηση (sig .168), Ηλεκτρονική θυματοποίηση (sig 1), Σεξουαλική θυματοποίηση (sig .247)

Η θυματοποίηση με λεκτικό εκφοβισμό αποδείχθηκε η συνηθέστερη, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 7.1.1. Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων προέκυψε ότι 14 αγόρια και 9 κορίτσια σε σύνολο 132 ερωτηθέντων δέχθηκαν λεκτικό εκφοβισμό. Τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά και σε αυτή την κατηγορία, αποτελώντας το 60,9% των συνολικών θυμάτων, ωστόσο, σύμφωνα με τον στατιστικό έλεγχο Fisher's Exact Test η μεταβλητή «Φύλο» δεν επηρεάζει τα αποτελέσματα της μεταβλητής «λεκτική θυματοποίηση».

Ως προς το συναισθηματικό εκφοβισμό, σε σύνολο 15 θυμάτων τα αγόρια αποτέλεσαν την πλειοψηφία με 66,7%, ενώ τα κορίτσια που θυματοποιήθηκαν με αυτό τον τρόπο σε ποσοστό 33,3%. Σύμφωνα με τον στατιστικό έλεγχο Fisher's Exact Test ωστόσο η μεταβλητή «Φύλο» δεν επηρεάζει τα αποτελέσματα της μεταβλητής «συναισθηματική θυματοποίηση». Παρά το γεγονός πως ορισμένοι ερευνητές επισημαίνουν πως τα κορίτσια σχετίζονται περισσότερο με το συναισθηματικό εκφοβισμό (Koo 2007; Fekkes et al. 2005), κάτι τέτοιο δεν επαληθεύτηκε.

Σύμφωνα με ορισμένες έρευνες (Beckman 2013; Donegan 2012) τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, λόγω της μεγαλύτερης ενασχόλησής τους με τα Μέσα Κοινωνική Δικτύωσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα κορίτσια εμφάνισαν ελαφρώς μεγαλύτερα ποσοστά ως «ηλεκτρονικά θύματα» συγκριτικά με τα αγόρια, επαληθεύοντας – έστω και οριακά – τον προαναφερθέντα ισχυρισμό. Συνολικά, τα κορίτσια αποτέλεσαν το 57,1% των θυμάτων του cyberbullying, έναντι του ποσοστού 42,9% που εμφάνισαν τα αγόρια.

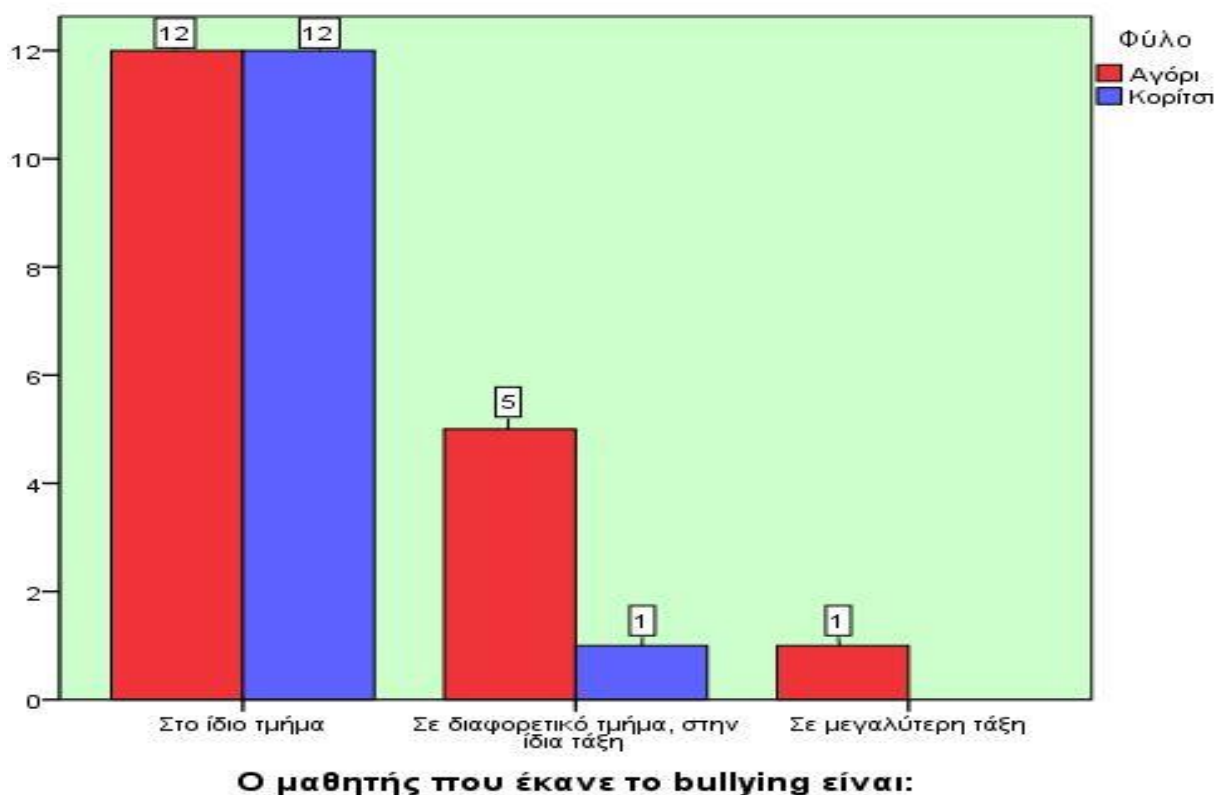
Ο σεξουαλικός εκφοβισμός εμφάνισε συνολικά χαμηλά ποσοστά στην παρούσα έρευνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και τα τρία παιδιά που θυματοποιήθηκαν με αυτό τον τρόπο ήταν κορίτσια, επιβεβαιώνοντας την άποψη της Page (2014: 372) πως τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι σεξουαλικά θύματα, συγκριτικά με τα αγόρια. Παράλληλα, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν κατά το ήμισυ την υπόθεση εργασίας H3, σύμφωνα με τη οποία αναμενόταν τα περισσότερα θύματα σεξουαλικού εκφοβισμού να είναι κορίτσια (Γκουλιάμα 2015; Page 2014).

7.2.2 Συσχέτιση φύλου και χαρακτηριστικών των θυτών

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των θυτών ανά φύλο θύματος, καθώς και οι ενδεχόμενες διαφορές στην αναφορά των περιστατικών από τα δύο φύλα

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων έδειξαν πως ενώ στην περίπτωση των κοριτσιών οι θύτες σχολικού εκφοβισμού προέρχονται σχεδόν αποκλειστικά από το ίδιο τμήμα, στην περίπτωση των αγοριών οι θύτες είναι συνήθως συνομήλικοι, προέρχονται όμως και από άλλα τμήματα. Αναλυτικότερα, στο 7% των περιπτώσεων που θυματοποιήθηκε κορίτσι ο θύτης προήλθε από την ίδια τάξη, αλλά από άλλο τμήμα, ενώ όλες τις άλλες φορές ο θύτης ήταν παιδί του τμήματος. Όσον αφορά στα αγόρια, ο θύτης ήταν μαθητής του ίδιου τμήματος στο 54,5% των περιπτώσεων, στο 22,7% των περιπτώσεων ήταν συνομήλικος, αλλά σε άλλο τμήμα, σε ποσοστό 4,5% προερχόταν από μεγαλύτερη τάξη, ενώ το 27,2% των αγοριών θυμάτων δεν θέλησε να διευκρινίσει.

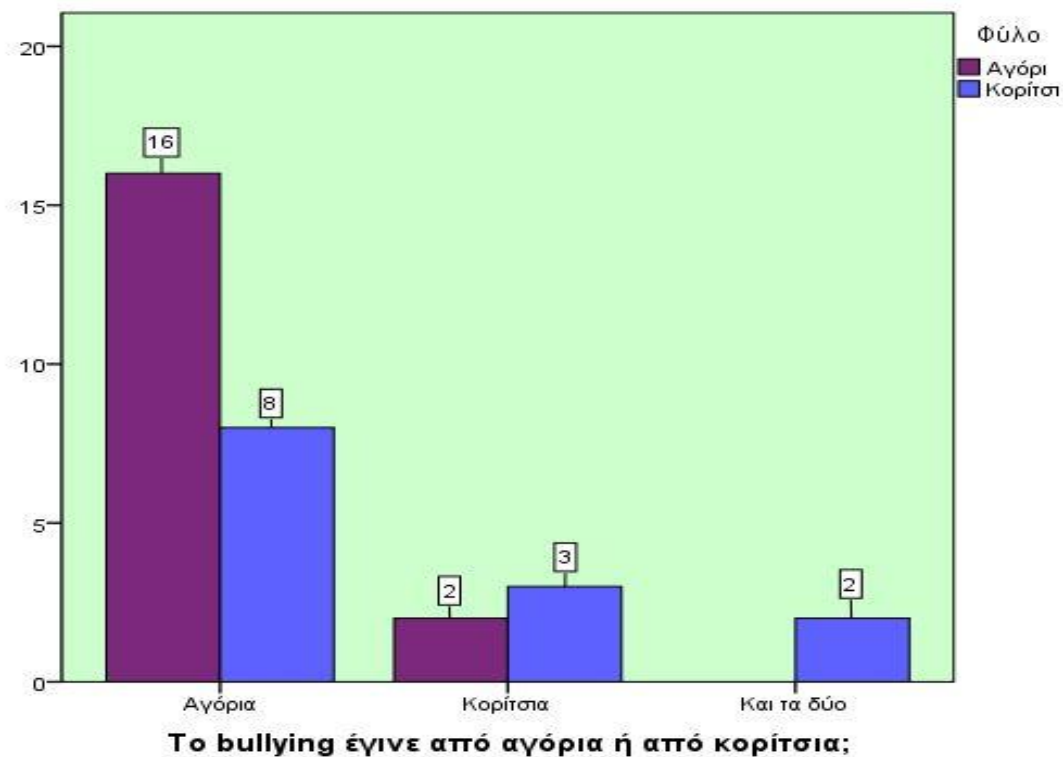
Γράφημα 7.2.3 Αναφορές για το τμήμα/τάξη του θύτη ανά φύλο (sig .271)*



*Οι τιμές αφορούν σε πλήθος αναφορών

Στην ερώτηση «ο εκφοβισμός πραγματοποιήθηκε από αγόρια ή κορίτσια;» παρατηρούνται και πάλι ορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο. Τα αγόρια θυματοποιήθηκαν από άλλα αγόρια σε συντριπτικό ποσοστό (72,7%), ενώ το 9% από αυτά θυματοποιήθηκε από κορίτσια. Από την άλλη πλευρά και η πλειοψηφία των κοριτσιών θυμάτων δήλωσε πως θυματοποιήθηκε από αγόρια (61,5%). Την ίδια στιγμή όμως, ένα ποσοστό της τάξης του 23% των κοριτσιών θυματοποιήθηκε από κορίτσια, ενώ το 15% των κοριτσιών θυμάτων απάντησε πως οι θύτες εκπροσωπούνταν και από τα δύο φύλα. Συνολικά, ωστόσο, φαίνεται πως και τα δύο φύλα εκφοβίστηκαν κυρίως από αγόρια, επιβεβαιώνοντας τον ισχυρισμό πως οι θύτες είναι συνήθως αρσενικού γένους (Magklara et al. 2012; Perren et al. 2010).

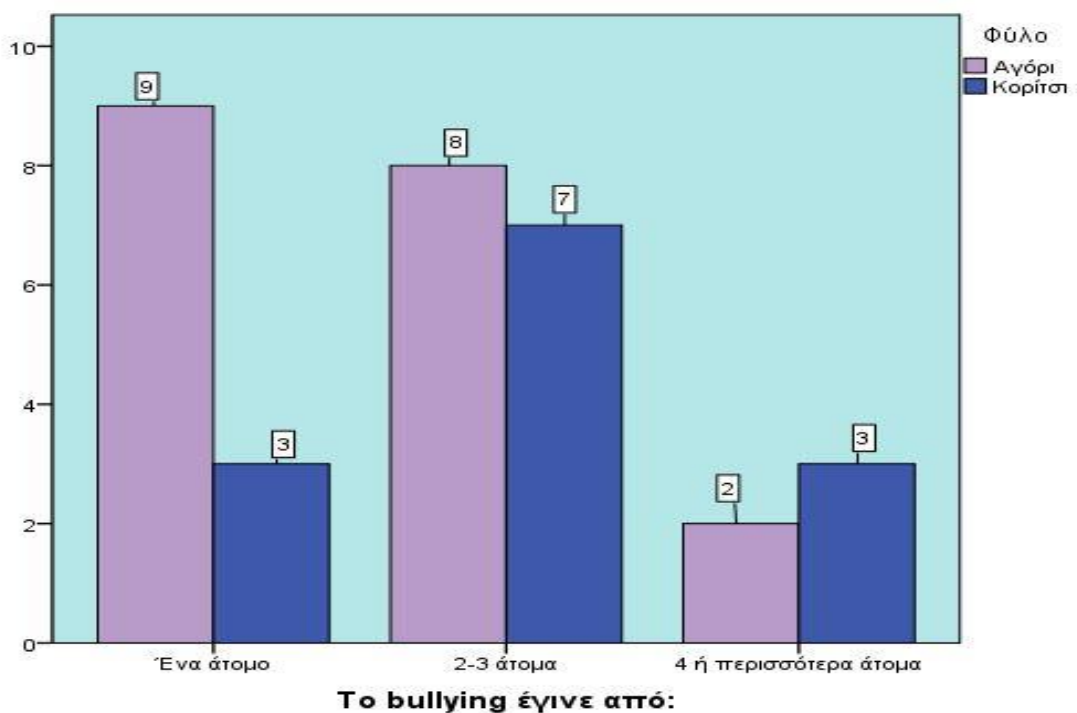
Γράφημα 7.2.4 Αναφορές φύλου του θύτη ανά φύλο (sig .124)*



*Οι τιμές αφορούν σε πλήθος αναφορών

Ως προς τον αριθμό των ατόμων από τα οποία εκφοβίστηκαν, το 40,9% των αγοριών θυματοποιήθηκε από ένα άτομο, το 36,3% από δύο ή τρία, το 9% από τέσσερα ή περισσότερα άτομα, ενώ το 13,6% δεν απάντησε την ερώτηση. Στον αντίποδα, τα κορίτσια φαίνεται πως θυματοποιούνται κυρίως από ομάδες και όχι από μεμονωμένα παιδιά. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει καθώς το 54% των κοριτσιών δήλωσε πως οι θύτες ήταν δύο ή τρία άτομα, ενώ το 23% τέσσερα ή περισσότερα. Μόνο το 23% των κοριτσιών δήλωσε πως εκφοβίστηκε από ένα άτομο.

Γράφημα 7.2.5 Αναφορές αριθμού θυτών ανά φύλο (sig .330)*



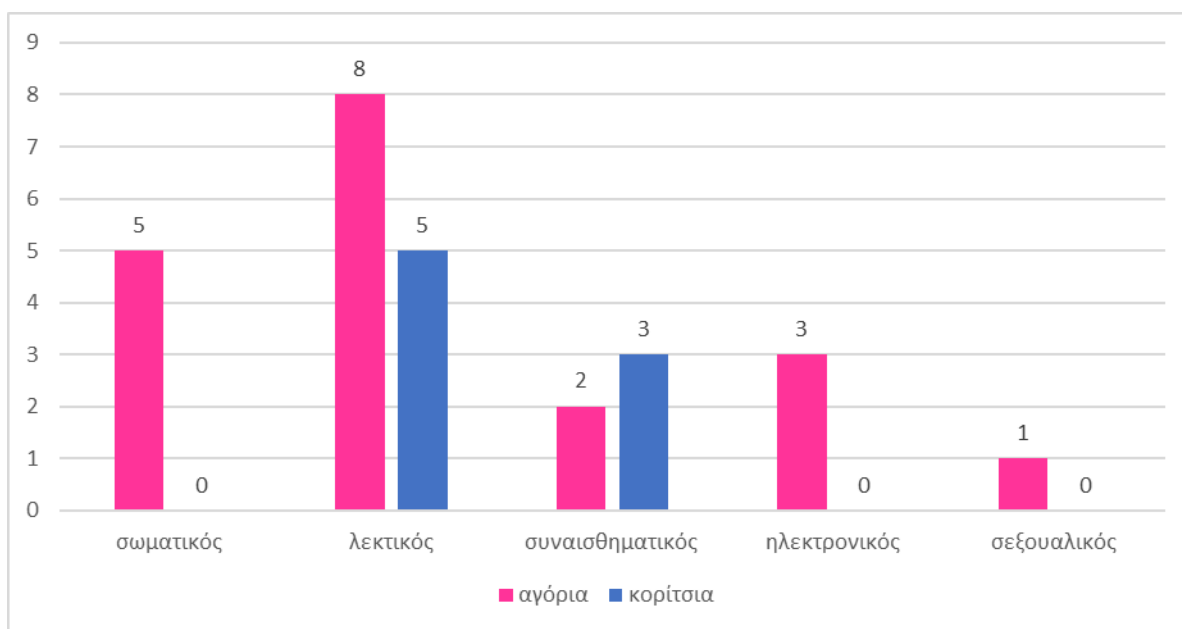
*Οι τιμές αφορούν σε πλήθος αναφορών

7.2.3 Συσχέτιση φύλου και ποσοστών θυτών

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα ποσοστά των θυτών των εκφοβιστικών ειδών ανά φύλο κι εξετάζεται η πιθανή σχέση μεταξύ τους.

Ο σωματικός εκφοβισμός, όπως προαναφέρθηκε, σχετίζεται περισσότερο με το ανδρικό φύλο (Βλάχου 2011). Τα αποτελέσματα της έρευνας επαληθεύουν την παραπάνω άποψη, καθώς στην εν λόγω μορφή εκφοβισμού και οι πέντε θύτες ήταν αγόρια.

Γράφημα 7.2.6 Αναφορές φύλου θυτών ανά είδος εκφοβισμού**



*Οι τιμές αφορούν σε πλήθος αναφορών

**Σωματικός εκφοβισμός (sig .021), Λεκτικός εκφοβισμός (sig .381), Συναισθηματικός εκφοβισμός (sig 1), Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (sig .101), Σεξουαλικός εκφοβισμός (sig .47)

Τα αγόρια θύτες αποτέλεσαν την πλειοψηφία και στην μορφή του λεκτικού εκφοβισμού. Πιο αναλυτικά, αγόρια ήταν το 61,5% των θυτών λεκτικού εκφοβισμού και κορίτσια το 38,5%. Παρά τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στα ποσοστά των δύο φύλων, σύμφωνα με τον

στατιστικό έλεγχο Fisher's Exact Test η μεταβλητή «Φύλο» δεν επηρεάζει τα αποτελέσματα της μεταβλητής «Θύτης λεκτικού εκφοβισμού».

Στη μορφή του συναισθηματικού εκφοβισμού τα κορίτσια θύτες υπερτερούν αριθμητικά έναντι των αγοριών. Συνολικά τα κορίτσια αποτελούν το 60% επί των συναισθηματικών θυτών και τα αγόρια το 40%. Παράλληλα, εφόσον τα κορίτσια εμφάνισαν μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής ως θύτες στον συναισθηματικό εκφοβισμό και τα αγόρια στον σωματικό, επιβεβαιώνεται η υπόθεση εργασίας H5.

Στις μορφές του ηλεκτρονικού και του σεξουαλικού εκφοβισμού υπήρξε αρκετά περιορισμένος αριθμός θυτών. Ωστόσο και στα δύο είδη οι θύτες ήταν αποκλειστικά αγόρια και ήταν ελαφρώς περισσότερα στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Με βάση αυτά τα ευρήματα, αλλά και το γεγονός πως στον σεξουαλικό εκφοβισμό τα θύματα ήταν αποκλειστικά κορίτσια, επαληθεύεται η υπόθεση εργασίας H2, σύμφωνα με την οποία στην μορφή του σεξουαλικού εκφοβισμού οι περισσότεροι θύτες να είναι αγόρια και τα περισσότερα θύματα κορίτσια (Γκουλιάμα 2015: 114; Page et al. 2014: 372).

