

**ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΒΙΑΙΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΕ  
ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ:  
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΚΑΙ  
ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

της Δούμα Ειρήνης

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται στην Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή για τη μερική ολοκλήρωση των υποχρεώσεων για την απόκτηση του διδακτορικού διπλώματος του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

**ΣΠΑΡΤΗ**

**2018**

Εγκεκριμένο από την Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή:

1. Επιβλέπων: Καθηγητής ΤΟΔΑ/ Παν.Πελοποννήσου, Τραυλός Αντώνιος
2. Μέλος: Καθηγητής ΣΕΦΑΑ/ΑΠΘ, Τσορμπατζούδης Χαράλαμπος,
3. Μέλος: Καθηγητής ΤΟΔΑ/ Παν. Πελοποννήσου, Στεργιούλας Αθανάσιος,

**Copyright © Ειρήνη Δούμα, 2018**

**Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.**

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διατριβής, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού.

### **Μέλη Επταμελούς Επιτροπής:**

1. Τραυλός Αντώνιος, Καθηγητής ΤΟΔΑ/ Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
2. Τσορμπατζούδης Χαράλαμπος, Καθηγητής, ΣΕΦΑΑ/ΑΠΘ
3. Στεργιούλας Αθανάσιος, Καθηγητής, ΤΟΔΑ/ Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
4. Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής, ΣΕΦΑΑ/Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
5. Κωνσταντίνος Παντελής, Καθηγητής ΤΟΔΑ/ Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
6. Γρούιος Γεώργιος, Καθηγητής, ΣΕΦΑΑ/ΑΠΘ
7. Μπαρκούκης Βασίλειος, Επ.Καθηγητής, ΣΕΦΑΑ/ΑΠΘ

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ειρήνη Δούμα: Το φαινόμενο του βίαιου εκφοβισμού σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες: Εμπειρική μελέτη σε μαθητές παιδικής και εφηβικής ηλικίας (Με την επίβλεψη του Καθηγητή Αντωνίου Κ. Τραυλού)

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διευρύνει τη μελέτη του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον καταγράφοντας τη συχνότητα εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών, να διερευνήσει τις διαφορές μεταξύ των βασικών χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν τις κοινωνικές ομάδες όπου εμφανίζεται ο εκφοβισμός, να διερευνήσει τη σχέση της ηθικής αποδέσμευσης και της αυτο-αποτελεσματικότητας με τον εκφοβισμό και να επεκτείνει τη μελέτη στον χώρο αυτό μελετώντας την επίδραση που έχουν οι επιμέρους μηχανισμοί της ψυχολογικής αποδέσμευσης στη διαμόρφωση και εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών, και να διερευνήσει την επίδραση που έχει ο τύπος του σχολείου και το αντίστοιχο πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 2252 μαθητές/τριες από 41 δημόσια σχολεία (24 Δημοτικά σχολεία και 17 Γυμνάσια) των νομών Αττικής και Λακωνίας. Οι μαθητές/τριες του δείγματος συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε α) Γενικές ερωτήσεις και δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως την τάξη, το σχολείο, το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο γονέων, β) ερωτηματολόγιο εκφοβισμού, γ) ερωτηματολόγιο ηθικής αποδέσμευσης και δ) ερωτηματολόγιο αντιληπτής αυτο-αποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι οι παράμετροι του προσωπικού παράγοντα (τύπος σχολείου, ενασχόληση με τον αθλητισμό, φύλο και ηλικία) αποτελούν σημαντικούς δείκτες που συνδέονται με τη συμμετοχή σε περιστατικά εκφοβισμού. Επίσης, η ηθική αποδέσμευση βρέθηκε να αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των εφήβων σχετικά με τη συμμετοχή τους σε περιστατικά εκφοβισμού και ένα σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού. Τέλος, από τις αναλύσεις προέκυψε ότι η γενική αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί μέτριας βαρύτητας δείκτη πρόβλεψης της συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού και ανάλογης διαφοροποίησης των εφήβων. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτουν σημαντικές πληροφορίες για τη δημιουργία και εφαρμογή παρεμβάσεων αντιμετώπισης του εκφοβισμού.

