



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
Π.Μ.Σ.: «ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Σχολικός Εκφοβισμός και Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή»

ΦΟΙΤΗΤΗΣ: ΠΙΣΣΑΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ

A.M.: 217016

Ακαδημαϊκό Έτος 2017-2019

Η Τριμελής Επιτροπή:

Μέλος Α'-Επόπτρια: Πολυχρόνη Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Μέλος Β': Παπαστυλιανού Αντωνία, Καθηγήτρια

Μέλος Γ': Ράλλη Ασημίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

ΑΘΗΝΑ, 2019

Περιεχόμενα

Κατάλογος πινάκων.....	4
Περίληψη.....	5
1. Θεωρητικό υπόβαθρο.....	7
1.1. Εκφοβισμός, θυματοποίηση.....	8
1.1.1. Μορφές σχολικού εκφοβισμού.....	10
1.1.2. Χαρακτηριστικά θυτών και θυμάτων εκφοβισμού.....	12
1.1.3. Διαφορές φύλου.....	14
1.1.4. Χώροι εκδήλωσης του φαινομένου στο σχολείο.....	15
1.1.5. Εκφοβισμός και φιλικές σχέσεις.....	16
1.1.6. Εκφοβισμός και ελληνικά δεδομένα.....	17
1.2. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή.....	19
1.2.1. Ορισμός.....	19
1.2.2. Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη μέση παιδική ηλικία.....	21
1.2.3. Κοινωνικοποίηση και σχολικό πλαίσιο.....	22
1.2.4. Κοινωνική επάρκεια.....	23
1.2.5. Συναισθηματική επάρκεια.....	24
1.2.6. Σχολική επάρκεια.....	26
1.2.7. Αυτοαντίληψη.....	27
1.2.8. Προβλήματα συμπεριφοράς.....	28
1.2.9. Σχολικός εκφοβισμός και ψυχοκοινωνική προσαρμογή.....	29
1.3. Η παρούσα έρευνα.....	30
1.3.1. Ερευνητικός στόχος.....	31
1.3.2. Ερευνητικές υποθέσεις.....	31
2. Μέθοδος.....	33
2.1. Δείγμα.....	33
2.2. Εργαλεία	33
2.2.1. Δημογραφικό σημείωμα.....	33
2.2.2. Εκφοβισμός, θυματοποίηση.....	33
2.2.3. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή.....	35
2.3. Διαδικασία.....	38
3. Αποτελέσματα.....	40
3.1. Περιγραφικά στοιχεία.....	40
3.2. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας.....	41

3.3. Συγκρίσεις μεταξύ ομάδων.....	43
3.3.1. Σύγκριση μεταξύ θυτών και μη συμμετεχόντων.....	43
3.3.2. Σύγκριση μεταξύ θυμάτων και μη συμμετεχόντων.....	45
3.3.3. Σύγκριση μεταξύ θυτών/θυμάτων και μη Συμμετεχόντων.....	46
3.4. Σύγκριση μεταξύ φύλων.....	47
3.5. Συγκρίσεις με βάση δημογραφικά στοιχεία.....	47
3.5.1. Σύγκριση με βάση την ικανοποίηση από το σχολικό διάλειμμα.....	47
3.5.2. Σύγκριση με βάση τον αριθμό φίλων.....	48
3.6. Σύγκριση τιμών ψυχοκοινωνικής επάρκειας σύμφωνα με τη στάθμιση του εργαλείου.....	49
4. Συζήτηση.....	52
4.1. Σύγκριση μεταξύ θυτών και μη συμμετεχόντων.....	52
4.2. Σύγκριση μεταξύ θυμάτων και μη συμμετεχόντων.....	54
4.3. Σύγκριση μεταξύ θυτών/θυμάτων και μη συμμετεχόντων.....	54
4.4. Σύγκριση μεταξύ φύλων.....	55
4.5. Σύγκριση με βάση την ικανοποίηση από το σχολικό διάλειμμα.....	56
4.6. Σύγκριση με βάση τον αριθμό φίλων.....	57
4.7. Σύγκριση τιμών ψυχοκοινωνικής επάρκειας σύμφωνα με τη στάθμιση του εργαλείου.....	58
4.8. Περιορισμοί.....	59
4.9. Προτάσεις σχετικά με την αξιοποίηση των ευρημάτων από την Εφαρμοσμένη Ψυχολογία Παιδιού και Εφήβου.....	59
4.10. Συμπεράσματα.....	61
5. Βιβλιογραφία.....	63
6. Παράρτημα.....	77

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Περιγραφικά χαρακτηριστικά των μεταβλητών του Εκφοβισμού, της Θυματοποίησης και των υποκλιμάκων του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για τους/τις 158 μαθητές/τριες του δείγματος.....	41
Πίνακας 2: Δείκτες συνάφειας (Pearson's r) μεταξύ του Εκφοβισμού, της Θυματοποίησης και των υποκλιμάκων της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για τους/τις 158 μαθητές/τριες του δείγματος.....	42
Πίνακας 3: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και συγκρίσεις M.O. μέσω του κριτηρίου t για τις υποκλιμάκες του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής και τη διάσταση της Γενικής Αυτοεκτίμησης ως προς τις ομάδες των θυτών και των μη συμμετεχόντων.....	44
Πίνακας 4: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και συγκρίσεις M.O. μέσω του κριτηρίου t για τις υποκλιμάκες του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής ως προς τις ομάδες των θυμάτων και των μη συμμετεχόντων.....	45
Πίνακας 5: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και συγκρίσεις M.O. μέσω του κριτηρίου t για τις υποκλιμάκες του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής ως προς τις ομάδες των θυτών/θυμάτων και των μη συμμετεχόντων.....	46
Πίνακας 6: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και συγκρίσεις M.O. μέσω του κριτηρίου t για τις Κλίμακες Εκφοβισμού και Θυματοποίησης ως προς τις ομάδες των αγοριών και των κοριτσιών.....	47
Πίνακας 7: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και συγκρίσεις M.O. μέσω του κριτηρίου t για τη Κλίμακα Θυματοποίησης ως προς τις ομάδες που είτε αναφέρουν πως δεν τους αρέσει καθόλου είτε πως τους αρέσει πολύ το σχολικό διάλειμμα.....	48
Πίνακας 8: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και συγκρίσεις M.O. μέσω του κριτηρίου t για τη Κλίμακα Θυματοποίησης ως προς τις ομάδες που είτε αναφέρουν πως δεν έχουν κανένα φίλο είτε πως έχουν πάνω από πέντε.....	49
Πίνακας 9: Αρχικοί (A.B.), τυπικοί βαθμοί (T.B.) και αξιολογική κατηγορία (A.K.) για κάθε ομάδα, με βάση τη στάθμιση του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής ως προς το μέσο όρο του ελληνικού πληθυσμού.....	50

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα μείζον θέμα που έχει απασχολήσει πλήθος ερευνητών, καθώς έχει διαπιστωθεί πως συνδέεται με πολλαπλές δυσχερείς επιπτώσεις στην ανάπτυξη των συμμετεχόντων στις διεργασίες αυτού. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ διαστάσεων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και του εκφοβισμού, της θυματοποίησης που αναφέρονται από παιδιά σχολικής ηλικίας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας λήφθησαν, επιπλέον, υπόψη παράγοντες φύλου και άλλοι δημογραφικοί παράγοντες. Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 158 παιδιά (81 αγόρια/ 77 κορίτσια) της Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Για τη μέτρηση της μεταβλητής της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής χρησιμοποιήθηκε το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008) και για τη μέτρηση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης χρησιμοποιήθηκαν οι ελληνικές εκδόσεις των Κλιμάκων Εκφοβισμού (Bullying Behavior Scale, Austin & Joseph, 1996) και Θυματοποίησης (Peer-Victimization Scale, Neary & Joseph, 1994). Από τις αναλύσεις των δεδομένων φάνηκε πως τα παιδιά που δηλώνουν ότι ασκούν εκφοβισμό ανέφεραν χαμηλότερη σχολική επάρκεια και αυτοαντίληψη και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, σε σχέση με τους μη συμμετέχοντες σε διεργασίες εκφοβισμού/θυματοποίησης, ενώ ανέφεραν παρόμοια επίπεδα γενικής αυτοεκτίμησης με αυτούς. Τα παιδιά που δηλώνουν πως υφίστανται εκφοβισμό, από την άλλη, ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής, συναισθηματικής επάρκειας και αυτοαντίληψης, ενώ τα παιδιά που δηλώνουν πως και ασκούν και υφίστανται εκφοβισμό ανέφεραν χαμηλότερη κοινωνική επάρκεια και αυτοαντίληψη, σε σχέση με τους μη συμμετέχοντες.

Λέξεις-κλειδιά: ψυχοκοινωνική προσαρμογή, εκφοβισμός, θυματοποίηση, φύλο

Abstract

Bullying in school constitutes a major issue which has interested a plethora of researchers, as it has been ascertained that it is connected with multiple negative effects on the growth of the participants in its processes. The purpose of the present study was to examine the relationship between aspects of psychosocial adjustment and bullying, victimization reported by school-aged children. For the conduct of the study factors of sex and other demographic factors were taken into consideration. The sample of the study consisted of 158 children (81 boys/ 77 girls) from the fifth and sixth grades of elementary school. For the measurement of the variable of psychosocial adjustment the Test of Psychosocial Adjustment (Hatzichristou, Polychroni, Besevegis, & Mylonas, 2008) was used and for the measurement of bullying and victimization the greek versions of the Bullying Behavior Scale (Austin & Joseph, 1996) and the Peer-Victimization Scale (Neary & Joseph, 1994) were used. From the review of the data it was revealed that children who claim they bully reported lower school competence and self-concept and more behavioral problems, compared to non-participants in bullying/victimization processes, whereas they reported similar levels of self-esteem with them. Children who claim being bullied, on the other hand, reported lower levels of social, emotional competence and self-concept, while the children who claim they both bully and are being bullied reported lower social competence and self-concept, compared to the non-participants.

Keywords: psychosocial adjustment, bullying, victimization, sex

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Είναι ευρέως αποδεκτό και διαφαίνεται από πλήθος ερευνών το ότι υπάρχουν παιδιά που παρενοχλούνται από τους συνομηλίκους τους στο σχολείο. Εφόσον υπάρχει ανισότητα δύναμης και κάποιας μορφής παρενόχληση (άμεση ή έμμεση, σωματική ή λεκτική) από ένα παιδί προς κάποιο άλλο και εφόσον αυτή συμβαίνει κατ'εξακολούθηση, το φαινόμενο μπορεί να αποκληθεί εκφοβισμός (Salmivalli et al., 1996). Ο εκφοβισμός αποτελεί μία από τις πιο σοβαρές, αλλά και κοινές μορφές ενεργητικής βίας (Griffin & Gross 2004) και έχει αναγνωριστεί ως σημαντικό πρόβλημα σε πολλές χώρες, όπως και στην Ελλάδα, με αυξανόμενο αριθμό ερευνών να ασχολούνται με το θέμα στα ελληνικά σχολεία (π.χ. Houndoumadi & Pateraki 2001. Kokkinos & Panayiotou, 2004. Andreou, 2000, 2001, 2004. Andreou & Metallidou, 2004. Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2007. Sapouna, 2008. Magklara et al., 2012. Tsiantis, Beratis, Syngelaki, Stefanakou, & Asimopoulos, 2013. Bibou-Nakou, Asimopoulos, Hatzipemou, Soumaki, & Tsiantis, 2013). Ο εκφοβισμός προκαλεί οδύνη και ατομικά στον/στην κάθε μαθητή/τρια, αλλά και επιπροσθέτως βλάπτει το γενικό σχολικό κλίμα (Olweus, 1993a, 1994).

Ο εκφοβισμός στα σχολεία, ως θέμα δημόσιας υγείας, έχει τύχει μεγάλης προσοχής από ερευνητές στις δυτικές χώρες, κατά τις τελευταίες δεκαετίες (Nansel et al., 2001. Chester et al., 2015). Πιο αναλυτικά, έχει φανεί πως ο εκφοβισμός σε παιδιά σχολικής ηλικίας είναι αρκετά συχνός. Για παράδειγμα, το 29,9% των παιδιών της έκτης (έκτη δημοτικού), μέχρι την δέκατη τάξη (πρώτη λυκείου) στις Η.Π.Α. αναφέρει μέση ή συχνή εμπλοκή σε εκφοβιστικές συμπεριφορές είτε ως θύτες (13%) είτε ως θύματα (10,6%) είτε και στους δύο ρόλους (6,3%) (Nansel et al., 2001). Ιδιαίτερος ενδιαφέρον είναι, επιπλέον, το ότι πρόσφατη έρευνα έδειξε πως το 15% μέχρι το 30% της ίδιας κοόρτης ανέφερε πως έχει υποστεί εκφοβισμό στις Η.Π.Α. (Modecki, Minchin, & Harbaugh, 2014). Οι συμπεριφορές εκφοβισμού κυμαίνονται από 8,6%, μέχρι 42,5% για τα αγόρια και από 4,8%, μέχρι 35,8% για τα κορίτσια, σύμφωνα με την έρευνα του Health Behavior in School-Aged Children (HBSC), που πραγματοποιήθηκε σε σαράντα χώρες (Craig et al., 2009. Chester et al., 2015).

Βασική για την έρευνα πάνω στον εκφοβισμό και κατα συνέπεια για την οργάνωση παρεμβάσεων προς τη διαχείριση αυτού είναι η ανάγκη για αξιολόγηση της φύσης του, αλλά και για την ικανοποιητική αναγνώριση των θυτών, των θυμάτων και των μοναδικών τους χαρακτηριστικών (Smith & Levan, 1995), και ειδικά στην Ελλάδα, όπου η «taboo» φύση του εκφοβισμού προτάσσει αρκετούς περιορισμούς στη σχετική έρευνα (Andreou, 2000). Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία της έρευνας πάνω στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση έχει εστιαστεί σε «καθαρούς θύτες» και «καθαρά θύματα», παραβλέποντας τα παιδιά που είναι

ταυτοχρόνως και θύτες και θύματα. Έτσι, ακολουθώντας αυτήν τη γραμμή σκέψης η παρούσα έρευνα διαχωρίζει μεταξύ τεσσάρων τύπων μαθητών/τριών, με βάση το ρόλο τους στον πιθανό εκφοβισμό. Διαχωρίζονται, δηλαδή, σε παιδιά που ασκούν εκφοβισμό, παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό, παιδιά που και ασκούν και υφίστανται εκφοβισμό και σε «μη εμπλεκόμενους», όπως γίνεται στη πλειοψηφία των σχετικών ερευνών (π.χ. Boulton & Smith, 1994. Salmivalli et al., 1996. Austin & Joseph, 1996. Andreou, 2000, 2001, 2004. Nansel et al., 2001. Wang et al., 2012. Huiping et al., 2018).

Εκφοβισμός, Θυματοποίηση

Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούν οι κυριότεροι ορισμοί για το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, αλλά και οι σημαντικότερες θεωρίες και οπτικές για τις δύο κύριες ομάδες (θύτες, θύματα). Επιπλέον, θα εξεταστούν τα βασικά είδη εκφοβισμού/θυματοποίησης, οι πιθανοί χώροι εκδήλωσης των φαινομένων, η επίδραση του παράγοντα του φύλου σε αυτά, αλλά και θα εκτεθούν οι σημαντικότερες έρευνες, που έχουν διεξαχθεί για τα φαινόμενα διεθνώς, αλλά και ειδικότερα εντός του ελληνικού χώρου.

Οι πρώτες έρευνες για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού πραγματοποιήθηκαν στη Νορβηγία από τον Olweus το 1978, τη χρονιά την οποία και εξέδωσε το σχετικό του βιβλίο (Smith & Brain, 2000). Από τη χρονιά εκείνη πολλαπλασιάζονται οι βιβλιογραφικές αναφορές για το φαινόμενο, αλλά και εμφανίζεται για πρώτη φορά ο όρος bullying σε επιστημονικά περιοδικά και εμπεριέχει και περιστατικά που συμβαίνουν εντός του χώρου του σχολείου (Olweus, 2007). Μπορεί να λεχθεί με βεβαιότητα, πως ο εκφοβισμός αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα σύγχρονα θέματα που αντιμετωπίζει το διεθνές εκπαιδευτικό έργο. Πιο αναλυτικά, το δεδομένο θέμα υπήρχε ήδη από τη γέννηση της μαζικής εκπαίδευσης, αλλά έλαβε ιδιαίτερος σημαντικές διαστάσεις κατά τη λεγόμενη εποχή της παγκοσμιοποίησης, μετά τη μετάβαση του εκπαιδευτικού συστήματος σε πολυπολιτισμικό (Καλλιώτης, Καισερόγλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας, & Ταούλας, 2002).

Σύμφωνα με τον Olweus (2001), «ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται, όταν εκείνος ή εκείνη εκτίθεται επαναλαμβανόμενα και σε διάρκεια χρόνου σε αρνητικές πράξεις από τη μεριά ενός ή περισσότερων μαθητών» (σ. 5), θεωρώντας ως αρνητική πράξη τον τύπο επιθετικότητας, κατά τον οποίο κάποιος εσκεμμένα προκαλεί ή προσπαθεί να προκαλέσει τραυματισμό ή δυσφορία σε κάποιον άλλον. Τα συστατικά, λοιπόν, που αποτελούν τον εκφοβισμό, κατά τον Olweus (1993a), είναι: α) η σκοπιμότητα του θύτη να προκαλέσει ζημιά στο θύμα, β) η επαναληψιμότητα και η διαχρονικότητα της συμπεριφοράς, γ) η ανισότητα δύναμης μεταξύ του θύτη και του θύματος είτε αυτή προέρχεται από σωματική/ψυχική/νοητική υπεροχή και σθένος είτε από κοινωνική υπεροχή είτε από την

αριθμητική υπεροχή των δραστών. Έτσι, όπως επισημαίνει και πάλι ο Olweus (1997), δεν μιλάμε για εκφοβισμό, όταν υπάρχει διαμάχη ή επιθετική συνδιαλλαγή μεταξύ δύο προσώπων με περίπου την ίδια σωματική/ψυχική/νοητική δύναμη.

Κατά τους Sharp και Smith (1994), ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα είδος επιθετικής συμπεριφοράς, που κατά κανόνα συντελείται με εσκεμμένο και επιζήμιο χαρακτήρα. Συχνά διαθέτει επίμονη φύση και μπορεί να συνεχίζεται επί μεγάλο χρονικό διάστημα (από εβδομάδες μέχρι έτη). Η εκφοβιστική συμπεριφορά αποτελεί κατάχρηση εξουσίας από το θύτη και υποκρύπτει επιθυμία για κυριαρχία πάνω του. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει έρευνα του Farrington (1993a), η οποία καταδεικνύει πως το 8 με 20% του μαθητικού πληθυσμού είναι θύματα χρόνιου εκφοβισμού και εκφοβίζονται μία ή περισσότερες φορές μέσα στην ίδια εβδομάδα. Τα παιδιά που είναι θύματα χρόνιου εκφοβισμού είναι περισσότερα στο δημοτικό, ενώ από το γυμνάσιο και έπειτα μειώνονται. Ο Rigby (1996), εν συνεχεία, θεωρεί ως τα πλέον ουσιώδη χαρακτηριστικά του εκφοβισμού: α) τη πρόθεση του θύτη να βλάψει, β) την υλοποίηση της πρόθεσης αυτής- τη βλάβη του στόχου, γ) την επιβολή του θύτη επί του θύματος, δ) την απουσία δικαιολογίας για τη πράξη, ε) την επανάληψη της συμπεριφοράς, ζ) την ικανοποίηση που βιώνει ο δράστης, μέσω της πρόκλησης βλάβης στο θύμα.

Έτσι, μπορεί να λεχθεί πως ο εκφοβισμός έχει τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά: α) είναι μία βίαη, β) εκούσια συμπεριφορά, γ) που επαναλαμβάνεται σε βάθος χρόνου, και δ) ενσωματώνει ανισότητα δύναμης. Ο δεδομένος τύπος επιθετικότητας είναι εχθρικός και ενεργητικός και περιλαμβάνει και άμεσες και έμμεσες συμπεριφορές (Elinoff, Chafouleas, & Sassu, 2004), ενώ μπορεί να πάρει πολλές μορφές (Olweus, 2007). Εμπεριέχονται, λοιπόν, στην έννοια του εκφοβισμού και η σωματική επιθετικότητα (χτυπήματα, σπρωξίματα, κλοτσιές), και η λεκτική (απειλές, πειράγματα, παρατσούκλια), αλλά και η σχεσιακή (συμπεριφορές που έχουν σκοπό να βλάψουν τις κοινωνικές σχέσεις του θύματος, μέσω διάδοσης φημών, κουτσομπολιών, αγνόησης κάποιου) (Craig, Henderson, & Murphy, 2000. Ladd & Ladd, 2001. Newman, Murray, & Lussier, 2001). Την έννοια του εκφοβισμού ολοκληρώνει η έννοια της θυματοποίησης (victimisation). Ο όρος θυματοποίηση αναφέρεται στο αντίκτυπο που έχει ο εκφοβισμός στο παιδί-στόχο και στη θέση που διατηρεί το παιδί που βιώνει τον εκφοβισμό, το οποίο γίνεται, δηλαδή, θύμα (Olweus, 1993b).

Συνοψίζοντας, σημαντικό είναι να γίνει διαχωρισμός μεταξύ του εκφοβισμού και του «πειράγματος», εντός του παιχνιδιού. Όπως ξεκαθαρίζει ο Olweus (2007), το «πειράγμα» γίνεται μεταξύ φίλων και δεν εμπεριέχει τη πρόκληση σωματικού άλγους στους άλλους, αντίθετα με τον εκφοβισμό, που συμβαίνει μεταξύ παιδιών που δεν είναι φίλοι και συχνά προκαλεί σωματικό πόνο στο στόχο. Το «πειράγμα», ωστόσο, είναι εύκολο να μετατραπεί σε

εκφοβισμό, αν επαναλαμβάνεται για μεγάλο χρονικό διάστημα, ή αν το παιδί νιώσει πως οι πράξεις των άλλων δε είναι στα πλαίσια του αστείου ή του παιχνιδιού.

Μορφές σχολικού εκφοβισμού. Μπορούν να γίνουν διακριτές διάφορες μορφές εκφοβισμού, αναλόγως με το μέσο που μεταχειρίζεται ο θύτης, για να βλάψει το θύμα. Προφανώς οι μορφές που αναφέρονται, μπορούν να λειτουργήσουν και συνδυαστικά η μία με την άλλη ή να αλληλοεπικαλύπτονται. Στο κεφάλαιο αυτό, θα γίνει έκθεση τους, με βάση την κύρια βιβλιογραφία για το ζήτημα (Suckling & Temple, 2001. Espelage & Swearer, 2003. Olweus, 2007).

Σωματικός ή άμεσος εκφοβισμός (*physical bullying*). Ο θύτης ασκεί σωματική-φυσική βία, όπως χτυπήματα, σπρωξίματα, κλοτσιές, ή/και φθορά/κλοπή της ατομικής περιουσίας του θύματος. Είναι η πιο συχνή μορφή σχολικού εκφοβισμού στην παιδική ηλικία και όσο αυξάνεται η ηλικία του παιδιού, τόσο μειώνεται. Επιπροσθέτως, το δεδομένο είδος εκφοβισμού είναι πιο συχνό στα αγόρια, παρά στα κορίτσια (Olweus, 1997. Ασημακόπουλος και συν., 2000. Keith & Martin, 2005. Bibou-Nakou et al., 2013).

Λεκτικός εκφοβισμός (*verbal bullying*). Εδώ ο θύτης επανειλημμένα πειράζει λεκτικά το θύμα, σε ενοχλητικό σημείο για αυτό. Στο είδος αυτό εντάσσονται συμπεριφορές, όπως απειλές, βρισιές, πειράγματα, παρατσούκλια, αλλά και διάδοση ψευδών σχολίων. Διατηρεί τη πιο μεγάλη διάρκεια από τα άλλα είδη εκφοβισμού και οι συνέπειές του μπορούν να είναι εξαιρετικά επιβλαβείς, ακόμα και σε σχέση με σωματικές ή σεξουαλικές μορφές εκφοβισμού, λόγω του ότι δεν υφίστανται ορατά σημάδια που να αποδεικνύουν την ύπαρξή του. Σε σχετική έρευνα βρέθηκε πως ο λεκτικός εκφοβισμός είναι η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Rivers & Smith, 1994). Από αυτήν την κατηγορία, τα αγόρια που εκφοβίζουν λεκτικά, το κάνουν κύριως με παρατσούκλια, ενώ τα κορίτσια που το κάνουν, το κάνουν με πειράγματα, παρατσούκλια και με τη διάδοση ψευδών σχολίων, όπως διάπιστωση η Baldry (1998), σε έρευνα της σε ιταλικά σχολεία. Τα αγόρια φαίνονται να προβαίνουν περισσότερο στο δεδομένο είδος εκφοβισμού σε σχέση με τα κορίτσια (Keith & Martin, 2005. Bibou-Nakou et al., 2013).

Έμμεσος ή σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός (*indirect/relational/social bullying*). Σε αυτό το είδος σχολικού εκφοβισμού, ο δράστης απομονώνει και αποκλείει συστηματικά το στόχο από την παρέα, μέσω χειραγώγησης των ομηλίκων του. Το παιδί-στόχος ενθαρρύνεται να βιώσει ενοχή, ντροπή, αμηχανία και φόβο. Όπως είναι φανερό, η έκφραση αυτής της μορφής εκφοβισμού είναι έμμεση και συγκαλυμμένη, και ως συνέπεια το θύμα δυσκολεύεται να την αναφέρει. Αυτό το είδος εκφοβισμού τείνει να είναι πιο συνηθισμένο στα κορίτσια,

μέσω της έμμεσης και λανθάνουσας φύσης του, παρά στα αγόρια (Hoover, Oliver, & Hazler, 1992. Whitney & Smith, 1993. Olweus, 1994. Schuster, 1996. Olweus, 1997. Andreou, 2004).

Εκβιασμός (extortion). Ο δράστης/οι δράστες εξαναγκάζουν το θύμα/τα θυματά τους, μέσω της χρήσης απειλών και εκβιασμών να τους δώσουν κάποιο αντικείμενο, τα λεφτά ή το φαγητό τους.

Οπτικός εκφοβισμός (visual bullying). Ο θύτης γράφει ένα προσβλητικό-ντροπιαστικό σημείωμα για το στόχο και το δείχνει στους συμμαθητές/στις συμμαθήτριές τους ή το τοποθετεί σε θέση που μπορεί να γίνει ορατό από αυτούς. Μπορεί, εναλλακτικά, να γράψει ανάλογο μήνυμα σε περίοπτη θέση- π.χ. σε κάποιον τοίχο του σχολείου.

Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying). Εδώ χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικά μέσα, όπως π.χ. η συγγραφή προσβλητικών-ντροπιαστικών ή απειλητικών μηνυμάτων και η προώθηση τους μέσω κινητού τηλεφώνου ή ηλεκτρονικού μηνύματος (e-mail) στο στόχο ή στους/στις συμμαθητές/τριες του. Επίσης, μπορεί ανάλογο μήνυμα να αναρτηθεί σε ιστοσελίδα (website), όπου και θα είναι ορατό από τους προαναφερθέντες. Με μία πρώτη ματιά, το φαινόμενο αυτό φαίνεται να λαμβάνει χώρα εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, μπορεί να συντελεστεί και εντός του σχολικού χώρου, κατά τη διάρκεια κάποιου μαθήματος που περιλαμβάνει τη χρήση Η/Υ ή μέσω της χρήσης κινητών τηλεφώνων από τους μαθητές/τις μαθήτριες. Μπορεί, επιπλέον, να λειτουργήσει συνδυαστικά με κάποια άλλη μορφή σχολικού bullying. Το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού έχει γίνει αντικείμενο παρατήρησης, κατά κύριο λόγο, στις Η.Π.Α., το Ηνωμένο Βασίλειο και τον Καναδά (Smith et al., 2008), αλλά τείνει να εδραιωθεί και σε χώρες της Κεντρικής Ευρώπης.

Σεξουαλικός εκφοβισμός (sexual bullying). Προξενούνται αισθήματα ντροπής και αμηχανίας στο στόχο, μέσω ανήθικου και σεξουαλικού περιεχομένου σκίτσων, χειρονομιών, αστείων, σχολίων και ερωτήσεων. Ακόμα, το θύμα μπορεί να αγγίζεται από το θύτη σε διάφορα σημεία παρά τη θέληση του. Η τελευταία πράξη διακρίνεται από εκείνη της σεξουαλικής παρενόχλησης με βάση ποσοτικά κριτήρια.

Ρατσιστικός εκφοβισμός (racial bullying). Κατά την άσκηση ρατσιστικού εκφοβισμού στιγματίζεται με συστηματικό τρόπο η διαφορετικότητα του στόχου ως προς τη φυλή του, την κοινωνική του τάξη, την οικονομική του κατάσταση, τη προφορά του, ή ακόμα και το ότι απλώς είναι καινούριος/α στο σχολείο ή στη γειτονιά. Η συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού μπορεί να εκφραστεί σωματικά, λεκτικά, ή σχεσιακά. Σύμφωνα με το Smith (2003), από τη δεκαετία του '90, όπου και διογκώθηκε το κύμα μετανάστευσης προς την Ευρωπαϊκή Ένωση, διογκώθηκε με τη σειρά του και ο ρατσισμός που ακολούθησε την άφιξη των μεταναστών, ο οποίος και μεταδόθηκε και στο σχολικό περιβάλλον και

επηρέασε/επηρεάζει τις σχέσεις των αυτόχθονων μαθητών/τριών, με εκείνους/ες που προέρχονται από τις διάφορες εθνοτικές μειονότητες, οι οποίοι ταλανίζονται ήδη σε μεγάλο βαθμό από βιώματα ματαίωσης και αποστέρησης. Ο ρατσιστικός εκφοβισμός τείνει να είναι συχνότερος μεταξύ των αγοριών τόσο ως θυτών, όσο ως θυμάτων (Whitney & Smith, 1993).

Χαρακτηριστικά θυτών και θυμάτων εκφοβισμού. Σε αυτό το μέρος εκτίθενται κάποια γενικά χαρακτηριστικά των δύο ομάδων, όπως έχουν προκύψει από σχετικές έρευνες. Σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης θα αναλυθούν πιο συγκεκριμένα τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των δύο ομάδων, αλλά και των θυτών/θυμάτων.

Θύτες. Η πληθώρα των ευρωπαϊκών και σκανδιναβικών ερευνών καταλήγουν στο ότι οι θύτες εκφοβισμού τείνουν να είναι επιθετικοί, κυριαρχικοί, ελαφρώς κάτω από το μέσο όρο στη νοημοσύνη και στην αναγνωστική ικανότητα (μέχρι το γυμνάσιο), αλλά και στο ότι διατηρούν τουλάχιστον μέση δημοτικότητα μεταξύ των συνομηλίκων τους (Farrington, 1993). Επιπλέον, οι Bernstein & Watson (1997) και Smith & Brain (2000) υποστηρίζουν ότι η θέση πως οι δράστες εκφοβισμού είναι στο βάθος ανασφαλείς είναι μάλλον αβάσιμη. Οι Smith και Brain (2000), βρήκαν σε σχετική τους έρευνα πως οι δράστες εκφοβισμού δε φαίνονται να χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση για τα θύματα τους, ενώ οι νεαροί σε ηλικία θύτες εκφοβισμού τείνουν να εμμένουν σε εκφοβιστικές πρακτικές, σε περίπτωση που δεν υπάρξει ανάλογη παρέμβαση. Όπως δηλώνει ο Farrington (1993): «Οι έφηβοι θύτες εκφοβισμού τείνουν να γίνονται ενήλικες θύτες εκφοβισμού, και τότε τείνουν να κάνουν παιδιά που είναι θύτες εκφοβισμού» (σ. 383). Σε έρευνα του τελευταίου πάνω στο ζήτημα, όπου παρακολουθούνταν θύτες εκφοβισμού διαχρονικά, βρήκαν πως έφηβοι που εξέφραζαν εκφοβιστικές συμπεριφορές στα 14 τους έτη, έτειναν να έχουν παιδιά που προέβαιναν σε εκφοβιστικές συμπεριφορές στα 32 τους- κάτι που υποδηλώνει διαγενεακούς παράγοντες στην εμφάνιση των δεδομένων συμπεριφορών. Επιπλέον βρέθηκε πως οι θύτες εκφοβισμού διατηρούν κάποιες ομοιότητες με άτομα που προβαίνουν σε άλλου τύπου παραβατικές συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που εμφανίζουν εκφοβιστικές συμπεριφορές συνήθως προέρχονται από τις χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικά οικογένειες, οι οποίες, επιπροσθέτως, εμφανίζουν δυσλειτουργικές τεχνικές διαπαιδαγώγησης, είναι παρορμητικά και τείνουν να μην είναι αποτελεσματικά στο σχολείο.

Στην Αυστραλία, έρευνες δείχνουν πως οι θύτες εκφοβισμού διατηρούν χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, είναι γενικώς μη συνεργάσιμοι και- όπως δηλώνουν οι ίδιοι, μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς- προέρχονται από δυσλειτουργικές οικογένειες, χωρίς αγάπη. Οι γονείς τους συχνά τους ασκούν κριτική και τους ελέγχουν με μεγάλη αυστηρότητα (Rigby & Slee, 1999). Ολλανδοί (και άλλοι) ερευνητές, εν συνεχεία, βρήκαν συνάφεια

μεταξύ της βαριάς σωματικής τιμωρίας, όπως ο ξυλοδαρμός, των αυστηρών/άκαμπτων γονιών και της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Junger-Tas & Van Kesteren, 1999). Αναλόγως, και στις έρευνες στις Η.Π.Α., οι ερευνητές βρήκαν υψηλότερους δείκτες εκφοβισμού σε αγόρια, οι γονείς των οποίων τους επιβάλλουν σωματικές τιμωρίες ή ασκούν σωματική βία απέναντί τους (Harachi, Catalano, & Hawkins, όπως αναφέρεται στη Sampson, 2009). Εν συνεχεία, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν πως τα παιδιά με εκφοβιστική συμπεριφορά διαθέτουν χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες και αυτό το αντισταθμίζουν μέσω του εκφοβισμού, ενώ άλλοι θεωρούν πως τα δεδομένα παιδιά μπορούν με μεγάλη ευκρίνεια να αντιληφθούν την ψυχολογική και νοητική κατάσταση των γύρω τους και αυτό να το εκμεταλευτούν πάνω στα λιγότερο συναισθηματικά ανθεκτικά παιδιά (Smith & Brain, 2000).

Η τελευταία θεώρηση διερευνάται στις Η.Π.Α. και αλλού, με βάση το ότι εκείνα τα παιδιά που ασκούν εκφοβισμό στις πρώτες τάξεις του δημοτικού αρχικά θεωρούνται δημοφιλή και κατέχουν θέση αρχηγού προς τα υπόλοιπα παιδιά. Ωστόσο, από τη τρίτη τάξη και μετά η επιθετική συμπεριφορά δεν εισπράττεται τόσο καλά από τους ομηλικούς και εκείνοι που πλέον είναι δημοφιλείς είναι εκείνοι που δεν ασκούν εκφοβισμό (Sampson, 2009). Ακόμα, οι Harachi et al. (όπως αναφέρεται στη Sampson, 2009) θεωρούν πως οι θύτες κατευθύνουν την επιθετική τους συμπεριφορά σε μια ποικιλία στόχων. Όσο μαθαίνουν τις αντιδράσεις των ομηλικών τους, οι πιθανές επιλογές θυμάτων γίνονται προοδευτικά λιγότερες, και οι επιλογές των θυμάτων σταθερότερες. Έτσι εστιάζουν σε παιδιά-στόχους που γίνονται χρόνια θύματα, λόγω του τρόπου με τον οποίο ανταποκρίνονται στην επιθετικότητα. Διαφαίνεται, λοιπόν, πως η ταυτοποίηση των χρόνιων θυμάτων εκφοβισμού, όσο νωρίτερα γίνεται, μπορεί να είναι πού σημαντική για μια αποτελεσματική παρέμβαση.

Συνοψίζοντας, σημαντικός αριθμός ερευνητών θεωρεί πως τα φαινόμενα εκφοβισμού εκδηλώνονται με βάση έναν συνδυασμό κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των θυτών με τους γονείς, τους συνομηλικούς και τους δασκάλους τους (Stevens, De Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2000). Δηλαδή, το ιστορικό της σχέσης γονέων-παιδιού ίσως συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός παιδιού που εκφοβίζει και, εν συνεχεία, τα χαμηλά επίπεδα παρέμβασης από τους δασκάλους και τους συνομηλικούς να συνδυάζονται, δημιουργώντας ευκαιρίες για τα παιδιά που ασκούν χρόνια εκφοβισμό να το κάνουν ανεμπόδιστα.

Θύματα. Οι περισσότεροι θύτες εκφοβισμού στοχοποιούν παιδιά από την ίδια τάξη ή χρονιά με τους ίδιους, αν και σε σχετικό άρθρο, 30% των παιδιών-θυμάτων αναφέρουν πως το παιδί-θύτης ήταν μεγαλύτερο και 10% πως ήταν μικρότερο (Whitney & Smith, 1991). Δεν είναι γνωστός μέχρι στιγμής ο ακριβής βαθμός, στον οποίο παράγοντες, όπως οι σωματικές, οι νοητικές, οι ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες ή οι δυσκολίες στο λόγο, το χρώμα του

δέρματος, η γλώσσα, το ύψος, το βάρος, η ατομική υγιεινή, η στάση σώματος, τα ρούχα, τα γυαλιά διαδραματίζουν ρόλο στην επιλογή του θύματος (Perry, Kusel, & Perry, 1988. Farrington, 1993). Έρευνα του Olweus (όπως αναφέρεται στους Bernstein & Watson, 1997) πάνω στο θέμα βρήκε πως τα μόνα εξωτερικά χαρακτηριστικά που μπόρεσαν να συσχετιστούν με τη θυματοποίηση ήταν πως τα θύματα έτειναν να είναι πιο μικρόσωμα και αδύναμα από τους ομηλίκους τους. Επίσης, σε άλλη έρευνα (Schwartz, Dodge, & Cole, 1993) βρέθηκε πως τα παιδιά που δεν ήταν διεκδικητικά και δεν είχαν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες διατηρούσαν αυξημένο κίνδυνο για θυματοποίηση. Η ύπαρξη φίλων, ειδικά εκείνων, οι οποίοι θα βοηθήσουν στην άμυνα απέναντι στον εκφοβισμό, φαίνεται να μειώνει τις πιθανότητες για εκδήλωσή του (Hodges, Malone, & Perry, 1997. Junger-Tas & Van Kesteren, 1999. Boulton, Trueman, Chau, Whitehand, & Amataya, 1999. Fox & Boulton, 2006).

Διαφορές φύλου. Τα αρσενικά μέλη του ανθρώπινου είδους παραδοσιακά θεωρούνται πιο επιθετικά από τα θηλυκά και από μικρότερη ηλικία (Coie, Dodge, 1998). Σε συμφωνία με αυτήν τη θεώρηση, πληθώρα ερευνητών αναφέρουν πως τα αγόρια λειτουργούν περισσότερο, σε σχέση με τα κορίτσια, και ως θύτες και ως θύματα εκφοβισμού (Olweus, 1993a. Olweus, 1994, Salmivalli et al., 1996. Nansel et al., 2001. Andreou & Metallidou, 2004. Hunt, 2007. Cerezo & Ato, 2010. Kokkinos & Kipritsi, 2012. Bibou-Nakou et al., 2013. Huiping et al., 2018). Επιπροσθέτως, τα αγόρια φαίνονται να δρουν περισσότερο ως βοηθοί των θυτών εκφοβισμού, σχετικά με τα κορίτσια (Egan, Monson & Perry, 1998). Όπως βρήκε και ο Olweus (1993a, 1993b), ποσοστό υψηλότερο από το 80% των αγοριών-θυμάτων βιώνει εκφοβισμό από αγόρια θύτες, ενώ ποσοστό υψηλότερο από το 60% κοριτσιών-θυμάτων, βιώνει εκφοβισμό και πάλι από αγόρια.

Για το προαναφερθέν φαινόμενο έχουν προταθεί διάφορες εξηγήσεις. Σύμφωνα με τους Salmivalli et al. (1996), για τα αγόρια η επιθετική συμπεριφορά είναι πιο συνηθισμένη και κοινωνικά αποδεκτή και μάλιστα η συμμετοχή σε επιθετικά παιχνίδια αποτελεί προϋπόθεση για την αποδοχή από ομάδες αγοριών. Ο ιδεαλισμός της εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς από αγόρια, αλλά όχι από κορίτσια έχει διαφανεί από έρευνες πάνω στο αντικείμενο (Bjorkvist, Ekman & Lagerspete, 1982). Τα κορίτσια, αντιθέτως, εκδηλώνουν πιο κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και εμφανίζονται ως πιο συναισθηματικά- κάτι που αποτελεί κομμάτι του κοινωνικά αποδεκτού γυναικείου ρόλου φύλου και τρόπου συμπεριφοράς (Eagly, όπως αναφέρεται στους Salmivalli et al., 1996). Σύμφωνα με τη φεμινιστική οπτική, οι πλειοψηφία των διαφορών στη συμπεριφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών προέρχονται από τον κοινωνικά κατασκευασμένο ρόλο φύλου (gender), σε

αντιδιαστολή με το βιολογικό φύλο, με το οποίο γεννιόμαστε (sex) (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2010). Έτσι, συμπεριφορές που ενσωματώνουν βία-επιθετικότητα προέρχονται από την ανάλογη κοινωνική κατασκευή και τις νόρμες, τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, τις αντιλήψεις, τις προκαταλήψεις, τις επιταγές που αυτή εμπεριέχει για την κατάλληλη για το κάθε φύλο συμπεριφορά. Η εκδήλωση επιθετικότητας, λοιπόν, από τα αγόρια/τους άντρες συχνά θεωρείται ως φυσιολογική και υγιής εκδήλωση «ανδρισμού» και ως τέτοια είναι ανεκτή ή ακόμα και ενισχύεται (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2005). Από την άλλη μεριά, στο στερεοτυπικό γυναικείο ρόλο εντάσσεται η στοργικότητα και η παροχή υποστήριξης (Salmivalli et al. 1996)- κάτι που αποτρέπει σε μεγάλο βαθμό τα κορίτσια από το να εκφράσουν επιθετικότητα- ειδικά σε πιο μικρές ηλικίες. Έτσι, όπως έχει φανεί από έρευνες, τα κορίτσια από μικρή ηλικία διακρίνονται από μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και συναισθηματική ανταπόκριση προς τους άλλους, σε σχέση με τα αγόρια, και ως λογικό επακόλουθο αυτού, είναι πιο πιθανό να μην ασκούν και να αποδοκιμάζουν το σχολικό εκφοβισμό (Espelage & Swearer, 2003).

Φυσικά, όσον αφορά τον άμεσο-σωματικό εκφοβισμό, στο φύλο επιδρά σημαντικά η ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται μεγαλύτερος σωματικός εκφοβισμός, ακόμα και ανάμεσα στα κορίτσια, ενώ κατά τη δευτεροβάθμια αυξάνεται η εμφάνιση του λεκτικού και του σχεσιακού- ακόμα και ανάμεσα στα αγόρια (Boulton και συν., 2001)- κάτι που ίσως να οφείλεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του λόγου και του σχετίζεσθαι γενικώς με την πάροδο των χρόνων. Τέλος, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη υποενότητα, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, ο εκφοβισμός στα αγόρια, είναι πιθανότερο να εκδηλωθεί σωματικά (Olweus, 1997. Ασημακόπουλος και συν., 2000. Keith & Martin, 2005. Bibou-Nakou et al., 2013) ή λεκτικά (Keith & Martin, 2005. Bibou-Nakou et al., 2013), ενώ για τα κορίτσια είναι πιθανότερο να εκδηλωθεί με πρόκληση ζημιάς στο κοινωνικό δίκτυο του στόχου (σχεσιακός εκφοβισμός) (Hoover et al., 1992. Whitney & Smith, 1993. Olweus, 1994. Schuster, 1996. Olweus, 1997. Andreou, 2004). Για το λεκτικό εκφοβισμό, όπως και πάλι προαναφέρθηκε, τα αγόρια φαίνονται να τον ασκούν κύριως με παρατσούκλια, ενώ τα κορίτσια με πειράγματα, παρατσούκλια και με τη διάδοση ψευδών σχολίων (Baldry, 1998).

Χώροι εκδήλωσης του φαινομένου στο σχολείο. Σύμφωνα με τους Courtecuisse, Fortin, Μπεζέ, Pain και Selosse (1998), στην έννοια του σχολείου υπεισέρχεται μια διάσταση υποδοχής και μια λειτουργία φιλοξενίας που πρέπει να προδιαθέτει για εργασία. Τα σχολικά κτήρια δε πρέπει να δημιουργούν εμπόδια στην εφαρμογή των διδακτικών μεθόδων. Το σχολικό κτήριο, οι αίθουσες διδασκαλίας, η αναλογία μεταξύ μαθητών-δασκάλου, η πιθανή

συστέγαση σχολείων είναι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση, αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Το μεγάλο μέγεθος των χώρων, οι αχανείς αίθουσες διδασκαλίας, η μεγάλη αναλογία μαθητών-δασκάλου σε μια αίθουσα ενισχύουν τα αισθήματα ανασφάλειας, υποθάλπτουν την επιθετικότητα και παρεμποδίζουν την ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων (Νέστορος, 1997).

Ο πλέον συνήθης χώρος, όπου εκτυλίσσεται το φαινόμενο του εκφοβισμού, είναι η αυλή του σχολείου- και ειδικά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (Bibou-Nakou et al., 2013). Ακολουθούν η σχολική αίθουσα, όταν ο δάσκαλος απουσιάζει και οι σκάλες του σχολικού κτηρίου (Bibou-Nakou et al., 2013). Ενδιαφέρον εύρημα του Rigby (2008) είναι το ότι ο εκφοβισμός εμφανίζεται πιο συχνά τα τελευταία πέντε λεπτά του διαλείμματος, καθώς το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα τα παιδιά έχουν βαρεθεί και προσφεύγουν στο βασανισμό άλλων μαθητών/τριών, κυρίως μέσω σωματικών παρενοχλήσεων (Μπότσαρη-Μακρή, & 2005). Σε μεγάλη έρευνα στη Γερμανία, όπου συμμετείχαν 2,766 μαθητές/τριες 9-11 ετών και κλήθηκαν να διαλέξουν σε ποια από έξι τοποθεσίες εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα φαινόμενα εκφοβισμού, οι Fekkes, Pijpers, και Verloove-Vanhorick (2005) βρήκαν πως οι κύριοι χώροι που αναφέρθηκαν ήταν η σχολική αυλή (76,9%) και έπειτα η σχολική αίθουσα (40,5%). Έτσι, όπως είναι ίσως αναμενόμενο, σε έρευνα στην Ολλανδία (Junger-Tas & Van Kesteren, 1999) βρέθηκε πως υπάρχει μεγάλη συνάφεια μεταξύ των οπτικών των παιδιών για το διάλειμμα και μεταξύ του εκφοβισμού που αυτά πιθανώς υφίστανται. Περισσότερα από τα διπλάσια παιδιά (34%), στα οποία δεν αρέσει καθόλου το διάλειμμα, σε σχέση με εκείνα, στα οποία αρέσει (15,5%), αναφέρουν πως βιώνουν συχνά εκφοβισμό.

Εκφοβισμός και φιλικές σχέσεις. Σύμφωνα με τον Hartup (όπως αναφέρεται στους Hodges et al., 1997), οι φιλικές σχέσεις κατά την παιδική ηλικία εξυπηρετούν πολλαπλές-σημαντικές για την ανάπτυξη του παιδιού- λειτουργίες. Προωθούν τη μάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, αποτελούν πηγές πληροφοριών για την κατανόηση του εαυτού και για την αυτοαντίληψη, εμπλουτίζουν τα συναισθηματικά και γνωστικά εφόδια του παιδιού, συνεισφέρουν στην καλή προσαρμογή του, αλλά και παρέχουν εξάσκηση για τις μελλοντικές διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού.

Σχετικά με τον εκφοβισμό, πολλοί ερευνητές έχουν διαπιστώσει πως η ύπαρξη ενός ή περισσότερων φίλων προστατεύει το παιδί από το να υποστεί θυματοποίηση, ενώ αντιθέτως, τα παιδιά που αναφέρουν πως δε διαθέτουν φίλους είναι πολύ πιθανότερο να υπάρξουν θύματα εκφοβισμού (Hodges et al., 1997. Junger-Tas & Van Kesteren, 1999. Boulton et al., 1999. Fox & Boulton, 2006). Σε διαχρονική έρευνα των Boulton et al. (1999) που

πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο αξιολογήθηκαν 170 παιδιά μέσης ηλικίας 11,3 ετών σε δύο χρονικές στιγμές κατά τη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους. Από τα δεδομένα που προέκυψαν φάνηκε πως τα παιδιά που δεν ανέφεραν ότι διαθέτουν κάποιον καλό φίλο είτε στη πρώτη είτε στη δεύτερη χρονική στιγμή έδειξαν τη μεγαλύτερη αύξηση στη θυματοποίηση. Επιπλέον, οι Junger-Tas και Van Kesteren (1999) σε έρευνα τους στην Ολλανδία βρήκαν πως περισσότεροι από τους μισούς, από εκείνους που δηλώνουν πως δεν έχουν φίλους, βιώνουν εκφοβισμό (51%), έναντι σε μόνο 11%, από εκείνους που λένε πως έχουν πάνω από πέντε φίλους. Όπως δηλώνουν οι Boulton et al (1999):

Συμπερασματικά, οι φίλοι, εξ'ορισμού, μοιράζονται μια ζεστή και βοηθητική ανταποδοτική σχέση. Έτσι, και περισσότερο από κάθε άλλο μέλος της ομάδας των ομηλίκων, οι φίλοι ίσως να είναι υψηλά παρακινημένοι να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον να αντισταθούν στη θυματοποίηση ή να αντιμετωπίσουν τις μετέπειτα συνέπειές της, εάν αυτή εμφανιστεί (σ. 466).

Εκφοβισμός και ελληνικά δεδομένα. Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία δεν είναι καινούργιο για τα ελληνικά δεδομένα, αλλά οι σχετικές έρευνες ήταν παλαιότερα σχετικά περιορισμένες και ασχολούνταν περισσότερο με συμβάντα βανδαλισμού και όχι εκφοβισμού- που θα ωθούσαν τη διεύθυνση του ελάχιστου σχολείου σε διερεύνηση και άμεση σχετική δράση (Pateraki & Houndoumadi, 2001). Επιπροσθέτως, πολλές φορές περιστατικά εκφοβισμού τείνουν να αγνοούνται ή και να αποσιωπώνται, ώστε να αποφευχθεί ο στιγματισμός των συμμετεχόντων παιδιών και του σχολείου, στο οποίο σημειώθηκε το περιστατικό (Ασημακόπουλος και συν., 2000). Φυσικά, τα Μ.Μ.Ε., η ελληνική κοινωνία, αλλά και η ίδια η σχολική κοινότητα δεν έχουν δώσει την απαραίτητη προσοχή στο φαινόμενο (Sapouna, 2008). Στη χώρα μας, αν και αναγνωρισμένο, το φαινόμενο του εκφοβισμού έγινε ευρέως αποδεκτό μετά την εξαφάνιση του νεαρού μαθητή που θεωρούνταν πως είχε υποστεί θυματοποίηση, το 2007 (Bibou-Nakou et al., 2013). Οι έρευνες των τελευταίων δύο δεκαετιών που έχουν διεξαχθεί πάνω στο αντικείμενο υποδεικνύουν πως περίπου το 10% των μαθητών/τριών στα ελληνικά σχολεία υφίστανται θυματοποίηση (Pateraki & Houndoumadi, 2001. Kokkinos & Panayiotou, 2004. Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2007. Sapouna, 2008).

Από τις πρώτες απόπειρες έρευνας πάνω στον εκφοβισμό στα ελληνικά σχολεία ήταν εκείνη των Πατεράκη και Χουντουμάδη (Pateraki & Houndoumadi, 2001). Στη δεδομένη έρευνα το δείγμα αποτελούνταν από 1,312 παιδιά ηλικίας 8-12 ετών. Εκεί φάνηκε πως το φαινόμενο ήταν μικρότερο σε σχολεία της Αθήνας, σε σχέση με αυτά της Ιταλίας, του Βελγίου, της Πορτογαλίας και του Καναδά. Ωστόσο, το 14,7% των μαθητών δήλωσαν πως

ήταν θύματα, το 6,2% θύτες και το 4,8% θύτες/θύματα εκφοβισμού. Σε παρόμοια έρευνα στη Θεσσαλονίκη με 654 μαθητές/μαθήτριες 10-14 ετών, η Σαπουνά (Sapouna, 2008) κατέληξε στο ότι η συχνότητα εκφοβισμού στην Ελλάδα είναι μικρότερη σε σχέση με αυτή στην Ιταλία, στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Πορτογαλία. Από τους συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες οι 8,2% ήταν θύματα, οι 5,8 θύτες και οι 1,1% θύτες/θύματα εκφοβισμού. Εντούτοις, όπως τονίζουν οι Πατεράκη και Χουντουμάδη (Pateraki & Houndoumadi, 2001), οι συγκρίσεις μεταξύ των χωρών πρέπει να γίνονται με προσοχή, καθώς τα κριτήρια ταυτοποίησης από χώρα σε χώρα διαφέρουν. Επιπλέον, είναι πιθανό οι θύτες εκφοβισμού να αναφέρουν μικρότερη εκφοβιστική συμπεριφορά στα ερωτηματολόγια, σε σχέση με αυτή που πραγματικά εκδηλώνεται. Έτσι, ενώ προφορικά μπορεί να παραδεχτούν πως εκφοβίζουν άλλους/ες μαθητές/τριες, να μην το αναφέρουν γραπτά. Οι ερευνήτριες αναφέρουν, ακόμα, πως τα παιδιά, με τα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα δεν ήταν συνηθισμένα στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων και δυσκολεύτηκαν σε αυτή. Τέλος οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες δήλωσαν πως δεν ήθελαν να γίνουν «καρφιά» συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο και έτσι σπάζοντας την αλληλεγγύη μεταξύ εκείνων και των υπόλοιπων μαθητών/τριών.