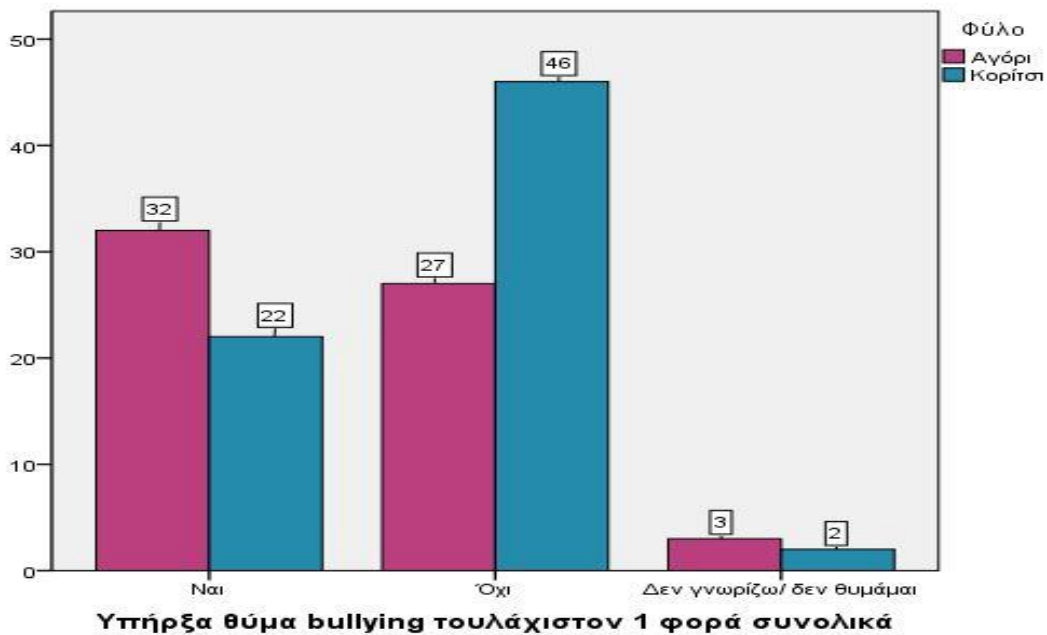
7.2.4 Συσχέτιση φύλου, ποσοστών εμπλοκής (ανεξαρτήτως χρονικής περιόδου) και φόβου

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα ποσοστά εμπλοκής στο φαινόμενο με το ρόλο του θύτη ή θύματος ανά φύλο, καθώς και επίσης και ο φόβος που νιώθει το κάθε φύλο στο ενδεχόμενο πιθανής θυματοποίησης.

Όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 7.1.6, περίπου το 40% των μαθητών/τριών ήταν θύμα σχολικού εκφοβισμού τουλάχιστον μία φορά στα μαθητικά του χρόνια, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για του θύτες ήταν 23%. Εξετάζοντας τα συγκεκριμένα αποτελέσματα σε συνάρτηση με το φύλο, παρατηρούνται σημαντικές διαφορές. Περισσότερα από τα μισά αγόρια (53,3%) απάντησαν πως έχουν θυματοποιηθεί έστω και μια φορά συνολικά, ενώ το ποσοστό κοριτσιών που έδωσε την ίδια απάντηση ήταν 31,4%. Αντίθετα, στην ερώτηση αν έχουν υπάρξει ποτέ θύτες, η πλειοψηφία των μαθητών/ριών απάντησε αρνητικά και στα δύο φύλα, με σημαντικές ωστόσο διαφορές στα ποσοστά. Θετική απάντηση έδωσε το 30,6% των αγοριών και το 17,1%

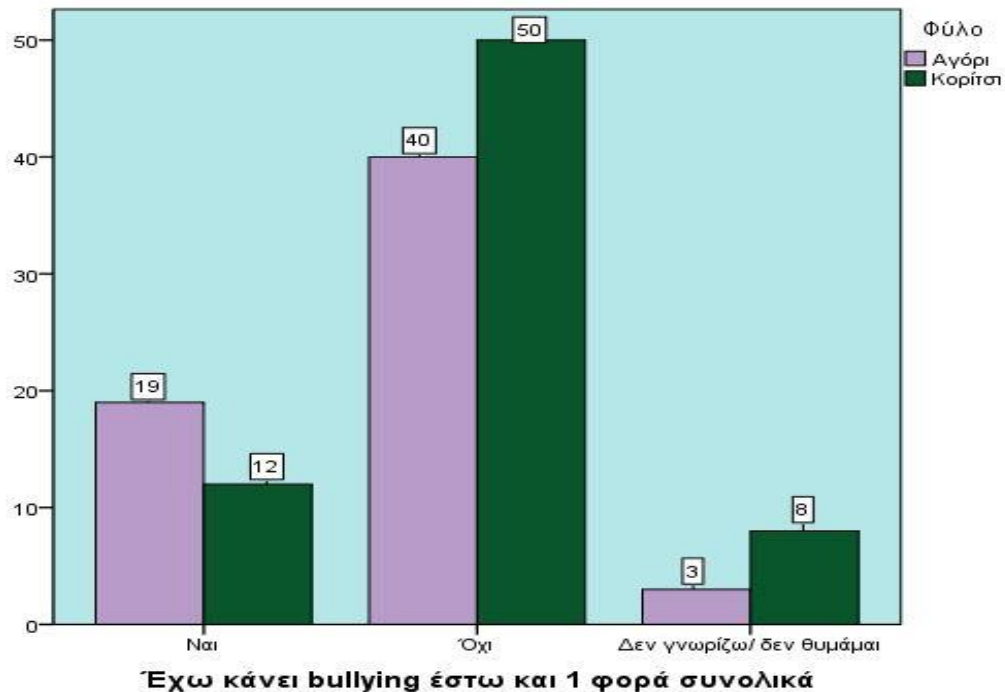
των κοριτσιών. Βάσει, λοιπόν, των παραπάνω αποτελεσμάτων φαίνεται να επιβεβαιώνεται για ακόμη μια φορά η άποψη πως το ανδρικό φύλο εμπλέκεται περισσότερο με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Nansel et al. 2001; Shetgiri et al. 2012b; Perren et al. 2010), ενώ ο ισχυρισμός ορισμένων ερευνητών/ριών πως τα κορίτσια έχουν συνολικά μεγαλύτερες πιθανότητες θυματοποίησης (Koh and Wong 2015; Wang et al. 2009) δεν επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Γράφημα 7.2.7 Αναφορά θυματοποίησης κατά τη σχολική ζωή ανά φύλο(sig .038)*



*Οι τιμές αφορούν σε πλήθος αναφορών

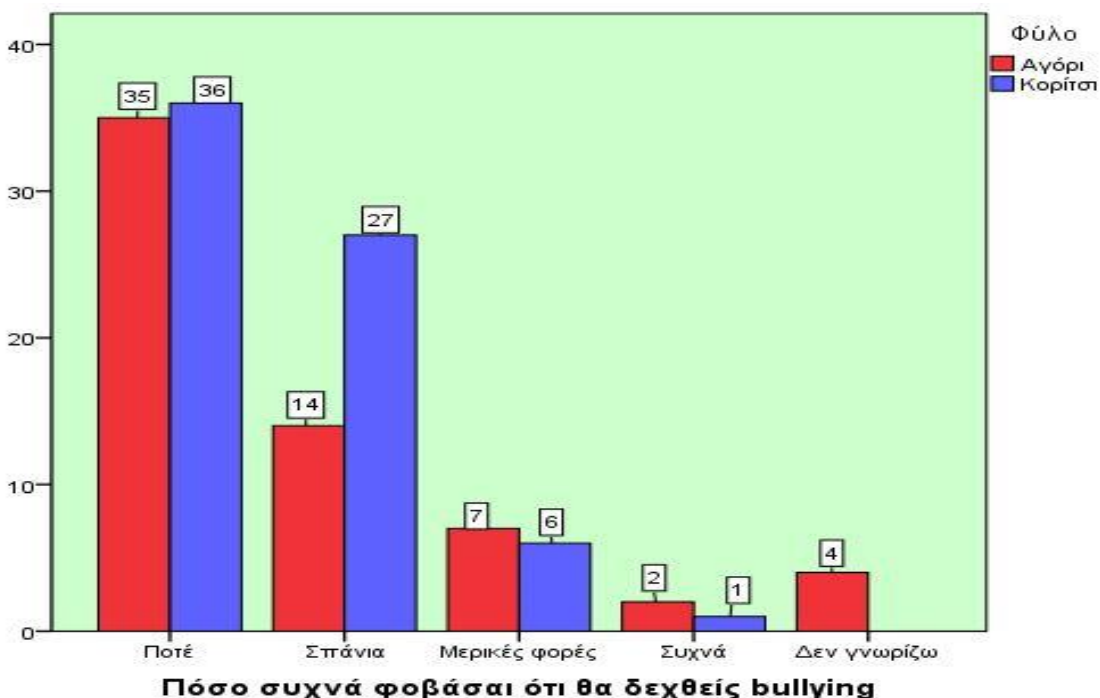
Γράφημα 7.2.8 Αναφορά συμμετοχής στο φαινόμενο ως θύτης κατά τη σχολική ζωή ανά φύλο (sig .106)*



*Οι τιμές αφορούν σε πλήθος αναφορών

Όσον αφορά στον φόβο που νιώθουν τα παιδιά για τον σχολικό εκφοβισμό, δεν φαίνεται να προκύπτουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, με την μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών/ριών να μην φοβάται πιθανή θυματοποίηση. Συνολικά το 79% των αγοριών απάντησε πως φοβάται σπάνια ή ποτέ πιθανή θυματοποίησή του, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών ανήλθε στο 90%.

Γράφημα 7.2.9 Αναφορά φόβου πιθανής θυματοποίησης ανά φύλο (sig .088)*



*Οι τιμές αφορούν σε πλήθος αναφορών

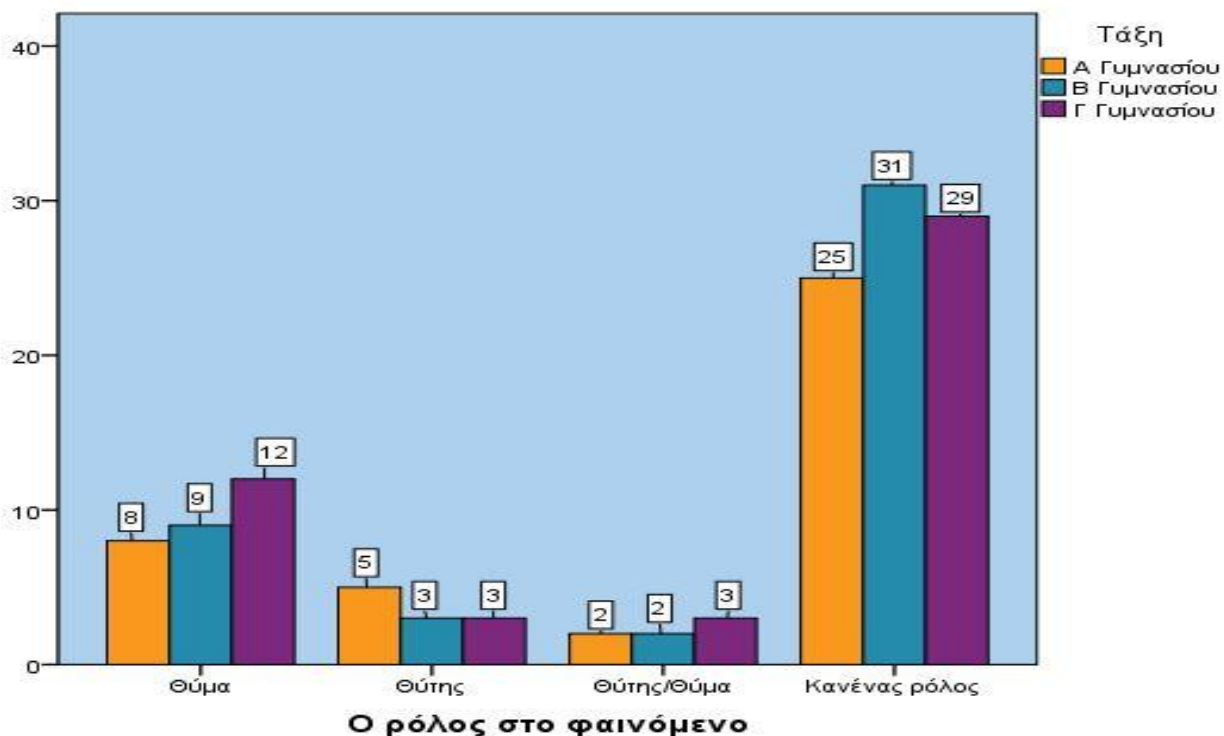
7.3 Συσχέτιση ηλικίας και εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό

Στην ενότητα 7.3 παρουσιάζονται τα ευρήματα που σχετίζονται με την ηλικία και μια σειρά παραγόντων όπως η συνολική εμπλοκή στο φαινόμενο, η θυματοποίηση και η επιθετικότητα ανά είδος, τα χαρακτηριστικά των θυτών και τα ποσοστά φόβου. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός αυτής της συσχέτισης είναι να εξετάσουμε αν η μεταβλητή «Ηλικία» επηρεάζει τις τιμές των υπολοίπων εξεταζόμενων μεταβλητών. Το επίπεδο σημαντικότητας, το οποίο καθορίζεται από το σύνολο του δείγματος, είναι στη συγκεκριμένη περίπτωση 0,01 ($\alpha=0,01$).

Η ηλικία αποτελεί μια σημαντική παράμετρο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Cook et al. 2010; Sarouna 2010). Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές το ηλικιακό αποκορύφωμα

του φαινομένου είναι μεταξύ 12 και 14 ετών (Gothwal et al.2013; Hafen et al. 2013), ενώ στη συνέχεια τα ποσοστά μειώνονται (Smith et al. 199b; Magklara et al. 2012). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν έδειξαν μεγάλες διαφορές ως προς τη συμμετοχή στο φαινόμενο ανάμεσα στις 3 διαφορετικές τάξεις του γυμνασίου. Από τα θύματα του φαινομένου 8 φοιτούσαν στην πρώτη Γυμνασίου, 9 στη δευτέρα και 12 στην τρίτη. Αναφορικά με τους θύτες, 5 φοιτούσαν στην πρώτη γυμνασίου και από 3 στις άλλες δύο τάξεις, ενώ ελάχιστες διαφορές υπήρξαν και στην κατηγορία θύτες/θύματα. Ίσως λοιπόν το γεγονός ότι η ηλικιακή ομάδα των τριών τάξεων είναι μεταξύ 12 και 14 ετών, δηλαδή στο ηλικιακό αποκορύφωμα του φαινομένου, είναι ο λόγος των σχετικά παραπλήσιων αποτελεσμάτων. Ακόμη, με βάση τα παραπάνω ευρήματα δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται η άποψη ότι οι νεαρότεροι/ες μαθητές/ριες διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης (Olweus 1997; Sarouna 2008).

Γράφημα 7.3.1 Ο ρόλος στο φαινόμενο ανά ηλικία (sig .919)*



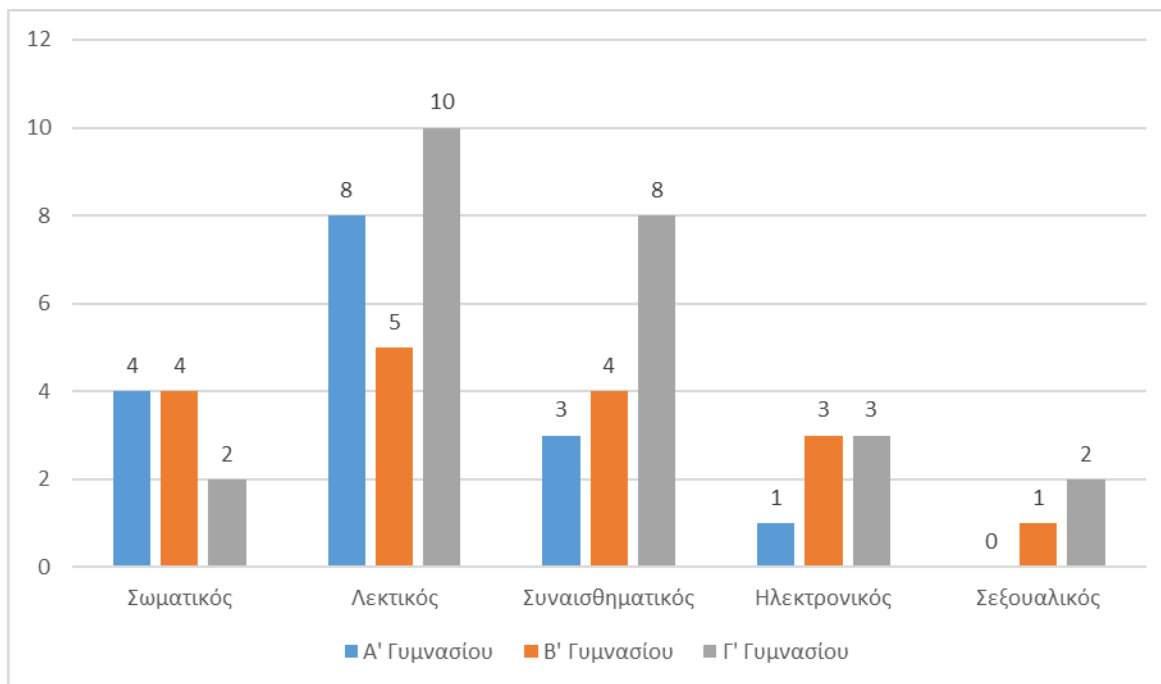
*Οι τιμές αφορούν σε πλήθος αναφορών

7.3.1 Συσχέτιση ηλικίας και είδους θυματοποίησης

Σε αυτή την υποενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα των διαφορετικών ειδών θυματοποίησης που προέκυψαν, συσχετιζόμενα με τις τρεις διαφορετικές τάξεις του γυμνασίου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρατηρήθηκαν διαφορές στη μορφή του σωματικού εκφοβισμού, οι οποίες ωστόσο δεν ήταν μεγάλες. Τέσσερα παιδιά από την πρώτη και τη δευτέρα γυμνασίου απάντησαν πως δέχθηκαν σωματικό εκφοβισμό, ενώ ο αντίστοιχος αριθμός των παιδιών της τρίτης γυμνασίου ήταν δύο. Εξετάζοντας ωστόσο τους αριθμούς αυτούς σε συνάρτηση με το συνολικό αριθμό παιδιών της κάθε τάξης, παρατηρούμε ότι στην πρώτη γυμνασίου θυματοποιήθηκε σωματικά το 10% των παιδιών, στη δευτέρα το 8,8% και στην τρίτη το 4,4%. Η σταδιακή μείωση όσο αυξάνεται η ηλικία είναι αναμενόμενη, καθώς οι άμεσες μορφές εκφοβισμού συνήθως μειώνονται όσο αυξάνεται η ηλικία (Beckman 2013, Sarouna 2010).

Γράφημα 7.3.2 Αναφορές είδους θυματοποίησης ανά ηλικία**



**Οι τιμές αφορούν σε πλήθος αναφορών

**Σωματικός εκφοβισμός (sig .552), Λεκτικός εκφοβισμός (sig .384), Συναισθηματικός εκφοβισμός (sig .307), Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (sig .637), Σεξουαλικός εκφοβισμός (sig .414)

Στον λεκτικό εκφοβισμό, την πιο διαδεδομένη μορφή εκφοβισμού στην παρούσα έρευνα, υπήρξαν αρκετά περισσότερα θύματα. Περίπου ένα στα πέντε παιδιά της πρώτης και της τρίτης γυμνασίου δήλωσε πως ήταν θύμα λεκτικού εκφοβισμού, ενώ την ίδια στιγμή το ποσοστό των παιδιών της δευτέρας γυμνασίου που θυματοποιήθηκαν ήταν 11%. Η διαφοροποίηση του ποσοστού της δευτέρας γυμνασίου, συγκριτικά με αυτά των υπολοίπων τάξεων, δεν θεωρείται σημαντική, σύμφωνα με το στατιστικό έλεγχο chi square.

Στη μορφή του συναισθηματικού εκφοβισμού παρατηρείται αύξηση στα ποσοστά, όσο μεγαλώνουν οι τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, το 7,5% των παιδιών της πρώτης γυμνασίου απάντησε ότι δέχθηκε συναισθηματικό εκφοβισμό, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των παιδιών της δευτέρας γυμνασίου ήταν 8,8% και της τρίτης 17%. Παρόλο που η διαφορά ανάμεσα στα ποσοστά θυματοποίησης του συγκεκριμένου είδους εκφοβισμού ανάμεσα στην πρώτη και την τρίτη γυμνασίου είναι διακριτή, σύμφωνα με τον στατιστικό έλεγχο chi square η μεταβλητή «ηλικία» δεν επηρεάζει τα αποτελέσματα της μεταβλητής «συναισθηματική θυματοποίηση».