*Λέξεις Κλειδιά:* φυσική αγωγή, αθλητισμός, αθλητικό σχολείο, ηθική αποδέσμευση, αυτο-αποτελεσματικότητα, εκφοβισμός, θυματοποίηση

## ABSTRACT

Irene Douma: The phenomenon of bullying in school and extra-curricular activities:  
Empirical study in school students.

(With the supervision of Professor Antonios (Andonis) K. Travlos)

Bullying has been evolved in the last decades. It is manifested with several ways and can have severe consequences. Up to date, several theoretical approaches have been used to better understand bullying. Among the most influential approaches are the personal factors and moral disengagement theories. The aim of the present study was to expand the study of school bullying by recording the frequency of bullying behaviors, investigating the differences between the students belonging in different social groups, by examining the role of moral disengagement and self-efficacy and by extending the study of moral disengagement investigating the separate effect of the moral disengagement mechanism. The sample of the study consisted of 2252 students attending 41 public schools (24 elementary and 17 high schools) from Attiki and Lakonia, Greece. The students of the sample completed a questionnaire including a) general questions and demographic information, such as class, school, social and educational status of parents, b) a bullying scale, c) a scale measuring moral disengagement and d) a self-efficacy scale. The results of the analyses indicated that aspects of the personal factor (school type, involvement in sport, gender and age) comprise important factors associated with bullying behaviors. In addition, moral disengagement was a significant factor distinguishing students in terms of bullying behavior and predicted significantly bullying. Finally, the results of the analyses indicated that self-efficacy was a moderate predictor of bullying behavior. The findings of the present study provide valuable information for the development and implementation of intervention tackling bullying in schools.

*Key words:* physical education, sport, sport schools, moral disengagement, self-efficacy, bullying, victimization

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	4
ABSTRACT .....	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ .....	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ .....	10
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ .....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι.....	12
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
1.1 Έννοιες και ορισμοί του εκφοβισμού.....	12
1.2 Ερευνητικά ερωτήματα .....	15
1.3 Σκοπός της έρευνας.....	18
1.4 Οριοθετήσεις της έρευνας .....	19
1.5 Περιορισμοί της έρευνας.....	19
1.6 Υποθέσεις της έρευνας.....	20
1.6.1 Ερευνητικές υποθέσεις.....	20
1.6.2 Στατιστικές υποθέσεις – Μηδενικές υποθέσεις.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ .....	23
2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	23
2.1 Ορισμοί εκφοβισμού .....	23
2.2 Τύποι εκφοβισμού .....	25
2.2.1 Σωματικός εκφοβισμός.....	26
2.2.2 Λεκτικός εκφοβισμός .....	26
2.2.3 Συναισθηματικός (σχεσιακός) εκφοβισμός, ή κοινωνικός εκφοβισμός.....	27
2.2.4 Ρατσιστικός ή φυλετικός εκφοβισμός. ....	28
2.2.5 Σεξουαλικός εκφοβισμός.....	30
2.2.6 Κυβερνο-εκφοβισμός ή ηλεκτρονικός εκφοβισμός.....	30
2.2.7 Συνδυασμός τύπων εκφοβισμού.....	32
2.2.8 Σχολικός εκφοβισμός .....	32
2.3 Συμμετέχοντες στον εκφοβισμό .....	33
2.3.1 Εκφοβιστής ή δράστης .....	33
2.3.2 Εκφοβιζόμενος ή θύμα .....	35
2.3.3 Επίδραση του ρόλου στη διαδικασία του εκφοβισμού.....	37
2.3.4 Παρατηρητές (observers) .....	37
2.3.5 Ο εκφοβισμός ως φαινόμενο ομάδας .....	38
2.4 Θεωρίες για την εξήγηση του εκφοβισμού.....	40
2.4.1 Αναπτυξιακές θεωρητικές προσεγγίσεις .....	41
2.4.2 Εξελικτικές θεωρητικές προσεγγίσεις .....	46
2.4.3 Κοινωνικο – γνωστικές θεωρητικές προσεγγίσεις .....	48
2.5 Αθλητισμός και εκφοβισμός.....	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ.....	71
3. ΜΕΘΟΔΟΣ .....	71
3.1 Δείγμα.....	71
3.2 Ερωτηματολόγια.....	71