Περαιτέρω έρευνα εντός της Ελλάδας έδειξε πως κοντά στο 7 με 15% των μαθητών έχουν βιώσει θυματοποίηση στο χώρο του σχολείου και πως περισσότερο από το 5% των μαθητών έχουν εμπλακεί σε εκφοβιστική συμπεριφορά (Konstantinou & Psalti, Giannakopoulou et al. Kokkevi, Stavrou, Fotiou, & Kanavou, όπως αναφέρεται στους Tsiantis et al., 2013). Ο πιο κοινός τύπος εκφοβισμού στο σχολικό πλαίσιο- στη βαθμίδα του δημοτικού- φάνηκε να είναι ο λεκτικός εκφοβισμός, ενώ στις βαθμίδες του γυμνασίου και του λυκείου κοινές μορφές αποτέλεσαν η διάδοση φημών, ο σεξουαλικός εκφοβισμός και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (Giannakopoulou et al. Kokkevi et al., όπως αναφέρεται στους Tsiantis et al., 2013). Έπειτα, σύμφωνα με τη Craig και τους συνεργάτες της (2009) το συνολικό ποσοστό του υφιστάμενου εκφοβισμού στην Ελλάδα (άσκηση εκφοβισμού, βίωση θυματοποίησης, άσκηση εκφοβισμού και βίωση θυματοποίησης μαζί) βρίσκεται στο 41,3%, ενώ η Ελλάδα κατείχε τη τρίτη θέση ανάμεσα σε 40 χώρες, όσον αφορά τον αριθμό των εφήβων μαθητών που εμπλέκονται σε σχετικές με εκφοβισμό συμπεριφορές. Πιθανές εξηγήσεις για τα προαναφερθέντα σχετικά υψηλά ποσοστά είναι η έλλειψη εθνικών πολιτικών κατά του εκφοβισμού στην Ελλάδα, αλλά και το επίπεδο πολιτισμικών διαφορών σε σχέση με έτερες χώρες, ως προς το τρόπο, με τον οποίο ο εκφοβισμός γίνεται αντιληπτός και κατανοητός ως έννοια (Smith et al., όπως αναφέρεται στους Magklara et al., 2012). Επιπροσθέτως, οι διαφορές μεταξύ των κρατών στην εμφάνιση φαινομένων εκφοβισμού

ίσως να αντικατοπτρίζουν τη διαφορετική κατανομή συγκεκριμένων πολιτισμικών παραγόντων κινδύνου ανάμεσα στις διάφορες χώρες, αλλά και τις διαφορετικές μεθόδους έρευνας μεταξύ αυτών (Magklara et al., 2012).

Ένα σίγουρο συμπέρασμα που προκύπτει από τα ανωτέρω είναι πως απαιτείται η συλλογή περισσότερων πληροφοριών για τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων σε περιστατικά εκφοβισμού, για τις συνέπειές τους, αλλά και για τις πιθανές αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισής τους. Ένα βασικό πρώτο βήμα θα είναι, βέβαια, η συστημική καλλιέργεια της- μέχρι τώρα περιορισμένης- ικανότητας αναγνώρισης και κατανόησης της σημασίας του φαινομένου του εκφοβισμού από τους δασκάλους, αλλά και από την κοινή γνώμη.

Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή

Εδώ θα εκτεθούν οι σημαντικότεροι ορισμοί για την έννοια της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, αλλά και οι σημαντικότερες θεωρίες για αυτή. Ακόμα, θα γίνει αναφορά στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών κατά τη μέση παιδική ηλικία και στο ρόλο του σχολείου σε αυτήν. Θα αναλυθούν, τέλος, οι κύριοι παράγοντες που συνθέτουν την έννοια της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής- σύμφωνα με το χρησιμοποιούμενο εργαλείο στην παρούσα έρευνα.

Ορισμός. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει εκδηλωθεί σημαντικό ενδιαφέρον από πληθώρα ερευνητών ως προς την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών, λόγω του ότι οι δεδομένες έννοιες θεωρούνται πλέον βασικοί συντελεστές στην αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στην καλή ψυχική υγεία (Merrell, 2003. Χατζηχρήστου και συν., 2008. Merrell & Gimpel, όπως αναφέρεται στους Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μυλωνάς, & Μπεζεβέγκης, 2011). Ακόμα, σημαντική έχει θεωρηθεί όχι μόνο η απουσία προβλημάτων ή διαταραχών, αλλά κυρίως η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά, που θα ομαλοποιούν τη θετική προσαρμογή, την ψυχική ανθεκτικότητα και την ευεξία των ίδιων των παιδιών αλλά και του γύρω τους περιβάλλοντος (Meyers & Meyers, 2003. Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκιστάκου, & Λαμπροπούλου, 2009. Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010).

Η ανθρώπινη συμπεριφορά, κατά τον Menninger (όπως αναφέρεται στο Herbert, 1998), στοχεύει στη προσαρμογή του ατόμου στο φυσικό και στο ανθρώπινο περιβάλλον, με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ατομική ευτυχία. Η προσαρμογή μπορεί να είναι είτε ενδοπροσωπική είτε διαπροσωπική (Herbert, 1998), με τη πρώτη να αναφέρεται στην ψυχολογική διάσταση και να περιλαμβάνει παράγοντες καλής ψυχικής υγείας, ευημερίας και προσωπικής ικανοποίησης. Η διαπροσωπική προσαρμογή, από την

άλλη, αναφέρεται σε κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες προσαρμογής και στον ψυχοκοινωνικό τομέα. Δηλαδή, εμπεριέχει τη μάθηση και την απόκτηση κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών για τη δημιουργία και τη διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων και την ένταξη σε κοινωνικά πλαίσια (Herbert, 1998).

Όπως εκφράζεται από τα οικολογικά-συστημικά μοντέλα, η αλληλεπίδραση του ατόμου ή ειδικότερα του παιδιού με το περιβάλλον του, είναι εκείνη που συμβάλλει στην καλλιέργεια ή αντίθετα παρεμποδίζει την ανάπτυξη των ικανοτήτων που συνθέτουν την έννοια της ψυχοκοινωνικής επάρκειας (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Για τα παιδιά, όπως είναι εμφανές, αυτό το περιβάλλον είναι κυρίως η οικογένεια και το σχολείο. Η είσοδος στο σχολείο αποτελεί την είσοδο στο πρώτο κατεξοχήν κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο θα εισέλθει το παιδί, και εκεί είναι δυνατό να εκφραστεί και να αξιολογηθεί η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με ακρίβεια. Σύμφωνα με τους McClelland, Morrison και Holmes (2000), η κοινωνική προσαρμογή συνδέεται με τη προκοινωνική και κοινωνική συμπεριφορά, δηλαδή τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και την κατάλληλη συμπεριφορά εντός της σχολικής τάξης. Η καλή κοινωνική συμπεριφορά- η προκοινωνική συμπεριφορά- αποτελεί δείκτη καλής ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, αφού τα παιδιά που την επιδεικνύουν διατηρούν καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, όπως έχει αποδειχθεί από σχετικές έρευνες των Asher και Coie (όπως αναφέρεται στους Cole & Cole, 2002).

Η κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των μαθητών/τριών έχει διάφορες εκφάνσεις, όπως την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, την κατανόηση των προσωπικών ικανοτήτων μέσω της σχολικής επίδοσης και μάθησης, την ανάπτυξη προσωπικών κινήτρων, αυτοαντίληψης, συνεργασίας και υποστήριξης εντός του σχολικού περιβάλλοντος, τη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες και την επιτυχημένη κοινωνική ανάπτυξη (Moos, Anderson, Fraser & Walberg. Τσιπλητάρης, Ματσαγγούρας, Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, όπως αναφέρεται στο Χούπα, 2010). Όπως διαφαίνεται από πλήθος ερευνών, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι σημαντικότερες και οδηγούν σε οφέλη στην ακαδημαϊκή, στη σχολική, αλλά και στην οικογενειακή ζωή (Merrell, 2003. Merrell, Guldner, & Tran, 2008. Merrell & Gimpel, όπως αναφέρεται στους Χατζηχρήστου και συν., 2011). Σύμφωνα με τους Χατζηχρήστου και συν. (2011), η έννοια της ψυχοκοινωνικής επάρκειας είναι σύνθετη και πολυδιάστατη και περιλαμβάνει χαρακτηριστικά συμπεριφορικά, γνωστικά και συναισθηματικά. Αυτή καθιστά ευκολότερο για το άτομο να ολοκληρώσει αναπτυξιακά επιτεύγματα (Obradović, Van Dulmen, Yates, Carlson, & Egeland, 2006) που μπορούν να είναι σωματικά, κοινωνικά ή συναισθηματικά, με τη σημαντικότητά του τομέα να κυμαίνεται ανάλογα με την αναπτυξιακή περίοδο που βρίσκεται

το άτομο (Χατζηχρήστου και συν., 2011). Η κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια, πιο ειδικά, εμπεριέχει την ικανότητα για αναγνώριση, διαχείριση και έκφραση των κοινωνικών και συναισθηματικών διαστάσεων της ζωής, με σκοπό τον αποτελεσματικό χειρισμό σημαντικών διαστάσεων αυτής, όπως την ικανότητα για μάθηση, την επίλυση καθημερινών προβλημάτων, τη δημιουργία και τη διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και την επίτευξη των απαιτούμενων αναπτυξιακών στόχων, για τη φάση που βρίσκεται το άτομο (Elias et al., 1997).

Η αξιολόγηση της ολότητας της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του παιδιού, η οποία εμπεριέχει και μαθησιακές διαστάσεις, είναι εξαιρετικά σημαντική, εφόσον το επίπεδό της αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για πιθανές μελλοντικές δυσκολίες, αλλά και έτσι ώστε να μπορούν να οργανωθούν η πρόληψη και η έγκαιρη παρέμβαση (Χατζηχρήστου και συν., 2011). Η πρόληψη και η παρέμβαση καθίστανται σημαντικότερες, καθώς όπως φαίνεται από σχετικές διαχρονικές έρευνες με μαθητές/τριες τυπικών, αλλά και ειδικών ομάδων, τα ελλείματα στον ψυχοκοινωνικό τομέα συνδέονται με χαμηλή σχολική επίδοση, σχολική διαρροή, παραβατική συμπεριφορά και προβλήματα ψυχικής υγείας (Asher & Coie. Merrell & Gimpel. Rudolph & Asher. Buhs & Ladd. McCabe, όπως αναφέρεται στους Χατζηχρήστου και συν., 2011).

Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη μέση παιδική ηλικία. Από την ηλικία των έξι ετών, μέχρι εκείνη των 12, τα παιδιά διανύουν τη φάση της «μέσης παιδικής ηλικίας». Η δεδομένη περίοδος εκκινεί με την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο και σημαντικές αλλαγές παρατηρούνται στο βιολογικό και στο γνωστικό τομέα, αλλά και πιο ειδικά, στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Cole & Cole, 2002). Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προχωρά με τη μορφή σταδίων, τα οποία συνδέονται με τη βιολογική, γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη τους, αλλά και με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους. Σύμφωνα με τον Erikson (1963) και την ψυχοκοινωνική του θεωρία, η κοινωνία και γενικότερα ο πολιτισμός, στον οποίο ανήκει το άτομο, προβάλλουν προκλήσεις, οι οποίες αλλάζουν ανάλογα με την ηλικία του. Έτσι, το άτομο διασχίζει οκτώ συγκεκριμένα στάδια, στα οποία απαιτείται από εκείνο να επιλύσει μια σύγκρουση ή κρίση. Η εμπειρία του ατόμου στο εκάστοτε στάδιο, κατά τη προσπάθειά του να επιλύσει την ανάλογη σύγκρουση, επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση των αντιλήψεών του για τον εαυτό του, αλλά και για τους γύρω του, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του.

Κατά τη μέση παιδική ηλικία, λοιπόν, το παιδί διέρχεται από το στάδιο/κρίση «φιλοπονία ή κατωτερότητα», που αναφέρεται στη προσπάθεια του παιδιού να κατακτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να είναι ικανό να αντιμετωπίσει προκλήσεις που

αντιμετωπίζει εντός του σπιτιού ή στο σχολείο και στο ευρύτερο περιβάλλον του. Στόχος, δηλαδή, είναι η κατάκτηση γνώσεων που προσφέρονται μέσα στο σχολείο, αλλά και η εξασφάλιση μιας θέσης εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η επιτυχία σε αυτό το στάδιο οδηγεί σε συναισθήματα ικανότητας/επάρκειας, ενώ από την άλλη, οι πιθανές δυσκολίες ή αστοχίες σε συναισθήματα αποτυχίας και κατωτερότητας. Η έντονη ανάγκη του παιδιού να φτάσει στην επιτυχία και να αποφύγει την αποτυχία είναι πιθανό να το οδηγήσουν είτε στο να κινητοποιηθεί, έτσι ώστε να αποκτήσει καινούργιες δεξιότητες εντός και εκτός σχολείου είτε στην ενσωμάτωση αμυντικών μηχανισμών, σαν το πείραγμα, την κοροϊδία, ή πιο βίαιες συμπεριφορές. Έτσι, όπως υποστηρίζει η Παπαδιώτη-Αθανασίου (2006), τα παιδιά της ηλικίας αυτής είτε ανταγωνίζονται για το ποιος/α είναι καλύτερος/η σε δραστηριότητες, όπως το διάβασμα, κάποιο παιχνίδι είτε, αντιθέτως, εντάσσονται σε ομάδες που ασκούν επιθετική ή προκλητική συμπεριφορά έναντι άλλων, ώστε να ελαχιστοποιήσουν το άγχος και το αίσθημα κατωτερότητας που προέρχονται από την απουσία επιτυχίας.

Κοινωνικοποίηση και σχολικό πλαίσιο. Ο χώρος του σχολείου και ειδικότερα η σχολική τάξη, κατά τον Parsons (1949), από τη πρώτη είσοδο σε αυτή, μέχρι την είσοδο στην αγορά εργασίας ή το γάμο, αποτελεί το βασικό πλαίσιο κοινωνικοποίησης του ατόμου. Κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, το άτομο αφομοιώνει κανόνες, ρόλους και τρόπους συμπεριφοράς, μέσω της συνδιαλλαγής του με το γύρω του κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο και, εν συνεχεία, ενσωματώνεται (Dorsch, όπως αναφέρεται στο Γεωργογιάννη, 1995). Σύμφωνα με τον Child (όπως αναφέρεται στους Segall, Dasen, Berry, & Poortinga, 1996), ενώ το άτομο γεννιέται με συμπεριφορικές δυνατότητες απεριόριστου φάσματος, κατευθύνεται στην καλλιέργεια ορισμένων μόνο μορφών συμπεριφοράς, περιορισμένων στο φάσμα που είναι αποδεκτό από την ομάδα του. Επιπροσθέτως, η κοινωνική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με τη βιολογική, γνωστική και γλωσσική εξέλιξη του παιδιού, αλλά και με τη διαδικασία τη κοινωνικοποίησής του. Το παιδί αποκτά τις στάσεις, τα πρότυπα και τις αξίες της κοινωνίας, στην οποία αναπτύσσεται, ενώ αλληλεπιδρά με άλλα άτομα, τα οποία ανήκουν σε αυτή. Έτσι, καθώς το παιδί συναλλάσσεται με τους γύρω του, διαμορφώνει τη δική του προσωπικότητα, και ειδικότερα, τη δική του ιδιοσυγκρασία, συμπεριφορά και σκέψη. Στα παιδιά αποδίδονται, επίσης, μέσω του κοινωνικού τους περίγυρου, κοινωνικοί ρόλοι που ενσωματώνουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, ενώ προσδοκείται η εκπλήρωσή τους (Cole & Cole, 2002).

Κατά το Mercer (1995), η σχολική τάξη αποτελεί ένα κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα, εντός του οποίου η πάροδος του χρόνου, μαζί με τους δασκάλους και τους μαθητές/τις μαθήτριες δημιουργεί μια ιστορία κοινών αντιλήψεων και εντός αυτού

αναπτύσσεται καινούργια γνώση. Η καλή συνεργασία, μαζί με την θετική αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών προωθεί τη γνωστική, αλλά και την κοινωνική τους εξέλιξη. Αναπτύσσονται, δηλαδή, οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, η ικανότητά τους για επίλυση προβλημάτων, αλλά και για μάθηση γενικώς. Τα παιδιά λαμβάνουν έναν πιο ενεργό ρόλο διαχείρισης, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για τη μάθησή τους και φτιάχνοντας δραστηριότητες και καταστάσεις, μέσω των οποίων μαθαίνουν να παίρνουν πρωτοβουλίες και να προωθούν το ατομικό, αλλά και το ομαδικό τους συμφέρον.

Κοινωνική επάρκεια. Η κοινωνική επάρκεια, κατά τη Howes (1987), ορίζεται ως: «συμπεριφορά που αντανακλά επιτυχή κοινωνική λειτουργία με ομηλικούς» (σ. 253), και επιπλέον, αναφέρεται στο άθροισμα των δεξιοτήτων, οι οποίες προκύπτουν συλλογικά, κατά την επιτυχή κοινωνική λειτουργία με αυτούς. Σύμφωνα με τους Cole & Cole (2002), αυτό που καθορίζει το επίπεδο της ικανότητας διαπραγματεύσεως των κοινωνικών συναλλαγών του παιδιού με τους ομηλικούς του, είναι η αυξανόμενη του δεξιότητα να κατανοεί τη σκέψη των άλλων (ανάληψη κοινωνικής προοπτικής), αλλά και τα συναισθήματά τους (κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια). Σε διαχρονική έρευνά τους, οι Masten et al. (1995), μελέτησαν τις διαστάσεις της επάρκειας από τη μέση παιδική ηλικία (οκτώ ετών), μέχρι τη νεαρή ενήλικη ζωή (23 ετών). Για τη μέση παιδική ηλικία, υποστήριξαν πως οι διαστάσεις αυτές είναι οι καλές σχέσεις με τους συνομηλικούς, η καλή ακαδημαϊκή επίδοση και η καλή διαγωγή, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Για τους Waters & Scroufe (1983), έπειτα, η ικανότητα του άτομου να αξιοποιεί ό,τι χρειάζεται είτε από τα ατομικά του χαρακτηριστικά είτε από το περιβάλλον του, ώστε να φτάσει σε ένα καλό εξελικτικό αποτέλεσμα στελεχώνει την έννοια της επάρκειας. Τα πλέον σημαντικά στοιχεία της κοινωνικής επάρκειας για τη μέση παιδική ηλικία, όμως, κατά τις Goodnow & Burns (όπως αναφέρεται στους Cole & Cole, 2002), είναι: α) η ικανότητα για επιτυχή προσέγγιση άλλων παιδιών, αλλά και η επίγνωση για το τι απαιτείται στο εκάστοτε στάδιο φιλίας, β) η ταυτοποίηση ατόμων που δε προσφέρονται για φίλοι, αλλά και η επένδυση σε άτομα που προσφέρονται ως επαρκείς φίλοι, γ) η προϋπόθεση πως κάθε μέλος της σχέσης προσπαθεί για αυτή εξίσου, χωρίς, όμως, αυτό να καταγράφεται επακριβώς, δ) η αποφυγή της προσκόλλησης σε αναξιόπιστα άτομα, ή σε πλέον μη ελκυστικούς φίλους, ε) η αποφυγή της καλλιέργειας της εντύπωσης πως το παιδί είναι εγωιστής/εγωίστρια ή μη αξιόπιστος/η, ζ) η ικανότητα του παιδιού να επανέρχεται άμεσα, μετά από πιθανή απόρριψη. Συνοψίζοντας, όπως υποστηρίζουν οι Gresham, Sugai, & Horner (2001), ως κοινωνική επάρκεια μπορεί να ειπωθεί η ικανότητα συνδιαλλαγής, εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου, μέσω κοινωνικά αποδεκτών, λειτουργικών και μη επιβλαβών για τους γύρω τρόπων. Βασίζεται, δηλαδή, σε αξιολογήσεις ή κρίσεις, αναφορικά

με το πόσο αποτελεσματικά το άτομο εκπληρώνει τις κοινωνικές του δραστηριότητες, μέσω των κοινωνικών του συμπεριφορών (Merrell & Gimpel, όπως αναφέρεται στους Χατζηχρήστου και συν., 2011).

Σχετικός με τον όρο της κοινωνικής επάρκειας είναι και ο όρος των «κοινωνικών δεξιοτήτων», ο οποίος περιγράφει συγκεκριμένες ικανότητες που το άτομο χρειάζεται να κατέχει, προκειμένου να αξιολογηθεί ως ικανό πάνω σε ένα συγκεκριμένο έργο (Χατζηχρήστου και συν., 2011). Ενώ η κοινωνική επάρκεια είναι ένας γενικός αξιολογικός όρος, ο οποίος αναφέρεται στην ολότητα της κοινωνικής αποτελεσματικότητας του ατόμου, οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, μέσω των οποίων μπορεί να κριθεί ο βαθμός της κοινωνικής επάρκειας του ατόμου (Putallaz & Gottman, 1982. Gresham & Elliot, 1984). Κατά τους Merrell και Gimpel (όπως αναφέρεται στους Χατζηχρήστου και συν., 2011) αποτελεί, επίσης, εξωτερική αξιολόγηση της ικανότητας του ατόμου να προσαρμοστεί σε μια σειρά κοινωνικών καταστάσεων. Σύμφωνα με τα περισσότερα θεωρητικά μοντέλα, οι βασικές κοινωνικές δεξιότητες που εντάσσονται στην κοινωνική επάρκεια είναι οι καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους, η διεκδικητικότητα, η συμμόρφωση στους κανόνες και οι σχολικές δεξιότητες (όπως τα κίνητρα, οι ικανότητες οργάνωσης, κτλ.), αλλά και η καλή αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς (όσον αφορά το σχολικό μικροσύστημα), ενώ δείκτη ελλειμματικής κοινωνικής συμπεριφοράς αποτελούν τα προβλήματα συμπεριφοράς (Gresham & Elliott. Pianta, & Stuhlman, όπως αναφέρεται στους Χατζηχρήστου και συν., 2011). Η προσδοκώμενες κοινωνικές δεξιότητες σε κάθε ηλικιακή φάση εξαρτώνται άμεσα από το εξελικτικό στάδιο του παιδιού (Χατζηχρήστου και συν., 2011). Έτσι στη μέση παιδική ηλικία, η ικανότητα συμμετοχής σε ομαδικές εργασίες- η συνεργατικότητα, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, οι ηγετικές ικανότητες, η δημιουργία και η διατήρηση σταθερών φιλικών δεσμών, αλλά και ο γενικός σεβασμός προς τους ομηλίκους αποτελούν σημάδια ικανοποιητικής κοινωνικής επάρκειας (Obradović et al., 2006). Σημαντικό να αναφερθεί είναι το ότι παρατηρείται σχετική σταθερότητα κατά την ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς, με τις κοινωνικές συμπεριφορές που παρατηρούνται στη προσχολική ηλικία να σχετίζονται με σχετικές συμπεριφορές στη σχολική ηλικία, μέχρι και στη νεαρή ενήλικη ζωή (Eisenberg et al., όπως αναφέρεται στους Χατζηχρήστου και συν., 2011).

Συναισθηματική επάρκεια. Όπως έχει φανεί από πλήθος μελετών υπάρχει άμεση συνάρτηση ανάμεσα στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Απαραίτητη, δηλαδή, ώστε να αναπτυχθούν τα συναισθήματα, όπως η ικανοποίηση, η αγάπη ή η ζήλεια και ο θυμός, είναι η ύπαρξη κοινωνικής συνείδησης στο άτομο- η

συνειδητοποίηση και αντίληψη του «εγώ» και των «άλλων» (Herbert, 1998). Η κοινωνική επάρκεια, συγκεκριμένα, εμπεριέχει την ικανότητα του παιδιού να μπορεί να ταυτοποιήσει και να διαχειριστεί τα συναισθήματά- και τα δικά του- αλλά και του περιβάλλοντος του- και να μεταχειρίζεται λειτουργικές στρατηγικές ρύθμισης τους και καταπολέμησης του στρες (Χατζηχρήστου, 2004, 2008, όπως αναφέρεται στους Χατζηχρήστου και συν., 2011).

Κατά τους Greenspan & Driscoll (1997) και τον Goleman (2001), ένα μεγάλο ποσοστό της επιτυχούς συμπεριφοράς, μπορεί να αποδοθεί στην επίδραση της συναισθηματικής επάρκειας. Πιο συγκεκριμένα, κατά τον Goleman (1995), η συναισθηματική επάρκεια είναι ένα επίκτητο-μαθημένο χαρακτηριστικό που προϋποθέτει συγκεκριμένες συναισθηματικής φύσης δεξιότητες, όπως εκείνη της αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων, αλλά και δεξιότητες κοινωνικής επίγνωσης (ικανότητα για ενσυναίσθηση) και διαχείρισης σχέσεων (δυνατότητα για επικοινωνία, συνεργατικότητα, επίλυση συγκρούσεων). Επίσης από τον Goleman (1995), ο οποίος επηρεάστηκε σημαντικά από τις θεωρίες των Thorndike (Social Intelligence, 1920) και Gardner (Intrapersonal, Interpersonal Intelligence, 1993), προτάθηκε ο πιο ευρύς όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης, που αναφέρεται στη δεξιότητα αναγνώρισης και διαχείρισης των προσωπικών συναισθημάτων, δημιουργίας προσωπικών κινήτρων, στην κατανόηση/επίγνωση της ψυχικής κατάστασης του άλλου και του ορθού τρόπου χειρισμού των διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και γενικών προκλήσεων. Η συναισθηματική επάρκεια και οι διαστάσεις της αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες του επιπέδου της μελλοντικής ικανότητας του ατόμου, να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του και να επιδείξει θετικές συμπεριφορές, καλή σχολική επίδοση και σχολική προσαρμογή (Cherniss, 2004. Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004).