Όσον αφορά στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό και παρ' ότι τα συνολικά ποσοστά του εν λόγω είδους είναι χαμηλά, παρατηρείται μία μικρή, αλλά σταδιακή αύξηση στη θυματοποίηση από την α' γυμνασίου κι έπειτα. Αναλυτικότερα, θύμα ηλεκτρονικού εκφοβισμού απάντησε πως είναι το 2,5% των μαθητών/ριών της πρώτης γυμνασίου, το 4,4% των μαθητών/τριών της δευτέρας γυμνασίου και το 6,3% των αντίστοιχων της τρίτης. Τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται να επιβεβαιώνουν την άποψη της Beckman (2013: 30), σύμφωνα με την οποία οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία έφηβοι/ες έχουν αυξημένες πιθανότητες ηλεκτρονικής θυματοποίησης.

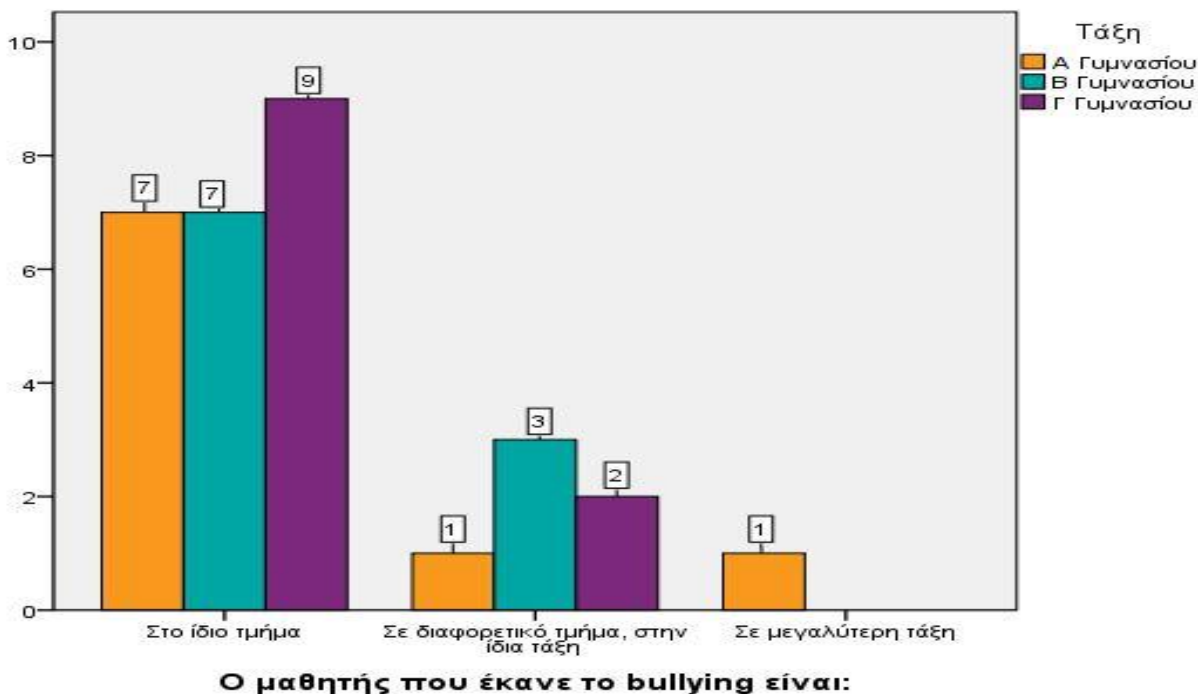
Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως ο σεξουαλικός εκφοβισμός δεν αποτελεί μια ιδιαίτερα διαδεδομένη μορφή του φαινομένου, καθώς – σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών – υπήρξαν ελάχιστα περιστατικά. Ωστόσο, τα περιστατικά συνέβησαν σε μαθήτριες της Β και της Γ Γυμνασίου, γεγονός που φαίνεται να επαληθεύει πως αυτό το είδος εκφοβισμού εμπλέκονται έφηβοι μεγαλύτερης ηλικίας (Tsaliki 2012; Livingstone et al. 2011).

7.3.2 Συσχέτιση ηλικίας και χαρακτηριστικών των θυτών

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των θυτών ανά τάξη, καθώς και οι ενδεχόμενες διαφορές στην αναφορά των περιστατικών από την κάθε ηλικία.

Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτής της έρευνας η ηλικία και η τάξη του/ης μαθητή/ριας που εξέφρασε εκφοβιστική συμπεριφορά δεν φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά στις διαφορετικές ηλικίες. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ο μαθητής/ρια προήλθε όχι μόνο από την ίδια τάξη, αλλά και από το ίδιο τμήμα, ενώ υπήρξε μόνο μια περίπτωση με μεγαλύτερο μαθητή στο ρόλο του θύτη και συνέβη σε μαθητή της πρώτης γυμνασίου.

Γράφημα 7.3.3 Αναφορές για το τμήμα/τάξη του θύτη ανά ηλικία (sig .508)*

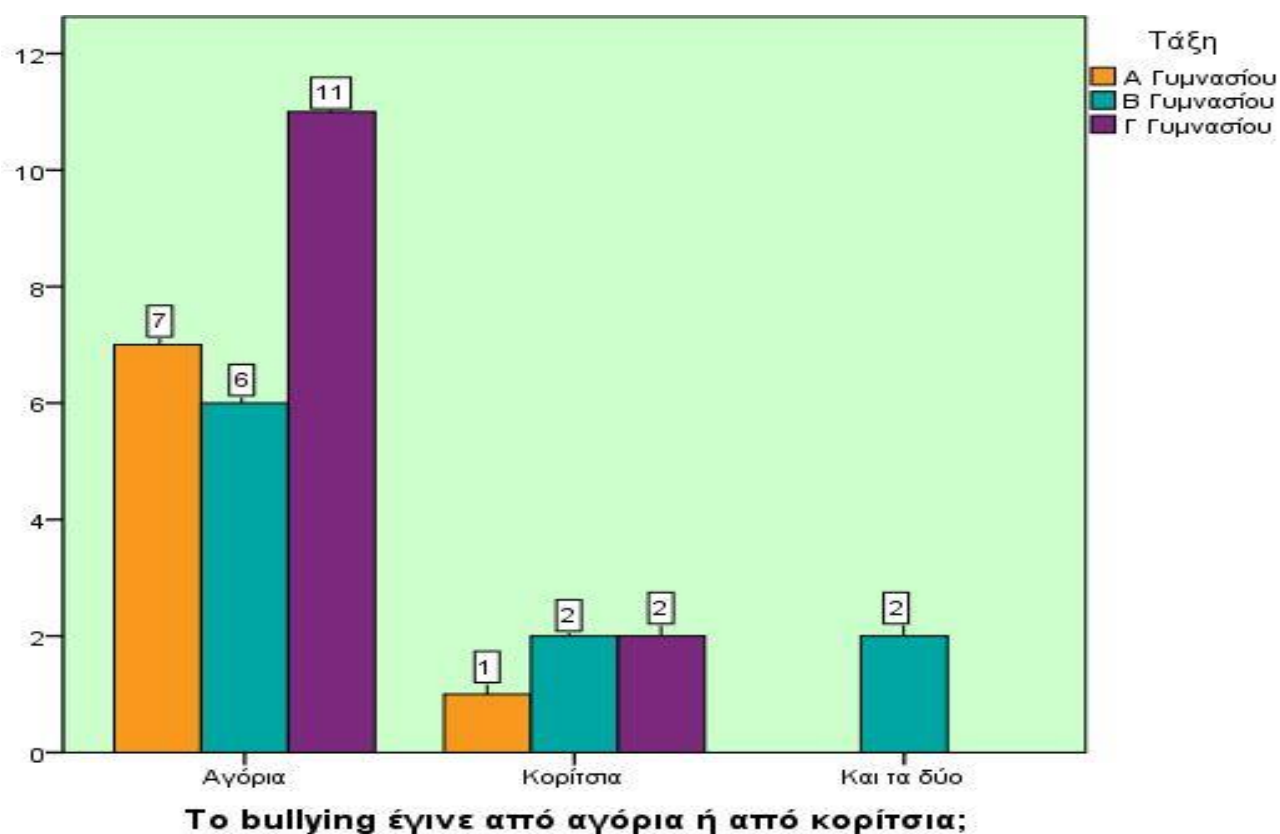


*Οι τιμές αφορούν σε πλήθος αναφορών

Η ηλικία δεν φαίνεται να επηρεάζει ούτε το φύλο του παιδιού που έκανε εκφοβισμό, καθώς δεν παρατηρούνται μεγάλες διαφορές στις απαντήσεις των διαφορετικών ηλικιών. Τα αγόρια φαίνεται να είναι οι θύτες σε ποσοστό μεγαλύτερο του 80% σε περιπτώσεις

θυματοποίησης παιδιών της πρώτη και της τρίτης γυμνασίου (7 σε 8 περιπτώσεις συνολικά). Στην περίπτωση των θυμάτων που φοιτούν στη δεύτερα γυμνασίου το ποσοστό των ανδρών θυτών ανέρχεται σε 60% (6 σε 10 περιπτώσεις συνολικά), των θηλυκών θυτών σε 20%, ενώ στις δύο από τις δέκα περιπτώσεις οι θύτες ήταν συνδυασμένα αγόρια και κορίτσια. Τα παιδιά της Γ Γυμνασίου θυματοποιήθηκαν από αγόρια στις 11 από τις 13 συνολικά περιπτώσεις, άρα σε ποσοστό περίπου 85%.

Γράφημα 7.3.4 Αναφορές φύλου του θύτη ανά ηλικία (sig .293)*

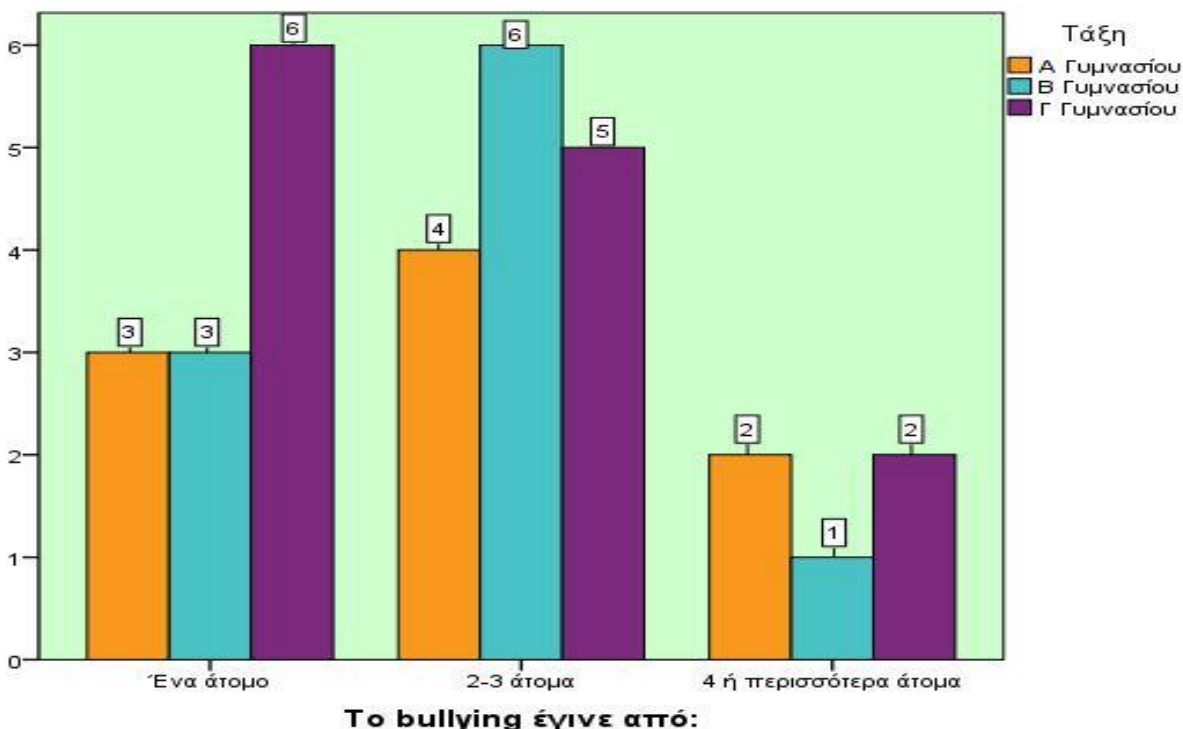


*Οι τιμές αφορούν σε ποσοστά αναφορών

Όσον αφορά στον αριθμό των θυτών, περίπου οι εφτά από τις δέκα περιπτώσεις θυματοποίησης μαθητών της πρώτης και της δεύτερας γυμνασίου διενεργήθηκαν από δύο ή περισσότερα άτομα, τη στιγμή που στην τρίτη γυμνασίου σχεδόν στα μισά περιστατικά ο/η

θύτης ήταν ένα άτομο. Στις δύο πρώτες τάξεις τα περισσότερα περιστατικά είχαν δύο ή τρεις θύτες, ενώ και στην τρίτη γυμνασίου το 33% των περιστατικών είχε αυτό τον αριθμό θυτών.

Γράφημα 7.3.5 Αναφορές αριθμού θυτών ανά ηλικία (sig .830)*



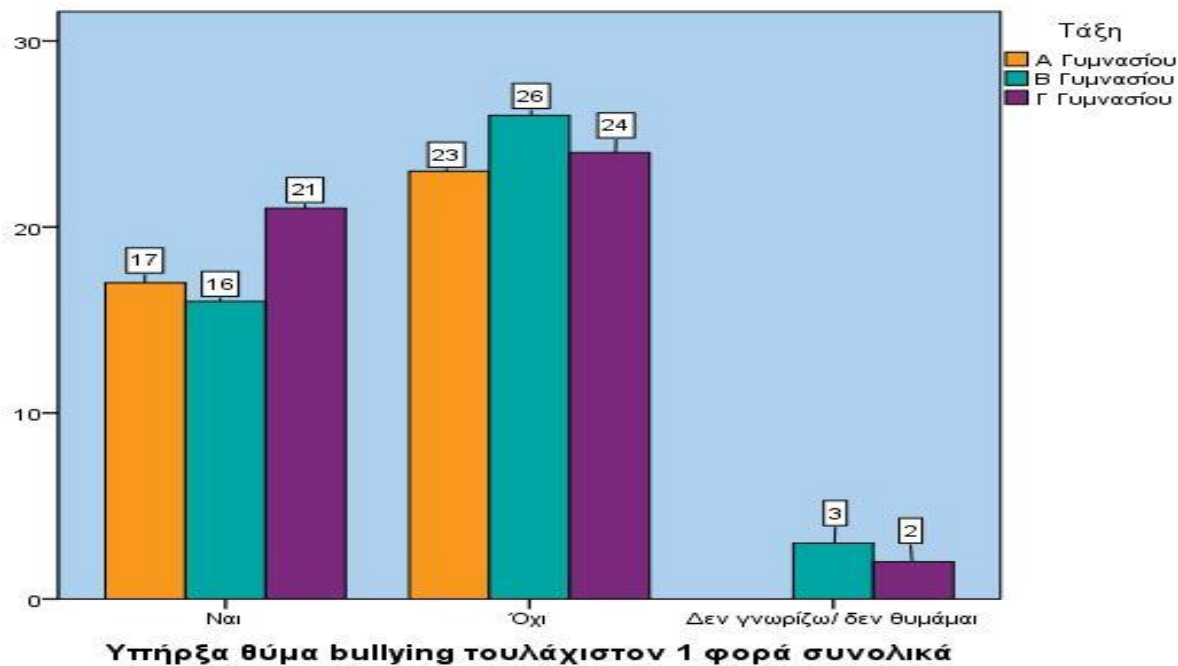
*Οι τιμές αφορούν σε πλήθος αναφορών

7.3.3 Συσχέτιση ηλικίας, ποσοστών εμπλοκής (ανεξαρτήτως χρονικής περιόδου) και φόβου

Εξετάζοντας τα ποσοστά εμπλοκής των παιδιών στον σχολικό εκφοβισμό κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής σε συνάρτηση με την ηλικία τους, παρατηρούμε πως δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των ηλικιών. Το ποσοστό των παιδιών που είχαν έστω και μία φορά το ρόλο του θύματος κυμαίνεται από σχεδόν 36% έως 45%, αναλόγως την τάξη. Το εύρημα που προκαλεί εντύπωση ωστόσο είναι πως το ποσοστό των θυμάτων της πρώτης τάξης

(42,5%) είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των παιδιών της δευτέρας (35,6%) και λίγο μικρότερο από αυτό της τρίτης (44,7%).

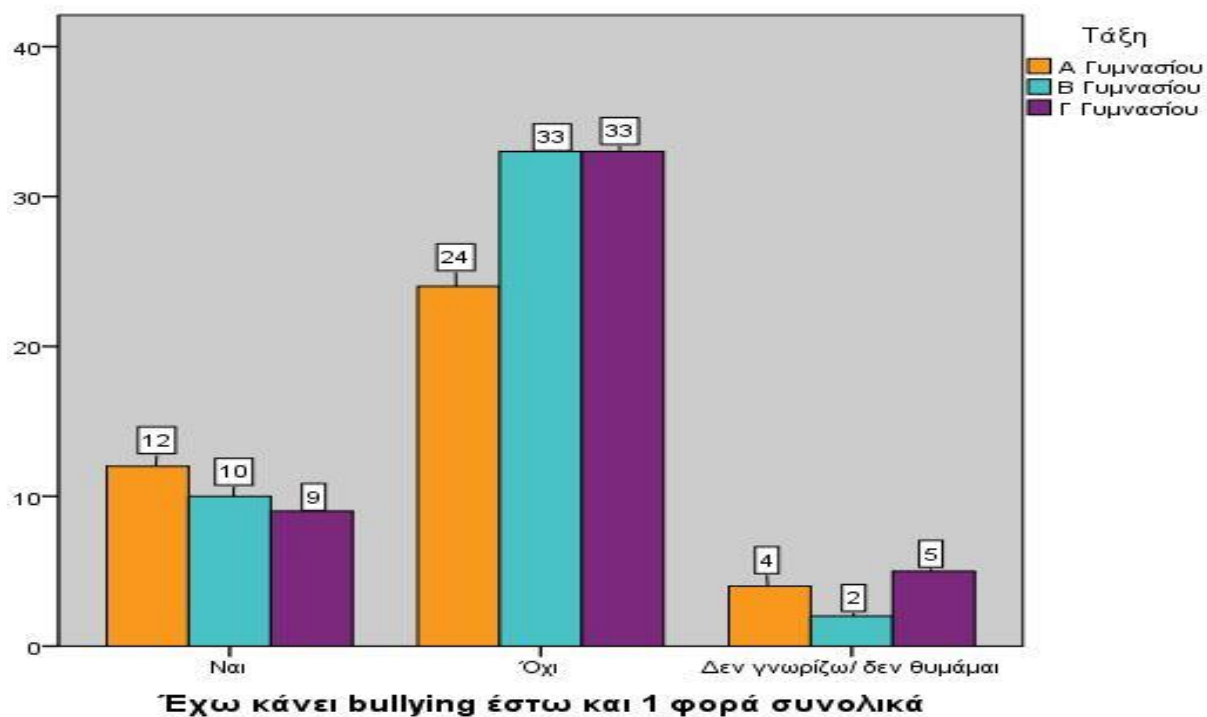
Γράφημα 7.3.6 Αναφορά θυματοποίησης κατά τη σχολική ζωή ανά ηλικία (sig .514)*



*Οι τιμές αφορούν σε πλήθος αναφορών

Στην ερώτηση «αν έχουν υπάρξει έστω και μία φορά θύτες κατά την σχολική τους θητεία» οι διαφοροποιήσεις δεν ήταν μεγάλες, ήταν ωστόσο ελαφρώς μεγαλύτερες από την προηγούμενη κατηγορία. Το 30% των παιδιών της α'γυμνασίου απάντησε ότι έχει υπάρξει θύτης έστω και μία φορά, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τη β'γυμνασίου ήταν 22,2% και για τη γ' γυμνασίου 19,1%.