3.3	Μετάφραση ερωτηματολογίων .....	74
3.4	Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	74
3.5	Στατιστική ανάλυση .....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV .....		77
4.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	77
4.1	Περιγραφικές αναλύσεις.....	77
4.2	Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά κλιμάκων .....	78
4.3	Μελέτη σχολικού εκφοβισμού .....	86
4.3.1	Θυματοποίηση και εκδήλωση εκφοβισμού μεταξύ των κατηγοριοποιήσεων των μαθητών .....	86
4.3.2	Εκδήλωση εκφοβισμού μεταξύ των φύλων.....	87
4.3.3	Εκδήλωση εκφοβισμού μεταξύ των διαφορετικών τάξεων.....	87
4.3.4	Εκδήλωση εκφοβισμού μεταξύ μαθητών/τριών ΤΑΔ & κανονικών τμημάτων	88
4.3.5	Εκδήλωση εκφοβισμού μεταξύ αθλητών/τριών και μη αθλητών/τριών .....	88
4.3.6	Η ηθική αποδέσμευση και η αυτο-αποτελεσματικότητα ως παράγοντες πρόβλεψης της εκδήλωσης συμπεριφορών εκφοβισμού.....	89
4.3.7	Ηθική αποδέσμευση μεταξύ δραστών και θυμάτων.....	91
4.3.8	Ηθική αποδέσμευση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών .....	93
4.3.9	Ηθική αποδέσμευση μεταξύ των τάξεων .....	94
4.3.10	Ηθική αποδέσμευση μεταξύ μαθητών/τριών ΤΑΔ και κανονικών τμημάτων ..	95
4.3.11	Ηθική αποδέσμευση μεταξύ αθλητών/τριών και μη αθλητών/τριών .....	96
4.3.12	Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ δραστών και θυμάτων .....	97
4.3.13	Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.....	97
4.3.14	Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των τάξεων .....	98
4.3.15	Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ μαθητών/τριών ΤΑΔ και κανονικών τμημάτων.....	99
4.3.16	Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ αθλητών/τριών και μη αθλητών/τριών.....	99
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V .....		100
5.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	100
5.1	Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά κλιμάκων .....	100
5.2	Μελέτη σχολικού εκφοβισμού .....	102
5.2.1	Θυματοποίηση και εκδήλωση εκφοβισμού μεταξύ αγοριών και κοριτσιών...	102
5.2.2	Θυματοποίηση & εκδήλωση εκφοβισμού μεταξύ των διαφορετικών τάξεων	104
5.2.3	Εκδήλωση εκφοβισμού μεταξύ μαθητών/τριών ΤΑΔ και κανονικών τμημάτων .....	106
5.2.4	Εκδήλωση εκφοβισμού μεταξύ αθλητών/τριών και μη αθλητών/τριών .....	108
5.2.5	Η ηθική αποδέσμευση και η αυτο-αποτελεσματικότητα ως παράγοντες πρόβλεψης της εκδήλωσης συμπεριφορών εκφοβισμού.....	110
5.2.6	Ηθική αποδέσμευση μεταξύ δραστών και θυμάτων.....	112
5.2.7	Ηθική αποδέσμευση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών .....	113
5.2.8	Ηθική αποδέσμευση μεταξύ των τάξεων .....	114
5.2.9	Ηθική αποδέσμευση μεταξύ μαθητών/τριών ΤΑΔ και κανονικών σχολείων .	115
5.2.10	Ηθική αποδέσμευση μεταξύ αθλητών/τριών και μη αθλητών/τριών .....	116
5.2.11	Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ δραστών και θυμάτων .....	117
5.2.12	Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.....	118