Έτσι, συνδυαστικά, σημαντική είναι η έννοια της κοινωνικοσυναισθηματικής ικανότητας, που αναφέρεται σε υψηλή ικανότητα τόσο στον κοινωνικό, όσο και στο συναισθηματικό βίο του ατόμου και στη δυνατότητα για εφαρμογή της δεδομένης ικανότητας στις καταστάσεις της καθημερινής ζωής του (Thompson, 1990). Η κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια, κατά τους Greenspan και Driscoll (1997) συνίσταται από τη συναισθηματική επάρκεια και την κοινωνική ευφυΐα. Στην κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια περιλαμβάνονται μη γνωστικά χαρακτηριστικά, που επιτρέπουν στο άτομο να κατανοεί και να επιλύει καθημερινά θέματα και προβλήματα που βιώνει στη ζωή του και στις σχέσεις του με τους γύρω του.

Η Saarni (1990) θεωρεί πως υπάρχουν εννέα δεξιότητες που εντάσσονται στην κοινωνικοσυναισθηματική προσαρμογή και αυτές είναι: α) η επίγνωση της προσωπικής

συναισθηματικής κατάστασης, β) η επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων, γ) η δεξιότητα του ατόμου να μιλά για τη συναισθηματική του κατάσταση με λεξιλόγιο που αρμόζει στο πολιτισμικό του πλαίσιο, δ) η δεξιότητα της ενσυναίσθησης, ε) η κατανόηση του ότι η εξωτερική έκφραση συνασθημάτων μπορεί να μην αντιστοιχεί με την εσωτερική συναισθηματική κατάσταση, ζ) η δεξιότητα του να λαμβάνονται υπόψη οι μοναδικές προσωπικές πληροφορίες για τους άλλους, κατά την ταυτοποίηση της συναισθηματικής τους κατάστασης, η) η επίγνωση ότι η έκφραση των συναισθημάτων είναι ικανή να επηρεάσει τους γύρω και η ικανότητα να λαμβάνεται υπόψη το γεγονός αυτό, όταν το άτομο παρουσιάζεται στους άλλους, και θ) η δυνατότητα του να χρησιμοποιούνται αυτορρυθμιστικές στρατηγικές για τη τροποποίηση συναισθηματικών καταστάσεων. Συνοψίζοντας, εάν υπάρξει έλλειμμα στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου, υπάρχει περίπτωση να παρουσιαστούν προβλήματα ψυχοκοινωνικής φύσης (Herbert, 1998). Έτσι, η επίγνωση των προσωπικών συναισθημάτων, εκείνων των άλλων, αλλά και οι ικανοποιητικές σχέσεις με αυτούς αποτελούν βασικό δείκτη του επίπεδου της προσαρμογής που θα επιδεικνύει το παιδί στη ζωή του.

Σχολική επάρκεια. Για την καλή σχολική επάρκεια, πέρα από τις βασικές ικανότητες γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής, απαιτούνται ικανότητες που καθιστούν ευκολότερη την παρακολούθηση του μαθήματος, την οργάνωση της σκέψης και της μελέτης, αλλά και την ολοκλήρωση σχολικών εργασιών (Χατζηχρήστου και συν., 2011). Ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους της εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της ικανότητας για αυτορύθμιση και αυτονομία στο παιδί, σύμφωνα με τη απαιτούμενη διαδικασία της μάθησης και με την ατομική συμπεριφορά του παιδιού (Deci & Ryan, 1985. Thomas, 1980). Έρευνες έχουν δείξει πως ατομικές διαφορές στις δεξιότητες της αυτονομίας (Ryan & Grolnick, 1986) και της αυτορύθμισης (Ryan, Connell, & Deci, 1985) εντός του σχολείου, συνδέονται με μεγαλύτερα κίνητρα και προσαρμογή. Στις δεξιότητες που σχετίζονται με την επάρκεια στο σχολείο, οι Cooper & Farran (1991) προσθέτουν την υπευθυνότητα και τη συνεργασία.

Έπειτα, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιζητείται το χτίσιμο της αίσθησης της επάρκειας σε σχέση με τη μάθηση και την επίτευξη στον ακαδημαϊκό τομέα. Αυτή η αίσθηση επάρκειας αντικατοπτρίζεται στην οπτική του παιδιού, όσον αφορά τον έλεγχο του πάνω στις ακαδημαϊκές εκβάσεις (Connell, 1985) και στην εσωτερικευμένη πίστη του για το βαθμό που μπορεί να τις επηρεάσει, στην οποία η Harter (1983) αναφέρθηκε ως αντιλαμβανόμενη επάρκεια. Πιο ειδικές διαστάσεις της σχολικής επάρκειας είναι η συμμόρφωση σε οδηγίες/κανόνες, η αλληλεπίδραση σε πλαίσιο ομάδας- με την έκφραση αποδεκτών για το σύνολο συμπεριφορών- η επιμονή στο στόχο, τα κίνητρα, η οργάνωση και η σχεδίαση μιας

δεδομένης δραστηριότητας (Χατζηχρήστου και συν., 2011). Φυσικά, σε μια πιο αντικειμενική βάση, οι εκβάσεις της σχολικής επάρκειας μπορούν να μετρηθούν μέσω της εξέτασης της ακαδημαϊκής απόδοσης που βασίζεται σε βαθμούς ή σε αξιολογήσεις για τη συμπεριφορά και τη προσαρμογή του παιδιού μέσα στη σχολική τάξη (Grolnick & Ryan, 1989).

Αυτοαντίληψη. Κατά τον James (1890), η αυτοαντίληψη είναι το σύνολο των αντιλήψεων που διατηρεί το άτομο για τον εαυτό του, αλλά και για τις ικανότητές του. Η εικόνα για τον εαυτό καθορίζεται μέσω της αντίληψης και της αξιολόγησης αυτού από τους άλλους. Από την άλλη μεριά, ο Rogers αντιλαμβάνεται την έννοια της αυτοαντίληψης ως μέρος του φαινομενολογικού πεδίου του ατόμου- του συνόλου των αντιλήψεών του- που διαμορφώνεται μέσω της συνδιαλλαγής του με το περιβάλλον (όπως αναφέρεται στους Perlin & John, 2001). Εν συνεχεία, όσον αφορά την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, σύμφωνα με τους Χατζηχρήστου και συν. (2008), αυτή μπορεί να οριστεί ως «η αυτο-αξιολόγηση της ικανότητας κάποιου να εκτελέσει βασικά σχολικά καθήκοντα και να έχει επαρκή επίδοση σε τομείς, όπως η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία και τα μαθηματικά» (σ. 18). Κατά τη Harter (1982), το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του με βάση πολλαπλούς τομείς του βίου του, των οποίων η σημαντικότητα για την αυτοαντίληψή του είναι ανάλογη εκείνης που διαθέτουν γενικώς στη ζωή του. Κατά τους Marsh, Byrne και Shavelson (1988), η αυτοαντίληψη διαθέτει ιεραρχική μορφή. Στην κορυφή εδράζει η γενική αυτοαντίληψη, στην οποία εντάσσονται η ακαδημαϊκή (επίδοση στα διάφορα μαθήματα), αλλά και η μη ακαδημαϊκή (π.χ. κοινωνικές, συναισθηματικές μεταβλητές). Σε έρευνες πάνω στο αντικείμενο έχει φανεί πως η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ακαδημαϊκή επίδοση (Valentine, Dubois, & Cooper, 2004) και εκείνη με τη σειρά της με τη γενική αυτοαντίληψη (Χατζηχρήστου & Hopf, 1992).

Όσον αφορά τα εξελικτικά δεδομένα, στην παιδική ηλικία τα παιδιά μιλούν για τον εαυτό τους χρησιμοποιώντας εξωτερικά-παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά, αντί για γενικευμένες περιγραφές. Από την ηλικία των επτά-οκτώ ετών, όμως, αρχίζουν να μιλούν για τον εαυτό τους με τρόπο αρκετά πιο περίπλοκο και ιεραρχικά δομημένο, ενώ αναφέρονται σε σαφώς καθορισμένα μέρη. Κατά την είσοδο στο σχολείο, έτσι, το παιδί αρχίζει να αναγνωρίζει και εσωτερικά-συναισθηματικά χαρακτηριστικά που απαρτίζουν το άτομό του. Επιπλέον, ενώ σε πιο μικρή ηλικία τα παιδιά συνηθίζουν να αξιολογούν τον εαυτό τους ευνοϊκά και μη ρεαλιστικά (Πολυχρόνη, όπως αναφέρεται στους Χατζηχρήστου και συν., 2008), πλέον, σημαντική προϋπόθεση για να αναπτυχθεί θετική αυτοαντίληψη, είναι η εδραίωση της αίσθησης της φιλοπονίας (Erikson, 1963). Η επιτυχία στην κατάκτηση των

βασικών δεξιοτήτων που συνδέεται με τη φιλοπονία οδηγεί σε αίσθημα ικανοποίησης/πληρότητας, ενώ η αποτυχία οδηγεί σε αίσθημα έλλειψης ελέγχου και κατωτερότητας. Αυτή η αίσθηση κατωτερότητας/χαμηλή αυτοαντίληψη συνδέεται, όπως είναι αναμενόμενο, και με τη χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Το παιδί διαμορφώνει, πιο αναλυτικά, χαμηλή αυτοαντίληψη, σε σχέση με την ικανότητα μάθησης σχολικών δεξιοτήτων, κάτι που οδηγεί σε χαμηλές προσδοκίες, χαμηλό κίνητρο για μάθηση και, έτσι, χαμηλή επίδοση- παρά τις όποιες πρωτογενείς ικανότητες του μαθητή/της μαθήτριας για σχολική μάθηση (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2006). Συνοψίζοντας, σε ένα πιο γενικό πλαίσιο, παιδιά με χαμηλή αυτοαντίληψη είναι πιθανό να παρουσιάσουν συναισθηματικές δυσκολίες και ειδικά στην περίπτωση που παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Επιπροσθέτως, παιδιά με θετική αντίληψη για τις δεξιότητές τους, αλλά που παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, είναι πιθανό να μη μπορούν να διαχειριστούν εύκολα την αποτυχία/τη κριτική (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Ένα μη αναμενόμενο εύρημα σχετικών ερευνών είναι πως οι θύτες εκφοβισμού εμφανίζουν υψηλές βαθμολογίες σε κλίμακες αυτοαντίληψης (Olweus, 1993a, Rigby & Slee, 1992). Σύμφωνα με τον O'Moore και τον Kirkman (2001), αυτό οφείλεται σε δύο βασικούς παράγοντες: τη χρήση μονοπαραγοντικών έναντι πολυπαραγοντικών κλιμάκων και τα κριτήρια για την κατηγοριοποίηση των μαθητών. Στις πολυπαραγοντικές κλίμακες, ειδικότερα, οι θύτες φαίνονται να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης, αναλόγως με τις διαστάσεις που αναλύονται. Σύμφωνα με έρευνες των Andreou (2000) και O'Moore & Kirkman (2001), οι θύτες εκφοβισμού λαμβάνουν χαμηλή βαθμολογία στη σχολική αυτοαντίληψη, αλλά υψηλή στην κοινωνική και στη συναισθηματική διάσταση της μεταβλητής. Συμπερασματικά, μιας και το χρησιμοποιούμενο εργαλείο για τη μέτρηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής το επιτρέπει, η παρούσα έρευνα εξετάζει το κατά πόσο η ομάδα των θυτών εκφοβισμού θα εμφανίζει υψηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα της γενικής αυτοεκτίμησης που εμπερικλύει την κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της αυτοαντίληψης.

Προβλήματα συμπεριφοράς. Σε γενικές γραμμές μια συμπεριφορά μπορεί να οριστεί ως προβληματική, όταν μειώνει τη λειτουργικότητα του παιδιού, αλλά και δυσχεραίνει τις σχέσεις του με τους άλλους (Χατζηχρήστου και συν., 2011). Η ηλικία, το φύλο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, η συνδιαλλαγή του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και τα πρότυπα και οι αξίες του δεδομένου περιβάλλοντος, στο οποίο ζει και αναπτύσσεται, ασκούν επίδραση στο βαθμό και στη συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς (Rutter, Χατζηχρήστου & Hopf, Hatzichristou & Hopf, όπως

αναφέρεται στους Χατζηχρήστου και συν., 2011). Σημαντικό να λεχθεί είναι και το ότι οι σύγχρονοι ορισμοί ψυχικής υγείας εμπερικλύουν όχι μόνο την απουσία προβλημάτων/διαταραχών, αλλά, επιπροσθέτως, την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά, που προωθούν τη θετική προσαρμογή, την ψυχική ανθεκτικότητα και την ψυχική ευεξία (Meyers & Meyers, 2003).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών μπορούν να ενταχθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τα εξωτερικευμένα και τα εσωτερικευμένα προβλήματα. Τα εξωτερικευμένα προβλήματα, κατ' αρχάς, απαρτίζονται από συμπεριφορές που μπορούν να θεωρηθούν επιβλαβείς προς τους άλλους ή από διαταρακτικές συμπεριφορές, όπως η ανυπακοή, η παρορμητικότητα, η υπερκινητικότητα και η καταστροφική συμπεριφορά. Αντιθέτως, τα εσωτερικευμένα προβλήματα συνδέονται με συναισθηματικές καταστάσεις, όπως η θλίψη, η ενοχή, η ανησυχία, οι σωματικές ενοχλήσεις και η εσωστρέφεια (Henricsson & Rydell, 2006). Όπως είναι μάλλον αναμενόμενο, το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών εστιάζονται στα εξωτερικευμένα προβλήματα- κάτι που οφείλεται στη μεγαλύτερη ευκολία ανίχνευσής τους, σε σχέση με τα εσωτερικευμένα προβλήματα, τα οποία συχνά δεν αντιλαμβάνονται οι ενήλικες (Rubin & Coplan, 2004). Και οι δύο κατηγορίες προβλημάτων, έχει φανεί από σχετικές έρευνες, πως προκαλούν σοβαρά προβλήματα στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού, και πιο συγκεκριμένα, σχετίζονται με κοινωνική απόρριψη/απομόνωση, δυσκολία στη σύναψη και στη διατήρηση ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων και γενικά με μη επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες, χαμηλή αυτοεκτίμηση και γενικευμένο/επίμονο αίσθημα δυσφορίας/λύπης/καταθλιπτικής διάθεσης, ακατάλληλες μορφές συμπεριφοράς/συναισθηματικών αντιδράσεων- κάτω από φυσιολογικές συνθήκες αλληλεπίδρασης- χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, άρνηση παρακολούθησης του σχολικού προγράμματος και αδυναμία για μάθηση, που δε προκαλείται από προβλήματα υγείας, διανοητικές ή αισθητηριακές διαταραχές, και τέλος, με ψυχοσωματικά προβλήματα και φόβους (Kauffman, 2000. Farmer & Bierman, 2002. Young, Marchant & Wilder, 2004. Nelson, Rubin, & Fox, 2005. Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor, Booth-LaForce et al., 2006).

Σχολικός εκφοβισμός και ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Πολλαπλοί παράγοντες κινδύνου σχετικοί με την εκφοβιστική συμπεριφορά έχουν αναγνωριστεί μέσω μιας οικολογικής οπτικής (Nansel et al., 2001. Huang, Hong, & Espelage, 2013), όπως ατομικοί παράγοντες, διαπροσωπικοί παράγοντες και παράγοντες που αφορούν τη σχολική επίδοση. Οι θυματοποιημένοι/ες μαθητές/τριες επιδεικνύουν ψυχοσωματικά συμπτώματα και φτωχή ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990. Juvonen, Nishina, &

Graham, 2000. Snyder et al., 2003). Πιο συγκεκριμένα, παιδιά που έχουν βιώσει εκφοβισμό εμφανίζουν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα (Olweus, 1993a. Delfabbro et al., 2006) και ειδικότερα, χαμηλή αυτοαντίληψη (Austin & Joseph, 1996. O'Moore & Kirkham, 2001. Seals & Young, 2003), αισθήματα μοναξιάς (Kochenderfer & Ladd, 1996. Storch & Masia-Warner, 2004), καταθληπτική συμπτωματολογία (Kumpulainen, Räsänen, & Puura, 2001. Guterman, Hahm, & Cameron, 2002. Sweeting, Young, West, & Der, 2006), αισθήματα άγχους (Due et al., 2005) και νιώθουν κοινωνικά ανίκανα, με χαμηλή αυτοπεποίθηση (Slee, 1995. Khatri, Kupersmidt, & Patterson, 2000). Επιπλέον, επηρεάζεται η σωματική και ψυχολογική υγεία του παιδιού και η κοινωνική του λειτουργία βραχυπρόθεσμα, αλλά και μακροπρόθεσμα (Esteves, Musitu, & Herrero. Takizawa, Maughan, & Arseneault. Hertz, Jones, Barrios, David-Ferdon, & Holt. Boden, van Stockum, Horwood, & Fergusson, όπως αναφέρεται στους Huiping, Huazhen, & Tao, 2018).

Από την άλλη, μαθητές/τριες που εκφοβίζουν άλλους είναι πιθανότερο να εκδηλώσουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και μια γενική αποστροφή για το σχολείο (Smith & Brain, 2000. Nansel et al., 2001. Rigby, 2004). Διατηρούν, επιπροσθέτως, μεγαλύτερο κίνδυνο, να εκδηλώσουν μελλοντικά παραβατικές συμπεριφορές (Ahmed & Braithwaite, 2004. Nadeem & Graham, 2005). Και οι δύο ομάδες, εν κατακλείδι, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, σε σχέση με τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριές τους που δεν εμπλέκονται σε διεργασίες εκφοβισμού, θυματοποίησης (Forero, McLellan, Rissel, & Bauman, 1999. Nansel et al., 2001).

Η Παρούσα Έρευνα

Οι έννοιες του εκφοβισμού, της θυματοποίησης και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας για πολλούς ερευνητές. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των όρων έχει επίσης ερευνηθεί ήδη, αλλά σίγουρα χρήζει περαιτέρω έρευνας, με στόχο την ανάλυση και την πρόληψη της εμφάνισης εκφοβιστικής συμπεριφοράς και των αρνητικών συνεπειών που αυτή συνεπάγεται για εκείνους/ες που την ασκούν, εκείνους/ες που τη βιώνουν, αλλά και για το ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Πιο ειδικά, η παρούσα έρευνα είναι από τις λίγες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο και διαχωρίζουν τους μαθητές/τις μαθήτριες μεταξύ τεσσάρων ομάδων, αναλόγως με το μέγεθος εκφοβισμού/θυματοποίησης που αναφέρουν πως ασκούν ή δέχονται. Καταρχήν, όμως, η σημασία της προτεινόμενης έρευνας έγκειται στο ότι συγκρίνει μεταξύ της κάθε ομάδας, σε σχέση με μεγάλο αριθμό διαστάσεων της μεταβλητής της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής- κάτι που επιτρέπει μια ξεκάθαρη και ευρεία οπτική στο πώς οι έννοιες του

εκφοβισμού, της θυματοποίησης και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τη ζωή και λειτουργικότητα της κάθε ομάδας εντός και εκτός του σχολικού χώρου.

Ερευνητικός στόχος. Στόχος της έρευνας είναι η μελέτη της σχέσης μεταξύ εκφοβισμού, θυματοποίησης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί η σχέση των κύριων ομάδων μαθητών/τριών, που ενδεχομένως θα προκύψουν από τα ερωτηματολόγια του εκφοβισμού- της θυματοποίησης (παιδιά που ασκούν εκφοβισμό, παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό, παιδιά που και ασκούν και υφίστανται εκφοβισμό), με τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Επίσης, θα μελετηθούν ο παράγοντας του φύλου και άλλα δημογραφικά στοιχεία, σε σχέση με τις ανωτέρω μεταβλητές.

Ερευνητικές υποθέσεις. Οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

1. Αναμένεται πως τα παιδιά που δηλώνουν ότι ασκούν εκφοβισμό θα αναφέρουν χαμηλότερη σχολική επάρκεια (Nansel et al., 2001. Huiying et al., 2018), χαμηλότερη αυτοαντίληψη (Nansel et al., 2001. Wang et al., 2012. Huiying et al., 2018), περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Olweus, 1993a. Unnever & Cornell, 2003. Coelho & Romão, 2018), αλλά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση της γενικής αυτοεκτίμησης (Olweus, 1993a. Rigby & Slee, 1992. Andreou, 2000. O'Moore & Kirkman, 2001), σε σχέση με τους μαθητές/τις μαθήτριες που δεν εμπλέκονται σε διεργασίες εκφοβισμού/θυματοποίησης.
2. Αναμένεται πως τα παιδιά που δηλώνουν πως υφίστανται εκφοβισμό θα αναφέρουν χαμηλότερη κοινωνική επάρκεια (Slee, 1995. Salmivalli et al., 1996. Khatri et al., 2000. Wang et al., 2012. Huiying et al., 2018), χαμηλότερη συναισθηματική επάρκεια (Kochenderfer & Ladd, 1996. Kumpulainen et al., 2001. Guterman et al., 2002. Storch & Masia-Warner, 2004) και χαμηλότερη αυτοαντίληψη (Austin & Joseph, 1996. O'Moore & Kirkham, 2001. Seals & Young, 2003. Wang et al., 2012. Huiying et al., 2018), σε σχέση με τους μαθητές/τις μαθήτριες που δεν εμπλέκονται σε διεργασίες εκφοβισμού/θυματοποίησης.
3. Αναμένεται ότι τα παιδιά που δηλώνουν πως και ασκούν και υφίστανται εκφοβισμό θα αναφέρουν χαμηλότερη κοινωνική επάρκεια και χαμηλότερη αυτοαντίληψη (Andreou, 2000. Wang et al., 2012. Huiying et al., 2018), σε σχέση με τους μαθητές/τις μαθήτριες που δεν εμπλέκονται σε διεργασίες εκφοβισμού/θυματοποίησης.

4. Αναμένεται ότι τα αγόρια θα αναφέρουν πως ασκούν εκφοβισμό περισσότερο, σε σχέση με τα κορίτσια, όπως υποστηρίζουν οι Olweus (1993a, 1993b), Olweus (1994), Salmivali et al. (1996), Nansel et al. (2001), Andreou & Metallidou (2004), Hunt (2007), Cerezo & Ato (2010), Kokkinos & Kipritsi (2012), Bibou-Nakou et al. (2013) και Huiping et al. (2018).
5. Τα αγόρια θα αναφέρουν πως βιώνουν περισσότερο εκφοβισμό, σε σχέση με τα κορίτσια (Olweus, 1993a. Olweus, 1994. Salmivali et al., 1996. Nansel et al., 2001. Andreou & Metallidou, 2004. Hunt, 2007. Cerezo & Ato, 2010. Kokkinos & Kipritsi, 2012. Bibou-Nakou et al., 2013. Huiping et al., 2018).
6. Αναμένεται πως τα παιδιά που δηλώνουν ότι δεν τους αρέσει καθόλου το σχολικό διάλειμμα, θα αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης, σε σχέση με αυτά που δηλώνουν πως τους αρέσει πολύ (Junger-Tas & Van Kesteren, 1999).
7. Τα παιδιά που δηλώνουν ότι δεν έχουν κανέναν καλό φίλο θα αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης, σε σχέση με αυτά που δηλώνουν πως έχουν πάνω από πέντε (Hodges et al., 1997. Junger-Tas & Van Kesteren, 1999. Boulton et al., 1999. Fox & Boulton, 2006).
8. Αναμένεται πως τα παιδιά που δηλώνουν ότι ασκούν εκφοβισμό θα αναφέρουν χαμηλότερη σχολική επάρκεια (Nansel et al., 2001. Huiping et al., 2018), χαμηλότερη αυτοαντίληψη (Nansel et al., 2001. Wang et al., 2012. Huiping et al., 2018) και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Olweus, 1993a. Unnever & Cornell, 2003. Coelho & Romão, 2018), τα παιδιά που δηλώνουν πως υφίστανται εκφοβισμό θα αναφέρουν χαμηλότερη κοινωνική (Slee, 1995. Salmivalli et al., 1996. Khatri et al., 2000. Wang et al., 2012. Huiping et al., 2018), συναισθηματική επάρκεια (Kochenderfer & Ladd, 1996. Kumpulainen et al., 2001. Guterman et al., 2002. Storch & Masia-Warner, 2004) και χαμηλότερη αυτοαντίληψη (Austin & Joseph, 1996. O'Moore & Kirkham, 2001. Seals & Young, 2003. Wang et al., 2012. Huiping et al., 2018) και τα παιδιά που δηλώνουν πως και ασκούν και υφίστανται εκφοβισμό θα αναφέρουν χαμηλότερη κοινωνική επάρκεια και χαμηλότερη αυτοαντίληψη (Andreou, 2000. Wang et al., 2012. Huiping et al., 2018), ως προς το μέσο όρο του ελληνικού πληθυσμού, με βάση τη στάθμιση του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Μέθοδος

Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα και η επιλογή του δείγματος έγινε από μαθητές και μαθήτριες της προτελευταίας και τελευταίας τάξης του δημοτικού σχολείου (Ε'-ΣΤ'). Το δείγμα αποτελείται από 158 μαθητές/τριες. Από το δείγμα το 51,3% (N=81), ήταν αγόρια και το 48,7% (N=77), κορίτσια. Από αυτά το 51,9% (N=82) ήταν στην Ε' τάξη του δημοτικού και το 48,1% (N=76) στη Στ'. Όλοι οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν τα εργαλεία που παρουσιάζονται παρακάτω. Πριν την συμπλήρωση των εργαλείων, ο ερευνητής ζήτησε τη συγκατάθεση της διεύθυνσης των σχολείων αλλά και των γονιών των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες απάντησαν στο ερωτηματολόγιο διατηρώντας την ανωνυμία τους, αφού, όπως έχει φανεί από σχετικές έρευνες, αυτός είναι ο καλύτερος τρόπος για την αξιολόγηση, αλλά και τη μέτρηση του φαινομένου του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε σχολικά πλαίσια, καθώς σημαντικός αριθμός παιδιών δεν παραδέχονται ότι έχουν υπάρξει θύτες ή θύματα εκφοβισμού, όταν ερωτηθούν απευθείας (Rigby & Slee, 1992. Tattum, όπως αναφέρεται στους Austin & Joseph, 1996).

Εργαλεία

Δημογραφικό σημείωμα. Αρχικά ερωτάται το φύλο του συμμετέχοντος. Επιπλέον, ζητείται από το παιδί να καταγράψει τον αριθμό των καλών φίλων που διατηρεί (από κανέναν μέχρι πάνω από πέντε) και να ορίσει το βαθμό ικανοποίησης που βιώνει από το σχολικό διάλειμμα σε κλίμακα από το ένα έως το πέντε.