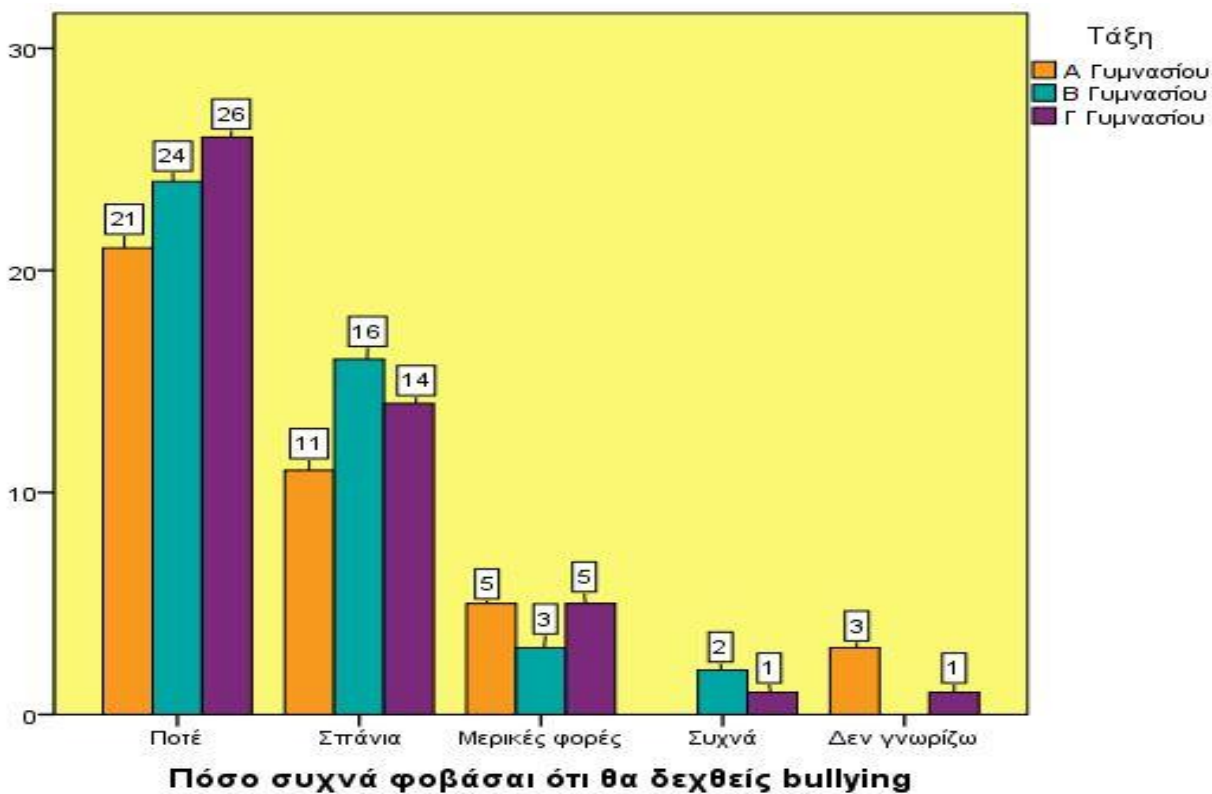
Γράφημα 7.3.7 Αναφορά συμμετοχής στο φαινόμενο ως θύτης κατά τη σχολική ζωή ανά ηλικία (sig . 562)*



*Οι τιμές αφορούν σε πλήθος αναφορών

Ακόμη, ως προς τον πιθανό φόβο θυματοποίησης που νιώθουν τα παιδιά δεν φαίνεται να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις, με το συντηρητικό ποσοστό των παιδιών όλων των τάξεων να υποστηρίζει πως είτε δεν φοβάται καθόλου, είτε φοβάται σπάνια ένα τέτοιο ενδεχόμενο.

Γράφημα 7.3.8 Αναφορά φόβου πιθανής θυματοποίησης ανά ηλικία (sig .508)*



*Οι τιμές αφορούν σε πλήθος αναφορών

Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί η ερμηνεία των σημαντικότερων αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 7.

Κεφάλαιο 8: Συζήτηση

Στο κεφάλαιο 8 επιχειρείται μια προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν προηγουμένως. Η ερμηνεία αφορά στους πίνακες συχνότητας, αλλά και στα επιμέρους στοιχεία αυτών, σε συνάρτηση με τις μεταβλητές του «φύλου» και της «ηλικίας», έχοντας ως σκοπό τη διεξαγωγή περισσότερων χρήσιμων συμπερασμάτων που σχετίζονται με το φαινόμενο.

8.1 Ερμηνεία γενικών αποτελεσμάτων

Το συνολικό ποσοστό εμπλοκής στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (35,6%) σε συνδυασμό με το ποσοστό των θυμάτων (22%) υπογραμμίζουν πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί συχνό φαινόμενο στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όπως προαναφέρθηκε, στις διάφορες έρευνες που εξέτασαν τον σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα, παρατηρήθηκαν μεγάλες αποκλίσεις. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας φαίνεται πως βρίσκονται πλησιέστερα σε όσες παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά (Craig et al. 2009; Magklara et al. 2012), παρά σε άλλες που εμφανίζουν χαμηλότερα (Sapouna 2008; Bibou-Nakou et al. 2013; Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007). Παράλληλα, είναι σημαντικό να τονιστεί πως η πλειοψηφία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα (64,4%) απάντησε πως δεν σχετίζεται με το φαινόμενο, γεγονός που έχει επισημανθεί και στο παρελθόν (Τσαλίκη 2014; Gorzig 2011; Waasdorp and Brandshaw 2015).

Ο λεκτικός εκφοβισμός αναδείχθηκε η πιο διαδεδομένη μορφή σχολικού εκφοβισμού. Το εν λόγω εύρημα επιβεβαίωσε την πρώτη υπόθεση εργασίας, ενώ έρχεται σε αντιστοιχία με ευρήματα παλαιότερων ερευνών (Tsiadis et al. 2013; Nansel et al. 2001; Smith and Shu 2000). Υψηλά ποσοστά εμφάνισε και η μορφή της συναισθηματικής θυματοποίησης, ίσως γιατί σε αυτή την ηλικία τα παιδιά έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για τη χρήση της (Καλάτη 2015; Sapouna 2008), ενώ ο σωματικός εκφοβισμός παρατηρήθηκε σε χαμηλότερα ποσοστά, πιθανώς γιατί συνήθως εμφανίζεται σε μικρότερες ηλικίες (Beckman 2013). Οι

υπόλοιπες μορφές του φαινομένου συγκέντρωσαν χαμηλά ποσοστά θυματοποίησης, γεγονός που εναρμονίζεται με τα αντίστοιχα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως έφηβοι/ες με διαφορετική εθνική προέλευση παρουσιάζουν ίδια ή μικρότερα ποσοστά θυματοποίησης, συγκριτικά με αυτούς/ες που έχουν ελληνική υπηκοότητα. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αντίθετο με ευρήματα άλλων ερευνών (Hanish and Guerra 2000; Verkuyten and Thijs 2002; Eslea and Mukhtar 2000) και οδηγεί στην απόρριψη της τέταρτης υπόθεσης εργασίας.

Οι θύτες σχολικού εκφοβισμού σε αυτή την έρευνα ήταν συνήθως αγόρια, φοιτούσαν στην ίδια τάξη και συνήθως ήταν στο ίδιο τμήμα με τα θύματα. Ίσως η απάντηση ως προς το φύλο είναι πως η βία αποτελεί σημαντικό συστατικό της ανδρικής ταυτότητας (Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007), ενώ μοιάζει λογικό οι θύτες να προέρχονται από το ίδιο τμήμα με τα θύματα, καθώς σε αυτή την περίπτωση μπορούν να εκφοβίσουν το θύμα καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Μαθητές που είναι σε διαφορετικά τμήματα έρχονται σε επαφή για πολύ μικρότερο χρονικό διάστημα (διαλείμματα, ίσως διαδρομή από και προς το σχολείο), με αποτέλεσμα να μειώνονται οι πιθανότητες θυματοποίησης.

Σύμφωνα με τη θεωρία, τα περισσότερα θύματα εκφοβισμού δεν αναφέρουν το γεγονός σε κάποιον ενήλικα (Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007; Μάνεσης και Λαμπροπούλου 2007), ενώ μεγάλο μέρος τους δεν αναφέρει τα περιστατικά σε κανέναν. Τα αποτελέσματα της έρευνας διέψευσαν τους παραπάνω ισχυρισμούς, καθώς σχεδόν τα μισά παιδιά έκαναν αναφορά του γεγονότος στους γονείς τους, πιθανώς επειδή πλέον τα παιδιά είναι περισσότερο ενημερωμένα και γιατί θεώρησαν ότι οι γονείς μπορούσαν να συμβάλλουν στην επίλυση του προβλήματος. Χαμηλό ωστόσο ήταν το ποσοστό αναφοράς στους καθηγητές (27,8%), γεγονός που μάλλον υποδεικνύει έλλειψη εμπιστοσύνης στο πρόσωπό τους.

Η έλλειψη αυτή ίσως δικαιολογείται από τη μικρή διάθεση παρέμβασης στις εκφοβιστικές καταστάσεις, καθώς σύμφωνα με τις απαντήσεις οι καθηγητές/ριες προσπάθησαν συχνά ή πάντα να σταματήσουν το φαινόμενο μόλις στο 10% των περιπτώσεων. Μεγάλη διαφορά ωστόσο παρατηρήθηκε στην παρέμβαση των γονέων, η οποία πραγματοποιήθηκε στη συντριπτική πλειοψηφία αναφορών ενός τέτοιου περιστατικού. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει μια αυξημένη ευαισθητοποίηση και σαφώς μεγαλύτερο ενδιαφέρον, συγκριτικά με τη στάση των διδασκόντων.

Η ενημέρωση των εφήβων σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό φαίνεται πως βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο, καθώς μόνο το 6% δήλωσε πως δεν είναι ενημερωμένο. Οι διάφορες πρωτοβουλίες ενημέρωσης που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια από τους επίσημους φορείς είναι πιθανό να ευθύνονται για τον υψηλό βαθμό ενημέρωσης.

Το εύρημα ωστόσο που μάλλον προκάλεσε την περισσότερη εντύπωση – με βάση τουλάχιστον τα υψηλά ποσοστά θυματοποίησης που βρέθηκαν –, είναι αυτό του φόβου των παιδιών σε πιθανή θυματοποίηση. Θα ήταν λογικό τα ποσοστά αυτά να είναι ανάλογα με το βαθμό θυματοποίησής τους. Ωστόσο, η μεγάλη πλειοψηφία (περίπου 85%), δεν φοβάται πως θα γίνει θύμα εκφοβισμού. Μία πιθανή εξήγηση των ευρημάτων είναι πως κατά τη διαδικασία συλλογής απαντήσεων από παιδιά, ανεξαρτήτως του τρόπου, οι ενήλικοι καταλαμβάνουν θέση ισχύως ως «συνεντευξιαστές». Σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά, όντας σε μειονεκτική θέση και προσπαθώντας να ευχαριστήσουν τον ενήλικο, δίνουν ουσιαστικά την απάντηση που πιστεύουν ότι θα ήθελε να ακούσει (Buckingham 1993). Μία ακόμη πιθανή εξήγηση των απαντήσεων μπορεί να δοθεί μέσω της «Ψευδαίσθησης του Ελέγχου» (Illusion of Control). Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει πως σε ορισμένες περιπτώσεις τα άτομα θεωρούν πως έχουν τον έλεγχο μιας κατάστασης (Myers 1987). Ίσως, λοιπόν, τα ερωτώμενα παιδιά θεωρούν πως εξαρτάται από τα ίδια η πιθανή θυματοποίησή τους και γι' αυτό το λόγο δεν φοβούνται. Επίσης, ενδεχομένως η μη παραδοχή του φόβου από τα παιδιά που εμπλέκονται στο φαινόμενο – και ιδίως από τα θύματα – να αποτελούν μηχανισμό άμυνας.

8.2 Ερμηνεία ευρημάτων ανά φύλο

Τα ευρήματα αυτής της έρευνας έδειξαν πως τόσο στα συνολικά ποσοστά εμπλοκής στο φαινόμενο, όσο και στην κάθε ξεχωριστή κατηγορία του σχολικού εκφοβισμού, υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το φύλο, καθώς τα αγόρια φαίνεται να έχουν περισσότερες πιθανότητες συμμετοχής στον εκφοβισμό, συγκριτικά με τα κορίτσια. Όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο 3.1.1., αρκετοί ερευνητές θεωρούν πως όχι μόνο το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αλλά πιο συγκεκριμένα, πως τα αγόρια σχετίζονται περισσότερο με αυτό ανεξαρτήτως κατηγορίας (Nansel et al. 2001; Waasdorp and Brandshaw

2015; Olweus 1997; Shetgiri et al. 2012b). Τα συγκεκριμένα ευρήματα επιβεβαιώνουν την τέταρτη υπόθεση εργασίας, η οποία ανέμενε μεγαλύτερη συμμετοχή των αγοριών στον σχολικό εκφοβισμό.

Όπως παρουσιάστηκε στο Γράφημα 7.2.1, στην κατηγορία των θυμάτων τα αγόρια υπερέχουν αριθμητικά. Εξετάζοντας όμως αυτά τα δεδομένα ανά τρόπο θυματοποίησης, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό η πλειοψηφία των θυμάτων είναι κορίτσια (57,1%), ενώ στον σεξουαλικό εκφοβισμό θυματοποιήθηκαν μόνο κορίτσια. Τα αποτελέσματα της ηλεκτρονικής θυματοποίησης συμφωνούν με αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών (Beckman 2013; Donegan 2012; Hasebrink et al. 2011) που τονίζουν πως τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο ηλεκτρονικής θυματοποίησης, λόγω της μεγαλύτερης ενασχόλησής τους με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης. Τα αποτελέσματα του σεξουαλικού εκφοβισμού επιβεβαιώνουν την άποψη της Page (2014: 372), που υπογραμμίζει πως κατά την περίοδο της εφηβείας τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες σεξουαλικής θυματοποίησης. Επομένως, σύμφωνα με τα ευρήματα, τα αγόρια-θύματα είναι περισσότερα μόνο στις μορφές του σωματικού, του λεκτικού και του συναισθηματικού εκφοβισμού, ενώ θυματοποιήθηκαν περισσότερα κορίτσια μέσω ηλεκτρονικού και σεξουαλικού εκφοβισμού.

Ως προς τους θύτες, η διαφορά στα ποσοστά των δύο φύλων είναι μεγαλύτερη. Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά σε όλες τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού, εκτός από αυτή του συναισθηματικού (40% επί του συνόλου). Ο λόγος αυτής της επιθετικότητας ίσως είναι οι κοινωνικές κατασκευές της αρρενωπότητας και του αντρικού προτύπου, στα πλαίσια των οποίων δικαιολογείται η επιθετική συμπεριφορά των αγοριών, που προσπαθούν να συμβαδίσουν με την κυρίαρχη κοινωνική άποψη (Mills 2001 στη Σαπουνά: 2006; Athanasiades and Deliyanni-Kouimtzi 2010; Rigby 2002 στην Κατσαμά 2013). Από την άλλη μεριά, το γεγονός πως το μεγαλύτερο ποσοστό των συναισθηματικών θυτών είναι κορίτσια πιθανώς να οφείλεται στο γεγονός πως αντιλαμβάνονται καλύτερα από τα αγόρια ότι η έμμεση βία μπορεί να είναι επώδυνη (Rivers and Smith 1994; Galen and Underwood 1997). Ακόμη, τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τόσο την πέμπτη υπόθεση εργασίας, καθώς τα αγόρια εμφάνισαν μεγαλύτερα ποσοστά θυτών στον σωματικό εκφοβισμό και τα κορίτσια στον συναισθηματικό, όσο και τη δεύτερη, που ανέμενε τα αγόρια να υπερέχουν αριθμητικά ως θύτες και τα κορίτσια ως θύματα στον σεξουαλικό εκφοβισμό.

Εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά των θυτών ανά φύλο, μπορούμε να παρατηρήσουμε μερικές ακόμη διαφορές. Αρχικά, στις περιπτώσεις θυματοποίησης των κοριτσιών, ο θύτης φοιτούσε σχεδόν αποκλειστικά στο ίδιο τμήμα (91,6% των περιπτώσεων). Οι συμφοιτητές του ίδιου τμήματος ήταν οι πιο συνηθισμένοι θύτες και στην περίπτωση των αγοριών, σε μικρότερη όμως αναλογία. Μία πιθανή εξήγηση αυτού του φαινομένου είναι πως τα κορίτσια σχηματίζουν συνήθως μικρές, «κλειστές» παρέες, οι οποίες κυρίως αποτελούνται από άτομα του ίδιου τμήματος.

Ακόμη, σημαντική διαφορά υπάρχει και ως προς τα άτομα που διέπραξαν την εκφοβιστική συμπεριφορά στα δύο φύλα. Τα αγόρια θύματα δήλωσαν πως σχεδόν στα μισά περιστατικά ο θύτης ήταν ένα μεμονωμένο άτομο. Αντιθέτως, στην περίπτωση των κοριτσιών οι θύτες ήταν δύο ή περισσότεροι στο 77% των περιπτώσεων. Οι «κλειστές» παρέες των κοριτσιών ίσως αποτελούν την πιθανή αιτία και σε αυτή την περίπτωση, καθώς ενδέχεται τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτές να παρακινούνται από την εκδήλωση μιας εκφοβιστικής συμπεριφοράς και να συμμετέχουν και τα ίδια, για να μην στιγματιστούν (Beckman 2013) ή για να μη θυματοποιηθούν στο μέλλον.

Στις υπόλοιπες κατηγορίες δεδομένων που παρουσιάστηκαν στην ενότητα 8.1 και δεν υπάρχει ερμηνεία ανά φύλο, δεν παρουσιάστηκαν αξιοσημείωτες διαφορές ως προς το φύλο.

8.3 Ερμηνεία ευρημάτων ανά ηλικία

Η εξέταση των δεδομένων σε συνάρτηση με την ανεξάρτητη μεταβλητή της ηλικίας δεν παρουσιάζει αξιοσημείωτες διαφορές στις περισσότερες κατηγορίες.

Στην κατηγορία της συνολικής εμπλοκής των παιδιών στον σχολικό εκφοβισμό, παρατηρείται το εξής φαινόμενο: ενώ στην περίπτωση των θυμάτων υπάρχει μία σταδιακή αύξηση από την πρώτη έως την τρίτη γυμνασίου, στην περίπτωση των θυτών, οι περισσότεροι από αυτούς βρίσκονται στην χαμηλότερη τάξη, γεγονός που δεν είναι εύκολα εξηγήσιμο.

Ενδεχομένως λοιπόν, οι απαντήσεις των φοιτητών να μην ήταν απολύτως ειλικρινής, αλλά να ήταν η απάντηση που πίστευαν ότι «έπρεπε» να δώσουν (Buckingham 1993).

Αναφορικά με τα θύματα, μπορούμε να παρατηρήσουμε πως αυξάνονται ανάλογα με την ηλικία σε όλες τις κατηγορίες εκφοβισμού, εκτός από τον σωματικό. Στον σωματικό εκφοβισμό τα θύματα προέρχονται κυρίως από την πρώτη και τη δεύτερα τάξη, ενώ μειώνονται στην τρίτη. Ίσως αυτό συμβαίνει γιατί ο σωματικός εκφοβισμός είναι συνηθέστερος σε παιδιά μικρότερων ηλικιών (Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007). Από την άλλη μεριά, οι υπόλοιπες μορφές σχολικού εκφοβισμού αναμενόμενα επηρεάζουν περισσότερο τις μεγαλύτερες ηλικίες (όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 3.1.2), καθώς η χρήση τους απαιτεί την ανάπτυξη κοινωνικών ή τεχνολογικών δεξιοτήτων.

Ένα από πλέον μη αναμενόμενα αποτελέσματα αφορά στη συμμετοχή των εφήβων στο φαινόμενο με το ρόλο του θύτη ή του θύματος κατά τη διάρκεια της «σχολικής τους ζωής». Σε αυτή την ερώτηση, αναμέναμε τα ποσοστά να αυξάνονταν με την ηλικία, καθώς όσο μεγαλύτερη η ηλικία, τόσο αυξάνονται και τα συνολικά χρόνια «σχολικής ζωής», άρα και οι πιθανότητες συμμετοχής στο φαινόμενο. Εξετάζοντας τις απαντήσεις ως προς το ρόλο του θύματος, τα παιδιά της γ' γυμνασίου απάντησαν καταφατικά σε μεγαλύτερο ποσοστό, ενώ τα ποσοστά ήταν σχεδόν παρόμοια για παιδιά α' και β' γυμνασίου. Στο ρόλο του θύτη όμως, το ποσοστό των παιδιών της πρώτης γυμνασίου ήταν το μεγαλύτερο όλων, με τις άλλες δύο τάξεις να ακολουθούν. Μία πιθανή εξήγηση των ευρημάτων είναι πως τα μεγαλύτερα παιδιά δεν ήταν τόσο ειλικρινή, φοβούμενα ίσως τις επιπτώσεις μιας καταφατικής απάντησης.