5.2.13	Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των τάξεων .....	119
5.2.14	Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ μαθητών/τριών ΤΑΔ και κανονικών σχολείων .....	120
5.2.15	Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ αθλητών/τριών και μη αθλητών/τριών....	121
5.3	Συμπεράσματα.....	122
5.4	Σύνοψη ευρημάτων .....	122
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....		124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....		150
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 .....		151
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 .....		158
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 .....		160
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4 .....		162



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας	Τίτλος	Σελ.
1	Μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι δείκτες κανονικότητας της κατανομής των μεταβλητών	77
2	Ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών	79

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα	Τίτλος	Σελ.
1	Διάγραμμα Venn (σύμφωνα με Olweus, 1999)	25
2	Ο κύκλος του εκφοβισμού (σύμφωνα με τον Olweus, 2003)	41
3	Μηχανισμοί ηθικής αποδέσμευσης (σύμφωνα με τον Bandura, 1986)	52
4	Επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας	61
5	Κοινωνικο-οικολογικό πλαίσιο του εκφοβισμού των νέων (Espelage & Swearer, 2004, σελ. 3)	67
6	Τυποποιημένες εκτιμήσεις των μεταβλητών κλίμακας εκφοβισμού σύμφωνα με την ΕΠΑ	80
7	Τυποποιημένες εκτιμήσεις των μεταβλητών κλίμακας θυματοποίησης σύμφωνα με την ΕΠΑ	81
8	Τυποποιημένες εκτιμήσεις των μεταβλητών κλίμακας ηθικής αποδέσμευσης σύμφωνα με την ΕΠΑ	83
9	Τυποποιημένες εκτιμήσεις των μεταβλητών κλίμακας αυτο-αποτελεσματικότητας σύμφωνα με την ΕΠΑ	85

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ

Παράρτημα	Τίτλος	Σελ.
1	Ερωτηματολόγιο έρευνας	151
2	Άδεια διεξαγωγής έρευνας για τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	158
3	Άδεια διεξαγωγής έρευνας για τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	160
4	Έντυπο συγκατάθεσης γονέων	162

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 1.1 Έννοιες και ορισμοί του εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που έχει λάβει μεγάλη έκταση τις τελευταίες δεκαετίες και έχει απασχολήσει τους ερευνητές. Ο εκφοβισμός εκδηλώνεται με πολλούς τρόπους και μπορεί να έχει ανεξέλεγκτες συνέπειες. Έχουν καταγραφεί συνέπειες που περιλαμβάνουν από την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος μέχρι και την αυτοκτονία του θύματος (Barzilay et al., 2017; Kim & Leventhal, 2008). Είναι μια μορφή βίας που εκδηλώνεται κυρίως στην παιδική και εφηβική ηλικία και κατά βάση μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί του φαινομένου αυτού. Όλοι όμως συγκλίνουν ότι για να είναι μια συμπεριφορά εκφοβιστική θα πρέπει να περιλαμβάνει επίθεση που μπορεί να είναι σωματική, λεκτική ή ψυχολογική, να έχει την πρόθεση να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο στο θύμα, υπάρχει σημαντική διαφορά δύναμης μεταξύ του θύματος και του θύτη, η επίθεση είναι απρόκλητη και επαναλαμβάνεται για μεγάλη χρονική διάρκεια (Farrington, 1993).

Οι δύο μεγάλες κατηγορίες του εκφοβισμού περιλαμβάνουν τον άμεσο (πραγματοποίηση φανερών επιθέσεων) και τον έμμεσο εκφοβισμό (κοινωνική απομόνωση του θύματος) (Olweus, 1993). Οι δύο αυτοί τύποι του εκφοβισμού περιλαμβάνουν επιπλέον κατηγοριοποιήσεις. Οι πιο σημαντικές από αυτές περιλαμβάνουν α) τον σωματικό εκφοβισμό, που αφορά στην εκδήλωση επιθετικών ενεργειών όπως σπρωξιές, μπουνιές, χαστούκια, κλωτσιές, δαγκώματα, γδαρσίματα, φτυσίματα, τράβηγμα μαλλιών και οι καταστροφές υλικών και περιουσιακών στοιχείων όπως ρούχα, βιβλία, κλπ (Colorosso, 2003), β) τον λεκτικό εκφοβισμό, που περιλαμβάνει τα υποκοριστικά, τον χλευασμό, τις ταπεινώσεις, την ωμή κριτική, τις συκοφαντίες, τα λεκτικά πειράγματα με σεξουαλικό περιεχόμενο, τις φήμες, τα κουτσομπολιά, τα πειράγματα μέσω κινητών τηλεφώνων και ηλεκτρονικών μηνυμάτων (Colorosso, 2003), γ) τον συναισθηματικό ή κοινωνικό εκφοβισμό μέσω του οποίου ο θύτης προσπαθεί να μειώσει την αυτο-εκτίμηση και την εικόνα του εαυτού του θύματος με την απομόνωση του θύματος, τον αποκλεισμό του από την ομάδα ή την περιφρόνηση (Colorosso, 2003; Davis & Davis, 2007), δ) τον ρατσιστικό ή φυλετικό εκφοβισμό που περιλαμβάνει τη θυματοποίηση λόγω φυλετικών ή θρησκευτικών προκαταλήψεων (Smith, 2003), ε) τον σεξουαλικό εκφοβισμό που

αναφέρεται σε όλες εκείνες τις συμπεριφορές που έχουν σεξουαλικό περιεχόμενο και αποσκοπούν στην προσβολή του θύματος (Duncan, 1999), στ) τον κυβερνοεκφοβισμό ή ηλεκτρονικό εκφοβισμό που αφορά στη σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη επίθεση εναντίον του θύματος που γίνεται με ηλεκτρονικά μέσα και κείμενα (διαδίκτυο, μηνύματα μέσω κινητών τηλεφώνων, κ.α.) (Lazuras, Barkoukis, & Tsorbatzoudis, 2017), και ζ) τον συνδυασμό τύπων εκφοβισμού που αναφέρεται στην εκδήλωση δύο ή και περισσότερων κατηγοριοποιήσεων του εκφοβισμού, όπως για παράδειγμα τον συνδυασμό σωματικού και λεκτικού εκφοβισμού (ο θύτης εφαρμόζει σωματική βία στο θύμα και παράλληλα χλευάζει και ταπεινώνει το θύμα).

Οι παραπάνω κατηγοριοποιήσεις του εκφοβισμού εκδηλώνονται σε μεγάλο βαθμό στο σχολικό περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό συχνά χρησιμοποιείται ο όρος του σχολικού εκφοβισμού για να περιγράψει την εμφάνιση όλων των περιπτώσεων εκφοβισμού στο σχολείο. Σε γενικές γραμμές, ο σχολικός εκφοβισμός περιλαμβάνει σωματική επίθεση (σπρωξίματα, κλωτσιές, μπουνιές, χαστούκια κλπ.), συναισθηματική επίθεση (σκόπιμη απομόνωση του παιδιού-θύματος, το να κρύβουν τα βιβλία του, να λερώνουν και να καταστρέφουν τα πράγματά του, να εκβιάζουν για χρήματα κλπ), λεκτική επίθεση (κοροϊδία, βρίσιμο, σαρκασμό, ειρωνεία, διάδοση ψευδούς φήμης, ρατσιστικά ή ομοφοβικά σχόλια, χειρονομίες, συκοφαντικά γκράφιτι, απειλές κλπ.), σεξουαλική επίθεση (ανεπιθύμητο άγγιγμα, απειλές, προσβλητικά μηνύματα, γράμματα και εικόνες, λεκτική παρενόχληση κλπ), και ηλεκτρονικό εκφοβισμό (χρήση internet, email, chat room, κλήσεις κινητών και sms με κακοποιητικό και απειλητικό περιεχόμενο, χρήση κάμερας με σκοπό την απειλή και την ταπείνωση του παιδιού) (Hymel & Swearer, 2015; Mazzone, Camodeca, & Salmivalli, 2018).