Εκφοβισμός, θυματοποίηση. Χρησιμοποιήθηκαν η Κλίμακα Εκφοβισμού (Bullying Behavior Scale, Austin & Joseph 1996) και η Κλίμακα Θυματοποίησης (Peer-Victimization Scale, Neary & Joseph, 1994), οι οποίες είναι σύντομες, χαρακτηρίζονται από υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία και έχουν χρησιμοποιηθεί και σε άλλες έρευνες εντός του ελληνικού χώρου (Andreou, 2000. Andreou, 2004. Andreou & Metallidou, 2004). Οι κλίμακες προσαρμόστηκαν και χορηγήθηκαν σε έρευνες στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον από την Andreou (2000). Παρακάτω θα εκτεθούν και θα αναλυθούν ξεχωριστά. Αναλύεται πρώτο το Peer-Victimization Scale, καθώς αυτό δημιουργήθηκε πρώτο, και επιπροσθέτως, το Bullying Behavior Scale βασίστηκε σε αυτό.

Κλίμακα θυματοποίησης. Οι Neary & Joseph (1994) δημιούργησαν μια κλίμακα αυτοαναφοράς έξι ερωτήσεων, σχεδιασμένη ώστε να μπορεί να ενταχθεί στη πρώτη έκδοση του Self-perception Profile for Children (SPPC) της Harter (1985) που αποτελείται από 36 ερωτήσεις και μετρούσε τη γενική και την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη παιδιών άνω των οκτώ ετών. Από τις έξι ερωτήσεις που εμπεριέχει το Peer-Victimisation Scale, στις τρεις το παιδί

ερωτάται αν έχει υπάρξει θύμα αρνητικών σωματικών πράξεων (π.χ. χτυπήματα, σπρωξιές) και στις υπόλοιπες τρεις ερωτάται, αν έχει υπάρξει θύμα αρνητικών λεκτικών πράξεων (π.χ. πειράγματα, παρατσούκλια). Οι απαντήσεις καταγράφονται σε κλίμακα Likert τεσσάρων σημείων, στην οποία ο μεγαλύτερος βαθμός μεταφράζεται σε πιο έντονη εμφάνιση της πράξης. Το παιδί χρειάζεται αρχικά να επιλέξει με ποια ομάδα παιδιών ταιριάζει (π.χ. «Μερικά παιδιά τα πειράζουν συνέχεια οι συμμαθητές τους- όμως- άλλα παιδιά δεν τα πειράζουν») και, έπειτα, να σημειώσει το βαθμό ομοιότητας με αυτήν την ομάδα με βάση δύο απαντήσεις («μάλλον μου ταιριάζει» ή «μου ταιριάζει απόλυτα»). Η βαθμολόγηση της κλίμακας γίνεται προσθέτοντας το βαθμό για κάθε ερώτηση και, έπειτα, διαιρώντας το άθροισμα με το έξι. Οι ερωτήσεις 1, 2 και 4 βαθμολογούνται αντίστροφα. Τα αντικείμενα της κλίμακας καλύπτουν το εύρος των άμεσων αρνητικών ενεργειών που συνήθως σχετίζονται με τον εκφοβισμό (Olweus, 1993a). Οι δημιουργοί δε προτείνουν τη χρήση της κλίμακας σε παιδιά κάτω των οκτώ ετών. Κατά τη πρώτη χορήγηση της κλίμακας, η εσωτερική συνέπεια της αξιολογήθηκε μέσω του δείκτη Cronbach's α και ορίστηκε ως 0,83 από τους δημιουργούς της (Neary & Joseph, 1994), ενώ στην παρούσα έρευνα η κλίμακα θυματοποίησης παρουσίασε δείκτη α 0,89.

Κλίμακα εκφοβισμού. Η κλίμακα δημιουργήθηκε από τους Austin και Joseph (1996) και είναι σχεδιασμένη να αξιολογεί εκφοβιστικές συμπεριφορές στο σχολικό πλαίσιο. Οι ερωτήσεις της κλίμακας προέκυψαν από το Peer Victimization Scale (Neary & Joseph, 1994), μετά από αλλαγή της φωνής από παθητική σε ενεργητική και είναι και αυτή προσαρμοσμένη, ώστε να είναι δυνατό να εισαχθεί στη πρώτη έκδοση του Self-perception Profile for Children (SPPC) της Harter (1985). Έτσι, όπως και το Peer Victimization Scale, το Bullying Behavior Scale αποτελείται από έξι ερωτήσεις, τρεις από τις οποίες αναφέρονται στη διάπραξη αρνητικών σωματικών συμπεριφορών (π.χ. χτυπήματα, σπρωξιές) και τρεις σε αρνητικές λεκτικές συμπεριφορές (π.χ. πειράγματα, παρατσούκλια). Οι απαντήσεις και πάλι σημειώνονται με βάση κλίμακα Likert τεσσάρων βαθμών, όπου ψηλότερος βαθμός σημαίνει μεγαλύτερη εκδήλωση της συμπεριφοράς. Το παιδί κατ'αρχάς επιλέγει σε ποια ομάδα παιδιών ταιριάζει (π.χ. «Μερικά παιδιά ούτε χτυπάνε ούτε κάνουν ό,τι θέλουν τους συμμαθητές τους- όμως- άλλα παιδιά και τους χτυπάνε και τους κάνουν ό,τι θέλουν») και, στη συνέχεια, καταγράφει το βαθμό ομοιότητας με αυτήν την ομάδα διαλέγοντας από δύο απαντήσεις («μάλλον μου ταιριάζει» ή «μου ταιριάζει απόλυτα»). Όπως και με τη κλίμακα θυματοποίησης, η βαθμολόγηση πραγματοποιείται προσθέτοντας το βαθμό για κάθε ερώτηση και διαιρώντας το άθροισμα με το έξι. Οι ερωτήσεις 2, 4 και 5 βαθμολογούνται

αντίστροφα. Η κλίμακα ενδείκνυται για παιδιά άνω των οκτώ ετών και είναι σχεδιασμένη να χρησιμοποιείται μαζί με το Peer Victimization Scale.

Όταν και οι δύο κλίμακες χρησιμοποιούνται μαζί, ο ερευνητής/τρια μπορεί να καθορίσει την ομάδα, στην οποία ανήκει το παιδί (θύτες, θύματα, θύτες/θύματα, μη εμπλεκόμενοι) (π.χ. Austin & Joseph, 1996. Andreou, 2000. Andreou, 2004). Βασισμένη σε προηγούμενες έρευνες για την ταυτοποίηση των συμμαθητών/τριών, αλλά και την αυτοαναφορά, όσον αφορά τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση (Neary & Joseph, 1994. Callaghan & Joseph, 1995), η ουδός για την θεώρηση πως ο μαθητής/τρια ανήκει σε μία από τις ανωτέρω ομάδες είναι ο μέσος όρος της τάξης του 2.50 και για τις δύο κλίμακες. Πιο αναλυτικά, δηλαδή, εάν ένας μαθητής/μία μαθήτρια εμφανίσει μέσο όρο άνω του 2.50 στη κλίμακα εκφοβισμού ή στη κλίμακα θυματοποίησης, τότε εντάσσεται στην ομάδα των θυτών ή των θυμάτων αντιστοίχως, ενώ εάν εμφανίσει μέσο όρο άνω του 2.50 και στις δύο κλίμακες, εντάσσεται στην ομάδα των θυτών/θυμάτων. Στην περίπτωση που ο μέσος όρος του παιδιού και στις δύο κλίμακες είναι κάτω του 2.50, τότε αυτό θεωρείται πως ανήκει στην ομάδα των μη συμμετεχόντων. Η εσωτερική συνέπεια της κλίμακας αξιολογήθηκε και πάλι μέσω του δείκτη Cronbach's α και ορίστηκε ως 0,82 από τους δημιουργούς της, κατά τη πρώτη χορήγησή της (Austin & Joseph, 1996). Στην παρούσα έρευνα η κλίμακα εκφοβισμού παρουσίασε δείκτη alpha 0,84.

Ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Χρησιμοποιήθηκε το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Το εργαλείο αυτό, εμπεριέχει τρεις επιμέρους κλίμακες: α) τη κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας, β) τη κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας, και γ) τη κλίμακα αυτοαναφοράς για παιδιά 10-12 ετών (Ε'- ΣΤ' τάξης), η οποία συμπληρώνεται είτε ατομικά είτε ομαδικά (από ολόκληρη την τάξη μαζί), σύμφωνα με τους σκοπούς της εκάστοτε έρευνας (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μόνο η κλίμακα αυτοαναφοράς, η οποία παρουσιάζεται εν συνεχεία. Κατά τη στάθμιση του εργαλείου, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's α) για παιδιά σχολικής ηλικίας από την ηλικία των 10 ετών, 0 μηνών και 0 ημερών, μέχρι εκείνη των 11 ετών, 11 μηνών και 30 ημερών τοποθετήθηκε σε επίπεδο από 0,83 έως 0,98 για τις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας (Χατζηχρήστου και συν., 2011). Όσον αφορά την παρούσα έρευνα, το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής παρουσίασε συνολικό δείκτη 0,84, ενώ για τις επιμέρους υποκλίμακες ο δείκτης alpha ήταν: Κοινωνική Επάρκεια: 0,72, Συναισθηματική Επάρκεια: 0,73, Σχολική Επάρκεια: 0,72, Προβλήματα Συμπεριφοράς: 0,74, Αυτοαντίληψη: 0,72.

Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής- κλίμακα αυτοαναφοράς. Ο ερωτώμενος καλείται, κατά τη συμπλήρωση της κλίμακας να απαντήσει σε 115 ερωτήσεις-προτάσεις, καταγράφοντας τη συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς που περιγράφεται, σε κλίμακα Likert πέντε βαθμών (1= Καθόλου, 5= Πάρα πολύ). Οι είκοσι από τις ερωτήσεις απαιτούν αντίστροφη βαθμολόγηση. Η κλίμακα αυτοαναφοράς ενσωματώνει πέντε υποκλίμακες, οι οποίες αναλύονται αντιστοίχως σε έναν αριθμό επιμέρους διαστάσεων: α) Κοινωνική επάρκεια (Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές ικανότητες, Διαπροσωπική επικοινωνία, Συνεργασία με συνομηλίκους), β) Συναισθηματική επάρκεια (Αυτοέλεγχος, Διαχείριση συναισθημάτων, Ενσυναίσθηση), γ) Σχολική επάρκεια (Κίνητρα, Οργάνωση/Σχεδιασμός, Σχολική αποτελεσματικότητα), δ) Αυτοαντίληψη (Αντίληψη για την επίδοση στη Γλώσσα, Αντίληψη για την επίδοση στα Μαθηματικά, Αντίληψη για την ικανότητα μάθησης, Γενική αυτοεκτίμηση), και ε) Προβλήματα συμπεριφοράς (Ενδοπροσωπική προσαρμογή, Υπερκινητικότητα/Δυσκολίες συγκέντρωσης). Το εργαλείο έχει σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό και εμφανίζει καλές ψυχομετρικές ιδιότητες (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Ακολουθεί μια εν συντομία περιγραφή των πέντε υποκλιμάκων και των ανάλογων επιμέρους διαστάσεων που αξιολογούνται στο τεστ βάσει του εγχειριδίου «Περιγραφή» (Χατζηχρήστου και συν., 2008) που εμπεριέχεται στο εργαλείο:

Κοινωνική επάρκεια. Εδώ λαμβάνεται υπόψη η συμπεριφορά του παιδιού εντός του σχολικού πλαισίου, ώστε να αξιολογηθεί το επίπεδο της ικανότητάς του για αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, με τη χρήση κοινωνικά αποδεκτών, λειτουργικών και μη επιζήμιων για τους άλλους τρόπων. Χρησιμοποιούνται 25 ερωτήσεις/προτάσεις που αφορούν τις ακόλουθες διαστάσεις: Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές ικανότητες (7 ερωτήσεις): Εδώ αξιολογείται το κατά πόσο το παιδί αναλαμβάνει πρωτοβουλίες/ηγετικό ρόλο στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση. Διαπροσωπική επικοινωνία (10 ερωτήσεις): Αξιολογείται ο βαθμός χρήσης συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς που οδηγούν σε επιθυμητά κοινωνικά αποτελέσματα για το υποκείμενο. Συνεργασία με συνομηλίκους (8 ερωτήσεις): Το κατά πόσο το παιδί αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους του για έναν κοινό στόχο.

Συναισθηματική επάρκεια. Ο βαθμός, στον οποίο, το παιδί δύναται να αναγνωρίσει και να διαχειριστεί τα συναισθήματα και του ιδίου, αλλά και του περιβάλλοντός του, καθώς και να μεταχειρίζεται κατάλληλους τρόπους ρύθμισης τους και αντιμετώπισης του στρες. Μετράται μέσω 18 ερωτήσεων/προτάσεων που μετρούν τις παρακάτω διαστάσεις: Αυτοέλεγχος (5 ερωτήσεις): Το κατά πόσο το παιδί μπορεί να ελέγχει τα συναισθήματα που βιώνει με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Διαχείριση συναισθημάτων (8 ερωτήσεις): Αξιολογείται το επίπεδο, στο οποίο το παιδί διαθέτει επίγνωση της συναισθηματικής του

κατάστασης και δύναται να ελέγχει την ένταση και το βαθμό έκφρασης των συναισθημάτων του, αναλόγως με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες. Ενσυναίσθηση (5 ερωτήσεις): Ο βαθμός της ικανότητας του παιδιού να ταυτοποιεί και να κατανοεί τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων ατόμων.

Σχολική επάρκεια. Ως σχολική επάρκεια θεωρείται ο βαθμός, στον οποίο το παιδί έχει κατακτήσει, αλλά και χρησιμοποιεί τις απαραίτητες δεξιότητες για τη προσαρμογή του εντός του σχολικού πλαισίου. Αξιολογείται μέσω 30 ερωτήσεων/προτάσεων που αφορούν τις διαστάσεις: Κίνητρα (12 ερωτήσεις): Το κατά πόσο ο/η μαθητής/τρια προσπαθεί και κινητοποιείται για την επίτευξη στόχων, και πιο αναλυτικά, αξιολογούνται το επίπεδο των εξωτερικών/εσωτερικών κινήτρων, ο προσανατολισμός στο στόχο, η προσέγγιση στη μάθηση και η αυτοαποτελεσματικότητά του παιδιού. Οργάνωση/Σχεδιασμός (8 ερωτήσεις): Αξιολογείται το επίπεδο εμφάνισης συμπεριφορών που εμπεριέχουν στρατηγική για την πραγματοποίηση ενός στόχου, ικανότητα για λήψη αποφάσεων για τη σημαντικότητα του κάθε τμήματος ενός έργου, ικανότητα για εκκίνηση και ολοκλήρωση μιας δεδομένης δραστηριότητας εντός του προβλεπόμενου χρονικού ορίου. Σχολική αποτελεσματικότητα (10 ερωτήσεις): Το κατά πόσο ο/η μαθητής/τρια εμφανίζει συμπεριφορές που τον/την βοηθούν να είναι ικανός/ή στο σχολείο, όπως το να είναι επιμελής, να διαθέτει ικανότητα για αυτορρύθμιση.

Αυτοαντίληψη. Αξιολογούνται οι πεποιθήσεις του παιδιού, όσον αφορά τις ακαδημαϊκές του δεξιότητες, τη σχολική του επίδοση, αλλά και τη γενική εικόνα που διαθέτει για τον εαυτό του. Πιο ειδικά, όσον αφορά τη σχολική αυτοαντίληψη, το παιδί αυτοαξιολογεί τις ικανότητές του σε βασικά σχολικά καθήκοντα, όπως η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία και τα μαθηματικά. Η αυτοαντίληψη μετράται σε 26 ερωτήσεις που αφορούν τις διαστάσεις: Αντίληψη για την επίδοση στη Γλώσσα (6 ερωτήσεις): Αξιολογείται η αντίληψη του παιδιού για την επίδοσή του στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, και γενικά στα γλωσσικά μαθήματα. Αντίληψη για την επίδοση στα Μαθηματικά (5 ερωτήσεις): Αντιστοίχως, αξιολογείται η αντίληψη του παιδιού για την επίδοσή του στα μαθηματικά. Αντίληψη για την ικανότητα μάθησης (7 ερωτήσεις): Μετράται η εκτίμηση του παιδιού, όσον αφορά την ικανότητα του για μάθηση. Γενική αυτοεκτίμηση (8 ερωτήσεις): Μετράται η εκτίμηση του παιδιού για τον εαυτό του- όχι μόνο σε σχέση με το σχολείο- αλλά γενικά.

Προβλήματα συμπεριφοράς. Στη δεδομένη υποκλίμακα αξιολογείται ο βαθμός εμφάνισης συμπεριφορών που επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνική, συναισθηματική, αλλά και τη γενική ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον. Αποτελείται από 16 ερωτήσεις που περιλαμβάνουν τις ακόλουθες διαστάσεις: Ενδοπροσωπική προσαρμογή (9

ερωτήσεις): Μετράται η συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών/συναισθημάτων απόσυρσης, μελαγχολίας, κοινωνικού άγχους, φόβου. Υπερκινητικότητα/Δυσκολίες συγκέντρωσης (7 ερωτήσεις): Αξιολογούνται συμπεριφορές που υποδεικνύουν δυσκολίες συγκέντρωσης, παρορμητικές συμπεριφορές και υπερβολική δραστηριότητα. Σημαντικό να λεχθεί είναι πως, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες υποκλίμακες, στην υποκλίμακα των «Προβλημάτων συμπεριφοράς», αλλά και στις επιμέρους διαστάσεις της, η υψηλή βαθμολογία υποδηλώνει χαμηλό επίπεδο προσαρμογής.

Επιπροσθέτως, μιας και το εργαλείο είναι σταθμισμένο σε ελληνικό πληθυσμό, οι αρχικοί βαθμοί που συγκέντρωσαν οι μαθητές/τριες μετατράπηκαν σε τυπικούς που κυμαίνονται από το 20 έως το 80 και αναφέρονται σε αξιολογικές κατηγορίες («πολύ χαμηλή» για τους τυπικούς βαθμούς 20-30, «χαμηλή» για 30-40, «μέτρια» για 40-60, «υψηλή» για 60-70 και «πολύ υψηλή» για 70-80) για την κάθε υποκλίμακα του τεστ. Έτσι, κατέστη δυνατή η σύγκριση του μέσου όρου των διαφόρων ομάδων (παιδιά που ασκούν εκφοβισμό, παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό, παιδιά που και ασκούν και υφίστανται εκφοβισμό), σε σχέση με τους μέσους όρους του ελληνικού πληθυσμού, σύμφωνα με τη στάθμιση του εργαλείου.

Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2019 στην Ε' και ΣΤ' τάξη σχολείων της Αθήνας. Στη πρώτη φάση της διαδικασίας, ο ερευνητής επικοινωνήσε με τις διευθύνσεις των σχολείων, ώστε να ενημερώσει για το περιεχόμενο και τους σκοπούς της έρευνας. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε συνάντηση, για να δοθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για το αντικείμενο της μελέτης, τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιούνταν, αλλά και τα χαρακτηριστικά των απαιτούμενων συμμετεχόντων. Ταυτόχρονα εγγυήθηκε η αποκλειστική χρήση των δεδομένων που θα προέκυπταν για τους σκοπούς της δεδομένης έρευνας, η ανωνυμία των συμμετεχόντων μαθητών/τριών, αλλά και το ότι σε καμία περίπτωση δεν ήταν επιθυμητό να διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Δόθηκε, επιπλέον, επιστολή από την επόπτρια καθηγήτρια, υπό την επίβλεψη της οποίας διεξήχθη η έρευνα, στην οποία επισημάνθηκαν και επίσημα τα ανωτέρω. Προσκομίστηκε, επιπροσθέτως, άδεια διεξαγωγής της έρευνας από το Διοικητικό Συμβούλιο του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Εν συνεχεία, αφού λήφθηκε έγκριση από τη διεύθυνση του σχολείου, αλλά και γραπτή συγκατάθεση από τους γονείς των μαθητών/τριών, ο ερευνητής επικοινωνήσε με τους διδάσκοντες, ούτως ώστε να παραχωρηθούν οι απαραίτητες ώρες για τη διεξαγωγή της έρευνας εντός της τάξης.

Ακολούθησε η ομαδική χορήγηση των ερωτηματολογίων, μέσα στη σχολική αίθουσα, με την παρουσία του ερευνητή και του/της εκπαιδευτικού της τάξης. Έγινε γνωστός, κατ'αρχάς, με απλά λόγια, ο σκοπός και το περιεχόμενο της έρευνας και κατέστη σαφές πως δε πρόκειται για σχολική δοκιμασία, ενώ δηλώθηκε πως τα γραπτά των μαθητών/τριών θα παραμείνουν ανώνυμα. Τέλος, δόθηκαν οδηγίες για τη συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων των μαθητών και, στη συνέχεια, των κλιμάκων. Ο χρόνος που χρειάστηκε ήταν περί τη μία διδακτική ώρα.

Αποτελέσματα

Για τις στατιστικές αναλύσεις της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο επεξεργασίας δεδομένων SPSS statistics 23 for windows, και πιο συγκεκριμένα το κριτήριο t. Εν συνεχεία παρατίθενται οι αναλύσεις που διεξήχθησαν, με στόχο τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας.

Αρχικά, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία του δείγματος που μετείχε στην έρευνα και οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών αυτής. Ακολουθεί η σύγκριση των ομάδων των παιδιών, ανάλογα με τις αναφορές τους για την ανάμειξή τους σε διεργασίες εκφοβισμού/θυματοποίησης (θύτες, θύματα, θύτες/θύματα), με την ομάδα των μη συμμετεχόντων στις δεδομένες διεργασίες, ως προς τις επιμέρους υποκλίμακες της μεταβλητής της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (κοινωνική, συναισθηματική, σχολική επάρκεια, αυτοαντίληψη και προβλήματα συμπεριφοράς) και επιπροσθέτως ως προς τη διάσταση της γενικής αυτοεκτίμησης για την ομάδα των θυτών. Έπειτα, γίνεται αντιπαράθεση μεταξύ των δύο φύλων, όσον αφορά τα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης που αυτά ανέφεραν. Εν συνεχεία, συγκρίνονται οι μαθητές/τριες που ανέφεραν πως δεν τους αρέσει καθόλου και εκείνοι/ες που ανέφεραν πως τους αρέσει πολύ το σχολικό διάλειμμα, αλλά και οι μαθητές/τριες που δήλωσαν πως δεν έχουν κανένα φίλο, με εκείνους/ες που δήλωσαν πως έχουν πάνω από πέντε, ως προς τα επίπεδα θυματοποίησης που βιώνουν. Τέλος, συγκρίνονται οι μέσοι όροι των προαναφερθεισών ομάδων των θυτών, των θυμάτων, των θυτών/θυμάτων και των μη συμμετεχόντων στις υποκλίμακες του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής ως προς το μέσο όρο του ελληνικού πληθυσμού, με βάση τη στάθμιση του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Περιγραφικά Στοιχεία

Στην ενότητα αυτήν εκτίθενται συγκεκριμένα περιγραφικά δεδομένα που αφορούν τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων που παρείχε το σύνολο των συμμετεχόντων ως προς τις μεταβλητές της έρευνας, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Περιγραφικά χαρακτηριστικά των μεταβλητών του Εκφοβισμού, της Θυματοποίησης και των υποκλιμάκων του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για τους/τις 158 μαθητές/τριες του δείγματος

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	N
Εκφοβισμός	1,57	0,66	158
Θυματοποίηση	1.60	0,76	158
Κοινωνική Επάρκεια	3,71	0,36	158
Συναισθηματική Επάρκεια	3,46	0,46	158
Σχολική Επάρκεια	3,41	0,35	158
Αυτοαντίληψη	3,31	0,40	158
Προβλήματα Συμπεριφοράς	2,69	0,53	158

Συσχετίσεις μεταξύ των Μεταβλητών της Έρευνας

Ωστε να εκτιμηθεί η πιθανή συνάφεια ανάμεσα στις μεταβλητές που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας Pearson's r. Διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών του εκφοβισμού, της θυματοποίησης και των υποκλιμάκων της μεταβλητής της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (κοινωνική, συναισθηματική, σχολική επάρκεια, αυτοαντίληψη, προβλήματα συμπεριφοράς).

Πίνακας 2

Δείκτες συνάφειας (Pearson's r) μεταξύ του Εκφοβισμού, της Θυματοποίησης και των υποκλιμάκων της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για τους/τις 158 μαθητές/τριες του δείγματος

(pearson's r)	Εκφοβισμός	Θυματοποίηση	Κοινωνική Επάρκεια	Συναισθηματική Επάρκεια	Σχολική Επάρκεια	Αυτοαντίληψη	Προβλήματα Συμπεριφοράς
Εκφοβισμός	1	0,44**	-0,11	-0,13	-0,40**	-0,37**	0,25**
Θυματοποίηση	0,44**	1	-0,29**	-0,41**	-0,21**	-0,61**	0,24**
Κοινωνική Επάρκεια	-0,11	-0,29**	1	0,58**	0,41**	0,49**	-0,06
Συναισθηματική Επάρκεια	-0,13	-0,41**	0,58**	1	0,47**	0,47**	-0,16*
Σχολική Επάρκεια	-0,40**	-0,21**	0,41**	0,47**	1	0,39**	-0,36**
Αυτοαντίληψη	-0,37**	-0,61**	0,49**	0,47**	0,39**	1	-0,27**
Προβλήματα Συμπεριφοράς	0,25**	0,24**	-0,06	-0,16*	-0,36**	-0,27**	1

Σημείωση. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, προέκυψε στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ του Εκφοβισμού και της Θυματοποίησης ($r=0,44$, $p < 0,01$), των Προβλημάτων Συμπεριφοράς ($r=0,25$, $p < 0,01$), αλλά στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ του Εκφοβισμού και της Σχολικής Επάρκειας ($r=-0,40$, $p < 0,01$), της Αυτοαντίληψης ($r=-0,37$, $p < 0,01$). Η μεταβλητή της Θυματοποίησης διατήρησε στατιστικά σημαντική θετική σχέση με τον Εκφοβισμό ($r=0,44$, $p < 0,01$) και τα Προβλήματα Συμπεριφοράς ($r=0,24$, $p < 0,01$), αλλά στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση με την Κοινωνική ($r=-0,29$, $p < 0,01$), τη Συναισθηματική ($r=-0,41$, $p < 0,01$), τη Σχολική Επάρκεια ($r=-0,21$, $p < 0,01$) και την Αυτοαντίληψη ($r=-0,61$, $p < 0,01$). Εν συνεχεία, η Κοινωνική Επάρκεια εμφάνισε στατιστικά σημαντική θετική σχέση με τη Συναισθηματική ($r=0,58$, $p < 0,01$), τη Σχολική Επάρκεια ($r=0,41$, $p < 0,01$) και την Αυτοαντίληψη ($r=0,49$, $p < 0,01$), ενώ εμφάνισε στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση με τη Θυματοποίηση ($r=-0,29$, $p < 0,01$). Η Συναισθηματική

Επάρκεια παρουσίασε στατιστικά σημαντική θετική σχέση με την Κοινωνική ($r=0,58$, $p<0,01$), τη Σχολική Επάρκεια ($r=0,47$, $p<0,01$) και την Αυτοαντίληψη ($r=0,47$, $p<0,01$), αλλά στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση με τη Θυματοποίηση ($r=-0,41$, $p<0,01$) και τα Προβλήματα Συμπεριφοράς ($r=-0,16$, $p<0,05$). Για τη Σχολική Επάρκεια προέκυψε στατιστικά σημαντική θετική σχέση με την Κοινωνική ($r=0,41$, $p<0,01$), τη Συναισθηματική Επάρκεια ($r=0,47$, $p<0,01$) και την Αυτοαντίληψη ($r=0,39$, $p<0,01$), ενώ προέκυψε στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση με τον Εκφοβισμό ($r=-0,40$, $p<0,01$), τη Θυματοποίηση ($r=-0,21$, $p<0,01$) και τα Προβλήματα Συμπεριφοράς ($r=-0,36$, $p<0,01$). Η Αυτοαντίληψη διατήρησε στατιστικά σημαντική θετική σχέση με την Κοινωνική ($r=0,49$, $p<0,01$), τη Συναισθηματική ($r=0,47$, $p<0,01$) και τη Σχολική Επάρκεια ($r=0,39$, $p<0,01$), αλλά στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση με τον Εκφοβισμό ($r=-0,37$, $p<0,01$), τη Θυματοποίηση ($r=-0,61$, $p<0,01$) και τα Προβλήματα Συμπεριφοράς ($r=-0,27$, $p<0,01$). Τέλος, τα Προβλήματα Συμπεριφοράς εμφάνισαν στατιστικά σημαντική θετική σχέση με τον Εκφοβισμό ($r=0,25$, $p<0,01$) και τη Θυματοποίηση ($r=0,24$, $p<0,01$), αλλά στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση με τη Συναισθηματική ($r=-0,16$, $p<0,05$), τη Σχολική Επάρκεια ($r=-0,36$, $p<0,01$) και την Αυτοαντίληψη ($r=-0,27$, $p<0,01$).