Στις υπόλοιπες κατηγορίες δεδομένων που παρουσιάστηκαν στις ενότητες 8.1 και 8.2 και δεν υπάρχει ερμηνεία ανά ηλικία, δεν παρουσιάστηκαν αξιοσημείωτες διαφορές ως προς την ηλικία.

9. Συμπεράσματα

9.1 Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η παρούσα εργασία επιχείρησε να αναλύσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο πρώτο μέρος της δόθηκε ο ορισμός και τα βασικά χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού, ενώ παρουσιάστηκαν οι διαφορετικές μορφές του και οι συνέπειες που επιφέρει στους συμμετέχοντες. Παράλληλα, έγινε αναφορά στους παράγοντες του φαινομένου, στα χαρακτηριστικά των υποομάδων που συμμετέχουν σε αυτόν και σε πρακτικές που συνηθίζονται κατά την πραγματοποίησή του. Επιπλέον, μέσω της ιστορικής αναδρομής και της παρουσίασης της εξέλιξης της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού, έγινε μια προσπάθεια καθορισμού των βαθύτερων αιτιών του. Ακόμη παρουσιάστηκαν τα ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού στη χώρα μας, αλλά και σε αρκετές ακόμη χώρες του εξωτερικού.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας εξετάστηκε η έκταση του φαινομένου σε πραγματικές συνθήκες, σε δημόσια γυμνάσια της Αθήνας. Πιο αναλυτικά, μετά την παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων, της μεθοδολογίας και της ταυτότητας της έρευνας, παρουσιάστηκαν τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας, χωρισμένα σε 3 υποενότητες: τα γενικά αποτελέσματα, τα γενικά αποτελέσματα σε συνάρτηση με το φύλο και τα γενικά αποτελέσματα σε συνάρτηση με την ηλικία. Στη συνέχεια ακολούθησε μια προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων όλων των παραπάνω κατηγοριών.

Τα εμπειρικά δεδομένα που είχε ο ερευνητής αποτέλεσαν κίνητρο ενδιαφέροντος και προβληματισμού για τη συγκεκριμένη θεματολογία και εν τέλει οδήγησαν στην μελέτη της μέσω αυτής της εργασίας. Μέσω μίας όσο το δυνατόν πιο αποστασιοποιημένης οπτικής από τα γεγονότα, επιχειρήθηκε η εξέταση σημαντικών παραμέτρων του εκφοβιστικού φαινομένου όπως οι μορφές εκφοβισμού που χρησιμοποιούνται, τα συμπτώματα των συμμετεχόντων, οι αιτίες δημιουργίας του σχολικού εκφοβισμού και το ενδιαφέρον των καθηγητών προς τους/ις μαθητές/ριες που συμμετέχουν στο φαινόμενο.

Από την εργασία προέκυψε μια σειρά χρήσιμων συμπερασμάτων, τα περισσότερα εκ των οποίων επιβεβαιώνουν τις ήδη υπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις. Θα πρέπει να τονιστεί ωστόσο πως, λόγω του περιορισμένου μεγέθους του δείγματος, τα συμπεράσματα φανερώνουν απλώς τάσεις και δεν μπορούν να γενικευτούν.

Το πρώτο σημαντικό συμπέρασμα που προέκυψε είναι πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα αρκετά διαδεδομένο φαινόμενο στη χώρα μας, καθώς 1 στα 3 παιδιά συμμετέχει ενεργά σε αυτόν. Αντίστοιχα ευρήματα υπήρξαν στο παρελθόν σε παρόμοιες έρευνες (Craig et al. 2009; Magklara et al. 2012) και υποδηλώνουν πως ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα υπαρκτό κοινωνικό πρόβλημα. Οι κυριότεροι τρόποι έκφρασής του είναι ο λεκτικός (Tsiadis et al. 2013; Nansel et al. 2001; Smith and Shu 2000) και ο συναισθηματικός εκφοβισμός, ευρήματα αναμενόμενα με βάση την ηλικία των εξεταζόμενων εφήβων (Καλάτη 2015; Sapouna 2008).

Ένα εξίσου σημαντικό συμπέρασμα που προέκυψε από την έρευνα είναι πως τα αγόρια συμμετέχουν στο φαινόμενο σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με τα κορίτσια, τόσο ως θύτες, όσο και ως θύματα (Waasdorp and Brandshaw 2015; Due et al. 2005; Nansel et al. 2001). Παρά το γεγονός πως στις κατηγορίες του ηλεκτρονικού και του σεξουαλικού εκφοβισμού τα κορίτσια-θύματα είναι ελαφρώς περισσότερα, συνολικά τα αγόρια θυματοποιήθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό τόσο σε απόλυτους αριθμούς, όσο και αναλογικά.

Εξετάζοντας τις πιθανές διαφορές των δύο φύλων ως προς την αντιμετώπιση του φαινομένου, προέκυψε ακόμη πως τα κορίτσια θυματοποιούνται συνήθως από ομάδες παιδιών, σε αντίθεση με τα αγόρια που θυματοποιούνται συχνά και από μεμονωμένα άτομα, ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις (και σχεδόν αποκλειστικά όταν το θύμα είναι κορίτσι) οι θύτες όχι μόνο είναι ίδιας ηλικίας, αλλά φοιτούν και στο ίδιο τμήμα με τα θύματα (Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007; Bibou-Nakou et al. 2014; Sapouna 2008).

Το συμπέρασμα που προκύπτει με βάση τα ηλικιακά κριτήρια είναι πως τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού αυξάνονται σταδιακά από την πρώτη μέχρι και την τρίτη Γυμνασίου, με εξαίρεση το σωματικό εκφοβισμό. Αμφότερα τα ευρήματα είναι αναμενόμενα, καθώς η μεν σωματική μορφή είναι πιο συνηθισμένη σε μικρότερες ηλικίες (Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007), ενώ οι υπόλοιπες μορφές απαιτούν κοινωνικές δεξιότητες που βελτιώνονται καθώς οι έφηβοι/ες αναπτύσσονται (Καλάτη 2015; Sapouna 2008).

Αξίζει να επισημανθεί πως ο βαθμός ενημέρωσης των συμμετεχόντων αποδείχθηκε εξαιρετικά υψηλός, ενώ θετικό χαρακτηρίζεται το γεγονός πως σχεδόν το σύνολο των εφήβων είχε ενημερωθεί για το φαινόμενο μέσω δράσεων του σχολείου. Παράλληλα, σχεδόν τα μισά θύματα ανέφεραν το περιστατικό στους γονείς τους, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα άλλων ερευνών (Μάνεσης και Λαμπροπούλου 2007; Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007) που υποστηρίζουν πως συνήθως τα παιδιά δεν αναφέρουν περιστατικά θυματοποίησής τους.

Το εύρημα ωστόσο που προκάλεσε τον εντονότερο προβληματισμό είναι ο χαμηλός βαθμός εμπιστοσύνης ανάμεσα στους/ις μαθητές/ριες και τους/ις καθηγητές/ριές τους και η ακόμη χαμηλότερη διάθεση των τελευταίων να επιλύσουν τα προβλήματα θυματοποίησης των παιδιών. Με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγάλη διάθεση επίλυσης του προβλήματος – σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων – μόλις στο 20% των περιπτώσεων που τους αναφέρθηκαν, η εμπιστοσύνη των μαθητών/ριών απέναντί τους δύσκολα θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερη. Σε περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού τόσο η παθητική, όσο και η μη αντιμετώπιση του φαινομένου συνιστούν ουσιαστικά αποδοχή της βίας.

Πέραν των προαναφερθέντων συμπερασμάτων όμως, η μελέτη - για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας - σημαντικού αριθμού επιστημονικών δημοσιεύσεων που σχετίζονται με το θεωρητικό υπόβαθρο του σχολικού εκφοβισμού, οδήγησε με τη σειρά της σε ορισμένα διαφορετικού τύπου συμπεράσματα. Το πρώτο εξ αυτών είναι πως η διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού έχει αναληφθεί σχεδόν αποκλειστικά από τον επιστημονικό κλάδο της Ψυχολογίας, με αποτέλεσμα μια πολύ συγκεκριμένη οπτική και θεώρηση των καταστάσεων. Απόρροια του παραπάνω γεγονότος είναι ο εξαιρετικά περιορισμένος αριθμός επιστημονικών δημοσιεύσεων που εξετάζουν το φαινόμενο υπό άλλη οπτική, όπως για παράδειγμα την πολιτισμική. Η εξέταση, λοιπόν, του φαινομένου υπό διαφορετικά πρίσματα μπορεί να προσφέρει συνολικά μια πιο σφαιρική και πολυδιάστατη ανάλυσή του και, πιθανώς, την καλύτερη και βαθύτερη κατανόησή του. Η παραπάνω επισήμανση σε καμία περίπτωση δεν υποτιμά τη μεγάλη συμβολή του κλάδου της Ψυχολογίας στη συνολική εξέταση του φαινομένου. Απλώς επισημαίνει ότι η συνδυαστική εξέτασή του από διαφορετικούς επιστημονικούς τομείς πιθανώς να επιφέρει βαθύτερη γνώση αυτών των καταστάσεων.

Επιπλέον, τα τρία βασικά κριτήρια καθορισμού μιας συμπεριφοράς ως εκφοβιστική (πρόθεση, επανάληψη, ανισορροπία δύναμης) που έχουν καταρτιστεί από τα πρώτα χρόνια της

επιστημονικής διερεύνησης του φαινομένου (Olweus 1984/1993a/1993b; Smith 1991) συνηθίζεται να επαναλαμβάνονται σχεδόν αυτόματα και μηχανικά σε κάθε επιστημονική δημοσίευση, τη στιγμή που ορισμένοι μελετητές έχουν εκφράσει τις ενστάσεις τους τόσο ως προς το κριτήριο της πρόθεσης (Rigby 2008 στην Καλάτη 2015: 77), όσο και ως προς το κριτήριο της επαναληπτικότητας (Monks et al. 2009 και Lagerspetz et al. 1988 στην Βλάχου 2011: 10-1). Αναφορικά με το τελευταίο, ακόμη και μια μεμονωμένη πράξη είναι σε θέση να προκαλέσει στο θύμα αισθήματα φόβου, εξαναγκασμού και ταπείνωσης για μεγάλο χρονικό διάστημα (Monks et al. 2009 και Lagerspetz et al. 1988 στην Βλάχου 2011: 10-1), ενώ ακόμη και ο πρώτος θεμελιωτής των τριών βασικών χαρακτηριστικών, Dan Olweus, υποστηρίζει πλέον ότι η επαναληπτικότητα δεν αποτελεί πάντοτε απαραίτητο κριτήριο χαρακτηρισμού μιας συμπεριφοράς ως εκφοβιστικής (Bullying Diaries 2014). Επομένως, πέραν της εξέτασης των στατιστικών στοιχείων που προκύπτουν από τις εκάστοτε έρευνες για τον σχολικό εκφοβισμό, ίσως θα ήταν χρήσιμη μια επαναξιολόγηση των βασικών κριτηρίων του φαινομένου, καθώς η συνεχιζόμενη εξέλιξη όλων των κοινωνιών και των χαρακτηριστικών τους ενδέχεται να έχει διαφοροποιήσει ορισμένα από αυτά.

Ως προς τις προτάσεις, αρχικά θα πρέπει να τονιστεί η ανάγκη περισσότερων ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών για τον σχολικό εκφοβισμό. Οι ποσοτικές έρευνες θα δώσουν τη δυνατότητα στους ερευνητές να κατανοήσουν το ακριβές μέγεθος του προβλήματος, το οποίο, δυστυχώς, δεν είναι γνωστό στη χώρα μας, καθώς τα ποσοτικά στοιχεία που περιλαμβάνονται στις έρευνες που διεξάγονται στα ελληνικά σχολεία είναι υπολειμματικά και σε αρκετές περιπτώσεις ανεπαρκή. Ας αναλογιστούμε μόνο πως το 1983, η έρευνα για το σχολικό εκφοβισμό του Dan Olweus στη Νορβηγία περιελάμβανε ως δείγμα σχεδόν το μισό μαθητικό πληθυσμό της χώρας, γεγονός που έδωσε τη δυνατότητα για γενικευμένα και ασφαλή συμπεράσματα (Κουτσούμπα 2010; Tsiadis et al. 2013; Σαπουνά 2006). Εν έτη 2016 που γράφονται αυτές οι γραμμές, 33 χρόνια αργότερα, στην Ελλάδα δεν έχει πραγματοποιηθεί ούτε μία έρευνα για το σχολικό εκφοβισμό με αντίστοιχο δείγμα πληθυσμού, παρά το γεγονός πως τα ευρήματα όλων των ερευνών υποδεικνύουν την ύπαρξη του φαινομένου στα ελληνικά σχολεία (Magklara et al. 2012; Bibou-Nakou et al. 2013; Tsiadis et al. 2013; Giovazolias et al. 2010). Από την άλλη μεριά, οι έρευνες με ποιοτικές μεθόδους επεξεργασίας μπορούν να συμβάλλουν

καταλυτικά στη διερεύνηση σε βάθος των πολλών πτυχών και παραμέτρων του σχολικού εκφοβισμού, που είναι αδύνατον να ανιχνευθούν με την χρήση ποσοτικής μεθοδολογίας.

Επιπλέον, δεν θα πρέπει να λησμονείται το γεγονός πως ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που υπάρχει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το γεγονός πως το ηλικιακό του αποκορύφωμα είναι οι ηλικίες από 12 έως 14 έτη (Cook et al. 2010; Gothwal et al. 2013), δεν σημαίνει ότι μεγαλύτερες ηλικιακές κατηγορίες δεν αξίζουν της ερευνητικής προσοχής. Οι έφηβοι/ες μεγαλύτερης ηλικίας μπορεί μεν να έχουν αναπτύξει περισσότερες ικανότητες και να είναι σε θέση να υπερασπιστούν καλύτερα τον εαυτό τους, ωστόσο παραμένουν ευάλωτοι/ες σε επιθετικές συμπεριφορές, έστω και σε μικρότερο βαθμό εν συγκρίσει με παιδιά μικρότερης ηλικίας. Το παραπάνω γεγονός επισημαίνεται καθώς οι έρευνες στην Ελλάδα που εξετάζουν το φαινόμενο μετά την ηλικία των 14 ετών είναι πραγματικά ελάχιστες, γεγονός που δεν μπορεί να χαρακτηριστεί θετικό.

Πέραν της ανάγκης περαιτέρω διερεύνησης, η πρακτική αντιμετώπιση του φαινομένου ίσως θα έπρεπε να ξεκινά από την ενημέρωση, η οποία αποτελεί το πρώτο βήμα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Due et al. 2005; Donegan 2012). Αρχικά, οι μαθητές/ριες θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι/ες όχι μόνο για τα χαρακτηριστικά και τις μορφές του φαινομένου, αλλά κυρίως για τον τρόπο αντιμετώπισής του σε περίπτωση πιθανής θυματοποίησης (Salmivalli 2010; Olweus 2014). Οι γονείς από την πλευρά τους θα πρέπει να παρέχουν στα παιδιά την απαραίτητη στήριξη (Wang et al. 2009) και να διασφαλίσουν τη σωστή μεταξύ τους επικοινωνία (Shetgiri et al. 2012a; Fekkes et al. 2005). Επιπλέον, η απουσία οικογενειακών συγκρούσεων θα ήταν χρήσιμη (Schwartz et al. 1997; Shetgiri et al. 2012a), όπως και οι μη απολυταρχικές αποφάσεις (Βλάχου 2011; Σαπουνά 2006). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί, πέραν της θεωρητικής κατάρτισης και της συνεχόμενης επανεκπαίδευσής τους σε αντίστοιχα θέματα, απαιτείται να επιδείξουν πρωτίστως τη διάθεση για να βοηθήσουν σε μία εκφοβιστική κατάσταση και να αντιληφθούν πως το φαινόμενο του εκφοβισμού έχει σε πολλές περιπτώσεις σοβαρές συνέπειες στην υγεία των παιδιών (Fekkes et al. 2005; Κατσαμά 2013). Σημαντική θα ήταν και η αυξημένη επόπτευση του χώρου της σχολικής αυλής κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, καθώς το προαύλιο είναι ο χώρος που λαμβάνουν χώρα τα περισσότερα περιστατικά (Βλάχου 2011; Olweus 2014).

Οι προαναφερθείσες προτάσεις ίσως αρκούν για τη μείωση των δεικτών του φαινομένου – όπως άλλωστε συνέβη και στις χώρες που εφαρμόστηκαν και προαναφέρθηκαν στην ενότητα 5.6 –, είναι όμως αμφίβολο αν επαρκούν για τη συνολική αντιμετώπιση του προβλήματος. Κι αυτό γιατί, κατά τη γνώμη του γράφοντος, τα βαθύτερα αίτια του σχολικού εκφοβισμού διαθέτουν σαφείς πολιτισμικές προεκτάσεις, οι οποίες αποτελούν τη γενεσιουργό αιτία της επιθετικότητας των παιδιών.

Περίπου από τον 17^ο αιώνα κι ύστερα, όταν δηλαδή σχηματίστηκε η κοινωνική κατασκευή της έννοιας «παιδί» ως μια εξιδανικευμένη, αθώα και «ηθικά αμόλυντη» ύπαρξη, η προστασία των παιδιών αποτέλεσε βασικό σκοπό των φορέων (οικογένεια, σχολείο, εκκλησία) των τότε κοινωνιών (Tsaliki 2016). Χάριν αυτής της προστασίας, διαχρονικά και μέχρι τις μέρες μας, «δαιμονοποιήθηκαν» και θεωρήθηκαν ως «κίνδυνος» οι γρήγοροι ρυθμοί ανάπτυξης, η τεχνολογία, η παιδική σεξουαλικότητα και οποιαδήποτε άλλη κατάσταση, συνήθεια ή διαδικασία θεωρούνταν ανά καιρούς ότι θα μπορούσε να βλάψει την έννοια της «αγνής» παιδικής ύπαρξης (Ringrose et al. 2013; Tsaliki 2016). Παράλληλα, εκτός του γεγονότος ότι βρίσκονταν σε κίνδυνο, η πεποίθηση πως τα παιδιά δεν γνώριζαν πως να προστατευθούν ήταν βαθιά ριζωμένη στις συνειδήσεις των ανθρώπων, με αποτέλεσμα οι ενήλικες να είναι υπεύθυνοι για την προστασία τους και τη διδασχία των «αποδεκτών» τρόπων συμπεριφοράς (McKee 2010; Cradock 2004). Κατά την εκμάθηση της «σωστής συμπεριφοράς», τα παιδιά γίνονταν αποδέκτες βίαιων σωματικών, και ψυχολογικών μεθόδων από τους ενήλικες, με αποτέλεσμα αφενός μεν τον ενστερνισμό μιας κουλτούρας υποταγής σε αυτούς, αφετέρου δε τη συσσώρευση όλης αυτής της έντασης, που εκδηλωνόταν στο σχολείο με τη μορφή επιθετικότητας (Tsaliki 2016).

Πως μπορούν όμως να συσχετίζονται δομές και πρακτικές ξεπερασμένων, συντηρητικών κοινωνιών με τις «δυτικού τύπου» σύγχρονες κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα που «αναγνωρίζουν» δικαιώματα; Στις μέρες μας δεν υπάρχει η κατήχηση του πάστορα, η απόλυτη, πατριαρχική δομή των οικογενειών, ούτε ο δεσποτικός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών. Η αυθεντία των ενηλίκων είναι σαφώς μικρότερη, συγκριτικά με το παρελθόν. Σήμερα τα δικαιώματα των παιδιών είναι αναγνωρισμένα και υπάρχουν οργανισμοί που τα προστατεύουν (Tsaliki 2016). Μερικά πράγματα όμως, ίσως έχουν αλλάξει λιγότερο απ' όσο πιστεύουμε.

