

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Μεταπτυχιακή εργασία με θέμα:

Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από μαθητές που φοιτούν στο γενικό γυμνάσιο και από μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Πράπα Αγγελική

Επιβλέπων καθηγητής: κ. Δ. Γουδήρας

Συνεξεταστές: κ. I. Παπαβασιλείου

κ. Γ. Σίμος

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2012

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Δ. Β. Γουδήρα, Καθηγητή του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, ο οποίος με βοήθησε σε όλα τα στάδια της παρούσας εργασίας. Πέρα από τις χρήσιμες επισημάνσεις με τις οποίες με κατεύθυνε λειτουργούσε πάντα υποστηρικτικά σε όλες τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνεξεταστές καθηγητές κ. Ι. Παπαβασιλείου, Λέκτορα του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και τον κ. Γ. Σίμο, Επίκουρο Καθηγητή του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας για τις χρήσιμες υποδείξεις τους.

Επιπλέον, ευχαριστώ όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες που πήραν μέρος σε αυτή την έρευνα καθώς και τους γονείς, τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολείων οι οποίοι επέτρεψαν και συνεργάστηκαν για την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων.

Τέλος, ευχαριστώ τον σύντροφό μου, Κωνσταντίνο Ν. Κογιαλή, για την υποστήριξη και την βοήθεια που μου παρείχε όλο αυτό το διάστημα διευκολύνοντας έτσι μια πολύ δύσκολη περίοδο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία μελετά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές Γυμνασίου που φοιτούν σε γενικά και ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Αρχικά περιγράφεται η συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού για κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έτσι όπως προέκυψε από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς των μαθητών. Έπειτα περιγράφονται οι στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές και διερευνάται η σχέση τους με το κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά και με τον ρόλο του κάθε μαθητή στον σχολικό εκφοβισμό. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συσχετίζονται και συγκρίνονται με παλαιότερες έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα και διεθνώς. Τέλος, δίνονται κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνα.

λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, στρατηγικές αντιμετώπισης, ειδικό σχολείο, τμήματα ένταξης, γενικό Γυμνάσιο

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | |
|--|-----------|
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 1 |
| I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ..... | 6 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Θεωρητικό πλαίσιο..... | 6 |
| 1.1. Σχολικός εκφοβισμός..... | 6 |
| 1.2. Η έννοια της αντιμετώπισης (copying) | 8 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας | 10 |
| 2.1. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού | 10 |
| 2.1.i. Έρευνες για τον σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα..... | 10 |
| 2.1.ii.Έρευνες για τον σχολικό εκφοβισμό σε πληθυσμό παιδιών με αναπηρία..... | 12 |
| 2.2. Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές..... | 19 |
| II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ..... | 26 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Μεθοδολογία της Έρευνας..... | 26 |
| 3.1. Ερευνητικά ερωτήματα..... | 26 |
| 3.2. Δείγμα..... | 28 |
| 3.3.Διαδικασία..... | 29 |
| 3.4. Εργαλεία..... | 31 |
| 3.4.i. Σχολικός εκφοβισμός | 31 |
| 3.4.ii. Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού..... | 34 |
| 3.5. Ανάλυση..... | 38 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Αποτελέσματα..... | 40 |
| 4.1. Σχολικός εκφοβισμός..... | 40 |

| | |
|---|-----------|
| 4.1.i. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία..... | 40 |
| 4.1.ii. Σχολικός εκφοβισμός στο σύνολο του δείγματος..... | 40 |
| 4.1.iii. Σχολικός εκφοβισμός σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο..... | 41 |
| 4.1.iv. Σχολικός εκφοβισμός σε σχέση με το φύλο..... | 43 |
| 4.1.v. Σχολικός εκφοβισμός σε σχέση με την ηλικία..... | 44 |
| 4.1.vi. Σχολικός εκφοβισμός σε σχέση με την περιοχή (αστική- περιαστική) | 46 |
| 4.1.vii. Σχολικός εκφοβισμός σε σχέση με την τάση για προκοινωνικότητα..... | 46 |
| 4.1.viii. Προκοινωνικότητα σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης..... | 47 |
| 4.1.ix. Προκοινωνικότητα σε σχέση με το φύλο..... | 47 |
| 4.2. Στρατηγικές αντιμετώπισης- Σχολικός εκφοβισμός..... | 48 |
| 4.2.i. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία του ερωτηματολογίου SRCM..... | 48 |
| 4.2.ii. Στρατηγικές αντιμετώπισης σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο..... | 48 |
| 4.2.iii. Στρατηγικές αντιμετώπισης σε σχέση με το ρόλο στον σχολικό εκφοβισμό..... | 51 |
| 4.2.iv. Στρατηγικές αντιμετώπισης σε σχέση με το φύλο..... | 55 |
| 4.2.v. Στρατηγικές αντιμετώπισης σε σχέση με την ηλικία..... | 55 |
| 4.2.vi. Η στρατηγική της ‘αναζήτησης κοινωνικής υποστήριξης’ | 56 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Συζήτηση..... | 59 |
| 5.1. Σχολιασμός των ευρημάτων..... | 59 |
| 5.1.1. Σχολικός εκφοβισμός..... | 59 |
| 5.1.1.i. Συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού στο σύνολο του δείγματος και στον πληθυσμό χωρίς αναπτηρία..... | 59 |
| 5.1.1.ii. Συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού σε γενικά και ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια. | 60 |
| 5.1.1.iii. Συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με το πόσο περιοριστικά είναι τα ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια..... | 62 |
| 5.1.1.iv. Σχολικός εκφοβισμός σε σχέση με το φύλο και την ηλικία..... | 63 |
| 5.1.2. Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού..... | 65 |

| | |
|---|----|
| 5.1.2.i. Γενική εικόνα..... | 65 |
| 5.1.2.ii. Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης..... | 65 |
| 5.1.2.iii. Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τον ρόλο στον σχολικό εκφοβισμό..... | 68 |
| 5.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας- Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες..... | 74 |
| 5.3. Συμπεράσματα..... | 76 |
| | |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 78 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ | |

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σχολικός εκφοβισμός - Περιγραφή του φαινομένου

Ο όρος «bullying» έχει αποδοθεί στα ελληνικά ως σχολικός εκφοβισμός. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια κατηγορία της διαταραχής της διαγωγής έτσι όπως ορίζεται στο DSM-IV TR (2000). Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ο σχολικός εκφοβισμός αναφέρεται ως “bullying”, “peer victimization” και “bully- victim problems”.

Ορισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός αναφέρεται στη χρήση βίας που ασκεί ένα παιδί ή ομάδα παιδιών εναντίον ενός άλλου παιδιού. Στόχος είναι η πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου και τελικά η υπόταξη του παιδιού θύματος (Olweus, 1993, σελ 9). Ο Rigby (2008, σελ 22) ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως «*συστηματική κατάχρηση δύναμης στις διαπροσωπικές σχέσεις*». Κατά τον Rigby (1996) ο σχολικός εκφοβισμός διακρίνεται από άλλες μορφές επιθετικότητας αφού το παιδί ή η ομάδα παιδιών που ασκεί βία υπερέχει σωματικά ή ψυχικά από το παιδί που δέχεται τη βία. Ο Rigby (1996) υποστηρίζει, επίσης, ότι η βία που ασκείται δεν έχει περιστασιακό χαρακτήρα αλλά επαναλαμβάνεται συστηματικά και πάντα εναντίον συγκεκριμένων παιδιών στόχων που αδυνατούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (Μόττη- Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004, σελ. 261).

Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να εκφράζεται σωματικά, λεκτικά ή μη λεκτικά (με χειρονομίες και κινήσεις του σώματος) και μπορεί να εκδηλώνεται με άμεσες ενέργειες (π.χ. χτύπημα, σπρώξιμο, προσβλητικά ονόματα, απειλητικές χειρονομίες) ή με έμμεσους τρόπους (π.χ. διάδοση φημών, απομόνωση από ομάδες, κρύψιμο προσωπικών αντικειμένων, επανειλημμένη απομάκρυνση του θύτη με σκοπό να δείξει ότι το θύμα είναι ανεπιθύμητο) (Rigby, 2008, σελ 25). Επίσης, ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να γίνεται από ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων. Επιπρόσθετα, νέες μορφές εκφοβισμού παρατηρούνται μέσω των κινητών τηλεφώνων, των

ηλεκτρονικών μέσων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στο διαδίκτυο (Rigby, 2008, σελ 35).

Pόλοι στον σχολικό εκφοβισμό – χαρακτηριστικά

Οι κύριοι εμπλεκόμενοι στον σχολικό εκφοβισμό είναι: οι θύτες, τα θύματα και οι θύτες- θύματα, δηλαδή παιδιά που εκφοβίζουν και θυματοποιούνται.

Οι θύτες έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό την επιθετικότητα, την παρορμητικότητα και την θετική στάση απέναντι στη βία σε σχέση με τον γενικό μαθητικό πληθυσμό. Περιφρονούν τους γύρω τους και επιθυμούν να κυριαρχούν. Ακόμη, έχουν χαμηλές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, συναισθηματική ανωριμότητα και, παρά την διαφορετική εντύπωση που δίνουν επιφανειακά, είναι παιδιά ανασφαλή με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Συνήθως προέρχονται από δυσλειτουργικά οικογενειακά περιβάλλοντα όπου δεν επιβάλλονται σαφή και ξεκάθαρα όρια, χρησιμοποιείται η σωματική τιμωρία, το παιδί δεν ζει σε ένα στοργικό περιβάλλον ή μπορεί ακόμα και να κακοποιείται (Olweus, 1993; σελ 34 Πρεκατέ, 2008, σελ 108).

Τα θύματα χωρίζονται από τον Olweus (1993, σελ 31) σε δύο κατηγορίες: το παθητικό και το προκλητικό θύμα. Τα παθητικά θύματα είναι συνήθως αγχώδη, ανασφαλή και εσωστρεφή παιδιά, ιδιαίτερα ευαίσθητα και ήσυχα. Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και ως εκ τούτου αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους με συνέπεια να είναι αποτραβηγμένα κοινωνικά. Και στο σχολείο είναι συνήθως απομονωμένα και δεν έχουν φίλους ενώ αν τα προσβάλλουν ή τους επιτίθενται δεν αντιδρούν. Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα παιδιά αυτά από μικρή ηλικία είναι αποτραβηγμένα και έχουν δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή. Επίσης, είναι πιθανόν να προέρχονται από οικογένειες υπερπροστατευτικές ή γενικότερα δυσλειτουργικές.

Το προκλητικό θύμα (ή θύτης- θύμα) χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα. Συνήθως αυτά τα παιδιά έχουν πρόβλημα συγκέντρωσης και συμπεριφέρονται με τρόπο που προκαλεί εκνευρισμό και ένταση στο περιβάλλον τους. Ακόμη, φαίνεται πως έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και από τους θύτες και από τα θύματα (Olweus, 1993, σελ 33).

Τέλος, υπάρχουν και μαθητές οι οποίοι συμμετέχουν στον σχολικό εκφοβισμό έμμεσα και η συμπεριφορά τους συμβάλλει στην έναρξη και στη διατήρηση του φαινομένου. Αναφέρονται ως παθητικοί θύτες, ή ως άτομα που

ακολουθούν/ οπαδοί (followers), ή ως βοηθοί (μπράβοι, henchmen) (Olweus, 1993, σελ 38). Οι Salmivalli et al. (1996) αναφέρονται στον ρόλο των ‘άλλων’, των παρευρισκόμενων, και ισχυρίζονται ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα ομαδικό φαινόμενο με άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους. Αναφέρουν τον ρόλο του ‘ενισχυτή’ του θύτη (reinforcer of the bully), του βοηθού του θύτη (assistant of the bully) του υπερασπιστή του θύματος (defender of the victim) και του μη εμπλεκόμενου (outsider). Ο Olweus αναφέρει στους μη εμπλεκόμενους τον αποστασιοποιημένο παρατηρητή, ο οποίος παρακολουθεί αλλά δεν παίρνει θέση, τον παθητικό υποστηρικτή, ο οποίος αν και αρέσκεται στις πράξεις εκφοβισμού, δεν εκδηλώνει ανοικτή υποστήριξη σε αυτές και τέλος τον ενεργό υποστηρικτή, ο οποίος υποστηρίζει ανοικτά τις πράξεις εκφοβισμού, αν και δεν παίρνει ενεργό μέρος σε αυτές (Olweus et al., 1999).

Στοιχεία για την συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού

Από στοιχεία ερευνών στην Νορβηγία από τον Olweus μεταξύ των ετών 1983 και 1984 σε δείγμα 568000 μαθητών προέκυψε ότι 1 στους 7 μαθητές συμμετείχε σε φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης με το 9% των μαθητών να εμφανίζονται ως θύματα, το 7% ως θύτες ενώ το 1.6% και ως θύματα και ως θύτες (Olweus, 1993, σελ 13-20).

Επίσης, στην Μεγάλη Βρετανία οι Austin και Joseph κατέγραψαν ότι το 9% των μαθητών εμφανίζονταν ως θύτες, το 22% ως θύματα και το 15% ταυτόχρονα ως θύτες και ως θύματα (Austin S & Joseph S., 1996).

Οσον αφορά στην ηλικιακή κατανομή, παρατηρείται μείωση ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, ενώ εμφανίζεται με ελαφρά μικρότερη συχνότητα στα κορίτσια (Olweus, 1993, σελ 15). Επιπλέον, παρατηρήθηκε περισσότερο η χρήση άμεσης φυσικής επιθετικότητας στα αγόρια, ενώ στην άμεση φραστική επιθετικότητα δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές. Επιπλέον, παρατηρούνται στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης φαινόμενα εκφοβισμού από μεγαλύτερες τάξεις 50%, γεγονός που εξηγεί την μείωση των φαινομένων θυματοποίησης και αύξηση της συμμετοχής ως θύτες, αφού μειώνονται οι μεγαλύτεροι μαθητές, που είναι πιθανή δεξαμενή θυτών και αυξάνονται οι μικρότεροι σε ηλικία, που ως πιο αδύνατοι, αποτελούν πιθανούς στόχους εκφοβισμού (Olweus, 1993, σελ 15).

Ταυτόχρονα, οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι οι παράγοντες, όπως το φύλο και η ηλικία, επηρεάζουν με παρόμοιο τρόπο το φαινόμενο σε όλες τις χώρες και κουλτούρες, δίδοντας σε αυτό παγκόσμιο χαρακτήρα. Επίσης έδειξαν, αντίθετα με ότι πιστεύεται, ότι το φαινόμενο δεν εξαρτάται από το μέγεθος του σχολείου ή της τάξης (Olweus et al., 1999). Όσον αφορά δε εξωτερικά χαρακτηριστικά όπως πάχος, χρώμα μαλλιών, διαφορετικό πολιτισμικό και εθνικό υπόβαθρο ή διάλεκτο, στις Ευρωπαϊκές χώρες δεν παρατηρήθηκε σημαντική επίδραση, αντίθετα με τις ΗΠΑ, όπου το εθνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο επηρέαζε την πιθανότητα θυματοποίησης (Olweus et al., 1999).

Η συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα περιγράφεται στο κεφάλαιο 2.1.i.

Επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει σοβαρές επιπτώσεις στην σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών και των εκπαιδευτικών, στην εκπαιδευτική διαδικασία και επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών, είτε αυτοί είναι θύματα είτε θύτες (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001, σελ 179; Rigby, 2000).

Οι κύριες επιπτώσεις του φαινομένου θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερεις κατηγορίες (Olweus et al., 1999) :

Βραχυχρόνιες επιπτώσεις στα θύματα. Εκτός από τον πόνο και την ταπείνωση, οι εμπειρίες του εκφοβισμού κάνουν το θύμα δυστυχές, συντετριμμένο και αμήχανο, το οδηγούν να χάσει την αυτοεκτίμησή του και να καταστούν νευρικά και ανασφαλή. Επίσης, πολλά θύματα αναπτύσσουν και ψυχοσωματικές αντιδράσεις όπως πόνους. Επιπλέον, πιθανόν τα θύματα να υποφέρουν από φυσικό τραυματισμό, να επηρεαστεί η συγκέντρωσή τους στο σχολείο και η σχολική τους επίδοση. Ακόμα, μπορεί να παρουσιάσουν σχολική άρνηση. Πιθανόν να αισθάνονται σταδιακά τον εαυτό τους ως αποτυχημένο. Σε ακραίες περιπτώσεις η υποτίμηση του εαυτού των θυμάτων μπορεί να πάρει τέτοια έκταση που να οδηγήσει και σε αυτοκτονία (Olweus et al., 1999).

Μακροχρόνιες επιπτώσεις στα θύματα. Ο σχολικός εκφοβισμός δύναται να έχει μακροχρόνιες αρνητικές επιδράσεις στα θύματα πολύ πέρα από τα σχολικά χρόνια. Ως ενήλικες τα πρώην θύματα τείνουν να είναι πιο μελαγχολικοί και να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση (Olweus et al., 1999).

Μακροχρόνιες επιπτώσεις στους θύτες. Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης αντικοινωνικής συμπεριφοράς και διαταραχής της διαγωγής. Οι έρευνες έδειξαν ότι οι θύτες, και ειδικά τα αγόρια, έχουν αυξημένες πιθανότητες να προβούν και σε άλλες αντικοινωνικές ή παραβατικές συμπεριφορές όπως κλοπές και βανδαλισμοί, με την συμπεριφορά αυτή να επεκτείνεται και μετά την ενηλικίωσή τους 30-40% από τους πρώην θύτες βρέθηκε να έχουν τουλάχιστον 3 καταδίκες έως τα 23 έτη σε αντίθεση με το 10% του πληθυσμού ελέγχου (Olweus et al., 1999).

Επιπτώσεις στο σχολικό κλίμα. Υπάρχει σχέση μεταξύ προβλημάτων σχετιζόμενων με το φαινόμενο μέσα σε μια τάξη ή ένα σχολείο και σε πτυχές του σχολικού κλίματος. Σε τάξεις ή σχολεία με έντονο το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού, οι μαθητές αισθάνονται λιγότερο ασφαλείς και λιγότερο ικανοποιημένοι από την σχολική ζωή. Για πολλούς μαθητές, και ιδιαίτερα για τα θύματα, η τάξη πλέον παύει να είναι ένας τόπος μάθησης. Επιπλέον, εάν το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού δεν αντιμετωπίζεται, πιθανόν οι ουδέτεροι μαθητές να εκλάβουν ως αποδεκτή αυτή τη συμπεριφορά με αποτέλεσμα στην σχολική μονάδα να εκκολάπτονται συνεχώς νέα φαινόμενα εκφοβισμού (Olweus et al., 1999).

I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σε αυτό το κεφάλαιο αναφέρονται οι βασικότερες θεωρίες για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, προσδιορίζεται αδρομερώς η έννοια της αντιμετώπισης

1.1. Σχολικός εκφοβισμός

Υπάρχουν διάφορες θεωρίες οι οποίες προσπαθούν να εξηγήσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Προσπαθώντας να εξηγήσουν το φαινόμενο οι θεωρίες στηρίζονται στις ατομικές διαφορές, σε αναπτυξιακούς παράγοντες και σε οικογενειακούς παράγοντες ή σε συνδυασμούς όλων αυτών (ολιστικές θεωρίες). Ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται το φαινόμενο έχει προεκτάσεις τόσο στη στάση απέναντι στο πρόβλημα όσο και στις παρεμβάσεις που προτείνονται για να επιλυθεί. O Rigby (2004) κάνει μια ανασκόπηση κάποιων από των θεωριών και αναφέρει ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να είναι αποτέλεσμα ατομικών διαφορών, αντίδραση στην πίεση της ομάδας συνομηλίκων, μια αναπτυξιακή διαδικασία, κοινωνικο-πολιτισμικό φαινόμενο κ.α.

Η θεωρία που επικρατεί τις τελευταίες δεκαετίες είναι αυτή που εξετάζει τον σχολικό εκφοβισμό ως ένα ολιστικό φαινόμενο. Το μοντέλο που στηρίζει αυτή τη θεωρία είναι το οικοσυστημικό μοντέλο. Η οικοσυστημική προσέγγιση των προβληματικών καταστάσεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πολλές και διαφορετικές προβληματικές καταστάσεις, μεταξύ και αυτών και του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Η οικοσυστημική προσέγγιση θεωρεί την προβληματική συμπεριφορά ως ένα μέρος του κοινωνικού περίγυρου στον οποίο εμφανίζεται και όχι ως ένα ξεχωριστό και ανεξάρτητο φαινόμενο. Στην περίπτωση του σχολικού περιβάλλοντος, με βάση την θεωρία αυτή, ορίζονται τα σχολεία και οι τάξεις ως οικοσυστήματα όπου όποτε εμφανίζεται πρόβλημα η συμπεριφορά καθενός μέσα στην τάξη και το σχολείο επηρεάζεται από την προβληματική συμπεριφορά στο υπόλοιπο σχολικό σύστημα και το αντίστροφο. Συνεπώς, κάθε αλλαγή στην αντίληψη ή συμπεριφορά ενός ή

περισσοτέρων ατόμων που σχετίζονται με το πρόβλημα δύναται να επηρεάσει την προβληματική συμπεριφορά (Molnar, Lindquist, 1996, σελ 13).

Σύμφωνα με τις άλλες προσεγγίσεις τα προβλήματα στο σχολείο περιγράφονται με αναφορά στο άτομο, στις ελλείψεις του και σε γεγονότα του παρελθόντος. Μία τέτοια ερμηνεία των προβλημάτων επιφέρει πλήθος αρνητικών συνεπειών καθώς η περιγραφή που προκύπτει μπορεί να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα όμως δεν οδηγεί από μόνη της σε θετική αλλαγή. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός τις περισσότερες φορές στερείται των ευκαιριών για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα, καθώς αυτό περιγράφεται με στοιχεία τα οποία ο ίδιος δεν μπορεί να αλλάξει. Επιπλέον, αποσπάται η προσοχή από το σύνολο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μέσα στο σχολείο και στην τάξη, από τις οποίες οι προβληματικές συμπεριφορές είναι ένα μόνο μέρος τους. Τέλος, η επικέντρωση στην προβληματική συμπεριφορά και στις αδυναμίες του ατόμου που οδηγούν σε αυτήν στερεί την πιθανότητα εξέτασης των τομέων στους οποίους το άτομο λειτουργεί σωστά στην τάξη (Molnar, Lindquist, 1996, σελ 14).

Αντίθετα, από την οικοσυστημική σκοπιά τα προβλήματα θεωρούνται μέρος μιας συγκεκριμένης μορφής κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και όχι αποτέλεσμα των ελλείψεων και των ανεπαρκειών του ατόμου. Επομένως, η ερμηνεία των προβλημάτων βασίζεται σε ένα οικοσυστημικό πλαίσιο, το οικοσύστημα.

Η έννοια του οικοσυστήματος δίνει έμφαση στο πλέγμα σχέσεων του ατόμου μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, προσφέροντας και έναν τρόπο ερμηνείας της ατομικής συμπεριφοράς που δεν προϋποθέτει λογική αιτίου –αποτελέσματος. Σε ένα οικοσύστημα οι σύνθετες και ποικίλες σχέσεις που το απαρτίζουν δεν είναι αναγκαίο να θεωρούνται η μία αποτέλεσμα της άλλης (Molnar, Lindquist, 1996, σελ 31). Αν και δεν είναι δυνατό να προβλέψει κανείς με ακρίβεια ποιες θα είναι οι αλλαγές που επέρχονται, όταν μέσα σε ένα οικοσύστημα αλλάξει κάτι, τότε όλο το οικοσύστημα θα αλλάξει (Molnar, Lindquist, 1996, σελ 33). Στην περίπτωση του σχολείου, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αποτελούν στοιχεία μίας τάξης – οικοσυστήματος και συνεπώς επηρεάζονται από τις σχέσεις μέσα στην τάξη αυτή (Molnar, Lindquist, 1996, σελ 32).