Συγκρίσεις μεταξύ των Ομάδων

Στις παρακάτω ενότητες παρουσιάζονται οι συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων των θυτών, των θυμάτων και των θυτών/θυμάτων και της ομάδας των μη συμμετεχόντων σε διαδικασίες εκφοβισμού/θυματοποίησης, όσον αφορά συγκεκριμένες υποκλίμακες/διαστάσεις της μεταβλητής της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Τα κριτήρια για να ενταχθούν στην ομάδα των θυτών (μέσος όρος άνω του 2.50 στη κλίμακα εκφοβισμού) πληρούσαν 10 παιδιά, τα κριτήρια για να ενταχθούν στην ομάδα των θυμάτων (μέσος όρος άνω του 2.50 στη κλίμακα θυματοποίησης) πληρούσαν 16 παιδιά, τα κριτήρια για να ενταχθούν στην ομάδα των θυτών/θυμάτων πληρούσαν 7 παιδιά (μέσος όρος άνω του 2.50 και στις δύο κλίμακες), ενώ 125 παιδιά εντάχθηκαν στην ομάδα των μη συμμετεχόντων, καθώς δεν παρουσίασαν μέσο όρο άνω του 2.50 σε καμία από τις δύο κλίμακες.

Σύγκριση μεταξύ θυτών και μη συμμετεχόντων. Στον Πίνακα 3 γίνεται σύγκριση της ομάδας των θυτών και της ομάδας των μη συμμετεχόντων, σε σχέση με τις υποκλίμακες της Κοινωνικής, της Συναισθηματικής και της Σχολική Επάρκειας, των Προβλημάτων Συμπεριφοράς, της Αυτοαντίληψης, αλλά και με τη διάσταση της Γενικής Αυτοεκτίμησης του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου και συν., 2008), μέσω της χρήσης του κριτηρίου t. Το τεστ ομοιογένειας του Levene που πραγματοποιήθηκε δεν ήταν στατιστικώς σημαντικό ($p>0,05$) για καμία από τις ανωτέρω μεταβλητές, και επομένως

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

ικανοποιείται η προϋπόθεση της ισότητας των διασπορών, καθιστώντας δυνατή την εφαρμογή του προαναφερθέντος κριτηρίου.

Πίνακας 3

Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και συγκρίσεις Μ.Ο. μέσω του κριτηρίου t για τις υποκλίμακες του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής και τη διάσταση της Γενικής Αυτοεκτίμησης ως προς τις ομάδες των θυτών και των μη συμμετεχόντων

Υποκλίμακες/Διαστάσεις Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής	Θύτες		Μη συμμετέχοντες		t	p
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.		
N	10		125			
Κοινωνική Επάρκεια	3,64	0,25	3,75	0,36	-0,96	0,33
Συναισθηματική Επάρκεια	3,31	0,40	3,54	0,44	-1,61	0,10
Σχολική Επάρκεια	2,71	0,33	3,47	0,31	-7,22	<0,001
Αυτοαντίληψη	2,87	0,30	3,45	0,28	-6,06	<0,001
Προβλήματα Συμπεριφοράς	3,26	0,32	2,62	0,53	3,72	<0,001
Γενική Αυτοεκτίμηση	3,85	0,32	3,95	0,55	-0,57	0,56

Σημείωση. Υψηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» δείχνει χαμηλότερο επίπεδο προσαρμογής.

Από την εφαρμογή του κριτηρίου t διαπιστώθηκε πως η διαφορά μεταξύ των παιδιών που εντάχθηκαν στην ομάδα των θυτών και εκείνων που εντάχθηκαν στην ομάδα των μη συμμετεχόντων ήταν στατιστικά σημαντική, όσον αφορά τη Σχολική Επάρκεια ($t=-7,22$, $p<0,001$), την Αυτοαντίληψη ($t=-6,06$, $p<0,001$) και τα Προβλήματα Συμπεριφοράς ($t=3,72$, $p<0,001$). Αντιθέτως, δεν σημειώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς την Κοινωνική ($t=-0,96$, $p>0,05$) και Συναισθηματική Επάρκεια ($t=-1,61$, $p>0,05$), αλλά και ως προς τη διάσταση της Γενικής Αυτοεκτίμησης ($t=-0,57$, $p>0,05$). Σημαντικό να αναφερθεί είναι το ότι στη διάσταση της Γενικής Αυτοεκτίμησης ο μέσος όρος των δύο ομάδων κινείται σε παρόμοια επίπεδα (Μ.Ο.=3,85 και Μ.Ο.=3,95) και η διαφορά κατά τη σύγκριση μεταξύ τους είναι μικρή ($t=-0,57$), χωρίς να υπερτερούν σημαντικά οι μη συμμετέχοντες έναντι των

θυτών, όπως συμβαίνει στην υποκλίμακα της Αυτοαντίληψης, στην οποία εντάσσεται η δεδομένη διάσταση.

Σύγκριση μεταξύ θυμάτων και μη συμμετεχόντων. Στον Πίνακα 4 γίνεται σύγκριση της ομάδας των θυμάτων και της ομάδας των μη συμμετεχόντων, σε σχέση με τις διάφορες υποκλίμακες του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου και συν., 2008), μέσω της χρήσης του κριτηρίου *t*. Όπως και πριν, το τεστ ομοιογένειας του Levene που πραγματοποιήθηκε δεν ήταν στατιστικώς σημαντικό ($p>0,05$) για καμία από τις ανωτέρω μεταβλητές, και επομένως ικανοποιείται η προϋπόθεση της ισότητας των διασπορών, καθιστώντας δυνατή την εφαρμογή του προαναφερθέντος κριτηρίου.

Πίνακας 4

*Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και συγκρίσεις Μ.Ο. μέσω του κριτηρίου *t* για τις υποκλίμακες του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής ως προς τις ομάδες των θυμάτων και των μη συμμετεχόντων*

Υποκλίμακες Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής	Θύματα		Μη Συμμετέχοντες		<i>t</i>	<i>p</i>
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.		
N		16		125		
Κοινωνική Επάρκεια	3,53	0,34	3,75	0,36	-2,23	<0,05
Συναισθηματική Επάρκεια	2,90	0,35	3,54	0,44	-5,64	<0,001
Σχολική Επάρκεια	3,45	0,22	3,47	0,31	-0,24	0,80
Αυτοαντίληψη	2,75	0,36	3,45	0,28	-8,76	<0,001
Προβλήματα Συμπεριφοράς	2,80	0,43	2,62	0,53	1,29	0,19

Μέσω της εφαρμογής του κριτηρίου *t* διαφάνηκε πως η διαφορά μεταξύ των παιδιών που άνηκαν στην ομάδα των θυμάτων και εκείνων που άνηκαν στην ομάδα των μη συμμετεχόντων ήταν στατιστικά σημαντική για τις υποκλίμακες της Κοινωνικής ($t=-2,23$, $p<0,05$), της Συναισθηματικής Επάρκειας ($t=-5,64$, $p<0,001$) και της Αυτοαντίληψης ($t=-8,76$, $p<0,001$). Από την άλλη μεριά, δεν σημειώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως

προς την υποκλίμακα της Σχολικής Επάρκειας ($t = -0,24, p > 0,05$), αλλά και ως προς την υποκλίμακα των προβλημάτων συμπεριφοράς ($t = 1,29, p > 0,05$).

Σύγκριση μεταξύ θυτών/θυμάτων και μη συμμετεχόντων. Στον Πίνακα 5 γίνεται σύγκριση μεταξύ της ομάδας των θυτών/θυμάτων και της ομάδας των μη συμμετεχόντων, σε σχέση με τις υποκλίμακες του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηγηρήστου και συν., 2008), μέσω της χρήσης του κριτηρίου t . Το τεστ ομοιογένειας του Levene που πραγματοποιήθηκε και πάλι δεν ήταν στατιστικώς σημαντικό ($p > 0,05$) για καμία από τις ανωτέρω μεταβλητές, ικανοποιώντας έτσι τη προϋπόθεση της ισότητας των διασπορών, καθιστώντας δυνατή την εφαρμογή του προαναφερθέντος κριτηρίου.

Πίνακας 5

Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και συγκρίσεις Μ.Ο. μέσω του κριτηρίου t για τις υποκλίμακες του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής ως προς τις ομάδες των θυτών/θυμάτων και των μη συμμετεχόντων

Υποκλίμακες Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής	Θύτες/Θύματα		Μη Συμμετέχοντες		t	p
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.		
N	7		125			
Κοινωνική Επάρκεια	3,44	0,38	3,75	0,36	-2,15	<0,05
Συναισθηματική Επάρκεια	3,40	0,31	3,54	0,44	-0,85	0,39
Σχολική Επάρκεια	3,36	0,25	3,47	0,31	-0,91	0,36
Αυτοαντίληψη	2,69	0,26	3,45	0,28	-6,74	<0,001
Προβλήματα Συμπεριφοράς	2,78	0,49	2,62	0,53	0,78	0,43

Από την εφαρμογή του κριτηρίου t διαπιστώθηκε πως η διαφορά μεταξύ των παιδιών που εντάχθηκαν στην ομάδα των θυτών/θυμάτων και εκείνων που εντάχθηκαν στην ομάδα των μη συμμετεχόντων ήταν στατιστικά σημαντική, όσον αφορά την Κοινωνική Επάρκεια ($t = -2,15, p < 0,05$) και την Αυτοαντίληψη ($t = -6,74, p < 0,001$). Αντιθέτως, δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη Συναισθηματική ($t = -0,85, p > 0,05$), τη Σχολική

Επάρκεια ($t=-0,91, p>0,05$), αλλά και ως προς τα Προβλήματα Συμπεριφοράς ($t=0,78, p>0,05$).

Σύγκριση μεταξύ Φύλων

Στην επόμενη ενότητα εκτίθεται η σύγκριση μεταξύ των δύο φύλων, σε σχέση με τα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης, που αναφέρουν πως ασκούν ή δέχονται αντιστοίχως. Στον Πίνακα 6 γίνεται σύγκριση της ομάδας των αγοριών και της ομάδας των κοριτσιών, σε σχέση με τις Κλίμακες Εκφοβισμού (Bullying Behavior Scale, Austin & Joseph, 1996) και Θυματοποίησης (Peer-Victimization Scale, Neary & Joseph, 1994), μέσω της χρήσης του κριτηρίου t. Το τεστ ομοιογένειας του Levene που πραγματοποιήθηκε δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα ($p>0,05$) για καμία από τις δύο ανωτέρω μεταβλητές, και έτσι ικανοποιείται η προϋπόθεση της ισότητας των διασπορών, κάνοντας δυνατή την εφαρμογή του προαναφερθέντος κριτηρίου.

Πίνακας 6

Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και συγκρίσεις Μ.Ο. μέσω του κριτηρίου t για τις Κλίμακες Εκφοβισμού και Θυματοποίησης ως προς τις ομάδες των αγοριών και των κοριτσιών

Κλίμακες	Αγόρια		Κορίτσια		t	p
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.		
N	81		77			
Εκφοβισμός	1,68	0,66	1,45	0,63	2,25	<0,05
Θυματοποίηση	1,75	0,82	1,44	0,66	2,62	<0,01

Κατά την εφαρμογή του κριτηρίου t φάνηκε ότι η διαφορά μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών ήταν στατιστικά σημαντική, όσον αφορά τα επίπεδα Εκφοβισμού ($t=2,25, p<0,05$), αλλά και τα επίπεδα Θυματοποίησης ($t=2,62, p<0,01$).

Συγκρίσεις με βάση Δημογραφικά Στοιχεία

Στις παρακάτω ενότητες παρουσιάζονται οι συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών/τριών, με βάση την απάντησή τους στις ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα, που ενέταξε στο ερωτηματολόγιο ο συγγραφέας.

Σύγκριση με βάση την ικανοποίηση από το σχολικό διάλειμμα. Στον Πίνακα 7 γίνεται σύγκριση μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών που είτε απάντησαν πως δεν τους

αρέσει καθόλου (6 παιδιά) είτε πως τους αρέσει πολύ (108 παιδιά) η διαδικασία του διαλείμματος στο χώρο του σχολείου, σε σχέση με τα επίπεδα θυματοποίησης που αναφέρουν πως βιώνουν. Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t, καθώς το τεστ ομοιογένειας του Levene που πραγματοποιήθηκε δεν ήταν στατιστικώς σημαντικό ($p>0,05$).

Πίνακας 7

Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και συγκρίσεις Μ.Ο. μέσω του κριτηρίου t για τη Κλίμακα Θυματοποίησης ως προς τις ομάδες που είτε αναφέρουν πως δεν τους αρέσει καθόλου είτε πως τους αρέσει πολύ το σχολικό διάλειμμα

Κλίμακες	Καθόλου		Πολύ		t	p
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.		
N	6		108			
Θυματοποίηση	3,13	0,37	1,38	0,54	7,71	<0,001

Όπως φάνηκε από την εφαρμογή του κριτηρίου t, οι μαθητές/τριες που δήλωσαν πως δεν τους αρέσει καθόλου το σχολικό διάλειμμα ανέφεραν πως υφίστανται στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερα επίπεδα Θυματοποίησης, σε σχέση με εκείνους/ες που δήλωσαν πως τους αρέσει πολύ το σχολικό διάλειμμα ($t=-7,71$, $p<0,001$).

Σύγκριση με βάση τον αριθμό φίλων. Στον Πίνακα 8 αντιπαραβάλλονται η ομάδα των μαθητών/τριών που ανέφεραν πως δεν έχουν κανέναν καλό φίλο μέσα στην τάξη τους (6 παιδιά) και εκείνων που ανέφεραν πως έχουν πάνω από πέντε (80 παιδιά), σε σχέση με τα επίπεδα θυματοποίησης που υφίστανται. Και πάλι χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t, λόγω του ότι το τεστ ομοιογένειας του Levene που πραγματοποιήθηκε δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα ($p>0,05$).

Πίνακας 8

Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και συγκρίσεις Μ.Ο. μέσω του κριτηρίου *t* για τη Κλίμακα Θυματοποίησης ως προς τις ομάδες που είτε αναφέρουν πως δεν έχουν κανένα φίλο είτε πως έχουν πάνω από πέντε

Κλίμακες	Κανέναν		Πάνω από πέντε		t	p
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.		
N	6		80			
Θυματοποίηση	3,05	0,31	1,37	0,57	7,07	<0,001

Μετά την εφαρμογή του κριτηρίου *t* φάνηκε πως οι μαθητές/τριες που υποστήριζαν πως δεν έχουν κανέναν καλό φίλο εντός της σχολικής τάξης ανέφεραν πως αντιμετωπίζουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερα επίπεδα Θυματοποίησης, σε σχέση με εκείνους/ες που υποστήριζαν πως έχουν πάνω από πέντε ($t=-7,07, p<0,001$).

Σύγκριση Τιμών Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας σύμφωνα με τη Στάθμιση του Εργαλείου

Εδώ γίνεται σύγκριση των μέσων όρων των ομάδων (θύτες, θύματα, θύτες/θύματα, μη συμμετέχοντες) στις πέντε υποκλίμακες της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής, ως προς τους αντίστοιχους μέσους όρους του ελληνικού πληθυσμού, όπως είχαν προκύψει κατά τη στάθμιση του εργαλείου. Όστε να είναι δυνατή η σύγκριση, οι μέσοι όροι των ομάδων μετατράπηκαν σε τυπικούς βαθμούς, με βάση το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Στον Πίνακα 9 αναφέρονται οι αρχικοί και οι τυπικοί βαθμοί της κάθε ομάδας για κάθε υποκλίμακα, αλλά και η αξιολογική κατηγορία, στην οποία εντάσσονται, με βάση τους τυπικούς βαθμούς που τους αναλογούν. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, οι αξιολογικές κατηγορίες κυμαίνονται από «πολύ χαμηλή» για τους τυπικούς βαθμούς 20-30, «χαμηλή» για 30-40, «μέτρια» για 40-60, «υψηλή» για 60-70 και «πολύ υψηλή» για 70-80.

Πίνακας 9

Αρχικοί (A.B.), τυπικοί βαθμοί (T.B.) και αξιολογική κατηγορία (A.K.) για κάθε ομάδα, με βάση τη στάθμιση του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής ως προς το μέσο όρο του ελληνικού πληθυσμού

Υποκλίμακες Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής	Θύτες			Θύματα			Θύτες/Θύματα			Μη Συμμετέχοντες		
	A.B.	T.B.	A.K.	A.B.	T.B.	A.K.	A.B.	T.B.	A.K.	A.B.	T.B.	A.K.
Κοινωνική Επάρκεια	91	48	Μέση	88	45	Μέση	86	44	Μέση	94	50	Μέση
Συναισθηματική Επάρκεια	59	38	Χαμηλή	52	30	Χαμηλή	61	41	Μέση	64	44	Μέση
Σχολική Επάρκεια	81	26	Πολύ Χαμηλή	103	42	Μέση	100	39	Χαμηλή	104	42	Μέση
Αυτοαντίληψη	74	27	Πολύ Χαμηλή	71	25	Πολύ Χαμηλή	70	25	Πολύ Χαμηλή	90	39	Χαμηλή
Προβλήματα Συμπεριφοράς	52	58	Μέση	44	51	Μέση	44	51	Μέση	42	49	Μέση

Σημείωση. Οι αρχικοί βαθμοί (A.B.) αποτελούν άθροισμα των βαθμολογιών των παιδιών κάθε ομάδας.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 9, οι ομάδες των θυτών, των θυμάτων και των μη συμμετεχόντων εντάχθηκαν στη μέση αξιολογική κατηγορία για την υποκλίμακα της Κοινωνικής Επάρκειας, με την ομάδα των θυτών/θυμάτων να βρίσκεται στο χαμηλότερο σχετικά επίπεδο και την ομάδα των θυτών στο υψηλότερο. Όσον αφορά τη Συναισθηματική

Επάρκεια, η κατηγορία των θυμάτων εντάχθηκε οριακά προς τα κάτω στη χαμηλή αξιολογική κατηγορία- κάτι που συνέβη και με την κατηγορία των θυτών- αν και οριακά προς τα πάνω. Η ομάδα των θυτών/θυμάτων εντοπίστηκε οριακά προς τα κάτω στη μέση αξιολογική κατηγορία. Για τη Σχολική Επάρκεια, οι θύτες εντάχθηκαν στην πολύ χαμηλή αξιολογική κατηγορία, ενώ η κατηγορία των θυτών/θυμάτων εντάχθηκε στη χαμηλή αξιολογική κατηγορία, αν και οριακά προς τα πάνω. Η ομάδα των θυμάτων εντοπίστηκε οριακά προς τα κάτω στη μέση αξιολογική κατηγορία. Και οι τρεις προαναφερθείσες ομάδες βρίσκονταν στην πολύ χαμηλή αξιολογική κατηγορία για την Αυτοαντίληψη, με την ομάδα των θυτών να βρίσκεται στο υψηλότερο σχετικά επίπεδο. Για τα Προβλήματα Συμπεριφοράς, και οι τρεις ομάδες βρίσκονταν στη μέση αξιολογική κατηγορία, με την κατηγορία των θυτών, ωστόσο, να εντάσσεται οριακά προς τα πάνω σε αυτή και να παρουσιάζει σημαντικά υψηλότερο βαθμό, σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες. Όσον αφορά την ομάδα των μη συμμετεχόντων, αυτή εντοπίστηκε στη μέση αξιολογική κατηγορία για τις υποκλίμακες της κοινωνικής, της συναισθηματικής, της σχολικής επάρκειας και των προβλημάτων συμπεριφοράς, ενώ για την υποκλίμακα της αυτοαντίληψης εντάχθηκε στη χαμηλή αξιολογική κατηγορία, αν και οριακά. Οι βαθμολογίες της δεδομένης ομάδας βρίσκονται σε υψηλότερο επίπεδο, σε σχέση με τις υπόλοιπες τρεις ομάδες για όλες τις υποκλίμακες, πέρα από εκείνη των προβλημάτων συμπεριφοράς, όπου βρίσκονται σε χαμηλότερο (όπως έχει αναφερθεί, στη συγκεκριμένη υποκλίμακα χαμηλότερος βαθμός υποδεικνύει καλύτερη προσαρμογή).

Συζήτηση

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των εννοιών του εκφοβισμού, της θυματοποίησης και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Αναλυτικότερα, πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ των ομάδων των παιδιών που δηλώνουν πως ασκούν εκφοβισμό, των παιδιών που δηλώνουν πως υφίστανται εκφοβισμό και των παιδιών που δηλώνουν πως και ασκούν και υφίστανται εκφοβισμό με εκείνη των μη συμμετεχόντων σε διεργασίες εκφοβισμού/θυματοποίησης- ομάδες που προέκυψαν, μέσω της χορήγησης της Κλίμακας Εκφοβισμού (Bullying Behavior Scale, Austin & Joseph 1996) και της Κλίμακας Θυματοποίησης (Peer-Victimization Scale, Neary & Joseph, 1994), σε σχέση με διαστάσεις του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Οι διαστάσεις αυτές ήταν η κοινωνική, η συναισθηματική και η σχολική επάρκεια, η αυτοαντίληψη και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Για την ομάδα των παιδιών που αναφέρουν πως ασκούν εκφοβισμό προστέθηκε και η επιμέρους διάσταση της γενικής αυτοεκτίμησης, καθώς κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας θεωρήθηκε σημαντική η αξιολόγησή της για τη δεδομένη ομάδα. Ακόμα, διερευνήθηκε η σχέση του φύλου, αλλά και των δημογραφικών παραγόντων του αριθμού φίλων και της ικανοποίησης από το σχολικό διάλειμμα με τις ανωτέρω μεταβλητές. Τέλος, έγινε σύγκριση των μέσων όρων των τεσσάρων ομάδων (παιδιά που ασκούν εκφοβισμό, παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό, παιδιά που και ασκούν και υφίστανται εκφοβισμό, μη συμμετέχοντες) στις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής προς τους αντίστοιχους μέσους όρους του ελληνικού πληθυσμού, όπως προέκυψαν κατά τη στάθμιση του εργαλείου. Στις υποενότητες που ακολουθούν εκτίθεται η συζήτηση των διαφόρων ευρημάτων της έρευνας και γίνεται αντιπαραβολή και επεξήγησή τους με βάση ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Σύγκριση μεταξύ Θυτών και μη Συμμετεχόντων

Μετά από τη θεώρηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, προέκυψε πως οι μαθητές/τριες που εντάχθηκαν στην ομάδα των θυτών παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα της σχολικής επάρκειας, όπως έχει βρεθεί και σε έρευνες των Nansel et al., 2001. Huiping et al., 2018 και της αυτοαντίληψης (Nansel et al., 2001. Wang et al., 2012. Huiping et al., 2018), ενώ παρουσίασαν υψηλότερη σε εκείνη των προβλημάτων συμπεριφοράς (Olweus, 1993a. Unnever & Cornell, 2003. Coelho & Romão, 2018), επιβεβαιώνοντας τα τρία πρώτα σκέλη της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης της παρούσας έρευνας. Η αναφερόμενη χαμηλή σχολική επίδοση από τους μαθητές/τριες που μετέχουν σε διεργασίες εκφοβισμού είναι μάλλον εύκολο να εξηγηθεί, αν σκεφτεί κανείς πως η δεδομένη ομάδα παιδιών συχνά εμπλέκεται και σε άλλες παραβατικές συμπεριφορές

και έτσι είναι πολύ πιο πιθανό το να απέχει από διεργασίες που προωθούν τη μάθηση (Nansel et al., 2001). Η χαμηλή σχολική επίδοση, εν συνεχεία, συνδέεται πλήρως με την εμφάνιση επίσης χαμηλής αυτοαντίληψης, μιας και, όπως έχει αναφερθεί, για το χρησιμοποιούμενο εργαλείο η υποκλίμακα της αυτοαντίληψης είναι πολυπαραγοντική και μπορεί να αναλυθεί σε τέσσερις επιμέρους διαστάσεις, από τις οποίες οι τρεις αφορούν την αντίληψη του παιδιού για την επίδοσή του σε σχολικά καθήκοντα/μαθήματα. Η βαθμολογία στην τέταρτη διάσταση- εκείνη της γενικής αυτοεκτίμησης- αναλύεται ξεχωριστά στη συνέχεια. Εν κατακλείδι, η υψηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα των προβλημάτων συμπεριφοράς πιθανώς οφείλεται στη μεγαλύτερη παρορμητικότητα/ στο μικρότερο αυτοέλεγχο που διαθέτουν παιδιά με εκφοβιστικές συμπεριφορές (Olweus, 1993a. Unnever & Cornell, 2003), αλλά και στη μεγαλύτερη απόσυρση και κοινωνικό άγχος που βιώνουν, όπως βρήκαν οι Coelho και Romão (2018).