Η σημερινή κοινωνική κατασκευή της έννοιας «παιδί» δε διαφέρει σημαντικά, σε σχέση με το παρελθόν, καθώς παραμένει το ίδιο, «αμόλυντο» πλάσμα (Valentine 2003), που απειλείται

σχεδόν από οτιδήποτε υπάρχει γύρω του. Οι σημερινές τεχνολογικές ανακαλύψεις (τηλεόραση, διαδίκτυο κ.α.) «δαιμονοποιούνται» εξίσου γρήγορα (Tsaliki 2016), η κατασκευή των κινδύνων παραμένει όχι απλά αναλλοίωτη, αλλά και επαυξημένη, ενώ η ανάγκη προστασίας και εκμάθησης της «σωστής» συμπεριφοράς από τους ενήλικους υπάρχει ακόμη. Η ζωή και του σημερινού παιδιού στην πραγματικότητα οριοθετείται απόλυτα από τους ενήλικους (Valentine 2003). Συνολικά, λοιπόν, το κοινωνικό πλαίσιο που περιβάλλει τα παιδιά δεν είναι «απολύτως ασφυκτικό», όπως λίγους αιώνες πριν, δεν έχει «χαλαρώσει» όμως και τόσο, ώστε να μην δημιουργεί ακόμη σημαντικά προβλήματα. Παράλληλα, σαν να μην έφταναν τα προαναφερθέντα δεδομένα, οι απαιτήσεις από τα παιδιά και τους εφήβους στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα είναι περισσότερες από ποτέ.

Η καθημερινότητά τους αποτελείται από ένα συνεχές τρέξιμο στο σχολείο, το φροντιστήριο, τις ξένες γλώσσες, τα αθλήματα, το ωδείο και αποτελεί έναν ατελείωτο αγώνα δρόμου προς την γνωστική κατάρτιση. Τα παιδιά του σήμερα ζουν για τη ζωή που «θα ζήσουν» χωρίς να το επιλέγουν, «φορτωμένα» με τα όνειρα, τις φιλοδοξίες και τις απαιτήσεις των ενήλικων. Σε όλες αυτές τις καταστάσεις, πρέπει να συμπεριφέρονται με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, τον οποίο πασχίζουν να τους διδάξουν οι γονείς τους. Παρά την αναγνώριση της παιδικής ηλικίας και των δικαιωμάτων της, τα σημερινά παιδιά εξακολουθούν να λογίζονται ως «ημιτελείς ενήλικες» (Tsaliki 2016: 33), προετοιμαζόμενα αποκλειστικά και μόνο για την ενήλικη ζωή. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε, πως τα «καλά και σωστά» παιδιά, τα πιο αποδεκτά, είναι αυτά που συμπεριφέρονται ήδη ως ενήλικες. Τα υπόλοιπα αποτελούν απλώς «ανώριμα παιδιά που κάποια στιγμή θα καταλάβουν πως οφείλουν να φέρονται».

Μοιραία, η συνεχόμενη πίεση που δέχονται καθημερινά μετατρέπεται σε επιθετικότητα και εξωτερικεύεται σε έναν χώρο που δεν υπάρχουν (ή υπάρχουν λιγότερες και πιο χαλαρές) ιεραρχικές δομές: την αυλή του σχολείου. Το προαύλιο αποτελεί έναν χώρο που μέσω της επιθετικότητας και του εκφοβισμού τα παιδιά μπορούν να επιβληθούν των υπολοίπων, καθώς σχεδόν οπουδήποτε αλλού απλώς ακολουθούν συγκεκριμένους κώδικες συμπεριφοράς.

Επομένως, το πρώτο βήμα για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος είναι η κατανόηση της φύσης του. Δίχως αυτή, μοιάζει αδύνατη η αντιμετώπισή του. Ίσως λοιπόν η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού γίνει αποτελεσματικότερη, αν αντιμετωπιστούν οι λόγοι που δημιουργούν την παιδική επιθετικότητα. Ένας τρόπος ζωής ασφαλής, αλλά όχι αποπνικτικός,

προστατευμένος, αλλά όχι υπερπροστατευτικός, που δεν θα καθορίζεται από «ειδικούς» επιστήμονες ή κοινωνικές νόρμες, αλλά από την ελεύθερη επιλογή και το δικαίωμα των παιδιών να ζουν και να συμπεριφέρονται ως τέτοια, ενδεχομένως να είναι η αποδοτικότερη αντιμετώπιση.

Στο δικό μου μυαλό, η μη απαίτηση από τα παιδιά μιας σειράς «ψυχαναγκαστικών» και «κανονιστικών» συμπεριφορών, σε συνδυασμό με την ελευθερία σκέψης και έκφρασης είναι πιο χρήσιμες από «όλη τη γνώση του κόσμου», γύρω από ένα φαινόμενο.

Βιβλιογραφία

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

Agnew, R. (2006). Pressured into crime: an overview of general strain theory. New York: Oxford University Press.

Analitis, F., Velderman, M. K., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M., Berra, S., Alonso, J. and Rajmil, L. (2009). Being bullied: Associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old. *Pediatrics*, 123(2), 569–577.

Arseneault, L., Bowes, L. and Shakoor, S. (2009) Bullying victimization in youths and mental health problems: “Much ado about nothing?” *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729

Artinopoulou, V. (2015) Towards a European Anti-bullying Policy

EAN Strategy Position Paper. στο Σαλίχος, Π., και Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.). (2015). Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη (Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού), Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Askew, S. (1989) «Aggressive Behaviour in Boys: To What Extent Is it Institutionalised?» στο D. P. Tattum και D. A. Lane (επιμ.), *Bullying in Schools*, Staffordshire: Trentham Books.

Athanasiades, C. and Deliyanni-kouimtzi, V. (2010) The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools*, Vol.47(4), pp.328-341

Atlas, R.S. and Pepler, D.J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86–99.

Austin, S. and Joseph, S. (1996). Assessment of bully/ victim problems in 8 –11 year olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447 – 456.

Βλάχου, Μ. 2011. *Σχολικός Εκφοβισμός / Θυματοποίηση σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας: Ενδοπροσωπικοί και Περιβαλλοντικοί Παράγοντες*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1978). Social Learning Theory of Aggression, *Journal of Communication*, 28(3), 12-29

Baldry AC. (1998) Bullying among Italian middle school students. *School Psychology International* , 19(4), 361-374

Baldry, A.C. and Farrington, D.P. (1999) Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22(3), 423–426.

Banwart, M.C. (2010), Gender and candidate communication: Effects of stereotypes in the 2008 election, *American Behavioral Scientist*, Vol.54, pp.265-283. Barker, E. D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N. and Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence: Relations to delinquency and self-harm. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(9), 1030–1038.

Beckman, L. (2013) Traditional Bullying and Cyberbullying among Swedish Adolescents Gender differences and associations with mental health. Karlstad University Studies, Available at: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:639930/FULLTEXT01.pdf>

Bennett, C., Khangura, S., Brehaut, J. C., Graham, I. D., Moher, D., Potter, B. K. and Grimshaw, J. M. (2011). Reporting Guidelines for Survey Research: An Analysis of Published Guidance and Reporting Practices. *PLoS Med* 8(8): e1001069. doi:10.1371/journal.pmed.1001069

Beran, T., Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32, 265–277.

Beran, T. and Shapiro, B. (2005). Evaluation of an Anti-Bullying program: Student reports of knowledge and confidence to manage bullying. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 700-717.

Beran, T. and Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1, 15–33.

Berlan, E. D., Corliss, H. L., Field, A. E. Goodman, E. and Bryn, A. S. (2010) Sexual Orientation and Bullying Among Adolescents in the Growing Up Today Study. *Journal of Adolescent Health*, Vol.46(4), pp.366-371

Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90–126.

Bertolotti, T. and Magnani, L. (2013) A philosophical and evolutionary approach to cyberbullying: social networks and the disruption of sub-moralities. *Ethics and Information Technology*, Vol.15(4), pp.285-299

Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools*. Milton Keynes, UK: Open University Press.

Bibou-Nakou, I., Asimopoulos, C., Hatzipemou, T., Soumaki, E. and Tsiantis, J. (2014) Bullying in Greek secondary schools: prevalence and profile of bullying practices. *International Journal of Mental Health Promotion*, Vol.16(1), pp.3-18

Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. and Kaukiainen, A. (1992a). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117 – 127.

Bjorkqvist, K., Österman, K. and Kaukiainen, A. (1992b). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In K. Bjorkqvist, & P. Niemelä (Eds.), *Of Mice and Women. Aspects of Female Aggression* (pp. 51-64). San Diego: Academic Press.

Bjorkqvist, K. (1994) «Sex Differences in Physical, Verbal, and Indirect Aggression: A Review of Recent Research», *Sex Roles*, 30(3/4), 177-188.

Bliding, M., Holm, A.S. and Hägglund, S. (2002). *Kränkande Handlingar och Informella Miljöer. Elevperspektiv på Skolans Miljöer och Sociala Klimat*. Stockholm: Skolverket.

Blumer, H. (1971) Social Problems as Collective Behavior. *Social Problems*, 18(3), 298-306

Borg, M., G. (1999) The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41(2), 137–153.

Boulton, M. J. and Underwood, K. (1992) «Bully/Victim Problems among Middle School Children», *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.

Boulton, M. and Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perception, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315–329.

Boulton, M. J. and Hawker, D.S. (1997). Non-physical forms of bullying among school pupils: a cause for concern. *Health Education*, 97(2), 61-64.

Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., Klebanov, P. K. and Sealand, N. (1993). Do neighborhoods influence child and adolescent development? *American Journal of Sociology*, 99, 353-395.

Brown, S. L., Birch, D. A. and Kancherla, V. (2005). Bullying perspectives: experiences, attitudes, and recommendations of 9- to 13-year-olds attending health education centers in the United States. *The Journal of School Health*, 75(10), 384-392.

Buckingham, D. and Jensen, H.S. (2012) Beyond “Media Panics”: Reconceptualising public debates about children and media. *Journal of Children and Media*, 6(4), 413-429

Bullying Diaries (Ημερολόγια Εκφοβισμού). 2014 [Film] Directed by Alexandros Chantzis. Greece: Small Planet Productions για το «Χαμόγελο του Παιδιού». Διαθέσιμο στη διεύθυνση <https://www.youtube.com/watch?v=Tzn8glBrW-o&feature=youtu.be>

Burke, V., Milligan, R. A. K., Beilin, L. J., Dunbar, D., Spencer, M., Balde, E., Gracey and M. P. (1997). Clustering of health-related behaviors among 18-year-old Australians. *Preventive Medicine*, 26(5), 724–733.

Γιοβάνογλου, Σ. (2015) “Bullying” στο ελληνικό σχολείο: επιδημία στην εξάπλωση ενός φαινομένου ή επιδημία στην εξάπλωση μιας θεωρητικής συζήτησης; στο Σαλίχος, Π., και Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.). (2015). Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη (Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού), Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Γκουλιάμα, Α (2015) Έμφυλα χαρακτηριστικά της ενδοσχολικής βίας: τα φύλα ως υποκείμενα και ως αντικείμενα του σχολικού εκφοβισμού. στο Σαλίχος, Π., και Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.). (2015). Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη (Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού), Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Cappello, G. (2015) Cyberbullying & Company. From Myths to Empirical Evidence. στο Σαλίχος, Π., και Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.). (2015). Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη (Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού), Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Caravita, S., DiBlasio, P. and Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140–163.

Clemence, A. (2001). Violence and security at school: The situation in Switzerland. En E. Debarbieux y C. Blaya (ed.), *Violence in schools. The approaches in Europe*. Issy – les – Moulineaux: ESF editeur.

Coleman, J. and Hagell, A. (Eds.). (2007). *Adolescence, risk and resilience: Against the odds*. Chichester, UK: Wiley.

Cook, C. R., Williams, K., R., Guerra, N. G., Kim, T. E. and Sadek, S. (2010) Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, Vol.25(2), pp.65-83

Craig, W., M., Pepler, D. and Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.

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

Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Crick, N. R. and Dodge K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.

Crick, N. R. and Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.

Cunningham H. 2005. *Children and childhood in western society since 1500*, 2nd edition. Toronto, Canada: Pearson-Longman.

Δίκτυο Κατά της Βίας στο Σχολείο, 2016. *Δίκτυο Κατά της Βίας στο Σχολείο*. [Online] Available at: http://www.antibullyingnetwork.gr/page.aspx?id=97&main_menu=289&parent_id=161 [Accessed 15 January 2016].

Dake, J., A., James H., Price, J., H., Telljohann, S. K., Jeanne, B. and Funk, J., B. (2004). Principals' perceptions and practices of school bullying prevention activities.

D'Augelli A. R., Pilkington N. W. and Hershberger S. L. (2002) Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School of Psychology*, 17, 148–167.

Davidson, J. (2014) *Sexting: Gender and Teens*. Rotterdam: Sense publishers

D'cruze, S. (2000). *Everyday violence in Britain 1850-1950*. London: Longman.

De Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. N. and Wissink, I. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 30(4), 543–566

Dehue F, Bolman C. and Vollink T. (2008) Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *Cyberpsychology & Behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 11, 217-223.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E. (1994). Socialization Mediators of the Relation between Socioeconomic Status and Child Conduct Problems, *Child Development*, 65, 649-665.

Donegan, R., (2012) Bullying and Cyberbullying: History, Statistics, Law, Prevention and Analysis. *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*, Vol. 3(1), pp. 33-42

Dooley, J. J., Pyzalski, J., and Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Journal of Psychology*, 217, 182–188.

Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P. and Currie, C. (2005) Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *The European Journal of Public Health*, Vol.15(2), pp.128-132

Due, P. and Holstein, B. E. (2008). Bullying victimization among 13 to 15-year-old school children: Results from two comparative studies in 66 countries and regions. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 209–221.

Durham, M.G. (2008) *The Lolita Effect: The Media Sexualization of Young Girls and What We Can Do About It*. New York: Penguin Group

ΕΠΨΥ (2010) ΕΦΗΒΟΙ, ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΥΓΕΙΑ, Πανελλήνια έρευνα στους μαθητές, Έφηβοι και βία (επιμ. Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α. και Καναβού, Ε.). Αθήνα – Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής

Egbert, N. and Belcher, J. D. (2012). Reality bites: An investigation of the genre of reality television and its relationship to viewers' body image. *Mass Communication and Society*, 15(3), 407-431.

Electronic Library, University of Surrey (2015). *Introduction to Research: The advantages and disadvantages of questionnaires*. Available at:
http://libweb.surrey.ac.uk/library/skills/Introduction%20to%20Research%20and%20Managing%20Information%20Leicester/page_51.htm

Eslea, M. and Mukhtar, K. (2000). Bullying and racism among Asian schoolchildren in Britain. *Educational Research*, V42, 207-217.

Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchân, J., Pereira, B. and Smith, P. K. (2003) Friendship and Loneliness among Bullies and Victims: Data from Seven Countries, *Aggressive Behavior*, 30(1), 71-83.

Espelage, D., Bosworth, K. and Simon, T. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, 16(4), 411–426.

Espelage, D. and Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365 – 383.

Europe's Antibullying Campaign, 2016. *Europe's Antibullying Campaign*. [Online] Available at: <http://www.e-abc.eu/gr/> [Accessed 15 January 2016].

Farrington, D. P. (1993) 'Understanding and Preventing Bullying', in M.Tonry (ed.) *Crime and Justice: A Review of Research*, 17, pp. 381–458. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. and Verloove - Vanhorick, S. P (2005) Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, Vol.20(1), pp.81-91

Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J. and Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California bullying victimization scale. *Aggressive Behavior*, 37(3), 234–24.

Fisher, H. L., Moffitt, T. E., Hourts, R. M. Belsky, D. W. Arseneault, L. and Caspi, A. (2012) Bullying victimisation and risk of self harm in early adolescence: longitudinal cohort study. *British Medical Journal*, Vol.344, Available at: http://www.researchgate.net/publication/224855517_Bullying_victimisation_and_risk_of_self_harm_in_early_adolescence_Longitudinal_cohort_study

Forrest, C. B., Bevans, K. B., Riley, A. W., Crespo, R. and Louis, T. A. (2013) Health and School Outcomes During Children's Transition Into Adolescence. *Journal of Adolescent Health*, Vol.52(2), pp.186-194

Franberg, G. and Wrethander, M. (2011). *Mobbning–en social konstruktion*. Lund: Studentlitteratur.

Furendi, F. and Bristow, J. (2008) *Licensed to Hug: How Child Protection Policies Are Poisoning the Relationship Between the Generation and Damaging the Voluntary Sector*. London: Continuum Press

Galen, B. R. and Underwood, M. K. (1997) A developmental investigation of social aggression among children, *Developmental Psychology*, 33, 589-600

Genta, M., L., Menesini, E., Fonzi, A. and Costabile, A. (1996) Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 97–110.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. and Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467-476.

Gini, G. and Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059–1065.

Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E. and Georgiadi, M. (2010) The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol.5, pp.2208-2215

Gittins, D. (2009) “The historical construction of childhood” στο Kehily, M. J. (επιμ.) *An introduction to childhood studies, Second Edition*, London: Open University Press

Glover, D. G., Gough, G., Johnson, M. and Cartwright N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42, 141-156

Golden M. 1990. Children and childhood in classical Athens. Baltimore, MA: The John Hopkins University Press.

Gorzig, A. (2011) Who bullies and who is bullied online? : a study of 9-16 year old internet users in 25 European countries. LSE Research Online, Available at: [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIRReports/BullyingShort.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIRReports/BullyingShort.pdf)

Gorzig, A. and Machackova, H. (2015) Cyberbullying from a socio-ecological perspective: A contemporary synthesis of findings from EU Kids Online. LSE, Department of Media and Communications, Available at: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/mediaWorkingPapers/pdf/WP36-FINAL.pdf>

Gothwal, V. K., Sumalini, R., Shaid, M. I., Giridhar, A. and Bharani, S. (2013) Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire: Evaluation in Visually Impaired. *Optometry and Vision Science*, Vol.90(8), p.828-835

Gradinger, P., Strohmeier, D., and Spiel, C. (2010) Definition and Measurement of Cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, Vol.4(2), article 1, Available at: <http://www.cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2010112301>

Griffin, R.S. and Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400

Guerra, N. G., Williams, K. R. and Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: a mixed methods study. *Child Development*, 82(1), 295–310.

Gradinger, P., Strohmeier, D. and Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Journal of Psychology*, 217, 205–213.

Hafen, C., Laursen, B., Nurmi, J. and Salmela-Aro, K. (2013) Bullies, Victims, and Antipathy: The Feeling is Mutual. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol.41(5), pp.801-809

Hanish, L. D. and Guerra, N. G. (2000). The roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers. *American Journal of Community Psychology*, 28, 201-223.

Hanley, A. J. and Gibb, B. E. (2011). Verbal victimization and changes in hopelessness among elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, Vol.40(5), pp.772–776

Hasebrink, U., Görzig, A., Haddon, L., Kalmus, V. and Livingstone, S. (2011) Patterns of risk and safety online. In-depth analyses from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. LSE, London: EU Kids Online. Available at: [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIRReports/D5%20Patterns%20of%20risk.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIRReports/D5%20Patterns%20of%20risk.pdf)

Hawkins, L. D., Pepler, D. J. and Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.

Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Davis-Crump, A., Saylor, K., Yu, K. and Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29–49.

Heinemann, P. P. (1973). *Mobbning: Gruppvald blant barn og vokane* (Bullying: Group violence among children and adults). Stockholm: Natur och Kultur.

Hendry, J. (1996). *Becoming Japanese*. Honolulu: University of Hawaii.

Hilgartner, S. and Bosk, C. L. (1988) The Rise and Fall of Social Problems: A Public Arenas Model. *The American Journal of Sociology*, Vol.94(1), pp. 53-78

Hodges, E.V.E. and Perry, D.G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685.

Holt, M. K., Kantor, G. K. and Finkelhor, D. (2009). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, 8(1), 42–63.

Hodges, E.V.E., Malone, M.J. and Perry, D.G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 1032–1039.

Huddleston, L. B., Varjas, K., Meyers, J. and Cadenhead, C. (2011) A Case Study with an Identified Bully: Policy and Practice Implications. *Western Journal of Emergency Medicine*, Vol.12(3), p.316-323

Hughes, T. (1913). *Tom Brown's schooldays*. London: Charles H. Kelly.

Hsiung PC. 2005. A tender voyage: Children and childhood in late imperial China. Stanford: Stanford University Press.

Ιωαννίδη-Καπόλου, Ε. (2015). Κοινωνιολογική Έρευνα – Μέθοδοι και Τεχνικές. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: http://www.nsph.gr/Files/006_Koinoniologias/Research_Stages.doc

Jansen, D. E., Veenstra, R., Ormel, J., Ver hulst, F. C., and Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*, 11(1), 440.

Jolliffe, D. and Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540-550.

Juvonen, J., Graham, S. and Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.

Juvonen, J. and Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of School Health*, 78, 496–505.