1.1. Η έννοια της αντιμετώπισης (coping)

Η έννοια της αντιμετώπισης αναφέρεται στις γνωστικές και συμπεριφορικές προσπάθειες που καταβάλλονται από το άτομο ώστε να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος του και των σχέσεων που δημιουργούνται σε αυτό. Γενικά η αντιμετώπιση αντικατοπτρίζει σκέψεις, συναισθήματα και πράξεις που το άτομο χρησιμοποιεί για να διαχειριστεί προβληματικές καταστάσεις που συμβαίνουν τόσο στην καθημερινή ζωή όσο και σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Η αντιμετώπιση είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, όπου η αξιολόγηση της προβληματικής κατάστασης όταν αυτή συμβαίνει είναι πολύ σημαντική. Από την άλλη πλευρά, η έννοια της προληπτικής αντιμετώπισης αναφέρεται στην προετοιμασία/την ετοιμότητα στην οποία βρίσκεται το άτομο για μια ενδεχόμενη προβληματική κατάσταση.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι κατηγοριοποίησης των στρατηγικών αντιμετώπισης. Οι πιο διαδεδομένες είναι αυτές των Lazarous και Folkman (1984) οι οποίοι κάνουν λόγο για δύο κύριες κατηγορίες. Η πρώτη στοχεύει στην επίλυση του προβλήματος ενώ η δεύτερη αφορά στην συναισθηματική ρύθμιση ως αντίδραση στο πρόβλημα. Οι δύο κατηγορίες χωρίζονται σε μικρότερες και πιο συγκεκριμένες κατηγορίες (Hunter & Boyle, 2004).

Διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν τους τρόπους αντιμετώπισης που χρησιμοποιεί το κάθε άτομο για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσει. Τέτοιοι παράγοντες είναι η ηλικία, το φύλο, το περιβάλλον, η συγκεκριμένη προβληματική κατάσταση, η αυτοεκτίμηση, οι ικανότητες επίλυσης προβλήματος κ.α. (Frydenberg, 2008, σελ 69; Hunter & Boyle, 2004).

Εφηβεία- αντιμετώπιση

Η εφηβεία είναι η περίοδος ανάμεσα στην παιδική ηλικία και στην ενηλικίωση κατά την οποία το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με βιολογικές και ψυχολογικές αλλαγές. Οι γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και σωματικές αλλαγές που οδηγούν στην ωρίμανση του ατόμου επιφέρουν ανισορροπία στις σχέσεις του εφήβου με το περιβάλλον του. Ο έφηβος θα πρέπει να έρθει αντιμέτωπος με όλες τις προκλήσεις της αναπτυξιακής περιόδου που διανύει και να τις αντιμετωπίσει.

Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που καθορίζουν την αποτελεσματική αντιμετώπιση, συγκαταλέγονται η ιδιοσυγκρασία, η αισιοδοξία, ο αυτοέλεγχος, η ευελιξία επιλογών, η διαθεσιμότητα κοινωνικής υποστήριξης και οι οικογενειακοί παράγοντες (π. χ. οικογενειακή συνοχή, οι καλές σχέσεις με τους γονείς). Ως προς την προληπτική αντιμετώπιση οι έφηβοι φαίνεται πως δεν έχουν την ικανότητα να ανταποκριθούν, αφού δεν είναι εύκολο στην περίοδο της εφηβείας να προβλέπουν καταστάσεις και να προνοούν (Frydenberg, 2008, σελ 36).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Παρόλο που το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει ερευνηθεί αρκετά στο εξωτερικό, στην Ελλάδα δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες. Ιδιαίτερα στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα τα ερευνητικά δεδομένα είναι περιορισμένα παρόλο που όπως υποστηρίζεται (π.χ. Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2011) τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θυματοποιούνται πολύ πιο συχνά από ότι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους. Οι Rose et al. (2011) κάνοντας μια βιβλιογραφική έρευνα αναφέρουν ότι το 20-30% των μαθητικού πληθυσμού είναι θύτες ή θύματα. Σε μαθητές με αναπηρία το ποσοστό θυματοποίησης φτάνει το 50%.

2.1.i. Έρευνες για τον σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα

Σε έρευνα των Pateraki & Houdoumadi (2001) διερευνήθηκε με το ερωτηματολόγιο του Olweus, η συχνότητα θυματοποίησης σε 1312 αγόρια και κορίτσια τρίτης έως έκτης τάξης δημοτικού στην Αθήνα. Βρήκαν πως το 14.7% των παιδιών ήταν θύματα, το 6.24% θύτες και 4.8% θύτες- θύματα. Βρήκαν επίσης, ότι περισσότερο τα αγόρια από όσο τα κορίτσια χαρακτηρίζονται ως θύτες και ότι το φαινόμενο μειώνεται στα μεγαλύτερα παιδιά. Ως προς τις μορφές σχολικού εκφοβισμού, τα αγόρια ανέφεραν ως συχνότερη μορφή βίας την άμεση σωματική, ενώ τα κορίτσια την έμμεση λεκτική βία. Ακόμη, τα μικρότερα παιδιά ανέφεραν υψηλότερα ποσοστά σωματικής βίας, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά λεκτικής βίας. Τέλος, αναφέρεται ότι το ένα τέταρτο των μαθητών που θυματοποιούνται δεν αναφέρουν το γεγονός σε κανέναν, ενώ θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται το πρόβλημα.

Η έρευνα της Sapouna (2008) με το ίδιο ερωτηματολόγιο καταλήγει σε παρόμοια συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε το φαινόμενο σε 1758 μαθητές ηλικίας από 10 έως 14 ετών σε 20 σχολεία στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης. Συνολικά, το 8.2% των μαθητών ήταν θύματα, 5.8% θύτες και 1.1%

θύτες- θύματα. Και σε αυτή την έρευνα φάνηκε πως τα αγόρια χαρακτηρίζονται συχνότερα ως θύτες και ότι τα μικρότερα παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες να πέσουν θύματα εκφοβισμού. Ως προς την θυματοποίηση δεν βρέθηκαν διαφορές φύλου. Ως η πιο συνήθης μορφή βίας αναφέρθηκε η λεκτική, ενώ στο Γυμνάσιο ο σεξουαλικός εκφοβισμός αναφέρθηκε ως η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού.

Σε πανελλήνια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001) με 3000 μαθητές από 450 Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας μελετήθηκε, με αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που εξετάζει διάφορες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, η θυματοποίηση από συνομηλίκους στο χώρο του σχολείου. Αντίθετα με άλλα δεδομένα βρέθηκε ότι το φαινόμενο αυξάνεται στα μεγαλύτερα παιδιά (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001, σελ 159). Ως κύρια μορφή θυματοποίησης αναφέρεται η άσκηση λεκτικής και μετά σωματικής βίας. Οι Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού (2001, σελ 89) αναφέρουν ότι οι μαθητές Δημοτικού όταν θυματοποιούνται στρέφονται κυρίως στους γονείς (76.7%), έπειτα στους εκπαιδευτικούς (23%) και τέλος στους φίλους (15.9%). Το 8.9% που θυματοποιούνται δεν απευθύνονται σε κανέναν. Τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ζητούν βοήθεια περισσότερο από φίλους και λιγότερο από γονείς, ενώ το 23% δεν απευθύνεται σε κανέναν. Μια πιλοτική έρευνα (Kalliotis, 2000) σε 117 μαθητές 11-12 ετών σε σχολεία της ανατολικής Αττικής έδειξε πως περίπου το 30% των μαθητών είχαν υποστεί εκφοβισμό.

Σε έρευνα της Andreou (2000) εξετάστηκε η σχέση μεταξύ προβλημάτων σχολικού εκφοβισμού και στρατηγικών αντιμετώπισης σε 408 παιδιά του δημοτικού σχολείου (8 έως 12 ετών) στην κεντρική Ελλάδα. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς των μαθητών «Self-perception Profile», σχεδιασμένο από τους Austin & Joseph (1996), και οι στρατηγικές αντιμετώπισης μετρήθηκαν με βάση το ερωτηματολόγιο «Self- Report Coping Measure» (SRCM) των Causey & Dubow (1992). Από την έρευνα της Andreou φαίνεται ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ως προς τον σχολικό εκφοβισμό ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Βρέθηκε, επίσης, ότι τα υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης σχετίζονται με χαμηλά ποσοστά στρατηγικών αντιμετώπισης και χαμηλές ικανότητες επίλυσης προβλήματος.

Η έρευνα της Τσιόλκα (2008) μελετά τις στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης από μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού με

μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Πιο αναλυτικά, στην έρευνα συμμετείχαν 280 μαθητές (244 χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και 36 με μαθησιακές δυσκολίες) από τους νομούς Θεσσαλονίκης, Τρικάλων και Κιλκίς. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το «Peer- Relation Questionnaire» (Rigby & Slee, 1993; Slee & Rigby, 1993) και το «Self- report Coping Measure» (Causey & Dubow, 1992). Βρέθηκε ότι το 26.4% των παιδιών του δείγματος εμπλέκεται σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού, ότι τα αγόρια χαρακτηρίζονται περισσότερο από τα κορίτσια ως θύτες και ως θύτες- θύματα και ότι η ηλικία δεν αποτελεί παράγοντα για την εμπλοκή των παιδιών σε καταστάσεις θυματοποίησης. Η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών βρέθηκε ότι επηρεάζει τη συμμετοχή στον σχολικό εκφοβισμό και το ρόλο των παιδιών σε αυτή. Πιο συγκεκριμένα, το 33.3% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εμπλέκεται σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού ως θύματα και 16.7% ως θύτες-θύματα έναντι 10.7% και 2.9% αντίστοιχα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, βρέθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν σχεδόν σε όλες τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

Γενικά, οι συχνότητες του σχολικού εκφοβισμού που καταγράφονται θα πρέπει να συγκρίνονται με προσοχή λόγω της διαφορετικής μεθοδολογίας και των διαφορετικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται, αλλά και της διαφορετικής αντίληψης του όρου «σχολικός εκφοβισμός» από τους μαθητές και κάποιες φορές και από τους ερευνητές (Andreou & Smith, 2002).

2.1.ii. Έρευνες για τον σχολικό εκφοβισμό σε πληθυσμό παιδιών με αναπηρία

Όπως αναφέρεται και παραπάνω, οι μαθητές με αναπηρία φαίνεται να διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να εμπλακούν σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού είτε ως θύματα είτε ως θύτες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Rose et al., 2011). Παρόλα αυτά, τα ευρήματα δεν δίνουν μια ξεκάθαρη εικόνα του προβλήματος, αφού σε άλλες έρευνες η αναπηρία φαίνεται ότι δεν επηρεάζει τη συμμετοχή των μαθητών σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού (Woods & Wolke, 2004), ενώ σε άλλες έρευνες το ποσοστό των παιδιών με αναπηρία που εμπλέκονται σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού είναι πολύ μεγαλύτερο από των παιδιών τυπικής ανάπτυξης

(π.χ. Little, 2002; Pivic, McComas, Laflamme, 2002; Thompson, Whitney, Smith, 1994). Τρείς παράγοντες φαίνεται να παιζουν καθοριστικό ρόλο: το εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Rose et.al., 2011) και ο τύπος και η σοβαρότητα της αναπηρίας καθώς και το πόσο παρατηρήσιμη (φανερή) είναι (Dawkins, 1996, αναφορά από Rose et al., 2011).

Εκπαιδευτικό πλαίσιο

Ως προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα η αναπηρία δεν αποτελεί παράγοντα θυματοποίησης, ιδιαίτερα στο Δημοτικό (Vaughn & Haager, 1994). Αυτό ίσως μπορεί να εξηγηθεί ως αδυναμία των θυτών να διακρίνουν και να κατανοήσουν την αναπηρία (Langevin et.al., 1998, αναφορά από Rose et.al., 2011; Monks et al., 2005). Επίσης, οι ερευνητές αναφέρουν ότι σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα ενισχύεται η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, η αποδοχή και η συμμετοχή, ενώ μειώνονται οι αρνητικές στερεοτυπίες των παιδιών με αναπηρία (Brown et al., 1989; Martlew & Hodson, 1991; Sabornie, 1994, αναφορά από Rose et al., 2011).

Από την άλλη πλευρά, αν οι μαθητές με αναπηρία δεν ενσωματωθούν πλήρως, τα συμπεριληπτικά περιβάλλοντα ίσως διατηρούν και επιτείνουν καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού (Martlew & Hodson, 1991, αναφορά από Rose et al., 2011). Οι Thompson, Whitney και Smith (1994) επισημαίνουν ότι πρέπει να δοθεί προσοχή στους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι φοιτούν σε γενικά σχολεία καθώς υπάρχει ο κίνδυνος να θυματοποιηθούν εξαιτίας των εμφανών αποκλίσεων τους από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Επιπρόσθετα, υποστηρίζουν ότι η ένταξη, χωρίς περαιτέρω παρέμβαση, παιδιών με αναπηρίες σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια δεν εγγυάται την ενσωμάτωση των παιδιών και την κοινωνικοποίηση τους.

Ακόμα και μετά από παρεμβάσεις η πλήρης ενσωμάτωση δεν είναι βέβαιη. Οι Saylor και Leach (2008) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα (peer EXPRESS) με σκοπό να ελέγξουν το όφελος που θα αποκόμιζαν μαθητές με αναπηρία σε συμπεριληπτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης. Αφού έλεγχαν την συχνότητα σχολικού εκφοβισμού εφάρμοσαν το πρόγραμμα για έξι μήνες και ξαναμέτρησαν τη συχνότητα. Βρήκαν ότι οι μαθητές με αναπηρία ωφελήθηκαν αρκετά από το συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά όχι σε βαθμό που να τους εξισώνει με τους τυπικά αναπτυσσόμενους

συμμαθητές τους, δηλαδή ακόμη και μετά το πρόγραμμα δέχονταν περισσότερο εκφοβισμό και ένοιωθαν μεγαλύτερη ανασφάλεια στο σχολείο.

Για τους μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε αμιγώς ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια, τα ευρήματα ποικίλουν, αφού άλλες έρευνες αναφέρουν αντίστοιχα ποσοστά θυματοποίησης σε γενικά και ειδικά σχολεία (Reiter & Lapidot- Lefler, 2007), ενώ άλλες αναφέρουν ότι τα ποσοστά θυματοποίησης είναι υψηλότερα κατά 2 έως 3.5 φορές (Martlew & Hodson, 1991; Morrisson, Furlong & Smith, 1994; O'Moore & Hillery, 1989; Sabornie, 1994, αναφορά από Rose et al., 2011).

Οι O' Moore & Hillery (1989, αναφορά από Rose et al., 2011) αναφέρουν ότι τα ποσοστά θυματοποίησης αυξάνονται όσο αυξάνεται το περιοριστικό περιβάλλον (68.8% σε ειδικές τάξεις, 42.0% σε γενικές τάξεις και 43.0% σε μεικτά περιβάλλοντα όπως τμήματα ένταξης).

Οι Norwich και Kelly (2003) μελετώντας μαθητές με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες, ηλικίας 10-11 και 13-14, σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια και σε ειδικά σχολεία βρήκαν ότι τα αγόρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των ειδικών σχολείων βίωναν περισσότερο σχολικό εκφοβισμό (70%) σε σχέση με τα αγόρια που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία (17%). Στα κορίτσια δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά. Στο δημοτικό τα ευρήματα ήταν αντίστροφα, αφού τα κορίτσια των ειδικών σχολείων βίωναν λιγότερο σχολικό εκφοβισμό από τα κορίτσια του γενικού σχολείου (42% σε σχέση με 83%), ενώ στα αγόρια δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά. Συνολικά, οι Norwich και Kelly (2003) αναφέρουν ότι στα ειδικά σχολεία ο σχολικός εκφοβισμός είναι πολύ πιο έντονος (48%) σε σχέση με τα γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια (4%).

Οι Knox και Conti- Ramsden (2003) δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές όσον αφορά το εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης για μαθητές με ειδική γλωσσική διαταραχή οι οποίοι φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία σε σχέση με μαθητές με ειδική γλωσσική διαταραχή που φοιτούσαν σε συμπεριληπτικά πλαίσια. Έτσι, υποστηρίζουν ότι δεν αρκεί η φοίτηση στο κανονικό σχολείο για να ενσωματωθούν τα παιδιά με αναπηρία, αλλά χρειάζονται ιδιαίτερες παρεμβάσεις, ώστε να επιτευχθούν στο μέγιστο τα πλεονεκτήματα που μπορεί να προσφέρει η συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

Εκτός από τα παραπάνω, παράγοντες που σχετίζονται με την προσωπικότητα επιτείνουν ή μειώνουν τα περιστατικά θυματοποίησης. Τα άτομα με αναπηρία συχνά

χαρακτηρίζονται από φτωχές κοινωνικές δεξιότητες (Mishna, 2003). Οι μαθητές μπορεί να ενισχύουν τη θυματοποίηση τους λόγω παθητικότητας και συστολής (Sabornie, 1994, αναφορά από Rose et.al., 2011). Επίσης, οι μαθητές με αναπηρία συχνά δεν έχουν πολλούς φίλους και κατά συνέπεια δεν έχουν ένα κοινωνικό δίκτυο που θα μπορούσαν να τους προστατέψει (Morrison et al., 1994; Whitney et al., 1994, αναφορά από Rose et al., 2011). Η Nabuzoka (2003) αναφέρει ότι τα άτομα με αναπηρία θα μπορούσαν να αποφύγουν τη θυματοποίηση αν ήταν σε θέση να επιδείξουν κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά. Φαίνεται ότι η θετική αυτοαντίληψη, οι επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες, η αυτοπεποίθηση, οι φίλοι και η θετική αντίληψη για το σχολείο, παράγοντες στους οποίους οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υστερούν, «προστατεύουν» τους μαθητές απέναντι στη θυματοποίηση (Flynt & Morton, 2004; Mishna, 2003).

To είδος της αναπηρίας και ο ρόλος στον σχολικό εκφοβισμό

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται ότι μαθητές με αναπηρία συνήθως εμπλέκονται σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού ως θύματα. Στην έρευνα των Norwich και Kelly (2004) διερευνήθηκαν οι εμπειρίες παιδιών με ήπιες και μέτριες μαθησιακές δυσκολίες και βρέθηκε ότι θυματοποιούνται συχνά. Επίσης, οι Luciano και Savage (2007) εξέτασαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι φοιτούσαν σε συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά πλαίσια σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Βρήκαν ότι οι μαθητές με ειδική γλωσσική διαταραχή θυματοποιούνται πολύ πιο συχνά από την ομάδα ελέγχου [Μ.Ο. αυτοαναφορών θυματοποίησης: 3.62 (τυπική απόκλιση: 2.66) για τα παιδιά της ένταξης, Μ.Ο.: 1.00 (τυπική απόκλιση: 1.41) για τα παιδιά γενικής εκπαίδευσης] και απέδωσαν αυτό το γεγονός στην χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, στις γλωσσικές δυσκολίες και στην έλλειψη δυναμικότητας των παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή.

Ακόμη, οι Raskauskas και Modell (2011) αναφέρουν ότι οι μαθητές με προβλήματα επικοινωνίας δεν μπορούν εύκολα να εξηγήσουν ένα περιστατικό εκφοβισμού και έτσι είναι πιο πιθανό να θυματοποιηθούν. Ο Redmond (2011) μελέτησε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και τυπικά αναπτυσσόμενους

συνομηλίκους τους από 7-8 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο πιο σοβαρές είναι οι δύο διαταραχές τόσο πιο υψηλά τα ποσοστά θυματοποίησης.

Άλλες έρευνες αναφέρουν ότι μαθητές με κινητικές αναπηρίες, μαθητές που τραυλίζουν, μαθητές με γλωσσική διαταραχή και μαθητές με ήπιες ή μέτριες αναπηρίες είναι πιο πιθανό να θυματοποιηθούν σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Pivic, McComas, Laflamme, 2002; Davis, Howell, Cooke, 2002; Fujiki, Brinton, Isaacson, Summers, 2001; Thompson, Whitney, Smith, 1994). Πιο συγκεκριμένα, οι Thompson, Whitney, Smith (1994) μελέτησαν τις διαφορές ανάμεσα σε μια ομάδα παιδιών (8-16 ετών) με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μια αντίστοιχη ομάδα ελέγχου σε αντιστοιχία με την πρώτη ως προς την ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα και το σχολείο. Βρήκαν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν περισσότερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, τα 2/3 των παιδιών που λάμβαναν ειδική εκπαίδευση σε γενικά σχολεία θυματοποιούνταν σε σχέση με το ¼ των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους. Η σοβαρότητα της αναπηρίας ή διαταραχής τους επέτεινε τον κίνδυνο θυματοποίησης. Οι Pivic, McComas, Laflamme, (2002) μελέτησαν εμπειρίες νέων (9-15 ετών) με κινητικές αναπηρίες οι οποίοι φοιτούσαν σε συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς τους ανέφεραν ότι το πιο σημαντικό εμπόδιο στην ένταξη των νέων ήταν η συμπεριφορά των συνομηλίκων τους. Όλοι οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα (N=15) βρέθηκε ότι είχαν δεχτεί σχολικό εκφοβισμό. Οι Monchy, Pijl, Zandberg (2004) εξέτασαν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα.

Επιπρόσθετα, οι Monchy, Pijl, Zandberg (2004) αναφέρουν ότι μαθητές με εμφανείς αναπηρίες (όπως κινητικές ή σύνδρομο Down) φαίνεται ότι θυματοποιούνται λιγότερο από ότι μαθητές με μη φανερές αναπηρίες. Όπως υποστηρίζουν οι συμμαθητές των ατόμων με εμφανείς αναπηρίες αντιλαμβάνονται την διαφορά δύναμης και τους συμπαραστέκονται. Αντίθετα, οι Sheard, Clegg, Standen και Cromdy (2001) ερευνώντας ενήλικες με σοβαρή νοητική αναπηρία υποστηρίζουν ότι το 1/5 παιδιών και ενηλίκων με νοητική αναπηρία ασκούν εκφοβισμό ενώ το 1/10 θυματοποιούνται. Επίσης, ο Chamberlain (2003) αναφέρει ότι παιδιά που τραυλίζουν ή παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και μυϊκές δυστροφίες (εμφανείς αναπηρίες) είναι πιο πιθανό να θυματοποιούνται παρά να θυματοποιούν.

Άλλες έρευνες συσχετίζουν τις αναπηρίες και με τον εκφοβισμό. Οι μαθητές με αναπηρία εκτός από το ότι είναι τα θύματα σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού πολλές φορές είναι και θύτες και μάλιστα σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους μαθητές χωρίς αναπηρία (Kaukainen et. al., 2002; Unnever, Cornell, 2003). Οι Kaukainen et. al. (2002) μελέτησαν τον σχολικό εκφοβισμό σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε γενικά σχολεία και βρήκαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συχνότερα από τους συμμαθητές τους το ρόλο του θύτη, του θύματος και του θύτη- θύματος. Συχνά ο εκφοβισμός είναι για τους μαθητές με αναπηρία μια μαθημένη συμπεριφορά, πιθανόν εξαιτίας της παρατεταμένης θυματοποίησης τους (Rose et al., 2011) ή της έλλειψης αυτοελέγχου ή της έλλειψης διεκδικητικότητας (Mayer & Leone, 2007) ή της λανθασμένης αντίληψης τους για τις προθέσεις του θύματος τους (Whithney et al., 1994, αναφορά από Rose et al., 2011).

Οι Knox και Conti- Ramsden (2003) συνέκριναν μαθητές με ειδική γλωσσική διαταραχή με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Βρήκαν ότι οι μαθητές με ειδική γλωσσική διαταραχή διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να θυματοποιηθούν, αλλά ταυτόχρονα περισσότερες πιθανότητες να είναι οι ίδιοι θύτες ή θύτες- θύματα. Οι Knox και Conti- Ramsden (2003) αναφέρουν ότι οι μαθητές με ειδική γλωσσική διαταραχή είναι πιθανό να εμπλέκονται σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού συχνότερα από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους εξαιτίας των κοινωνικο-γνωστικών ελλειμμάτων που αντιμετωπίζουν ή της προκλητικής συμπεριφοράς που επιδεικνύουν.

Οι Cleave και Davis (2006) μελετώντας παιδιά με προβλήματα υγείας και ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, από 6-17 ετών, βρήκαν ότι θυματοποιούνται σε ποσοστό 42.9%, θυματοποιούν όλλα παιδιά σε ποσοστό 31.8% και θυματοποιούνται και θυματοποιούν σε ποσοστά 15.4%. Τα αντίστοιχα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου ήταν 32.4% (θύματα), 21.1% (θύτες) και 8.7% (θύτες-θύματα). Βρήκαν ότι τα γενικότερα προβλήματα υγείας σχετίζονται μόνο με τη θυματοποίηση, ενώ χρόνιες συμπεριφορικές, συναισθηματικές και αναπτυξιακές διαταραχές σχετίζονται κυρίως με τον εκφοβισμό και με τον εκφοβισμό-θυματοποίηση μαζί.