Εντούτοις, όσον αφορά τη διάσταση της γενικής αυτοεκτίμησης ο μέσος όρος των θυτών και των μη συμμετεχόντων βρίσκεται σε παρόμοιο σημείο, με τους μη συμμετέχοντες να υπερτερούν ελάχιστα έναντι των θυτών- κάτι που δε συμβαίνει με την υποκλίμακα της αυτοαντίληψης- στην οποία εντάσσεται η συγκεκριμένη διάσταση. Το δεδομένο εύρημα δε φαίνεται να συμφωνεί με σημαντικό μέρος των ευρημάτων της διεθνούς βιβλιογραφίας, εντός της οποίας οι θύτες εκφοβισμού εμφανίζουν υψηλότερη γενική αυτοεκτίμηση, σε σχέση με τους μη συμμετέχοντες (Olweus, 1993a. Rigby & Slee, 1992. Andreou, 2000. O'Moore & Kirkman, 2001), αλλά και με τις υποθέσεις της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, σε έρευνες των Boulton & Underwood, Lagerspetz, Björkqvist, Berts, & King και Olweus, όπως αναφέρεται στην Andreou (2000), προέκυψαν ευρήματα παρόμοια με αυτά που παρουσιάζονται εδώ- δηλαδή οι θύτες και οι μη συμμετέχοντες σε διεργασίες εκφοβισμού/θυματοποίησης εμφανίζουν παρόμοια επίπεδα γενικής αυτοεκτίμησης.

Η εμφάνιση μέσης προς υψηλής βαθμολογίας των παιδιών που παρουσιάζουν εκφοβιστικές συμπεριφορές σε κλίμακες αυτοαντίληψης έχει εξηγηθεί από διάφορους ερευνητές. Όπως υποστηρίζουν οι Vitaro, Brengen, & Tremblay (2000), τα παιδιά που εμφανίζουν/μετέχουν σε επιθετικές συμπεριφορές είναι πιθανότερο να αναπτύξουν φιλίες με άλλα- παρόμοια με αυτά στις αξίες, στις στάσεις και στις συμπεριφορές παιδιά- ώστε να βιώσουν κοινωνική αναγνώριση από τον περίγυρό τους. Έτσι, οι θύτες εκφοβισμού συνήθως περιβάλλονται από έναν κύκλο φίλων που τους θαυμάζουν και τους υποστηρίζουν και συχνά είναι κεντρικά πρόσωπα στην ομάδα των ομιλήκων τους, απολαμβάνοντας ωφέλη κοινωνικής ενσωμάτωσης, με την επακόλουθη θετική επιρροή στην αυτοαντίληψή και στη συναισθηματική τους προσαρμογή (Hawley & Vaugin, 2003).

Σύγκριση μεταξύ Θυμάτων και μη Συμμετεχόντων

Όπως αναμενόταν μέσω των ερευνητικών υποθέσεων της παρούσας μελέτης, αλλά και της διαθέσιμης βιβλιογραφίας, η ομάδα των θυμάτων εκφοβισμού παρουσίασε στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στις υποκλίμακες της κοινωνικής (Slee, 1995. Salmivalli et al., 1996. Khatri et al., 2000. Wang et al., 2012. Huiping et al., 2018) και συναισθηματικής επάρκειας (Kochenderfer & Ladd, 1996. Kumpulainen et al., 2001. Guterma et al., 2002. Storch & Masia-Warner, 2004), αλλά και στην υποκλίμακα της αυτοαντίληψης (Austin & Joseph, 1996. O'Moore & Kirkham, 2001. Seals & Young, 2003. Wang et al., 2012. Huiping et al., 2018). Όπως υποστηρίζει η Nansel και οι συνεργάτες της (2001) τα θύματα εκφοβισμού εμφανίζουν φτωχότερη κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή, αναφέρουν μεγαλύτερη δυσκολία στη σύναψη φιλικών σχέσεων, φτωχότερες σχέσεις με τους συμμαθητές τους, αλλά και μεγαλύτερη μοναξιά. Επιπλέον, παιδιά που είναι κοινωνικά απομονωμένα και υπολείπονται κοινωνικών δεξιοτήτων ίσως να είναι οι πιθανότεροι στόχοι για εκφοβιστικές συμπεριφορές. Έτσι, όπως δηλώνει ο Hoover και οι συνεργάτες του (1992), η πιο συχνή αιτιολόγηση που δίνεται από παιδιά που έχουν υποστεί εκφοβισμό σχετικά με τα ανάλογα βιώματά τους είναι το ότι «δεν ταίριαζαν». Επιπροσθέτως, παιδιά που βιώνουν θυματοποίηση πολλές φορές αποφεύγονται από τους ομηλικούς τους, λόγω του φόβου πως θα βρεθούν και αυτοί στη θέση του θύματος ή θα χάσουν το κύρος τους εντός της ομάδας των ομηλικών τους. Με βάση τον υψηλό βαθμό παρατηρούμενης συσχέτισης, είναι πιθανό να συμβαίνουν και οι δύο διεργασίες.

Εν συνεχεία, τα θύματα εκφοβισμού συχνά υφίστανται συναισθηματική ή/και σωματική αναταραχή, συχνά λείπουν από το σχολείο και δε δύνανται να συγκεντρωθούν στις σχολικές εργασίες. Διακατέχονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση και η θυματοποίηση που υφίστανται μπορεί να τα οδηγήσει στην κατάθλιψη (Smith & Brain, 2000), που πιθανόν να διαρκέσει ακόμα και χρόνια μετά τα ανάλογα βιώματα (Farrington, 1993). Οι Rigby και Slee (1999) βρήκαν πως το 5 με 10% των μαθητών στην Αυστραλία έμεναν στο σπίτι τους, ώστε να αποφύγουν εκφοβιστικές συμπεριφορές. Αγόρια και κορίτσια που υφίσταντο εκφοβισμό τουλάχιστον μία φορά τη βδομάδα εμφάνισαν φτωχότερη υγεία, είχαν συχνότερα αυτοκτονικές σκέψεις, υπέφεραν από κατάθλιψη, κοινωνική δυσλειτουργία, άγχος και αϋπνία.

Σύγκριση μεταξύ Θυτών/Θυμάτων και μη Συμμετεχόντων

Σε συμφωνία με τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας, αλλά και με τις βιβλιογραφικές αναφορές (Andreou, 2000. Wang et al., 2012. Huiping et al., 2018), διαπιστώθηκε πως τα παιδιά που εντάχθηκαν στην ομάδα των θυτών/θυμάτων παρουσίασαν

χαμηλότερη βαθμολογία σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, όσον αφορά την κοινωνική επάρκεια και την αυτοαντίληψη, σε σχέση με εκείνα που εντάχθηκαν στην ομάδα των μη συμμετεχόντων. Σχετικά με την κοινωνική επάρκεια, αυτή συνδέεται άμεσα με την κοινωνική αποδοχή. Σύμφωνα με τον Bandura, όπως αναφέρεται στην Andreou (2001), τα παιδιά είναι πιθανό να συμπεριφερθούν επιθετικά, αφού παρατηρήσουν κάποιο μοντέλο να το κάνει. Εν συνεχεία, τα παιδιά που επηρεάζονται περισσότερο από την παρατήρηση μοντέλου είναι εκείνα που δεν κατέχουν φυσικό κύρος ανάμεσα στην ομάδα των συνομηλίκων τους και προσπαθούν να εδραιώσουν τη θέση τους απέναντί τους (Olweus, 1993a). Η κατανόηση της λειτουργίας του μηχανισμού αυτού ίσως να είναι ο πλέον κατάλληλος τρόπος για τη μετέπειτα κατανόηση της συμπεριφοράς των θυτών/θυμάτων που χαρακτηρίζονται από χαμηλή κοινωνική αποδοχή (Andreou, 2001). Επιπροσθέτως, καθώς η χαμηλή κοινωνική αποδοχή οδηγεί σε μειωμένη διαθεσιμότητα πιθανών φίλων (Dishion, Andrews, & Crosby, όπως αναφέρεται στην Andreou, 2001), οι φίλοι που είναι διαθέσιμοι πιθανώς δημιουργούν ένα ισχυρό δίκτυο, που ισχυροποιεί την ήδη υπάρχουσα προδιάθεση (Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 1997).

Η αυτοαντίληψη, έπειτα, είναι μια ψυχολογική έννοια που έχει και αυτή συνδεθεί στενά με την κοινωνική αποδοχή (Samuels, Shechtman, & Barei, όπως αναφέρεται στην Andreou, 2000) και την κοινωνική προσαρμογή (Andreou, Coleman, όπως αναφέρεται στην Andreou, 2000) παιδιών σχολικής ηλικίας και έτσι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην συμπεριφορά των θυτών, των θυμάτων και των θυτών/θυμάτων. Τα παιδιά που και εκφοβίζουν συμμαθητές/τριες τους και βιώνουν θυματοποίηση από άλλους/ες διακατέχονται από μια ξεκάθαρα αρνητική οπτική και για τα ίδια, αλλά και για τα γύρω τους άτομα. Φαίνονται να πιστεύουν πως ζουν σε έναν κόσμο, στον οποίο μπορούν να είναι είτε θύτες είτε θύματα εκφοβισμού και «διαλέγουν» να είναι και τα δύο, ώστε να είναι συνεπή με την αρνητική οπτική και στάση προς τον εαυτό τους (Andreou, 2000).

Σύγκριση μεταξύ Φύλων

Τα αγόρια φάνηκαν να αναφέρουν τόσο μεγαλύτερα επίπεδα εκφοβισμού, όσο και μεγαλύτερα επίπεδα θυματοποίησης, σε σχέση με τα κορίτσια- κάτι που επιβεβαιώνει την τέταρτη και την πέμπτη ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας αντιστοίχως, αλλά και συμφωνεί με τη πλειοψηφία της διεθνούς βιβλιογραφίας (Olweus, 1993a. Olweus, 1994. Salmivalli et al., 1996. Nansel et al., 2001. Andreou & Metallidou, 2004. Hunt, 2007. Cerezo & Ato, 2010. Kokkinos & Kipritsi, 2012. Bibou-Nakou et al., 2013. Huiping et al., 2018). Όπως έχει ειπωθεί αναλυτικότερα και στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης, ειδικά για τα αγόρια, σωματικά επιθετικοί τρόποι συναναστροφής είναι πιο κοινοί και πιο αποδεκτοί-

ακόμα και αναμενόμενοι. Τα αγόρια χρησιμοποιούν την επιθετικότητα για την εγκαθίδρυση κοινωνικής ιεραρχίας μεταξύ τους. Όστε να γίνουν αποδεκτά στην ομάδα των ομηλίκων τους, είναι αναμενόμενο από αυτά το να συμμετέχουν- τουλάχιστον ως ένα βαθμό- σε πιο βίαια παιχνίδια, αμοιβαίες προκλήσεις και εκφοβιστική συμπεριφορά (Salmivalli et al., 1996).

Οι διαφορετικές συμπεριφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, πέρα από τους κοινωνικούς ρόλους των δύο φύλων, σύμφωνα με τον Hoffman (όπως αναφέρεται στους Salmivalli et al., 1996), ίσως να οφείλονται, επιπλέον, στην καλύτερα αναπτυγμένη ικανότητα των κοριτσιών για ενσυναίσθηση, ενώ σύμφωνα με τον Erwin (όπως αναφέρεται στους Salmivalli et al., 1996), οι οικείες δυαδικές σχέσεις που αναπτύσσουν τα κορίτσια σχολικής ηλικίας οδηγούν σε ένα τρόπο ηθικού συλλογισμού που δίνει έμφαση στην ενσυναίσθηση και στην ευαισθησία.

Σύγκριση με βάση την Ικανοποίηση από το Σχολικό Διάλειμμα

Όπως αναμενόταν από την έκτη ερευνητική υπόθεση της παρούσας μελέτης, αλλά και από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Junger-Tas & Van Kesteren, 1999), οι μαθητές και οι μαθήτριες, οι οποίοι/ες δήλωσαν ότι δεν τους αρέσει καθόλου το σχολικό διάλειμμα αναφέρουν πως βιώνουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερα επίπεδα θυματοποίησης, σε σχέση με εκείνους/ες που δηλώνουν ότι τους αρέσει πολύ το σχολικό διάλειμμα. Η σχολική αυλή, όπως έχει αναφερθεί και στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας αποτελεί το χώρο, στον οποίο είναι συχνότερη η εμφάνιση φαινομένων εκφοβισμού/θυματοποίησης (Fekkes et al., 2005. Bibou-Nakou et al., 2013).

Οι λόγοι που εκφοβιστικές συμπεριφορές εκδηλώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό κατά την ώρα του διαλείμματος εξηγούνται από τους Huesmann και Eron (1984). Κατά τους προαναφερθέντες υφίστανται τρεις κοινωνικές συμπεριφορές που εκτυλίσσονται κατά τις κοινωνικές συναναστροφές των μαθητών/τριών στα σχολεία και εντείνουν την επιθετικότητά τους. Η πρώτη είναι η παρατήρηση (observation) φαινομένων εκφοβισμού που συμβαίνουν εντός τους σχολείου από τους μαθητές, η δεύτερη η λήψη της επιθετικότητας (receivng) και η τρίτη η ενίσχυση της (reinforcement). Όταν αυτές οι τρεις κοινωνικές συμπεριφορές συμβαίνουν, τότε είναι πιθανό να θεωρηθεί από τους μαθητές/τις μαθήτριες πως η επιθετική συμπεριφορά είναι αποδεκτή εντός της σχολικής κοινότητας, και κατά συνέπεια, τα φαινόμενα έκφρασης της να αυξηθούν. Ως αποτέλεσμα της δομής, αλλά και της δυνατής επιτήρησης εντός του σχολείου, οι προαναφερθείσες συμπεριφορές είναι μεγαλύτερες σε ένταση, αλλά και συχνότητα στην αυλή του σχολείου, κατά το διάλειμμα, σε σχέση με αυτές εντός της τάξης.

Όσον αφορά τη πρώτη κοινωνική συμπεριφορά που αναφέρουν οι Huesmann και Eron (1984), την παρατήρηση, όπως υποστηρίζεται από τον Bandura και από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (όπως αναφέρεται στην Andreou, 2001), μετά την παρατήρηση της επιθετικής συμπεριφοράς ενός μοντέλου, τα παιδιά είναι πιθανό να συμπεριφερθούν αντιστοίχως και εκείνα επιθετικά. Επιπροσθέτως, οι θύτες εκφοβισμού, οι οποίοι δεν τιμωρούνται για τη συμπεριφορά τους, και έτσι θεωρούνται «επιτυχημένοι», αποτελούν απόδειξη και πρότυπο για τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριές τους ως προς το ότι η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να εκφραστεί χωρίς το φόβο τιμωρίας (Craig & Pepler, 1997). Για τη δεύτερη συμπεριφορά, τη λήψη επιθετικότητας, οι μαθητές/τριες είναι πιο πιθανό να είναι θύματα εκφοβισμού στο διάλειμμα, στην αυλή του σχολείου, καθώς εκεί είναι δυνατό να βρίσκονται στον ίδιο χώρο με αρκετά περισσότερους συμμαθητές/τριες τους, απ'ότι στη σχολική τάξη (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest, & Gariery, 1988). Εν συνεχεία, λόγω του ότι ο αριθμός των μαθητών/τριών στη σχολική αυλή είναι πολύ μεγαλύτερος από αυτόν εντός της τάξης, η επιτήρησή τους από τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε εφημερία είναι σίγουρα πιο δύσκολη (Atlas & Pepler, 1998). Εν κατακλείδι, όσον αφορά τη τρίτη κοινωνική συμπεριφορά, την ενίσχυση, η απραξία των παρατηρητών σε φαινόμενα εκφοβισμού, εκλαμβάνεται ως αποδοχή του φαινομένου- κάτι που ενισχύει την έκφρασή του (Atlas & Pepler, 1998). Σχετικά με το τελευταίο, όπως έχει προαναφερθεί στην αρχή του κεφαλαίου, τα παιδιά που ασκούν εκφοβισμό, είναι πιο πιθανό να επιδιώξουν φίλιες με παιδιά με ανάλογη συμπεριφορά (Vitaro et al., 2000), και κατά συνέπεια να απολαμβάνουν κοινωνική αποδοχή από αυτά- κάτι που προφανώς ενισχύει την έκφραση εκφοβιστικής συμπεριφοράς από αυτά.

Σύγκριση με βάση τον Αριθμό Φίλων

Οι μαθητές/τριες που δήλωσαν πως δεν έχουν κανέναν καλό φίλο εντός της σχολικής τάξης φαίνονται να αναφέρουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερα επίπεδα θυματοποίησης, σε σχέση με εκείνους/ες που δήλωσαν πως έχουν πάνω από πέντε- επιβεβαιώνοντας έτσι την έβδομη ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας- αλλά και τα ευρήματα των ανάλογων ερευνών (Hodges et al., 1997. Junger-Tas & Van Kesteren, 1999. Boulton et al., 1999. Fox & Boulton, 2006). Σύμφωνα με τους Cairns, Cairns, Neckerman, Gest, & Gariery (όπως αναφέρεται στους Hodges et al., 1997), τα παιδιά φαίνονται να γνωρίζουν πολύ καλά ποιός/α διατηρεί φιλικές σχέσεις με ποιόν/α. Έτσι, επιθετικά παιδιά πιθανώς να προτιμούν να ασκήσουν την ανάλογη συμπεριφορά σε συνομηλίκους τους που δε διαθέτουν υποστηρικτικούς και προστατευτικούς φίλους, λόγω του ότι μπορούν να το κάνουν χωρίς

να ανησυχούν για πιθανά αντίποινα ή οστρακισμό προερχόμενο από τους φίλους του παιδιού-στόχου (Hodges et al., 1997).

Πιο αναλυτικά, όμως, οι λόγοι που η ύπαρξη φίλων προστατεύει τα παιδιά από τη βίωση θυματοποίησης είναι, κατά τους Hodges et al. (1997), τρεις. Κατ' αρχάς, τα παιδιά με εκφοβιστική συμπεριφορά, ίσως να φοβούνται ανταπόδοση ή αποκλεισμό από τους φίλους του θύματος. Έπειτα, παιδιά που αλληλεπιδρούν συχνά με φίλους είναι μόνα λιγότερο, και έτσι είναι λιγότερο διαθέσιμοι ή εύκολοι στόχοι. Τέλος, παιδιά με φίλους είναι πιθανότερο να λάβουν συμβουλές και στήριξη από αυτούς, πάνω στο πώς να διαχειριστούν συγκρούσεις και απειλές θυματοποίησης. Η απόρριψη από την ομάδα των ομηλίκων που σηματοδοτείται από την έλλειψη φίλων σίγουρα αποτελεί παράγοντα κινδύνου, ο οποίος σε συνδυασμό με άλλα συμπεριφορικά/ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, μπορεί να ενθαρρύνει τη θυματοποίηση του παιδιού.

Σύγκριση Τιμών Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας σύμφωνα με τη Στάθμιση του Εργαλείου

Όσον αφορά την όγδοη και τελευταία ερευνητική υπόθεση της παρούσας μελέτης, αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται για τους θύτες εκφοβισμού, σχετικά με τη σχολική επάρκεια (Nansel et al., 2001. Huiping et al., 2018), τα θύματα εκφοβισμού, σχετικά με τη συναισθηματική επάρκεια (Kochenderfer & Ladd, 1996. Kumpulainen et al., 2001. Guterman et al., 2002. Storch & Masia-Warner, 2004), και τέλος και για τις τρεις ομάδες, σχετικά με την αυτοαντίληψη (θύτες: Nansel et al., 2001. Wang et al., 2012. Huiping et al., 2018, θύματα: Austin & Joseph, 1996. O'Moore & Kirkham, 2001. Seals & Young, 2003. Wang et al., 2012. Huiping et al., 2018, θύτες/θύματα: Andreou, 2000. Wang et al., 2012. Huiping et al., 2018). Όσον αφορά τις υπόλοιπες επί μέρους υποθέσεις, αυτές δε φαίνονται να επιβεβαιώνονται, αν και οι τυπικοί βαθμοί των τριών ομάδων βρίσκονται σε οριακά σημεία για την επαλήθευσή τους. Έτσι, αναλυτικότερα, η ομάδα των θυτών εντάχθηκε οριακά στη μέση αξιολογική κατηγορία για τα προβλήματα συμπεριφοράς, αν και αναμενόταν να βρίσκεται σε υψηλότερα επίπεδα (Olweus, 1993a. Unnever & Cornell, 2003. Coelho & Romão, 2018), η ομάδα των θυμάτων βρέθηκε στη μέση κατηγορία για την κοινωνική επάρκεια, αν και αναμενόταν να είναι σε χαμηλότερα επίπεδα (Slee, 1995. Salmivalli et al., 1996. Khatri et al., 2000. Wang et al., 2012. Huiping et al., 2018), και εν κατακλείδι, η ομάδα των θυτών/θυμάτων εντοπίστηκε οριακά στη μέση κατηγορία για την κοινωνική επάρκεια, αν και αναμενόταν να βρίσκεται χαμηλότερα (Andreou, 2000. Wang et al., 2012. Huiping et al., 2018).

Η μη πλήρης επαλήθευση της τελευταίας ερευνητικής υπόθεσης κρίνεται ως μάλλον αναμενόμενη, καθώς το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν ευκαιριακό, σχετικά μικρό και

προερχόμενο μόνο από μια συγκεκριμένη περιοχή-πόλη της χώρας- κάτι που καθιστά μάλλον απίθανη τη πλήρη αντιστοίχιση των παρουσιαζόμενων δεδομένων ως προς το μέσο όρο του ελληνικού πληθυσμού, με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν κατά τη στάθμιση του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Ωστόσο, τα ανωτέρω αποτελέσματα βρίσκονται αρκετά κοντά στα αναμενόμενα από την ανάλογη ερευνητική υπόθεση- κάτι που φαίνεται να επιβεβαιώνει τη πλειοψηφία των βιβλιογραφικών πηγών.

Περιορισμοί

Ο βασικότερος περιορισμός της παρούσας μελέτης έχει να κάνει με το ότι το δείγμα που επιλέχθηκε ήταν ευκαιριακό. Οι συμμετέχοντες/χουσες προήλθαν από σχολεία που βρίσκονται εντός της Αθήνας και επιλέχθηκαν σε μεγάλο βαθμό βάσει της διαθεσιμότητας και της ευχέρειας των αρμόδιων διευθυντών να παραχωρήσουν τον απαραίτητο χρόνο στο συγγραφέα για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων. Έτσι, όπως είναι φανερό η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού είναι περιορισμένη, καθώς ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα- επιλεγμένο μέσω τυχαίας δειγματοληψίας- πιθανώς θα οδηγούσε σε διαφορετικά ευρήματα.

Εν συνεχεία, τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν εργαλεία αυτοαναφοράς και κατά συνέπεια αξιολογήθηκαν οι προσωπικές κρίσεις των παιδιών πάνω στις ερωτήσεις εντός τους. Η κριτική που έχουν δεχτεί τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς πάνω στο κατά πόσο χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία και αντικειμενικότητα είναι γνωστή. Στον ανωτέρω περιορισμό έρχεται να προστεθεί πως στην παρούσα έρευνα δε χορηγήθηκαν έτερα ψυχομετρικά εργαλεία/ δε ζητήθηκαν πληροφορίες από τους γονείς, τους δασκάλους ή τους συμμαθητές των παιδιών για εκείνα. Κλείνοντας, ένας τελευταίος περιορισμός είναι το ότι, λόγω της συγχρονικής φύσης της έρευνας, τα ευρήματα αυτής υποδεικνύουν απλή συσχέτιση και ως αποτέλεσμα δε μπορούν να εξαχθούν σχέσεις αιτίου- αποτελέσματος από αυτά.

Προτάσεις σχετικά με την Αξιοποίηση των Ευρημάτων από την Εφαρμοσμένη Ψυχολογία Παιδιού και Εφήβου

Μέσω αυτής της έρευνας επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ εκφοβισμού, θυματοποίησης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, αλλά και πιο ειδικά να αξιολογηθεί σε ποιούς τομείς της μεταβλητής της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής υστερεί ή αντιστοίχως υπερτερεί κάθε ομάδα παιδιών (παιδιά που ασκούν εκφοβισμό, παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό, παιδιά που και ασκούν και υφίστανται εκφοβισμό), σε σχέση με τους μη συμμετέχοντες σε διεργασίες εκφοβισμού/θυματοποίησης. Επίσης, λήφθηκαν υπόψη

δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η ικανοποίηση από το σχολικό διάλειμμα και ο αριθμός φίλων του παιδιού.

Η αποσαφήνιση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και διαφορών μεταξύ των ομάδων, αναλόγως με τη θέση που λαμβάνουν σε διαδικασίες εκφοβισμού/θυματοποίησης κατέχει ιδιαίτερα κεντρική θέση για το σχεδιασμό στρατηγικών με στόχο τη μείωση του εκφοβισμού στα σχολεία. Όπως υποστηρίζει ο Rigby (2001), τα προγράμματα παρέμβασης σημαντικό θα είναι να δύνανται να διαχωρίσουν και να απευθυνθούν σε ορισμένες ομάδες παιδιών με προσαρμοσμένα για αυτές μέσα και λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Ακολουθώντας αυτή τη λογική, από τα ευρήματα που προέκυψαν, κατ'αρχάς διαφαίνεται πως και οι τρεις ομάδες (παιδιά που ασκούν εκφοβισμό, παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό, παιδιά που και ασκούν και υφίστανται εκφοβισμό) αναφέρουν χαμηλή αυτοαντίληψη- δεδομένο που χρήζει να ληφθεί υπόψη κατά πιθανές παρεμβάσεις για τη μείωση και την αντιμετώπιση εκφοβιστικών συμπεριφορών στα σχολεία, π.χ. ενισχύοντας την αυτοαντίληψη και την ικανοποίηση με τη ζωή ολόκληρης της σχολικής τάξης, ώστε να προληφθούν εκφοβιστικές συμπεριφορές, αλλά και να ελαχιστοποιηθούν οι επιπτώσεις τους σε περίπτωση που υπήρξαν. Με τον ίδιο τρόπο κρίνεται πως μπορούν να αξιοποιηθούν και οι υπόλοιπες διαφοροποιήσεις που ανέφερε η κάθε ομάδα, σε σχέση με τους μη συμμετέχοντες. Πιο αναλυτικά, δηλαδή, για την ομάδα των παιδιών που ασκούν εκφοβισμό (εφόσον είναι γνωστό ποια παιδιά ανήκουν σε αυτήν εντός ενός δεδομένου σχολικού πλαισίου), θετικό θα ήταν να καλλιεργηθεί η μεγαλύτερη ενασχόληση με σχολικές δραστηριότητες/μαθήματα, ώστε και να αυξηθεί η σχολική αυτοαντίληψή τους, αλλά και ώστε να υπάρξει από μέρους τους μεγαλύτερη σύνδεση με το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και κατά συνέπεια να μειωθούν και τα προβλήματα συμπεριφοράς που πιθανώς εμφανίζουν.