Καλάτη, Β. 2015. *Κοινωνικός Εκφοβισμός και οι Φιλικές Σχέσεις Παιδιών και Εφήβων: Διαστάσεις φύλου και Εθνο-πολιτισμικής προέλευσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας

Καραθανάση, Ζ. (2015) Ομοφοβικός Σχολικός Εκφοβισμός: το μεγάλο μυστικό του ελληνικού σχολείου. στο Σαλίχος, Π., και Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.). (2015). Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη (Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού), Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Κατσαμά, Ε. 2013. *Κοινωνική Εργασία με Ομάδες στην Εκπαίδευση: Μία Έρευνα Δράση για την Πρόληψη του Σχολικού Εκφοβισμού*. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης

Κατσιγιάννη, Β. Α. 2006. *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Κολοκυθά, Α. (2015) Εμπειρικά δεδομένα για τον εκφοβισμό, «Εθνική Τηλεφωνική Γραμμή για τα Παιδιά SOS 1056». στο Σαλίχος, Π., και Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.). (2015). Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη (Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού), Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Κουλίνου, Θ. και Παύλος, Χ. (2015) Αντιλήψεις μαθητών λυκείων για το φαινόμενο του Bullying σε ελληνικά σχολεία. Καλές πρακτικές διαχείρισης. στο Σαλίχος, Π., και Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.). (2015). Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη (Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού), Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Κούρτη, Ε. (1996). Γλώσσα και Επιθετικότητα. Στο Ι. Νέστορος (επιμ.). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα.: Ελληνικά Γράμματα.

Κουτσούμπα, Κ. 2010. *Η διακίνηση παράνομου υλικού στο Internet και διευρέυνση των στάσεων των ανηλίκων*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας

Katzer, C., Fetchenhauer, D., and Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology, 21*, 25–36.

Kessel Schneider, S., O'Donnell, L., Stueve, A. and Coulter, R. W. S. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health, 102*, 171–177.

Kim Y. S., Koh Y. J. and Leventhal B. (2006) School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics, 115*(2), 357-363.

Klomek, A. B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L. and Gould, M. S. (2013) Suicidal Adolescents' Experiences With Bullying Perpetration and Victimization during High School as Risk Factors for Later Depression and Suicidality. *Journal of Adolescent Health, Vol.53*(1), pp.S37-S42

Kochenderfer, B.J. and Ladd, G.W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9, 59–73.

Koh, J. B. and Wong, J. S. (2015) Survival of the Fittest and the Sexiest: Evolutionary Origins of Adolescent Bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 07/09/2015, p. 1-23

Kokkinos, C. and Panayiotou, G. (2004). Predicting Bullying and Victimization Among Early Adolescents: Associations With Disruptive Behavior Disorders. *Aggressive Behavior*, 30(6), 520-533

Koo, H. (2007) A Time Line of the Evolution of School Bullying in Differing Social Contexts. *Asia Pacific Education Review*, Vol.8(1), pp.107-116

Kosciw, J. G. (2015) Creating safe learning environments for LGBT and all youth in the United States and worldwide. στο Σαλίχος, Π., και Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.). (2015). Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη (Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού), Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Kowalski, M. R., Limber, S.P. and Agatston, P.W. (2008). *Cyber Bullying: Bullying in the digital age*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Kowalski, R. and Limber, S. (2013) Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, Vol.53(1), pp.S13-S20
41. Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., Lattanner, M. R. H. and Stephen P. (2014) Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth. *Psychological Bulletin*, Vol.140(4), pp.1073-1137

Kupersmidt, J. B., Griesler, P. C., DeRosier, M. E., Patterson, C. J. and Davis, P. W. (1995).

Childhood aggression and peer relations in the context of family and neighborhood factors. *Child Development*, 66, 360-375.

Kyriakides, L., Kaloyirou, C. and Lindsay, G. (2006) An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, Vol.76(4), p.781-801

Λαγουμιτζής, Γ. (2015). Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://www.archimedes.teiwest.gr/stuff/%CE%9C%CE%AD%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%B9%CE%A3%CF%85%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AE%CF%82%CE%94%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%B>
[D.pdf](#)

Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K. and Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403–414.

Li, Q. (2006). Cyber bullying in Schools. A research of Gender Differences. *School Psychology International*. Sage Publications. Vol. 27(2): 157-170

Link, B. G. and Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363-385.

Litwiller, B. J. and Brausch, A. M. (2013). Cyber bullying and physical bullying in adolescent suicide: The role of violent behavior and substance use. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 675-684.

Livingstone, S. (2009) *Children and the Internet*. Cambridge: Polity.

Livingstone, S. and Haddon, L. (2009) *EU Kids Online Final Report*, Available at:
<http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf>

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., and Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings. LSE, London: EU Kids Online. Available at:
[http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/D5%20Patterns%20of%20risk.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/D5%20Patterns%20of%20risk.pdf)

Livingstone, S. and Gorzig, A. (2014) When adolescents receive sexual messages on the internet: Explaining experiences of risk and harm. *Computers in Human Behavior*, Vol.33, pp.8-15

Lobe, B., Livingstone, S., Ólafsson, K. and Vodeb, H. (2011) Cross-national comparison of risks and safety on the internet: Initial analysis from the EU Kids Online survey of European children, London: EU Kids Online, LSE. Available at:
[http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/D6%20Cross-national.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/D6%20Cross-national.pdf)

Μάνεσης, Ν. και Λαμπροπούλου, Α. (2014) Σχολικός Εκφοβισμός: Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του. *PEDAGOGY theory & praxis*, Ioannina, December 2014, Issue 7

Ματσόπουλος, Α. (2015) Σχολικός Εκφοβισμός: Είμαστε στο Σωστό Δρόμο για την Κατανόηση του Φαινομένου & τον Σχεδιασμό Αποτελεσματικών Παρεμβάσεων στα Ελληνικά Σχολεία; στο Σαλίχος, Π., και Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.). (2015). Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη (Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού), Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Μίτιλης, Α. (1998) *Οι Μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη: Μία σχέση αλληλεπίδρασης*, Αθήνα: Οδυσσέας.

Ma, X., Stewin, L. L. and Mah, D. L. (2001) Bullying in School: Nature, Effects and Remedies, *Research Papers in Education*, 16(3), 247-270.

Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S. and Mavreas, V. (2012) Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a crosssectional study in late adolescents in Greece. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, Vol.6, pp.8

Martino, W (1999), “Cool Boys”, “Party Animals”, “Squids” and “Poofers” : interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school, *British Journal of Sociology of Education*, Vol 20, No2, pp. 239-263

Matusova, S. (1997) Bullying and Violence in the Slovakian School στο T. Ohsako (επιμ.), *Violence at School: Global Issues and Interventions*, Paris: International Bureau of Education.

McKee, A. (2010) Everything is child abuse. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy*, 1010(135), pp. 131-140.

Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., and Feudo, L. F. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29(6), 515-530.

Myers, D. G. (1987) *Social Psychology: Second Edition*, New York: McGraw-Hill.

Mills, M. (2001) *Challenging Violence in Schools: An Issue of Masculinities*, Buckingham: Open University Press.

Monks, C., Smith, P., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. and Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 146–156.

Moran, S., Smith, P. K., Thompson, D. and Whitney, I. (1993). Ethnic differences in experiences of bullying: Asian and White children. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 431-440.

Morgan, J. B. (1952). *The psychology of unadjusted school children*. New York: MacMillan.

Morita, Y. and Ohsako, T. (1997). *National bullying survey in Japan 1994-95: An international perspective*. Στο P.K. Smith, Y. Morita, J., Junger-Tas, D., Olweus, R., Catalano, P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London and New York: Routledge.

Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K. and Taki, M. (1999) «Japan» στο Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. and Slee, P. (επιμ.), *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*, London και New York: Routledge.

Musso, D. (2015) Among protection, assistance and developing responsibility: good practices in juvenile justice. στο Σαλίχος, Π., και Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.). (2015). Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη (Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού), Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. and Scheidt, P. (2001) Bullying Behaviors Among US Youth Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *JAMA The Journal of American Medical Association*, Vol.285(16), pp.2094-100

Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G. and Ruan, W. J. (2004). Crossnational Consistency in The relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives Of Pediatrics And Adolescent Medicine*, 158, 730-736.

Newman, M. L. (2014) Here we go again: Bullying history and cardiovascular responses to social exclusion. *Physiology & Behavior*, Vol.133, pp.76-80

Niemela, S., Brunstein-Klomek, A., Sillanmäki, L., Helenius, H., Piha, J., Kumpulainen, K., Moilanen, I., Tamminen, T., Almqvist, F. and Sourander, A. (2011). Childhood bullying behaviors at age eight and substance use at age 18 among males. A nationwide prospective study. *Addictive Behaviors*, 36(3), 256–260.

Nordling, J. K. (2014) Pathways to bullying: early attachment, anger proneness, and social information processing in the development of bullying behavior, victimization, sympathy, and anti-bullying attitudes. *Iowa Research Online*, Available at: <http://ir.uiowa.edu/etd/1371/>

Oliver C. and Candappa M. (2003). *Tackling Bullying: Listening to the Views of Children and Young People- Summary Report*. Nottingham: Department for Education and Skills.

Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A. and Van Der Meulen, M. (2011) Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, Vol.49(3), p.339-359

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Wiley Press

Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school. In N. Frude, & H. Gault (Eds.), *Disruptive Behavior in School* (pp. 57-76). New York: Wiley.

Olweus, D. (1993a) *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell, Oxford.

Olweus, D. (1993b) «Victimisation by Peers: Antecedents and Long-term Outcomes» στο K. H. Rubin και J. B. Asendorf (επιμ.), *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Olweus, D. (1997) Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 1997, Vol. 12(4), pp.495-510

Olweus, D. (2007) Olweus Bullying Questionnaire Standard School Report. Available at: https://www.pdastats.com/PublicFiles/Olweus_Sample_Standard_School_Report.pdf

Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520–538.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780.

Olweus, D. (2015) Bullying in school: Some facts, some myths and systematic Intervention. στο Σαλίχος, Π., και Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.). (2015). Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη (Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού), Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Orme N. 2001. *Medieval Children*. New Haven: Yale University Press.

O'Moore, M. (2000) Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimisation in Ireland, *Aggressive Behavior*, 26(1), 99–111.

Osterman, K., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, K., Landau, S. F., Frazcek, A. and Caprara, G. V. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, 24, 1–8.

Owens L., Shute R. and Slee P. (2000) “Guess what I just heard!”: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67–83.

Page, E., Shute, R. and Mclachlan, A. (2015) A Self-Categorization Theory Perspective on Adolescent Boys’ Sexual Bullying of Girls. *Journal of Interpersonal Violence*, Vol.30(3), pp.371-383

Patchin, J. W. and Hinduja, S. (2011). (eds) *Cyberbullying Prevention and Response: Expert Perspectives*, Routledge: New York and London.

Pateraki, L. and Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21, 167–175.

Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B. and Vaden, N. A. (1990) «Income Level, Gender, Ethnicity, and Household Composition as Predictors of Children’s School-based Competence», *Child Development*, 61, 485-494.

Pellegrini, A. D., Bartini, M. and Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.

Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151–163.

Pellegrini, A. D. and Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance and victimization during the transition from primary to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259 – 280.

Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. and Smith, P. K. (2004) «Bullying in Portuguese Schools», *School Psychology International*, 25(2), 241-254.

Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., and Cross, T. (2010) Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, Vol.4, pp.28

Pilkington N. W. and D'Augelli A. R. (1995) Victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in community settings. *Journal of Community Psychology*, 23, 33–56.

Pinheiro, P. S. (2006) “World report on violence against children” Geneva: ATAR Roto Presse SA

Plybon, L. E. and Kliever, W. (2001). Neighborhood types and externalizing behavior in urban school-age children: Tests of direct, mediated and moderated effects. *Journal of Child and Family Studies*, 10, 419-437.

Pollastri, A. R., Cardemil, E. V. and O'Donnell, E. H. (2010). Self-esteem in pure bullies and bully/victims: A longitudinal analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(8), 1489-1502.

Powell, G.N. and Butterfield, A. (2011) Sex, gender and the US presidency: Ready for a female president? *Gender in management: An international journal*, Vol.26, pp.394-407

Ρούσσοσ, Π. (2015). Μεθοδολογία Έρευνασ & Στατιστική. Διαθέσιμο στη διεύθυνση:
<http://users.uoa.gr/~roussosp/stats/Notes1.pdf>

Raskauskas, J. and Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564–575.

Rawson B. 2003. Children and childhood in Roman Italy. Toronto:Oxford University Press

Reay, D. (2001). «Μοδάτα κορίτσια», «Καλά κορίτσια», «Κοριτσάκια» και «Αγοροκόριτσα»: Έμφυλος Λόγος, Κουλτούρες Κοριτσιών και Γυναικίες Ταυτότητες στο Δημοτικό Σχολείο. Στο: Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Ταυτότητες φύλου, διαδικασίες διαμόρφωσης και Τρόποι Έκφρασης στο Σχολικό Περιβάλλον, τόμος 1, Αθήνα, ΚΕΤΙ, 2008, σελ. 21-45

Reynold, E (2001). Learning the “Hard Way”: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, Vol.22, No 3, pp.369-385

Rigby, K. (1996) *Bullying in Schools and What to Do About it*, London: Jessica Kingsley Publishers.

Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Kingsley.

Rigby, K. and Bames, A. (2002). The victimized student’s dilemma: To tell or not to tell. *Youth Studies Australia*, 21(3), 33-36.

Rigby, K. and Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 23(5), 535-546.

Rigby, K. (2004) Addressing Bullying in Schools. Theoretical Perspectives and their Implications, *School Psychology International*, 25(3), 287-300.

Rigby, K. (2008). *Σχολικό Εκφοβισμός: Σύγχρονες Απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.

Rivers I. and Smith P. K. (1994) Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.

Roberts, A. L., Rosario, M., Slopen, N., Calzo, J. P. and Austin, S. B. (2013) Childhood Gender Nonconformity, Bullying Victimization, and Depressive Symptoms Across Adolescence and Early Adulthood: An 11-Year Longitudinal Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, Available at: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3635805/>

Rodkin, P., Farmer, T., Pearl, R. and Van Acker, R. (2006). They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development*, 15(2), 175–204.

Rodkin, P. C. and Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 473–485.

Roland E. (2002) Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28, 198–206

Roseth, C.R. and Pellegrini, A.D. (2010). Methods for assessing involvement in bullying in preschool and middle school: Some empirical comparisons. In E. Vernberg, & B. Biggs (Eds.), *Preventing and Treating Bullying and Victimization*. New York: Oxford University Press.

Rosen, L. H., Underwood, M. K., Beron, K. J., Gentsch, J. K., Wharton, M. E. and Rahdar, A. (2009). Persistent versus Periodic Experiences of Social Victimization: Predictors of Adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(5), 693-704.

Σαπουνά, Μ. 2006. *Ο σχολικός εκφοβισμός στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας

Στεφανάκη Κ. (2003), Σεξουαλική παρενόχληση (κυρίως στο χώρο εργασίας), Ρέθυμνο, Κ.Ε.Τ.Ι

Sabella, , R. A., Patchin, J. W., and Hinduja, S (2013) ‘Cyberbullying myths and realities’, *Computers in Human Behavior* 29(6): 2703-11.

Saferinternet.gr, 2015. *Saferinternet.gr*. [Online] Available at:
<http://www.saferinternet.gr/index.php?parentobjId=Page74> [Accessed 15 January 2015].

Sahin, M. (2012). The relationship between the cyberbullying/ cybervictimization and loneliness among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 34, 834–837.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. and Kaukiainen, A. (1996) Bullying as a Group Process: Participant Roles and their Relations to Social Status within the Group, *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.

Salmivalli, C., Lappalainen, M. and Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with Psychological Correlates of Peer Victimization - bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24(3), 205–218.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A. and Lagerspetz, K. (2000). Aggression and Sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology*, 41(1), 17-24.

Salmivalli, C. and Kaukiainen, A. (2004). “Female aggression” revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 158 – 163.

Salmivalli, C. (2010) Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, Vol.15(2), pp.112-120

Salmon, G., James, A. and Smith, D.M. (1998) Bullying in schools: self-reported anxiety, depression and self-esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317, 924–925.

Sansom, G. B. (1981). *Japan: a short cultural history*. Tokyo: Charles E. Tuttle.

Sapouna, M. (2008) Bullying in Greek Primary and Secondary Schools. *School Psychology International*, Vol.29(2), pp.199-213

Sapouna, M. (2010) Collective Efficacy in the School Context: Does It Help Explain Victimization and Bullying Among Greek Primary and Secondary School Students? *Journal of Interpersonal Violence*, Vol.25(10), p.1912-1927

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. and Jugert, G. (2006) «Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates», *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.

Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S. and Bates, J.E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.

Schwartz, D., McFadyen, K.S., Dodge, K.A., Pettit, G.S. and Bates, J.E. (1999) Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: moderators and mediators in the pathways of social risk. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(3), 191–201.

Seals, D. and Young, J. (1993) «Bullying and Victimization: Prevalence and Relationship to Gender, Grade Level, Ethnicity, Self-Esteem, and Depression», *Adolescence*, 38(152), 735-747.

Serriere, S. C. (2008) The making of Masculinity: The impact of symbolic and physical violence on students, pre-k and beyond. *Democracy & Education*, 18, 21-27.

Shetgiri, R., Hua L., Avila, R. M. and Flores, G. (2012a) Parental Characteristics Associated With Bullying Perpetration in US Children Aged 10 to 17 Years. *The American Journal of Public Health*, Vol.102(12), pp.2280-2286

Shetgiri, R., Lin, H. and Flores, G. (2012b) Identifying Children at Risk for Being Bullies in the United States. *Academic Pediatrics*, Vol.12(6), pp.509-522

Shute, R., Owens, L. and Slee, P. (2008). Everyday victimization of adolescent girls by boys: Sexual harassment, bullying or aggression? *Sex Roles*, 58, 477-489.

Sijtsema, J., Veenstra, R., Lindenberg, S. and Salmivalli, C. (2009). An empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35(1), 57-67

Slee, P.T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18(1),57-62.

Slonje R. and Smith P. (2008) Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.

Smith, P.K. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimisation in school peer groups. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243-248.

Smith, P.K. and Sharp, S. (1994). (Eds.). *School Bullying: Insights and Perspective*. London: Routledge.

Smith, P.K. (1997). Bullying in schools: the UK experience and the Sheffield anti-bullying project. *Irish Journal of Psychology*, 18(2), 191-201.

Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. and Slee, P. (Eds.). (1999a). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. New York: Routledge.

Smith, P. K., Madsen, K. C. and Moody, J. C. (1999b) «What Causes the Age Decline in Reports of Being Bullied at School? Towards a Developmental Analysis of Risks of Being Bullied», *Educational Research*, 41(3), 267-285.

Smith, P. K. and Shu, S. (2000) «What Good Schools Can Do about Bullying: Findings from a Survey in English Schools after a Decade of Research and Action», *Childhood*, 7(2), 193-212.

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. and Liefhoghe, A. P. D. (2002) Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*, Vol.73(4), p.1119-33

Smith, P. K. (2004) Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, Vol.9(3), pp.98-103

Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. and Chauhan, P. (2004) Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, Vol.74(4), pp.565-581

Smith, P. and Birney, L. (2005). The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *The International Journal of Educational Management*, 19(6), 469-485

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. and Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.

Smith, P. K. and Monks, C.P. (2008). Concepts of bullying: Developmental and cultural aspects. *International Journal of Adolescence Medical Health*, 20, 101-112.

Smith, P. K. (2009) Cyberbullying Abusive Relationships in Cyberspace. *Journal of Psychology*, Vol.217(4), pp.180-181

Smith, R.L., Rose, A.J. and Schwartz-Mette, R.A. (2010). Relational and overt aggression in childhood and adolescence: Clarifying mean-level gender differences and associations with peer acceptance. *Social Development*, 19(2), 243-269.

Solberg, M. E. and Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268.

Sondergaard, D. M. (2011). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of sociology of education*, 33(3), 354-372.

Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J. A., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I. and Almqvist, F. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish “from a boy to a man” study. *Pediatrics*, 120, 397–404.

Sourander, A., Brunstein, K. A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, T. and Helenius, H. (2010) Psychological risk factors associated with cyberbullying among adolescents: a population-based studie. *Archives of general psychiatry*, 67(7), 720-728

Sourander, A., Brunstein Klomek, A., Kumpulainen, K., Puustjärvi, A., Elonheimo, H., Ristkari, T., Tamminen, T., Moilanen, I., Piha, J. and Ronning, J. (2011). Bullying at age eight and

criminality in adulthood: Findings from the Finnish nationwide 1981 birth cohort study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 46(12), 1211-1219.

Stein, J. A., Dukes, R. L. and Warren, J. I. (2007). Adolescent male bullies, victims, and bully-victims: A comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(3), 273–282.

Stern, S. B. and Smith, C. A. (1995). Family processes and delinquency in an ecological context. *Social Service Review*, 69, 703-731.

Stevanov M., Dobsinska Z., Krajter Ostoic S. (2015) Survey Research in the Forest Science Journals – Insights from Journal Editors. *South-east Europe for* 6 (2): 237-247. DOI: <http://dx.doi.org/10.15177/seefor.15-17>

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. and Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 7, 195–210.

Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying book*. Oxford: University Press

Sutton, J., Smith P. K. and Sweettenham, J. (1999). Social Cognition and Bullying: Social inadequacy or skilled manipulation. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450.

Swearer, S. M., Peugh, J., Espelage, D. L. Siebecker, A. B., Kingsbury, W. L. and Bevins, K. S. (2006) A socioecological model for bullying prevention and intervention in early adolescence: An exploratory examination. στο Jimerson, J. R., Nickerson, A., Mayer, M. J. and Furlong, M. J. (edit.) “The Handbook of School Violence and School Safety: From Research to Practice”, London: Routledge.

Swearer Napolitano, S. M. and Espelage, D. L. (2011) Expanding the Social-Ecological Framework of Bullying among Youth: Lessons Learned from the Past and Directions for the Future [Chapter 1]. University of Nebraska – Lincoln, <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/140/>

Swift, R. (1997). Heroes or villains?: The Irish, crime, and disorder in Victorian England. *Albion*, 29.

Τελική Έκθεση Ευρωπαϊκής Έρευνας Για Το Φαινόμενο Του Σχολικού Εκφοβισμού (2012). Έργο: Ευρωπαϊκή Καμπάνια Κατά του Σχολικού Εκφοβισμού Europe's Antibullying Campaign Project, Συντονιστής Χαμόγελο Του Παιδιού. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.eabc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf, Προσπελάστηκε την 23/10/2015

Τσαλίκη, Α. (2014) EU Kids Online II: Ευρήματα. διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/ParticipatingCountries/PDFs/EL-EU-Kids-Online-Pr-Meeting.pdf>

Thomas, G. and Adams, M., 2010. Breaking the Final Glass Ceiling: The Influence of Gender in the Elections of Ellen Johnson-Sirleaf and Michelle Bachelet. *Journal of Women, Politics & Policy*, 31(2), pp. 105-131.

Thornberg, R. (2011). 'She's weird!'—The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & Society*, 25(4), 258-267.

Tsaliki, L. (2012) “GREEK CHILDREN USING SOCIAL MEDIA: SOCIAL NETWORKING RISKS AND OPPORTUNITIES FOR CHILDREN AND THE ROLE OF PARENTS”.

διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www2.media.uoa.gr/people/tsaliki/wp-content/uploads/2013/09/Tsaliki_Greek_Children.pdf

Tsaliki, L., (2016 forthcoming) *Children and the Politics of Sexuality: the sexualization of children debate revisited*, Basingstoke: Palgrave MacMillan

Tsiantis, A. C. J., Beratis, I. N., Syngelaki, E. M., Stefanakou, A., Asimopoulos, C., Sideridis, G. D. and Tsiantis, J. (2013) The Effects of a Clinical Prevention Program on Bullying, Victimization, and Attitudes toward School of Elementary School Students. *Behavioral Disorders*, Vol.38(4), p.243-257

Vaillancourt, T., Hymel, S. and McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 157-176.

Valentine, G. (1997). 'A safe place to grow up? Parenting, perceptions of children's safety and the rural idyll'. *Journal of Rural Studies*, 13(2), pp. 137-48

Valentine, G. (2003). 'Boundary Crossings: Transitions from Childhood to Adulthood'. *Children's Geographies*, 1(1), pp. 37-52

Vandebosch, H. and Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11, 499–503.

Van Nieuwenhuijzen, M., Junger, M., Velderman, M. K., Wiefferink, K. H., Paulussen, T. W. G. M., Hox, J. and Reijneveld, S. A. (2009). Clustering of health-compromising behavior and delinquency in adolescents and adults in the Dutch population. *Preventive Medicine*, 48(6), 572–578.

Varjas, K., Henrich, C. C. and Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159–176.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., Winter, A. F., Verhulst, F. C. and Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672–682.

Verkuyten, M. (2002). Ethnic attitudes among minority and majority children: The role of ethnic identification, peer group victimization and parents. *Social Development*, 11, 558-570.

Verkuyten, M. and Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: the effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 310-331.

Viding, E., Simmonds, E., Petrides, K. V. and Frederickson, N. (2009). The contribution of callous-unemotional traits and conduct problems to bullying in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), 471–481

Visser, P., S.; Krosnick, J., A.; Lavrakas, P., J. (2000). Survey research. Στο Reis, Harry T. (Ed); Judd, Charles M. (Ed), (2000). Handbook of research methods in social and personality psychology. , (pp. 223-252). New York, NY, US: Cambridge University Press

Volk A., Craig W., Boyce W. and King M. (2006) Adolescent risk correlates of bullying and different types of victimization. *International Journal of Adolescent Medicine and Health* 18(4), 375–386.

Volk, A., Camilleri, J. A., Dane, A. V and Marini, Z. A. (2012) Is Adolescent Bullying an Evolutionary Adaptation? *Aggressive Behavior*, Vol.38(3), pp.222-238

Waasdorp, T. E. and Bradshaw, C. P. (2015) The Overlap Between Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, Vol.56(5), pp.483-488

Wang, J., Iannotti, R. J. and Nansel, T. R. (2009) School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, Vol.45(4), pp.368-375

Wang, J., Nansel, T. R. and Iannotti, R. J. (2011) Cyber and Traditional Bullying: Differential Association With Depression. *Journal of Adolescent Health*, Vol.48(4), pp.415-417

Wang, J., Iannotti, R. J. and Luk, J. W. (2012) Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology*, Vol.50(4), pp.521-534

Watson, S. W. (2007). Boys, masculinity and school violence: Reaping what we sow. *Gender and Education*, 19, 729 – 737.

Wayne, R. (2013) The Social Construction of Childhood Bullying Through U.S. News Media. *Journal of Contemporary Anthropology*, Vol.4(1), pp. 36-49

Whitney, I. and Smith, P. K. (1993) ‘A Survey of the Nature and Extent of Bully/Victim Problems in Junior/Middle and Secondary Schools’, *Educational Research* 35, 3–25.

Williams, C. (2007). Research Methods. *Journal of Business & Economic Research*, 5(3), pp. 65-72

Williams, K. R. and Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *The Journal of Adolescent Health*, 41, S14–S21.

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. and Karstadt, L. (2000) The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 989–1002.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. and Schulz, H. (2001) «Bullying and Victimization of Primary School Children in England and Germany: Prevalence and School Factors», *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.

Ψάλτη, Α. και Κωνσταντίνου, Κ. (2007) Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, Vol.14(4), σ.329-345

Yau, G., Schluchter, M., Taylor, H. G. Margevicius, S., Forrest, C., Andreias, L., Drotar, D., Youngstrom, E. and Hack, M. (2013) Bullying of extremely low birth weight children: Associated risk factors during adolescence. *Early Human Development*, Vol.89(5), pp.333-338

Ybarra, M. and Mitchel, K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(7), 1308–1316

Ybarra, M. L., Boyd, D., Korchmaros, J. D. and Oppenheim, J. K. (2012) Defining and Measuring Cyberbullying Within the Larger Context of Bullying Victimization. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, Vol.51(1), pp.53-58

Young, R. and Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, 50, 525 – 537.

Zornado, J. (2001). *Inventing the child: Culture, Ideology, and the story of childhood*. New York and London: Garland Publishin

Παράρτημα

Πρωτόκολλο Έρευνας

1) Φύλο

- 1) Αγόρι
- 2) Κορίτσι

2) Τάξη

- 1) Α Γυμνασίου
- 2) Β Γυμνασίου
- 3) Γ Γυμνασίου
- 4) Α Λυκείου
- 5) Β Λυκείου
- 6) Γ Λυκείου

3) Σου αρέσει το σχολείο;

- 1) Μου αρέσει πολύ
- 2) Μου αρέσει
- 3) Ούτε μου αρέσει, ούτε δεν μου αρέσει
- 4) Δεν μου αρέσει
- 5) Δεν μου αρέσει καθόλου
- 99) Δεν γνωρίζω

4) Σου έχουν μιλήσει στο σχολείο για το bullying (μάθημα, ημερίδα, εργασίες κλπ);

- 1) Ναι
- 2) Όχι

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

5) Έχω ενημερωθεί για το bullying από:

1) Τους γονείς/ κηδεμόνες μου

2) Τους συγγενείς μου

3) Την τηλεόραση

4) Το διαδίκτυο

5) Βιβλία/Εφημερίδες

6) Άλλο

7) Δεν είχα κάποια ενημέρωση

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

6) Τους τελευταίους 2 μήνες δέχθηκα κάποια από τις παρακάτω συμπεριφορές, που περιείχε και τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του bullying (σωματικό bullying):

1) Χτυπήματα

2) Κλωτσιές

3) Σπρωξίματα

4) Τράβηγμα μαλλιών

5) Άλλο

6) Δεν είχα κάποια εμπειρία σωματικού bullying

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

7) Τους τελευταίους 2 μήνες δέχθηκα κάποια από τις παρακάτω συμπεριφορές, που περιείχε και τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του bullying (λεκτικό bullying):

1) Κοροϊδία/ειρωνικά σχόλια

2) Απειλές

3) Ύβρεις

4) Προσβολές

5) Άλλο

6) Δεν είχα κάποια εμπειρία λεκτικού bullying

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

8) Τους τελευταίους 2 μήνες δέχθηκα κάποια από τις παρακάτω συμπεριφορές, που περιείχε και τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του bullying (συναισθηματικό bullying):

- 1) Αποκλεισμός από την παρέα
- 2) Έγινα «αόρατος/η»
- 3) Κάποιοι διέδωσαν άσχημες φήμες για εμένα
- 4) Δεν μπόρεσα να συμμετέχω σε διάφορες δραστηριότητες γιατί ένιωσα ανεπιθύμητος/η
- 5) Δεν είχα κάποια εμπειρία συναισθηματικού bullying

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

9) Τους τελευταίους 2 μήνες δέχθηκα μηνύματα που με έκαναν να νιώσω άσχημα ή άβολα μέσω του/των (cyber bullying):

- 1) Ηλεκτρονικού ταχυδρομίου (e-mail)
- 2) Facebook, Instagram, Snapchat κ.α.
- 3) Άμεσων ηλεκτρονικών μηνυμάτων (instant messaging)
- 4) Ιστοσελίδων
- 5) Διαδικτυακών παιχνιδιών
- 6) Γραπτών μηνυμάτων (SMS)
- 7) Άλλο
- 8) Δεν είχα κάποια εμπειρία cyber bullying

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

10) Τους τελευταίους 2 μήνες δέχθηκα κάποια από τις παρακάτω συμπεριφορές, που περιείχε και τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του bullying (σεξουαλικό bullying):

- 1) Μου μίλησαν με λέξεις σεξουαλικού περιεχομένου και ήταν ξεκάθαρο ότι δεν επρόκειτο για αγαθό σχόλιο, αλλά ήθελαν να με πειράξουν/προσβάλουν
- 2) Μου έκαναν σεξουαλικές χειρονομίες με σκοπό να με κοροιδέψουν/κάνουν να νιώσω άσχημα
- 3) Διέδωσαν φήμες σεξουαλικού περιεχομένου για μένα
- 4) Έλαβα στο κινητό/στον υπολογιστή/fb/snapchat/ μηνύματα/σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου, εξαιτίας των οποίων αισθάνθηκα άσχημα/άβολα

5) Άλλο

6) Δεν είχα κάποια εμπειρία σεξουαλικού bullying

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

11) Δέχθηκα συμπεριφορές bullying οποιουδήποτε είδους για την εθνικότητα ή το χρώμα του δέρματός μου

1) Ναι

2) Όχι

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

12) Δέχθηκα συμπεριφορές bullying οποιουδήποτε είδους για ένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1) Το σωματικό μου βάρος

2) Το ύψος μου

3) Τα γυαλιά οράσεως

4) Άλλο

5) Δεν αντιμετώπισα τέτοιου είδους περιστατικά

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

13) Τους τελευταίους 2 μήνες δέχθηκα συμπεριφορές bullying οποιουδήποτε είδους

1) Ναι

2) Όχι

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

14) Έχεις δεχθεί ποτέ συμπεριφορές bullying συνολικά στα μαθητικά σου χρόνια;

1) Ναι

2) Όχι

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

15) Ο μαθητής/Η μαθήτρια που έκανε bullying είναι:

- 1) Στο ίδιο τμήμα
- 2) Σε διαφορετικό τμήμα, στην ίδια τάξη
- 3) Σε μεγαλύτερη τάξη
- 4) Σε μικρότερη τάξη
- 5) Δεν μου συνέβη κάποιο περιστατικό bullying
- 99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

16) Το bullying έγινε από αγόρια ή από κορίτσια;

- 1) Αγόρια
- 2) Κορίτσια
- 3) Και τα δύο
- 4) Δεν μου συνέβη κάποιο περιστατικό bullying
- 99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

17) Το bullying έγινε από:

- 1) Ένα άτομο
- 2) 2-3 άτομα
- 3) 4 ή περισσότερα άτομα
- 4) Δεν μου συνέβη κάποιο περιστατικό bullying
- 99) Δεν γνωρίζω/Δεν θυμάμαι

18) Σε ποιο μέρος του σχολείου συνέβη το περιστατικό;

- 1) Στην τάξη (παρόντος του καθηγητή/παρούσης της καθηγήτριας)
- 2) Στην τάξη (ενώ ο καθηγητής ήταν απών/ ενώ η καθηγήτρια ήταν απύουσα)
- 3) Στους διαδρόμους του σχολείου
- 4) Στο προαύλιο
- 5) Στις τουαλέτες
- 6) Στον δρόμο από και προς το σχολείο
- 7) Σε άλλο μέρος

8) Δεν μου συνέβη κάποιο περιστατικό bullying

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

19) Κατά τη διάρκεια του περιστατικού, παρευρίσκονταν άλλα άτομα;

1) Ναι

2) Όχι

3) Δεν μου συνέβη κάποιο περιστατικό bullying

99) Δεν γνωρίζω/Δεν θυμάμαι

20) Έχεις αναφέρει σε κάποιον/α το περιστατικό;

1) Στους γονείς/κηδεμόνες μου

2) Στους καθηγητές μου

3) Στον αδερφό μου/ στην αδερφή μου

4) Σε έναν φίλο/ σε μία φίλη

5) Σε άλλο πρόσωπο

6) Δεν το έχω πει σε κανέναν

7) Δεν μου συνέβη κάποιο περιστατικό bullying

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

21) Πόσο συχνά προσπάθησαν οι καθηγητές/τριες στους οποίουςμίλησες να σταματήσουν το bullying;

1) Ποτέ

2) Σπάνια

3) Μερικές φορές

4) Συχνά

5) Πάντα

6) Δεν μου συνέβη κάποιο περιστατικό bullying

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

22) Πόσο συχνά προσπάθησαν οι υπόλοιποι ενήλικες στους οποίους μίλησες να σταματήσουν το bullying;

- 1) Ποτέ
- 2) Σπάνια
- 3) Μερικές φορές
- 4) Συχνά
- 5) Πάντα
- 6) Δεν μου συνέβη κάποιο περιστατικό bullying
- 99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

23) Πόσο συχνά προσπάθησαν οι συμμαθητές/τριές σου να σταματήσουν το bullying;

- 1) Ποτέ
- 2) Σπάνια
- 3) Μερικές φορές
- 4) Συχνά
- 5) Πάντα
- 6) Δεν μου συνέβη κάποιο περιστατικό bullying
- 99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

24) Τους τελευταίους 2 μήνες έκανα bullying (η συμπεριφορά είχε και τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του bullying) σε κάποιο παιδί με τον ακόλουθο τρόπο (σωματικά):

- 1) Με χτυπήματα
- 2) Με κλωτσιές
- 3) Με σπρωξίματα
- 4) Με τράβηγμα μαλλιών
- 5) Με άλλο τρόπο
- 6) Δεν έκανα bullying
- 99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

25) Τους τελευταίους 2 μήνες έκανα bullying (η συμπεριφορά είχε και τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του bullying) σε κάποιο παιδί με τον ακόλουθο τρόπο (λεκτικά):

- 1) Με συστηματική κοροϊδία
- 2) Με απειλές
- 3) Με ύβρεις
- 4) Προσβάλλοντάς το
- 5) Με άλλο τρόπο
- 6) Δεν έκανα bullying
- 99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

26) Τους τελευταίους 2 μήνες έκανα bullying (η συμπεριφορά είχε και τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του bullying) σε κάποιο παιδί με τον ακόλουθο τρόπο (συναισθηματικά):

- 1) Δεν του επέτρεψα να συμμετάσχει σε δραστηριότητες
- 2) Τον/την απέκλεισα από την παρέα
- 3) Αγνοούσα κάποιον/α συστηματικά
- 4) Διέδωσα κακοήθειες φήμες για αυτό
- 5) Δεν έκανα bullying
- 99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

27) Τους τελευταίους 2 μήνες έστειλα μηνύματα με σκοπό να ενοχλήσω/ να φέρω σε αμηχανία τον αποδέκτη μέσω (cyber bullying):

- 1) Ηλεκτρονικού ταχυδρομίου (e-mail)
- 2) Facebook, Instagram, Snapchat κ.α.
- 3) Άμεσων ηλεκτρονικών μηνυμάτων (instant messaging)
- 4) Ιστοσελίδων
- 5) Διαδικτυακών παιχνιδιών
- 6) Γραπτών μηνυμάτων (SMS)
- 7) Άλλου τρόπου
- 8) Δεν έκανα bullying

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

28) Τους τελευταίους 2 μήνες έκανα bullying (η συμπεριφορά είχε και τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του bullying) σε κάποιο παιδί με τον ακόλουθο τρόπο (σεξουαλικός εκφοβισμός):

- 1) Μίλησα με λέξεις σεξουαλικού περιεχομένου με σκοπό να πειράξω/προσβάλω κάποιον/α
- 2) Έκανα σεξουαλικές χειρονομίες με σκοπό να κοροιδέσω/κάνω κάποιον/α να νιώσει άσχημα
- 3) Διέδωσα φήμες σεξουαλικού περιεχομένου για κάποιον/α
- 4) Έστειλα στο κινητό/στον υπολογιστή/fb/snapchat/ μηνύματα/σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου, με σκοπό να αισθανθεί κάποιος/α άσχημα/άβολα

5) Με άλλο τρόπο

6) Δεν έκανα bullying

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

29) Έκανα bullying (η συμπεριφορά είχε και τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του bullying) σε κάποιον/α εξαιτίας της εθνικότητάς του/της ή του χρώματος του δέρματός του/της

1) Ναι

2) Όχι

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

30) Έκανα bullying (η συμπεριφορά είχε και τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του bullying) σε κάποιον/α για ένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- 1) Το σωματικό του/της βάρος
- 2) Το ύψος του/της
- 3) Τα γυαλιά οράσεως που φορούσε
- 4) Άλλο χαρακτηριστικό

5) Δεν έκανα bullying

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

31) Τους τελευταίους 2 μήνες έκανα bullying (η συμπεριφορά είχε και τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του bullying) οποιουδήποτε είδους

1) Ναι

2) Όχι

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

32) Έχεις κάνει ποτέ bullying (συμπεριφορά που είχε και τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του bullying) συνολικά στα μαθητικά σου χρόνια;

1) Ναι

2) Όχι

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

33) Εφόσον έχεις κάνει bullying, έχει μιλήσει μαζί σου κάποιος ενήλικος για αυτό το γεγονός;

1) Όχι, δεν έχει μιλήσει

2) Ναι, μια φορά

3) Ναι, αρκετές φορές

4) Δεν έχω κάνει bullying

99) Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι

34) Οι γονείς μου έχουν ελληνική καταγωγή

1) Ναι

2) Όχι

99) Δεν γνωρίζω

35) Πόσο συχνά φοβάσαι ότι θα δεχθείς bullying από άλλους/ες μαθητές/τριες;

1) Ποτέ

2) Σπάνια

3) Μερικές φορές

4) Συχνά

5) Πολύ συχνά

99) Δεν γνωρίζω