Οι Unnever και Cornell (2003) εξέτασαν μαθητές με σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα και βρήκαν ότι παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο να εμπλακούν σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού είτε ως θύτες είτε ως θύματα. Το γεγονός αυτό αποδίδεται στο χαμηλό αυτοέλεγχο των παιδιών με

σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα και στην διαταρακτική συμπεριφορά που παρουσιάζουν στην τάξη.

Οι Humphrey, Storch & Geffken (2007) μελέτησαν τη συσχέτιση του σχολικού εκφοβισμού με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή (psychosocial adjustment) σε παιδιά με διάγνωση ΔΕΠ/Υ (4-18 ετών). Ο σχολικός εκφοβισμός συσχετίστηκε θετικά με τα συμπτώματα áγχους, κατάθλιψης, κοινωνικά προβλήματα, παραβατική συμπεριφορά, και επιθετική συμπεριφορά. Επίσης, θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στον σχολικό εκφοβισμό και στην κοινωνική απόσυρση και προβλήματα προσοχής. Τα παιδιά που παρουσιάζαν συννοσηρότητα με κάποια ψυχιατρική διαταραχή ανέφεραν μεγαλύτερο ποσοστό σχολικού εκφοβισμού από αυτά χωρίς συνοδή διαταραχή. Επίσης, τα παιδιά με συνοδή διαταραχή εξωτερίκευσης είχαν υψηλότερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού από τα παιδιά με συνοδή διαταραχή εσωτερίκευσης.

Σε άρθρο του Chamberlain (2003) αναφέρεται ότι τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ είναι πιθανό να έχουν το ρόλο του θύτη- θύματος σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού εξαιτίας της παρορμητικότητας και της επιθετικότητάς τους.

Οι Nabuzoka και Smith (1993) μελέτησαν το κοινωνικό στάτους και την κοινωνική συμπεριφορά σε μαθητές με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν σε συμπεριληπτικό πλαίσιο και βρήκαν ότι αυτοί οι μαθητές απορρίπτονται συχνότερα από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους και δέχονται συχνά σχολικό εκφοβισμό. Τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες είναι συχνά θύματα, θύτες αλλά θύτες- θύματα. Οι Nabuzoka και Smith (1993) υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα αυτά απορρέουν από το έλλειμμα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση των κοινωνικών καταστάσεων.

Τρεις έρευνες προσπάθησαν να μελετήσουν τον σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά με συναισθηματικές ή ψυχικές διαταραχές (Baumeister, Storch, Geffken, 2007; Kellner, 2009; Fleming, Jacobsen, 2009). Βρέθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση, όμως καμία από τις έρευνες δεν μπόρεσε να προσδιορίσει αν οι συναισθηματικές ή ψυχικές διαταραχές είναι το αίτιο ή το αποτέλεσμα του σχολικού εκφοβισμού.

2.2. Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές

Όπως φαίνεται και από τις παραπάνω αναφορές, βασικός παράγοντας εμπλοκής σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού είναι και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, οι κοινωνικές δεξιότητες και οι ικανότητες επίλυσης προβλήματος.

Έχουν χρησιμοποιηθεί προγράμματα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού που περιλαμβάνουν αυξημένη επίβλεψη, εντοπισμό και αυστηρή τιμωρία του θύτη, όμως δεν είχαν ιδιαίτερη επιτυχία. Αντίθετα, σε αρκετές περιπτώσεις σημειώθηκε αύξηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Pepler et al, 1994 αναφορά από Good, McIntosh & Gietz, 2011). Αποτελεσματικά προγράμματα ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό απαιτούν τη συμμετοχή και προσπάθεια όλου του σχολείου και την εκμάθηση από όλους τους μαθητές να αντιμετωπίζουν κοινωνικές προκλήσεις χωρίς να καταφεύγουν στον εκφοβισμό (Good, et al., 2011). Επιπλέον, είναι απαραίτητη η εκμάθηση συγκεκριμένων ικανοτήτων, από όλους τους μαθητές, ώστε όταν αντιμετωπίζουν καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού να αντιδρούν με τρόπο που να μειώνει το φαινόμενο και όχι απλώς να στοχοποιεί τον θύτη (Rigby, 2002; αναφορά από Good et al., 2011).

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό άρχισε να εστιάζει στις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι μαθητές ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό. Οι Hunter και Boyle (2004) αναφέρουν ότι η μελέτη των στρατηγικών αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι μαθητές συμβάλει στην κατανόηση του γεγονότος ότι κάποια παιδιά ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά σε προβλήματα σχολικού εκφοβισμού, ενώ άλλα υποφέρουν από τις αρνητικές συνέπειες. Έτσι γίνονται προσπάθειες δημιουργίας προγραμμάτων που έχουν ως στόχο να διδάξουν τους μαθητές τρόπους να αναγνωρίζουν τις καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά.

Οι Kristensen & Smith (2003) χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο “Self-report Coping Measure” (Causey & Dubow, 1992) σε παιδιά 10- 15 ετών στη Δανία, βρήκαν ότι προτιμώμενη στρατηγική είναι η επίλυση προβλήματος, η αποστασιοποίηση και η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης κυρίως για τα κορίτσια, ενώ τα αγόρια χρησιμοποιούσαν περισσότερο την εξωτερίκευση. Ακόμη, βρήκαν ότι

η επιλογή στρατηγικές εξαρτάται και από την ηλικία αφού τα μικρότερα παιδιά αναζητούσαν περισσότερο την κοινωνική υποστήριξη, την αποστασιοποίηση και την εσωτερίκευση σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά που χρησιμοποιούσαν περισσότερο την εξωτερίκευση. Ακόμη, τα παιδιά που κατηγοριοποιήθηκαν ως ‘θύτες- θύματα’ χρησιμοποιούσαν περισσότερο στρατηγικές εξωτερίκευσης σε αντίθεση με τα παιδιά που χαρακτηρίστηκαν ως ‘θύματα’ και ως μη εμπλεκόμενοι. Επίσης, βρήκαν πως οι στρατηγικές αντιμετώπισης διέφεραν ανάλογα με το είδος του σχολικού εκφοβισμού. Για παράδειγμα, σε περιπτώσεις σωματικών επιθέσεων προτιμούσαν την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, ενώ σε λεκτικές επιθέσεις χρησιμοποιούσαν την επίλυση προβλήματος. Τέλος, υποστηρίζουν ότι ο ρόλος των παιδιών σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού εξαρτάται από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να τον αντιμετωπίσουν.

Η Andreou (2001) χρησιμοποιώντας το ίδιο ερωτηματολόγιο (SRCM) σε μαθητές 9-12 ετών στην Ελλάδα και βρήκε επίσης ότι η επίλυση προβλήματος και η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης είναι οι πρώτες σε προτίμηση στρατηγικές. Αναφέρει πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της θυματοποίησης και της αναζήτησης κοινωνικής υποστήριξης στα αγόρια. Οι θύτες- θύματα φάνηκε να είναι ίδιοι με τους θύτες ως προς την εξωτερίκευση και ίδιοι με τα θύματα ως προς την εξωτερίκευση. Επίσης, οι θύτες- θύματα χρησιμοποιούσαν λιγότερο την στρατηγική της επίλυσης πριβλήματος τόσο από τους θύτες όσο και από τα θύματα.

Οι Kochenderfer- Ladd και Skinner (2002) βρήκαν ότι η θυματοποίηση συσχετίζεται κυρίως με την αποστασιοποίηση αλλά και με την εσωτερίκευση και εξωτερίκευση. Αντίθετα με άλλες έρευνες (π.χ. Andreou, 2001), αναφέρουν ότι η θυματοποίηση δεν συσχετίζεται με την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, κυρίως για τα αγόρια. Για τα κορίτσια-θύματα η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης φάνηκε ότι ήταν αποτελεσματική αλλά όχι για τα μη εμπλεκόμενα κορίτσια. Η επίλυση προβλήματος βρέθηκε ότι είναι αποτελεσματική για τους μη εμπλεκόμενους αλλά όχι για τα θύματα. Οι ερευνητές στηρίζουν αυτό το εύρημα υποθέτοντας ότι τα θύματα διαπραγματεύονται πιο έντονα προβλήματα ή φαίνονται πιο προκλητικά. Τέλος, η αγνόηση, η εσωτερίκευση και η εξωτερίκευση βρέθηκε ότι δεν αποτελούν εποικοδομητικές στρατηγικές.

Οι Mahady- Wilton, Craig & Pepler (2000) βρήκαν ότι τα θύματα συχνά αγνοούσαν τους θύτες ή χρησιμοποιούσαν επιθετικές στρατηγικές. Επίσης,

χρησιμοποιούνταν συχνά την αποφυγή και την αποφασιστική αντιμετώπιση. Βρήκαν πως για τους μαθητές Δημοτικού οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος (αποφασιστική αντιμετώπιση, αποφυγή, ανοχή, αγνόηση) είχαν κατά 13 φορές περισσότερες πιθανότητες να αποκλιμακώσουν και να τερματίσουν ένα επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με επιθετικές στρατηγικές (σωματική και λεκτική επιθετικότητα). Παρόλα αυτά, οι παθητικές στρατηγικές (αποφυγή, ανοχή και αγνόηση), ενώ σταματούν το επεισόδιο τη στιγμή που συμβαίνει, φαίνεται πως θέτουν το θύμα σε επικινδυνότητα για μελλοντική θυματοποίηση.

Οι Olafsen & Viemero (2000) μελετώντας Φιλανδούς μαθητές 10-12 ετών βρήκαν πως οι θύτες και οι θύτες-θύματα χρησιμοποιούν επιθετικές και αυτοκαταστροφικές στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν αγχογόνες καταστάσεις που σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό. Τα θύματα φάνηκε να μη διαφέρουν σημαντικά από τους μη εμπλεκόμενους. Αυτή η διαπίστωση ίσως σημαίνει, κατά τους Olafsen & Viemero, ότι οι αιτίες που κάποιος μαθητής θυματοποιείται πιθανόν δεν οφείλονται στο ίδιο το θύμα. Οι Olafsen & Viemero (2000) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι για να μειωθούν τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στους θύτες και θύτες/θύματα, ώστε να μάθουν να χρησιμοποιούν θετικές στρατηγικές. Επίσης, επισημαίνεται ότι η αντίδραση στον σχολικό εκφοβισμό σχετίζεται με το είδος του σχολικού εκφοβισμού. Παραδείγματος χάρη, τα κορίτσια που δέχονται έμμεσο εκφοβισμό στρέφονται περισσότερο σε αυτοκαταστροφικές στρατηγικές σε σχέση με τα κορίτσια που δέχονται άμεσο εκφοβισμό.

Οι Camodeca & Goosens (2005) ερεύνησαν τις απόψεις παιδιών, περίπου 10-12 ετών, ως προς το ποιες πρέπει να είναι οι αντιδράσεις στη θυματοποίηση. Αρχικά μέσα από αναφορές των συμμαθητών τους κατηγοριοποιήθηκαν ως θύτες, θύματα και μη εμπλεκόμενοι. Έπειτα, από όλα τα παιδιά (ανεξάρτητα από το ρόλο που είχαν στην πραγματικότητα) τους ζητήθηκε να μπουν στη θέση του θύτη, του θύματος και του μη εμπλεκόμενου. Βρήκαν ότι τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν την δυναμική συμπεριφορά/ αντιμετώπιση (assertiveness) ως πιο αποτελεσματική αντίδραση. Οι θύτες ανέφεραν περισσότερο την εκδικητική συμπεριφορά, ενώ ως μη αποτελεσματική ανέφεραν την δυναμική αντιμετώπιση. Και τα θύματα ανέφεραν την εκδικητική συμπεριφορά όταν έβαλαν τον εαυτό τους στη θέση του μη εμπλεκόμενου και του θύματος αλλά επίσης διάλεξαν και την δυναμική αντιμετώπιση. Οι μη εμπλεκόμενοι υποστήριξαν ότι η αντεκδίκηση δεν είναι αποτελεσματική στρατηγική.

Τα ευρήματα των Camodeca & Goosens (2005) μπορούν να έχουν άμεση πρακτική εφαρμογή καθώς φανερώνουν ότι η προσέγγιση του κάθε παιδιού θα πρέπει να γίνει με βάση το ρόλο του στον σχολικό εκφοβισμό. Οι θύτες και τα θύματα που θεωρούν την αντεκδίκηση ως αποτελεσματική στρατηγική θα μπορούσαν να εξασκηθούν σε μη επιθετικές αντιδράσεις. Οι μη εμπλεκόμενοι θα μπορούσαν να δίνουν ένα πρότυπο δυναμικών και εποικοδομητικών στρατηγικών αντιμετώπισης.

Οι Salmivalli, Kartunen & Lagerspetz (1996) μελετώντας μαθητές 12-13 ετών στη Φινλανδία εξέτασαν ποιες αντιδράσεις των θυμάτων είναι προκλητικές και ποιες εποικοδομητικές και βρήκαν τρεις τύπους αντιδράσεων που αντιστοιχούν σε τρείς τύπους θυμάτων, το αντεπιθετικό, το ανήμπορο και το ατάραχο θύμα. Τα κορίτσια βρέθηκε ότι αντιδρούν συνήθως ατάραχα ή ανήμπορα, ενώ τα αγόρια αντεπιθετικά ή ατάραχα. Από τα ευρήματα φαίνεται πως για τα αγόρια, εποικοδομητική αντίδραση είναι η αταραξία χωρίς αντεπιθετικότητα, ενώ για τα κορίτσια είναι εποικοδομητικό να μην εμφανίζονται ως ανήμπορα θύματα αλλά και να μην αντεπιτίθενται.

Η Kochenderfer- Ladd (2004) ερεύνησε αν η εξέλιξη του σχολικού εκφοβισμού συσχετίζεται με τις συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών απέναντι στη θυματοποίηση (π.χ. θυμός, φόβος, ντροπή). Οι στρατηγικές αντιμετώπισης βρέθηκε ότι συνδέονται με την συνέχιση ή τη διακοπή της θυματοποίησης. Η στρατηγική της επίλυσης προβλήματος βρέθηκε ότι μειώνει τη θυματοποίηση, η αναζήτηση συμβουλών και η στρατηγική της επίλυσης προβλήματος συσχετίστηκαν με την εσωτερίκευση, ενώ η αποστασιοποίηση και η αντεπιθετικότητα βρέθηκε ότι αυξάνουν τη θυματοποίηση. Η Kochenderfer- Ladd (2004) κατέληξε ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις επηρεάζουν την επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης και οι στρατηγικές αντιμετώπισης καθορίζουν την πορεία του σχολικού εκφοβισμού.

Οι Pateraki & Houdoumadi (2001) αναφέρουν πως τα θύματα επιλέγουν συχνότερα να αγνοήσουν το περιστατικό, ενώ οι θύτες-θύματα να ανταποδώσουν. Ακόμη, τα κορίτσια, περισσότερο από ότι τα αγόρια, ζητούν από τον θύτη να σταματήσει ή ζητούν βοήθεια από κάποιο φίλο.

Οι Kanetsuna, Smith & Morita (2006) βρήκαν ότι μαθητές ηλικίας 12-15 ετών (από την Αγγλία και την Ιαπωνία) διαφοροποιούν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν ανάλογα με το είδος του σχολικού εκφοβισμού. Βρήκαν, επίσης, πως οι επιλογές στρατηγικών μπορεί να σχετίζονται με πολιτισμικές διαφορές. Χώρισαν

τις διαθέσιμες στρατηγικές σε εννέα κατηγορίες (αναζήτηση βοήθειας, άμεση αντίδραση προς τον θύτη, αποφυγή, παθητικότητα, αγνόηση, άρνηση, εσωτερίκευση και ενίσχυση της φιλίας). Οι μαθητές επέλεξαν κυρίως την αναζήτηση βοήθειας και την άμεση αντίδραση προς τον θύτη. Οι Kanetsuna, Smith & Morita (2006) υποστηρίζουν ότι η αναζήτηση βοήθειας είναι μια αποτελεσματική στρατηγική και απαραίτητη ώστε να ληφθούν προστατευτικά μέτρα αλλά δυστυχώς δεν είναι μια πρακτική που ακολουθούν συχνά τα θύματα (παρόλο που την αναφέρουν) είτε γιατί δεν εμπιστεύονται κάποιον είτε γιατί πιστεύουν ότι κανείς δεν μπορεί να τους βοηθήσει, είτε γιατί νιώθουν ένοχα. Γενικά, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι παρόλο που οι μαθητές γνωρίζουν πως πρέπει να αντιδράσουν στον σχολικό εκφοβισμό δεν είναι σίγουρο ότι θα αντιδράσουν κατάλληλα. Προτείνουν να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών ώστε η θυματοποίηση να μην αποκρύπτεται. Επίσης, προτείνουν να ενισχυθεί ο ρόλος των μη εμπλεκόμενων παιδιών ώστε να παρεμβαίνουν και να τερματίζουν με τη στάση τους τον σχολικό εκφοβισμό.

Οι Smith, Talamelli, Cowie, Naylor και Chauhan (2004) μελέτησαν μεταξύ άλλων τις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούσαν παιδιά τα οποία δύο χρόνια πριν είχαν χαρακτηριστεί ως θύματα και μη θύματα. Οι μαθητές ήταν από 13-16 ετών και την περίοδο της διεξαγωγής της έρευνας επαναχαρακτηρίστηκαν ως μη θύματα που συνέχισαν ως μη θύματα, νέα θύματα, θύματα που συνέχισαν να είναι θύματα, θύματα που έπαψαν να είναι θύματα (non victims-nv-nv, escaped victims-v-nv, new victims-nv-v, continuing victims-v-v). Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά που έπαψαν να θυματοποιούνται διέφεραν σε στρατηγικές αντιμετώπισης από τα παιδιά που συνέχισαν να θυματοποιούνται και από τα νέα θύματα. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που έπαψαν να θυματοποιούνται αναζητούσαν συχνότερα κοινωνική υποστήριξη. Τα παιδιά που συνέχισαν να θυματοποιούνται και τα νέα θύματα ανέφεραν συχνότερα ότι προσπαθούσαν να αγνοήσουν τον εκφοβισμό ή να ανταποδώσουν σε σχέση με τα παιδιά που ξέφυγαν από τη θυματοποίηση. Τέλος, τα παιδιά που συνέχισαν να θυματοποιούνται βρέθηκε ότι χρησιμοποιούσαν στρατηγικές εξωτερίκευσης και ήταν πιθανό να αναφερθούν και ως θύτες-θύματα.

Οι Naylor, Cowie και del Rey (2001, αναφορά από Smith, 2004) αναφέρουν ότι η επιτυχία των στρατηγικών αντιμετώπισης που χρησιμοποιούνται κατά του σχολικού εκφοβισμού εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως το σχολικό

πλαίσιο, η ύπαρξη υποστηρικτικών συστημάτων για τους μαθητές, η ενθάρρυνση των θυμάτων από συμμαθητές και εκπαιδευτικούς να αναζητούν βοήθεια. Επίσης, αναφέρουν ότι σπουδαίο ρόλο παίζει το φύλο και η ηλικία. Γενικά, υποστηρίζουν ότι πιο αποτελεσματικές στρατηγικές θεωρούνται αυτές που αντιμετωπίζουν δυναμικά/αποφασιστικά το πρόβλημα, η αναζήτηση βοήθειας και η αδιαφορία, ενώ μη αποτελεσματικές θεωρούνται οι παθητικές αντιδράσεις όπως το κλάμα.

Λίγες έρευνες συσχετίζουν την αναπτηρία με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Η Singer (2005) μελέτησε τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού που υιοθετούνται από μαθητές με δυσλεξία. Βρήκε τρεις βασικές κατηγορίες αντίδρασης των μαθητών: α) μαθητές που δεν προσπαθούν να λύσουν το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού και επιλέγουν την απομόνωση από τους συμμαθητές τους, κρύβουν τα συναισθήματά τους και το πρόβλημα της δυσλεξίας που αντιμετωπίζουν, β) μαθητές που αντιδρούν με θυμό και επιθετικότητα και γ) μαθητές που προσπαθούν να εξηγήσουν τι είναι δυσλεξία στους συμμαθητές τους. Οι μαθητές της πρώτης κατηγορίας, που προσπαθούν να κρύψουν τα συναισθήματά τους, φαίνεται πως διατρέχουν τον υψηλότερο κίνδυνο να θυματοποιηθούν σε σχέση με τους μαθητές των άλλων κατηγοριών. Οι Norwich και Kelly (2004) αναφέρουν ότι μαθητές με ήπιες ή μέτριες μαθησιακές δυσκολίες αντιδρούν στον σχολικό εκφοβισμό είτε με ουδετερότητα είτε με θυμό. Η Kellner (2009) αναφέρει ότι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές είτε αντιμετωπίζουν τον σχολικό εκφοβισμό αναζητώντας βοήθεια κυρίως από τους εκπαιδευτικούς είτε δεν κάνουν τίποτα.

Οι Rose και Monda-Amaya (2011) αναφέρονται σε στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς ώστε να παρεμβαίνουν σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού μεταξύ μαθητών με αναπτηρίες στην τάξη και στο σχολείο. Υποστηρίζουν συνεργατικές πρακτικές μεταξύ εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών ώστε να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας στους μαθητές με αναπτηρία. Τέλος, οι Raskauskas και Modell (2011) αναφέρονται στην ανάγκη τροποποίησης των προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού, ώστε να ενσωματώνουν και τους μαθητές με αναπτηρία. Οι Good, Mcintosh & Gietz (2011) αναφέρουν το SWPBS, ένα πρόγραμμα για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με το SWPBS οι μαθητές διδάσκονται πώς να αντιδρούν στον σχολικό εκφοβισμό. Οι μαθητές μπορούν να προσπαθήσουν να

λύσουν μια κατάσταση σχολικού εκφοβισμού, σε περίπτωση που η λύση δεν είναι εφικτή, να φύγουν και τέλος αν οι δυο πρώτες αντιδράσεις είναι ανεπαρκείς, να μιλήσουν σε κάποιον ενήλικα. Ουσιαστικά, πρόκειται για στρατηγικές προσέγγισης, αποστασιοποίησης και αναζήτησης βοήθειας. Με το πρόγραμμα αυτό ο σχολικός εκφοβισμός μειώθηκε κατά 41%.

Οι Vessey και O’Neil (2011) σε πιλοτική έρευνα με παιδιά από 8- 14 ετών εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα προληπτικής παρέμβασης σε παιδιά με αναπηρίες με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες αντιμετώπισης ώστε να είναι σε θέση να χειρίζονται καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού. Το πρόγραμμα περιλάμβανε βίντεο με θέματα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και πως πρέπει να αντιδρούν οι μαθητές και συζήτηση με ένα γκρουπ υποστήριξης. Οι Vessey και O’Neil (2011) βρήκαν ότι οι συμμετέχοντες βελτίωσαν τις ικανότητες αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και βελτιώθηκαν ως προς την αυτοαντίληψη μετά την εφαρμογή του προγράμματος (κλίμακα σχολικού εκφοβισμού: M.O.57.67 πριν, M.O. 47.52 μετά).

Π. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Συνοψίζοντας τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα σημαντικό πρόβλημα το οποίο παρουσιάζει έξαρση. Τα ερευνητικά δεδομένα δεν είναι επαρκή ώστε η εξαγωγή συμπερασμάτων να είναι ασφαλής. Ιδιαίτερα σε πληθυσμό με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες η έρευνα τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς είναι περιορισμένη.

Πιο συγκεκριμένα, δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα για τη συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Δεν είναι γνωστό κατά πόσο τα περιοριστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα συμβάλλουν στην αύξηση ή τη μείωση του σχολικού εκφοβισμού και κατά πόσο η σοβαρότητα της αναπηρίας του παιδιού μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση ή μείωση της συμπεριφοράς του είτε ως θύτη είτε ως θύμα. Επιπλέον, δεν είναι γνωστές οι στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούνται παιδιά με αναπηρία.

Θα ήταν επομένως ενδιαφέρον να μελετηθούν αυτά τα ζητήματα με στόχο τη διασαφήνιση των εξής ερωτημάτων:

- Ποια είναι η συχνότητα εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό μαθητών με αναπηρία σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους;
- Αν και κατά πόσο τα ειδικά περιοριστικά σχολικά περιβάλλοντα ευνοούν περισσότερο τη θυματοποίηση των παιδιών που φοιτούν σε αυτά σε σχέση με τα λιγότερα περιοριστικά περιβάλλοντα;
- Τι είδους στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού χρησιμοποιούν οι μαθητές που φοιτούν στο γενικό γυμνάσιο σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούν σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια (ειδικά γυμνάσια, ΤΕΕ Α' και τμήματα ένταξης);

- Τι είδους στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού χρησιμοποιούν οι μαθητές με αναπηρία ανάλογα με το ειδικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο φοιτούν;
- Υπάρχουν κάποιες στρατηγικές αντιμετώπισης που μειώνουν τις πιθανότητες συμμετοχής σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού;

Με βάση τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (π.χ. Rose et.al. 2011) αναμένεται ότι η συχνότητα θυματοποίησης ανάμεσα στους μαθητές που φοιτούν σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια του γυμνασίου θα είναι υψηλότερη από ότι στους συνομηλίκους τους που φοιτούν στα γενικά γυμνάσια.

Επίσης, αναμένεται ότι οι μαθητές με ήπια ή μέτρια αναπηρία που φοιτούν σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα θα αντιμετωπίζουν μικρότερο κίνδυνο σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με συνομηλίκους τους με ήπια ή μέτρια αναπηρία που φοιτούν σε πιο περιοριστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αφού μέσω της αλληλεπίδρασης αποκτούν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες (O' Moore & Hillery, 1989; αναφορά από Rose et.al., 2011).

Ακόμη, αναμένεται οι μαθητές με αναπηρία να χρησιμοποιούν διαφορετικές, πιθανόν λιγότερο αποτελεσματικές, στρατηγικές αντιμετώπισης λόγω του ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. Mishna, 2003).

Τέλος, οι στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού αναμένεται ότι θα διαφοροποιούνται ανάμεσα στους μαθητές ανάλογα με το ρόλο τους σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού.

3.2. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 569 παιδιά, τα οποία φοιτούσαν στην Α', Β' και Γ' Γυμνασίου το σχολικό έτος 2011- 2012. Τα Γυμνάσια στα οποία φοιτούσαν τα παιδιά ήταν είτε ειδικά Γυμνάσια και Τεχνικά Επαγγελματικά εκπαιδευτήρια Α' βαθμίδας (ΤΕΕ Α' βαθμίδας) είτε Γυμνάσια γενικής εκπαίδευσης με τμήματα ένταξης. Όλα τα παιδιά προέρχονταν από τον νομό Θεσσαλονίκης, τόσο από αστικές (79.5%) όσο και από περιαστικές (20.5%) περιοχές. Από τις 569 περιπτώσεις παιδιών απορρίφθηκαν 17 περιπτώσεις εξαιτίας της ελλιπούς ή λανθασμένης συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Έτσι, το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 552 παιδιά. Ο Πίνακας 1 δείχνει την κατανομή των παιδιών ανά εκπαιδευτικό πλαίσιο, ανά τάξη και ανά φύλο.

Πίνακας 1. Περιγραφή των Δείγματος

| ΤΑΞΗ | ΓΕΝΙΚΗ ΤΑΞΗ | | ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ | | ΕΙΔΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ | | ΣΥΝΟΛΟ |
|---------------|-------------|--------|---------------|--------|----------------|--------|------------|
| | ΦΥΛΟ | ΑΓΟΡΙΑ | ΚΟΡΙΤΣΙΑ | ΑΓΟΡΙΑ | ΚΟΡΙΤΣΙΑ | ΑΓΟΡΙΑ | ΚΟΡΙΤΣΙΑ |
| A | 57 | 67 | 23 | 14 | 7 | 22 | 190 |
| B | 57 | 46 | 25 | 14 | 12 | 16 | 170 |
| Γ | 67 | 72 | 18 | 11 | 9 | 15 | 192 |
| ΜΕΡΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ | 181 | 185 | 66 | 39 | 28 | 53 | |
| ΣΥΝΟΛΟ | 366 | | 105 | | 81 | | 552 |

3.3. 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.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια με εξαίρεση τρείς περιπτώσεις σχολείων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, έπειτα από αναλυτικές οδηγίες για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων. Σε κάθε περίπτωση τα παιδιά συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια με την ίδια διαδικασία. Αρχικά, τα παιδιά ενημερώνονταν για το σκοπό της έρευνας και για το γενικό περιεχόμενο των ερωτηματολογίων. Διαβεβαιώνονταν ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και ότι οι απαντήσεις τους δεν θα αξιολογούνταν ως σωστές ή λάθος. Έπειτα, γινόταν μια σύντομη συζήτηση περί σχολικού εκφοβισμού. Τα παιδιά καλούνταν να απαντήσουν αν είχαν ακούσει άλλη φορά τον όρο κι αν όχι τι πίστευαν ότι μπορεί να σημαίνει. Οι απαντήσεις τους συνοψίζονταν και συμπληρώνονταν, όπου ήταν αναγκαίο. Έγινε προσπάθεια ώστε όλοι οι μαθητές να κατανοήσουν τι σημαίνει σχολικός εκφοβισμός και να μην συγχέουν τον όρο με περιστασιακούς και τυχαίους καυγάδες μεταξύ συμμαθητών ή τσακωμούς παιδιών που δεν χαρακτηρίζονταν από ανισότητα δύναμης. Μετά από αυτή τη σύντομη συζήτηση, ο όρος σχολικός εκφοβισμός ταυτίζοταν με τη φράση του δεύτερου ερωτηματολογίου «όταν έχω ένα πρόβλημα με κάποιο παιδί στο σχολείο...». Έπειτα, διαβαζόταν από την ερευνήτρια η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου ώστε να εξηγηθεί η κλίμακα Likert. Να σημειωθεί ότι η πρώτη γραμμή είναι συμπληρωματική δήλωση και δεν χρησιμοποιήθηκε σε καμία ανάλυση. Τέλος, υπήρχε η δυνατότητα οι μαθητές να ζητήσουν διευκρινήσεις και δεν υπήρχε χρονικός περιορισμός.

Η παραπάνω διαδικασία ήταν κοινή για όλους τους μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα εκτός από κάποιες περιπτώσεις παιδιών που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία και ελάχιστες περιπτώσεις παιδιών που φοιτούσαν στα τμήματα ένταξης. Εξαιτίας των δυσκολιών ανάγνωσης που αντιμετώπιζαν αυτά τα παιδιά, τα ερωτηματολόγια διαβάζονταν σε αυτούς από την ερευνήτρια και τα παιδιά απαντούσαν είτε προφορικά είτε σημείωναν πάνω στο φύλλο του ερωτηματολογίου.

Έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια η ανάγνωση να γίνεται με ουδέτερο τρόπο ώστε να μην ‘υποδεικνύονται’ οι απαντήσεις από τον τονισμό των λέξεων.

3.4. Εργαλεία

3.4.i. Σχολικός εκφοβισμός

Για την εκτίμηση της τάσης των μαθητών να εμπλέκονται σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού (είτε ως θύτες, είτε ως θύματα, είτε ως θύτες- θύματα) χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Peer Relations Questionnaire (PRQ; Rigby & Slee, 1993, Slee & Rigby, 1993).

Το ερωτηματολόγιο PRQ αποτελείται από έξι ερωτήσεις που αναφέρονται στην τάση για εκφοβισμό, πέντε ερωτήσεις που αναφέρονται στην τάση για θυματοποίηση, τέσσερις που αναφέρονται στην τάση να ενεργεί κανείς με προκοινωνικό ή συνεργατικό τρόπο και πέντε συμπληρωματικές δηλώσεις (fillers). Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν σε μια κλίμακα τεσσάρων σημείων ('ποτέ', 'κάποιες φορές', 'αρκετά συχνά' και 'πολύ συχνά') πόσο η κάθε δήλωση ισχύει για τον εαυτό τους. 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 υπολογίστηκε ο μέσος όρος των βαθμολογιών των δηλώσεων που αναφέρονται στην τάση για εκφοβισμό. Από όλους τους μέσους όρους των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα προέκυψε ένας γενικός μέσος όρος που αφορά την τάση για εκφοβισμό. Ομοίως, προέκυψε ο μέσος όρος και ο γενικός μέσος όρος των δηλώσεων για την τάση για θυματοποίηση και για την προκοινωνική/ συνεργατική τάση. Οι συμπληρωματικές δηλώσεις (fillers) δε χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση.

Ανάλυση παραγόντων

Η διερεύνηση των βαθμολογιών του δείγματος στο ερωτηματολόγιο PRQ έδειξε ότι μπορεί να γίνει ανάλυση παραγόντων ($KMO = .790$, $p < .001$). Η ανάλυση παραγόντων κυρίων συνιστώσων με ορθογωνική περιστροφή διέκρινε τρεις παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για το 50.945 της διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στην τάση για θυματοποίηση, ο δεύτερος παράγοντας στην τάση για εκφοβισμό και ο τρίτος παράγοντας στην προκοινωνική/ συνεργατική τάση. Οι φορτώσεις των δηλώσεων σε αυτούς τους τρεις παράγοντες φαίνονται στον πίνακα 2.

Όλες οι φορτώσεις είναι μεγαλύτερες του 0.6, εκτός από τρεις που δεν είναι οριακά (δήλωση 12, φόρτωση= .556 / δήλωση 14, φόρτωση= .597 και δήλωση 10, φόρτωση=.592). Αυτό επαληθεύει την ύπαρξη των τριών 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, για τις 15 δηλώσεις που χρησιμοποιούνται στην ανάλυση, έδειξε ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια (Cronbach 's a= .673). Για τις τρεις υποκλίμακες ξεχωριστά ο δείκτης αξιοπιστίας είναι Cronbach 's a= .787, Cronbach 's a=.791 και Cronbach 's a=.587 για την τάση για θυματοποίηση, για την τάση για εκφοβισμό και για την προκοινωνική/ συνεργατική τάση αντίστοιχα.

Πίνακας 2. Μήτρα Περιστροφής Συνιστωσών για το PRQ

| Α/α & Υποκλίμακ α δήλωσης | Δηλώσεις | Παράγοντες | | |
|--------------------------------------|---|-------------------|------|------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 3-Θύμα | Τα áλλα παιδιά με φωνάζουν με κοροϊδευτικά ή υποτιμητικά ονόματα | .759 | | |
| 8-Θύμα | Οι áλλοι με πειράζουν | .728 | | |
| 12-Θύμα | Οι áλλοι με αφήνουν σκόπιμα éξω από τα πράγματα (παιχνίδια, συζητήσεις, παρέες) | .556 | | |
| 18-Θύμα | Τα áλλα παιδιά με κοροϊδεύουν | .850 | | |
| 19-Θύμα | Τα áλλα παιδιά με χτυπάνε και με σπρώχνουν | .747 | | |
| 4-θύτης | Κάνω δύσκολη τη ζωή των ήσυχων παιδιών | | .684 | |
| 9-θύτης | Είμαι μέλος μιας ομάδας που τριγυρνάει πειράζοντας τους áλλους | | .692 | |
| 11-θύτης | Μου αρέσει να κάνω τους áλλους να με φοβούνται | | .746 | |
| 14-θύτης | Μου αρέσει να δείχνω στους áλλους ότι εγώ είμαι το αφεντικό | | .597 | |
| 16-θύτης | Μου αρέσει να ενοχλώ τους αδύναμους | | .706 | |
| 17-θύτης | Μου αρέσει να μπλέκομαι σε καυγά με κάποιον που μπορώ να νικήσω εύκολα | | .738 | |
| 5-προκοι-νωνικότητα | Μου αρέσει να κάνω φίλους | | | .619 |
| 10-προκοι-νωνικότητα | Μου αρέσει να βοηθώ τους ανθρώπους που τους φέρονται áσχημα | | | .592 |
| 15-προκοι-νωνικότητα | Μοιράζομαι πράγματα με áλλους | | | .682 |
| 20-προκοι-νωνικότητα | Χαίρομαι να βοηθώ τους áλλους | | | .768 |

3.4.ii. Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Για την διερεύνηση των στρατηγικών αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι μαθητές σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Self-report Coping Measure (SRCM; Causey & Dubow, 1992).

Το SRCM είναι ένα ερωτηματολόγιο που αρχικά αφορούσε τις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν τα παιδιά σε ακαδημαϊκές/ σχολικές δυσκολίες (Causey & Dubow, 1992). Προσαρμόστηκε και χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη των στρατηγικών αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από πολλούς ερευνητές (π.χ. Andreou, 2001; Kochenderfer- Ladd & Skinner, 2002; Kristensen & Smith, 2003).

Το ερωτηματολόγιο SRCM βασίζεται σε δύο κύριες διαστάσεις της αντιμετώπισης, την Προσέγγιση και την Αποφυγή. Περιλαμβάνει πέντε υποκατηγορίες στρατηγικών αντιμετώπισης. Ως στρατηγικές Προσέγγισης περιλαμβάνει την Επίλυση Προβλήματος (Επ.Π) και την Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης (ΑΚΥ), ενώ ως στρατηγικές Αποφυγής περιλαμβάνει την Αποστασιοποίηση (ΑΠ), την Εσωτερίκευση (ΕΣ) και την Εξωτερίκευση (ΕΞ). Η Εσωτερίκευση και η Εξωτερίκευση αποτελούν διαστάσεις της αντιμετώπισης που ονομάζεται Συναισθηματική Αντίδραση (Causey & Dubow, 1992).

Το ερωτηματολόγιο SRCM αποτελείται από 34 ερωτήσεις που απαντούν σε μια αρχική ερώτηση/ πρόβλημα. Οι Kochenderfer- Ladd & Skinner (2002) για να ελέγξουν στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού προσάρμοσαν την αρχική ερώτηση/πρόβλημα ως εξής: «Όταν έχω πρόβλημα με κάποιο παιδί στο σχολείο...». Η ίδια διατύπωση χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα εργασία και «το πρόβλημα» προσδιορίστηκε ξεκάθαρα ως κατάσταση σχολικού εκφοβισμού μέσω των προφορικών οδηγιών που δόθηκαν στους μαθητές (βλ. Διαδικασία).

Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο συχνά επιλέγουν κάθε στρατηγική σε μια κλίμακα πέντε σημείων ('ποτέ', 'σχεδόν ποτέ', 'μερικές φορές', 'τις περισσότερες φορές', 'πάντα'). Οι απαντήσεις των μαθητών βαθμολογήθηκαν από το 1 για το 'ποτέ' έως το 5 για το 'πάντα'.

Για τους σκοπούς της ανάλυσης υπολογίστηκε ο μέσος όρος των δηλώσεων που αναφέρονται σε κάθε μία από τις πέντε στρατηγικές και ο γενικός μέσος όρος των βαθμολογιών της κάθε υποκλίμακας. Υψηλότερη βαθμολογία σε μία από τις

πέντε υποκατηγορίες σημαίνει μεγαλύτερη προτίμηση της συγκεκριμένης στρατηγικής, χωρίς αυτό να αποκλείει και τη χρήση των υπόλοιπων στρατηγικών.

Ανάλυση Παραγόντων

Για την διερεύνηση της καταλληλότητας του ερωτηματολογίου έγινε ανάλυση παραγόντων κυρίων συνιστώσων με ορθογωνική περιστροφή καθώς κάτι τέτοιο ήταν εφικτό ($KMO=.846$, $p<0.001$). Από τον έλεγχο για την ύπαρξη πέντε παραγόντων προέκυψαν οι φορτώσεις του πίνακα 3. Πέντε παράγοντες είναι συνολικά υπεύθυνοι για το 45. 969 της διακύμανσης. όπως φαίνεται (Πίνακας 3). Υπάρχουν δηλώσεις που φορτώνουν σε διαφορετικό παράγοντα από αυτόν στον οποίο υποτίθεται ότι ανήκουν (5, 7, 8, 9, 13, 22 και 27) και γι' αυτό το λόγο διαγράφηκαν. Η δήλωση 1 παρόλο που φορτώνει σε διαφορετικό παράγοντα από αυτόν που ανήκει διατηρήθηκε, αφού και στον παράγοντα που ανήκει η φόρτιση της ήταν ικανοποιητική.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων για τις 27 δηλώσεις που παρέμειναν. Οι πέντε παράγοντες που εξετάστηκαν για τις 27 δηλώσεις είναι υπεύθυνοι για το 49.073 της διακύμανσης. Επομένως, υπήρξε βελτίωση του ποσοστού της διασποράς μετά την αφαίρεση των 7 δηλώσεων (από 45.969 σε 49.073). Οι φορτώσεις των δηλώσεων που παρέμειναν φαίνονται στον πίνακα 4.

Τέλος, η εσωτερική συνέπεια για το προσαρμοσμένο ερωτηματολόγιο των 27 δηλώσεων βρέθηκε ικανοποιητική (Cronbach 's $a= 0.77$). Για τις υποκλίμακες Επίλυσης προβλήματος, Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης, Αποστασιοποίηση, Εσωτερίκευση και εξωτερίκευση ήταν επίσης ικανοποιητική (Cronbach 's $a= 0.789$ Επ.Π, $a=0.713$ ΑΚΥ, $a= 0.677$ ΑΠ, $a= 0.710$, $a= 0.757$ ΕΞ αντίστοιχα).

Πίνακας 3. Πίνακας Περιστροφής Συνιστωσών για τις 34 δηλώσεις του SRCM

| Α/α & Υποκλίμα | Δηλώσεις | Παράγοντες | | | | |
|-------------------|---|-------------|------|------|-------------|-------------|
| | | ΤΕΠ | 2ΑΚ | 3ΑΠ | 4ΕΣ | 5ΕΞ |
| 2-ΕΠΙ | προσπαθώ να σκεφτώ διάφορους τρόπους να το λύσω | .653 | | | | |
| 6-ΕΠΙ | αλλαζω κάτι για να λυθεί το πρόβλημα | .526 | | | | |
| 10-ΕΠΙ | επιλέγω εναν τρόπο για να χειρίσω το πρόβλημα και το κάνω | .714 | | | | |
| 14-ΕΠΙ | κάνω κάτι για να επανορθώσω | .603 | | | | |
| 18-ΕΠΙ | ζέρω ότι υπάρχουν πράγματα που μπορώ να κάνω για να καλυτερέψει η κατάσταση | .602 | | | | |
| 23-ΕΠΙ | ξανασκέφτομαι τι να κάνω ή τι να πω | .526 | | | | |
| 27-ΕΠΙ | προσπαθώ να καταλάβω γιατί συνέβη σ' εμένα | | | | .602 | |
| 33-ΕΠΙ | προσπαθώ πολὺ σκληρά για να μην αφήσω να ξαναγίνει αυτό | .540 | | | | |
| 7-ΑΚΥ | λέω σε ένα φίλο ή μελός της οικογένειας μου τι συνέβη | .499 | .458 | | | |
| 5-ΑΚΥ | μιλάω σε κάποιον για το πώς ένοιωσα | .615 | | | | |
| 9-ΑΚΥ | δέχομαι βοήθεια από ένα φίλο ή φίλη | .645 | | | | |
| 13-ΑΚΥ | ζητάω συμβουλές από κάποιον φίλο ή φίλη | .641 | | | | |
| 17-ΑΚΥ | ζητάω συμβουλές από κάποιον στην οικογένεια μου | | .747 | | | |
| 22-ΑΚΥ | ρωτάω κάποιον που είχε το ίδιο πρόβλημα τι θα έκανε | .503 | | | | |
| 31-ΑΚΥ | δέχομαι βοήθεια από κάποιο μέλος της οικογένειας μου | | .763 | | | |
| 34-ΑΚΥ | μιλάω γι' αυτό στον δάσκαλο | | .575 | | | |
| 3-ΑΠ | κάνω σαν να μην έγινε τίποτα | | | .558 | | |
| 11-ΑΠ | ζεχνάω το όλο θέμα | | | .613 | | |
| 15-ΑΠ | λέω στον εαυτό μου ότι δεν πειράζει | | | .659 | | |
| 20-ΑΠ | αρνούμαι να το σκεφτώ | | | .495 | | |
| 24-ΑΠ | κάνω κάτι για να ξεκολλήσω το μυαλό μου από αυτό | | | .532 | | |
| 28-ΑΠ | λέω ότι δε με νοιάζει | | | .664 | | |
| 29-ΑΠ | αδιαφορώ όταν οι άλλοι λένε κάτι γι' αυτό | | | .460 | | |
| 7-ΕΣ | γίνομαι έξαλλος μόνος μου | | | | | .515 |
| 8-ΕΣ | ταράζομαι τόσο πολὺ που δεν μπορώ να μιλήσω σε κανέναν | | | | | .442 |
| 12-ΕΣ | ανησυχώ υπερβολικά γι' αυτό | | | | .597 | |
| 16-ΕΣ | κλαίω γι' αυτό | | | | .515 | |
| 19-ΕΣ | απλά λυπάμαι τον εαυτό μου | | | | .565 | |
| 25-ΕΣ | ανησυχώ ότι οι άλλοι θα σκεφτούν κάτι άσχημο για μένα | | | | .661 | |
| 32-ΕΣ | θυμώνω με τον εαυτό μου γιατί έκανα κάτι που δεν θα έπρεπε να είχα κάνει | | | | .601 | |
| 4-ΕΞ | ζεστάω στους άλλους γιατί νιώθω λυπημένος ή θυμωμένος | | | | | .627 |
| 21-ΕΞ | φωνάζω για να εκτονωθώ | | | | | .775 |
| 26-ΕΞ | βρίζω φωναχτά | | | | | .732 |
| 30-ΕΞ | εξαγριώνομαι και πετάω πράγματα ή χτυπάω κάτι | | | | | .735 |

Πίνακας 4. Πίνακας Περιστροφής Συνιστωσών για τις 27 δηλώσεις του SRCM

| Α/α & Υποκλίμακα | Δηλώσεις | Παράγοντες | | | | |
|---------------------|--|------------|------|------|------|------|
| | | 1ΕΠΙ | 2ΑΚΥ | 3ΑΙΙ | 4ΕΣ | 5ΕΞ |
| 2-ΕΠΙ | προσπαθώ να σκεφτώ διάφορους τρόπους να το λύσω | .701 | | | | |
| 6-ΕΠΙ | αλλάζω κάτι για να λύθει το πρόβλημα | .561 | | | | |
| 10-ΕΠΙ | επιλέγω έναν τρόπο για να χειριστώ το πρόβλημα και | .561 | | | | |
| 14-ΕΠΙ | κάνω κάτι για να επανορθώσω | .643 | | | | |
| 18-ΕΠΙ | ξέρω ότι υπάρχουν πράγματα που μπορώ να κάνω για | .632 | | | | |
| 23-ΕΠΙ | ρωτάω κάποιον που είχε το ίδιο πρόβλημα τι θα έκανε | .559 | | | | |
| 33-ΕΠΙ | ζητάω συμβουλές από καποιον στην οικογένεια μου | .598 | | | | |
| 1-ΑΚΥ | ζητάω συμβουλές από καποιον στην οικογένεια μου | | .524 | | | |
| 17-ΑΚΥ | ζητάω συμβουλές από καποιον στην οικογένεια μου | | .808 | | | |
| 31-ΑΚΥ | δέχομαι βοήθεια από κάποιο μέλος της οικογένειας μου | | .816 | | | |
| 34-ΑΚΥ | μιλάω γι' αυτό στον δάσκαλο | | .560 | | | |
| 3-ΑΙΙ | κάνω σαν να μην έγινε τίποτα | | | .554 | | |
| 11-ΑΙΙ | ζεχνάω το όλο θέμα | | | .604 | | |
| 15-ΑΙΙ | λέω στον εαυτό μου ότι δεν πειράζει | | | .665 | | |
| 20-ΑΙΙ | αρνούμαι να το σκεφτώ | | | .497 | | |
| 24-ΑΙΙ | κάνω κάτι για να ξεκολλήσω το μυαλό μου από αυτό | | | .545 | | |
| 28-ΑΙΙ | λέω ότι δε με νοιάζει | | | .674 | | |
| 29-ΑΙΙ | αδιαφορώ όταν οι άλλοι λένε κάτι γι' αυτό | | | .464 | | |
| 12-ΕΣ | ανησυχώ υπερβολικά γι' αυτό | | | | .659 | |
| 16-ΕΣ | κλαίω γι' αυτό | | | | .560 | |
| 19-ΕΣ | απλά λυπάμαι τον εαυτό μου | | | | .615 | |
| 25-ΕΣ | ανησυχώ ότι οι άλλοι θα σκεφτούν κάτι άσχημο για 'μένα | | | | .697 | |
| 32-ΕΣ | θυμώω με τον εαυτό μου γιατί έκανα κάτι που δεν θα έπρεπε να είχα κάνει | | | | .610 | |
| 4-ΕΞ | ζεσπάω στους άλλους γιατί νιώθω λυπημένος ή θυμωμένος | | | | | .625 |
| 21-ΕΞ | φωνάζω για να εκτονωθώ | | | | | .775 |
| 26-ΕΞ | βρίζω φωναχτά | | | | | .745 |
| 30-ΕΞ | εξαγριώνομαι και πετάω πράγματα ή χτυπάω κάτι | | | | | .784 |

3.5. Ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με ποσοτικές μεθόδους. Αρχικά με βάση τους μέσους όρους των βαθμολογιών των παιδιών στις υποκλίμακες ‘τάση για εκφοβισμός’ και ‘τάση για θυματοποίηση’ δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή τεσσάρων κλάσεων που αφορούσε το ρόλο που υιοθετούν τα παιδιά σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού (μη εμπλεκόμενοι, θύτες, θύματα και θύτες- θύματα). Για την κατάταξη των παιδιών σε έναν από τους τέσσερις ρόλους χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της μίας τυπικής απόκλισης πάνω από τον γενικό μέσο όρο, όπως έχει χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες έρευνες (π.χ. Kaukainen et al, 2002).

Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά που είχαν γενική βαθμολογία (Μ.Ο.) στην υποκλίμακα της τάσης για εκφοβισμό μεγαλύτερη ή ίση από μία τυπική απόκλιση (SD) πάνω από τον γενικό μέσο όρο (Γ.Μ.Ο) χαρακτηρίστηκαν ως θύτες ($M.O \geq M.O + 1 SD = 1.35 + 0.48 = 1.83$). Αντίστοιχα στη τάση για θυματοποίηση, τα παιδιά με γενική βαθμολογία μεγαλύτερη ή ίση από μία τυπική απόκλιση πάνω από τον γενικό μέσο όρο χαρακτηρίστηκαν ως θύματα ($M.O \geq M.O + 1 SD = 1.62 + 0.56 = 2.18$). Τα παιδιά που είχαν γενικές βαθμολογίες ίσες ή μεγαλύτερες από τα παραπάνω 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 σχολικού εκφοβισμού.

Μετά από έλεγχο που έγινε για την κανονικότητα των υποκλιμάκων των στρατηγικών βρέθηκε ότι πληρούνται τα κριτήρια για κανονικότητα και έτσι ακολουθήθηκε παραμετρικός έλεγχος. Συγκεκριμένα, ο δείκτης λοξότητας και ο δείκτης κύρτωσης είναι για όλες τις στρατηγικές αρκετά κοντά στο 0 και κάτω από 2 (σε απόλυτες τιμές).

Πίνακας 5. Δείκτες Κανονικότητας

| Στρατηγικές | λοξότητα | | κύρτωση | |
|----------------------------------|----------|------------|---------|------------|
| | τιμή | Τυπ. λάθος | τιμή | Τυπ. λάθος |
| Επίλυση προβλήματος | -.440 | .104 | .286 | .208 |
| Αναζήτηση κοινωνικής Υποστήριξης | -.163 | .104 | -.659 | .208 |
| Αποστασιοποίηση | .259 | .104 | .053 | .208 |
| Εσωτερίκευση | .386 | .104 | -.470 | .208 |
| Εξωτερίκευση | .737 | .104 | .181 | .208 |

Έτσι, πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ^2 (ως τεστ ανεξαρτησίας) για να διερευνηθεί η σχέση του ρόλου στον σχολικό εκφοβισμό σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και το εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης.

Σε δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, οι μεταβλητές του φύλου, της ηλικίας, του ρόλου στον σχολικό εκφοβισμό και το εκπαιδευτικό πλαίσιο αντιμετωπίστηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές και οι μέσοι όροι στις υποκλίμακες των στρατηγικών αντιμετώπισης αντιμετωπίστηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές. Ακολούθησαν συγκρίσεις με τη χρήση παραμετρικών δοκιμασιών και πιο συγκεκριμένα ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα (ANOVA). Για να εξεταστούν διαφορές ως προς το φύλο έγινε έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων σε ζεύγη (t-test).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Σχολικός εκφοβισμός

4.1.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. Η τάση για εκφοβισμό αναφέρεται στην τάση του παιδιού να εκφοβίζει και να θυματοποιεί τα άλλα παιδιά, η τάση για θυματοποίηση αφορά την τάση του παιδιού να θυματοποιείται, ενώ η προκοινωνική τάση αναφέρεται στην τάση του παιδιού να ενεργεί με φιλικό και συνεργατικό τρόπο.

Πίνακας 6. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για το ερωτηματολόγιο PRQ

| Υποκλίμακες | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση |
|-----------------------|------------|-----------------|
| Τάση για εκφοβισμό | 1.3436 | .48317 |
| Τάση για θυματοποίηση | 1.6152 | .56484 |
| Προκοινωνική τάση | 3.1632 | .55346 |

4.1.ii. Σχολικός εκφοβισμός στο σύνολο του δείγματος

Ο πίνακας 7 δείχνει κατά πόσο εμπλέκονται οι μαθητές σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού στο σύνολο του δείγματος. Το 75% του συνολικού δείγματος δεν εμπλέκεται σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού. Το 10.5% παρουσιάζει τάση για θυματοποίηση, το 10.8% παρουσιάζει τάση για εκφοβισμό και το 2.9% τάση και για εκφοβισμό και για θυματοποίηση

Πίνακας 7. Ποσοστά Σχολικού Εκφοβισμού στο Σύνολο των Δείγματος

| N/% | Θύματα | Θύτες | Θύματα-θύτες | Μη εμπλεκόμενοι | σύνολο |
|-----|-------------|-------------|--------------|-----------------|-------------|
| N | 58 | 60 | 16 | 416 | 550 |
| % | 10.5 | 10.8 | 2.9 | 75.2 | 99.5 |

4.1.iii. Σχολικός εκφοβισμός σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο

Έγινε έλεγχος για να διαπιστωθεί κατά πόσο το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο φοιτούν οι μαθητές επηρεάζει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Τα εκπαιδευτικά πλαίσια που μελετήθηκαν είναι τα γενικά σχολεία, τα τμήματα ένταξης και τα ειδικά σχολεία.

Ο στατιστικός έλεγχος χ^2 ; έδειξε ότι η διαφορά αυτή είναι σημαντική ($\chi^2 (6) = 53.215 p < .001$).

Για να διαπιστωθεί σε ποια κελιά εντοπίζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εξετάστηκαν τα προσαρμοσμένα κανονικοποιημένα υπόλοιπα (adjusted standardized residuals, z), τα οποία θεωρούνται σημαντικά όταν είναι κατ' απόλυτη τιμή μεγαλύτερα από το 2.

Τα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με το κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο που εξετάστηκε διαφέρουν μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές από τα γενικά σχολεία παρουσιάζουν τάση για θυματοποίηση σε ποσοστό 7.4%, τάση για εκφοβισμό 8.5% και τάση για εκφοβισμό θυματοποίηση σε ποσοστό 0.5% ενώ δεν εμπλέκονται σε ποσοστά 83.5%

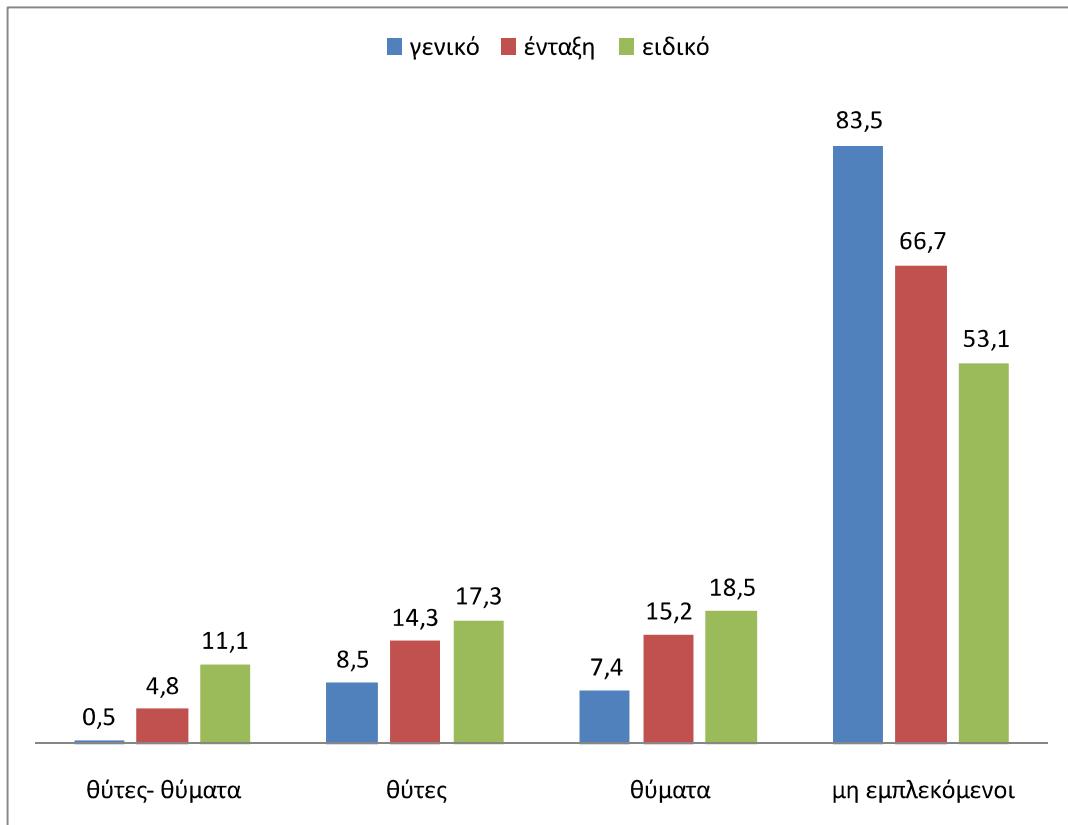
Οι μαθητές που φοιτούν στα τμήματα ένταξης δεν εμπλέκονται σε ποσοστά 65.7%. Η τάση για θυματοποίηση είναι σε ποσοστό 15.2%, η τάση για εκφοβισμό είναι σε ποσοστό 14.3% και τάση για εκφοβισμό- θυματοποίηση 4.8% όμως σε αυτές τις τρείς κατηγορίες δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα. Παρόλα αυτά με δεδομένο ότι στο μεγαλύτερο μέρος του συνόλου των μαθητών από τα τμήματα ένταξης υπάρχει σημαντικότητα που προκύπτει από τα προσαρμοσμένα κανονικοποιημένα υπόλοιπα και εξαιτίας της ιδιαιτερότητας που παρατηρείται στους ειδικούς πληθυσμούς τα ποσοστά που βρέθηκαν θα συνυπολογιστούν. Εντούτοις, θα πρέπει να μελετώνται με προσοχή και επιφύλαξη.

Οι μαθητές που φοιτούν στα ειδικά σχολεία παρουσιάζουν τάση για θυματοποίηση σε ποσοστό 18.5% τάση για εκφοβισμό 17.3% και τάση για εκφοβισμό- θυματοποίηση σε ποσοστό 11.1% ενώ δεν εμπλέκονται σε ποσοστά 53.1%.

Πίνακας 8. Σχολικός Εκφοβισμός σε σχέση με το Εκπαιδευτικό Πλαίσιο Φοίτησης

| Ρόλος | N/% | Γενικό σχολείο | Τμήμα ένταξης | Ειδικό σχολείο |
|------------------------|-----|----------------|---------------|----------------|
| Θύματα | N | 27 | 16 | 15 |
| | % | 7.4% | 15.2% | 18.5% |
| Θύτες | N | -3.3 | 1.7 | 2.5 |
| | % | 8.5% | 14.3% | 17.3% |
| Θύματα-θύτες | N | 2 | 5 | 9 |
| | % | 0.5% | 4.8% | 11.1% |
| Μη εμπλεκόμενοι | N | -4.6 | 1.3 | 4.8 |
| | % | 83.5% | 65.7% | 53.1% |
| Σύνολο | N | 6.0 | -2.6 | -5.1 |
| | % | 304 | 105 | 81 |
| | | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Διάγραμμα 1. Σχολικός Εκφοβισμός σε σχέση με το Εκπαιδευτικό Πλαίσιο Φοίτησης



4.1.iv. Σχολικός εκφοβισμός σε σχέση με το φύλο

Συγκρίνοντας τις συχνότητες συμμετοχής των παιδιών στον σχολικό εκφοβισμό παρατηρούνται κάποιες διαφορές ως προς το φύλο. Πιο συγκεκριμένα παρατηρείται ότι τα κορίτσια συμμετέχουν λιγότερο σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού ως θύτες, ενώ δεν διαφοροποιούνται από τα αγόρια ως προς την κατηγορία θύματα και θύτες-θύματα (πίνακας 9).

Παρόλα αυτά, με τον έλεγχο χ^2 φάνηκε ότι το φύλο δεν επηρεάζει την συμμετοχή των μαθητών σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού σε κανέναν από τους πιθανούς ρόλους εμπλοκής ($\chi^2 (3) = .687, p=.876$).

Πίνακας 9. Σχολικός Εκφοβισμός σε σχέση με το Φύλο

| Ρόλος | ΑΓΟΡΙΑ | ΚΟΡΙΤΣΙΑ |
|-----------------|--------|----------|
| Θύματα | 10.5% | 10.5% |
| Θύτες | 12.0% | 9.7% |
| Θύτες- Θύματα | 2.9% | 2.9% |
| Μη εμπλεκόμενοι | 74.5% | 76.2% |

4.1.v. Σχολικός εκφοβισμός σε σχέση με την ηλικία

Έγινε έλεγχος για να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφορές στη συμμετοχή των παιδιών σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με την ηλικία τους (Α', Β', Γ' Γυμνασίου). Όπως φαίνεται στον πίνακα 10, συνολικά τα θύματα είναι περισσότερα στην Α' και Β' Γυμνασίου σε σχέση με την Γ' Γυμνασίου και πως οι θύτες είναι περισσότεροι στην Γ' Γυμνασίου σε σχέση με την Α' και Β' Γυμνασίου. Τέλος, παρατηρείται πως στις κατηγορίες θύτης- θύμα και μη εμπλεκόμενοι υπάρχουν ελάχιστες διαφορές.

Παρόλα αυτά, οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2(6) = 8.915, p < 0.178$).

Επίσης, έγινε έλεγχος αν υπάρχουν διαφορές σε σχέση με την ηλικία σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο χωριστά. Όμως και εκεί οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (γενικό σχολείο: $\chi^2(6) = 7.724, p < 0.259$, τμήμα ένταξης: $\chi^2(6) = 6.072, p < 0.415$, ειδικό σχολείο: $\chi^2(6) = 2.227, p < 0.898$). Συνεπώς, παρόλο που ποσοστιαία υπάρχουν κάποιες διαφορές, δεν βρέθηκε ότι η ηλικία επηρεάζει τη συμμετοχή σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού, ούτε στο σύνολο ούτε στα επιμέρους εκπαιδευτικά πλαίσια. Είναι πιθανό να μην υπάρχει στατιστική σημαντικότητα εξαιτίας των μικρών μονάδων στα υποσύνολα που σχηματίζονται.

Πίνακας 10. Σχολικός Εκφοβισμός σε σχέση με την Ηλικία

| Εκπαιδευτικό πλαίσιο | Ρόλοι στο σχολικό εκφοβισμό | A γυμνασίου | B γυμνασίου | C γυμνασίου |
|-------------------------|-----------------------------|-------------|-------------|-------------|
| | Θύματα | 10.1% | 14.1% | 7.8% |
| Σύνολο δείγματος | Θύτες | 8.5% | 8.8% | 15.1% |
| σχολείο | Θύτες – Θύματα | 2.7% | 3.5% | 2.6% |
| | Μη εμπλεκόμενοι | 78.7% | 73.5% | 74.5% |
| Γενικό | Θύματα | 9.0% | 8.7% | 5.0% |
| | Θύτες | 4.1% | 8.7% | 12.2% |
| σχολείο | Θύτες – Θύματα | 0.8% | 0.0% | 0.7% |
| | Μη εμπλεκόμενοι | 86.1% | 82.5% | 82.0% |
| Τμήμα | Θύματα | 10.8% | 20.5% | 13.8% |
| ένταξης | Θύτες | 13.5% | 7.7% | 24.1% |
| | Θύτες – Θύματα | 2.7% | 7.7% | 3.4% |
| | Μη εμπλεκόμενοι | 73.0% | 64.1% | 58.6% |
| Ειδικό | Θύματα | 13.8% | 25.0% | 16.7% |
| | Θύτες | 20.7% | 10.7% | 20.8% |
| σχολείο | Θύτες – Θύματα | 10.3% | 10.7% | 12.5% |
| | Μη εμπλεκόμενοι | 55.2% | 53.6% | 50.0% |

4.1.vi. Σχολικός εκφοβισμός σε σχέση με την περιοχή (αστική-περιαστική)

Έγινε έλεγχος για να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφορές στη συμμετοχή των παιδιών σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο που φοιτούν. οι περιοχές χωρίστηκαν σε αστικές και περιαστικές. Βρέθηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\chi^2 (3)= 3.042, p= 0.385$).

4.1.vii. Σχολικός εκφοβισμός σε σχέση με την τάση για προκοινωνικότητα

Έγινε έλεγχος για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές στη συμμετοχή των μαθητών σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με την τάση που παρουσιάζουν να ενεργούν με προκοινωνικό/συνεργατικό τρόπο. Βρέθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F(3)= 4.160, p<.006$). Ο παράλληλος έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων (Tukey) έδειξε ότι στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει μεταξύ της ομάδας των θυτών με τους μη εμπλεκόμενους. Πιο συγκεκριμένα, οι μη εμπλεκόμενοι λειτουργούν περισσότερο με προκοινωνικό/συνεργατικό τρόπο σε σχέση με τους θύτες.

Πίνακας 11. Σχολικός εκφοβισμός σε σχέση με την τάση για Προκοινωνικότητα

| Ρόλος | Μ.Ο. | ΤΥΠ. ΑΠ. |
|-----------------|---------------|----------|
| Θύματα | 3.1897 | .48961 |
| Θύτες | 2.9458 | .60906 |
| Θύματα- Θύτες | 3.0000 | .71880 |
| Μη εμπλεκόμενοι | 3.1914 | .52657 |

4.1.viii. Προκοινωνικότητα σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης

Η ανάλυση διακύμανσης με τον παράγοντα της προκοινωνικότητας σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο με παράλληλο έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων (Tukey) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2)= 10.115. p< .001$). Πιο συγκεκριμένα, διαφορές ως προς την προκοινωνικότητα εντοπίζονται στους μαθητές που φοιτούν σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που φοιτούν στα τμήματα ένταξης και στα ειδικά σχολεία. Ανάμεσα στους μαθητές των δύο ειδικών εκπαιδευτικών πλαισίων (τμήμα ένταξης και ειδικό σχολείο) δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 12. Προκοινωνικότητα σε σχέση με το Εκπαιδευτικό Πλαίσιο Φοίτησης

| Εκπαιδευτικό | προκοινωνικότητα | |
|----------------|------------------|----------|
| πλαίσιο | Μ.Ο | ΤΥΠ. ΑΠ. |
| Γενικό σχολείο | 3.2349 | .51437 |
| Τμήμα ένταξης | 3.0667 | .54626 |
| Ειδικό σχολείο | 2.9660 | .66233 |

4.1.ix. Προκοινωνικότητα σε σχέση με το φύλο

Η τάση για προκοινωνικότητα ελέγχτηκε σε σχέση με το φύλο με τη διαδικασία t- test για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Δεν βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($t(548)=-184, p=.852$).

4.2. Στρατηγικές αντιμετώπισης- Σχολικός εκφοβισμός

4.2.i. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία του ερωτηματολογίου SRCM

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις 5 στρατηγικές αντιμετώπισης φαίνονται στον πίνακα 13. Παρατηρείται ότι τα παιδιά στο σύνολο του δείγματος επιλέγουν περισσότερο στρατηγικές προσέγγισης (Επίλυση προβλήματος και αναζήτηση κοινωνικής Υποστήριξης) και σε μικρότερο βαθμό επιλέγουν στρατηγικές αποφυγής (Αποστασιοποίηση, Εσωτερίκευση και Εξωτερίκευση) για να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό.

Πίνακας 13. Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία για τις Στρατηγικές Αντιμετώπισης στο Σύνολο του Δείγματος

| Στρατηγικές | Μέσοι όροι | Τυπ. Απ. |
|----------------------------------|------------|----------|
| Επίλυση προβλήματος | 3.4983 | .72975 |
| Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης | 3.0643 | .97166 |
| Αποστασιοποίηση | 2.5222 | .66641 |
| Εσωτερίκευση | 2.4917 | .82963 |
| Εξωτερίκευση | 2.1988 | .84171 |

4.2.ii. Στρατηγικές αντιμετώπισης σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η ανάλυση διακύμανσης με τον παράγοντα του τύπου σχολείου (γενικής εκπαίδευσης, τμήματα ένταξης, ειδικό σχολείο) με παράλληλο έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων (Tukey) ως προς την στρατηγική ‘επίλυση προβλήματος’ έδειξε ότι υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ($F(2)= 14.414, p<.001$). Πιο αναλυτικά, οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης διαφέρουν τόσο με τους μαθητές των τμημάτων ένταξης όσο και με τους μαθητές των ειδικών σχολείων ως

προς την προτίμηση της στρατηγικής ‘επίλυση προβλήματος’ σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού. Οι μαθητές των τμημάτων ένταξης δεν διαφέρουν από τους μαθητές των ειδικών σχολείων. Οι μαθητές γενικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούν περισσότερο τη στρατηγική επίλυσης προβλήματος σε σχέση με τους συνομηλίκους τους από τα άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Η ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα (τύπος σχολείου) με παράλληλο έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων (Tukey) ως προς την στρατηγική ‘αναζήτηση κοινωνική υποστήριξης’ έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2)=18.404, p<.001$). Ειδικότερα διαφορά υπήρχε ανάμεσα στα παιδιά που φοιτούν στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και στα τμήματα ένταξης σε σχέση με τα παιδία που φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Τα παιδιά στα ειδικά σχολεία χρησιμοποιούν περισσότερο τη στρατηγική ‘αναζήτηση κοινωνική υποστήριξης’ σε σχέση με τους συνομηλίκους τους από τα γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια και τα τμήματα ένταξης.

Ως προς την στρατηγική της ‘αποστασιοποίησης’ βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2)=12.865, p<.001$). Ειδικότερα, διαφοροποιούνται οι μαθητές των ειδικών σχολείων, οι οποίοι χρησιμοποιούν περισσότερο τη στρατηγική της ‘αποστασιοποίησης’ από τα παιδιά του γενικού σχολείου και των τμημάτων ένταξης.

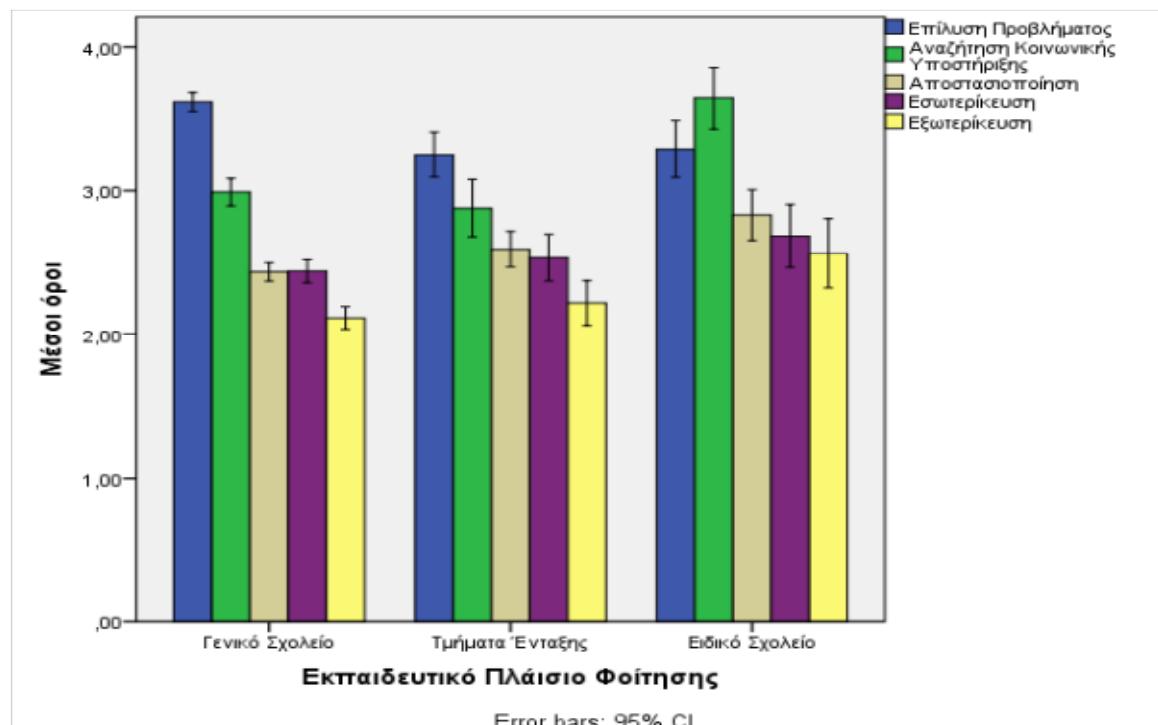
Ως προς την στρατηγική της ‘εσωτερίκευσης’ βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2)=3.013, p<.050$). Ειδικότερα, διαφέρουν οι μαθητές που φοιτούν στο ειδικό σχολείο σε σχέση με τα παιδία που φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και σε τμήματα ένταξης. Οι μαθητές στα ειδικά σχολεία χρησιμοποιούν περισσότερο την στρατηγική της ‘εσωτερίκευσης’ αν και οι διαφορές είναι οριακές.

Ως προς την στρατηγική της εξωτερίκευσης βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2)=9.868, p<.007$). Πιο συγκεκριμένα, διαφορά υπήρχε ανάμεσα στα παιδιά που φοιτούν στο γενικό σχολείο και στα τμήματα ένταξης σε σχέση με τα παιδία που φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Οι μαθητές των ειδικών σχολείων χρησιμοποιούν περισσότερο την στρατηγική της ‘εξωτερίκευσης’ σε σχέση με τα παιδιά του γενικού σχολείου και των τμημάτων ένταξης

Πίνακας 14. Στρατηγικές Αντιμετώπισης σε σχέση με το Εκπαιδευτικό Πλαίσιο

| ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ | Γενικό σχολείο | | Τμήματα Ένταξης | | Ειδικό σχολείο | | F (p) |
|--------------------|----------------|----------|-----------------|----------|----------------|----------|-----------------|
| | Μ.Ο | ΤΥΠ. ΑΠ. | Μ.Ο | ΤΥΠ. ΑΠ. | Μ.Ο | ΤΥΠ. ΑΠ. | |
| Επίλυση προβλ. | 3.61 | .638 | 3.25 | .798 | 3.29 | .896 | 14.41 (.001) |
| Αναζ. κοιν. Υποστ. | 2.99 | .917 | 2.88 | 1.01 | 3.64 | .967 | 18.40 (.001) |
| Αποστασιοποίηση | 2.44 | .621 | 2.59 | .643 | 2.83 | .791 | 12.87 (.001) |
| Εσωτερικευση | 2.44 | .783 | 2.52 | .837 | 2.69 | .989 | 3.01 (.050) |
| Εξωτερικευση | 2.11 | .768 | 2.21 | .796 | 2.56 | 1.092 | 9.87 (.001) |

Διάγραμμα 2. Στρατηγικές Αντιμετώπισης σε σχέση με το Εκπαιδευτικό Πλαίσιο



4.2.iii. Στρατηγικές αντιμετώπισης σε σχέση με το ρόλο στον σχολικό εκφοβισμό

Έγινε ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα για να διερευνηθεί η προτίμηση των μαθητών προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με την τάση που φαίνεται να έχουν ως προς το φαινόμενο (τάση προς θυματοποίηση, εκφοβισμό, και τα δύο, μη εμπλοκή).

Η ανάλυση διακύμανσης με τον παράγοντα του ρόλου στον σχολικό εκφοβισμό (θύτης, θύμα, θύτης- θύμα, μη εμπλεκόμενος) έδειξε ότι υπάρχει στατιστική διαφορά ως προς την στρατηγική ‘επίλυση προβλήματος’ ($F(3)= 3.226$, $p< .022$). Όμως, ο παράλληλος έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων (Tukey) έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων.

Ως προς τη στρατηγική ‘αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης’ η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι υπάρχει στατιστική διαφορά ($F(3)= 4.219$, $p<.006$). Ο παράλληλος έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων (Tukey) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των θυτών και των θυμάτων αλλά όχι μεταξύ των άλλων ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, τα θύματα επιλέγουν περισσότερο τη στρατηγική της αναζήτησης κοινωνικής υποστήριξης σε σχέση με τους θύτες. Στα ομογενοποιημένα υποσύνολα φαίνεται ότι και οι θύτες- θύματα διαφοροποιούνται από τους θύτες η διαφορά όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική εξαιτίας ίσως του μικρού αριθμού της ομάδας θύτες- θύματα.

Η ανάλυση διακύμανσης ως προς την στρατηγική της ‘αποστασιοποίησης’ έδειξε ότι υπάρχει στατιστική διαφορά ($F(3)= 3.583$, $p<.014$). Ο παράλληλος έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων (Tukey) όμως έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων παρόλο που στα ομογενοποιημένα υποσύνολα φαίνεται ότι οι μη εμπλεκόμενοι διαφέρουν από του θύτες- θύματα.

Η ανάλυση διακύμανσης ως προς την στρατηγική της ‘εσωτερίκευσης’ έδειξε ότι υπάρχει στατιστική διαφορά ($F(3)= 14.184$, $p<.001$). Πιο συγκεκριμένα, ο παράλληλος έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων (Tukey) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των θυμάτων με τους θύτες και μη εμπλεκόμενους και μεταξύ των θυτών με τους θύτες- θύματα. Τα θύματα επιλέγουν περισσότερο την στρατηγική της ‘εσωτερίκευσης’ από τους θύτες και τους μη εμπλεκόμενους. Οι θύτες- θύματα επιλέγουν την συγκεκριμένη στρατηγική περισσότερο από τους θύτες.

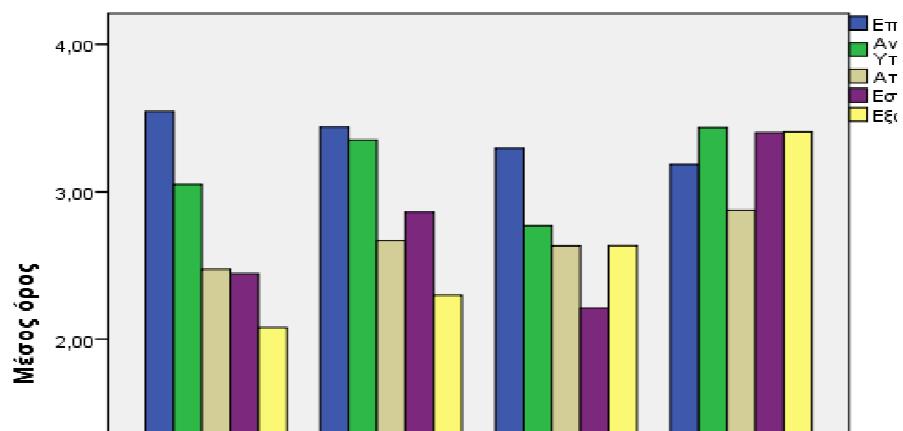
Οι μη εμπλεκόμενοι ως προς την στρατηγική της ‘εσωτερίκευσης’ ήταν οι μόνοι που δεν διέφεραν από τους θύτες.

Η ανάλυση διακύμανσης ως προς την στρατηγική της ‘εξωτερίκευσης’ έδειξε ότι υπάρχει στατιστική διαφορά ($F(3)=21.357, p<.001$). Ο παράλληλος έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων (Tukey) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των θυμάτων με τους θύτες- θύματα. Οι θύτες- θύματα χρησιμοποιούν περισσότερο τη στρατηγική της εξωτερίκευσης από τα θύματα. Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των θυτών με τους θύτες- θύματα και με τους μη εμπλεκόμενους. Οι θύτες χρησιμοποιούν τη στρατηγική της εξωτερίκευσης περισσότερο από τους μη εμπλεκόμενους αλλά λιγότερο από τους θύτες- θύματα. Ο έλεγχος Tukey έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και ανάμεσα στους θύτες θύματα και με την ομάδα των μη εμπλεκόμενων οι οποίοι χρησιμοποιούν την στρατηγική της εξωτερίκευσης λιγότερο.

Πίνακας 15. Στρατηγικές αντιμετώπισης σε σχέση με το ρόλο στον σχολικό εκφοβισμό

| Ρόλος στον σχολικό εκφοβισμό | Επίλυση προβλήματος | Αναζ. κοιν. Υποστ. | Αποστασιοποίηση | Εσωτερίκηση | Εξωτερίκηση |
|------------------------------|---------------------|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Θύματα Μ.Ο. | 3.44 | 3.35 | 2.67 | 2.86 | 2.30 |
| ΤΥΠ. | .678 | 1.002 | .696 | .778 | .925 |
| ΑΠ. | | | | | |
| Θύτες Μ.Ο. | 3.29 | 2.78 | 2.62 | 2.19 | 2.63 |
| ΤΥΠ. | .819 | 1.066 | .733 | .911 | .937 |
| ΑΠ. | | | | | |
| Θύματα Μ.Ο. | 3.19 | 3.44 | 2.88 | 3.40 | 3.41 |
| Θύτες | | | | | |
| ΤΥΠ. | .988 | .994 | .887 | .963 | 1.012 |
| ΑΠ. | | | | | |
| Μη εμπλεκόμενοι Μ.Ο. | 3.55 | 3.05 | 2.48 | 2.44 | 2.08 |
| ΤΥΠ. | .707 | .941 | .636 | .781 | .748 |
| ΑΠ. | | | | | |
| F (p) | 3.23 (.022) | 4.22 (.006) | 3.58 (.014) | 14.18 (.000) | 21.36 (.000) |

Διάγραμμα 3. Στρατηγικές αντιμετώπισης σε σχέση με το ρόλο στον σχολικό εκφοβισμό



4.2.iv. Στρατηγικές αντιμετώπισης σε σχέση με το φύλο

Έγινε έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων σε ζεύγη (t-test) για να διερευνηθεί αν το φύλο (αγόρι- κορίτσι) παίζει ρόλο στην επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού. Ελάχιστες διαφορές παρουσίασαν τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια και για τις πέντε στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

$t(549)=-.213, p<.862$ για την επίλυση προβλήματος,

$t(550)=-1.068, p<.682$, για την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης,

$t(549)= 1.288, p<.816$ για την αποστασιοποίηση

$t(550)=-.288, p<.702$ για την εσωτερίκευση

$t(550)=-.397, p<.505$ για την εξωτερίκευση

4.2.v. Στρατηγικές αντιμετώπισης σε σχέση με την ηλικία

Ο παράγοντας της ηλικίας φαίνεται ότι δεν επηρεάζει την επιλογή στρατηγικών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η ανάλυση διακύμανσης με τον παράγοντα της ηλικίας (Α', Β' και Γ' Γυμνασίου) με παράλληλο έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων (Tukey) ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά:

$F(2)= .607, p<.546$ για την επίλυση προβλήματος,

$F(2)= 2.556, p<.079$ για την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης,

$F(2)= 1.292, p<.276$ για την αποστασιοποίηση

$F(2)= .252, p<.777$ για την εσωτερίκευση

$F(2)= .728, p<.483$ για την εξωτερίκευση.

4.2.vi. Η στρατηγική της ‘αναζήτησης κοινωνικής υποστήριξης’

Από την παρούσα έρευνα προέκυψαν και επιπλέον δεδομένα πέρα από αυτά που από την αρχή είχαν τεθεί ως στόχοι. Ένα από αυτά αφορά στην στρατηγική της αναζήτησης κοινωνικής υποστήριξης το οποίο θεωρήθηκε σημαντικό και κατά συνέπεια κρίθηκε σκόπιμο να ενσωματωθεί στα αποτελέσματα της έρευνας και να σχολιαστεί.

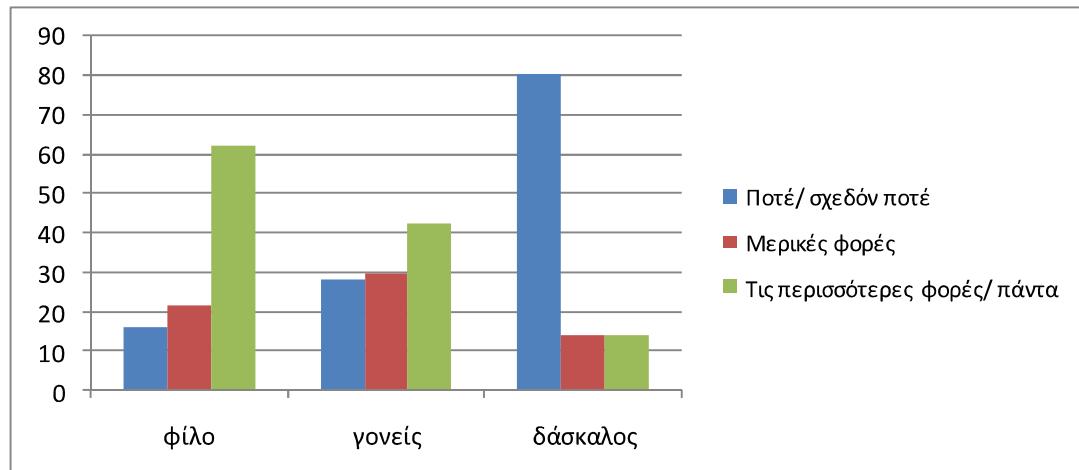
Από πολλές έρευνες υποστηρίζεται ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι μαθητές να μιλούν για τον σχολικό εκφοβισμό με δεδομένο ότι αυτή η πρακτική είναι απαραίτητη για να παρθούν περαιτέρω μέτρα για τον τερματισμό του φαινομένου (π.χ. Kanetsuna et al., 2006). Άλλωστε είναι εδραιωμένη ερευνητικά η θέση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού στον βαθμό που υπάρχει λόγω της μυστικότητας με την οποία δρουν οι μαθητές (Bradshaw, Sayer & O'Brennan, 2007).

Από το σύνολο του δείγματος φαίνεται ότι οι μαθητές μιλούν και ζητούν βοήθεια κυρίως από τους φίλους τους και τους γονείς τους, ενώ δεν μιλούν στους δασκάλους τους. Εξετάζοντας το κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης ξεχωριστά φαίνεται πως τα παιδιά που φοιτούν σε τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια μιλούν περισσότερο στους φίλους τους και σχεδόν ποτέ στους δασκάλους τους. Τα παιδιά που φοιτούν σε τμήματα ένταξης περισσότερο από τις άλλες ομάδες επιλέγουν να μην μιλήσουν σε κανέναν. Τέλος, οι μαθητές των ειδικών σχολείων φαίνεται ότι χρησιμοποιούν την συγκεκριμένη στρατηγική περισσότερο από όλους και ζητούν πολλές φορές βοήθεια και από τους γονείς και από τους φίλους και από τους δασκάλους τους. Οι περαιτέρω διαφορές φαίνονται με ευκρίνεια στον πίνακα 16 και στα διαγράμματα 4, 5 και 6.

Πίνακας 16. Αναζήτησης κοινωνικής υποστήριξης κάθε εκπαιδευτικό πλαισίου

| πλαίσιο | συχνότητα | φίλοι | γονείς | δάσκαλος |
|----------------------|-------------------------------|-------|--------|----------|
| Σύνολο του δείγματος | Ποτέ/ σχεδόν ποτέ | 18,1% | 27,9% | 45,7% |
| | Μερικές φορές | 24,2% | 28,2% | 15,7% |
| | Τις περισσότερες φορές/ πάντα | 57,5% | 43,8% | 16,6% |
| Γενικό σχολείο | Ποτέ/ σχεδόν ποτέ | 16,1% | 28,1% | 80,3% |
| | Μερικές φορές | 21,6% | 29,8% | 14,2% |
| | Τις περισσότερες φορές/ πάντα | 62,3% | 42,1% | 14,2% |
| Τμήμα ένταξης | Ποτέ/ σχεδόν ποτέ | 25,7% | 33,3% | 57,1% |
| | Μερικές φορές | 33,3% | 27,6% | 18,1% |
| | Τις περισσότερες φορές/ πάντα | 40,9% | 39%% | 24,7% |
| Ειδικό σχολείο | Ποτέ/ σχεδόν ποτέ | 17,3% | 19,8% | 23,5% |
| | Μερικές φορές | 24,7% | 22,2% | 19,8% |
| | Τις περισσότερες φορές/ πάντα | 58% | 58% | 56,7% |

Διάγραμμα 4. Αναζήτησης Κοινωνικής Υποστήριξης στο Γενικό Σχολείο



Διάγραμμα 5. Αναζήτησης Κοινωνικής Υποστήριξης στα Τμήματα Ένταξης



Διάγραμμα 6. Αναζήτησης Κοινωνικής Υποστήριξης στο Ειδικό Σχολείο



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1. Σχολιασμός των ευρημάτων

5.1.1. Σχολικός εκφοβισμός

5.1.1.i. Συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού στο σύνολο του δείγματος και στον πληθυσμό χωρίς αναπηρία

Η διερεύνηση της συχνότητας του σχολικού εκφοβισμού στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού που εξετάστηκε δεν αποτελούσε κύριο στόχο της έρευνας. Παρόλα αυτά, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά. Βρέθηκε πως το 24.8% των παιδιών του νομού Θεσσαλονίκης που έλαβαν μέρος στην έρευνα εμπλέκονται σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα το 10.5% των παιδιών χαρακτηρίστηκαν ως θύματα, το 10.8 ως θύτες και το 2.9 ως θύτες- θύματα.

Ως προς τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης βρέθηκε ότι το 7.4% εμπλέκονται σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού ως θύματα, το 8.5% ως θύτες και το 0.5% ως θύτες- θύματα (16.4% εμπλεκόμενοι). Το 83.5% των παιδιών τυπικής ανάπτυξης που φοιτούν στο γυμνάσιο δεν εμπλέκονται. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμβαδίζουν με ευρήματα προηγούμενων ερευνών στην Ελλάδα. Η Sapouna (2008) μελετώντας το φαινόμενο σε μαθητές Γυμνασίου (τυπικής ανάπτυξης) στη Θεσσαλονίκη βρήκε ότι το ποσοστό συμμετοχής στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ήταν 13% (6.1% θύματα, 5.8% θύτες, 1.1% θύτες- θύματα).

Διεθνώς τα ποσοστά διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα. Για παράδειγμα, ο Olweus (2003) αναφέρει ότι το ποσοστό συμμετοχής σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού μαθητών 11- 15 ετών στην Νορβηγία είναι περίπου 18% (6.5% θύτες, 10% θύματα, 16.5% θύτες- θύματα). Οι Nansel et al. (2001; αναφορά από Espelage & Holt, 2007), εξετάζοντας μαθητές Γυμνασίου στην πολιτεία Maryland των Η.Π.Α αναφέρουν ότι οι μη εμπλεκόμενοι είναι σε ποσοστό 70%, οι θύτες 13%, τα θύματα 11% και οι θύτες θύματα 6%. Από την άλλη πλευρά, οι Espelage και Holt (2007), στην Οκλαχόμα των Η.Π.Α. αναφέρουν ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά για μαθητές που

φοιτούν στο Γυμνάσιο. Πιο συγκεκριμένα, βρήκαν ότι δεν εμπλέκεται το 55.5% των μαθητών, το 22.3% είναι θύτες, το 16.5% θύματα και το 5.8% θύτες- θύματα.

Είναι φυσικό τα ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού να επηρεάζονται από τις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της περιοχής στην οποία εξετάζεται το φαινόμενο. Επιπρόσθετα, σε κάθε περίπτωση η σύγκριση των συχνοτήτων θυματοποίησης θα πρέπει να εξετάζεται με προσοχή εξαιτίας των περιορισμών που προκύπτουν από την διαφορετική μεθοδολογία και τα διαφορετικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται.

5.1.1.ii. Συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού σε γενικά και ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια

Η υπόθεση ότι η συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού διαφέρει ανάμεσα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών επιβεβαιώθηκε. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης εμπλέκονται σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού σε ποσοστό 34.3% (15.2% θύματα, 14.3% θύτες και 4.8% θύτες- θύματα) και οι μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία σε ποσοστό 46.9% (18.5% θύματα, 17.3% θύτες και 11.1% θύτες- θύματα). Σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τα παιδιά με αναπηρία εμπλέκονται πολύ πιο συχνά σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού.

Είναι προφανές ότι η ύπαρξη κάποιας διαταραχής ή αναπηρίας αυξάνει τις πιθανότητες του μαθητή να εμπλακεί σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού είτε ως θύμα, είτε ως θύτης, είτε ως θύτης- θύμα. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν αναμενόμενα καθώς οι μαθητές με αναπηρίες παρουσιάζουν ελλείμματα ή υστερούν σε παράγοντες που λειτουργούν προστατευτικά απέναντι στον κίνδυνο του σχολικού εκφοβισμού όπως η αυτοαντίληψη, οι κοινωνικές δεξιότητες, η αυτοπεποίθηση και οι φιλικές σχέσεις (Flynt & Morton, 2004; Mishna, 2003).

Σε αρκετές έρευνες, οι μαθητές με αναπηρία αναφέρονται κυρίως για το ρόλο τους ως θύματα (π.χ. Norwich & Kelly, 2004; Redmond, 2011; Pivic et al., 2002; Thompson et al., 1994; Luciano & Savage, 2007). Παρόλα αυτά, όπως γίνεται φανερό από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό και ως θύτες και ως θύτες- θύματα. Αυτό το εύρημα συμφωνεί και με παλαιότερες

έρευνες (π.χ. Kaukiainen et. al., 2002; Unnever & Cornell, 2003). Παράγοντες όπως η παρορμητικότητα και τα ελλείμματα στην αποκωδικοποίηση της πληροφορίας (Unnever και Cornell, 2003; Knox και Conti- Ramsden, 2003) συμβάλουν στη εμπλοκή των παιδιών με αναπηρίες σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού ως θύτες. Επίσης, ο εκφοβισμός για τους μαθητές με αναπηρία πιθανόν να είναι μια μαθημένη συμπεριφορά, εξαιτίας της παρατεταμένης θυματοποίησης τους (Rose et al., 2011). Ακόμη, δεν πρέπει να παραβλέπεται το είδος της αναπηρίας ως ο παράγοντας που σε πολλές περιπτώσεις καθορίζει το ρόλο του παιδιού σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού. Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω (βλ. βιβλιογραφική ανασκόπηση) η σοβαρότητα της αναπηρίας, το πόσο παρατηρήσιμη είναι αλλά και γενικότερα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της (εκ των οποίων απορρέουν τις περισσότερες φορές και τα διαγνωστικά κριτήρια) επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού και κατ'επέκταση και τον ρόλο του στον σχολικό εκφοβισμό. Οι Cleave και Davis (2006) επισημαίνουν ότι τα γενικότερα προβλήματα υγείας σχετίζονται μόνο με τη θυματοποίηση ενώ χρόνιες συμπεριφορικές, συναισθηματικές και αναπτυξιακές διαταραχές σχετίζονται κυρίως με τον εκφοβισμό και με τον εκφοβισμό-θυματοποίηση μαζί. Ο Redmond (2011) υποστηρίζει ότι όσο πιο σοβαρή είναι η διαταραχή τόσο πιο υψηλά είναι τα ποσοστά θυματοποίησης. Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι ισχύει και ότι η σοβαρότητα της αναπηρίας αυξάνει και τα ποσοστά του εκφοβισμού.

Το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, ότι τα παιδιά με αναπηρίες εμπλέκονται συχνότερα σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού (με οποιονδήποτε ρόλο) σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, συμβαδίζει με δεδομένα παλαιότερων ερευνών στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, η Τσιόλκα (2008) μελετώντας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού αναφέρει ότι περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμπλέκονται σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Βέβαια τα ποσοστά της Τσιόλκα (2008) είναι πολύ πιο υψηλά (66.7% εμπλεκόμενοι) γεγονός που πιθανόν δικαιολογείται από τη βαθμίδα η οποία εξετάστηκε. Έρευνες δείχνουν ότι τα ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού είναι πιο υψηλά στους μαθητές του Δημοτικού (π.χ. Olweus, 1993, σελ 15).

Το αποτέλεσμα ότι τα παιδιά με αναπηρίες εμπλέκονται συχνότερα σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους συμβαδίζει και με έρευνες διεθνώς (π.χ. Nabuzoka & Smith,

1993; Kaukiainen et al., 2002). Για παράδειγμα, οι Kaukiainen et al. (2002) αναφέρουν ότι για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τα ποσοστά ήταν 21.4% για τους θύτες και 10.7% για τα θύματα σε σύγκριση με 6.3% και 6.6% αντίστοιχα για τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η κατηγορία θύτης- θύμα δεν εξετάστηκε.

5.1.1.iii. Συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με το πόσο περιοριστικά είναι τα ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια

Η υπόθεση ότι τα πιο περιοριστικά περιβάλλοντα συμβάλουν στη αύξηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και είναι στην ίδια γραμμή με παλαιότερες έρευνες (Norwich & Kelly, 2003; O' Moore & Hillery, 1989; αναφορά από Rose et al., 2011). Ένα τέτοιο εύρημα ήταν αναμενόμενο, καθώς οι μαθητές που φοιτούν σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα έχουν περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, ενισχύεται η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, η αποδοχή και η συμμετοχή, ενώ μειώνονται οι αρνητικές στερεοτυπίες τους (Brown et al., 1989; Martlew & Hodson, 1991; Sabornie, 1994, αναφορά από Rose et al., 2011).

Από την άλλη πλευρά, δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι είναι αναμενόμενο τα παιδιά που φοιτούν στα ειδικά σχολεία να αντιμετωπίζουν πολύ πιο σοβαρές αναπηρίες και να έχουν περισσότερα προβλήματα σε σχέση με τα παιδιά που φοιτούν στα τμήματα ένταξης. Εφόσον στην παρούσα έρευνα δεν έγινε κανένας έλεγχος ώστε αντίστοιχες περιπτώσεις παιδιών και αναπηριών να υπάρχουν και στα δύο εκπαιδευτικά πλαίσια τα αποτελέσματα είναι πολύ γενικά και και η σύγκριση πρέπει να γίνεται με κάθε περιορισμό και επιφύλαξη.

Γενικά, παρόλο που στα ειδικά σχολεία το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι πάρα πολύ έντονο αυτό δεν σημαίνει ότι στα τμήματα ένταξης δεν υπάρχει πρόβλημα. Τα παιδιά των τμημάτων ένταξης μπορεί να μη σημειώνουν τόσο μεγάλο ποσοστό εμπλοκής σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού όπως οι συνομήλικοί τους στα ειδικά σχολεία, όμως, σε καμία περίπτωση δεν έχουν εξισωθεί

με τα σχετικά χαμηλά ποσοστά που σημειώνονται οι συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης.

Συνοπτικά, αν συγκρίνονται τα αποτελέσματα των παιδιών γενικής εκπαίδευσης με αυτά που φοιτούν στα τμήματα ένταξης τότε γίνεται πιο έντονη η άποψη πολλών ερευνητών (π.χ. Knox & Conti-Ramsden, 2003; Thompson et al., 1994) ότι δεν αρκεί η ‘τοποθέτηση’ των παιδιών με αναπηρία σε συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά πλαίσια αλλά χρειάζονται ιδιαίτερες και στοχευμένες παρεμβάσεις για την ενσωμάτωσή τους. Οι Luciano και Savage (2007) υποστηρίζουν ότι τα συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά πλαίσια είναι αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη ώστε να μειωθεί ο σχολικός εκφοβισμός για τα παιδιά με αναπηρία.

Αν συγκριθούν τα ποσοστά συμμετοχής στον σχολικό εκφοβισμό των παιδιών που φοιτούν στα ειδικά σχολεία με αυτά των παιδιών των τμημάτων ένταξης τότε γίνονται αντιληπτά και αναμφισβήτητα τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, η αποδοχή και η συμμετοχή και η μείωση των αρνητικών στερεοτυπιών των παιδιών με αναπηρία (Brown et al., 1989; Martlew & Hodson, 1991; Sabornie, 1994, αναφορά από Rose et al., 2011). Ιδιαίτερα αν συσχετίσουμε τα αποτελέσματα της τάσης για προκοινωνιότητα βλέπουμε ότι τα παιδιά της ένταξης δεν διαφέρουν από τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία άρα είναι πιθανό το εκπαιδευτικό πλαίσιο να παίζει καταλυτικό ρόλο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

5.1.1.iv. Σχολικός εκφοβισμός σε σχέση με το φύλο και την ηλικία

Φύλο

Αντίθετα με άλλες έρευνες το φύλο δεν βρέθηκε ότι επηρεάζει τη συμμετοχή των μαθητών σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού. Παρόλο που ποσοστιαία τα κορίτσια φαίνεται ότι συμμετέχουν λιγότερο ως θύτες στον σχολικό εκφοβισμό ο έλεγχος χ^2 δεν επιβεβαίωσε αυτή τη διαφοροποίηση. Ακόμα κι όταν έγινε έλεγχος σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο ξεχωριστά πάλι δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Η μη διαφοροποίηση ως προς την θυματοποίηση δεν αποτελεί ένα μη αναμενόμενο αποτελέσματα αφού και άλλες έρευνες είχαν τα ίδια αποτελέσματα

(Sapouna, 2008; Pateraki and Houndoumadi, 2001; Whitney and Smith, 1993; Cheng et al., 2010). Η μη διαφοροποίηση όμως ως προς τον εκφοβισμό είναι ένα αποτέλεσμα μη αναμενόμενο. Η Sapouna (2008) είχε βρει το ίδιο αποτέλεσμα αλλά μόνο για τους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού. Αυτό το αποτέλεσμα είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο PRQ δεν μετρά τη συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού. Ίσως αν είχε μελετηθεί και αυτή η παράμετρος να υπήρχαν διαφορετικά αποτελέσματα. Από την άλλη πλευρά, με δεδομένο ότι και στην τάση για προκοινωνικότητα δεν βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ίσως αποτελεί ένα γνήσιο δεδομένο που φανερώνει μια αλλαγή στη συμπεριφορά των κοριτσιών. Οι Undheim και Sund. (2010) εξετάζοντας μαθητές της ίδιας ηλικίας βρήκαν ότι τα αγόρια δεν διαφοροποιούνται από τα κορίτσια ως προς τις ψυχικές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού. Υποστήριξαν ότι αυτό είναι αποτέλεσμα της ίδιας ανταπόκρισης των δύο φύλων στο πρόβλημα.

Ηλικία

Παρόλο που η ηλικία δεν βρέθηκε ότι διαφοροποιεί την συμμετοχή των μαθητών σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού, είναι πιθανό να μην υπάρχει στατιστική σημαντικότητα εξαιτίας των μικρών μονάδων στα υποσύνολα που σχηματίζονται. Για αυτό το λόγο κρίνεται σκόπιμο να σχολιαστεί.

Τόσο στα γενικά όσο και στα ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια φαίνεται πως με την πάροδο της ηλικίας ο σχολικός εκφοβισμός μειώνεται ιδιαίτερα για τα παιδιά που φοιτούν στα τμήματα ένταξης. Στα γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια, με την ηλικία, μειώνονται τα θύματα αλλά αυξάνονται οι θύτες αποτέλεσμα που συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (Olweus, 1993, σελ 15). Αντίθετα, στα ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια τα ποσοστά θυματοποίησης και εν μέρει του εκφοβισμού αυξάνονται με την ηλικία γεγονός που υποδηλώνει ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν είναι σε θέση να προσαρμοστούν καθώς μεγαλώνουν, αλλά αντίθετα, εξαιτίας της έλλειψης στοχευμένων προγραμμάτων παρέμβασης τα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν επιδεινώνονται. Επιπλέον, τα παιδιά με αναπηρία χρησιμοποιούν μη εποικοδομητικές στρατηγικές αντιμετώπισης με αποτέλεσμα ο σχολικός εκφοβισμός να ανατροφοδοτείται.

5.1.2. Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

5.1.2.i. Γενική εικόνα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού δείχγουν ότι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το πλαίσιο στο οποίο φοιτούν, επιλέγουν περισσότερο στρατηγικές προσέγγισης (επίλυση προβλήματος και αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης) παρά στρατηγικές αποφυγής (αποστασιοποίηση, εσωτερίκευση και εξωτερίκευση). Οι Kristensen & Smith (2003) και Kochenderfer- Ladd και Skinner (2002) χρησιμοποιώντας το ίδιο ερωτηματολόγιο βρήκαν παρόμοια αποτελέσματα. Πιο αναλυτικά, τόσο στη έρευνα των Kristensen & Smith (2003) όσο και στην παρούσα έρευνα η πρώτη σε προτίμηση στρατηγική είναι η επίλυσης προβλήματος, ενώ στην έρευνα των Kochenderfer- Ladd και Skinner (2002) είναι με μικρή διαφορά δεύτερη μετά την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης. Επίσης, τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με έρευνες στην Ελλάδα, όπως της Andreou (2001) και της Τσιόλκα (2008). Τέλος, και οι Kanetsuna et al. (2006) βρήκαν ότι η προτιμώμενης στρατηγικές είναι η αναζήτηση βοήθειας και η άμεση δράση εναντίων του θύτη. Επισημαίνουν όμως ότι παρόλο που οι μαθητές αναφέρουν αυτές τις στρατηγικές, οι οποίες είναι εποικοδομητικές, συνήθως στην πράξη δεν τις ακολουθούν. Αυτή η διαπίστωση εγείρει προβληματισμό γύρω από το θέμα καθώς γίνεται εμφανής ο περιορισμός που προκύπτει από δεδομένα τα οποία προέρχονται από αντοαναφορές μαθητών.

5.1.2.ii. Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης

Παρόλο που όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από το πλαίσιο φοίτησης επιλέγουν κυρίως της στρατηγικές της επίλυσης προβλήματος και της αναζήτησης κοινωνικής υποστήριξης, υπάρχουν αρκετές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης και γενικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, ιδιαίτερα διαφοροποιούνται οι μαθητές των ειδικών σχολείων από τα παιδιά που φοιτούν στα

γενικά σχολεία και στα τμήματα ένταξης στις στρατηγικές της αναζήτησης βοήθειας, της αποστασιοποίησης, της εσωτερίκευσης και της εξωτερίκευσης. Ως προς την στρατηγική της επίλυσης προβλήματος τα παιδιά γενικής εκπαίδευσης διαφοροποιούνται από τις άλλες δύο ομάδες.

Αναλυτικότερα, παρόλο που και στις τρεις ομάδες η στρατηγική της επίλυσης προβλήματος είναι στις πρώτες προτιμήσεις όλων των μαθητών, οι μαθητές από τα γενικά σχολεία σημειώνουν αρκετά πιο υψηλούς μέσους όρους. Αν συσχετιστεί το γεγονός ότι στο γενικό σχολείο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι σε πολύ πιο χαμηλά επίπεδα σε σχέση με τα άλλα δύο εκπαιδευτικά πλαίσια φαίνεται ότι η στρατηγική της επίλυσης είναι αρκετά εποικοδομητική και ίσως θα ήταν ωφέλιμο και τα παιδιά με αναπτηρίες είτε φοιτούν σε τμήματα ένταξης είτε σε ειδικά σχολεία να εξασκούνται σε αυτή.

Η στρατηγική της αναζήτησης κοινωνικής υποστήριξης προτιμάται από όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού πλαισίου, αλλά κυρίως από τους μαθητές των ειδικών σχολείων. Οι μέσοι όροι που σημειώνουν είναι ιδιαίτερα πιο υψηλοί τόσο από τους μαθητές γενικής εκπαίδευσης όσο και των μαθητών της ένταξης. Παρόλο που η στρατηγική της αναζήτησης κοινωνικής υποστήριξης κατατάσσεται στις θετικές, εποικοδομητικές στρατηγικές αν συσχετιστεί με τα πολύ υψηλά ποσοστά σχολικού εκφοβισμού στα ειδικά σχολεία εγείρονται προβληματισμοί για την έλλειψη παρεμβάσεων ακόμα κι όταν οι μαθητές ‘μιλούν’ για τον σχολικό εκφοβισμό που υφίστανται.

Οι Kanetsuna et al. (2006) αναφέρουν ότι η σιωπή από μέρους των μαθητών αποτελεί εμπόδιο ως προς τον σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβάσεων εναντίων του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όμως υποδεικνύουν ότι ακόμα και όταν τα παιδιά μιλούν το πρόβλημα δεν λύνεται. Μια πιθανή εξήγηση για αυτό είναι ότι στα ειδικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί (αλλά και οι γονείς των παιδιών) να είναι συνηθισμένοι οι μαθητές τους να ζητούν πολύ συχνά βοήθεια είτε εξαιτίας της αδυναμίας τους, είτε εξαιτίας της ‘μεμαθημένης αβοηθησίας’ που παρουσιάζουν είτε γιατί απλώς θέλουν να τραβήξουν την προσοχή. Έτσι, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να παραβλέπουν ή να μην πιστεύουν τους μαθητές.

Αυτά τα ευρήματα έρχονται να επιβεβαιώσουν παλαιότερες διαπιστώσεις των Naylor et al. (2001, αναφορά από Smith, 2004) όπου επισημαίνεται ότι η επιτυχία

των στρατηγικών αντιμετώπισης που χρησιμοποιούνται κατά του σχολικού εκφοβισμού εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως το σχολικό πλαίσιο και η ύπαρξη υποστηρικτικών συστημάτων για τους μαθητές.

Από άτυπα δεδομένα φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και γονείς γνωρίζουν για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αλλά θεωρούν ότι είναι δύσκολο να γίνει κάτι εξαιτίας των γενικότερων προβλημάτων των παιδιών. Έτσι το αντιμετωπίζουν σαν μια γενικότερη αναπτυξιακή φάση ή μια συνέπεια άλλων προβλημάτων και όχι σαν ένα ξεχωριστό πρόβλημα που δέχεται επίλυση.

Από την άλλη πλευρά, είναι πολύ πιθανό οι μαθητές να αναφέρουν την στρατηγική της αναζήτησης βοήθειας ως προτιμώμενη αλλά, παρόλα αυτά, να μην το κάνουν στην πράξη (Kanetsuna et al., 2006).

Οι στρατηγικές της αποστασιοποίησης, της εσωτερίκευσης και της εξωτερίκευσης χρησιμοποιούνται (με αυτή τη σειρά προτίμησης) περισσότερο από τα παιδιά των ειδικών σχολείων, λιγότερο από τους μαθητές της ένταξης και ακόμα λιγότερο από τους μαθητές γενικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα, οι δύο τελευταίες στρατηγικές (εσωτερίκευση και εξωτερίκευση) φαίνεται ότι παίζουν καθοριστικό ρόλο στον σχολικό εκφοβισμό. Θα σχολιαστούν πιο αναλυτικά σε σχέση με τους ρόλους των μαθητών στο φαινόμενο (βλ. κεφ. 4.1.2.iii.).

Συνοπτικά, οι μαθητές των ειδικών σχολείων αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν μη εποικοδομητικές στρατηγικές σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό και από τους μαθητές της ένταξης και των γενικών σχολείων. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές γενικής εκπαίδευσης αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο εποικοδομητικές στρατηγικές και λιγότερο μη εποικοδομητικές από τους μαθητές των ειδικών εκπαιδευτικών πλαισίων. Αν αυτά τα αποτελέσματα συσχετιστούν με τα αντίστοιχα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού για κάθε πλαίσιο, γίνεται εμφανές ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι μαθητές καθορίζουν σημαντικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού .

Οι μαθητές της ένταξης βρίσκονται κάπου στη μέση και σαν γενική εικόνα μπορεί να υποστηριχθεί ότι προσιδιάζουν περισσότερο με τους μαθητές του γενικού σχολείου. Από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δεν είναι εφικτό να αποδοθεί αιτιότητα σε αυτά τα αποτελέσματα. Με άλλα λόγια, δεν μπορεί να συναχθεί αν οι μαθητές που φοιτούν στα τμήματα ένταξης χρησιμοποιούν πιο εποικοδομητικές

στρατηγικές εξαιτίας των μικρότερων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν ή εξαιτίας της αλληλεπίδρασής και των κοινωνικών ερεθισμάτων στο πλαίσιο στο οποίο φοιτούν.

5.1.2.iii. Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τον ρόλο στον σχολικό εκφοβισμό

Κύριος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν οι στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι μαθητές διαφοροποιούν τον ρόλο τους ως προς τον σχολικό εκφοβισμό. Όπως έχει αναφερθεί και στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι ο ρόλος ενός μαθητή σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το παιδί αντιμετωπίζει το πρόβλημα, δηλαδή τι στρατηγικές αντιμετώπισης χρησιμοποιεί (π.χ. Kanetsuna et al., 2006; Kochenderfer- Ladd, 2004).

Παρόλο που η ύπαρξη αναπηρίας βρέθηκε ότι επηρεάζει την επιλογή στρατηγικών δεν ενσωματώθηκε αυτή η μεταβλητή στην ανάλυση καθώς θα προέκυπταν σε κάποιες ομάδες πάρα πολύ μικρά σύνολα. Έτσι οι στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τον ρόλο στον σχολικό εκφοβισμό μελετήθηκαν για το σύνολο του δείγματος.

Γενικά βρέθηκε ότι όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από το ρόλο τους σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού αναφέρουν εποικοδομητικές στρατηγικές ως πρώτες ή ανάμεσα στις πρώτες προτιμήσεις τους. Αυτό που διαφέρει είναι το πόσο ψηλά έχουν σκοράρει σε αυτές αλλά και κατά πόσο χρησιμοποιούν παράλληλα αρνητικές στρατηγικές.

Οι μη εμπλεκόμενοι.

Οι μη εμπλεκόμενοι βρέθηκε ότι χρησιμοποιούν περισσότερο την στρατηγική της επίλυσης προβλήματος και έπειτα την στρατηγική της αναζήτησης κοινωνικής υποστήριξης. Δεν διαφέρουν σημαντικά από τις άλλες ομάδες ως προς τις θετικές στρατηγικές που προτιμούν (επίλυση προβλήματος και αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης). Αυτό που φαίνεται να τους διαφοροποιεί από τους θύτες, τα θύματα και τους θύτες- θύματα είναι ότι χρησιμοποιούν πολύ λιγότερο

στρατηγικές εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν λιγότερο από τα θύματα και τους θύτες- θύματα στρατηγικές εσωτερίκευσης. Επίσης, χρησιμοποιούν λιγότερο από από τους θύτες και τους θύτες- θύματα στρατηγικές εξωτερίκευσης. Με άλλα λόγια, παρόλο που χρησιμοποιούν περισσότερο θετικές στρατηγικές αντιμετώπισης δεν είναι αυτό που τους ‘προφυλάσσει’ από καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού, αλλά το ότι δεν χρησιμοποιούν αρνητικές στρατηγικές. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι τα παιδιά που εμπλέκονται δεν έχουν τόσο ανάγκη να μάθουν ποιες είναι οι σωστές στρατηγικές αντιμετώπισης αλλά πρέπει να περιορίσουν τις αρνητικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με παλαιότερες έρευνες (π.χ. Olafsen & Viemero, 2000).

Γενικά, οι μη εμπλεκόμενοι χρησιμοποιούν θετικές στρατηγικές αλλά αυτό δεν μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι δεν εμπλέκονται σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού εξαιτίας αυτής της προτίμησης γιατί και οι άλλες ομάδες επίσης δείχνουν προτίμηση προς αυτές. Επίσης, οι μη εμπλεκόμενοι χρησιμοποιούν λιγότερο αρνητικές στρατηγικές, αλλά και πάλι δεν μπορεί να συναχθεί με σιγουριά το συμπέρασμα ότι δεν εμπλέκονται εξαιτίας αυτής της επιλογής τους καθώς είναι πιθανό να κάνουν αυτές τις επιλογές ακριβώς επειδή δεν θυματοποιούνται και δεν έχουν επηρεαστεί από τις αρνητικές συνέπειες της θυματοποίησης

Ta θύματα

Τα θύματα δεν φαίνεται ότι υστερούν σε θετικές στρατηγικές αντιμετώπισης σε σχέση με τους μη εμπλεκόμενους. Αντίθετα, τόσο για την στρατηγική της επίλυσης προβλήματος όσο και για την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης τα σκορ τους είναι παρόμοια με αυτά των μη εμπλεκομένων. Οι Kochenderfer- Ladd & Skinner, (2002) αναφέρουν παρόμοια αποτελέσματα αλλά επισημαίνουν ότι για τα παιδιά που θυματοποιούνται η επίλυση προβλήματος δεν είναι μια αποτελεσματική στρατηγική. Μάλιστα στηρίζουν αυτό το εύρημα στον ισχυρισμό ότι τα παιδιά θύματα όταν προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τους θύτες φαίνονται προκλητικά και επιτείνουν το πρόβλημα. Αν συσχετιστούν και τα αποτελέσματα ως προς την προκοινωνικότητα, ιδιαίτερες διαφορές παρατηρούνται ανάμεσα στους θύτες και στους μη εμπλεκόμενους αλλά όχι στα θύματα με τους μη εμπλεκόμενους. Αυτά τα αποτελέσματα στηρίζουν ευρήματα παλαιότερων έρευνών, όπως των Olafsen και Viemero (2000), οι οποίοι μελετώντας πως οι μαθητές χειρίζονται αγχογόνες

καταστάσεις που προκύπτουν από τον σχολικό εκφοβισμό βρήκαν επίσης ότι οι μη εμπλεκόμενοι και τα θύματα δεν διαφέρουν σημαντικά και προτείνουν ότι για να εξομαλυνθεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στα παιδιά που παρουσιάζουν τάση για εκφοβισμό και εμφανίζονται ως θύτες.

Ως προς την στρατηγική της αναζήτησης βοηθείας, οι Kanetsuna et al. (2006) υποστηρίζουν ότι μπορεί οι μαθητές να την αναφέρουν αλλά συνήθως δεν την χρησιμοποιούν όταν θυματοποιούνται είτε γιατί νιώθουν ενοχές, είτε γιατί δεν εμπιστεύονται κάποιον, είτε γιατί νιώθουν ότι δεν θα βοηθηθούν.

Αυτό που διαφοροποιεί κυρίως τα θύματα είναι ότι χρησιμοποιούν κάποιες αρνητικές στρατηγικές και ιδιαίτερα την εσωτερίκευση κάτι που έχουν επισημάνει και οι Kochenderfer- Ladd & Skinner (2002). Οι στρατηγικές εσωτερίκευσης υποδηλώνουν παθητικότητα και ενοχή, δηλαδή συμπεριφορές που ανατροφοδοτούν την συμπεριφορά του θύτη ο οποίος έχει ανάγκη να βλέπει τον εαυτό του ως κυρίαρχο και να προκαλεί πόνο. Τέλος, τα θύματα χρησιμοποιούν αρκετά και την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης κάτι που, όπως έχει επισημανθεί και από παλαιότερες έρευνες, σχετίζεται με την θυματοποίηση (π.χ. Andreou, 2001). Βέβαια παρόλο που παλιότερα στην στρατηγική της αναζήτησης κοινωνικής υποστήριξης έχει αποδοθεί η αιτιότητα για τη θυματοποίηση είναι πιο πιθανό να είναι το αποτέλεσμα.

Oι θύτες

Οι θύτες χρησιμοποιούν λιγότερο και τις δύο θετικές στρατηγικές (επίλυση προβλήματος και αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης) ενώ, όπως ήταν αναμενόμενο, προτιμούν αρκετά την στρατηγική της εξωτερίκευσης. Πολλές έρευνες έχουν συσχετίσει την εξωτερίκευση με την τάση για εκφοβισμό (π.χ. Kristensen & Smith, 2003; Olafsen & Viemero, 2000; Camodeca & Goosens, 2005). Και η Andreou (2001) είχε βρει ότι τα παιδιά θύτες προτιμούν την στρατηγική της εξωτερίκευσης αλλά μόνο για τα αγόρια. Στην παρούσα έρευνα ισχύει και για τα αγόρια και για τα κορίτσια επειδή δεν βρέθηκαν διαφορές φύλου ως προς τις στρατηγικές. Οι Camodeca & Goosens (2005) μάλιστα προτείνουν ότι καταλληλότερη παρέμβαση σε προβλήματα σχολικού εκφοβισμού είναι η εξάσκηση των θυτών σε θετικές στρατηγικές.

Oι θύτες- θύματα

Η ομάδα των θυτών- θυμάτων φαίνεται να είναι αυτή που αντιμετωπίζει τα περισσότερα προβλήματα, αφού έχει τα υψηλότερα σκορ σε όλες τις αρνητικές στρατηγικές αντιμετώπισης και το χαμηλότερο σκορ στην επίλυση προβλήματος. Οι θύτες- θύματα χρησιμοποιούν περισσότερο την στρατηγική εσωτερίκευσης από τους μη εμπλεκόμενους και τους θύτες, αλλά δεν διαφέρουν σημαντικά από τα θύματα. Ως προς την εξωτερίκευση οι θύτες- θύματα διαφέρουν από όλες τις ομάδες αφού χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη στρατηγική περισσότερο από όλους και με μεγάλη διαφορά. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν και οι Kristensen και Smith (2003) και η Andreou (2001). Φαίνεται ότι αυτός ο συνδυασμός είναι που κάνει αυτά τα παιδιά να φαίνονται προκλητικά και ανατροφοδοτεί τους θύτες. Στην έρευνα των Smith et al. (2004) τα παιδιά που χρησιμοποιούσαν στρατηγικές εξωτερίκευσης δεν μπόρεσαν να ξεπεράσουν τη θυματοποίηση σε περίοδο δύο ετών και αναφέρονταν ως θύτες- θύματα. Η Kochenderfer- Ladd (2004) αναφέρει ότι η αντεπιθετικότητα αυξάνει και συνεχίζει την θυματοποίηση και πιθανόν αυτός είναι ο λόγος που αυτά τα παιδιά μπαίνουν σε ένα φαύλο κύκλο και δύσκολα μπορούν να ξεφύγουν.

Επίσης, οι θύτες- θύματα, αν και οριακά, διαφοροποιούνται από τους μη εμπλεκόμενους ως προς την αποστασιοποίηση. Αυτή η επιλογή είναι πιθανό να τους θέτει σε κίνδυνο για συνεχή θυματοποίηση, αφού όπως υποστηρίζουν οι Mahady- Wilton et al. (2000) οι παθητικές στρατηγικές ανατροφοδοτούν καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού ακόμα κι αν προσωρινά καλύπτουν το πρόβλημα.

Ως προς την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης η ομάδα των θυτών θυμάτων σημειώνει το πιο υψηλό σκορ. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αυτή η στρατηγική σχετίζεται με τη θυματοποίηση, αλλά είναι δύσκολο να προσδιοριστεί η κατεύθυνση της αιτιακής σχέσης.

Συνοπτικά, φαίνεται ότι η στρατηγική της επίλυσης προβλήματος είναι μια εποικοδομητική στρατηγική αλλά με κάποιους περιορισμούς, καθώς δεν φαίνεται να επηρεάζεται ιδιαίτερα από τον ρόλο στον σχολικό εκφοβισμό. Είναι πιθανό να επιλέγεται από την πλειοψηφία των μαθητών έχοντας ο καθένας μια διαφορετική έννοια για το περιεχόμενο της ερώτησης καθώς σε πολλές περιπτώσεις οι ερωτήσεις είναι αρκετά γενικές. Για παράδειγμα, στο ερωτηματολόγιο των Causey & Dubow

(1992; SRCM) υπάρχουν ερωτήσεις όπως «...αλλάζω κάτι για να λυθεί το πρόβλημα» ή «επιλέγω ένα τρόπο για να χειριστώ το πρόβλημα και το κάνω». Αυτές οι ερωτήσεις δείχνουν μια τάση προς την επίλυση προβλήματος, αλλά σε καμία περίπτωση δεν φανερώνουν τον «τρόπο» και το «κάτι» που θα επιλέξει ο μαθητής. Δεν υπάρχει κάτι που να δείχνει με βεβαιότητα ότι ο τρόπος θα είναι ουσιαστικά εποικοδομητικός ανεξάρτητα από αυτό που μπορεί να νιώθει το παιδί ότι είναι σωστό.

Αυτή η εξήγηση ίσως δικαιολογεί ευρήματα προηγούμενων ερευνών, όπως της Kochenderfer- Ladd και Skinner (2002) όπου υποστηρίζεται ότι η στρατηγική της επίλυσης προβλήματος είναι αποτελεσματική για τους μη εμπλεκόμενους αλλά όχι για τα θύματα. Κατά συνέπεια, οι συγκρίσεις πρέπει να γίνονται με προσοχή και έχοντας υπόψη κάθε περιορισμό αφού είναι πιθανό επί της ουσίας να συγκρίνονται διαφορετικές έννοιες. Φαίνεται ότι η ποσοτική ανάλυση δεν είναι επαρκής ως προς αυτό το σημείο. Θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο να μελετηθεί η στρατηγική της επίλυσης προβλήματος με ποιοτικές μεθόδους ώστε τα αποτελέσματα να είναι πιο σαφή και κατατοπιστικά.

Ως προς την στρατηγική της αναζήτησης κοινωνικής υποστήριξης τα αποτελέσματα είναι επίσης αρκετά αμφιλεγόμενα. Παρόλο που θεωρείται μια εποικοδομητική στρατηγική, προτιμάται ιδιαίτερα και από τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικού εκφοβισμού όπως τα θύματα και οι θύτες-θύματα. Αντίθετα με παλιότερες έρευνες (π.χ. Andreou, 2001) που υποστηρίζουν ότι η αναζήτηση της κοινωνικής υποστήριξης σχετίζεται με την θυματοποίηση, στην παρούσα έρευνα, υποστηρίζεται ότι η θυματοποίηση σχετίζεται με την αναζήτηση της κοινωνικής υποστήριξης, δηλαδή είναι το αποτέλεσμα και όχι το αίτιο του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Ως προς την στρατηγική της αποστασιοποίησης, επίσης, δεν βρέθηκαν ιδιαίτερα σημαντικές διαφορές σε καμία από τις ομάδες που εξετάστηκαν. Κατά συνέπεια, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι η συγκεκριμένη στρατηγική επηρεάζει τη συμμετοχή και το ρόλο στον σχολικό εκφοβισμό.

Οι δύο στρατηγικές που φαίνεται ότι διαφοροποιούν τους μαθητές σημαντικά είναι οι στρατηγικές της εσωτερίκευσης και της εξωτερίκευσης. Η ύπαρξη της εξωτερίκευσης συνδέεται με την θυματοποίηση, ενώ η ύπαρξη της εσωτερίκευσης με τον εκφοβισμό. Η ταυτόχρονη παρουσία και των δύο στρατηγικών χαρακτηρίζει

τα παιδιά θύτες- θύματα, ενώ η απουσία των δύο αυτών στρατηγικών συνδέεται με τα παιδιά που δεν εμπλέκονται. Αυτά τα ευρήματα έχουν υποστηριχθεί και από παλιότερους ερευνητές (Andreou, 2001; Camodeca & Goosens, 2005; Kochenderfer-Ladd, 2004; Smith et al., 2004; Naylor et al., 2001; αναφορά από Smith, 2004; Singer, 2005) και ταυτόχρονα ταιριάζουν απόλυτα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε ρόλου στον σχολικό εκφοβισμό έτσι όπως έχουν καταγραφεί από προηγούμενες έρευνες (π.χ. Olweus, 1993, σελ 31-37).

5.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας- Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα δεν είναι χωρίς περιορισμούς. Αρχικά, δεν μελετήθηκε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε συγκεκριμένες αναπηρίες. Παρόλο που το είδος της αναπηρίας είναι αναμφισβήτητα σημαντικός παράγοντας και καθορίζει το ρόλο των μαθητών σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού δεν μελετήθηκε, καθώς ήταν ανέφικτο να συγκεντρωθούν και να μελετηθούν οι διαφορετικές αναπηρίες με βάση τις διαγνώσεις των μαθητών. Πέρα από τους χρονικούς περιορισμούς που απέτρεψαν κάτι τέτοιο θα δημιουργούνταν παράλληλα πολύ μικρές ομάδες και η στατιστική ανάλυση θα ήταν ανέφικτη. Θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον παρόλα αυτά να μελετηθεί ο σχολικός εκφοβισμός σε συγκεκριμένες αναπηρίες.

Επιπλέον, παρόλο που οι στρατηγικές αντιμετώπισης για να είναι αποτελεσματικές θα πρέπει να ανταποκρίνονται στον τύπο του σχολικού εκφοβισμού που βιώνει ο μαθητής κάθε φορά (Kristensen & Smith, 2003), αυτή η παράμετρος δεν εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα. Με δεδομένο το μεγάλο κενό στην βιβλιογραφία, ιδιαίτερα στην Ελλάδα, επιχειρήθηκε να δοθούν πιο γενικές κατευθύνσεις. Εντούτοις, μελλοντικά θα ήταν χρήσιμο να προσδιοριστεί ποιες στρατηγικές προτιμώνται από τους μαθητές ανάλογα με το είδος του σχολικού εκφοβισμού (π.χ. έμμεσος, άμεσος, λεκτικός, σωματικός κ.α.).

Ακόμη, για να μπορεί να γίνει με τη μεγαλύτερη αξιοπιστία σύγκριση μεταξύ των δύο ειδικών εκπαιδευτικών πλαισίων, θα ήταν πιο σωστό να δημιουργηθούν ζεύγη κατά τα οποία ένας μαθητής του τμήματος ένταξης θα αντιστοιχεί σε ένα μαθητή από το ειδικό σχολείο με τα ίδια χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, είδος και σοβαρότητα της αναπηρίας). Είναι γνωστό ότι, παρόλο που τα ειδικά σχολειά λειτουργούν για να εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με σοβαρές αναπηρίες και τα τμήματα ένταξης τις ανάγκες των παιδιών με ήπιες και μέτριες αναπηρίες, κάτι τέτοιο δεν ισχύει στην πράξη. Με δεδομένο ότι σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές για τις αντίστοιχες αναπηρίες αλλά και με δεδομένο ότι τον τελευταίο λόγο για το εκπαιδευτικό πλαίσιο του μαθητή τον έχουν οι γονείς των παιδιών, παρατηρείται ότι οι μαθητές μπορεί να μην είναι τοποθετημένοι στο κατάλληλο πλαίσιο. Έτσι, θα μπορούσε να γίνει μελλοντικά μια

έρευνα που θα εξετάζει μαθητές με τα ίδια χαρακτηριστικά που όμως για διάφορους λόγους φοιτούν σε διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Επιπροσθέτως, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί αν οι στρατηγικές αντιμετώπισης διατηρούν ή όχι φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, καθώς στην παρούσα έρευνα τα δεδομένα είναι στατικά και δεν δείχνουν την πορεία του παιδιού στο χρόνο ανάλογα με τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί. Κάτι τέτοιο απαιτεί την διεξαγωγή μιας διαχρονικής έρευνας, όπου τα δεδομένα θα καταγραφούν αρχικά και έπειτα από κάποιο εύλογο χρονικό διάστημα θα επαναληφθεί η διαδικασία. Στην παρούσα έρευνα δεν επιχειρήθηκε κάτι τέτοιο εξαιτίας χρονικών περιορισμών.

Τέλος, προκύπτουν και μεθοδολογικοί περιορισμοί καθώς τα δεδομένα της έρευνας βασίζονται στις αυτοαναφορές των ίδιων των παιδιών. Θα ήταν χρήσιμο να υπήρχαν παράλληλα δεδομένα που να ελέγχουν κατά κάποιο τρόπο τις αυτοαναφορές. Τέτοια δεδομένα θα μπορούσαν να παρέχουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί των μαθητών ή θα μπορούσαν να προέρχονται από παρατήρηση.

5.3. Συμπεράσματα

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα τόσο για τους μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια άλλα ιδιαίτερα για τους μαθητές που φοιτούν σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές από τα τμήματα ένταξης έχουν διπλάσιες πιθανότητες (2:1) από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους να εμπλακούν σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού. Οι μαθητές των ειδικών σχολείων έχουν τριπλάσιες πιθανότητες (3:1) από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομήλικους τους να εμπλακούν σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι όσο πιο περιοριστικό είναι το σχολικό περιβάλλον για τα παιδιά με αναπηρίες τόσο πιο έντονα είναι τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία έχουν κατά 37% περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τα παιδιά που φοιτούν στα τμήματα ένταξης.

Τα συγκεκριμένα συμπεράσματα κάνουν πιο έντονη την ανάγκη οι μαθητές με αναπηρία να συμπεριληφθούν σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Από την άλλη πλευρά, η τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρία σε συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά πλαίσια είναι αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη από μόνη της ώστε να μειωθούν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Είναι επιβεβλημένο, να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν παρεμβάσεις κατά τις οποίες οι μαθητές με και χωρίς αναπηρία θα εξασκούνται σε θετικές στρατηγικές αντιμετώπισης, αλλά κυρίως θα περιορίζονται τις αρνητικές στρατηγικές αντιμετώπισης.

Οπως φάνηκε από τα αποτελέσματα ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, αυτό που διαφοροποιεί κυρίως τους εμπλεκόμενους από τους μη εμπλεκόμενους στο πρόβλημα δεν αφορά τις θετικές/ εποικοδομητικές στρατηγικές αλλά τις αρνητικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν. Κυρίως, βρέθηκε ότι οι στρατηγικές εσωτερίκευσης συνδέονται με την τάση για θυματοποίηση, ενώ οι στρατηγικές εξωτερίκευσης με την τάση για εκφοβισμό. Συνεπώς θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η κατάλληλη παρέμβαση θα έπρεπε να λάβει υπόψη την ιδιοσυγκρασία του μαθητή, αν η παρέμβαση γίνει προληπτικά, ή τον ρόλο του παιδιού στον σχολικό εκφοβισμό, αν η παρέμβαση γίνει διορθωτικά. Ο κύριος στόχος θα πρέπει να είναι η εξάλειψη της παθητικότητας από την μία πλευρά (εσωτερίκευση)

και η εξάλειψη της επιθετικότητας από την άλλη πλευρά (εξωτερίκευση). Αυτές οι αρνητικές συμπεριφορές θα ήταν ωφέλιμο να αντικατασταθούν από εποικοδομητικές στρατηγικές και ικανότητες διαπραγμάτευσης.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία οποιασδήποτε παρέμβασης είναι το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο να λειτουργεί σε συνεργατικό και θετικό κλίμα. Άλλωστε τα προβλήματα που προκύπτουν δεν είναι αποτέλεσμα των ανεπαρκειών του ίδιου του ατόμου, αλλά μέρος των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στο περιβάλλον στο οποίο το άτομο ζει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association, (2000). *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders*, Fourth Edition, Text Revised, Washington. DC: American Psychiatric Association
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim Problems and Their Association with Psychological Constructs in 8- to 12-Year-Old Greek Schoolchildren, *Aggressive Behavior*. 26, 49-56.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21(1), 59-66.
- Andreou, E. & Smith, P. K. (2002). Το φαινόμενο «bullying» στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9- 25.
- Austin, S. & Joseph, S. (1996). Assessment of bully-victim problems in 8-11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Baumeister, A. L., Storch, E. A. & Geffken, G. R. (2007). Peer Victimization in Children with Learning Disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal*. 25(1), 11-23.
- Bradsaw C. P., Sayer A. L. & O'Brennan L. M. (2007). Bullying and peer victimization at School: Perceptual Differences Between Students and School Staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361- 382.
- Camodeca, M. & Goosens, 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.

- Chamberlain, S. P. (2003). An Interview with ... Susan Limber and Sylvia Cedillo: responding to bullying. *Intervention in School & Clinic, 38*(4), 236-242.
- Cheng, Y., Newman, I. M., Qu, M., Mbulo, L., Chai, Y., Chen, Y. & Shell, D. F. (2010). Being Bullied and Psychosocial Adjustment Among Middle School Students in China. *Journal of School Health, 80*(4), 193-199.
- Cleave, J. V. & Davis, M. M. (2006). Bullying and Peer Victimization Among Children With Special Health Care Needs. *Pediatrics, 118*, 1212-1219.
- Davis, S., Howell, P. & Cooke, F. (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(7), 939-947.
- Espelage, D. L. & Holt, M. K. (2007). Dating Violence & Sexual Harassment Across the Bully-Victim Continuum Among Middle and High School Students. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(6), 799-811.
- Fleming, L., C. & Jacobsen, K., H. (2009). Bullying and Symptoms of Depression in Chilean Middle School Students. *Journal of School Health, 79*(3), 130-137.
- Flynt, S. W. & Morton, R. C. (2004). Bullying and Children with Disabilities. *Journal of Instructional Psychology, 31*(4), 330-333.
- Frydenberg, E. (2008) *Adolescent coping: advances in theory, research and practice*, London and New York: Routledge
- Fujiki, M., Brinton, B., Isaacson, T. & Summers, C. (2001). Social Behaviors of Children With Language Impairment on the Playground: A Pilot Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 32*, 101-113.
- Good, C., P., McIntosh, K. & Gietz, C. (2011). Integrating Bullying Prevention Into Schoolwide Positive Behavior Support. *Teaching Exceptional Children, 44*(1), 48-56.
- Humphrey, J. L., Storch, E. A. & Geffken, G. R. (2007). Peer victimization in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child Health Care, 11*(3), 248-260.

- Hunter S. C. & Boyle J. M.E. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 83-107.
- 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 Bullying at School: 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: Connection to Bully-Victim Problems. *Scandinavian Journal of Psychology, 43*, 269-278.
- Kellner, M., H. (2009). Characteristics of Bullies and Victims Among Students With Emotional Disturbance Attending Approved Private Special Education Schools. *Council for Children with Behavioral Disorders, 34*(3), 151-163.
- Knox, E. & Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): does school placement matter?. *International Journal of Language & Communication Disorders, 38*(1), 1-12.
- 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.
- Little, L. (2002). Middle-Class Mothers' Perceptions of Peer and Sibling Victimization among Children with Asperger's Syndrome and Nonverbal

- Learning Disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25(1), 43-57.
- Luciano S. & Savage R. S. (2007). Bullying risk in Children with Learning Difficulties in Inclusive Educational 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.
- Mayer, M. J., & Leone, P. E. (2007). School Violence and Disruption Revisited: Equity and Safety in the School House. *Focus on Exceptional Children*, 40, 1-28.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1996). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο Οικοσυστημική προσέγγιση*, Μετάφρ. Καλαντζή-Αζίζη, Α., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Monchy, M., Pijl, S., J. & Zandberg T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317-330.
- Monks, C. P., Smith P. K. & Swettenham J. (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31(6), 571-588
- Μόττη- Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α.Χ. και Λαρδούτσου, Σ. (2004). Διαταρακτική και Επιθετική Συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζη και Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.) *Προσαρμογή στο Σχολείο: Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Nabuzoka, D. (2003). Teacher Ratings and Peer Nominations of Bullying and Other Behaviour of Children with and Without Learning Difficulties. *Educational Psychology*, 23(3), 307-321.
- 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.
- Norwich, B. & Kelly, N. (2010). 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., Limber, S. & Mihalic, S. F. (1999). *Bullying Prevention Program: Blueprints for Violence Prevention, Book Nine*. Blueprints for Violence Prevention Series (D.S. Elliott, Series Editor). Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado.1999 (Updated 08/2006)
- 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.
- Pivik, J., Mccomas, J. & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.

- Πρεκατέ, Β. (2008). *Η κακοποίηση των παιδιού στο σχολείο & στην οικογένεια: Πώς μπορούν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας να συμβάλλουν στην παιδική προστασία και ευημερία*, 1η έκδοση, Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.
- Raskauskas, J. & Modell, S. (2011). Modifying Anti-Bullying Programs to Include Students With Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 44(1), 60-67.
- Redmond, S. M. (2011). Peer Victimization Among Students With Specific Language Impairment, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, and Typical Development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(4), 520-535.
- Reiter, S. & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying Among Special Education Students with Intellectual Disabilities: Differences in Social Adjustment and Social Skills. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(3), 174-181.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying: how parents and educators can reduce bullying at school*. Blackwell Publishing
- Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools Theoretical Perspectives and their Implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300.
- 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. & Slee, P. T. (1993). Dimensions of intrapersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E. (2011). Bullying and Victimization Among Students With Disabilities: Effective Strategies for Classroom Teachers. *Intervention in School and Clinic*, XX(X), 1-9.
- Rose, C. A., Monda- Amaya, L. E. & Espelage, D. L. (2011). Bullying Perpetration in Special Education: A review of the Literature. *Remedial and Special Education*, 32, 114-130.

- Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, K. (1996). How do the Victims Respond to Bullying? *Aggressive Behavior, 22*, 99-109.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek Primary and Secondary Schools. *School Psychology International, 29*(2), 199-213.
- Saylor, C., F. & Leach, J., B. (2009). Perceived Bullying and Social Support in Students Accessing Special Inclusion Programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 21*(1), 69-80.
- Sheard, C., Clegg, J., Standen, P. & Cromby, J. (2001). Bullying and people with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*(5), 407-415.
- 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). 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., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 565-581.
- Thomson, D., Whitney, I. & Smith, P., K. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning, 9*(3), 103-106.
- Τσιόλκα, Ε. (2008). *Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης στο σχολείο από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών του τμήματος εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής του πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Undheim, M. & Sund A. M. (2010). Prevalence of bullying and aggressive behavior and their relationship to mental health problems among 12- to 15-year-old Norwegian adolescents. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 19, 803–811.
- Unnever, J., D. & Cornell, D., G. (2003). Bullying, Self-Control, and Adhd. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 129-147.
- Vaughn, S., & Haager, D. (1994). Social competence as a multifaceted construct: How do students with learning disabilities fare? *Learning Disability Quarterly*, 17, 253–266.
- Vessey J. A. & O'Neill K. M. (2011). Helping Students With Disabilities Better Address Teasing and Bullying Situations: A MASNRN Study. *The Journal of School Nursing*, 27, 139-148.
- Woods S. & Wolke D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135-155.

ПАРАРТНМА

Φύλο: Τάξη:

Ερωτηματολόγιο A: Peer Relations Questionnaire (PRQ; Rigby & Slee, 1993, Slee & Rigby, 1993). Για κάθε πρόταση κυκλώνω τη φράση (ποτέ, κάποιες φορές, αρκετά συχνά, πολύ συχνά) με την οποία συμφωνώ περισσότερο στο δεξί μέρος της σελίδας.

| | | Ποτέ | Κάποιες φορές | Αρκετά συχνά | Πολύ συχνά |
|-----|---|------|---------------|--------------|------------|
| 1. | Μου αρέσει να κάνω σπορ | Ποτέ | Κάποιες φορές | Αρκετά συχνά | Πολύ συχνά |
| 2. | Παιάρνω 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 εμπιστευτώ 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 B: Self-report Coping Measure (SRCM; Causey & Dubow, 1992).

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

| | | | | | | |
|-----|---|------|-------------|---------------|------------------------|-------|
| 1. | ...λέω σε ένα φίλο ή μέλος της οικογένειας 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 σαν 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 ένοιωσα | 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 δεν μπορώ να μιλήσω σε κανέναν | 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 έναν 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 κάποιον 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 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 σ' εμένα | 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 οικογένειας μου | Ποτέ | Σχεδόν ποτέ | Μερικές φορές | Τις περισσότερες φορές | Πάντα |
| 32. | ...θυμώνω με τον εαυτό μου γιατί έκανα κάτι που δεν 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 στον δάσκαλο | Ποτέ | Σχεδόν ποτέ | Μερικές φορές | Τις περισσότερες φορές | Πάντα |