Όσον αφορά τα παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό και τα παιδιά που και ασκούν και υφίστανται εκφοβισμό, θα ήταν καλό να αναπτυχθούν οι κοινωνικές τους δεξιότητες, με τη βοήθεια ειδικών, ώστε να δρουν πιο διεκδικητικά, αλλά και ώστε να μπορέσουν να διευρύνουν τον κοινωνικό τους περίγυρο και να βιώσουν μεγαλύτερη στήριξη από αυτόν. Στήριξη, επίσης, θα μπορούσε να παρασχεθεί από τους ειδικούς στα θύματα εκφοβισμού, ώστε να έχουν κάποιον, στον οποίο θα μπορούν να ανοιχθούν και να μιλήσουν για αυτά που βιώνουν/έχουν βιώσει.

Έπειτα, όπως φαίνεται από τα σχετικά με τους δημογραφικούς παράγοντες αποτελέσματα της έρευνας, καθώς τα αγόρια αναφέρουν πως μετέχουν περισσότερο σε διεργασίες εκφοβισμού/θυματοποίησης, καλό θα ήταν να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη συμπεριφορά αυτών, όπως δηλώνουν οι Huiping et al. (2018). Επιπροσθέτως, ιδιαίτερη

σημασία θα είχε το να αυξηθεί η επιτήρηση, αλλά και το να διοργανώνονται περισσότερες δομημένες δραστηριότητες και οργανωμένα παιχνίδια κατά το σχολικό διάλειμμα (Craig & Perler, 1997), καθώς οι εκφοβιστικές συμπεριφορές αναφέρεται πως λαμβάνουν χώρο σε μεγαλύτερο βαθμό κατά αυτό. Τέλος, ιδιαίτερα σημαντική αναφέρεται πως είναι η ύπαρξη φίλων για τη μείωση της βίωσης θυματοποίησης από τους μαθητές/τριες. Έτσι, η παρέμβαση θα πρέπει να στοχεύει στο γενικό πλαίσιο της τάξης και όχι μόνο στο κάθε άτομο ή ομάδα (Andreou, 2001). Το καλό σχολικό περιβάλλον, το θερμό κλίμα εντός της σχολικής τάξης, αλλά και η προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών λαμβάνουν κεντρικό ρόλο για κάθε πιθανό πρόγραμμα παρέμβασης, αλλά και για κάθε σχολείο ενήμερο για ζητήματα εκφοβισμού/θυματοποίησης.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης, καθώς και πολλών άλλων ανάλογων παρέχουν χρήσιμα δεδομένα για τη συχνότητα εκφοβιστικών συμπεριφορών εντός του σχολικού χώρου, αλλά και για τις ψυχοκοινωνικές συνιστώσες αυτών. Το βασικότερο, όμως είναι πως τονίζουν την ανάγκη για μελλοντική έρευνα με σκοπό τη πρόληψη τους. Ιδιαίτερη σημασία θα είχαν έρευνες, οι οποίες θα ταυτοποιούσαν με μεγαλύτερη καθαρότητα παράγοντες που πιθανώς οδηγούν στην άσκηση εκφοβισμού/ στη βίωση θυματοποίησης και θα εστίαζαν στον καθορισμό, αλλά και στη σύνδεση με τις μακροχρόνιες επιπτώσεις αυτών, καθώς και έρευνες που θα βοηθούσαν στην κατανόηση της φύσης των διαφόρων ομάδων που μετέχουν στις ανάλογες διεργασίες. Για παράδειγμα, σε σχετικές έρευνες έχει διαπιστωθεί μια αμφίδρομη συσχέτιση μεταξύ της θυματοποίησης και προβλημάτων εσωτερίκευσης, όπως η απόσυρση, το άγχος και η κατάθλιψη (Sweeting et al., 2006). Αυτά τα ευρήματα, έτσι, υποδεικνύουν πως η συναισθηματική αναστάτωση ίσως να αποτελεί παράγοντα κινδύνου και όχι μόνο συνέπεια της βίωσης θυματοποίησης.

Η αποτελεσματική πρόληψη, φυσικά, απαιτεί μια στέρραιη βάση κατανόησης των κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που διευκολύνουν ή αντιστοίχως αποτρέπουν τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Η δεδομένη γνώση θα μπορούσε εν συνεχεία να χρησιμοποιηθεί ώστε να δημιουργηθούν και να αναπτυχθούν σχολικά και κοινωνικά περιβάλλοντα που προωθούν την υγιή αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών και που εντός τους δεν είναι ανεκτές εκφοβιστικές συμπεριφορές. Ανάλογες παρεμβάσεις που εδράζουν στο σχολείο έχουν επιδείξει θετικές εκβάσεις στη Νορβηγία και στο Ηνωμένο Βασίλειο, με μείωση των εκφοβιστικών συμπεριφορών από 30 μέχρι 50% (Olweus, Smith, Sharp & Smith, όπως αναφέρεται στους Nansel et al., 2001). Αυτές οι παρεμβάσεις εστίασαν σε αλλαγές πάνω στο κλίμα του σχολείου και της σχολικής τάξης, ώστε να αναπτυχθεί η

επίγνωση για τον εκφοβισμό, να αυξηθεί η συμμετοχή και η επίβλεψη από τους δασκάλους και τους γονείς, να θεσπιστούν ξεκάθαροι κανόνες και ισχυρές κοινωνικές νόρμες ενάντια στο εκφοβισμό, αλλά και ώστε να μπορεί να παρασχεθεί υποστήριξη και προστασία προς τους μαθητές που έχουν βιώσει θυματοποίηση (Nansel et al., 2001). Η δεδομένη μορφή παρέμβασης θα ήταν σημαντικό να καλλιεργηθεί και να εφαρμοστεί και εντός της Ελλάδας, με σκοπό την καλύτερη λειτουργία των σχολικών μονάδων, την αποτελεσματικότερη μάθηση και κυρίως την καλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και ευεξία των μαθητών/τριών αυτών.

Βιβλιογραφία

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, pp. 35-54.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek school children. *Aggressive Behaviour*, 26, pp. 49-56.
- Andreou, E. (2001) Bully/Victim Problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children, *Educational Psychology*, 21 (1), pp. 59-66.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 297-309.
- Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition in behavior in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24, pp. 27-41.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 27 (5), pp. 693-711.
- Austin, S., & Joseph, S., (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *Journal of Educational Psychology*, 66, pp. 447-456.
- Baldry, A. C. (1998). Bullying among Italian middle school students. *School Psychology International*, 19, pp. 361-374.
- Bernstein, J., & Watson, M. (1997). Children Who Are Targets of Bullying: A Victim Pattern. *Journal of Interpersonal Violence*, 12 (4), pp. 483-498.
- Bibou-Nakou, I., Asimopoulos, Ch., Hatzipemou, Th., Soumaki, E., & Tsiantis, J. (2013). Bullying in Greek secondary schools: prevalence and profile of bullying practices. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16 (1), pp. 3-18.
- Bjorkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, L. (1982). Bullies and victims: their ego picture ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, pp. 307-313.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, pp. 315-329.

- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amataya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22 (4), pp. 461-466.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.) *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development (5th edition)* (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Booth-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development*, 77, pp. 371-383.
- Cairns, R., Cairns, B., Neckerman, H., Gest, S., & Gariepy, J. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, pp. 815-523.
- Callaghan, S., & Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimisation among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 18, pp. 161-163.
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Annals of Psychology*, 26, pp. 137-144.
- Cherniss, C. (2004). Intelligence, emotional. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology, Vol. 2* (pp. 315-321). Oxford, UK: Elsevier.
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, W. M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *European Journal of Public Health*, 25 (2), pp. 61-64.
- Coelho, V., & Romão, A. (2018). The relation between social anxiety, social withdrawal and (cyber)bullying roles: A multilevel analysis. *Computers in Human Behavior*, 86, pp. 218-226.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 779-862). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Connell, J. P. (1985). A new multidimensional measure of children's perception of control. *Child Development*, 56, pp. 1018-1041.
- Cooper, D. H., & Farran, D. C. (1988). Behavioral risk factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, pp. 1-19.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13 (41), pp. 41-59.

- Craig W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mato, M. G., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group, HBSC Bullying Writing Group. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54 (2), pp. 216-224.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 71-90.
- Due, P., Holstein, B., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S., ..., Scheidt, P. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15, pp. 128-132.
- Egan, S., Monson, T., & Perry, D. (1998). Social cognitive influences on change in aggression over time. *Developmental Psychology*, 34, pp. 996-1006.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elinoff, M. J., Chafouleas, S. M., & Sassu, K. A. (2004). Bullying: Considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41, pp. 887-897.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society (2nd ed.)*. New York: Norton.
- Espelage, D., & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32 (3), pp. 365-383.
- Esteves, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, pp. 183-196.
- Farrington, D. (1993). Understanding and Preventing Bullying. In M. Tonry (Ed.), *Crime and Justice: A Review of Research*, Vol. 17 (pp. 381-458). Chicago and London: University of Chicago Press.

- Farmer, A. D., & Bierman, K. L. (2002). Predictors and consequences of aggressive-withdrawn problem profiles in early grade school. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 31*, pp. 299-311.
- Fekkes, M., Pijpers, F., & Verloove-Vanhorick, P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research, 20*, pp. 81-91.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: Cross sectional survey. *British Medical Journal, 319*, pp. 344-348.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. *Aggressive Behavior, 32*, pp. 110-121.
- Gardner, H. (1993). *Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 13-26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenspan, S., & Driscoll, J. (1997). The role of intelligence in a broad model of personal competence. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 131-150). New York, NY, US: Guilford Press.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review, 13* (3), pp.292-301.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*, pp. 331-44.
- Griffin, R. S., & Gross, M. A. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior, 9*, pp. 379-400.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81* (2), pp. 143-154.

- Guterman, N. B., Hahm, H. C., & Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health, 30*, pp. 336-345.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*, pp. 87-97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development (4th ed.)* (pp. 275-386). New York: Wiley.
- Harter, S. (1985). *The Self-perception Profile for Children: Revision of the Perceived Competence Scale for Children. Manual*. Denver, CO: University of Denver.
- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the well-being of school communities: A systemic approach. In B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of Youth Prevention Science* (pp. 255-274). New York: Routledge.
- Hawley, P., & Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, pp. 239-244.
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development, 15*, pp. 347-366.
- Hodges, E., Malone, M., & Perry, D. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology, 33* (6), pp. 1032-1039.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the midwestern USA. *School Psychology International, 13*, pp. 5-16.
- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review, 53*, pp. 19-26. (1), pp.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review, 7* (3), pp. 252-272.
- Huang, H., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2013). Understanding factors associated with bullying and peer victimization in Chinese schools within ecological contexts. *Journal of Child and Family Studies, 22*, pp. 881-892.

- Huesmann D., & Eron D. (1984). Cognitive processes and the persistence of aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, *10*, pp. 243-251.
- Huiping Z., Huazhen Z., & Tao T. (2018). Bullying behaviors and psychosocial adjustment among school-aged children in China. *Journal of Interpersonal Violence*, *00* (0), pp. 1-13.
- Hunt, C. (2007). The effect of an education program on attitudes and beliefs about bullying and bullying behaviour in junior secondary school students. *Child and Adolescent Mental Health*, *12*, pp. 21-26.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt, Rhineheart, & Winston.
- Junger-Tas, J., & J. Van Kesteren (1999). *Bullying and Delinquency in a Dutch School Population*. The Hague (Netherlands): Kugler Publications.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *92*, pp. 349-359.
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (7th edition)*. Columbus: Merrill Prentice Hall
- Keith, S., & Martin, M. E. (2005). Cyber-bullying: Creating a culture of respect in a cyber world. *Reclaiming Children and Youth*, *13*, pp. 224-228.
- Khatri, P., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. (2000). Aggression and peer victimization as predictors of self-reported behavioural and emotional adjustment. *Aggressive Behavior*, *26*, pp. 345-358.
- Kochenderfer, B. J., Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, *34*, pp. 267-283.
- Kokkinos, C., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, *30*, pp. 520-533.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education* *15* (1), pp. 41-58.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, *27*, pp. 102-110.

- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). Predicting disorder from peer social problems. In S. R. Asher, & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). New York: Cambridge University Press.
- Ladd, B., & Ladd, G. W. (2001). Variations in peer victimization: Relations to children's maladjustment. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 25-48). New York: Guilford Press.
- Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S., & Mavreas, V. (2012). Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a cross-sectional study in late adolescents in Greece. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 6 (8). Ανακτήθηκε από [10.1186/1753-2000-6-8](https://doi.org/10.1186/1753-2000-6-8).
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multi faceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 366-392.
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D., Tellegen, A., & Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child development*, 66 (6), pp. 1635-1659.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning - related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (3), pp. 307-329.
- Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents (2nd edition)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., & Tran, O. K. (2008). Social and emotional learning: a school-wide approach to intervention or socialization, friendship problems and more. In B. Doll & J. Cummings (Eds.), *Transforming school mental health services: population based approaches to promoting the competency and wellness of children* (pp. 165-185). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, National Association of School Psychologists.
- Meyers J., & Meyers B. (2003). Bi - directional influences between positive psychology and primary prevention. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), pp. 222-229.
- Modecki, K. L., Minchin, J., & Harbaugh, A. G. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55, pp. 602-611.

- Nadeem, E., & Graham, S. (2005). Early puberty, peer victimization, and internalizing symptoms in ethnic minority adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 25, pp. 197-222.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, pp. 2094-2100.
- Neary, A., & Joseph S. (1994). Peer victimisation and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and individual differences*, 16 (1), pp. 183-186.
- Nelson, L. J., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, pp. 185-200.
- Newman, R. S, Murray, B., & Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93, pp. 398-410.
- Obradović, J., Van Dulmen, M., Yates, T., Carlson, E., & Egeland, B. (2006). Developmental assessment of competence from early childhood to middle adolescence. *Journal of Adolescence*, 29 (6), pp. 857-889.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: Antecedents and long term outcomes. In K. Rubin & J. Asendorf (Eds), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315-341). London: Erlbaum.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention programme. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, pp. 1171-1190.
- Olweus, D. (1997). Bully/Victim Problems in School: Facts and Intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, pp. 495-510.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in schools: The plight of the vulnerable and the victimized* (pp. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Olweus, D. (2007). *Bullying Prevention Program, Olweus Bullying Questionnaire Standard School Report*. U.S.A: Hazelden- PDA.

- O'Moore, A. M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27, pp. 269-283.
- Parsons, T. (1949). *The structure of social action*. Glencoe Illinois: The free press.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21, pp. 167-175.
- Perry, D., Kusel, S., & Perry, L. (1988). Victims of Peer Aggression. *Developmental Psychology* 24 (6), pp. 807-814.
- Putallaz, M., & Gottman, J. M. (1982). Conceptualizing social competence in children. In P. Karoly and J. J. Steffen (Eds.), *Improving children's competence: Advances in child behavioral analysis and therapy, volume 1* (pp. 1-37). Lexington, Mass.: D.C. Heath and Company.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in school and what to do about it*. Melbourne, Australia: ACER.
- Rigby, K., & Slee, P. (1992). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of School Psychology*, 131, pp. 615-627.
- Rigby, K., & Slee, P. (1999). Australia. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (pp. 324-339). London and New York: Routledge.
- Rigby, K. (2001). *Stop the bullying: a handbook for schools*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25, pp. 287-300.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Blackwell Publishing.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behaviour*, 20, pp. 359-368.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2004). Paying attention and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, pp. 506-534.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination in education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13-52). New York: Academic Press.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom. Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, pp. 550-558

- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Current theory and research in motivation, Vol. 36. Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socioemotional development* (pp. 115-182). Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relation to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, pp. 1-15.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 38*, pp. 305-312.
- Sampson, R. (2009). Bullying in Schools. *U.S. Department of Justice Publications and Materials, 6*. Ανακτήθηκε από <http://digitalcommons.unl.edu/usjusticematls/6>.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek Primary and Secondary Schools. *School Psychology International, 29*, pp. 199-213.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*, pp. 735-747.
- Sharp, S., Smith, P. (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London and New York: Routledge.
- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools: An integration of results from research on mobbing, bullying and peer rejection. *European Psychologist, 1*, pp. 293-317.
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences, 18*, pp. 57-62.
- Smith, P. K., Levan, S. (1995). Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. *British Journal of Educational Psychology, 65*, pp. 489-500.
- Smith, P., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior, 26*, pp. 1-9.
- Smith, P. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London and New York: Routledge Falmer.
- Smith, K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyber bullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, pp. 376-85.

- Snyder, J., Broker, M., Patrick, R., Snyder, A., Schrepferman, L., & Stoolmiller, M. (2003). Observed peer victimization during early elementary school: Continuity, growth, and relation to risk for child antisocial and depressive behavior. *Child Development, 74*, pp. 1881-1898.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology 70*, pp.195-210.
- Storch, E. A., & Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence, 27*, pp. 351-362.
- Suckling, A., & Temple, C. (2001). *Bullying: A whole-school approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Schwartz, D., Dodge, K., & Cole, J. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development, 64*, pp. 1755-1772.
- Sweeting, H., Young, R., West, P., & Der, G. (2006). Peer victimization and depression in early-mid adolescence: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 76*, pp. 577-594.
- Thomas, J. W. (1980). Agency and achievement: Self-management and self-regard. *Review of Educational Research, 50*, pp. 213-240.
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. In R. A. Thompson (Ed.), *Current theory and research in motivation, Vol. 36. Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socioemotional development* (pp. 367-467). Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine, 140*, pp. 227-235.
- Tsiantis, A. C. J., Beratis, I. N., Syngelaki, E. M., Stefanakou, A., & Asimopoulos, C. (2013). The Effects of a Clinical Prevention Program on Bullying, Victimization, and Attitudes toward School of Elementary School Students. *Behavioral Disorders, 38* (4). pp. 243-257.
- Unnever, J., & Cornell, D., (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence, 18* (2), pp. 129-147.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between Self-beliefs and academic achievement: A systematic review. *Educational Psychologist, 39*, pp. 111-133.

- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, pp. 313-325.
- Waters, E., & Scroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, pp. 79-97.
- Wang, H., Zhou, X., Lu, C., Wu, J., Deng, X., Hong, L., & He, Y. (2012). Adolescent bullying involvement and psychosocial aspects of family and school life: A cross-sectional study from Guangdong Province in China. *PLoS ONE*, 7 (7), e38619.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, pp. 3-25.
- Young, K. R., Marchant, M., & Wilder, L. K. (2004). School-based interventions for students with emotional and behavioural disorders. In P. Allen-Meares & M. Fraser (Eds.), *Interventions with children and adolescents. An interdisciplinary perspective* (pp. 175-204). Boston: Pearson.
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., & Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 1-22). New York: Teachers Press, Columbia University.
- Ασημακόπουλος, Χ., Γιαννακοπούλου, Δ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., & Τσιάντης, Ι. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις δασκάλων. *Παιδί και έφηβος - Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 10 (1), σελ. 97-100.
- Γεωργογιάννης, Π. (1995). *Θεωρίες της Κοινωνικής ψυχολογίας. Τόμος 1*. Αθήνα: Guttenberg.
- Cole, M., Cole, S. R. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών. *Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, Β' τόμος*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Courtecuisse, V., Fortin, J., Μπεζέ, Α. Pain, J., & Selosse, J. (1998). Αλληλεπίδραση ασκούμενης βίας και υφιστάμενης βίας στην εφηβεία. Στο Μπεζέ, Α. (επιμ. Έκδοσης), *Βία στο Σχολείο. Βία του σχολείου* (σελ.54-70). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (2005). Ο άνδρας το 'χει μέσα του: απόψεις εφήβων για τη βία και την επιθετικότητα. Στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (επιμ. Έκδοσης), *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. (σελ. 75-106). Αθήνα: Gutenberg.
- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας*. Τόμος 1α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Ο., & Τάουλας, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2010). Αρχές φεμινιστικής συμβουλευτικής. Στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Στογιαννίδου, Α., & Αθανασιάδου, Χ. (επιμ. Έκδοσης), *Συμβουλευτική με την οπτική του φύλου στην εφηβική ηλικία*, (σελ. 123-147). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπότσαρη-Μακρή, Ε. (2005). Θέματα Ανάπτυξης και Σχολείου. *Ψυχολογία*, 12, (2). σελ. 15-23.
- Νέστορος, Ι. (1997). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2006). *Οικογένεια και όρια. Συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1996). *Διαπολιτιστική Ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό και πολιτιστικό πλαίσιο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ., & Hopf, D. (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, σελ. 263-277.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής*. ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π. Λυκισάκου, Κ., & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία*, 16, σελ. 379-399.

Χατζηαρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μυλωνάς, Κ. & Μπεζεβέγκης, Η. (2011). Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με βάση το σταθμισμένο Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής, *Ψυχολογία*, 18 (4), σελ. 3-524.

Χούπας, Ι. Κ. (2010). Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, 13, σελ. 15-25.

Παράρτημα

1. Δημογραφικό Σημείωμα
2. Άδεια για Διεξαγωγή Έρευνας σε Σχολικές Μονάδες
3. Επιστολή προς το Διευθυντή

Δημογραφικό Σημείωμα

Αγαπητέ/ή, μαθητή/τρια,

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από τέσσερα (4) μέρη και περιλαμβάνει έναν κατάλογο προτάσεων, οι οποίες αφορούν διάφορες πλευρές της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων που νιώθουν παιδιά της ηλικίας σου. Δεν αποτελεί εξέταση, ούτε τεστ με «σωστές» ή «λανθασμένες» απαντήσεις, αφού κάθε παιδί είναι διαφορετικό από τα υπόλοιπα. Στο ερωτηματολόγιο δε θα γράψεις το όνομά σου. Αυτά που θα γράψεις θα διαβαστούν και θα χρησιμοποιηθούν μόνο από εμάς για τους σκοπούς της έρευνάς μας. Θα σε παρακαλέσουμε, όμως, να είσαι πλήρως συγκεντρωμένος/η και ειλικρινής. Σε ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σου.

1) Σε ποια τάξη πηγαίνεις;

2) Είσαι: Αγόρι
 Κορίτσι

3) Πόσους καλούς φίλους έχεις μέσα στην τάξη σου;

- Κανέναν
 Έχω έναν (1) καλό φίλο μέσα στην τάξη μου
 Έχω δύο (2) ή τρεις (3) καλούς φίλους μέσα στην τάξη μου
 Έχω τέσσερις (4) ή πέντε (5) καλούς φίλους μέσα στην τάξη μου
 Έχω πάνω από πέντε (5) καλούς φίλους μέσα στην τάξη μου

4) Σου αρέσει το διάλειμμα στο σχολείο;

Δε μου αρέσει καθόλου	Μάλλον δε μου αρέσει	Ούτε μου αρέσει, ούτε δε μου αρέσει	Μάλλον μου αρέσει	Μου αρέσει πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

της 4^{ης} Συνεδρίασης του Διοικητικού Συμβουλίου
του Τμήματος Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας
ημέρα Τετάρτη 12 Δεκεμβρίου 2018 και ώρα 10π.μ.
στο Γραφείο της Προέδρου του Τμήματος (5^{ος} όροφος, γραφείο Νο 508)

Παρόντες: 1) κ. Μαρία-Ζωή Φουντοπούλου, Πρόεδρος του Τμήματος Φ.Π.Ψ.
2) κ. Γεώργιος Πασιάς, Αναπλ. Πρόεδρος
3) κ. Γεώργιος Βασίλαρος, Διευθυντής του Τομέα Φιλοσοφίας
4) κ. Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Διευθυντής του Τομέα Παιδαγωγικής
5) κ. Δέσποινα Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Διευθύντρια του Τομέα Ψυχολογίας
6) κ. Γαρυφαλλιά Κορομήλου, Γραμματέας του Τμήματος

Εκπρ. Φοιτητών : Ουδείς

Εκπρ. Μεταπτυχικών Φοιτητών : Ουδείς

Μετά τη διαπίστωση της απαρτίας, άρχεται η συνεδρίαση του Διοικητικού Συμβουλίου.

ΘΕΜΑ : «Χορήγηση άδειας για διεξαγωγή έρευνας σε σχολικές μονάδες»

Το Διοικητικό Συμβούλιο λαμβάνει γνώση της υπ' αριθμ. 225/12-11-2018 αίτησης του κ. **Θεόδωρου Πίσσα** με την οποία ζητεί να εξετασθεί το αίτημά του για διεξαγωγή έρευνας σε σχολικές μονάδες εκπαίδευσης στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας στο Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας .

Ο τίτλος του σχεδίου έρευνας είναι:« Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση και Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή ».

Το Διοικητικό Συμβούλιο εισηγείται τη χορήγηση άδειας όπως τεκμηριώνεται επιστημονικά η καταλληλότητα της έρευνας σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις .

Η ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Η ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

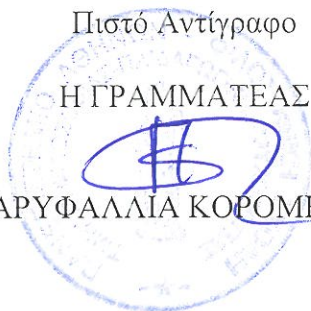
ΜΑΡΙΑ-ΖΩΗ ΦΟΥΝΤΟΠΟΥΛΟΥ

ΓΑΡΥΦΑΛΛΙΑ ΚΟΡΟΜΗΛΟΥ

Πιστό Αντίγραφο

Η ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

ΓΑΡΥΦΑΛΛΙΑ ΚΟΡΟΜΗΛΟΥ





ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
Τμήμα Ψυχολογίας

8 Νοεμβρίου 2018

Προς τον/την Διευθυντή/ντρια,

Ο μεταπτυχιακός φοιτητής του Τμήματος Ψυχολογίας κ. Θεόδωρος Πίσσας, στο πλαίσιο της διπλωματικής του εργασίας έχει αναλάβει τη διεξαγωγή έρευνας με σκοπό να διερευνήσει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τον εκφοβισμό σε μαθητές Δημοτικού.

Στο πλαίσιο της έρευνας πρόκειται να χορηγηθούν ερωτηματολόγια σε τυχαία επιλεγμένους μαθητές που φοιτούν στην Ε' και Στ' τάξη του σχολείου σας. Όπως σε κάθε έρευνα, θα τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Ελπίζουμε στη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή του σχολείου σας σε αυτή την σημαντική έρευνα.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων,

Με εκτίμηση,

Φωτεινή Πολυχρόνη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας