

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Μεταπτυχιακή εργασία με θέμα:

Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης στο σχολείο
από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και
χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Ευθυμία Τσιόλκα

Επιβλέπων καθηγητής: κ. Δ. Γουδήρας

Συνεξεταστής: κ. Ι. Αγαλιώτης

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος 2008

Ευχαριστίες

Θα ήθελα ειλικρινά να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή, κύριο Δημήτριο Γουδήρα, Αναπληρωτή Καθηγητή του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, για τη βοήθεια και της κατευθύνσεις που μου παρείχε για την ανάπτυξη και ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας, καθώς επίσης και για την αρμονική και εποικοδομητική συνεργασία που είχαμε καθ' όλο αυτό το διάστημα. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον συνεξεταστή καθηγητή, κύριο Ιωάννη Αγαλιώτη, Λέκτορα του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, για τις πολύτιμες υποδείξεις του. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα τα παιδιά που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια και κατέθεσαν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους σε αυτά, καθώς και τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές των σχολείων και τους συμβούλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διευκόλυναν την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή/Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας	i
1.1. Θυματοποίηση στο χώρο του σχολείου.....	1
1.1.i. Περιγραφή του φαινομένου.....	1
1.1.ii. Θεωρίες για τη θυματοποίηση.....	2
1.1.iii. Συσχετίσεις της θυματοποίησης με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή	4
1.1.iv. Εμφάνιση του φαινομένου της θυματοποίησης στην Ελλάδα και διεθνώς... 6	
1.2. Θυματοποίηση και μαθητές με ειδικές ανάγκες.....	9
1.2.i. Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες	10
1.3. Αντιδράσεις στη θυματοποίηση και στρατηγικές αντιμετώπισης.....	13
1.3.i. Η έννοια της αντιμετώπισης (Coping)	13
1.3.ii. Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης	16
1.4. Ερευνητικά ερωτήματα	22
2. Μέθοδος	23
2.1. Δείγμα.....	23
2.2. Διαδικασία	24
2.3. Εργαλεία	24
2.3.i. Εκφοβισμός/θυματοποίηση	24
2.3.ii. Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης	26
2.4. Ανάλυση	31
3. Αποτελέσματα	32
3.1. Τάση για εκφοβισμό/θυματοποίηση.....	32
3.1.i. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία	32
3.1.ii. Ρόλοι στη θυματοποίηση και ηλικία	33
3.1.iii. Ρόλοι στη θυματοποίηση και φύλο	34
3.1.iv. Ρόλοι στη θυματοποίηση και Μαθησιακές Δυσκολίες	34
3.2. Στρατηγικές αντιμετώπισης.....	36
3.2.i. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία	36
3.2.ii. Ηλικία και στρατηγικές αντιμετώπισης	38
3.2.iii. Φύλο και στρατηγικές αντιμετώπισης.....	38
3.2.iv. Εκφοβισμός, θυματοποίηση και στρατηγικές αντιμετώπισης.....	40
Ρόλος στη θυματοποίηση και στρατηγικές αντιμετώπισης.....	41

3.2.v. Μαθησιακές δυσκολίες και στρατηγικές αντιμετώπισης	49
4. Συζήτηση	50
4.1. Σχολιασμός των ευρημάτων	50
4.1.1. Γενικά	50
i. Συχνότητα της θυματοποίησης.....	50
ii. Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης (γενική εικόνα).....	51
4.1.2. Χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης με βάση το ρόλο στη θυματοποίηση..	52
i. Μη εμπλεκόμενοι στη θυματοποίηση	
και παιδιά με προκοινωνικές δεξιότητες	52
ii. Τάση για εκφοβισμό - θύτες.....	54
iii. Τάση για θυματοποίηση - θύματα.....	55
iv. Θύτες-θύματα	58
4.1.3. Μαθησιακές Δυσκολίες, θυματοποίηση και στρατηγικές αντιμετώπισης ...	59
i. Συχνότητα θυματοποίησης	59
ii. Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης.....	60
4.1.4. Φύλο, θυματοποίηση και αντιμετώπιση	61
i. Συχνότητα της θυματοποίησης.....	61
ii. Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης.....	62
4.1.5. Ηλικία, θυματοποίηση και αντιμετώπιση	63
i. Συχνότητα της θυματοποίησης.....	63
ii. Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης.....	63
4.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	64
4.3. Συμπεράσματα-εκπαιδευτικές επιπτώσεις.....	65
 Βιβλιογραφία	 67
Παραρτήματα.....	72

1. Εισαγωγή/Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

1.1. Θυματοποίηση στο χώρο του σχολείου

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται διεθνώς αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον για τα φαινόμενα θυματοποίησης/εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου. Ο όρος θυματοποίηση/εκφοβισμός χρησιμοποιείται στα ελληνικά (π.χ., Μόττη-Στεφανίδη και συν., 2004, Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001) για να περιγράψει τα φαινόμενα που στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία αναφέρονται ως ‘bullying’, ‘peer victimization’ και ‘bully-victim problems’.

1.1.i. Περιγραφή του φαινομένου

Ορισμός

Σύμφωνα με τον Olweus (σελ. 9, 1993), «ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για μια χρονική περίοδο σε αρνητικές πράξεις εκ μέρους ενός ή περισσότερων μαθητών». Με το όρο αρνητικές πράξεις εννοούνται πράξεις που έχουν σκοπό να προκαλέσουν πόνο ή δυσαρέσκεια σε κάποιον. Παρόλο που η περιγραφή αυτή παραπέμπει στην επιθετική συμπεριφορά, η θυματοποίηση διακρίνεται από άλλες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς για τους εξής λόγους. Καταρχήν, η θυματοποίηση αφορά μια σκόπιμη επιθετική συμπεριφορά (λεκτική ή σωματική, άμεση ή έμμεση), με την έννοια ότι ο δράστης έχει την πρόθεση να προκαλέσει κακό, ανησυχία ή φόβο στο θύμα του, συνήθως χωρίς κάποια προφανή πρόκληση από το θύμα (Olweus, 2003). Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από μία αντικειμενική ή υποκειμενική ανισορροπία δύναμης ανάμεσα στο δράστη και το θύμα (Olweus, 1993, 2003, Rigby, 2000, Roland, 2000). Τέλος, είναι επαναλαμβανόμενη και συστηματική, με διάρκεια στο χρόνο, δηλαδή δεν αφορά μια μεμονωμένη επιθετική ενέργεια (Olweus, 1993, Slee & Rigby, 1993).

Μορφές θυματοποίησης

Οι αρνητικές πράξεις που συνιστούν τη θυματοποίηση μπορεί να εκδηλώνονται είτε άμεσα, λεκτικά (π.χ. με απειλές, κοροϊδίες και πείραγμα) ή σωματικά (π.χ. χτύπημα, σπρώξιμο κ.τ.λ.) ή έμμεσα, με τη διάδοση φημών ή με τον αποκλεισμό από ομάδες (Olweus, 1993). Οι επιθετικές αυτές συμπεριφορές μπορεί να

πραγματοποιούνται από ένα άτομο ή ομάδα ατόμων (Roland, 2000). Τέλος, νέες μέθοδοι εκφοβισμού εμφανίζονται διεθνώς με τη βοήθεια ηλεκτρονικών μέσων, όπως η αποστολή κακόβουλων ή απειλητικών μηνυμάτων μέσω κινητών τηλεφώνων ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Smith, 2004).

Ρόλοι στη θυματοποίηση

Η παραδοσιακή άποψη σχετικά με το ρόλο που μπορεί να έχουν οι μαθητές σε μια κατάσταση θυματοποίησης-εκφοβισμού αναφέρεται σε θύτες, θύματα και απλούς παριστάμενους ή μη εμπλεκόμενους. Επιπλέον, περιγράφεται μια ομάδα παιδιών που χαρακτηρίζονται ως θύτες-θύματα, τα οποία είναι συχνά στόχοι θυματοποίησης αλλά και τα ίδια θυματοποιούν-εκφοβίζουν άλλους μαθητές. Αντίστοιχα, ο Olweus (1993) διακρίνει δύο τύπους θυμάτων, τα παθητικά ή υπάκουα/πειθαρχικά θύματα και τα προκλητικά θύματα.

Επιπλέον, όπως αναφέρεται από τους Salmivalli et al. (1996^β), η πλειοψηφία των παιδιών της τάξης, ακόμη κι αν δε συμμετέχει ενεργά στη θυματοποίηση, μπορεί να συμπεριφέρεται με τέτοιο τρόπο που να ευνοεί την έναρξη ή συνέχειά της. Έτσι, σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία θυματοποίησης συνιστούν όχι μόνο οι ρόλοι του δράστη-θύτη και του θύματος, αλλά και οι ρόλοι των 'άλλων'. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Salmivalli et al. (1996^β) ενισχύουν την άποψη ότι η θυματοποίηση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ομαδικό φαινόμενο στο οποίο τα περισσότερα παιδιά ενός σχολείου έχουν ένα ορισμένο ρόλο συμμετέχοντα. Έτσι, ακόμη κι αν δεν συμμετέχει άμεσα, κάποιο παιδί μπορεί να υιοθετήσει το ρόλο αυτού που ενισχύει το θύτη (reinforcer of the bully) ή τον βοηθά (assistant of the bully), το ρόλο του υπερασπιστή του θύματος (defender of the victim) ή να μην εμπλακεί καθόλου (outsider).

1.1.ii. Θεωρίες για τη θυματοποίηση

Ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται θεωρητικά η θυματοποίηση, επηρεάζει τόσο την εμπειρική μελέτη της όσο και το σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης. Κάποιες από τις θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου έχουν συνοψιστεί από τον Rigby (2004). Βάσει αυτών των προσεγγίσεων, η θυματοποίηση μπορεί να θεωρηθεί ως το αποτέλεσμα ατομικών διαφορών ανάμεσα στους μαθητές, ως αναπτυξιακή διαδικασία, ως κοινωνικό-πολιτισμικό φαινόμενο, ως αντίδραση στις πιέσεις των συνομηλίκων μέσα στο σχολείο, κ.ά.

Μια θεωρία για την επιθετικότητα που έχει ασκήσει μεγάλη επιρροή και στη μελέτη της θυματοποίησης, είναι η κοινωνικογνωστική θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών που αναφέρονται σε κοινωνικά ερεθίσματα (Social Information Processing) και αναπτύχθηκε από τους Crick και Dodge (βλ. Arsenio & Lemerise, 2001, Espelage & Swearer, 2003, Μόττη-Στεφανίδη και συν., 2004). Βάσει αυτής της θεωρίας, ο τρόπος που θα αντιδράσει ένα άτομο δεν εξαρτάται τόσο από τα κοινωνικά ερεθίσματα που θα δεχθεί από το περιβάλλον όσο από τον τρόπο που θα τα επεξεργαστεί γνωστικά και θα τα ερμηνεύσει. Συγκεκριμένα, εάν συμβεί ένα απρόοπτο γεγονός, ο τρόπος που θα το ερμηνεύσει και θα αντιδράσει το άτομο εξαρτάται από το αποτέλεσμα της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών, η οποία ακολουθεί πέντε βήματα: α) αποκωδικοποίηση των πληροφοριών που αφορούν το γεγονός, β) ερμηνεία των πληροφοριών που συνέλεξε, γ) αναζήτηση πιθανών αντιδράσεων, δ) επιλογή της κατάλληλης αντίδρασης, και ε) εκδήλωση της αντίδρασης (Μόττη-Στεφανίδη και συν., 2004). Αυτό το μοντέλο υποστηρίζει ότι κάποιο έλλειμμα στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων ενοχοποιείται για την ανάπτυξη της επιθετικότητας. Πιο συγκεκριμένα, τα επιθετικά άτομα είναι πιο πιθανό να επιδεικνύουν προβλήματα κωδικοποίησης, όπως απόδοση εχθρικών διαθέσεων στους άλλους, και αναπαράστασης, όπως ελλιπή κατανόηση της ψυχικής/νοητικής κατάστασης των άλλων (Espelage & Swearer, 2003).

Η ισχύς της θεωρίας των ελλειμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες ως προς τον εκφοβισμό-θυματοποίηση έχει αμφισβητηθεί από άλλους ερευνητές (Sutton, Smith & Swettenham, 1999), οι οποίοι θεωρούν πως τουλάχιστον κάποιοι από τους θύτες κατέχουν καλές κοινωνικογνωστικές δεξιότητες και είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις νοητικές/ψυχικές καταστάσεις των άλλων, ώστε να τις χρησιμοποιήσουν προς όφελός τους. Κάτι τέτοιο γίνεται εμφανές, κατά τους υποστηρικτές αυτής της άποψης, στις περιπτώσεις της έμμεσης θυματοποίησης (π.χ., διάδοση φημών, κοινωνικός αποκλεισμός) όπου ο θύτης πρέπει να σχεδιάσει προσεκτικά τον τρόπο που θα χειριστεί τους άλλους, ή ακόμα και σε επαναλαμβανόμενες περιπτώσεις σωματικής θυματοποίησης, όπου ο θύτης επιδεικνύει κοινωνική γνώση, στο γεγονός ότι επιλέγει τον πιο αποτελεσματικό τρόπο για να μη συλληφθεί και για να χρησιμοποιήσει την ευπάθεια του θύματος προς όφελός του. Άλλοι θεωρητικοί, υποστηρίζουν πως από τη θεωρία της επεξεργασίας πληροφοριών για κοινωνικά ερεθίσματα (Social Information Processing) απουσιάζει η θεώρηση των συναισθημάτων και των συναισθηματικών διεργασιών σε σχέση με την επιθετικότητα (Arsenio & Lemerise, 2001), καθώς οι συναισθηματικές διεργασίες έχει βρεθεί ότι επηρεάζουν την κοινωνική ικανότητα.

Μια πιο συνολική θεώρηση του φαινομένου μπορεί να γίνει βάσει ενός κοινωνικού-οικοσυστημικού μοντέλου. Σύμφωνα με αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, οι Espelage και Swearer (2003) περιγράφουν πως η θυματοποίηση είναι ένα οικοσυστημικό φαινόμενο που εδραιώνεται και διαπράττεται με συνέχεια στο χρόνο, ως αποτέλεσμα της περίπλοκης αλληλεπίδρασης μεταξύ δια-ατομικών και ενδο-ατομικών μεταβλητών. Τα ατομικά χαρακτηριστικά θεωρείται πως επηρεάζονται ταυτόχρονα από μια ποικιλία οικοσυστημικών περιβαλλόντων. Πιο συγκεκριμένα, η θυματοποίηση συμβαίνει όχι μόνο εξαιτίας των ατομικών χαρακτηριστικών του θύτη ή του θύματος, αλλά επίσης εξαιτίας των πράξεων των συνομηλίκων, των δασκάλων και άλλων ενηλίκων του σχολείου, τα φυσικά χαρακτηριστικά της σχολικής τοποθεσίας, οικογενειακούς παράγοντες, πολιτισμικά χαρακτηριστικά και ακόμη παράγοντες που έχουν σχέση με την κοινότητα. Ο Olweus (2003) υποστηρίζει μια τέτοια συνθετική θεώρηση, καθώς θεωρεί πως η εμφάνιση της θυματοποίησης εξαρτάται τόσο από χαρακτηριστικά προσωπικότητας όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως οι στάσεις, συμπεριφορές και πρακτικές των ενηλίκων (δασκάλων και διευθυντών) που καθορίζουν το βαθμό στον οποίο θα εκδηλωθεί η συμπεριφορά.

1.1.iii. Συσχετίσεις της θυματοποίησης με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή

Έρευνες που εξετάζουν τα χαρακτηριστικά παιδιών και νέων που εμπλέκονται σε συμπεριφορές εκφοβισμού/θυματοποίησης βρίσκουν πως τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα επιδεικνύουν φτωχότερη ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν εμπλέκονται.

Θύτες

Σύμφωνα με τον Olweus (1993) τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά συστηματικά χαρακτηρίζονται από επιθετικά σχήματα συμπεριφοράς. Σε γενικές γραμμές έχουν μια θετικότερη στάση απέναντι στη βία και τη χρήση βίαιων μέσων από τους υπόλοιπους μαθητές και συχνά χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα και μια έντονη ανάγκη για κυριαρχία. Τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια έχει βρεθεί πως εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα γενικής επιθετικότητας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς από τους μη θύτες (Solberg & Olweus, 2003). Ειδικά, για τα αγόρια-θύτες υπάρχει ένα αυξημένο ρεπερτόριο επιθετικών στρατηγικών, το οποίο εξελίσσεται με την ηλικία από κυρίως σωματική επιθετικότητα για να συμπεριλάβει και τη λεκτική

επιθετικότητα, ενώ και τα κορίτσια-θύτες στις μεγαλύτερες τάξεις αναφέρουν περισσότερη σωματική και λεκτική επιθετικότητα από τους μη εμπλεκόμενους (Craig, 1998). Ακόμη, έχει βρεθεί πως οι θύτες παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τους μη εμπλεκόμενους (Andreou, 2000, O'Moore και Kirkham, 2001). Σε άλλες έρευνες η τάση για εκφοβισμό έχει συσχετιστεί με τον ψυχωτισμό (Slee & Rigby, 1993α) ή με ψυχολογικές διαταραχές (Kumpulainen et al, 1998).

Θύματα

Σύμφωνα με μια μετα-αναλυτική θεώρηση της βιβλιογραφίας (Hawker & Boulton, 2000) τα παιδιά που υφίστανται θυματοποίηση αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν υφίστανται θυματοποίηση. Σε γενικές γραμμές έχει βρεθεί πως τα θύματα αντιμετωπίζουν ψυχολογικές διαταραχές με προβλήματα εσωτερίκευσης (internalizing problems) (Kochenderfer-Ladd, 2004, Kumpulainen et al, 1998), ψυχοσωματικά προβλήματα (Kumpulainen et al, 1998), καθώς και κοινωνικά προβλήματα (Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002, Solberg & Olweus, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, η τάση για θυματοποίηση έχει συσχετιστεί με την εσωστρέφεια (Slee & Rigby, 1993^α) και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση (Slee & Rigby, 1993^α, Andreou, 2000, O'Moore και Kirkham, 2001). Μάλιστα, η συχνότητα της θυματοποίησης βρέθηκε πως συσχετίζεται αρνητικά με το μέγεθος της αυτοεκτίμησης (O'Moore & Kirkham, 2001). Ακόμη, τα θύματα βιώνουν περισσότερο άγχος τόσο από τους θύτες όσο και από τους μη εμπλεκόμενους (Craig, 1998), ενώ φαίνεται πως υπάρχει θετική συσχέτιση των επιπέδων άγχους των θυμάτων με τη διάρκεια της θυματοποίησης (Sharp, Thompson και Agora, 2000). Τέλος, τα θύματα εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης από τους μη εμπλεκόμενους σε καταστάσεις θυματοποίησης (Craig, 1998, Solberg & Olweus, 2003).

Κάποιες από τις αρνητικές συνέπειες της θυματοποίησης στο σχολείο διατηρούνται και μετά την ενηλικίωση, καθώς βρέθηκε ότι αγόρια που είχαν υπάρξει θύματα σχολικού εκφοβισμού είχαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και μεγαλύτερη πιθανότητα κατάθλιψης στην ηλικία των 23 ετών (Olweus, 1993).

Θύτες-θύματα

Τα αποτελέσματα κάποιων ερευνών υποδεικνύουν πως τα παιδιά που θυματοποιούνται και ταυτόχρονα είναι και τα ίδια θύτες βρίσκονται σε μεγαλύτερη

επικινδυνότητα για ψυχοκοινωνικά προβλήματα από τους θύτες και τα θύματα. Τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως θύτες-θύματα βρέθηκε πως έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση τόσο από τους θύτες όσο και από τα θύματα (O'Moore & Kirkham, 2001), χαμηλή κοινωνική αποδοχή και κατευθύνονται λιγότερο έντονα από το εσωτερικό κέντρο ελέγχου (Andreou, 2000). Ακόμη, βρέθηκε πως έχουν υψηλά σκορ όσον αφορά την εξωτερικευμένη συμπεριφορά και την υπερκινητικότητα και μεγαλύτερη πιθανότητα παραπομπής για ψυχιατρική βοήθεια σε σχέση με τους θύτες και τα θύματα (Kumpulainen et al, 1998).

1.1.iv. Εμφάνιση του φαινομένου της θυματοποίησης στην Ελλάδα και διεθνώς

Η συχνότητα της θυματοποίησης είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια καθώς οι ορισμοί του φαινομένου και οι τρόποι μέτρησης που χρησιμοποιούνται στις σχετικές έρευνες ποικίλουν σε μεγάλο βαθμό (Espelage & Swearer, 2003).

Η θυματοποίηση διεθνώς

Ενδεικτικά, στην Αγγλία έχει βρεθεί (Whitney & Smith, 1993) ότι το 27% των μαθητών ηλικίας 8-11 ετών έχουν υπάρξει θύματα εκφοβισμού κάποιες φορές, ενώ σε ένα 10% των μαθητών αυτό συμβαίνει πολύ συχνά (μια φορά την εβδομάδα ή περισσότερο). Τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά κάποιες φορές αντιστοιχούν στο 12% του συνόλου, ενώ ένα 4% είναι θύτες σε συστηματική βάση (μια φορά την εβδομάδα ή περισσότερο). Στις ηλικίες 11-16 τα ποσοστά των θυμάτων και των θυτών μειώνονται αρκετά με τα θύματα συστηματικού εκφοβισμού να αντιστοιχούν στο 4% και τους συστηματικούς θύτες στο 1% του πληθυσμού. Τα κορίτσια έχουν τις ίδιες πιθανότητες να θυματοποιηθούν, αλλά λιγότερες πιθανότητες να εκφοβίσουν άλλους. Τέλος, η θυματοποίηση συμβαίνει κυρίως στην αυλή, χωρίς να αποκλείονται οι αίθουσες και οι διάδρομοι, και σε μικρότερο βαθμό στο δρόμο από και προς το σχολείο. Το ανησυχητικό εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας είναι πως περίπου οι μισοί από τους μαθητές που θυματοποιούνται δεν το αναφέρουν σε κανένα.

Τα ποσοστά που αναφέρονται για μαθητές ηλικίας 11-15 ετών στη Νορβηγία είναι 8,3% για τα θύματα, 4,8% για τους θύτες και 1,6% για τους θύτες-θύματα (Solberg & Olweus, 2003). Βρέθηκε ακόμη πως η θυματοποίηση είναι συχνότερη στις μικρότερες ηλικίες, η τάση για εκφοβισμό αυξάνεται στα αγόρια με τη ηλικία και ότι

πολύ περισσότερα αγόρια απ' ότι κορίτσια υιοθετούν το ρόλο του θύτη και του θύτη-θύματος. Στην Αυστραλία, σε παιδιά ηλικίας 7-13 ετών τα θύματα αντιστοιχούν περίπου στο 10% των αγοριών και στο 6% των κοριτσιών (Slee & Rigby, 1993^β).

Στις ΗΠΑ, σε μια έρευνα μεγάλης κλίμακας ανάμεσα σε 15.500 περίπου παιδιά και εφήβους, βρέθηκε πως το 29,9% του δείγματος εμπλέκονταν σε καταστάσεις θυματοποίησης με μέτρια ή μεγάλη συχνότητα (Nansel et al., 2001). Από αυτούς 13% ήταν θύτες, 10,6% θύματα και 6,3% ήταν θύτες-θύματα. Όπως παρατηρήθηκε και σε άλλες έρευνες, η συχνότητα της θυματοποίησης, είτε ως θύτης είτε ως θύμα, ήταν μεγαλύτερη για τα αγόρια και για τις μικρότερες τάξεις. Ανάμεσα στα αγόρια εμφανίζονταν τόσο λεκτική όσο και σωματική θυματοποίηση, ενώ για τα κορίτσια ήταν πιο συνηθισμένη η λεκτική θυματοποίηση και η διάδοση φημών.

Η θυματοποίηση στα ελληνικά σχολεία

Παρόλο που στην ελληνική πραγματικότητα το φαινόμενο δεν είναι ανύπαρκτο, άρχισε να μελετάται κυρίως την τελευταία δεκαετία. Σε κάποιες από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αναφέρονται διαφορετικά ποσοστά εκφοβισμού-θυματοποίησης, πιθανώς λόγω των διαφορετικών μεθόδων και εργαλείων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται.

Οι Pateraki και Houndoumadi (2001) διερεύνησαν τη συχνότητα των διάφορων μορφών θυματοποίησης σε 1.312 αγόρια και κορίτσια τρίτης έως έκτης τάξης Δημοτικών σχολείων της Αθήνας. Χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο του Olweus προσαρμοσμένο στην ελληνική κοινωνία, βρήκαν πως το 14,7% των παιδιών ήταν θύματα, 6,24% ήταν θύτες και 4,8% θύτες-θύματα. Βρέθηκε επίσης πως περισσότερα αγόρια απ' ότι κορίτσια χαρακτηρίζονταν ως θύτες και θύτες-θύματα, ενώ υπήρχε μια τάση μείωσης του αριθμού των θυμάτων και των θυτών-θυμάτων με την ηλικία. Όσον αφορά στις μορφές της θυματοποίησης που υφίστανται, τα αγόρια θύματα ανέφεραν ως συχνότερη την άμεση σωματική βία, ενώ τα κορίτσια θύματα την άμεση λεκτική βία. Επιπλέον, τα κορίτσια θύματα ανέφεραν υψηλότερα ποσοστά έμμεσης θυματοποίησης, με τη μορφή του ψεύδους και της διάδοσης φημών. Τέλος, υπήρξε μια διαφοροποίηση σε σχέση με την ηλικία, με τα μικρότερα παιδιά να αναφέρουν υψηλότερα ποσοστά άμεσης σωματικής βίας από τα μεγαλύτερα, ενώ αντίθετα τα μεγαλύτερα παιδιά ήταν συχνότερα θύματα άμεσης λεκτικής βίας.

Μια άλλη έρευνα σε 117 μαθητές 11 και 12 ετών της Αν. Αττικής (Kalliotis, 2000) έδειξε πως περίπου το 30% των μαθητών είχε υποστεί θυματοποίηση/εκφοβισμό

κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με τα κορίτσια να αναφέρουν λιγότερα περιστατικά θυματοποίησης από τα αγόρια.

Σε μια πανελλήνια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001), σε αντιπροσωπευτικό δείγμα περίπου 3000 μαθητών από Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια όλης της χώρας, μελετήθηκαν μεταξύ άλλων η επιθετική συμπεριφορά και η θυματοποίηση από συνομηλίκους στο χώρο του σχολείου. Αντίθετα με ότι θα ήταν αναμενόμενο βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας, ανάμεσα στους μαθητές Δημοτικού βρέθηκε χαμηλή συχνότητα θυματοποίησης από συμμαθητές, με κύρια μορφή τη λεκτική και δεύτερη τη σωματική, ενώ στα Γυμνάσια παρατηρήθηκε αύξηση των τιμών σε όλες τις μορφές της θυματοποίησης σε σχέση με τους μαθητές Δημοτικού. Στους μαθητές Λυκείου παρατηρήθηκε επίσης ότι οι μέσοι όροι σε όλες τις μετρήσεις ήταν υψηλότεροι σε σύγκριση με τους μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου.

Ενδιαφέρον εύρημα αυτής της έρευνας ήταν επίσης το γεγονός ότι οι μαθητές του Δημοτικού, όταν θυματοποιούνται, στρέφονται κυρίως στους γονείς (76,7%), λιγότερο στους εκπαιδευτικούς (23%), ενώ λίγοι στρέφονται στους φίλους (15,9%). Ένα ποσοστό 8,9% των μαθητών του δημοτικού σχολείου που θυματοποιούνται δεν απευθύνονται σε κανέναν. Με την ηλικία αλλάζει αυτό το μοτίβο και οι μαθητές αρχίζουν να στρέφονται περισσότερο στους φίλους και λιγότερο σε γονείς και εκπαιδευτικούς, ενώ μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών-θυμάτων (23%) στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν απευθύνεται σε κανένα για να αναφέρει το πρόβλημα ή για να ζητήσει βοήθεια. Ομοίως, οι Houndoumadi και Pateraki (2001) βρήκαν πως το ένα τέταρτο των μαθητών που θυματοποιούνται σε ελληνικά Δημοτικά σχολεία δεν αναφέρουν το γεγονός σε κανένα, παρόλο που το μεγαλύτερο ποσοστό των θυμάτων θεωρεί τις συμπεριφορές αυτές πολύ δυσάρεστες. Επίσης, είναι ανησυχητικό το γεγονός ότι, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, τα παιδιά εκτιμούν πως οι εκπαιδευτικοί δε συνειδητοποιούν την έκταση των συμπεριφορών θυματοποίησης στα σχολεία τους.

1.2. Θυματοποίηση και μαθητές με ειδικές ανάγκες

Διάφοροι μελετητές συμφωνούν στο γεγονός ότι παρόλο που η θυματοποίηση είναι ένας τομέας που έχει διερευνηθεί εκτενώς, δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα σχετικά με τη θυματοποίηση σε πληθυσμούς με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Whitney, Smith & Thompson, 1994, Marini, Fairbairn & Zuber, 2001, Mishna, 2003). Η ακριβής συχνότητα των προβλημάτων θυματοποίησης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες δεν έχει πιστοποιηθεί επαρκώς (Whitney, Smith & Thompson, 1994), ενώ υπάρχουν λόγοι να πιστεύουμε πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης από συνομήλικους (Mishna, 2003, Marini, Fairbairn & Zuber (2001).

Σύμφωνα με τους Whitney, Smith & Thompson (1994, σελ. 216), τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν περισσότερες πιθανότητες θυματοποίησης εξαιτίας τριών παραγόντων. Πρώτον, μπορεί να έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τις μαθησιακές τους δυσκολίες ή αναπηρίες που μπορεί να τους κάνουν προφανείς στόχους. Δεύτερον, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης μπορεί να είναι λιγότερο ενσωματωμένα κοινωνικά και να τους λείπει η προστασία απέναντι στον εκφοβισμό που παρέχει η φίλια. Τρίτον, μερικά παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να ενεργούν με επιθετικό τρόπο και να γίνονται έτσι «προκλητικά θύματα».

Οι υποθέσεις αυτές επιβεβαιώθηκαν σε έρευνα των ίδιων συγγραφέων (Whitney, Smith & Thompson, 1994) στη Μ. Βρετανία. Πιο συγκεκριμένα, διερεύνησαν μέσω συνεντεύξεων τις απόψεις και τις εμπειρίες μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της πρωτοβάθμιας (6-11 ετών) και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (11-15 ετών) σχετικά με τη θυματοποίηση στο χώρο του σχολείου.

Βρήκαν πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικά είχαν σημαντικά μεγαλύτερο κίνδυνο για θυματοποίηση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, καθώς τα δύο τρίτα αυτών ανέφεραν ότι θυματοποιούνταν σε σύγκριση με το ένα τέταρτο των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες. Ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι διαφορές ήταν ακόμη μεγαλύτερες, με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες να θυματοποιούνται «κάποιες φορές» σε ποσοστό 59% σε σύγκριση με το 16% των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ για τη συστηματική-συχνή θυματοποίηση τα ποσοστά ήταν 30% και 11% αντίστοιχα. Επιπλέον, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ήταν ελαφρώς πιο

πιθανό να εκφοβίζουν-θυματοποιούν άλλους, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα περισσότερα παιδιά που ανέφεραν ότι θυματοποιούν άλλους ήταν και τα ίδια θύματα, ανήκοντας επομένως στην κατηγορία των «προκλητικών θυμάτων» ή «θυτών-θυμάτων».

Η θυματοποίηση που βίωναν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις των παιδιών αλλά και των δασκάλων τους, συνδεόταν με τις ιδιαιτερότητές τους. Όπως επίσης φάνηκε, η πιθανότητα θυματοποίησης διέφερε ανάλογα με το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης, χωρίς όμως να επιβεβαιώνεται στατιστικά λόγω του μικρού δείγματος. Τέλος, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν λιγότερους φίλους από τους συνομηλίκους τους χωρίς ειδικές ανάγκες.

1.2.i. Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Όσον αφορά στους μαθητές με γενικές μαθησιακές δυσκολίες, τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών υποδεικνύουν πως έχουν αυξημένες πιθανότητες θυματοποίησης. Για παράδειγμα, σε μια έρευνα των Norwich και Kelly (2004), όπου διερευνήθηκαν με συνεντεύξεις οι εμπειρίες παιδιών 11-14 ετών με γενικές μαθησιακές δυσκολίες (ελαφρές ή μέτριες) στο σχολείο, προέκυψε ως σημαντικό θέμα η υψηλή συχνότητα της θυματοποίησης των παιδιών αυτών.

Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξαν και οι Nabuzoka και Smith (1993), οι οποίοι διερεύνησαν την κοινωνιομετρική θέση και τα συμπεριφορικά προφίλ παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ηλικίας 8-12 ετών, και επιχείρησαν να διαπιστώσουν εάν υπάρχει συσχέτιση της κοινωνιομετρικής θέσης με το ρόλο του παιδιού σε καταστάσεις εκφοβισμού-θυματοποίησης. Τα παιδιά με ΜΔ είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να είναι θύματα, ενώ παράλληλα χαρακτηρίστηκαν λιγότερο δημοφιλή και περισσότερο απορριπτέα (rejected) από τους συνομηλίκους τους χωρίς ΜΔ, ανεξάρτητα από το φύλο. Επίσης, οι μαθητές με ΜΔ θεωρούνταν σε μεγαλύτερο βαθμό ντροπαλοί, λιγότερο συνεργάσιμοι και χρήζοντες βοήθειας, ενώ δε βρέθηκε να διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους όσον αφορά επιθετικές συμπεριφορές. Έτσι οι Nabuzoka και Smith (1993) κατέληξαν πως η χαμηλή κοινωνική θέση των μαθητών με ΜΔ μπορεί να σχετίζεται με το ότι θεωρούνται από τους συμμαθητές τους θύματα εκφοβισμού, λιγότερο συνεργάσιμοι και διαρκώς χρήζοντες βοήθειας.

Παρόμοια, οι Luciano & Savage (2007) βρήκαν πως μαθητές με ΜΔ αναφέρουν περισσότερα περιστατικά θυματοποίησης απ' ότι οι συνομήλικοί τους χωρίς ΜΔ.

Επιπλέον βρήκαν πως η θυματοποίηση συσχετίζεται με τη λεκτική ικανότητα, το κέντρο ελέγχου και τις αντιλήψεις για την κοινωνική ικανότητα.

Οι Kaukiainen et al. (2002), διερευνώντας τη σχέση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες, την κοινωνική νοημοσύνη και την αυτό-εικόνα με τα προβλήματα θυματοποίησης σε μαθητές 11-12 ετών, κατέληξαν σε διαφορετικά συμπεράσματα. Τα παιδιά με ΜΔ εντοπίστηκαν στο δείγμα τους μετά από αξιολόγηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τους στην ανάγνωση και στη γραφή. Αντίθετα με τις προαναφερθείσες έρευνες (Nabuzoka και Smith, 1993, Norwich & Kelly, 2004), οι Kaukiainen et al. (2002) δε βρήκαν σημαντική συσχέτιση των ΜΔ με τη θυματοποίηση, με την έννοια ότι οι μαθητές με ΜΔ δεν ήταν συχνότερα θύματα, ενώ αντίθετα βρέθηκε πως ήταν θύτες πιο συχνά από τους συμμαθητές τους. Επίσης, βρέθηκε μια ομάδα παιδιών με ΜΔ που είχαν υψηλά σκορ ως θύτες αλλά και την τάση να θυματοποιούνται από τους άλλους, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι μαθητές με ΜΔ ενδέχεται να κατέχουν συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των θυτών-θυμάτων, αν και ο μικρός αριθμός των παιδιών που ανήκαν σ' αυτή την κατηγορία περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων. Επιπλέον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν χαμηλότερες βαθμολογίες στην κοινωνική νοημοσύνη. Τέλος, παρόλο που η θυματοποίηση δε συσχετίστηκε με τις ΜΔ, συσχετίστηκε αρνητικά με την κοινωνική νοημοσύνη.

Όσον αφορά στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), σε μια έρευνα που αφορούσε μαθητές με δυσλεξία (Singer, 2005), βρέθηκε πως το ένα τέταρτο αυτών αντιμετώπιζαν συχνά (περισσότερο από μια φορά την εβδομάδα) πειράγματα και θυματοποίηση από τους συμμαθητές τους εξαιτίας της δυσλεξίας.

Σε γενικές γραμμές, παρόλο που δεν έχει διερευνηθεί ιδιαίτερα η θυματοποίηση από συνομηλίκους στον πληθυσμό των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, υπάρχουν αρκετές έρευνες που εξέτασαν την κοινωνικο-συναισθηματική λειτουργικότητά τους. Σε μια μετα-αναλυτική μελέτη, οι Kavale και Forness (1996) συνέθεσαν τα ευρήματα ερευνών σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης, περίπου το 75% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να διαφοροποιηθούν από τους συνομηλίκους τους της γενικής εκπαίδευσης σε μετρήσεις κοινωνικής ικανότητας (social competence), ανεξάρτητα από τη μέθοδο της αξιολόγησης (από εκπαιδευτικούς, συνομηλίκους ή από τους ίδιους τους μαθητές με ΕΜΔ) ή τη διάσταση των κοινωνικών δεξιοτήτων που εξετάζονταν. Πιο συγκεκριμένα, τα ελλείμματα στις ακαδημαϊκές δεξιότητες βρέθηκε ότι συσχετίζονται με μειωμένη αλληλεπίδραση,

μειωμένη αποδοχή, μεγαλύτερη απόρριψη και χαμηλότερη κοινωνική θέση για τους μαθητές με ΕΜΔ, σύμφωνα με τους δασκάλους και τους συνομηθικούς. Επιπλέον οι ίδιοι οι μαθητές με ΕΜΔ θεωρούν ότι η κοινωνική τους λειτουργικότητα επηρεάζεται αρνητικά από μια έλλειψη ικανότητας στη μη λεκτική επικοινωνία και την ανεπαρκή επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Οι Kavale και Forness (1996) συμπεραίνουν πως υπάρχουν ελλείμματα στις περιοχές της κοινωνικής γνώσης, της αυτό-αποτελεσματικότητας και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών με ΕΜΔ, που έχουν ως αποτέλεσμα να είναι λιγότερο ικανοί κοινωνικά, αλλά τονίζουν πως οι δυναμικές ανάμεσα σε αυτές τις διαστάσεις απαιτούν επιπλέον μελέτη.

Μια πιο πρόσφατη έρευνα (Gadeyne et al., 2004) που μελέτησε την ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα σχετικά με την κοινωνική απόρριψη των μαθητών αυτών. Οι Gadeyne et al. (2004) συνέκριναν μαθητές με ΕΜΔ με μαθητές με χαμηλή επίδοση και μαθητές μέτριας και υψηλής επίδοσης. Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βρέθηκε, μεταξύ άλλων, πως είναι σε επικινδυνότητα για προβλήματα στην κοινωνική ενσωμάτωση, καθώς εισέπρατταν χαμηλή κοινωνική προτίμηση από τους συμμαθητές τους. Παρόλο που διέκριναν τους μαθητές με ΕΜΔ ανάλογα με την ειδική δυσκολία τους στην ανάγνωση-ορθογραφία, στα μαθηματικά ή και στα δύο, το αποτέλεσμα αυτό ήταν κοινό και για τις τρεις ομάδες με ΕΜΔ, ενώ κάτι τέτοιο δε βρέθηκε για τους μαθητές που είχαν απλά χαμηλή επίδοση.

Επομένως, παρόλο που δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα που να συνδέουν άμεσα τη θυματοποίηση με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, το γεγονός ότι οι μαθητές με ΕΜΔ έχουν χαμηλότερη κοινωνιομετρική θέση και εισπράττουν κοινωνική απόρριψη από τους συμμαθητές τους, οδηγεί στη λογική υπόθεση ότι θα υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη θυματοποίηση και τις ΕΜΔ.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως παρόλο που οι προαναφερθείσες έρευνες αναφέρονται σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, δεν ασχολούνται με πληθυσμούς που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά. Είναι σκόπιμο επομένως να διευκρινιστεί πως ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες θα χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία για να αναφερθεί σε μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα σε μια ή περισσότερες περιοχές του αναλυτικού προγράμματος, δέχονται επιπλέον διδασκαλία σε Τμήματα Ένταξης και έχουν επίσημες διαγνώσεις Μαθησιακών Δυσκολιών, ειδικών ή γενικών. Δεν αναφέρεται σε μαθητές με γενικότερη χαμηλή επίδοση ή σε μαθητές με διαγνώσεις νοητικής ανεπάρκειας ή νοητικής καθυστέρησης.

1.3. Αντιδράσεις στη θυματοποίηση και στρατηγικές αντιμετώπισης

Στην πρόσφατη βιβλιογραφία η αντιμετώπιση της θυματοποίησης από τα παιδιά έχει αρχίσει να προσελκύει αρκετό ερευνητικό ενδιαφέρον. Πριν την παρουσίαση των σχετικών ερευνητικών δεδομένων, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια γενική περιγραφή της έννοιας της αντιμετώπισης και μια σύντομη ανασκόπηση των σχετικών θεωριών.

1.3.i. Η έννοια της αντιμετώπισης (Coping)

Τις δεκαετίες '60 και '70, άρχισε να εκδηλώνεται ενδιαφέρον για τη μελέτη των συνειδητών στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα άτομα όταν συναντούν καταστάσεις που τους αγχώνουν ή ταράζουν, οι οποίες ονομάστηκαν αντιδράσεις αντιμετώπισης (Parker & Endler, 1996). Το ενδιαφέρον αυτό προέκυψε καθώς έγινε εμφανές ότι αυτό που μετράει στη γενική ευημερία ενός ατόμου δεν είναι το άγχος καθεαυτό, αλλά το πώς το άτομο αντιμετωπίζει το άγχος/την πίεση (Lazarus, 2006). Έτσι, δημιουργήθηκε η έννοια της «αντιμετώπισης» (coping), η οποία αναφέρεται στις «διαρκώς μεταβαλλόμενες γνωστικές και συμπεριφορικές προσπάθειες του ατόμου να διαχειριστεί συγκεκριμένες εξωτερικές και/ή εσωτερικές απαιτήσεις, απαιτήσεις οι οποίες εκτιμά πως θέτουν σε δοκιμασία ή υπερβαίνουν τις δυνατότητές του» (σελ. 141, Lazarus & Folkman, 1984).

Η αντιμετώπιση κατά τον Lazarus (2006) είναι ένα αδιάσπαστο στοιχείο της διαδικασίας των συναισθημάτων. Αφορά τις προσπάθειές μας να διαχειριστούμε τις απαιτήσεις για προσαρμογή και τα συναισθήματα που αυτές δημιουργούν. Μια εκτίμηση των απαιτήσεων και των δυνατοτήτων για την αντιμετώπιση λαμβάνει χώρα τη στιγμή που αναγνωρίζουμε μια κατάσταση σχετική με το συναίσθημα σε μια 'συνάντηση' με τον κόσμο, η οποία είναι σημαντική για μας.

Ιδιαίτερα δύο διαστάσεις της αντιμετώπισης εντοπίστηκαν από νωρίς από τους ερευνητές και συνεχίζουν να προσελκύουν αρκετό από το ερευνητικό ενδιαφέρον: η αντιμετώπιση που εστιάζει στο συναίσθημα (emotion-focused coping) και η αντιμετώπιση που εστιάζει στο πρόβλημα (problem-focused coping) (Parker & Endler, 1996). Η αντιμετώπιση που εστιάζει στο πρόβλημα αφορά στρατηγικές που επιχειρούν να επιλύσουν, να επανασυλλάβουν ή να ελαχιστοποιήσουν τα αποτελέσματα μιας αγχογόνου κατάστασης. Η αντιμετώπιση που εστιάζει στο συναίσθημα, από την άλλη πλευρά, περιλαμβάνει στρατηγικές που αφορούν την έγνοια για τον εαυτό (self-

preoccupation), τη φαντασία ή άλλες συνειδητές δραστηριότητες που σχετίζονται με τη ρύθμιση του συναίσθηματος (affect regulation). Σχεδόν όλες οι κλίμακες αντιμετώπισης που αναπτύχθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες περιλαμβάνουν αυτές τις διαστάσεις.

Μια άλλη βασική διάσταση της αντιμετώπισης, η αντιμετώπιση που προσανατολίζεται στην αποφυγή (avoidance-oriented coping), προσελκύει αρκετό ερευνητικό ενδιαφέρον, και θεωρείται ότι αφορά αντιδράσεις που μπορεί να προσανατολίζονται προς το άτομο (person-oriented) ή προς έργα (task-oriented) (Parker & Endler, 1996). Ένα άτομο μπορεί να αντιδράσει σε μία κατάσταση που του προκαλεί άγχος είτε αναζητώντας άλλα άτομα (κοινωνικός περισπασμός) είτε εμπλεκόμενο σε κάποιο υποκατάστατο έργο. Παράλληλα με την αξιολόγηση των αντιδράσεων αντιμετώπισης που εστιάζουν στο πρόβλημα ή στο συναίσθημα, τα περισσότερα εργαλεία μέτρησης που έχουν σχεδιαστεί αξιολογούν επίσης και τις αντιδράσεις αντιμετώπισης με αποφυγή.

Οι Holahan, Moos & Schaefer (1996) περιγράφουν μια προσέγγιση στην κατηγοριοποίηση των στρατηγικών αντιμετώπισης που συνδυάζει την έννοια της προσέγγισης με τον προσανατολισμό στο πρόβλημα και της αποφυγής με τον προσανατολισμό στο συναίσθημα. Η προσέγγιση αυτή χρησιμοποιεί ως κριτήριο το πού εστιάζει η αντιμετώπιση, δηλαδή τον προσανατολισμό και τη δραστηριότητα του ατόμου ως αντίδραση σε μία πίεση (stressor). Το άτομο μπορεί να προσεγγίσει το πρόβλημα και να κάνει ενεργές προσπάθειες να το λύσει ή να προσπαθήσει να αποφύγει το πρόβλημα και να εστιάσει κυρίως στη διαχείριση των συναισθημάτων που σχετίζονται με αυτό. Μια εναλλακτική προσέγγιση δίνει έμφαση στη μέθοδο αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν τα άτομα: εάν δηλαδή η αντίδραση αφορά περισσότερο γνωστικές ή συμπεριφορικές προσπάθειες (Holahan, Moos & Schaefer, 1996).

Αντίθετα, ο Lazarus (2006) θεωρεί σοβαρό λάθος τη θεώρηση της διαδικασίας αντιμετώπισης σε μια μόνο διάσταση ή διχοτομία, καθώς κάτι τέτοιο περιορίζει σοβαρά την ποικιλία και τα μεταβαλλόμενα σχήματα αντιμετώπισης που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν φυσιολογικά για να αντιμετωπίσουν συμφορές, απειλές και προκλήσεις στην πραγματική ζωή. Ένας δεύτερος περιορισμός των διχοτομιών των σχημάτων αντιμετώπισης είναι ότι σπάνια εξετάζονται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Lazarus, 2006, σελ 27). Επομένως, θα ήταν επιθυμητό να εγκαταλειφθεί η ιδέα της διάκρισης σε αντιμετώπιση που επικεντρώνει στο πρόβλημα ή στο συναίσθημα ως

ανεξάρτητες μορφές αντιμετώπισης, από τις οποίες η μία απευθύνεται στα προβλήματα και η άλλη ρυθμίζει τα συναισθήματα.

Για τους λόγους αυτούς, ο ίδιος (Lazarus, 2006) αναφέρεται σε αυτές ως «λειτουργίες» αντιμετώπισης, οι οποίες περιγράφονται με τους ίδιους όρους που χρησιμοποιούνται από άλλους θεωρητικούς για να περιγράψουν τις δυο διαστάσεις. Για παράδειγμα, η μια από τις δύο λειτουργίες της αντιμετώπισης ενδιαφέρεται να αλλάξει τους πραγματικούς όρους της προβληματικής σχέσης ατόμου-περιβάλλοντος, και χαρακτηρίζεται αντιμετώπιση που επικεντρώνει στο πρόβλημα, ενώ η δεύτερη αφορά τη ρύθμιση της συναισθηματικής ανησυχίας, και ονομάζεται αντιμετώπιση που επικεντρώνει στο συναίσθημα ή γνωστική αντιμετώπιση. Κάθε λειτουργία εξυπηρετείται από ένα πλήθος φορμών σκέψης και δράσης (Lazarus & Folkman, 1987), ενώ οι πράξεις μπορεί να κατευθύνονται προς τον εαυτό ή το περιβάλλον (Lazarus, 1999).

Η βασική διαφορά σε αυτή τη θεώρηση της αντιμετώπισης βάσει λειτουργιών και όχι διαστάσεων είναι, σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, το γεγονός πως οι άνθρωποι χρησιμοποιούν και τις δύο λειτουργίες πρακτικά σε κάθε συνάντηση με κάποιο γεγονός που τους προκαλεί άγχος. Τέλος, το πλαίσιο όπως αυτό εκτιμάται από το άτομο, είναι σημαντικό στη διαμόρφωση της διαδικασίας αντιμετώπισης (Lazarus & Folkman, 1987).

Διάφορες έρευνες έχουν επιχειρήσει να συγκρίνουν τις επιπτώσεις της χρήσης των διαφόρων τύπων ή λειτουργιών αντιμετώπισης, όσον αφορά στην προσαρμοστικότητα και τη λειτουργικότητα του ατόμου. Οι Causey και Dubow (1992) αναφέρονται σε έρευνες στις οποίες οι στρατηγικές αντιμετώπισης που εστιάζουν στο πρόβλημα ή στρατηγικές προσέγγισης έχουν συσχετιστεί με θετική λειτουργικότητα, ενώ οι στρατηγικές που εστιάζουν στο συναίσθημα ή στρατηγικές αποφυγής σχετίζονται με μικρότερη προσαρμογή. Αντίστοιχα, οι Holahan, Moos και Schaefer (1996), συνοψίζοντας σχετικές έρευνες, καταλήγουν πως, σε γενικές γραμμές, οι άνθρωποι που βασίζονται περισσότερο στην αντιμετώπιση προσέγγισης τείνουν να προσαρμόζονται καλύτερα στις πιέσεις της ζωής και βιώνουν λιγότερα ψυχολογικά συμπτώματα. Αντίθετα, η αντιμετώπιση μέσω της αποφυγής, όπως η άρνηση και η απόσυρση, σε γενικές γραμμές σχετίζεται με ψυχολογική αναστάτωση, ιδιαίτερα όταν η προσαρμογή αξιολογείται μετά την αρχική περίοδο κρίσης. Ομοίως, αναφέρουν πως η αντιμετώπιση που προσανατολίζεται στο συναίσθημα συχνά συσχετίζεται με κατάθλιψη.

Μια αντίθετη άποψη είναι αυτή του Lazarus (1999, σελ. 111), ο οποίος αναφέρει πως δεν υπάρχει μια καθολικά αποτελεσματική ή αναποτελεσματική στρατηγική αντιμετώπισης. Η αποτελεσματικότητα κάθε στρατηγικής εξαρτάται από το είδος του ατόμου, το είδος της απειλής, το στάδιο της αγχογόνας κατάστασης και το είδος του αποτελέσματος που εξετάζεται, π.χ., η υποκειμενική ευζωία, η κοινωνική λειτουργικότητα ή η σωματική υγεία. Για παράδειγμα, κάποιες στρατηγικές που σε γενικές γραμμές θεωρούνται επιβλαβείς και παθολογικές, όπως η άρνηση, μπορεί να είναι χρήσιμες σε κάποιες περιπτώσεις. Έτσι, παρόλο που σε ένα πλήθος ερευνών η αντιμετώπιση που επικεντρώνεται στο πρόβλημα έχει βρεθεί να είναι ανώτερη της αντιμετώπισης που επικεντρώνεται στο συναίσθημα όσον αφορά στην παραγωγή θετικών αποτελεσμάτων προσαρμογής, υπάρχουν έρευνες στις οποίες έχει αναφερθεί το αντίθετο. Οι διαφορές αυτές οφείλονται στο ότι οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες έχουν αγνοήσει το πλαίσιο της κατάστασης και της ζωής των συμμετεχόντων καθώς και τις εκτιμήσεις τους γι' αυτό που ρεαλιστικά θα μπορούσε να γίνει για την αντιμετώπιση (Lazarus, 2006).

Οι Eisenberg, Bernzweig και Fabes (1992, σελ. 104) συμφωνούν πως η αποτελεσματικότητα μιας στρατηγικής αντιμετώπισης εξαρτάται από την πηγή του προβλήματος προς αντιμετώπιση. Η επίλυση προβλήματος είναι ίσως πιο αποτελεσματική όταν το άτομο εκτιμά ότι οι συνθήκες επιδέχονται αλλαγής, ενώ ο έλεγχος των συναισθημάτων μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικός όταν οι συνθήκες αφορούν ένα γεγονός στο οποίο το άτομο δεν μπορεί να ασκήσει έλεγχο.

1.3.ii. Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης

Στην πρόσφατη βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες που περιγράφουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν τα παιδιά ανάλογα με το συνήθη ρόλο τους σε καταστάσεις θυματοποίησης (Olafsen και Viemero, 2000, Andreou, 2001, Kristensen & Smith, 2003). Επιπλέον, έχουν διερευνηθεί τα αποτελέσματα της χρήσης στρατηγικών αντιμετώπισης όσον αφορά τη συνέχιση ή ελάττωση της θυματοποίησης (Camodeca & Goosens, 2005, Salmivalli et al., 1996^a, Mahady-Wilton et al., 2000), την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών (Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002) ή και τα δύο (Kochenderfer-Ladd, 2004).

Αντιμετώπιση από θύτες, θύματα, θύτες-θύματα και μη εμπλεκόμενους

Όσον αφορά τις αντιδράσεις των παιδιών στη θυματοποίηση, οι Pateraki και Houndoumadi (2001) βρήκαν πως τα θύματα επιλέγουν συχνότερα να αγνοήσουν το περιστατικό, ενώ οι θύτες-θύματα να ανταποδώσουν-κάνουν αντίποινα. Ακόμη, περισσότερα κορίτσια-θύματα απ' ότι αγόρια-θύματα ζητούν από το θύτη να σταματήσει ή αναζητούν τη βοήθεια των φίλων τους. Επιπλέον, έχει βρεθεί πως μαθητές ηλικίας 12-15 ετών διαφοροποιούν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν τη θυματοποίηση ανάλογα με το είδος αυτής (Kanetsuna, Smith & Morita, 2006). Για παράδειγμα, οι μαθητές προτείνουν ως πιο αποτελεσματική στρατηγική για την αντιμετώπιση της σωματικής θυματοποίησης την αποφυγή του θύτη, ενώ για τη λεκτική θυματοποίηση την αδιαφορία/παράβλεψη (ignoring).

Οι Olafsen και Viemero (2000) μελέτησαν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν αγχογόνες καταστάσεις στο σχολείο σε σχέση με το ρόλο τους σε καταστάσεις θυματοποίησης. Ως θετικές στρατηγικές θεωρήθηκαν από τους ερευνητές ο (αντι)περισπασμός (distraction), η αντοχή (endurance) και η αναγνώριση του άγχους, ενώ ως αρνητικές η επιθετικότητα και η αυτοκαταστροφικότητα. Οι θύτες βρέθηκε πως χρησιμοποιούν συχνότερα αρνητικές στρατηγικές, όπως επιθετικότητα, σε σχέση με τα θύματα και με τους μη εμπλεκόμενους. Οι θύτες-θύματα βρέθηκε πως διαφέρουν περισσότερο από όλες τις άλλες ομάδες, καθώς χρησιμοποιούν περισσότερο επιθετικές στρατηγικές από τους μη εμπλεκόμενους και περισσότερο αυτό-καταστροφικές στρατηγικές από όλους. Τα θύματα δεν βρέθηκαν να διαφέρουν πολύ από τους μη εμπλεκόμενους. Τέλος υπήρξαν διαφορές ανάλογα με το είδος της θυματοποίησης, π.χ. κορίτσια με εμπειρίες έμμεσης θυματοποίησης στρέφονταν προς την αυτό-καταστροφικότητα.

Οι Kristensen & Smith (2003) διερεύνησαν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν τη θυματοποίηση, σε σχέση με την ηλικία, το φύλο, το ρόλο τους στη θυματοποίηση (μη εμπλεκόμενος, θύτης, θύμα, θύτης-θύμα) και τη μορφή θυματοποίησης (σωματική, λεκτική, έμμεση, κοινωνικός αποκλεισμό και επιθέσεις κατά της ιδιοκτησίας). Χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο 'Self-Report Coping Measure' (Causey & Dubow, 1992), βρήκαν ότι προτιμώμενη στρατηγική είναι η επίλυση προβλημάτων και δεύτερες η αποστασιοποίηση και η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια αντιμετωπίζουν τη θυματοποίηση με αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης και με εσωτερική συγχρότερα από τα αγόρια, τα οποία χρησιμοποιούν περισσότερο την εξωτερική συγχρότερα. Τα μικρότερα παιδιά αναζητούν

περισσότερο την κοινωνική υποστήριξη ή εμφανίζουν αποστασιοποίηση και εσωτερίκευση συχνότερα από τα μεγαλύτερα παιδιά. Επιπλέον, σημαντικό εύρημα της έρευνας ήταν ότι τα παιδιά που κατηγοριοποιούνται ως θύτες-θύματα χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη στρατηγική της εξωτερίκευσης από τα παιδιά που χαρακτηρίζονται θύματα ή μη εμπλεκόμενοι, ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία ή το είδος της θυματοποίησης. Τέλος, όσον αφορά στις διάφορες μορφές θυματοποίησης, βρέθηκε πως στην περίπτωση επιθέσεων στην ιδιοκτησία προτιμάται περισσότερο η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης και λιγότερο η αποστασιοποίηση σε σύγκριση με όλα τα άλλα είδη θυματοποίησης. Οι Kristensen & Smith (2003) κατέληξαν πως δεν υπάρχουν αποδείξεις από τα στοιχεία της έρευνας ότι ο λόγος που μερικά παιδιά θυματοποιούνται περισσότερο είναι εξαιτίας των στρατηγικών αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν ως αντίδραση στις διάφορες μορφές θυματοποίησης.

Σε μια έρευνα της Andreou (2001), η οποία χρησιμοποίησε το ίδιο εργαλείο αναφοράς στρατηγικών αντιμετώπισης (SRCM) σε μαθητές στην Ελλάδα, η θυματοποίηση συσχετίστηκε με τη χρήση στρατηγικών εσωτερίκευσης. Ειδικά για τα αγόρια ο εκφοβισμός (το να δρουν ως θύτες) συσχετίστηκε αρνητικά με τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και θετικά με τις στρατηγικές εξωτερίκευσης. Αντίθετα, η θυματοποίηση για τα αγόρια (το να υφίστανται θυματοποίηση) συσχετίστηκε θετικά με την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης. Η ομάδα παιδιών που χαρακτηρίστηκε ως θύτες-θύματα είχε τη χαμηλότερη βαθμολογία στη στρατηγική της επίλυσης προβλήματος, χρησιμοποιούσε περισσότερο τη στρατηγική της εσωτερίκευσης από τους θύτες και της εξωτερίκευσης από τα θύματα.

Αντιμετώπιση και εξέλιξη της θυματοποίησης

Οι Camodeca & Goosens (2005) ερεύνησαν τις απόψεις των παιδιών για το ποιες πρέπει να είναι οι αντιδράσεις τους στη θυματοποίηση από τρεις διαφορετικές οπτικές. Τα παιδιά κλήθηκαν να φανταστούν ότι βρίσκονται στη θέση του θύτη, του θύματος ή ενός παρατηρητή και τους ζητήθηκε να πουν ποια θα ήταν η πιο αποτελεσματική στρατηγική για να σταματήσει η θυματοποίηση. Ακόμη, τα παιδιά ταξινομήθηκαν (βάσει αναφορών των συνομηλίκων τους) σε ομάδες ως «θύτες», «ακόλουθοι του θύτη», «outsiders», «θύματα» και «μη εμπλεκόμενοι». Τα είδη συμπεριφοράς που αξιολόγησαν ήταν η κατηγορηματική και δυναμική συμπεριφορά (assertiveness), η εκδικητική συμπεριφορά (retaliation) και η αταραξία (nonchalance). Τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν την κατηγορηματική και δυναμική συμπεριφορά ως πιο

αποτελεσματική αντίδραση. Οι θύτες όμως θεωρούσαν τα αντίποινα (retaliation) πιο αποτελεσματικά από τους συνομηλίκους τους και δε θεωρούσαν τόσο αποτελεσματική την κατηγορηματική συμπεριφορά.

Οι Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz (1996^a) εξέτασαν ποιες αντιδράσεις στη θυματοποίηση είναι προκλητικές (δηλ. μπορούν να κάνουν τους άλλους να ξεκινήσουν ή να συνεχίσουν τη θυματοποίηση) και ποιες είναι εποικοδομητικές (δηλ. μπορούν να το ελαττώσουν ή να το σταματήσουν). Βρέθηκαν τρεις κατηγορίες αντιδράσεων, που αντιστοιχούν σε τρία είδη θυμάτων (αντεπιθετικός, ανήμπορος, ατάραχος). Τα κορίτσια βρέθηκε πως αντιδρούν συχνότερα ως ανήμπορα ή ατάραχα, ενώ τα αγόρια αντιδρούν κυρίως με αντεπίθεση ή αταραξία. Εποικοδομητική αντίδραση για τα αγόρια βρέθηκε πως είναι η επίδειξη αταραξίας σε συνδυασμό με έλλειψη αντεπιθετικότητας. Τα κορίτσια βρέθηκε ότι αντιδρούν εποικοδομητικά όταν δεν εμφανίζονταν ως ανήμπορα θύματα. Αντίθετα, προκλητικές συμπεριφορές θεωρήθηκαν για τα κορίτσια το να αντιδρούν ως ανήμπορα θύματα ή να αντεπιτίθενται και για τα αγόρια η αντεπιθετικότητα.

Οι Mahady-Wilton, Craig και Pepler (2000) μελέτησαν τις συμπεριφορές αντιμετώπισης και τη συναισθηματική έκφραση θυμάτων εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι στρατηγικές αντιμετώπισης επηρεάζουν την επικείμενη πορεία των επεισοδίων αντιμετώπισης. Συμπέραναν πως υπάρχουν αποδείξεις ύπαρξης ελλειμμάτων στα θύματα εκφοβισμού τόσο στη συναισθηματική ρύθμιση όσο και στη συναισθηματική έκφραση. Οι ερευνητές θεώρησαν πως τα στυλ αντιμετώπισης που παρατηρήθηκαν στα θύματα εμφανίζονται ως συμπεριφορικές ενισχύσεις των συναισθηματικών τους εκφράσεων.

Πιο συγκεκριμένα, οι στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποίησαν τα θύματα εκφοβισμού στη συγκεκριμένη έρευνα ομαδοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες: επιθετικές στρατηγικές και στρατηγικές επίλυσης προβλήματος. Οι επιθετικές στρατηγικές (σωματική και λεκτική επιθετικότητα και συναισθηματικά ξεσπάσματα) αποτελούσαν το 43% των περιπτώσεων και είχαν 13 φορές μικρότερη πιθανότητα από τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος να αποκλιμακώσουν και να τερματίσουν το επεισόδιο. Η δεύτερη ομάδα στρατηγικών αντιμετώπισης, η επίλυση προβλήματος, αφορούσε το 52% των περιπτώσεων και συσχετίστηκε με την αποκλιμάκωση και τον τερματισμό του επεισοδίου. Αυτή η ομάδα στρατηγικών αποτελείται τόσο από ενεργές στρατηγικές (όπως η αποφασιστική αντιμετώπιση - instrumental coping) όσο και από παθητικές (όπως η αποφυγή, η συναίνεση και η αγνόηση). Οι Mahady-Wilton, Craig

και Pepler (2000) θεώρησαν πως η χρήση από τα θύματα ενεργητικών ή παθητικών στρατηγικών υπονοεί πολύ διαφορετικά πράγματα για τις ικανότητες συναισθηματικής ρύθμισης και για τα μηνύματα που στέλνει στο θύτη και μπορεί μακροπρόθεσμα να έχει διαφορετικές επιπτώσεις στην επαναλαμβανόμενη θυματοποίηση. Από τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος που χρησιμοποίησαν τα θύματα το 84% ήταν παθητικές και παρόλο που βοήθησαν στο σταμάτημα του επεισοδίου θυματοποίησης, είναι προβληματικές καθώς τα θύματα δεν αντιμετώπισαν τους θύτες τους. Τέτοια είδους στρατηγικές φαίνεται πως θέτουν το θύμα σε επικινδυνότητα για μελλοντική θυματοποίηση (Mahady-Wilton, Craig και Pepler, 2000).

Αντιμετώπιση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή

Οι Kochenderfer-Ladd και Skinner (2002) εξέτασαν εάν οι στρατηγικές αντιμετώπισης μετριάζουν τα αποτελέσματα της θυματοποίησης όσον αφορά τη μοναξιά, την προτίμηση των συνομηλίκων/κοινωνικότητα, τα προβλήματα άγχους-κατάθλιψης και τα κοινωνικά προβλήματα. Κατέληξαν πως τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων στρατηγικών αντιμετώπισης δεν είναι πλήρως κατανοητά ακόμη. Για παράδειγμα, η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης βρέθηκε πως προστατεύει τα κορίτσια από κοινωνικά προβλήματα, αλλά συσχετίστηκε με χαμηλή κοινωνική προτίμηση όταν τη χρησιμοποιούν τα αγόρια. Η αποστασιοποίηση οδηγούσε σε περισσότερα κοινωνικά προβλήματα τα κορίτσια και σε περισσότερο άγχος τα αγόρια, ενώ η χρήση στρατηγικών εσωτερίκευσης συσχετίστηκε θετικά με τη μοναξιά και για τα δύο φύλα και με το άγχος και την κατάθλιψη για τα αγόρια μόνο.

Η Kochenderfer-Ladd (2004) διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο οι συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών στη θυματοποίηση διαμεσολαβούν ως ένα βαθμό στην εξέλιξη της θυματοποίησης και στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών, επηρεάζοντας την επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης.

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας υποδεικνύουν πως τα θυματοποιημένα παιδιά όχι μόνο βιώνουν πιο έντονα αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις στην επιθετικότητα των συνομηλίκων, αλλά το είδος της συναισθηματικής αντίδρασης συνδέεται με την επιλογή προσαρμοστικών ή δυσπροσαρμοστικών στρατηγικών αντιμετώπισης. Για παράδειγμα, τα παιδιά που ανέφεραν ότι αισθάνονταν φοβισμένα ή ντροπιασμένα σε καταστάσεις θυματοποίησης ήταν πιο πιθανό να ζητήσουν συμβουλές, ενώ τα παιδιά που ανέφεραν ότι ένιωθαν θυμό ήταν πιο πιθανό να στραφούν προς την αναζήτηση εκδίκησης και όχι βοήθειας.

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης με τη σειρά τους βρέθηκαν να συνδέονται με την εξακολούθηση της θυματοποίησης και τα εσωτερικευμένα προβλήματα. Η στρατηγική της επίλυσης της σύγκρουσης (ή επίλυση προβλήματος όπως αναφέρεται στους Causey & Dubow, 1992) συσχετίστηκε με μείωση της θυματοποίησης, ενώ τόσο η αναζήτηση συμβουλών (ή αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης σε άλλες έρευνες) όσο και η επίλυση της σύγκρουσης συσχετίστηκαν με λιγότερα προβλήματα εσωτερικευσης. Έτσι, ο θυμός, που ήταν η πιο συχνή συναισθηματική αντίδραση στη θυματοποίηση, φαίνεται πως δεν είναι μια προσαρμοστική αντίδραση, καθώς εμποδίζει τα παιδιά να επιλέξουν στρατηγικές που οδηγούν σε μείωση της θυματοποίησης ή σε λιγότερα εσωτερικευμένα προβλήματα, όπως επίλυση της σύγκρουσης ή αναζήτηση συμβουλών.

Επιπλέον, η θυματοποίηση βρέθηκε να συνδέεται άμεσα με τη στρατηγική της γνωστικής αποστασιοποίησης, ανεξάρτητα από τη συναισθηματική αντίδραση, που σημαίνει ότι ανεξάρτητα από τη συναισθηματική αντίδραση που έχουν, τα παιδιά τείνουν να προσποιούνται ότι δεν ήταν στόχοι επιθετικότητας ή προσπαθούν να αδιαφορήσουν. Παρόλο που η γνωστική αποστασιοποίηση συσχετίστηκε με την αύξηση της θυματοποίησης, δεν υπήρξε άμεση συσχέτιση με τα εσωτερικευμένα προβλήματα, επομένως η στρατηγική από μόνη της δε βρέθηκε να είναι ούτε βοηθητική ούτε βλαβερή όσον αφορά την ψυχολογική υγεία των παιδιών.

Έτσι, η Kochenderfer-Ladd (2004) καταλήγει πως οι συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών που θυματοποιούνται επηρεάζουν την επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης, γεγονός που είναι υπεύθυνο ως ένα βαθμό για τα διαφοροποιημένα αποτελέσματα που έχει η θυματοποίηση στην προσαρμογή των παιδιών.

1.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Συνοψίζοντας τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το θέμα, μπορεί κανείς να συμπεράνει πως η θυματοποίηση αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στα σχολεία, αυξάνοντας τον κίνδυνο για προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στα παιδιά. Από τα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν για την Ελλάδα αποδεικνύεται πως ανάλογη είναι η κατάσταση και στη χώρα μας. Επιπλέον, παρόλο που υπάρχουν ενδείξεις ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται σε επικινδυνότητα, η σχέση ανάμεσα στη θυματοποίηση και τις μαθησιακές δυσκολίες έχει ερευνηθεί ελάχιστα διεθνώς, ενώ δεν είναι γνωστή καμία τέτοια έρευνα στη χώρα μας. Τέλος, δεν είναι ακόμη σαφής ο τρόπος με τον οποίο οι στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης που επιδεικνύουν τα παιδιά λειτουργεί στην αντιμετώπιση των συνεπειών της θυματοποίησης ή στην αποτροπή επανεμφάνισής της. Θα ήταν επομένως ενδιαφέρον να μελετηθούν αυτά τα ζητήματα με στόχο τη διασαφήνιση των εξής ερωτημάτων:

1. Ποια είναι η γενική εικόνα των στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά στην αντιμετώπιση περιστατικών θυματοποίησης στο Δημοτικό σχολείο;
 - i) Υπάρχει διαφορά στην επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης της θυματοποίησης ανάλογα με το συνήθη ρόλο των παιδιών στη θυματοποίηση (θύτες, θύματα, θύτες-θύματα και μη εμπλεκόμενοι);
 - ii) Υπάρχει διαφορά στην επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης της θυματοποίησης ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια;
 - iii) Υπάρχει διαφορά στην επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης της θυματοποίησης ανάλογα με την ηλικία;
2. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στις Μαθησιακές Δυσκολίες και τη θυματοποίηση σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου;
 - i) Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εμπλέκονται συχνότερα σε συμπεριφορές θυματοποίησης ως θύτες, ως θύματα ή ως θύτες/θύματα σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;
 - ii) Υπάρχει κάποια διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με ΜΔ και στους μαθητές χωρίς ΜΔ όσον αφορά στην επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης της θυματοποίησης;

2. Μέθοδος

2.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 280 παιδιά, τα οποία τη σχολική χρονιά 2006-7 φοιτούσαν στην Ε΄ και Στ΄ τάξη Δημοτικών σχολείων των νομών Θεσσαλονίκης, Τρικάλων και Κιλκίς. Η πλειοψηφία των παιδιών προέρχονταν από δημοτικά σχολεία του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης και των Τρικάλων.

Συνολικά, τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα δόθηκαν σε 292 παιδιά, εκ των οποίων δύο αρνήθηκαν να τα συμπληρώσουν και τρία είχαν γνωματεύσεις νοητικής υστέρησης ή νοητικής ανωριμότητας, οπότε δεν συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση. Επίσης, απορρίφθηκαν 7 περιπτώσεις παιδιών που είχαν ξεχάσει να συμπληρώσουν μία σελίδα ή είχαν 2 ή περισσότερες αναπάντητες δηλώσεις στην ίδια υποκλίμακα, π.χ. την ομάδα δηλώσεων που αφορούσαν την τάση για θυματοποίηση ή την υποκλίμακα Self Reliance/Problem Solving των στρατηγικών αντιμετώπισης.

Έτσι, το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελείται από 280 παιδιά Ε΄ και Στ΄ τάξης, τυπικής ανάπτυξης και με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η κατανομή των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες με βάση το φύλο και την τάξη φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Περιγραφή του δείγματος

	Χωρίς μαθησιακές δυσκολίες			Με μαθησιακές δυσκολίες			Σύνολο
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	
Ε΄ τάξη	53	56	109	15	6	21	130
Στ΄ τάξη	65	70	135	11	4	15	150
Σύνολο	118	126	244	26	10	36	280

Από τους 36 μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, οι 31 φοιτούσαν σε Τμήματα Ένταξης έχοντας στην πλειοψηφία τους επίσημη διάγνωση από ΚΔΑΥ ή Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα (25 από τους 31 μαθητές) ή αναμένοντας τη διαδικασία αξιολόγησης. Ακόμη, 5 από τους 36 μαθητές με ΜΔ φοιτούσαν παλαιότερα σε τμήμα ένταξης χωρίς να έχουν επίσημη διάγνωση και την εποχή της διεξαγωγής της έρευνας βρίσκονταν σε διαδικασία αξιολόγησης από επίσημο φορέα με την προοπτική να επιστρέψουν στο Τμήμα Ένταξης. Ένας μαθητής βρίσκονταν σε διαδικασία αξιολόγησης, αλλά φοιτούσε σε γενικό σχολείο στο οποίο δεν υπήρχε Τμήμα Ένταξης.

2.2. Διαδικασία

Στους συμμετέχοντες δόθηκαν τα ερωτηματολόγια Peer Relations Questionnaire (Rigby & Slee, 1993, Slee & Rigby, 1993) και Self-report Coping Measure (Causey & Dubow, 1992) μεταφρασμένα και προσαρμοσμένα στην ελληνική γλώσσα. Πριν την πραγματοποίηση της έρευνας τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν πιλοτικά από 22 μαθητές της Ε΄ τάξης, των οποίων καταγράφηκαν οι απορίες, ώστε να γίνουν τροποποιήσεις στη διατύπωση κάποιων ερωτήσεων που δεν ήταν κατανοητές.

Κατά την εκπόνηση της έρευνας, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια, εκτός από 3 περιπτώσεις που δόθηκαν από την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης. Τα παιδιά συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια επί τόπου, στη γενική τάξη ή στο τμήμα ένταξης, ακολουθώντας σε κάθε περίπτωση την ίδια διαδικασία. Αρχικά, τα παιδιά ενημερώνονταν για το σκοπό της έρευνας και το γενικό περιεχόμενο των ερωτηματολογίων. Διαβεβαιώνονταν ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και ότι οι απαντήσεις τους δεν αξιολογούνταν ως σωστές ή λανθασμένες. Ακολουθούσαν κάποια παραδείγματα ερωτήσεων-απαντήσεων με κλίμακα Likert για εξάσκηση. Στη συνέχεια καλούνταν να φανταστούν και να εξηγήσουν τι εννοεί το δεύτερο ερωτηματολόγιο με τη φράση «Όταν έχω ένα πρόβλημα με κάποιο παιδί στο σχολείο...». Οι απαντήσεις τους συνοψίζονταν και συμπληρώνονταν, όπου ήταν αναγκαίο, από την ερευνήτρια ώστε να ταυτιστεί η έννοια 'πρόβλημα με κάποιο παιδί στο σχολείο' της εκφώνησης του δεύτερου ερωτηματολογίου με τον ορισμό του εκφοβισμού/ της θυματοποίησης (βλ. Εισαγωγή). Τέλος, υπήρχε η δυνατότητα να ζητήσουν διευκρινίσεις όπου ήταν απαραίτητο, ενώ δεν υπήρχε χρονικός περιορισμός.

2.3. Εργαλεία

2.3.i. Εκφοβισμός/θυματοποίηση

Για την εκτίμηση της τάσης των μαθητών για εκφοβισμό και για θυματοποίηση χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Peer Relations Questionnaire (Rigby & Slee, 1993, Slee & Rigby, 1993).

Το ερωτηματολόγιο PRQ αποτελείται από 6 ερωτήσεις που αναφέρονται στην τάση για εκφοβισμό, 5 ερωτήσεις σχετικές με τη θυματοποίηση, 4 που αναφέρονται στην τάση να ενεργεί κανείς με προκοινωνικό ή συνεργατικό τρόπο και 5

συμπληρωματικές δηλώσεις (fillers). Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν πόσο συχνά η κάθε δήλωση ισχύει για τον εαυτό τους, σε μια κλίμακα απαντήσεων που περιλαμβάνει τις απαντήσεις ‘ποτέ’, ‘κάποιες φορές’, ‘αρκετά συχνά’ και ‘πολύ συχνά’. Οι βαθμολογίες των απαντήσεων κυμαίνονται από το 1 για την απάντηση ‘ποτέ’ έως το 4 για την απάντηση ‘πολύ συχνά’.

Για τους σκοπούς της ανάλυσης υπολογίζεται ο μέσος όρος των βαθμολογιών των δηλώσεων που αναφέρονται στον εκφοβισμό άλλων και προκύπτει μια γενική βαθμολογία για την τάση για εκφοβισμό. Ομοίως, από το μέσο όρο των βαθμολογιών των δηλώσεων που αναφέρονται στη θυματοποίηση προκύπτει μια γενική βαθμολογία για την τάση για θυματοποίηση. Τέλος, προκύπτει μια γενική βαθμολογία της προκοινωνικής τάσης από το μέσο όρο των βαθμολογιών στις αντίστοιχες δηλώσεις. Οι συμπληρωματικές δηλώσεις (fillers) δε χρησιμοποιούνται στην ανάλυση.

Ανάλυση παραγόντων

Περαιτέρω διερεύνηση των βαθμολογιών του δείγματος στο ερωτηματολόγιο έδειξε ότι μπορεί να γίνει ανάλυση παραγόντων (δείκτης KMO=0,805, $p<0,001$). Η ανάλυση παραγόντων κυρίων συνιστωσών με ορθογωνική περιστροφή (principal components analysis, ακολουθούμενη από varimax rotation) διέκρινε τρεις παράγοντες που είναι υπεύθυνοι συνολικά για το 54,33% της διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στην τάση για θυματοποίηση, ο δεύτερος στην τάση για εκφοβισμό και ο τρίτος στην προκοινωνική τάση. Οι φορτώσεις των δηλώσεων σε αυτούς τους τρεις παράγοντες φαίνονται στον Πίνακα 2. Το γεγονός ότι όλες οι φορτώσεις εκτός από μία (δήλωση 5, φόρτωση 0,594) ήταν μεγαλύτερες του 0,6 επαληθεύει την ύπαρξη των τριών υποτιθέμενων διαστάσεων σύμφωνα με τις οποίες κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο και συμφωνεί με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών (Rigby & Slee, 1993, Slee & Rigby, 1993).

Τέλος, ο έλεγχος για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, όσον αφορά το σύνολο των 15 δηλώσεων που χρησιμοποιούνται στην ανάλυση, έδειξε ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια (Cronbach's $\alpha=0,7$). Αν εξεταστούν χωριστά οι τρεις υποκλίμακες, προκύπτει πως οι υποκλίμακες του εκφοβισμού και της θυματοποίησης διαθέτουν καλή αξιοπιστία (με $\alpha=0,819$ και $0,848$ αντίστοιχα), ενώ η προκοινωνική υποκλίμακα διαθέτει μικρότερη αξιοπιστία ($\alpha=0,588$).

Πίνακας 2. Μήτρα περιστροφής συνιστωσών για το PRQ (Rotated Component Matrix)*

Α.α. και υποκλίμακα δήλωσης	Δηλώσεις	Παράγοντας		
		1	2	3
18 Victim	Τα άλλα παιδιά με κοροϊδεύουν.	,862		
3 Victim	Τα άλλα παιδιά με φωνάζουν με κοροϊδευτικά ή υποτιμητικά ονόματα.	,837		
8 Victim	Οι άλλοι με πειράζουν.	,808		
19 Victim	Τα άλλα παιδιά με χτυπάνε και με σπρώχνουν.	,728		
12 Victim	Οι άλλοι με αφήνουν σκόπιμα έξω από τα πράγματα (παιχνίδια, συζητήσεις, παρέες).	,703		
9 Bully	Είμαι μέλος μιας ομάδας που τριγυρνάει πειράζοντας τους άλλους.		,756	
14 Bully	Μου αρέσει να δείχνω στους άλλους ότι εγώ είμαι το αφεντικό.		,743	
11 Bully	Μου αρέσει να κάνω τους άλλους να με φοβούνται.		,733	
16 Bully	Μου αρέσει να ενοχλώ τους αδύναμους.		,671	
17 Bully	Μου αρέσει να μπλέκομαι σε καυγά με κάποιον που μπορώ να νικήσω εύκολα.		,660	
4 Bully	Κάνω δύσκολη τη ζωή των ήσυχων παιδιών.		,649	
20 ProSocial	Χαίρομαι να βοηθώ τους άλλους.			,743
15 ProSocial	Μοιράζομαι πράγματα με τους άλλους.			,694
10 ProSocial	Μου αρέσει να βοηθώ τους ανθρώπους που τους φέρονται άσχημα.			,643
5 ProSocial	Μου αρέσει να κάνω φίλους.			,594

* Rotation converged in 4 iterations.

2.3.ii. Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης

Για τη διερεύνηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με μια κατάσταση θυματοποίησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Self-Report Coping Measure (Causey & Dubow, 1992).

Το ερωτηματολόγιο αυτό (SRCM) χρησιμοποιήθηκε αρχικά για τη μελέτη των στρατηγικών αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν τα παιδιά ως αντίδραση σε ακαδημαϊκά-σχολικά προβλήματα και προβλήματα κοινωνικής φύσης (Causey & Dubow, 1992). Προσαρμογές του χρησιμοποιήθηκαν από άλλους ερευνητές για τη μελέτη των στρατηγικών αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν τα παιδιά σε καταστάσεις θυματοποίησης (Andreou, 2001, Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002, Kristensen & Smith, 2003).

Το ερωτηματολόγιο SRCM βασίζεται στη θεωρητικοποίηση της αντιμετώπισης βάσει του δισδιάστατου μοντέλου Προσέγγισης-Αποφυγής. Περιλαμβάνει πέντε υποκατηγορίες στρατηγικών αντιμετώπισης (Πίνακας 3). Η Επίλυση Προβλήματος (Sr/Ps) και η Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης (SSS) αποτελούν στρατηγικές προσέγγισης, ενώ η Αποστασιοποίηση (D), η Εσωτερίκευση (I) και η Εξωτερίκευση (E) αποτελούν στρατηγικές αποφυγής. Η Εσωτερίκευση και η Εξωτερίκευση αποτελούν τις δύο διαστάσεις της κατηγορίας αντιμετώπισης που περιγράφεται ως Συναισθηματική Αντίδραση, με την έννοια ότι υπάρχουν συναισθηματικές αντιδράσεις που στρέφονται είτε προς τα μέσα είτε προς τα έξω (Causey & Dubow, 1992).

Πίνακας 3. Στρατηγικές αντιμετώπισης

Υποκατηγορίες Στρατηγικών Αντιμετώπισης	
Προσέγγιση	Αυτό-στήριξη/Επίλυση Προβλήματος (Self-reliance/Problem Solving)
	Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης (Seeking Social Support)
Αποφυγή	Αποστασιοποίηση (Distancing)
	Συναισθηματική αντίδραση
	Εσωτερίκευση (Internalizing)
	Εξωτερίκευση (Externalizing)

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 34 δηλώσεις-εναλλακτικές στρατηγικές που απαντούν σε μία αρχική ερώτηση-πρόβλημα. Στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο των Causey & Dubow (1992) οι προβληματικές καταστάσεις που χρησιμοποιήθηκαν περιγράφονταν ως εξής: «Όταν πάρω ένα άσχημο βαθμό στο σχολείο...» και «Όταν έχω μια διαφωνία ή καυγά με κάποιο φίλο...». Στην παρούσα έρευνα η αρχική ερώτηση-πρόβλημα που χρησιμοποιήθηκε ήταν «Όταν έχω ένα πρόβλημα με κάποιο παιδί στο σχολείο...», όπως και στην έρευνα των Kochenderfer-Ladd & Skinner (2002), καθώς το είδος της αντιμετώπισης που επιλέγεται εξαρτάται κατά πολύ από την προβληματική κατάσταση (Lazarus & Folkman, 1987). Για τους σκοπούς της έρευνας ήταν σημαντικό να προσδιοριστεί η προβληματική κατάσταση ως κατάσταση θυματοποίησης, γεγονός που εξασφαλίστηκε με τις προφορικές οδηγίες που δόθηκαν στους μαθητές (βλ. Διαδικασία).

Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν πόσο συχνά επιλέγουν κάθε στρατηγική σε μια κλίμακα πέντε σημείων (ποτέ, σχεδόν ποτέ, μερικές φορές, τις περισσότερες φορές, πάντα). Η βαθμολογία των απαντήσεων κυμαίνεται από 1 για το «ποτέ» έως 5 για το «τις περισσότερες φορές». Για κάθε υποκλίμακα στρατηγικών αντιμετώπισης

προκύπτει μια γενική βαθμολογία από το μέσο όρο των βαθμολογιών των δηλώσεων που περιλαμβάνει η υποκλίμακα. Έτσι, υψηλότερη βαθμολογία σε μια υποκατηγορία σημαίνει μεγαλύτερη προτίμηση της συγκεκριμένης στρατηγικής.

Ανάλυση παραγόντων

Για τη διερεύνηση της προσαρμογής του ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα και πραγματικότητα πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων κυρίων συνιστωσών με ορθογωνική περιστροφή (principal components analysis, ακολουθούμενη από varimax rotation) καθώς αυτό ήταν εφικτό για το μέγεθος του δείγματος (δείκτης KMO=0,778, $p < 0,001$). Από τον έλεγχο για την ύπαρξη πέντε παραγόντων προέκυψαν οι φορτώσεις που φαίνονται στον Πίνακα 4. Οι πέντε παράγοντες είναι συνολικά υπεύθυνοι για το 44,479% της διακύμανσης. Όπως φαίνεται (Πίνακας 4), υπάρχουν δηλώσεις που δε φορτώνουν σε κανένα παράγοντα (6, 32 και 19) και δηλώσεις που φορτώνουν σε διαφορετικό παράγοντα από αυτόν στον οποίο υποτίθεται ότι ανήκουν (7, 9, 13, 22 και 27).

Επομένως, για τους σκοπούς της ανάλυσης κρίθηκε σκόπιμο να αφαιρεθούν οι δηλώσεις 6, 7, 9, 13, 19, 22, 27 και 32 είτε επειδή φορτώνουν σε άλλο παράγοντα από τον υποτιθέμενο είτε λόγω πολύ χαμηλών φορτώσεων (factor loadings $< 0,40$). Επίσης αφαιρέθηκε η δήλωση 29 που ανήκει θεωρητικά στον παράγοντα ‘Αποστασιοποίηση’ (Distancing) για να τηρηθεί μια σχετικά ισομεγέθους κατανομή των δηλώσεων στους 5 παράγοντες (ο παράγοντας Αποστασιοποίηση περιείχε 7 δηλώσεις, ενώ άλλοι παράγοντες μόνο 4).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων για τις 25 δηλώσεις που παρέμειναν. Οι πέντε παράγοντες που εξετάστηκαν για τις 25 δηλώσεις βρέθηκαν να είναι συνολικά υπεύθυνοι για το 51,141% της διακύμανσης. Επομένως υπήρξε βελτίωση του ποσοστού της διασποράς που εξηγείται από τους πέντε παράγοντες μετά την αφαίρεση των 9 δηλώσεων (από 44,479% σε 51,141%). Οι φορτώσεις των δηλώσεων που παρέμειναν φαίνονται στον Πίνακα 5. Όλες οι δηλώσεις φορτώνουν στον αναμενόμενο παράγοντα εκτός από τη δήλωση «ταράζομαι τόσο πολύ που δε μπορώ να μιλήσω σε κανένα», η οποία, εκτός από την υποκλίμακα στην οποία ανήκει (Εσωτερικήυση), φορτώνει και στην υποκλίμακα Εξωτερικήυση. Η δήλωση αυτή χρησιμοποιήθηκε παρόλα αυτά στην ανάλυση, καθώς η συσχέτισή της με την Εσωτερικήυση (0,568) ήταν πολύ μεγαλύτερη απ’ ότι με την Εξωτερικήυση (0,474).

Πίνακας 4. Πίνακας περιστροφής συνιστωσών για τις 34 δηλώσεις του SRCM (Rotated Component Matrix)*

α.α. και υποκλίμακα δήλωσης	Δηλώσεις	Παράγοντες				
		1	2	3	4	5
10 Sr/Ps	επιλέγω ένα τρόπο για να χειριστώ το πρόβλημα και το κάνω	,634				
13 SSS	ζητάω συμβουλές από κάποιο φίλο ή φίλη	,632				
2 Sr/Ps	προσπαθώ να σκεφτώ διάφορους τρόπους να το λύσω	,631				
14 Sr/Ps	κάνω κάτι για να επανορθώσω	,619				
9 SSS	δέχομαι βοήθεια από ένα φίλο ή φίλη	,588				
18 Sr/Ps	ξέρω ότι υπάρχουν πράγματα που μπορώ να κάνω για να καλυτερέψει η κατάσταση	,535				
23 Sr/Ps	ξανασκεφτόμαι τι να κάνω ή τι να πω	,515				
33 Sr/Ps	προσπαθώ πολύ σκληρά για να μην αφήσω να ξαναγίνει αυτό	,477				
22 SSS	ρωτάω κάποιον που είχε το ίδιο πρόβλημα τι θα έκανε	,403				
21 E	φωνάζω για να εκτονωθώ		,733			
30 E	εξαγριώνομαι και πετάω πράγματα ή χτυπάω κάτι		,714			
26 E	βρίζω φωναχτά		,668			
4 E	ξεσπάω στους άλλους γιατί νιώθω λυπημένος ή θυμωμένος		,640			
7 I	γίνομαι έξαλλος μόνος μου		,606			
31 SSS	δέχομαι βοήθεια από κάποιο μέλος της οικογένειάς μου			,690		
17 SSS	ζητάω συμβουλές από κάποιον στην οικογένειά μου			,684		
1 SSS	λέω σε ένα φίλο ή μέλος της οικογένειάς μου τι συνέβη			,626		
34 SSS	μιλάω γι' αυτό στο δάσκαλο			,534		
5 SSS	μιλάω σε κάποιον για το πώς ένιωσα	,455		,516		
19 I	απλά λυπάμαι τον εαυτό μου					
12 I	ανησυχώ υπερβολικά γι' αυτό				,681	
27 Sr/Ps	προσπαθώ να καταλάβω γιατί συνέβη σε μένα				,653	
25 I	ανησυχώ ότι οι άλλοι θα σκεφτούν κάτι άσχημο για μένα				,632	
8 I	ταράζομαι τόσο πολύ που δε μπορώ να μιλήσω σε κανένα				,627	
16 I	κλαίω γι' αυτό				,495	
6 Sr/Ps	αλλάζω κάτι για να λυθεί το πρόβλημα					
32 I	θυμώνω με τον εαυτό μου γιατί έκανα κάτι που δε θα έπρεπε να είχα κάνει					
11 D	ξεχνάω το όλο θέμα					,653
28 D	λέω ότι δε με νοιάζει					,580
20 D	αρνούμαι να το σκεφτώ					,567
15 D	λέω στον εαυτό μου ότι δεν πειράζει					,539
24 D	κάνω κάτι για να ξεκολλήσω το μυαλό μου από αυτό					,534
3 D	κάνω σα να μην έγινε τίποτα					,521
29 D	αδιαφορώ όταν οι άλλοι λένε κάτι γι' αυτό					,431

* Rotation converged in 7 iterations.

Πίνακας 5. Πίνακας περιστροφής συνιστωσών για τις 25 δηλώσεις του SRCM (Rotated Component Matrix)*

α.α. και υποκλίμα κα δήλωσης	Δηλώσεις	Παράγοντας				
		1	2	3	4	5
4 E	ξεσπάω στους άλλους γιατί νιώθω λυπημένος ή θυμωμένος	,725				
30 E	εξαγριώνομαι και πετάω πράγματα ή χτυπάω κάτι	,720				
26 E	βρίζω φωναχτά	,719				
21 E	φονάζω για να εκτονωθώ	,696				
2 SrPs	προσπαθώ να σκεφτώ διάφορους τρόπους να το λύσω		,732			
10 SrPs	επιλέγω ένα τρόπο για να χειριστώ το πρόβλημα και το κάνω		,713			
14 SrPs	κάνω κάτι για να επανορθώσω		,637			
18 SrPs	ξέρω ότι υπάρχουν πράγματα που μπορώ να κάνω για να καλυτερέψει η κατάσταση		,591			
23 SrPs	ξανασκεφτομαι τι να κάνω ή τι να πω		,545			
33 SrPs	προσπαθώ πολύ σκληρά για να μην αφήσω να ξαναγίνει αυτό		,444			
31 SSS	δέχομαι βοήθεια από κάποιο μέλος της οικογένειάς μου			,736		
17 SSS	ζητάω συμβουλές από κάποιον στην οικογένειά μου			,728		
1 SSS	λέω σε ένα φίλο ή μέλος της οικογένειάς μου τι συνέβη			,692		
5 SSS	μιλάω σε κάποιον για το πώς ένιωσα			,521		
34 SSS	μιλάω γι' αυτό στο δάσκαλο			,510		
11 D	ξεχνάω το όλο θέμα				,694	
3 D	κάνω σα να μην έγινε τίποτα				,601	
24 D	κάνω κάτι για να ξεκολλήσω το μυαλό μου από αυτό				,585	
15 D	λέω στον εαυτό μου ότι δεν πειράζει				,559	
28 D	λέω ότι δε με νοιάζει				,552	
20 D	αρνούμαι να το σκεφτώ				,532	
12 I	ανησυχώ υπερβολικά γι' αυτό					,783
25 I	ανησυχώ ότι οι άλλοι θα σκεφτούν κάτι άσχημο για μένα					,621
8 I	ταράζομαι τόσο πολύ που δε μπορώ να μιλήσω σε κανένα	,474				,568
16 I	κλαίω γι' αυτό					,504

* Rotation converged in 8 iterations.

Τέλος, η εσωτερική συνέπεια για το προσαρμοσμένο ερωτηματολόγιο των 25 δηλώσεων βρέθηκε να είναι ικανοποιητική (Cronbach's $\alpha=0,74$). Για τις υποκλίμακες Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης και Επίλυση Προβλήματος η εσωτερική συνέπεια ήταν $\alpha=0,724$, για την υποκλίμακα της Εξωτερίκευσης ήταν $\alpha=0,766$, ενώ για την Αποστασιοποίηση και την Εσωτερίκευση ήταν μικρότερη ($\alpha=0,65$ και $0,695$ αντίστοιχα).

2.4. Ανάλυση

Πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση με τη βοήθεια των υπολογιστικών φύλλων του προγράμματος Excel και του στατιστικού πακέτου SPSS 13.0.

Βάσει των μέσων όρων των βαθμολογιών των παιδιών στις υποκλίμακες ‘τάση για εκφοβισμό’ και ‘τάση για θυματοποίηση’ δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή τεσσάρων κλάσεων που αφορούσε το ρόλο που υιοθετούν συχνότερα τα παιδιά σε καταστάσεις θυματοποίησης (μη εμπλεκόμενοι, θύτες, θύματα και θύτες-θύματα). Για την κατάταξη των παιδιών σε έναν από τους τέσσερις ρόλους θυματοποίησης/εκφοβισμού χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της μίας τυπικής απόκλισης πάνω από το μέσο όρο, όπως έχει χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες έρευνες (π.χ., Owens, Daly & Slee, 2005, Kaukiainen et al, 2002, Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002). Συγκεκριμένα, τα παιδιά που είχαν γενική βαθμολογία (μ.ο.) στην υποκλίμακα της τάσης για εκφοβισμό μεγαλύτερη ή ίση με 1 τυπική απόκλιση (SD) πάνω από το γενικό μέσο όρο (Mean) χαρακτηρίστηκαν ως θύτες (δηλ. $\mu.o. \geq \text{Mean} + 1 \text{ SD} = 1,39 + 0,54 = 1,93$). Αντίστοιχα τα παιδιά με γενική βαθμολογία θυματοποίησης μεγαλύτερη ή ίση του 2,40 ($\text{Mean} + 1 \text{ SD} = 1,72 + 0,67 = 2,40$) χαρακτηρίστηκαν ως θύματα. Τα παιδιά που είχαν γενικές βαθμολογίες ίσες ή μεγαλύτερες από τα προαναφερθέντα κριτήρια και στις δύο κατηγορίες χαρακτηρίστηκαν ως θύτες-θύματα, ενώ τα παιδιά με μικρότερες βαθμολογίες και στις δύο κατηγορίες χαρακτηρίστηκαν ως μη εμπλεκόμενοι σε καταστάσεις θυματοποίησης. Έπειτα, διερευνήθηκε η σχέση του ρόλου στη θυματοποίηση με το φύλο, την ηλικία και τις μαθησιακές δυσκολίες με τη δοκιμασία χ^2 ως τεστ ανεξαρτησίας.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, οι μεταβλητές του φύλου, των μαθησιακών δυσκολιών και του ρόλου στη θυματοποίηση αντιμετωπίστηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές, ενώ οι μέσοι όροι στις υποκλίμακες των στρατηγικών αντιμετώπισης αντιμετωπίστηκαν ως εξαρτημένες. Ακολούθησαν συγκρίσεις με τη χρήση μη παραμετρικών δοκιμασιών (Mann-Whitney και Kruskal-Wallis), καθώς οι εξαρτημένες μεταβλητές δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή.

3. Αποτελέσματα

3.1. Τάση για εκφοβισμό/θυματοποίηση

3.1.i. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της τάσης για εκφοβισμό, για θυματοποίηση και της προκοινωνικής τάσης για το σύνολο του δείγματος, όπως προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο PRQ, εμφανίζονται στον Πίνακα 6. Ως τάση για εκφοβισμό, περιγράφεται η τάση των παιδιών να ενεργούν με τρόπο που να εκφοβίζει και να θυματοποιεί τα άλλα παιδιά. Η τάση για θυματοποίηση αναφέρεται στην τάση να υφίσταται κάποιο παιδί θυματοποίηση, όταν δηλαδή εκφοβίζεται και θυματοποιείται από άλλα παιδιά. Η προκοινωνική τάση αναφέρεται στην τάση να ενεργεί κάποιο παιδί με προκοινωνικό τρόπο, δηλαδή να εμφανίζεται φιλικό και συνεργατικό απέναντι στους άλλους.

Στον Πίνακα 7 φαίνεται η κατανομή των παιδιών σε ρόλους μη εμπλεκόμενων, θυτών, θυμάτων και θυτών-θυμάτων για το σύνολο του δείγματος. Όπως φαίνεται, το 26,4% των παιδιών του δείγματος εμπλέκεται σε καταστάσεις θυματοποίησης, ως θύτες, θύματα ή θύτες-θύματα. Από τα 280 παιδιά, 23 χαρακτηρίστηκαν θύτες (8,2%), 38 παιδιά θύματα (13,6%) και 13 παιδιά θύτες-θύματα (4,6%).

Πίνακας 6. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για το ερωτηματολόγιο PRQ

Υποκλίμακα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Τάση για εκφοβισμό (bully scale)	1,386	0,543
Τάση για θυματοποίηση (victim scale)	1,722	0,674
Προκοινωνική τάση (prosocial scale)	3,338	0,527

Πίνακας 7. Κατανομή των παιδιών σε ρόλους στη θυματοποίηση

	Μη εμπλεκόμενοι	Θύτες	Θύματα	Θύτες-Θύματα	Σύνολο
N	206	23	38	13	280
%	73,6%	8,2%	13,6%	4,6%	100%

3.1.ii. Ρόλοι στη θυματοποίηση και ηλικία

Έγινε έλεγχος για να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφορές στην συμμετοχή των παιδιών σε καταστάσεις θυματοποίησης ανάλογα με την ηλικία (Ε΄ και Στ΄ τάξη). Παρόλο που, όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, στην Στ΄ τάξη υπάρχουν περισσότεροι θύτες απ΄ ότι στην Ε΄, ενώ στην Ε΄ υπάρχουν περισσότερα θύματα και θύτες-θύματα απ΄ ότι στη Στ΄, οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($\chi^2=3,088$, d.f.=3, $p=0,378$). Επομένως, η ηλικία δε βρέθηκε να επηρεάζει την εμπλοκή των παιδιών σε καταστάσεις θυματοποίησης.

Πίνακας 8. Κατανομή μη εμπλεκόμενων, θυτών, θυμάτων και θυτών-θυμάτων με βάση την ηλικία

	Ε΄ τάξη		Στ΄ τάξη		Σύνολο	
	N (αναμενόμενη)	%	N (αναμενόμενη)	%	N	%
Μη εμπλεκόμενοι	94 (95,6)	72,3%	112 (110,4)	74,7%	206	73,6
Θύτες	8 (10,7)	6,2 %	15 (12,3)	10%	23	8,2
Θύματα	20 (17,6)	15,4%	18 (20,4)	12%	38	13,6
Θύτες-θύματα	8 (6)	6,2%	5 (7)	3,3%	13	4,6

3.1.iii. Ρόλοι στη θυματοποίηση και φύλο

Βρέθηκε πως η συμμετοχή των παιδιών σε καταστάσεις θυματοποίησης και ο ρόλος τους σε αυτές επηρεάζεται από το φύλο ($\chi^2=14,166$, $df=3$, $p<0,005$). Για να διαπιστωθεί ανάμεσα σε ποια κελιά εντοπίζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές, εξετάστηκαν τα προσαρμοσμένα κανονικοποιημένα υπόλοιπα (adjusted standardized residuals), τα οποία θεωρούνται σημαντικά όταν είναι μεγαλύτερα κατ' απόλυτη τιμή από 2 (Bewick et al., 2004). Στον Πίνακα 9 παρατίθενται οι παρατηρούμενες συχνότητες, οι αναμενόμενες συχνότητες και τα προσαρμοσμένα κανονικοποιημένα υπόλοιπα για κάθε ομάδα.

Συγκεκριμένα, σημαντικά περισσότερα αγόρια απ' ότι κορίτσια έχουν την τάση να χαρακτηρίζονται ως θύτες (12,5% σε σύγκριση με 3,7%) και ως θύτες-θύματα (7,6% σε σύγκριση με 1,5%). Αντίθετα, φαίνεται ότι περισσότερα κορίτσια απ' ότι αγόρια δεν εμπλέκονται σε καταστάσεις θυματοποίησης (80,1% έναντι 67,4%), ενώ η διαφορά στον αριθμό των θυμάτων δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 9. Κατανομή μη εμπλεκόμενων, θυτών, θυμάτων, θυτών-θυμάτων με βάση το φύλο

	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	N (παρατηρούμ.) N (αναμενόμεμ.) adj. std.residual	%	N (παρατηρούμ.) N (αναμενόμεμ.) adj. std.residual	%	N	%
Μη εμπλεκόμενοι	97 105,9 -2,4*	67,4%	109 100,1 2,4*	80,1%	206	73,6%
Θύτες	18 11,8 2,7*	2,5%	5 11,2 -2,7	3,7%	23	8,2%
Θύματα	18 19,5 -0,5	12,5%	20 18,5 0,5	14,7%	38	13,6%
Θύτες-θύματα	11 6,7 2,5*	7,6%	2 6,3 -2,5*	1,5%	13	4,6%

3.1.iv. Ρόλοι στη θυματοποίηση και Μαθησιακές Δυσκολίες

Η ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών βρέθηκε ότι επηρεάζει τη συμμετοχή στη θυματοποίηση και το ρόλο των παιδιών σε αυτή. Οι προϋποθέσεις για τον έλεγχο χ^2 δεν πληρούνταν, καθώς 3 από τα κελιά (37,5%) είχαν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη από 5, αλλά ο ακριβής δίπλευρος έλεγχος Fisher έδειξε $p < 0,001$. Επιπλέον υπολογίστηκαν τα προσαρμοσμένα κανονικοποιημένα υπόλοιπα (adjusted standardized residuals), τα οποία έδειξαν πού εντοπίζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, μόλις το 33,3% των παιδιών με ΜΔ δεν εμπλέκεται σε καταστάσεις θυματοποίησης σε σύγκριση με το 79,5% των μαθητών χωρίς ΜΔ, διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική (adj. st. residuals=-5,9 και 5,9 αντίστοιχα). Επίσης, σημαντικά περισσότερα παιδιά με ΜΔ απ' ότι παιδιά χωρίς ΜΔ εμπλέκονται σε καταστάσεις θυματοποίησης ως θύματα (adj. st. residual=3,7) ή ως θύτες-θύματα (adj. st. residual=3,7). Τέλος, φαίνεται πως μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με ΜΔ χαρακτηρίζεται ως θύτες (16,7%) σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς ΜΔ (7%), διαφορά που μπορεί να θεωρηθεί οριακά στατιστικά σημαντική, καθώς τα προσαρμοσμένα κανονικοποιημένα υπόλοιπα ισούνται με ± 2 , που είναι η κρίσιμη τιμή.

Πίνακας 10. Κατανομή μη εμπλεκόμενων, θυτών, θυμάτων, θυτών-θυμάτων με βάση την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών ή όχι

	Με Μ.Δ.		Χωρίς Μ.Δ.		Σύνολο	
	N (παρατηρούμ.) N (αναμενόμεμ.) adj. std.residual	%	N (παρατηρούμ.) N (αναμενόμεμ.) adj. std.residual	%	N	%
Μη εμπλεκόμενοι	12 26,5 -5,9*	33,3%	194 179,5 5,9*	79,5%	206	73,6%
Θύτες	6 3,0 2,0	16,7%	17 20,0 -2,0	7,0%	23	8,2%
Θύματα	12 4,9 3,7*	33,3%	26 33,1 -3,7*	10,7%	38	13,6%
Θύτες-θύματα	6 1,7 3,7*	16,7%	7 11,3 -3,7*	2,9%	13	4,6%

* σημαντική διαφορά ανάμεσα σε μαθητές με ΜΔ και χωρίς ΜΔ βάσει των προσαρμοσμένων κανονικοποιημένων υπολοίπων (adjusted standardized residuals)

3.2. Στρατηγικές αντιμετώπισης

3.2.i. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις 5 στρατηγικές αντιμετώπισης φαίνονται στον Πίνακα 11. Παρατηρείται πως τα παιδιά επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές Προσέγγισης (*Επίλυση Προβλήματος* και *Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης*) και σε μικρότερο βαθμό στρατηγικές αποφυγής (*Αποστασιοποίηση*, *Εσωτερίκευση* και *Εξωτερίκευση*) για να αντιμετωπίσουν τη θυματοποίηση.

Πίνακας 11. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τις στρατηγικές αντιμετώπισης

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Επίλυση προβλήματος (Self reliance/Problem solving)	3,72	0,74
Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης (Seeking Social Support)	3,24	0,90
Αποστασιοποίηση (Distancing)	2,66	0,72
Εσωτερίκευση (Internalizing)	2,34	0,87
Εξωτερίκευση (Externalizing)	1,92	0,92

Οι στρατηγικές Αναζήτησης Κοινωνικής Υποστήριξης διερευνήθηκαν επιπλέον, παρόλο κάτι τέτοιο δεν αποτελούσε κύριο στόχο της έρευνας, για να διαπιστωθεί σε ποιον απευθύνονται τα παιδιά για να ζητήσουν βοήθεια όταν θυματοποιούνται. Το ερωτηματολόγιο Self-Report Coping Measure ως στρατηγικές Κοινωνικής υποστήριξης περιλάμβανε τις δηλώσεις:

1. Μιλώ γι' αυτό στο δάσκαλο
2. Δέχομαι βοήθεια από ένα φίλο ή φίλη
3. Ζητάω συμβουλές από κάποιο φίλο ή φίλη
4. Δέχομαι βοήθεια από κάποιο μέλος της οικογένειάς μου
5. Ζητάω συμβουλές από κάποιον στην οικογένειά μου
6. Λέω σε ένα φίλο ή μέλος της οικογένειάς μου τι συνέβη

Παρόλο που οι δηλώσεις 2 και 3 τελικά αφαιρέθηκαν από την ανάλυση, καθώς στην ανάλυση παραγόντων συσχετίστηκαν κυρίως με τη στρατηγική της Επίλυσης

Προβλήματος, θεωρήθηκε ενδιαφέρον να αναφερθεί η συχνότητα με την οποία τα παιδιά επέλεξαν τις παραπάνω στρατηγικές κοινωνικής αναζήτησης (Πίνακας 12).

Πίνακας 12 . Στρατηγικές αναζήτησης κοινωνικής υποστήριξης

	Ποτέ / Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές / Πάντα
Μιλώ γι' αυτό στο δάσκαλο	56,8 %	27,1 %	16 %
Μιλώ σε ένα φίλο ή μέλος της οικογένειάς μου	19,7%	20,7%	59,6 %
Βοήθεια/Συμβουλές από μέλος της οικογένειας	23,05 %	23,25 %	53,65 %
Βοήθεια/ Συμβουλές από φίλο/φίλη	20,25 %	28 %	51,75 %

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 12, τα παιδιά επιλέγουν με μεγαλύτερη συχνότητα να μιλήσουν για τη θυματοποίηση σε κάποιο φίλο ή σε κάποιο μέλος της οικογένειάς τους απ' ότι στο/η δάσκαλο/α τους. Τα παιδιά που μιλάνε για τη θυματοποίηση στο δάσκαλο (μερικές φορές ή τις περισσότερες φορές/πάντα) αντιστοιχούν μόλις στο 28,1% των περιπτώσεων, ενώ επιλέγουν να μιλήσουν σε κάποιο φίλο ή μέλος της οικογένειάς τους (μερικές φορές ή τις περισσότερες φορές/πάντα) με συχνότητα 80,3%. Ομοίως, περισσότερα από τα μισά παιδιά αναζητούν βοήθεια ή συμβουλές από κάποιο φίλο/η ή μέλος της οικογένειας.

3.2.ii. Ηλικία και στρατηγικές αντιμετώπισης

Για να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφορές στην επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης της θυματοποίησης ανάλογα με την ηλικία, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney, το οποίο έδειξε πως δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές (Πίνακας 13).

Πίνακας 13. Χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης και ηλικία

	Ε' τάξη (N=130)			Στ' τάξη (N=150)			Mann-Whitney <i>U</i> (<i>p</i>)
	μ.ο.	τυπική απόκλ.	μέση τάξη	μ.ο.	τυπική απόκλ.	μέση τάξη	
Επίλυση Προβλήματος	3,74	0,77	142,97	3,70	0,72	138,36	9429,5 (,634)
Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης	3,32	0,87	147,38	3,17	0,92	134,53	8855,0 (,184)
Αποστασιο- ποίηση	2,76	0,80	149,38	2,58	0,64	132,81	8596,0 (,087)
Εσωτερίκευση	2,45	0,93	149,97	2,25	0,81	132,29	8518,5 (,067)
Εξωτερίκευση	1,89	0,90	136,28	1,96	0,94	144,15	9202,0 (,413)

3.2.iii. Φύλο και στρατηγικές αντιμετώπισης

Μετά από έλεγχο Mann-Whitney, βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, αλλά μόνο για τις στρατηγικές Προσέγγισης (Πίνακας 14). Συγκεκριμένα, βρέθηκε πώς τα κορίτσια χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη συχνότητα στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος ($U=7503,5$, $p=0,001$) και Αναζήτησης Κοινωνικής Υποστήριξης ($U=7397$, $p<0,001$) σε σύγκριση με τα αγόρια. Όσον αφορά τις στρατηγικές Αποστασιοποίησης, Εσωτερίκευσης και Εξωτερίκευσης, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα.

Πίνακας 14. Χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης και φύλο

	Αγόρια (N=144)			Κορίτσια (N=136)			Mann-Whitney <i>U</i> (<i>p</i>)
	μ.ο.	τυπική απόκλ.	μέση τάξη	μ.ο.	τυπική απόκλ.	μέση τάξη	
Επίλυση Προβλήματος	3,57	0,79	124,61	3,89	0,65	157,33	7503,5 (,001)*
Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης	3,05	0,96	123,87	3,45	0,79	158,11	7397,0 (,000)*
Αποστασιο- ποίηση	2,67	0,73	141,67	2,65	0,72	139,26	9623,5 (,803)
Εσωτερίκευση	2,24	0,85	131,55	2,45	0,88	149,97	8503,5 (,056)
Εξωτερίκευση	2,03	0,99	148,36	1,81	0,83	132,18	8660,5 (,091)

*στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο $p \leq 0,001$

3.2.iv. Εκφοβισμός, θυματοποίηση και στρατηγικές αντιμετώπισης

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε διμεταβλητή ανάλυση συσχέτισης Spearman, για να διαπιστωθεί η ύπαρξη τυχόν συσχετίσεων ανάμεσα στην τάση για εκφοβισμό, για θυματοποίηση ή στην προκοινωνική τάση και τις στρατηγικές αντιμετώπισης. Η ανάλυση συσχέτισης πραγματοποιήθηκε χωριστά για τα αγόρια και τα κορίτσια, καθώς βρέθηκε ότι το φύλο επηρεάζει τόσο το ρόλο στη θυματοποίηση όσο και την επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης.

Στον Πίνακα 15 παρατίθενται οι συντελεστές συσχέτισης ρ του Spearman ενώ στις παρενθέσεις φαίνονται οι τιμές του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας (p). Καθώς αυτές οι τιμές του p προέρχονται από τεστ τα οποία σχεδιάστηκαν να δοκιμάσουν μία και μόνο συσχέτιση ως προς τη σημαντικότητα, δεν αντανakλούν τον αριθμό των συσχετίσεων που δοκιμάζονται, οπότε δεν μπορούν να θεωρηθούν πραγματικές (Δαφέρμος, 2005). Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Bonferroni, σύμφωνα με την οποία το θεωρητικό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (0,05) διαιρείται με τον αριθμό των συσχετίσεων (15 στη συγκεκριμένη περίπτωση) και προκύπτει το 0,003 ως νέο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για τις συγκεκριμένες συσχετίσεις.

Πίνακας 15. Συσχετίσεις (Spearman's ρ) της τάσης για εκφοβισμό, για θυματοποίηση και της προκοινωνικής τάσης με τις στρατηγικές αντιμετώπισης

		Επίλυση Προβλήματος	Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης	Αποστασιο- ποίηση	Εσωτερί- κευση	Εξωτερίκευ- ση
Τάση για εκφοβισμό	Αγόρια	-,325** (,000)	-,270** (,001)	-,084 (,316)	,162 (,052)	,601** (,000)
	Κορίτσια	-,089 (,305)	-,036 (,678)	,020 (,817)	,202 (,018)	,383** (,000)
Τάση για Θυματο- ποίηση	Αγόρια	,052 (,539)	,148 (,077)	,094 (,262)	,453** (,000)	,264** (,001)
	Κορίτσια	-,023 (,793)	,112 (,192)	,073 (,399)	,426** (,000)	,346** (,000)
Προκοι- νωνική τάση	Αγόρια	,261** (,002)	,352** (,000)	,177 (,034)	,095 (,258)	-,101 (,228)
	Κορίτσια	,342** (,000)	,290** (,001)	,072 (,403)	-,061 (,477)	-,177 (,039)

*στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο <0,003

Όπως ήταν αναμενόμενο, η τάση για εκφοβισμό συσχετίστηκε θετικά με την Εξωτερίκευση ως αντίδραση στη θυματοποίηση τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια. Η συσχέτιση αυτή ήταν ισχυρή για τα αγόρια ($\rho=0,601$, $p<0,003$), ενώ ήταν μέτρια για τα κορίτσια ($\rho=0,383$, $p<0,003$). Επιπλέον, για τα αγόρια μόνο και όχι για τα κορίτσια η τάση για εκφοβισμό βρέθηκε ότι έχει μέτρια αρνητική σχέση με την Επίλυση Προβλήματος ($\rho=-0,325$, $p<0,003$) και ασθενή αρνητική σχέση με την Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης ($\rho=-0,270$, $p<0,003$). Με άλλα λόγια, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια που έχουν την τάση να θυματοποιούν τους άλλους, αντιδρούν κυρίως με Εξωτερίκευση όταν θυματοποιούνται τα ίδια, ενώ ειδικά για τα αγόρια η τάση για εκφοβισμό σχετίζεται αρνητικά με την Επίλυση Προβλήματος και την Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης.

Επίσης, βρέθηκε πως η τάση για θυματοποίηση τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια έχει μέτρια θετική σχέση με την Εσωτερίκευση ($\rho=0,453$ και $0,426$ αντίστοιχα, $p<0,003$). Βρέθηκε ακόμη μια μικρότερη αλλά σημαντική συσχέτιση της τάσης για θυματοποίηση με την Εξωτερίκευση (με $\rho=0,264$, $p<0,003$ για τα αγόρια και $\rho=0,346$, $p<0,003$ για τα κορίτσια). Επομένως, όσο εντονότερη ή συχνότερη είναι η θυματοποίηση τόσο περισσότερο τα παιδιά που θυματοποιούνται αντιδρούν σε αυτή με Εσωτερίκευση αλλά και Εξωτερίκευση σε μικρότερο βαθμό.

Τέλος, η προκοινωνική τάση συσχετίστηκε θετικά σε μέτριο βαθμό με την Επίλυση Προβλήματος και με την Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης και για τα δύο φύλα. Με άλλα λόγια τα παιδιά που επιδεικνύουν προκοινωνικές δεξιότητες έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν τη θυματοποίηση με στρατηγικές προσέγγισης (*Επίλυση Προβλήματος, Αναζήτηση κοινωνικής Υποστήριξης*).

Ρόλος στη θυματοποίηση και στρατηγικές αντιμετώπισης

Για να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφορές στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές ανάλογα με το ρόλο τους σε καταστάσεις θυματοποίησης πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis. Στον Πίνακα 16 φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των χρησιμοποιούμενων στρατηγικών για τις ομάδες που σχηματίζονται με κριτήριο το ρόλο σε καταστάσεις θυματοποίησης (μη εμπλεκόμενοι, θύτες, θύματα και θύτες-θύματα) καθώς και οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για το σύνολο του δείγματος. Βρέθηκε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις 4 ομάδες για κάθε μια από τις πέντε

στρατηγικές (με $p \leq 0,001$). Οι επιμέρους σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες παρουσιάζονται συνοπτικά στην τελευταία στήλη του Πίνακα 16.

Για να διαπιστωθεί ανάμεσα σε ποιες ομάδες βρίσκονται οι παρατηρούμενες διαφορές, πραγματοποιήθηκαν επιμέρους συγκρίσεις ανάμεσα στις ομάδες χρησιμοποιώντας το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney με την προσαρμογή Bonferroni για την πιθανότητα λάθους. Συγκεκριμένα, το θεωρητικό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (0,05) προσαρμόζεται διαιρούμενο με τον αριθμό των επιμέρους συγκρίσεων (6 στη συγκεκριμένη περίπτωση). Έτσι ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για τις επιμέρους συγκρίσεις θα θεωρείται το 0,008 που προκύπτει από τη διαίρεση 0,05/6. Με τον τρόπο αυτό περιορίζεται το λάθος τύπου I, που αναφέρεται στην εξεύρεση περισσότερων σημαντικών διαφορών από όσες υπάρχουν πραγματικά.

Πίνακας 16. Χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης με βάση το ρόλο στη θυματοποίηση

		Μη				Σύνολο (n=280)	Kruskal- Wallis (df=3)	Επιμέρους σημαντικές διαφορές
		εμπλε- κόμενοι (n=206)	Θύτες (n=23)	Θύμα- τα (n=38)	Θύτες- θύματα (n=13)			
		A	B	Γ	Δ			
Επίλυση Προβλήματος	μ.ο. (τ.α.)	3,83 (0,68)	3,04 (1,00)	3,70 (0,68)	3,36 (0,64)	3,72 (0,74)	19,245*	A-B
Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης	μ.ο. (τ.α.)	3,26 (0,87)	2,60 (1,06)	3,59 (0,75)	3,12 (0,95)	3,24 (0,90)	16,908*	A-B, B-Γ
Αποστασιοποίηση	μ.ο. (τ.α.)	2,69 (0,71)	2,16 (0,66)	2,69 (0,72)	3,08 (0,63)	2,66 (0,72)	16,232*	A-B, B-Γ, B-Δ
Εσωτερίκευση	μ.ο. (τ.α.)	2,18 (0,76)	2,41 (1,01)	3,01 (0,94)	2,89 (0,93)	2,34 (0,87)	31,095*	A-Γ, A-Δ
Εξωτερίκευση	μ.ο. (τ.α.)	1,67 (0,71)	3,10 (0,92)	2,18 (1,00)	3,15 (0,98)	1,93 (0,92)	63,093*	A-B, A-Γ, A-Δ, B-Γ, Γ-Δ

* $p \leq 0,001$

Παρακάτω παρουσιάζονται οι επιμέρους συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στις ομάδες των θυτών, των θυμάτων και των θυτών-θυμάτων με τους μη εμπλεκόμενους, καθώς και μεταξύ τους.

Θύτες με μη εμπλεκόμενους

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 17, οι θύτες επιλέγουν σε μικρότερο βαθμό στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος στην αντιμετώπιση της θυματοποίησης, σε σύγκριση με τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως μη εμπλεκόμενοι ($U=1221$, $p<0,008$). Επίσης, χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά στρατηγικές που στοχεύουν στην Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης ($U=1399$, $p<0,008$) και λιγότερο συχνά στρατηγικές Αποστασιοποίησης ($U=1361,5$, $p<0,008$) σε σύγκριση με τους μη εμπλεκόμενους. Αντίθετα, φαίνεται πως χρησιμοποιούν πολύ πιο συχνά στρατηγικές Εξωτερίκευσης από τους μη εμπλεκόμενους μαθητές ($U=462$, $p<0,008$).

Πίνακας 17. Σύγκριση ανάμεσα σε μη εμπλεκόμενους και θύτες

	Μη εμπλεκόμενοι (N=206)			Θύτες (N=23)			Mann-Whitney <i>U</i> (<i>p</i>)
	μ.ο.	τυπική απόκλ.	μέση τάξη	μ.ο.	τυπική απόκλ.	μέση τάξη	
Επίλυση Προβλήματος	3,83	0,68	120,57	3,04	1,00	65,09	1121,0 (,000)*
Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης	3,25	0,87	119,71	2,60	1,06	72,83	1399,0 (,001)*
Αποστασιο- ποίηση	2,69	0,71	119,89	2,16	0,66	71,20	1361,5 (,001)*
Εσωτερίκευση	2,18	0,76	113,77	2,41	1,01	125,98	2116,5 (,399)
Εξωτερίκευση	1,67	0,71	105,74	3,10	0,92	197,91	462,0 (,000)*

* στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0,008 όπως προκύπτει μετά τη διόρθωση Bonferroni

Θύματα με μη εμπλεκόμενους

Τα παιδιά που χαρακτηρίστηκαν ως θύματα φαίνεται πως χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις στρατηγικές της Εσωτερίκευσης ($U=1872$, $p<0,008$) και της Εξωτερίκευσης ($U=2751$, $p<0,008$) σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν εμπλέκονται συνήθως σε καταστάσεις θυματοποίησης (Πίνακας 18). Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη χρήση των στρατηγικών Επίλυσης Προβλήματος, Αναζήτησης Κοινωνικής Υποστήριξης και Αποστασιοποίησης.

Πίνακας 18. Σύγκριση ανάμεσα σε μη εμπλεκόμενους και θύματα

	Μη εμπλεκόμενοι (N=206)			Θύματα (N=38)			Mann-Whitney <i>U</i> (<i>p</i>)
	μ.ο.	τυπική απόκλ.	μέση τάξη	μ.ο.	τυπική απόκλ.	μέση τάξη	
Επίλυση Προβλήματος	3,83	0,68	124,94	3,70	0,69	109,29	3412,0 (.208)
Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης	3,25	0,87	118,14	3,59	0,75	146,12	3016,5 (.024)
Αποστασιο- ποίηση	2,69	0,71	122,76	2,69	0,72	121,08	3860,0 (.892)
Εσωτερίκευση	2,18	0,76	112,59	3,01	0,94	176,24	1872,0 (.000)*
Εξωτερίκευση	1,67	0,71	116,85	2,18	1,00	153,11	2751,0 (.003)*

* στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο ,008 όπως προκύπτει μετά τη διόρθωση Bonferroni

Θύτες/θύματα με Μη εμπλεκόμενους

Ανάμεσα στους μη εμπλεκόμενους και στην ομάδα των θυτών-θυμάτων βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά διαφορές για τις στρατηγικές Εσωτερίκευσης και Εξωτερίκευσης, με τους θύτες-θύματα να χρησιμοποιούν αυτές τις στρατηγικές πολύ συχνότερα από τους μη εμπλεκόμενους (Πίνακας 19). Για τη στρατηγική της Εσωτερίκευσης ήταν $U=713,5$ με $p<0,008$ ενώ για τη στρατηγική της Εξωτερίκευσης, όπου οι θύτες-θύματα είχαν σχεδόν τη διπλάσια βαθμολογία από τους μη εμπλεκόμενους, ήταν $U=279,5$ με $p<0,008$.

Πίνακας 19. Σύγκριση ανάμεσα σε μη εμπλεκόμενους και θύτες-θύματα

	Μη εμπλεκόμενοι (N=206)			Θύτες-Θύματα (N=13)			Mann-Whitney <i>U</i> (<i>p</i>)
	μ.ο.	τυπική απόκλ.	μέση τάξη	μ.ο.	τυπική απόκλ.	μέση τάξη	
Επίλυση Προβλήματος	3,83	0,68	112,55	3,36	0,64	69,55	814,5 (,018)
Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης	3,25	0,87	110,64	3,12	0,95	99,88	1207,5 (,552)
Αποστασιο- ποίηση	2,69	0,71	107,82	3,08	0,63	144,50	890,5 (,042)
Εσωτερίκευση	2,18	0,76	106,96	2,89	0,93	158,12	713,5 (,005)*
Εξωτερίκευση	1,67	0,71	104,86	3,15	0,98	191,50	279,5 (,000)*

* στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο ,008 όπως προκύπτει μετά τη διόρθωση Bonferroni

Θύτες με Θύματα

Στη σύγκριση που έγινε ανάμεσα στους θύτες και στα θύματα βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις στρατηγικές της Αναζήτησης Κοινωνικής Υποστήριξης, Αποστασιοποίησης και Εξωτερίκευσης (Πίνακας 20). Συγκεκριμένα, τα θύματα επιλέγουν πολύ πιο συχνά την Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης για την αντιμετώπιση καταστάσεων θυματοποίησης σε σύγκριση με τους θύτες ($U=191$, $p<0,008$). Παράλληλα, φαίνεται πως προτιμούν και την Αποστασιοποίηση περισσότερο από τους θύτες ($U=259,5$, $p<0,008$). Αντίθετα, οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως θύτες επιλέγουν πολύ πιο συχνά την Εξωτερίκευση όταν βρίσκονται αντιμέτωποι οι ίδιοι με καταστάσεις εκφοβισμού σε σύγκριση με τους μαθητές που συνήθως έχουν το ρόλο του θύματος ($U=216,5$, $p<0,008$). Είναι αξιοσημείωτο πως υπήρχαν διαφορές και στους μέσους όρους για τη χρήση των άλλων δύο στρατηγικών (*Επίλυση Προβλήματος* και *Εσωτερίκευση*), με τα θύματα να τις χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους θύτες, αλλά αυτές οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 20. Σύγκριση ανάμεσα σε θύτες και θύματα

	Θύτες (N=23)			Θύματα (N=38)			Mann-Whitney <i>U</i> (<i>p</i>)
	μ.ο.	τυπική απόκλ.	μέση τάξη	μ.ο.	τυπική απόκλ.	μέση τάξη	
Επίλυση Προβλήματος	3,04	1,00	24,37	3,70	0,68	35,01	284,5 (,023)
Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης	2,60	1,06	20,30	3,59	0,75	37,47	191,0 (,000)*
Αποστασιο- ποίηση	2,16	0,66	23,28	2,69	0,72	35,67	259,5 (,008)*
Εσωτερίκευση	2,41	1,01	24,65	3,01	0,94	34,84	291,0 (,029)
Εξωτερίκευση	3,10	0,92	40,59	2,18	1,00	25,20	216,5 (,001)*

* στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο ,008 όπως προκύπτει μετά τη διόρθωση Bonferroni

Θύτες με θύτες-θύματα

Τα παιδιά που στη συγκεκριμένη έρευνα κατηγοριοποιήθηκαν, βάσει των απαντήσεών τους, ως θύτες διαφέρουν από τα παιδιά που έχουν το διπλό ρόλο του θύτη και του θύματος στη χρήση της στρατηγικής της Αποστασιοποίησης (Πίνακας 21). Συγκεκριμένα, οι θύτες-θύματα επιλέγουν πιο συχνά της χρήση αυτής της στρατηγικής σε σύγκριση με τους θύτες ($U=42,5$ με $p<0,008$).

Πίνακας 21. Σύγκριση ανάμεσα σε θύτες και θύτες-θύματα

	Θύτες (N=23)			Θύτες-Θύματα (N=13)			<i>Mann-Whitney</i> <i>U (p)</i>
	μ.ο.	τυπική απόκλ.	μέση τάξη	μ.ο.	τυπική απόκλ.	μέση τάξη	
Επίλυση Προβλήματος	3,04	1,00	17,67	3,36	0,64	19,96	130,5 (,537)
Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης	2,60	1,06	16,52	3,12	0,95	22,00	104,0 (,140)
Αποστασιο- ποίηση	2,16	0,66	13,85	3,08	0,63	26,73	42,5 (,000)*
Εσωτερίκευση	2,41	1,01	16,67	2,89	0,93	21,73	107,5 (,169)
Εξωτερίκευση	3,10	0,92	18,30	3,15	0,98	18,85	145,0 (,897)

* στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο ,008 όπως προκύπτει μετά τη διόρθωση Bonferroni

Θύματα με θύτες-θύματα

Τέλος, τα παιδιά που συνήθως έχουν το ρόλο του θύματος βρέθηκε πως διαφέρουν από τα παιδιά με το διπλό ρόλο του θύτη-θύματος στη στρατηγική της Εξωτερίκευσης (Πίνακας 22). Συγκεκριμένα, οι θύτες-θύματα χρησιμοποιούν τη στρατηγική αυτή πολύ πιο συχνά από τα θύματα ($U=185,5$, $p<0,008$).

Πίνακας 21. Σύγκριση ανάμεσα σε θύματα και θύτες-θύματα

	Θύματα (N=38)			Θύτες-Θύματα (N=13)			Mann-Whitney <i>U</i> (<i>p</i>)
	μ.ο.	τυπική απόκλ.	μέση τάξη	μ.ο.	τυπική απόκλ.	μέση τάξη	
Επίλυση Προβλήματος	3,70	0,68	27,62	3,36	0,64	21,27	185,5 (,182)
Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης	3,59	0,75	27,92	3,12	0,95	20,38	174,0 (,113)
Αποστασιο- ποίηση	2,69	0,72	23,79	3,08	0,63	32,46	163,0 (,068)
Εσωτερίκευση	3,01	0,94	26,26	2,89	0,93	25,23	237,0 (,828)
Εξωτερίκευση	2,18	0,99	22,70	3,15	0,98	35,65	121,5 (,006)*

* στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο ,008 όπως προκύπτει μετά τη διόρθωση Bonferroni

3.2.v. Μαθησιακές δυσκολίες και στρατηγικές αντιμετώπισης

Το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney έδειξε πως υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με ΜΔ και χωρίς ΜΔ, όσον αφορά στη χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης σε καταστάσεις εκφοβισμού/θυματοποίησης (Πίνακας 22). Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΜΔ χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς ΜΔ ($U=3315$, $p<0,05$). Αντίθετα, χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές Αποστασιοποίησης ($U=3378,5$, $p<0,05$), Εσωτερίκευσης ($U=2800,5$, $p<0,001$) και Εξωτερίκευσης ($U=2573,5$, $p<0,001$) σε σύγκριση με τους συνομήλικούς τους χωρίς ΜΔ. Τέλος, φαίνεται πως οι μαθητές με ΜΔ και οι μαθητές χωρίς ΜΔ επιζητούν στον ίδιο βαθμό την Κοινωνική Υποστήριξη για την αντιμετώπιση της θυματοποίησης.

Πίνακας 22. Χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης με βάση την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών

	Με ΜΔ (N=36)			Χωρίς ΜΔ (N=244)			Mann-Whitney <i>U</i> (<i>p</i>)
	μ.ο.	τυπική απόκλ.	μέση τάξη	μ.ο.	τυπική απόκλ.	μέση τάξη	
Επίλυση Προβλήματος	3,43	0,77	110,58	3,77	0,73	144,91	3315,0 (,017)*
Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης	3,47	0,97	162,01	3,21	0,89	137,33	3617,5 (,087)
Αποστασιο- ποίηση	2,93	0,79	168,65	2,62	0,71	136,35	3378,5 (,025)*
Εσωτερίκευση	2,85	1,03	184,71	2,27	0,82	133,98	2800,5 (,000)**
Εξωτερίκευση	2,56	1,07	191,01	1,83	0,86	133,05	2573,5 (,000)**

* στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο $p<0,05$

** στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο $p<0,001$

4. Συζήτηση

4.1. Σχολιασμός των ευρημάτων

4.1.1. Γενικά

i. Συχνότητα της θυματοποίησης

Παρόλο που η διερεύνηση της συχνότητας της θυματοποίησης δεν αποτελούσε κύριο στόχο της έρευνας, κρίθηκε σκόπιμο να σχολιαστεί σύντομα. Βρέθηκε πως το 26,4% των παιδιών του δείγματος εμπλέκονται σε καταστάσεις θυματοποίησης, ως θύτες, ως θύματα ή θύτες-θύματα. Συγκεκριμένα, από τα 280 παιδιά του δείγματος, 23 χαρακτηρίστηκαν θύτες (8,2%), 38 παιδιά θύματα (13,6%) και 13 παιδιά θύτες-θύματα (4,6%).

Τα αποτελέσματα αυτά είναι παρόμοια με των Pateraki και Houndoumadi (2001) που διερεύνησαν τη συχνότητα της θυματοποίησης σε παιδιά 3^{ης} – 6^{ης} τάξης σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Συγκεκριμένα, αναφέρουν μικρότερο ποσοστό θυτών (6,2%), ελαφρώς υψηλότερο ποσοστό θυμάτων (14,7%) και παρόμοιο ποσοστό θυτών-θυμάτων (4,8%). Το μεγαλύτερο ποσοστό θυτών και το μικρότερο ποσοστό θυμάτων της παρούσας έρευνας πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι το δείγμα αποτελούνταν από παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (5^{ης} και 6^{ης} τάξης) σε σύγκριση με την έρευνα των Pateraki και Houndoumadi (2001), κάποια από τα οποία μπορεί να εκφοβίζον μικρότερα παιδιά που δεν συμπεριλαμβάνονταν στην έρευνα. Άλλωστε, έχει βρεθεί πως υπάρχει μια τάση για μείωση στον αριθμό των θυμάτων με την αύξηση της ηλικίας (Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Σε έρευνες που έχουν γίνει σε άλλες χώρες έχουν αναφερθεί διαφορετικά ποσοστά θυματοποίησης-εκφοβισμού. Για παράδειγμα, στη Δανία, παρόλο που το ποσοστό των θυτών είναι το ίδιο (8,2%), ο αριθμός των θυμάτων και των θυτών-θυμάτων είναι υψηλότερος (Kristensen & Smith, 2003), ενώ στην Ολλανδία έχει αναφερθεί υψηλότερο ποσοστό θυτών (10,7%) και παρόμοιο ποσοστό θυμάτων (14,1%) (Camodeca & Goossens, 2005). Τέλος, στις ΗΠΑ τα ποσοστά θυτών και θυτών-θυμάτων είναι ιδιαίτερα αυξημένα (Nansel et al., 2001), ενώ στη Νορβηγία η θυματοποίηση βρίσκεται σε χαμηλότερα επίπεδα (Solberg & Olweus, 2003) απ' ότι στην Ελλάδα.

Σε κάθε περίπτωση, η σύγκριση των συχνοτήτων θυματοποίησης που αναφέρονται σε διαφορετικές έρευνες θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με προσοχή, λόγω

της διαφορετικής μεθοδολογίας και των διαφορετικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται.

ii. Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης (γενική εικόνα)

Τα παιδιά στο σύνολο του δείγματος βρέθηκε πως επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές Προσέγγισης (*Επίλυση Προβλήματος* και *Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης*) και σε μικρότερο βαθμό στρατηγικές Αποφυγής (*Αποστασιοποίηση*, *Εσωτερίκευση* και *Εξωτερίκευση*) για να αντιμετωπίσουν τη θυματοποίηση (με τη σειρά που αναφέρονται). Η τάση για προτίμηση στρατηγικών Προσέγγισης στην αντιμετώπιση της θυματοποίησης διαφαίνεται και σε άλλες έρευνες όπου έχει χρησιμοποιηθεί το ίδιο μέσο διερεύνησης στρατηγικών αντιμετώπισης (Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002, Kristensen & Smith, 2003).

Μια βασική διαφορά της παρούσας έρευνας με την έρευνα των Kristensen & Smith (2003) είναι ότι τα Ελληνόπουλα προτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό την αναζήτηση της κοινωνικής υποστήριξης σε σχέση με τα παιδιά του δείγματος των Kristensen & Smith (2003), σημειώνοντας παράλληλα υψηλότερους μέσους όρους και σε όλες τις άλλες στρατηγικές αντιμετώπισης. Αντίθετα, οι μέσοι όροι της παρούσας έρευνας ήταν συγκρίσιμοι με της έρευνας των Kochenderfer-Ladd και Skinner (2002), με μοναδική εξαίρεση τη στρατηγική της Επίλυσης Προβλήματος, στην οποία τα Ελληνόπουλα έχουν υψηλότερες βαθμολογίες.

Είναι ενδιαφέρον πως, όταν εξετάστηκε λεπτομερώς η στρατηγική της Αναζήτησης Κοινωνικής Υποστήριξης, βρέθηκε πως τα παιδιά στρέφονται για υποστήριξη κυρίως σε γονείς και φίλους και σε πολύ μικρό βαθμό στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών (56,8%) δεν αναφέρουν στους εκπαιδευτικούς τα περιστατικά θυματοποίησης που υφίστανται. Ανάλογα ευρήματα έχουν αναφερθεί και σε άλλες έρευνες τόσο στον ελληνικό χώρο (Pateraki & Houndoumadi, 2001, Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001) όσο και διεθνώς (Whitney & Smith, 1993). Οι Kanetsuna et al. (2006) έχουν βρει πως οι μαθητές είναι συχνά απρόθυμοι να μιλήσουν για τη θυματοποίηση καθώς φοβούνται ότι αυτή θα χειροτερεύσει ή επειδή αισθάνονται πως δεν υπάρχει κανείς τον οποίο μπορούν να εμπιστευτούν ή τους λείπει η αυτοπεποίθηση. Η τάση των μαθητών να μην απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς αποτελεί εμπόδιο για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της θυματοποίησης στο σχολείο από το εκπαιδευτικό προσωπικό.

4.1.2. Χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης με βάση το ρόλο στη θυματοποίηση

Κύριος στόχος της εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης ανάλογα με το ρόλο που μπορεί να έχουν τα παιδιά σε αυτή.

Καθώς από την ανάλυση συσχέτισης φάνηκε πως η τάση για εκφοβισμό, η τάση για θυματοποίηση και η προκοινωνική τάση συσχετίζονται με διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης, επιχειρήθηκε σύγκριση των στρατηγικών αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι μαθητές ανάλογα με το ρόλο τους στη θυματοποίηση (μη εμπλεκόμενοι, θύτες, θύματα, θύτες-θύματα) ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (π.χ., Andreou, 2001, Camodeca & Goossens, 2005, Kristensen & Smith, 2003, Olafsen & Viemero, 2000), ήταν αναμενόμενο ότι οι μη εμπλεκόμενοι, οι θύτες, τα θύματα και οι θύτες-θύματα θα διαφέρουν στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση επεισοδίων θυματοποίησης.

Το φύλο των παιδιών και η ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών ή όχι δεν χρησιμοποιήθηκαν ως μεταβλητές σε αυτή τη σύγκριση, αλλά εξετάστηκαν χωριστά, παρόλο που βρέθηκε πως επηρεάζουν την επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης. Αυτό έγινε γιατί οι ομάδες που θα προέκυπταν σε κάποιες περιπτώσεις (π.χ. κορίτσια θύτες-θύματα) θα αποτελούνταν από πολύ μικρό αριθμό ατόμων και δε θα ήταν δυνατή η στατιστική ανάλυση.

Βρέθηκε πως ο συνήθης ρόλος που έχουν τα παιδιά στις καταστάσεις θυματοποίησης επηρεάζει τον τρόπο που αντιδρούν σε αυτές. Παρακάτω επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά ανάλογα με το ρόλο τους σε καταστάσεις θυματοποίησης και γίνεται σχολιασμός αυτών βάσει της βιβλιογραφίας.

ι. Μη εμπλεκόμενοι στη θυματοποίηση και παιδιά με προκοινωνικές δεξιότητες

Τα παιδιά που δεν εμπλέκονται συχνά σε καταστάσεις θυματοποίησης προτιμούν τις στρατηγικές Προσέγγισης, και παρόλο που διαφέρουν σημαντικά μόνο από τους θύτες, δείχνουν τη μεγαλύτερη προτίμηση από όλες τις ομάδες στη στρατηγική της Επίλυσης Προβλήματος. Οι στρατηγικές Προσέγγισης (Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης και Επίλυση Προβλήματος) θεωρούνται σε γενικές γραμμές εποικοδομητικές για την αντιμετώπιση του προβλήματος και ωφέλιμες για την

ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Για παράδειγμα, οι Causey και Dubow (1992) βρήκαν πως τα παιδιά που χρησιμοποιούσαν πιο συχνά στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος και Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης ήταν περισσότερο ικανοποιημένα με τον εαυτό τους. Επιπλέον, η στρατηγική της Επίλυσης της σύγκρουσης συσχετίστηκε με προοδευτική μείωση της θυματοποίησης (Kochenderfer-Ladd, 2004).

Αντίθετα, οι μη εμπλεκόμενοι χρησιμοποιούν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό στρατηγικές Εσωτερίκευσης σε σύγκριση με τα θύματα και τους θύτες-θύματα και Εξωτερίκευσης σε σύγκριση όλες τις άλλες ομάδες. Οι στρατηγικές αυτές θεωρούνται σε γενικές γραμμές λιγότερο προσαρμοστικές. Για παράδειγμα, η Εσωτερίκευση έχει συσχετιστεί με αυτοαναφορές άγχους, ενώ η Εξωτερίκευση θεωρείται από τα ίδια τα παιδιά ως μη αποδεκτή συμπεριφορά (Causey & Dubow, 1992).

Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν πως οι μη εμπλεκόμενοι χρησιμοποιούν πιο προσαρμοστικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση υποθετικών επεισοδίων θυματοποίησης απ' ότι οι εμπλεκόμενοι στη θυματοποίηση. Παρόλα αυτά δεν είναι δυνατόν να καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως η επιλογή των συγκεκριμένων στρατηγικών προστατεύει αυτή την ομάδα από την εμπλοκή στη θυματοποίηση. Είναι πιθανόν πως αυτά τα παιδιά δεν εμπλέκονται στη θυματοποίηση εξαιτίας των αποτελεσματικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν. Από την άλλη, είναι πιθανό να χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτές τις γενικά αποδεκτές ως προσαρμοστικές ή αποτελεσματικές στρατηγικές εξαιτίας της απουσίας της θυματοποίησης και των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων που αυτή συνεπάγεται.

Ένα δεύτερο εύρημα της έρευνας ήταν ότι η προκοινωνική τάση συσχετίζεται θετικά με την Επίλυση Προβλήματος και με την Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης και για τα δύο φύλα. Με άλλα λόγια, όσο καλύτερες προκοινωνικές δεξιότητες επιδεικνύουν τα παιδιά τόσο περισσότερο έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν τη θυματοποίηση με στρατηγικές Προσέγγισης, που αποσκοπούν στην τροποποίηση των συνθηκών του προβλήματος. Για τα προκοινωνικά παιδιά έχει αναφερθεί πως είναι πιο δημοφιλή και χρησιμοποιούν συχνότερα εποικοδομητικές λύσεις σε καταστάσεις θυματοποίησης σε σύγκριση με τους θύτες (Warden & Mackinnon, 2003), επομένως είναι λογικό γι' αυτά τα παιδιά να αναζητούν την υποστήριξη της κοινωνικής ομάδας ή να προσεγγίζουν το πρόβλημα της θυματοποίησης προσπαθώντας να το επιλύσουν. Βέβαια, η εκδήλωση προκοινωνικών δεξιοτήτων (προκοινωνική τάση) δεν αποκλείει την πιθανότητα να θυματοποιηθούν τα παιδιά, καθώς δε βρέθηκε κάποια συσχέτιση με

την τάση για θυματοποίηση, αλλά αυξάνει την πιθανότητα να χρησιμοποιήσουν επικοδομητικές στρατηγικές για την αντιμετώπισή της.

ii. Τάση για εκφοβισμό - θύτες

Όπως ήταν αναμενόμενο, η τάση για εκφοβισμό (το να ενεργεί κάποιο παιδί ως θύτης) συσχετίστηκε θετικά με την Εξωτερίκευση ως αντίδραση στη θυματοποίηση τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια, με τη διαφορά ότι αυτή η σχέση ήταν πολύ πιο ισχυρή στα αγόρια. Με άλλα λόγια, τα παιδιά που έχουν την τάση να θυματοποιούν τους άλλους, και ιδιαίτερα τα αγόρια, όταν γίνονται οι ίδιοι δέκτες επιθετικής συμπεριφοράς, αντιδρούν κυρίως με Εξωτερίκευση, δηλαδή ξεσπώντας στους άλλους, φωνάζοντας και βρίζοντας ή πετώντας και καταστρέφοντας πράγματα. Η τάση αυτή έχει αναφερθεί και από την Andreou (2001), αλλά μόνο για τα αγόρια-θύτες και όχι για τα κορίτσια, και επιβεβαιώνει τη γενική αντίληψη ότι οι θύτες χαρακτηρίζονται από επιθετικά σχήματα συμπεριφοράς (Olweus, 1993).

Επιπλέον, για τα αγόρια μόνο και όχι για τα κορίτσια, η τάση για εκφοβισμό βρέθηκε ότι συσχετίζεται αρνητικά με την Επίλυση Προβλήματος και με την Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης. Έτσι, τα αγόρια που έχουν την τάση να θυματοποιούν τους άλλους, όχι μόνο θα αντιδράσουν με Εξωτερίκευση όταν έρθουν οι ίδιοι αντιμετώπι με επιθετική συμπεριφορά, αλλά επιπλέον έχουν μειωμένες πιθανότητες να προσπαθήσουν να επιλύσουν επικοδομητικά το πρόβλημα ή να ζητήσουν τη βοήθεια των φίλων τους. Η μειωμένη προτίμηση των αγοριών-θυτών για στρατηγικές επίλυσης προβλήματος όσον αφορά την αντιμετώπιση περιστατικών θυματοποίησης έχει αναφερθεί και από την Andreou (2001). Το γεγονός αυτό θα μπορούσε ενδεχομένως να προσφέρει υποστήριξη στην άποψη ότι κάποιο έλλειμμα στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων ευθύνεται για την ανάπτυξη της επιθετικότητας (Espelage & Swearer, 2003), αλλά θα πρέπει να ερμηνευτεί με προσοχή καθώς αντίστοιχη συσχέτιση δε βρέθηκε για τα κορίτσια-θύτες. Επιπλέον, τα αγόρια-θύτες είναι πιθανόν να μην αναζητούν την κοινωνική υποστήριξη για λόγους κοινωνικού κύρους, καθώς η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης έχει συσχετιστεί με χαμηλή κοινωνική προτίμηση όταν την χρησιμοποιούν τα αγόρια (Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002).

Στη σύγκριση των στρατηγικών αντιμετώπισης ανάμεσα στις 4 ομάδες (θύτες, θύματα, θύτες-θύματα και μη εμπλεκόμενοι), βρέθηκε πως οι θύτες έχουν διαφορετικό προφίλ από τους μη εμπλεκόμενους σε όλες τις κατηγορίες στρατηγικών

αντιμετώπισης, εκτός από την Εσωτερική. Πιο συγκεκριμένα επιλέγουν σπανιότερα την Επίλυση Προβλήματος, την Κοινωνική Υποστήριξη και την Αποστασιοποίηση, ενώ επιλέγουν συχνότερα την Εξωτερική ως στρατηγική αντιμετώπισης προβλημάτων θυματοποίησης, σε σύγκριση με τους μη εμπλεκόμενους.

Συγκεκριμένα, η Εξωτερική, όπως ήταν αναμενόμενο, είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη στρατηγική των θυτών. Οι θύτες επιλέγουν αυτή τη στρατηγική σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τους μη εμπλεκόμενους και τα θύματα, αλλά παρόμοια με τους θύτες-θύματα. Παράλληλα, χρησιμοποιούν πιο σπάνια από όλες τις στρατηγικές την Αποστασιοποίηση και μάλιστα σε σημαντικά μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με όλες τις άλλες ομάδες, συμπεριλαμβανομένων και των θυτών-θυμάτων. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι τα παιδιά που συνήθως θυματοποιούν άλλα παιδιά, όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν επιθετικές συμπεριφορές τα ίδια, όχι μόνο δεν αγνοούν αυτές τις καταστάσεις, αλλά είναι πολύ πιο πιθανό να αντιδράσουν εξωτερικεύοντας έντονα τα συναισθήματά τους. Παρόμοια, οι Camodeca & Goossens (2005) βρήκαν πως οι θύτες αντιλαμβάνονται την ανταπόδοση-εκδίκηση ως τον καλύτερο τρόπο για να αντιμετωπίσουν τη θυματοποίηση.

iii. Τάση για θυματοποίηση - θύματα

Σε παλαιότερες έρευνες έχει βρεθεί ότι η θυματοποίηση συσχετίζεται με την Εσωτερική ως στρατηγική αντιμετώπισης (Andreou, 2001, Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα όπου βρέθηκε πως η τάση για θυματοποίηση, τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια, συσχετίζεται θετικά με την επιλογή στρατηγικών Εσωτερικής. Επιπλέον, βρέθηκε και για τα δύο φύλα μια μικρότερη αλλά σημαντική συσχέτιση της τάσης για θυματοποίηση με την Εξωτερική, όπως έχει αναφερθεί και από τους Kochenderfer-Ladd & Skinner (2002).

Παρόλο που ήταν αναμενόμενο η τάση για θυματοποίηση να συσχετίζεται θετικά και με την Αποστασιοποίηση, όπως έχει βρεθεί από τους Kochenderfer-Ladd & Skinner (2002), στην παρούσα έρευνα δεν προέκυψε μια τέτοια συσχέτιση. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει πως τα θύματα της παρούσας έρευνας δεν έχουν την τάση να αγνοούν ή να αδιαφορούν για τις συνέπειες της θυματοποίησης τους. Αντίθετα, προκύπτει πως τα παιδιά που θυματοποιούνται συχνά, επηρεάζονται συναισθηματικά και έχουν την τάση να επιδεικνύουν συναισθηματικές αντιδράσεις στη θυματοποίηση, χρησιμοποιώντας τις

στρατηγικές Εσωτερίκευσης και Εξωτερίκευσης που στοχεύουν στη ρύθμιση του συναισθήματος και όχι στην αντιμετώπιση του προβλήματος.

Στις επιμέρους συγκρίσεις των στρατηγικών αντιμετώπισης με βάση το ρόλο στη θυματοποίηση, τα θύματα δεν βρέθηκαν να διαφέρουν σημαντικά από τους μη εμπλεκόμενους όσον αφορά στη χρήση στρατηγικών Προσέγγισης (Επίλυσης Προβλήματος και Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης). Αντίστοιχο εύρημα έχει αναφερθεί και από τους Olafsen & Viemero (2000). Φαίνεται όμως πως επιλέγουν πολύ συχνότερα να αντιδράσουν με Εσωτερίκευση και Εξωτερίκευση στη θυματοποίηση σε σύγκριση με παιδιά που δεν εμπλέκονται σε καταστάσεις θυματοποίησης.

Το εύρημα πως τα θύματα χρησιμοποιούν την Εσωτερίκευση σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μη εμπλεκόμενους επιβεβαιώνει την ανάλυση συσχέτισης που έδειξε σημαντική θετική σχέση ανάμεσα στην τάση για θυματοποίηση και την αντιμετώπιση με Εσωτερίκευση. Η Εσωτερίκευση ως στρατηγική αντιμετώπισης έχει συσχετιστεί με αυξημένα επίπεδα άγχους (Causey & Dubow, 1992), επομένως θέτει τα θύματα σε μεγαλύτερο κίνδυνο για ψυχοκοινωνικά προβλήματα.

Επίσης, όπως αναφέρθηκε, τα θύματα χρησιμοποιούν την Εξωτερίκευση περισσότερο σε σχέση με τους μη εμπλεκόμενους, αλλά σε μικρότερο βαθμό από τους θύτες και τους θύτες-θύματα. Παρομοίως, οι Camodeca & Goossens (2005) βρήκαν πως τα θύματα δείχνουν μια προτίμηση για την εκδίκηση-ανταπόδοση σε σχέση με τους μη εμπλεκόμενους. Παρόλο που η εξωτερίκευση των αρνητικών συναισθημάτων που προκαλεί η θυματοποίηση δεν ταυτίζεται με την επιδίωξη εκδίκησης-ανταπόδοσης, και οι δύο αντιδράσεις υποδεικνύουν πως τα θύματα δεν είναι πάντα παθητικοί αποδέκτες της θυματοποίησης και πως δεν ψάχνουν πάντα για εποικοδομητικές λύσεις. Είναι πιθανόν η συχνή θυματοποίηση να καθιστά κάποια παιδιά αδύναμα να ελέγξουν τα αρνητικά συναισθήματά τους και να τα ωθεί να αντιδράσουν εξωτερικεύοντάς τα ή ανταποδίδοντας. Αντιδράσεις τέτοιου είδους μπορούν να θεωρηθούν επιβλαβείς για τα θύματα, καθώς έχει βρεθεί πως η αναζήτηση εκδίκησης οδηγεί σε αυξημένο κίνδυνο για μελλοντική θυματοποίηση (Kochenderfer-Ladd, 2004). Ομοίως οι Mahady-Wilton et al. (2000) βρήκαν πως οι επιθετικές στρατηγικές αντιμετώπισης εκ μέρους των θυμάτων παρατείνουν το επεισόδιο της θυματοποίησης και είναι λιγότερο πιθανό σε σχέση με τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος να αποκλιμακώσουν τη σοβαρότητα της επιθετικότητας του επεισοδίου. Αυτό συμβαίνει γιατί εμπλέκουν έναν ήδη εχθρικό θύτη με ένα αντικοινωνικό τρόπο.

Επιπλέον, παρόλο που δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της Αποστασιοποίησης με την τάση για θυματοποίηση, στις επιμέρους συγκρίσεις φάνηκε πως τα θύματα επιλέγουν να αντιδράσουν στη θυματοποίηση με Αποστασιοποίηση πολύ συχνότερα απ' ό τι οι θύτες, αλλά παρόμοια με τους μη εμπλεκόμενους. Αντίθετα, παρόλο που η αγνόηση του συμβάντος έχει βρεθεί πως είναι η πιο συχνή αντίδραση των θυμάτων (Pateraki & Houndoumadi, 2001), κάτι τέτοιο δεν προέκυψε στην παρούσα έρευνα. Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει ότι η θυματοποίηση για τα παιδιά-θύματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι ένα γεγονός που δεν μπορούν να αγνοήσουν σε όλες τις περιπτώσεις. Οι Kochenderfer-Ladd (2004) επισημαίνουν πως αν και η Γνωστική Αποστασιοποίηση οδηγεί σε αυξημένο κίνδυνο για θυματοποίηση, χρειάζεται προσοχή για να μην ερμηνευτεί ως βλαβερή ή ακατάλληλη στρατηγική, καθώς δε βρέθηκε να επηρεάζει άμεσα τα προβλήματα εσωτερίκευσης.

Τέλος, τα θύματα αναζητούν πιο συχνά απ' ό τι οι θύτες Κοινωνική Υποστήριξη. Πρέπει ακόμη να επισημανθεί πως τα θύματα αναζητούσαν κοινωνική υποστήριξη συχνότερα και από τους μη εμπλεκόμενους, μόνο που η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, η Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης είναι η δεύτερη σε συχνότητα στρατηγική αντιμετώπισης για τα θύματα. Το εύρημα αυτό είναι θετικό για την ψυχοκοινωνική υγεία των θυμάτων, καθώς μπορεί να μετριάξει τόσο τις επιπτώσεις της θυματοποίησης όσο και τη συχνότητά της. Έχει βρεθεί πως η αναζήτηση συμβουλών συσχετίζεται με μειωμένα προβλήματα εσωτερίκευσης (μοναξιά, άγχος, κατάθλιψη) και με ελάττωση της θυματοποίησης έμμεσα, μέσω της επιρροής της στη χρήση στρατηγικών επίλυσης της σύγκρουσης (Kochenderfer-Ladd, 2004). Αντίθετα, μαθητές που θυματοποιούνται συχνά και έχουν χαμηλή κοινωνική υποστήριξη, είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο για προβλήματα ψυχικής υγείας (Rigby, 2000).

Συμπερασματικά, τα θύματα διαφέρουν σημαντικά από τους μη εμπλεκόμενους μόνο ως προς τη συχνότερη επιλογή στρατηγικών Εσωτερίκευσης και Εξωτερίκευσης. Αντίθετα, παρουσιάζουν ένα αρκετά διαφορετικό προφίλ αντιμετώπισης της θυματοποίησης από τους θύτες. Συγκεκριμένα, τα θύματα επιλέγουν συχνότερα την Αποστασιοποίηση και την Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης σε σχέση με τους θύτες, αλλά σε μικρότερο βαθμό την Εξωτερίκευση.

Θα μπορούσε να υποθέσει κανείς πως το γεγονός ότι τα θύματα αντιμετωπίζουν τη θυματοποίηση σε μεγάλο βαθμό με στρατηγικές που εστιάζουν στο συναίσθημα (Εσωτερίκευση και Εξωτερίκευση) και όχι στο πρόβλημα καθ' εαυτό, είναι υπεύθυνο

για τη συνεχιζόμενη θυματοποίηση που υφίστανται καθώς και για τα αυξημένα προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που αντιμετωπίζουν. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει η άποψη πως το είδος της αντιμετώπισης που επιλέγεται, εξαρτάται από το είδος του προβλήματος και το βαθμό ελέγχου που το άτομο θεωρεί πως έχει πάνω στο πρόβλημα. Σε προβλήματα που το άτομο δεν μπορεί ή θεωρεί πως δεν μπορεί να αλλάξει, κυριαρχεί η αντιμετώπιση που εστιάζεται στη ρύθμιση των συναισθημάτων (Eisenberg et al., 1992, Lazarus, 1999). Τα θύματα είναι πιθανό να θεωρούν τη θυματοποίηση ως ένα πρόβλημα που δεν μπορούν να ελέγξουν, και γι' αυτό επιλέγουν σε μεγάλο βαθμό στρατηγικές που εστιάζουν στο συναίσθημα.

iv. Θύτες-θύματα

Οι θύτες-θύματα δε διαφέρουν σημαντικά από τους μη εμπλεκόμενους στη χρήση των στρατηγικών Επίλυσης Προβλήματος, Αναζήτηση κοινωνικής Υποστήριξης και Αποστασιοποίηση, αλλά χρησιμοποιούν περισσότερο την Εσωτερίκευση και την Εξωτερίκευση.

Πιο συγκεκριμένα, οι θύτες-θύματα χρησιμοποιούν την Εξωτερίκευση πολύ περισσότερο τόσο από τους μη εμπλεκόμενους όσο και από τα θύματα. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Kristensen & Smith (2003), οι οποίοι περιγράφουν πως αυτό συμβαίνει ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο και το είδος θυματοποίησης. Οι Olafsen και Viemero (2000) αναφέρουν, συγκεκριμένα για τα αγόρια θύτες-θύματα, πως χρησιμοποιούν σημαντικά περισσότερες επιθετικές στρατηγικές από τα αγόρια που δεν εμπλέκονται, και περισσότερες αυτοκαταστροφικές στρατηγικές από τα αγόρια θύτες, θύματα και μη εμπλεκόμενους. Αντίστοιχα, οι Pateraki & Houndoumadi (2001) βρήκαν πως η πιο συχνή αντίδραση για τους θύτες-θύματα ήταν η ανταπόδοση-εκδίκηση.

Επιπλέον, οι θύτες-θύματα χρησιμοποιούν πολύ περισσότερο την Αποστασιοποίηση σε σχέση με τους θύτες και περισσότερο την Εξωτερίκευση σε σχέση με τα θύματα. Σε γενικές γραμμές, οι θύτες-θύματα παρουσιάζουν ένα προφίλ παρόμοιο με τους θύτες όσον αφορά την Εξωτερίκευση και με τα θύματα όσον αφορά την Εσωτερίκευση, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε και η Andreou (2001).

Το γεγονός ότι οι θύτες-θύματα επιλέγουν σε μεγάλο βαθμό τόσο στρατηγικές Εσωτερίκευσης όσο και Εξωτερίκευσης πιθανόν να τους θέτει σε μεγαλύτερη επικινδυνότητα για προβλήματα ψυχικής υγείας από τα θύματα και τους θύτες. Επίσης, όπως επισημαίνουν οι Kristensen & Smith (2003) η επιμονή των θυτών-θυμάτων σε

στρατηγικές Εξωτερίκευσης μπορεί να είναι τόσο σύμπτωμα των δυσκολιών τους στις σχέσεις με τους συνομηλίκους όσο και παράγοντας που συνεισφέρει στη συνέχιση αυτών των δυσκολιών.

4.1.3. Μαθησιακές Δυσκολίες, θυματοποίηση και στρατηγικές αντιμετώπισης

ι. Συχνότητα θυματοποίησης

Η ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών, όπως ήταν αναμενόμενο, βρέθηκε ότι επηρεάζει τη συμμετοχή στη θυματοποίηση και το ρόλο των παιδιών σε αυτή. Καταρχήν, οι μαθητές με ΜΔ που δεν εμπλέκονται σε καταστάσεις θυματοποίησης είναι πολύ λιγότεροι σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς ΜΔ. Ανάλογο εύρημα έχει αναφερθεί και από τους Kaukiainen et al. (2002).

Επίσης, βρέθηκε πως περισσότεροι μαθητές με ΜΔ εμπλέκονται σε καταστάσεις θυματοποίησης ως θύματα (33,3%) και ως θύτες-θύματα (16,7%) σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς ΜΔ (10,7% και 2,9% αντίστοιχα). Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με τα ευρήματα των Nabuzoka & Smith (1993) που αναφέρουν το ίδιο ποσοστό θυμάτων ανάμεσα στους μαθητές με ΜΔ (33,3%). Επιπλέον, οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν μια ομάδα 6 μαθητών που έχει τον χαρακτηρισμό τόσο του θύτη όσο και του θύματος (θύτες-θύματα), από τους οποίους οι 4 είναι μαθητές με ΜΔ. Παρομοίως, οι Luciano & Savage (2007) βρήκαν πως οι μαθητές με ΜΔ αναφέρουν πως θυματοποιούνται περισσότερο σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς ΜΔ.

Τα αποτελέσματα αυτά ήταν αναμενόμενα, καθώς έχει βρεθεί πως η τάση για θυματοποίηση συσχετίζεται αρνητικά με τον αριθμό των φίλων και τη δημοτικότητα στους συνομηλίκους (Slee & Rigby, 1993^b). Έχει δειχθεί (Kavale & Forness, 1992) πως οι μαθητές με ΜΔ χαρακτηρίζονται σε γενικές γραμμές από μειωμένη αποδοχή και μεγαλύτερη απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, ενώ παράλληλα έχουν λιγότερες αλληλεπιδράσεις και τους επιλέγουν σπανιότερα ως φίλους.

Τέλος, βρέθηκε πως μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με ΜΔ χαρακτηρίζεται ως θύτες (16,7%) σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς ΜΔ (7%), αλλά η διαφορά αυτή ήταν στα όρια της στατιστικής σημαντικότητας. Αντίστοιχα, οι Kaukiainen et al. (2002) βρήκαν σημαντικά περισσότερους θύτες ανάμεσα στους μαθητές με ΜΔ απ' ότι θα ήταν αναμενόμενο αν η κατανομή ήταν τυχαία. Στην παρούσα έρευνα, στην ομάδα των παιδιών με ΜΔ που είναι θύτες ανήκαν μόνο 6 παιδιά, γεγονός που ίσως περιορίζει την

εξαγωγή κάποιου στατιστικά σημαντικού συμπεράσματος. Είναι επομένως πιθανόν να υπάρχουν πραγματικά πολύ περισσότεροι θύτες ανάμεσα στους μαθητές με ΜΔ σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς ΜΔ.

ii. Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες βρέθηκε ότι διαφέρουν σε όλες τις στρατηγικές αντιμετώπισης από τους μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, εκτός από την Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΜΔ χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς ΜΔ. Το εύρημα αυτό είναι δικαιολογημένο, καθώς έχει βρεθεί πως τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. εμφανίζουν περισσότερες αδυναμίες από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στην αντίληψη των στοιχείων που αποτελούν το περιβάλλον των διαπροσωπικών συγκρούσεων, στην παραγωγή εναλλακτικών λύσεων για την επίλυση των συγκρούσεων και στην εκτίμηση των συνεπειών των λύσεων που προτείνουν (Agaliotis & Goudiras, 2004). Οι Agaliotis και Goudiras (2004), βέβαια, δε βρήκαν σημαντικές διαφορές ως προς το είδος των στρατηγικών που επιλέγουν για την επίλυση των διαπροσωπικών συγκρούσεων, αλλά επισημαίνουν πως μπορεί να υπάρχουν διαφορές σε καταστάσεις με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Μια τέτοια κατάσταση θα μπορούσε να θεωρηθεί η συστηματική θυματοποίηση, που χαρακτηρίζεται από τη χρήση αδικαιολόγητης επιθετικότητας εναντίον του παιδιού στόχου.

Η συχνή θυματοποίηση που υφίστανται οι μαθητές με ΜΔ σε σύγκριση με τους συνομήλικούς τους χωρίς ΜΔ, σε συνδυασμό με τις αδυναμίες τους στην επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων, είναι πιθανόν να αποθαρρύνει ενδεχόμενες προσπάθειες τους για επίλυση των επεισοδίων θυματοποίησης. Έχει άλλωστε βρεθεί ότι οι ίδιοι οι μαθητές με ΜΔ θεωρούν ότι η κοινωνική τους λειτουργικότητα επηρεάζεται αρνητικά από μια έλλειψη ικανότητας στη μη λεκτική επικοινωνία και από ανεπαρκή επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Kavale & Forness, 1996), και ίσως γι' αυτό να μη χρησιμοποιούν τη στρατηγική της Επίλυσης Προβλήματος τόσο συχνά όσο οι μαθητές χωρίς ΜΔ. Εάν οι μαθητές με ΜΔ έχουν αποτύχει επαναλαμβανόμενα να αντιμετωπίσουν τη θυματοποίηση εποικοδομητικά, βασιζόμενοι στις δικές τους δυνάμεις, είναι πιθανό να θεωρούν πως δεν μπορούν οι ίδιοι να επιλύσουν αυτό το πρόβλημα.

Στην υπόθεση αυτή συνηγορεί και το γεγονός πως χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές αποφυγής του προβλήματος (Αποστασιοποίηση, Εσωτερίκευση και Εξωτερίκευση) σε σύγκριση με τους συνομήλικούς τους χωρίς ΜΔ. Εάν θεωρούν πως δεν μπορούν να αλλάξουν τις συνθήκες της θυματοποίησης, είναι λογικό να επιδιώκουν να αποφύγουν τις αρνητικές συνέπειες της θυματοποίησης, είτε αγνοώντας το πρόβλημα και εσωτερικεύοντας τα αρνητικά συναισθήματά τους είτε εξωτερικεύοντάς τα.

Τέλος, δε βρέθηκε διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με ΜΔ και χωρίς ΜΔ όσον αφορά στην Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης. Οι μαθητές με ΜΔ, παρόλο που χαρακτηρίζονται από μειωμένη αποδοχή και κοινωνική απόρριψη από τους συνομηλικούς τους (τους επιλέγουν λιγότερο ως φίλους και είναι λιγότερο δημοφιλείς) (Kavale & Forness, 1996), αναζητούν την υποστήριξη από φίλους τους στον ίδιο βαθμό με τους μαθητές χωρίς ΜΔ. Είναι πιθανόν πως οι μαθητές με ΜΔ, παρόλο που αντιμετωπίζουν κοινωνική απόρριψη γενικά, έχουν την ανάγκη να στραφούν για βοήθεια στους άλλους όταν θυματοποιούνται, ενδεχομένως και λόγω του ότι δε θεωρούν πως μπορούν να βασιστούν στις δικές τους δυνάμεις.

4.1.4. Φύλο, θυματοποίηση και αντιμετώπιση

ι. Συχνότητα της θυματοποίησης

Το φύλο βρέθηκε πως επηρεάζει το ρόλο των παιδιών στις καταστάσεις εκφοβισμού/θυματοποίησης. Συγκεκριμένα, περισσότερα αγόρια απ' ότι κορίτσια φαίνεται πως υιοθετούν το ρόλο του θύτη και του θύτη-θύματος. Αντίθετα, περισσότερα κορίτσια απ' ότι αγόρια δεν εμπλέκονται σε καταστάσεις θυματοποίησης (80,1% σε σύγκριση με 67,4%), ενώ βρέθηκε και μια μη σημαντική διαφορά στον αριθμό των θυμάτων (14,7% των κοριτσιών σε σύγκριση με το 12,5% των αγοριών). Η τάση να εμπλέκονται περισσότερα αγόρια στη θυματοποίηση ως θύτες και θύτες-θύματα σε σύγκριση με τα κορίτσια έχει αναφερθεί και σε άλλες έρευνες (π.χ., Kristensen & Smith, 2003, Pateraki & Houndoumadi, 2001, Solberg & Olweus, 2003, Whitney & Smith, 1993).

Το εύρημα αυτό θα πρέπει να ερμηνευτεί με προσοχή, καθώς εκφράζονται πλέον αμφιβολίες από διάφορους ερευνητές για το εάν το αντρικό φύλο είναι πραγματικά πιο επιθετικό (Espelage & Swearer, 2003, Olweus, 2003). Η διερεύνηση πιο λεπτών και συγκαλυμμένων μορφών θυματοποίησης, όπως 'η κοινωνική χειραγώγηση', 'η επίθεση

του στόχου με πλάγιους τρόπους' (Espelage & Swearer, 2003), καθώς και η 'κοινωνική απομόνωση ή απόρριψη', η 'διάδοση φήμης' και το 'κουτσομπολιά' (Elinhof et al, 2004), υποδεικνύουν πως πιθανόν να διαφέρει ο τρόπος εκδήλωσης της επιθετικής συμπεριφοράς ανάμεσα στα δυο φύλα και όχι η συχνότητά της. Το εργαλείο διερεύνησης της θυματοποίησης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα συμπεριλάμβανε τον κοινωνικό αποκλεισμό («Οι άλλοι με αφήνουν σκόπιμα έξω από τα πράγματα (παιχνίδια, συζητήσεις, παρέες)»), αλλά δε περιλάμβανε άλλες μορφές έμμεσης θυματοποίησης, όπως π.χ., τη διάδοση φημών, γεγονός που μπορεί να εξηγήσει τη διαφορά στη συχνότητα της θυματοποίησης ανάμεσα στα δύο φύλα.

ii. Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης

Διαφορές στην αντιμετώπιση ανάμεσα στα δύο φύλα βρέθηκαν μόνο όσον αφορά στις στρατηγικές Προσέγγισης (*Επίλυση Προβλήματος* και *Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης*), ενώ δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στις στρατηγικές Αποφυγής (*Αποστασιοποίηση*, *Εσωτερίκευση* και *Εξωτερίκευση*). Συγκεκριμένα, βρέθηκε πως τα κορίτσια χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη συχνότητα στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος και Αναζήτησης Κοινωνικής Υποστήριξης σε σύγκριση με τα αγόρια.

Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται στη βιβλιογραφία, όπου φαίνεται πως σε γενικές γραμμές τα κορίτσια προσπαθούν περισσότερο από τα αγόρια να αντιμετωπίσουν τη σύγκρουση άμεσα με επίλυση προβλήματος (Causey & Dubow, 1992, Kochenderfer-Ladd, 2004) ή να αναζητήσουν κοινωνική υποστήριξη (Causey & Dubow, 1992, Kristensen & Smith, 2003, Rigby, 2000). Όσον αφορά την κοινωνική υποστήριξη, τα αγόρια ίσως είναι λιγότερο πρόθυμα να αναζητήσουν βοήθεια όταν θυματοποιούνται για λόγους κοινωνικού κύρους, καθώς η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης από τα αγόρια που θυματοποιούνται έχει συσχετιστεί με απόρριψη από τους συνομηλίκους (Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002).

Αντίθετα, σε άλλες έρευνες έχει βρεθεί πως τα αγόρια προτιμούν να αντιμετωπίζουν τη θυματοποίηση με Αποστασιοποίηση (Causey & Dubow, 1992) ή με Εξωτερίκευση (Causey & Dubow, 1992, Kristensen & Smith, 2003, Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002) περισσότερο από τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια προτιμούν την Εσωτερίκευση περισσότερο από τα αγόρια (Kristensen & Smith, 2003). Αυτές οι διαφορές δεν προκύψαν στην παρούσα εργασία, παρόλο που για την Εσωτερίκευση και την Εξωτερίκευση πλησίαζαν τη στατιστική σημαντικότητα, γεγονός που δε μας

επιτρέπει να συμπεράνουμε πως τα δυο φύλα επιδεικνύουν ακριβώς τον ίδιο τρόπο συναισθηματικής αντίδρασης.

4.1.5. Ηλικία, θυματοποίηση και αντιμετώπιση

i. Συχνότητα της θυματοποίησης

Η ηλικία δε βρέθηκε να επηρεάζει σημαντικά την εμπλοκή των παιδιών σε καταστάσεις θυματοποίησης. Παρόλο που στην Στ' τάξη υπήρχαν περισσότεροι θύτες απ' ότι στην Ε', ενώ στην Ε' υπήρχαν περισσότερα θύματα και θύτες-θύματα απ' ότι στη Στ', οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Καθώς στην παρούσα έρευνα η ηλικιακή διαφορά ανάμεσα στις δύο τάξεις ήταν πολύ μικρή (έναν χρόνο), εάν υπάρχει κάποια τάση ανάλογα με την ηλικία, δεν μπόρεσε να γίνει εμφανής.

ii. Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης

Η ηλικία των παιδιών (Ε' ή Στ' τάξη) δε βρέθηκε να επηρεάζει την επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης της θυματοποίησης. Το γεγονός αυτό μπορεί επίσης να οφείλεται στην πολύ μικρή ηλικιακή διαφορά ανάμεσα στις δύο τάξεις.

4.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Καταρχήν, στην παρούσα έρευνα, παρόλο που οι μεταβλητές του φύλου και των Μαθησιακών Δυσκολιών βρέθηκε ότι επηρεάζουν τις στρατηγικές, δεν εξετάστηκαν σε συνδυασμό μεταξύ τους ή με το ρόλο στη θυματοποίηση, καθώς θα δημιουργούνταν ομάδες με πολύ μικρό πλήθος ατόμων (π.χ., κορίτσια-θύτες (n=5), κορίτσια θύματα (n=2), θύτες με ΜΔ (n=6)). Θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί πως το φύλο και οι ΜΔ συνεπιδρούν με το ρόλο στη θυματοποίηση στην επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης της θυματοποίησης.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα δεν εξετάστηκαν οι στρατηγικές αντιμετώπισης αναφορικά με διάφορα είδη θυματοποίησης (π.χ., άμεση/έμμεση, λεκτική/σωματική, κλπ.), αλλά αντιμετωπίστηκαν συνολικά. Έχει βρεθεί πως οι στρατηγικές που προτείνουν έφηβοι μαθητές για την αντιμετώπιση της θυματοποίησης ποικίλουν ανάλογα με το είδος αυτής (Kanetsuna, Smith & Morita, 2006), θα ήταν επομένως χρήσιμο να διερευνηθούν οι στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν τα παιδιά σε διάφορες μορφές θυματοποίησης.

Ένας άλλος περιορισμός της συγκεκριμένης εργασίας, αφορά τον καθορισμό της ομάδας των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε της έρευνας, παρατηρήθηκαν δυο τάσεις ως προς τον προσδιορισμό των παιδιών με ΜΔ. Η επικρατούσα τάση ήταν να αναφέρονται σε ΜΔ (Learning Disabilities ή Learning Difficulties) (π.χ., Kaukiainen et al., 2002, Luciano & Savage, 2007, Nabuzoka και Smith, 1993), χωρίς να προσδιορίζεται αφ' ενός εάν πρόκειται για γενικές ή ειδικές και αφ' ετέρου ποια κριτήρια χρησιμοποιήθηκαν για τη διάγνωση αυτών των δυσκολιών. Η δεύτερη τάση, αφορούσε συγκεκριμένα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Specific Learning Disabilities, Dyslexia) ή/και προσδιόριζε τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν στον εντοπισμό τους (Gadeyne et al., 2004, Singer, 2005).

Αρχικός στόχος στην παρούσα έρευνα ήταν να δημιουργηθεί μια ομάδα παιδιών με διαγνωσμένες Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Στην πορεία προέκυψε πως κάτι τέτοιο ήταν ανέφικτο, λόγω χρονικών περιορισμών και πρακτικών δυσκολιών. Αφ' ενός, κάποια από τα παιδιά του δείγματος είχαν διαγνώσεις για γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες και αφ' ετέρου κάποια παιδιά βρισκόταν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας σε αναμονή για επίσημη αξιολόγηση και διάγνωση, παρά τη φοίτησή τους σε

Τμήματα Ένταξης τα προηγούμενα χρόνια. Καθώς, η εξεύρεση επαρκούς αριθμού μαθητών με επίσημες διαγνώσεις Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών θα απαιτούσε τη συμμετοχή πολύ περισσότερων σχολείων, συμπεριλήφθησαν και μαθητές με γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Έτσι, χρησιμοποιήθηκε ο γενικός όρος Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ περισσότερες λεπτομέρειες γι' αυτή την ομάδα παρατίθενται στο Παράρτημα.

Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί η επίδραση των στρατηγικών αντιμετώπισης στην ψυχική υγεία των θυμάτων και στη συνέχιση της θυματοποίησης. Η παρούσα έρευνα διερεύνησε απλά τα προφίλ των εμπλεκόμενων στη θυματοποίηση ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης και όχι την επίδραση που μπορεί να έχουν στη συνέχισή της ή όχι και στην ψυχική υγεία των παιδιών. Επιπλέον, τα δεδομένα της έρευνας βασίζονται σε ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τα ίδια τα παιδιά. Παρόλο που η εγκυρότητα των ερωτηματολογίων αυτών έχει αποδειχθεί από τη χρήση τους σε διάφορες έρευνες, θα ήταν χρήσιμο να εμπλουτιστούν με δεδομένα από συνεντεύξεις των παιδιών σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης.

4.3. Συμπεράσματα – Εκπαιδευτικές επιπτώσεις

Συμπερασματικά, από την παρούσα εργασία φαίνεται πως η θυματοποίηση δεν αποτελεί αμελητέο πρόβλημα στη χώρα μας, καθώς το ¼ των μαθητών εμπλέκονται σ' αυτή είτε ως θύτες είτε ως θύματα ή ως και τα δυο. Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις στρατηγικές με τις οποίες τα θύματα, οι θύτες, οι θύτες-θύματα και οι μη εμπλεκόμενοι αντιμετωπίζουν τη θυματοποίηση. Οι πιο σημαντικές διαφορές συνοψίζονται επιγραμματικά στο ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι στη θυματοποίηση (θύτες, θύματα και θύτες-θύματα) αντιμετωπίζουν τη θυματοποίηση με Εσωτερίκευση και Εσωτερίκευση σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι οι μη εμπλεκόμενοι. Επιπλέον, η συχνότητα της θυματοποίησης φαίνεται πως είναι τουλάχιστον τριπλάσια για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι αυξημένες πιθανότητες θυματοποίησης σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι μαθητές με ΜΔ χρησιμοποιούν σπανιότερα στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και συχνότερα στρατηγικές αποφυγής (*Αποστασιοποίηση, Εσωτερίκευση και Εξωτερίκευση*) είναι πιθανόν να τους θέτει σε μεγαλύτερο κίνδυνο για προβλήματα ψυχικής υγείας.

Θα ήταν επομένως χρήσιμο να εφαρμοστούν προγράμματα αντιμετώπισης της θυματοποίησης σε επίπεδο σχολείου, που να εκπαιδεύουν τα παιδιά στην επίλυση συγκρούσεων και στη χρήση εποικοδομητικών στρατηγικών αντιμετώπισης της θυματοποίησης. Τέτοια προγράμματα έχουν εφαρμοστεί και αξιολογηθεί σε διάφορες χώρες και έχει βρεθεί πως έχουν θετικά αποτελέσματα (Olweus, 2005, Roland, 2000, Smith & Sharp, 1994, κλπ). Τμήματα αυτών των προγραμμάτων αφορούν την ενδυνάμωση των μαθητών ώστε να αναλάβουν δράση ενάντια στη θυματοποίηση (Sharp & Cowie, 1994) και περιλαμβάνουν τη διδασκαλία στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων, την εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στη συμβουλευτική των θυμάτων και την εκπαίδευση των θυμάτων στη δυναμική συμπεριφορά (assertiveness training).

Για παράδειγμα, οι Sharp και Cowie (1994) προτείνουν πως τα θύματα μπορούν να διδαχθούν πώς να αντιδρούν δυναμικά, υποστηρίζοντας τα δικαιώματά τους χωρίς να καταπατούν τα δικαιώματα του άλλου μαθητή. Ο δυναμικός μαθητής θα αντιδράσει στο συμμαθητή που τον εκφοβίζει δηλώνοντας τις προθέσεις του, τις επιθυμίες και τα συναισθήματά του άμεσα και με σαφήνεια, ενώ θα μείνει ανεπηρέαστος από επιθετικές τακτικές ή από χειραγώγηση. Η δυναμική συμπεριφορά, η οποία διακρίνεται από την παθητική ή την επιθετική αντίδραση, όπως προτείνουν οι ίδιοι συγγραφείς, μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματική αντίδραση στη θυματοποίηση. Επιπλέον, υποστηρίζουν πως οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να χρησιμοποιούν μια διαδικασία διαπραγμάτευσης και επίλυσης συγκρούσεων. Τέτοιες δεξιότητες περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την παραγωγή πολλών εναλλακτικών λύσεων και την επιλογή της πιο δίκαιης.

Η εφαρμογή τέτοιων παρεμβάσεων θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν πιο εποικοδομητικά τη θυματοποίηση. Θα πρέπει να εντάσσονται όμως στα πλαίσια οικοσυστημικών προγραμμάτων με στόχο την αντιμετώπιση γενικότερων προβλημάτων και τη δημιουργία θετικού κλίματος στα σχολεία, ώστε να πραγματοποιείται πρόληψη και όχι αντιμετώπιση της θυματοποίησης.

Βιβλιογραφία

- Agaliotis, I. & Goudiras, D. (2004). A profile of interpersonal conflict resolution of children with learning disabilities, *Learning disabilities: A Contemporary Journal*, 2 (2), 15-29.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren, *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-age children, *Educational Psychology*, 21 (1), 59-66.
- Arsenio, W.F. & Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: values, emotion processes, and social competence, *Social Development*, 10 (1), 59-73.
- Bewick, V., Cheek, L. & Ball, J. (2004). Statistics review 8: Qualitative data – tests of association, *Critical Care*, 8 (1), 46-53.
- Camodeca, M. & Goossens, F.A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: the importance of bullying role and perspective, *Educational Research*, 47 (1), 93-105.
- Causey, D.L. & Dubow, E.F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children, *Journal of Clinical Child Psychology*, 21 (1), 47-59.
- Craig, W.M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children, *Personality and individual differences*, 24 (1), 123-130.
- Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Eisenberg, N., Bernzweig, J. & Fabes, R.E. (1992). Coping and vicarious emotional responding. In T.M. Field, P.M. McCabe and N. Schneiderman (Eds), *Stress and Coping in Infancy and Childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Elinoff, M.J., Chafouleas, S.M. & Sassu, K.A. (2004). Bullying: Considerations for defining and intervening in school settings, *Psychology in the schools*, 41 (8), 887-897.
- Espelage, D.L. & Swearer, S.M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where do We go from Here, *School Psychology Review*, 32 (3), 365-383.

- Gadeyne, E., Ghesquiere, P. & Onghena, P. (2004). Psychosocial functioning of young children with learning problems, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (3), 510-521.
- Hawker, D.S.J. & Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), 441-455.
- Holahan, C.J., Moos, R.H. & Schaefer, J.A. (1996) Coping, Stress Resistance and Growth: Conceptualizing Adaptive Functioning. In M. Zeidner and N.S. Endler (Eds), *The Handbook of Coping*. New York: J. Wiley.
- Houndoumadi, A. & Pateraki, E. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness, *Educational Review*, 53 (1), 19-26.
- Kalliotis, P. (2000). Bullying as a Special Case of Aggression: Procedures for Cross-cultural Assessment, *School Psychology International*, 21 (1), 47-64.
- Kanetsuna, T., Smith, P.K. & Morita, Y. (2006). Coping with school bullying: Children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan, *Aggressive Behavior*, 32, 570-580.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H. & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems, *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 169-178.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (1996) Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A meta-analysis, *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer victimization: The role of emotions in adaptive and maladaptive coping, *Social Development*, 13 (3), 329-349.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38 (2), 267-278.
- Kristensen, S.M. & Smith, P.K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying, *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K. & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children, *Child Abuse and Neglect*, 22 (7), 705-717.

- Ladd, G.W. & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims, *Psychological Assessment*, 14 (1), 74-96.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping, *Journal of Personality*, 74 (1), 9-46.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping, *European Journal of Personality*, 1, 141-169.
- Luciano, S. & Savage, R.S. (2007). Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive settings, *Canadian journal of School Psychology*, 22 (1), 14-31.
- Mahady-Wilton, M.M., Craig, W.M. & Pepler, D.J. (2000). Emotional Regulation and Display in Classroom Victims of Bullying: Characteristic Expressions of Affect, Coping Styles and Relevant Contextual Factors, *Social Development*, 9, 2, 226-245.
- Marini, Z., Fairbairn, L. & Zuber, R. (2001). Peer harassment in individuals with developmental disabilities: Towards the development of a multidimensional bullying identification model, *Developmental Disabilities Bulletin*, 29 (2), 170-195.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy, *Journal of Learning Disabilities*, 36 (4), 336-347.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α.Χ. και Λαρδούτσου, Σ. (2004). Διαταρακτική και Επιθετική Συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι και Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.) *Προσαρμογή στο Σχολείο: Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nabuzoka, D. & Smith, P.K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34 (8), 1435-1448.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth, *Journal of the American Medical Association*, 285 (16), 2094-2100.

- Norwich & Kelly (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools, *British Educational Research Journal*, 30 (1), 43-65.
- Olafsen, R.N. & Viemero, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10- to 12-year-old pupils in Aland, Finland, *Aggressive Behavior*, 26, 57-65.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60 (6), 12-17.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program, *Psychology, Crime & Law*, 11 (4), 389-402.
- O'Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior, *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Owens, L., Daly, A. & Slee, P. (2005). Sex and age differences in victimization and conflict resolution among adolescents in a South Australian school, *Aggressive Behavior*, 31, 2005.
- Parker, J.D.A. & Endler, N.S. (1996). Coping and Defence: a Historical Overview. In M. Zeidner and N.S. Endler (Eds), *The Handbook of Coping*. New York: J. Wiley.
- Pateraki, L. & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece, *Educational Psychology*, 21 (2), 167-175.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being, *Journal of Adolescence*, 23 (1), 57-68.
- Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools: Theoretical perspectives and their implications, *School Psychology International*, 25 (3), 287-300.
- Rigby, K. & Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being, *The Journal of Social Psychology*, 133 (1), 33-42.
- Roland, E. (2000). Bullying in schools: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years, *Aggressive Behavior*, 26 (1), 135-143.
- Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, K. (1996^a). How do the victims respond to bullying? *Aggressive behavior*, 22, 99-109.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen, A. (1996^β). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group, *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Sharp, S. & Cowie, H. (1994). Empowering pupils to take positive action against bullying. In P.K. Smith and S. Sharp (Eds.), *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Sharp, S., Thompson, D. & Arora, T. (2000). How long before it hurts? An investigation into long-term bullying, *School Psychology International*, 21(1), 37-46.
- Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school, *Journal of Learning Disabilities*, 38 (5), 411-423.
- Slee, P.T. & Rigby, K. (1993^α). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys, *Personality and Individual Differences*, 14 (2), 371-373.
- Slee, P.T. & Rigby, K. (1993^β). Australian school children's self-appraisal of interpersonal relations: the bullying experience, *Child Psychiatry and Human Development*, 23 (4), 272-283.
- Smith, P.K. (2004). Bullying: Recent Developments, *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98-103.
- Smith, P.K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Solberg, M.E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire, *Aggressive Behavior*, 29 (3), 239-268.
- Sutton, J., Smith, P.K. & Sweetnam, J. (1999). Bullying and 'Theory of mind': A critique of the 'Social Skills Deficit' view of anti-social behaviour, *Social Development*, 8 (1), 117-127.
- Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem solving strategies, *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Whitney, I. and Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools, *Educational Research*, 35 (1), 3 – 25.
- Whitney, I., Smith, P.K. & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In P.K. Smith and S. Sharp (Eds.), *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Οδηγίες για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων

Γενικές οδηγίες πριν μοιραστούν στα παιδιά τα ερωτηματολόγια:

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα. Τα μόνα στοιχεία που πρέπει να δώσουν τα παιδιά αφορούν την τάξη τους (Ε΄ ή Στ΄) και το φύλο τους. Δε θα βαθμολογηθούν οι απαντήσεις τους και δεν υπάρχει «σωστή» και «λάθος» απάντηση. Κάθε απάντηση αφορά την προσωπική τους άποψη και γι' αυτό δε θα πρέπει να επηρεαστούν από τους συμμαθητές τους. Για το λόγο αυτό είναι καλύτερο να μη βλέπει ο ένας τι γράφει ο άλλος, π.χ., βάζοντας ανάμεσα τους κάποιο βιβλίο. Επίσης, από τη στιγμή που θα δώσουν τα ερωτηματολόγια συμπληρωμένα κανείς δε θα γνωρίζει τίνος είναι το καθένα και τι έχει απαντήσει κάθε παιδί. Για τους λόγους αυτούς, είναι πολύ σημαντικό κάθε παιδί να απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις και να δώσει ειλικρινείς και σοβαρές απαντήσεις. Εάν δεν απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις ή απαντηθούν επιπόλαια το ερωτηματολόγιο δε θα μπορέσει να βγάλει πραγματικά αποτελέσματα.

Για να καταλάβουν καλύτερα τον τρόπο που πρέπει να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο τους δίνεται στον πίνακα το εξής παράδειγμα, το οποίο συμπληρώνεται με τη βοήθεια όλης της τάξης:

Μετά το μεσημεριανό φαγητό...					
1.	βλέπω τηλεόραση.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
2.	κάνω τα μαθήματά μου.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
3.	τρώω παγωτό.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
4.	βγαίνω για παιχνίδι στη γειτονιά.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
5.	κοιμάμαι.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά

Αφού απαντηθούν τυχόν απορίες και μοιραστούν τα φυλλάδια δίνονται οι εξής διευκρινίσεις:

Το φυλλάδιο αυτό περιέχει 2 ερωτηματολόγια.

Το 1^ο ερωτηματολόγιο (Α), που βρίσκεται στην πρώτη σελίδα, περιέχει κάποιες προτάσεις σχετικά με τη ζωή στο σχολείο. Κάθε παιδί πρέπει να επιλέξει πόσο συμφωνεί με κάθε πρόταση ή πόσο συχνά του συμβαίνει αυτό που περιγράφει η πρόταση. Μπορεί να επιλέξει ανάμεσα στο «Ποτέ», «Κάποιες φορές», «Αρκετά συχνά» και «Πολύ συχνά».

Το 2^ο ερωτηματολόγιο (B), που βρίσκεται στη δεύτερη και τρίτη σελίδα του φυλλαδίου, αφορά τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που μπορεί να έχουν με κάποια άλλα παιδιά στο σχολείο. Τέτοιου είδους προβλήματα μπορεί να είναι:

- όταν ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών τους σπρώχνει ή τους χτυπάει χωρίς λόγο
- όταν ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών τους κοροϊδεύει ή τους απειλεί/φοβερίζει
- όταν ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών λέει άσχημα πράγματα γι' αυτούς και δεν τους κάνει παρέα
- όταν ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών πειράζει και καταστρέφει τα πράγματά τους.

Δεν αναφέρεται σε περιπτώσεις όπου δύο φίλοι έχουν καυγαδίσει για κάποιο συγκεκριμένο λόγο.

Το ερωτηματολόγιο B περιλαμβάνει 34 προτάσεις σχετικά με το τι θα έκανε το παιδί σε περίπτωση που είχε ένα πρόβλημα με κάποιο άλλο παιδί στο σχολείο. Το παιδί καλείται να επιλέξει πόσο συχνά θα αντιδρούσε με τον τρόπο που περιγράφεται σε κάθε πρόταση (από «ποτέ» μέχρι «πάντα»).

Τελικές οδηγίες πριν ξεκινήσουν να απαντούν:

Υπενθυμίζεται ξανά πως τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και κανείς δεν θα ξέρει τι απάντησαν, οπότε πρέπει να δώσουν την ειλικρινή τους άποψη και να απαντήσουν όλες τις ερωτήσεις. Αν υπάρχουν απορίες σε κάποια ερώτηση (στη διατύπωση) μπορούν να ρωτήσουν, αλλά όχι το διπλανό τους. Το ερωτηματολόγιο μπορεί να συμπληρωθεί σε 15 περίπου λεπτά.

Για τον/την δάσκαλο/α της τάξης: Τα απαντημένα ερωτηματολόγια των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αν είναι δυνατόν να μπου χωριστά από των υπόλοιπων παιδιών όσο πιο διακριτικά γίνεται, π.χ., στην αρχή ή στο τέλος της στοίβας. Ο διαχωρισμός αυτός γίνεται μόνο και μόνο για να διερευνηθεί αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και στη συχνότητα της επιθετικής ή αρνητικής συμπεριφοράς (θυματοποίηση) που υφίστανται τα παιδιά. Επίσης, στόχος είναι να διερευνηθεί εάν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατέχουν και χρησιμοποιούν τις ίδιες στρατηγικές αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ο διαχωρισμός των ερωτηματολογίων δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση διάκριση εις βάρος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, θα τηρηθεί η ανωνυμία τους.

Ερωτηματολόγιο Α – Peer Relations Questionnaire (Rigby & Slee, 1993)

Για κάθε πρόταση κυκλώνω τη φράση στο δεξί μέρος της σελίδας (ποτέ, κάποιες φορές, αρκετά συχνά, πολύ συχνά) με την οποία συμφωνώ περισσότερο.

1.	Μου αρέσει να κάνω σπορ.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
2.	Παίρνω καλούς βαθμούς στην τάξη.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
3.	Τα άλλα παιδιά με φωνάζουν με κοροϊδευτικά ή υποτιμητικά ονόματα.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
4.	Κάνω δύσκολη τη ζωή των ήσυχων παιδιών.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
5.	Μου αρέσει να κάνω φίλους.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
6.	Κάνω αταξίες στην τάξη.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
7.	Αισθάνομαι ότι δεν μπορώ να εμπιστευθώ τους άλλους.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
8.	Οι άλλοι με πειράζουν.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
9.	Είμαι μέλος μιας ομάδας που τριγυρνάει πειράζοντας τους άλλους.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
10.	Μου αρέσει να βοηθώ τους ανθρώπους που τους φέρονται άσχημα.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
11.	Μου αρέσει να κάνω τους άλλους να με φοβούνται.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
12.	Οι άλλοι με αφήνουν σκόπιμα έξω από τα πράγματα (παιχνίδια, συζητήσεις, παρέες).	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
13.	Μπλέκομαι σε καυγάδες στο σχολείο.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
14.	Μου αρέσει να δείχνω στους άλλους ότι εγώ είμαι το αφεντικό.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
15.	Μοιράζομαι πράγματα με τους άλλους.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
16.	Μου αρέσει να ενοχλώ τους αδύναμους.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
17.	Μου αρέσει να μπλέκομαι σε καυγά με κάποιον που μπορώ να νικήσω εύκολα.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
18.	Τα άλλα παιδιά με κοροϊδεύουν.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
19.	Τα άλλα παιδιά με χτυπάνε και με σπρώχνουν.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
20.	Χαίρομαι να βοηθώ τους άλλους.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά

Ερωτηματολόγιο Β – Self-Report Coping Measure (Causey & Dubow, 1992)

Όταν έχω ένα πρόβλημα με κάποιο παιδί στο σχολείο...

1.	...λέω σε ένα φίλο ή μέλος της οικογένειάς μου τι συνέβη.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
2.	...προσπαθώ να σκεφτώ διάφορους τρόπους να το λύσω.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
3.	...κάνω σα να μην έγινε τίποτα.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
4.	...ξεσπάω στους άλλους γιατί νιώθω λυπημένος ή θυμωμένος.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
5.	...μιλάω σε κάποιον για το πώς ένιωσα.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
6.	...αλλάζω κάτι για να λυθεί το πρόβλημα.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
7.	...γίνομαι έξαλλος μόνος μου.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
8.	...ταράζομαι τόσο πολύ που δε μπορώ να μιλήσω σε κανένα.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
9.	...δέχομαι βοήθεια από ένα φίλο ή φίλη.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
10.	...επιλέγω ένα τρόπο για να χειριστώ το πρόβλημα και το κάνω.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
11.	...ξεχνάω το όλο θέμα.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
12.	...ανησυχώ υπερβολικά γι' αυτό.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
13.	...ζητάω συμβουλές από κάποιο φίλο ή φίλη.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
14.	...κάνω κάτι για να επανορθώσω.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
15.	...λέω στον εαυτό μου ότι δεν πειράζει.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
16.	...κλαίω γι' αυτό.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
17.	...ζητάω συμβουλές από κάποιον στην οικογένειά μου.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα

Όταν έχω ένα πρόβλημα με κάποιο παιδί στο σχολείο...

18.	...ξέρω ότι υπάρχουν πράγματα που μπορώ να κάνω για να καλυτερέψει η κατάσταση.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
19.	...απλά λυπάμαι τον εαυτό μου.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
20.	...αρνούμαι να το σκεφτώ.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
21.	...φωνάζω για να εκτονωθώ.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
22.	...ρωτάω κάποιον που είχε το ίδιο πρόβλημα τι θα έκανε.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
23.	...ξανασκέφτομαι τι να κάνω ή τι να πω.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
24.	...κάνω κάτι για να ξεκολλήσω το μυαλό μου από αυτό.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
25.	...ανησυχώ ότι οι άλλοι θα σκεφτούν κάτι άσχημο για μένα.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
26.	...βρίζω φωναχτά.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
27.	...προσπαθώ να καταλάβω γιατί συνέβη σε μένα.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
28.	...λέω ότι δε με νοιάζει.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
29.	...αδιαφορώ όταν οι άλλοι λένε κάτι γι' αυτό.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
30.	...εξαγριώνομαι και πετάω πράγματα ή χτυπάω κάτι.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
31.	...δέχομαι βοήθεια από κάποιο μέλος της οικογένειάς μου.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
32.	...θυμώνω με τον εαυτό μου γιατί έκανα κάτι που δε θα έπρεπε να είχα κάνει.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
33.	...προσπαθώ πολύ σκληρά για να μην αφήσω να ξαναγίνει αυτό.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
34.	...μιλάω γι' αυτό στο δάσκαλο.	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Στοιχεία μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Α.α.	Κωδ.- Φύλο- Τάξη- Σχολείο	Γεν. Βαθμ.	Διάγνωση	Σχόλια του εκπαιδευτικού
1	2 Αγόρι Στ΄	8	Σε διαδικασία αξιολόγησης από ΚΔΑΥ	Δυσκολίες στη Γλώσσα (γραπτή έκφραση, γραμματική) Εισπράττει αρνητικές συμπεριφορές
2	18 Αγόρι Ε΄		«Σύνθετες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες» (ΚΔΑΥ) Είχε παράλληλη στήριξη τα 2 προηγούμενα χρόνια - φέτος δεν υπήρχε διαθέσιμος δάσκαλος	Χαμηλά κίνητρα Υπολείπεται στις ακαδημαϊκές επιδόσεις Λογοθεραπεία
3	34 Αγόρι Στ΄	8	«Διάχυτες μαθησιακές δυσκολίες εντοπιζόμενες σε πολλούς τομείς της μάθησης» (κέντρο παιδοψυχικής υγιεινής ΙΚΑ)	Δυσκολίες στην οργάνωση, επεξεργασία και παραγωγή του γραπτού λόγου, αρκετά καλός στις μαθηματικές έννοιες
4	116 Αγόρι Στ΄		Φοιτά στο τμήμα ένταξης	Γενικευμένες δυσκολίες Σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση-κατανόηση
5	256 Κορίτσι Ε΄	8	Σε διαδικασία αξιολόγησης (ιατροπαιδαγωγικό) Φοίτησε στο ΤΕ για 2 χρόνια 2 μήνες	Δυσκολίες σε ανάγνωση, κατανόηση, γραμματική ορθογραφία. Δυσκολίες στα Μαθηματικά (επίπεδο Β΄ Δημοτικού)
6	257 Κορίτσι Ε΄	8	Σε διαδικασία αξιολόγησης (ιατροπαιδαγωγικό) Φοίτησε στο ΤΕ για 2 χρόνια 2 μήνες	Δυσκολίες σε ανάγνωση, κατανόηση, μαθηματικά. Μεγάλη πρόοδος (είχε ξεκινήσει από πολύ χαμηλό επίπεδο)
7	258 Αγόρι Ε΄	8	Σε διαδικασία αξιολόγησης (ιατροπαιδαγωγικό) Φοίτησε στο ΤΕ για 2 χρόνια και 2 μήνες	Πολύ χαμηλή ταχύτητα ανάγνωσης, πρόβλημα στην ανάγνωση, μικρές προτάσεις, φτωχό λεξιλόγιο, χωρίς δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αρνητισμός, κλάμα.

8	259 Αγόρι Ε΄	8 (Γλ.7)	Χωρίς διάγνωση Δεν έχει φοιτήσει στο ΤΕ Θα προταθεί για αξιολόγηση	Γενικές δυσκολίες, μεγάλη απόκλιση από το επίπεδο της τάξης. Επιθετικότητα. Καμία συμμετοχή στην τάξη
9	260 Αγόρι Στ΄	7	Χωρίς διάγνωση Φοίτησε στο ΤΕ για 2 χρόνια και 2 μήνες	Έντονες δυσκολίες σε Γλώσσα (ταχύτητα ανάγνωσης, κατανόηση, παραγωγή γραπτού λόγου) και Μαθηματικά (επίπεδο Β΄ Δημ.)
10	261 Κορίτσι Ε΄	5	«Μαθησιακές δυσκολίες» (ΚΔΑΥ) Φοιτά στο ΤΕ	Δυσκολίες στα Μαθηματικά, στην Ανάγνωση, ορθογραφία και κατανόηση. Πολύ συνεργάσιμη
11	262 Αγόρι Ε΄	5,5	«Μαθησιακές δυσκολίες» (ΚΔΑΥ) Φοιτά στο ΤΕ	Δυσκολίες στη Γλώσσα (έκφραση, ορθογραφία) και λιγότερο στα Μαθηματικά. Προβλήματα συμπεριφοράς (λίγο αντιδραστικός)
12	263 Αγόρι Ε΄	8	«Μαθησιακές δυσκολίες» (ΚΕΠΑ) Φοιτά στο ΤΕ	Δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο, μειωμένη διάρκεια προσοχής, δυσκολίες στη λεκτική μνήμη λόγω διάσπασης προσοχής, δυσκολίες στην παραγωγή σύνθετων και μεγάλων προτάσεων, μειωμένο λεκτικό δυναμικό. Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή. Παρακολουθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα λογοθεραπευτικής αγωγής και συνεδρίες ειδικής διαπαιδαγώγησης στο ΚΕΠΑ
13	264 Αγόρι Στ΄ (14 ετών)	7	Μαθησιακές δυσκολίες και τραυλισμός. Δεν υπάρχει επίσημη διάγνωση (δεν μπόρεσε να γίνει αξιολόγηση στο ΚΔΑΥ γιατί δε μίλησε καθόλου) Φοιτά από την Α΄ στο ΤΕ	Ιδιαίτερες δυσκολίες στη Γλώσσα. Στα μαθηματικά δεν ανταποκρίνεται στο επίπεδο της τάξης του
14	265 Κορίτσι Στ΄	8	«Μαθησιακή Ανωριμότητα» Φοιτά 2 χρόνια στο ΤΕ	Γενικευμένες δυσκολίες Έχει παρακολουθήσει μαθήματα και σε ιδιωτικό κέντρο ειδικής αγωγής

15	266 Κορίτσι Στ΄	8	«Μαθησιακές δυσκολίες» (ΚΔΑΥ) Φοιτά 2 χρόνια στο ΤΕ	Αργεί στην κατανόηση μακροσκελών ερωτήσεων και οδηγιών, λάθη στην ανάγνωση, ορθογραφία, στους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, πρόβλημα στην οργάνωση.
16	267 Αγόρι Ε΄	7	«Μαθησιακές δυσκολίες» (ΚΔΑΥ) Φοιτά 2 χρόνια στο ΤΕ	Γενικευμένες δυσκολίες Έντονες δυσκολίες στα Μαθηματικά (επίπεδο Α΄ δημ.) Διάσπαση προσοχής Προβλήματα συμπεριφοράς Εμπλέκεται με συγκεκριμένη ομάδα παιδιών που τον ωθεί να εμφανίσει παραβατική συμπεριφορά ώστε να είναι αρεστός
17	268 Κορίτσι Ε΄ (13 ετών)	7	Χωρίς διάγνωση Φοιτά 1 χρόνο στο ΤΕ και δέχεται ενισχυτική διδασκαλία	Γενικές δυσκολίες (στην αρχή της χρονιάς μπέρδευε ακόμη και τα γράμματα, σοβαρά προβλήματα στη γραφή). Έντονες δυσκολίες στα Μαθηματικά (τόρα μαθαίνει πολλαπλασιασμό, δυσκολεύεται στην αναγνώριση τριμήφιων)
18	269 Κορίτσι Ε΄		Χωρίς διάγνωση Φοιτά στο ΤΕ	Δυσκολίες σε Γλώσσα και Μαθηματικά
19	270 Αγόρι Ε΄		Χωρίς διάγνωση Φοιτά στο ΤΕ	Δυσκολίες σε Γλώσσα και Μαθηματικά
20	271 Κορίτσι Ε΄		«Μαθησιακές δυσκολίες- διαταραχές λόγου» Φοιτά 4 χρόνια στο ΤΕ	Γενικευμένες ΜΔ Εισπράττει αρνητικές συμπεριφορές από τα άλλα παιδιά - δήλωσε ότι δεν έχει φίλους
21	272 Αγόρι Ε΄		«Μαθησιακές δυσκολίες» (Ιπποκράτειο)	Γενικευμένες δυσκολίες (επίπεδο Β΄ δημ.), πολύ αργή ανάγνωση. Δυσκολίες στην κατανόηση οδηγιών- στρατηγικής τόσο σε ακαδημαϊκά καθήκοντα όσο και στο παιχνίδι

22	273 Αγόρι Ε΄	8-9	«Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (από ιατροπαιδαγωγικό κέντρο) σε λίστα αναμονής για αξιολόγηση και από ΚΔΑΥ	Φτωχό λεξιλόγιο, δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, δυσκολίες στη γραπτή έκφραση (πολλά ορθογραφικά λάθη) Δυσκολίες στα Μαθηματικά
23	274 Κορίτσι Στ΄	7	«Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (από ιατροπαιδαγωγικό κέντρο)	Δυσκολίες στην ανάγνωση και στην κατανόηση κειμένου Προβλήματα και στα μαθηματικά
24	275 Κορίτσι Στ΄	8-9	«Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (από ιατροπαιδαγωγικό κέντρο)	Δυσκολίες στην ανάγνωση, στην κατανόηση κειμένου και στα Μαθηματικά
25	276 Αγόρι Στ΄	8-9	«Δυσλεξία» (από ΚΔΑΥ) Παλαιότερη διάγνωση από ιατροπαιδαγωγικό κέντρο: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Δυσκολία στην ανάγνωση, πολλά ορθογραφικά λάθη και φτωχό λεξιλόγιο. Δυσκολίες και στα Μαθηματικά
26	277 Αγόρι Στ΄	9	«Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (από ιατροπαιδαγωγικό)	Διάσπαση προσοχής Δυσκολίες κυρίως στα Μαθηματικά και στην ορθογραφία
27	278 αγόρι Ε΄		«Μαθησιακές δυσκολίες»	Προβλήματα στο λόγο και συγκεκριμένα στην έκφραση (προφορική και γραπτή). Φτωχό λεξιλόγιο. Δεν έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση κατά την ανάγνωση. Ήπιες δυσκολίες στα μαθηματικά
28	279 αγόρι Ε΄		«Δυσλεξία»	Πολύ χαμηλή ταχύτητα ανάγνωσης (αργεί στην αποκωδικοποίηση) και προβλήματα στη γραπτή έκφραση (στην ορθογραφία). Πολύ καλή κατανόηση. Δεν εμφανίζει ιδιαίτερες δυσκολίες στην προφορική έκφραση. Έντονες δυσκολίες στα μαθηματικά.
29	280 Αγόρι Στ΄		«Γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες» (ΚΔΑΥ)	Έντονες δυσκολίες σε γλώσσα και μαθηματικά Πολύ καλή αποκωδικοποίηση στην ανάγνωση

30	281 Αγόρι Στ΄		«Μαθησιακές Δυσκολίες»	Δυσκολίες στην ανάγνωση (συλλαβίζει) και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ο γραπτός του λόγος δεν έχει δομή (π.χ. σημεία στίξης). Προβλήματα και στα Μαθηματικά. Συναισθηματικές δυσκολίες
31	282 Αγόρι Στ΄		«Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες»	Δυσκολίες στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Προβλήματα στην αποκωδικοποίηση, στην κατανόηση και στην παραγωγή γραπτού λόγου.
32	283 Αγόρι Ε΄	8	Μαθησιακές Δυσκολίες (χωρίς διάγνωση) Φοιτά στο ΤΕ 4 χρόνια (από Β΄Δημ)	Έντονες δυσκολίες στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Μεγάλη δυσκολία στην ανάγνωση (αποκωδικοποίηση, κατανόηση και απόδοση κειμένου), π.χ. δεν αναγνωρίζει σωστά απλές λέξεις με δίψηφα φωνήεντα. Προβλήματα και στις μεταγνωστικές δεξιότητες
33	284 Αγόρι Ε΄	8	«Μαθησιακές Δυσκολίες» (ΙΚΑ) Φοιτά στο ΤΕ 4 χρόνια (από Β΄Δημ)	Έντονες δυσκολίες σε Γλώσσα και Μαθηματικά. Μέχρι πρόσφατα αντιμετώπιζε δυσκολίες ακόμη και στην αναγνώριση των φθόγγων.
34	285 Αγόρι Ε΄	7	«Μαθησιακές Δυσκολίες» (ΚΔΑΥ)	Πιο σοβαρές δυσκολίες στη Γλώσσα (στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και στην ανάγνωση). Δυσκολίες και στα μαθηματικά.
35	286 Αγόρι Ε΄	7	«Μαθησιακές δυσκολίες» (ΚΔΑΥ)	Δυσκολίες σε Γλώσσα και Μαθηματικά Έχει κάνει αρκετή πρόοδο
36	287 Αγόρι Στ΄	7	Μαθησιακές δυσκολίες (Χωρίς διάγνωση) Φοιτά στο ΤΕ από Β ή Γ Δημοτικού Παραπέμφθηκε για αξιολόγηση	Πολύ σοβαρές δυσκολίες στη Γλώσσα, σχετικά καλύτερος στα Μαθηματικά. Μαθαίνει στρατηγικές και τις γενικεύει. Προβλήματα συμπεριφοράς (αντιδραστική και ασταθής συμπεριφορά)