Σημαντική παράμετρος στη μελέτη του εκφοβισμού παίζουν οι ρόλοι που παίρνουν τα εμπλεκόμενα άτομα. Ο Olweus (1993) κατατάσσει τα άτομα σε εκφοβιστές και θύματα, ενώ η Colorosso (2003) προσθέτει και τον ρόλο του παρευρισκόμενου. Σύγχρονες μελέτες αναγνωρίζουν πλέον ότι στον εκφοβισμό εκτός από τους θύτες και τα θύματα συμμετέχουν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο και όλοι οι υπόλοιποι που παρευρίσκονται ή που γνωρίζουν το γεγονός (Salmivalli, Lagerspzt, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996). Με τον όρο εκφοβιστής εννοείται το άτομο που εκδηλώνει μια επιθετική ενέργεια σε ένα άλλο άτομο. Ως θύμα ορίζεται το άτομο που δέχεται τις επιθέσεις, οι οποίες είναι επαναλαμβανόμενες και αποσκοπούν στη βλάβη του. Επίσης, το θύμα έχει χαμηλότερη ισχύ από τον εκφοβιστή και δεν

μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Οι παρατηρητές/παρευρισκόμενοι είναι τα άτομα που βρίσκονται μπροστά ή γνωρίζουν το περιστατικό και με τη στάση τους επηρεάζουν τον εκφοβισμό. Μπορεί να ενθαρρύνουν τον εκφοβιστή ισχυροποιώντας τη θέση του, να σιωπήσουν, ουσιαστικά ενισχύοντας τον εκφοβισμό ή να τον αποθαρρύνουν (Colorosso, 2003; Olweus, 1993; Salmivalli et al., 1996).

Για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού έχουν εφαρμοσθεί πολλές διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Δεδομένου ότι πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, όλες αυτές οι θεωρίες έχουν συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση του και στη πληρέστερη διερεύνηση των αιτίων και των δυνατοτήτων επέμβασης. Οι επικρατέστερες από τις θεωρίες αυτές είναι η θεωρία της προσκόλλησης (attachment theory), η θεωρία της έλξης (attraction theory), υπόθεση της ομοφιλίας (homophily hypothesis), η εξελικτική θεωρία (evolutionary theory), η θεωρία της κοινωνικής κυριαρχίας (social dominance theory), η θεωρία επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας (social information processing), η θεωρία του νου (theory of mind), η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (social learning theory), ο εκφοβισμός ως κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο, και η κοινωνικοοικολογική προσέγγιση (για αναλυτική παρουσίαση βλ. Τραυλός & Δούμα, 2012).

Η πιο επίκαιρη από τις θεωρίες που προσπαθούν να μελετήσουν και να εξηγήσουν τον εκφοβισμό είναι η κοινωνικο-γνωστική θεωρία, που περιλαμβάνει τη μελέτη της ηθικής αποδέσμευσης και της αυτο-αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τη θεωρητική αυτή άποψη (Bandura, 1999, 2002), η ηθική του ατόμου επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών. Πιο συγκεκριμένα, ιδιαίτερη αξία έχουν οι μηχανισμοί ηθικής αυτορρύθμισης που συμβάλλουν στη διαδικασία λήψης απόφασης για την εκδήλωση της συμπεριφοράς, είτε αναστέλλοντας είτε δικαιολογώντας τη συμπεριφορά. Οι μηχανισμοί ηθικής αυτορρύθμισης τείνουν να βοηθούν το άτομο να ικανοποιεί την αυτο-αξία του και να διατηρεί τα ηθικά του κριτήρια. Μέσα στα πλαίσια αυτής της αυτορρύθμισης, η ηθική αποδέσμευση είναι μια κοινωνικο-γνωστική διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο μπορεί να δικαιολογήσει μια σειρά από ενέργειες που αρχικά είναι αντίθετες με τα ηθικά του πρότυπα και τις ηθικές του αρχές. Η ηθική αποδέσμευση λειτουργεί ως μηχανισμός άμυνας που προστατεύει το άτομο από τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλεί μια τέτοια συμπεριφορά (Bandura, 1991).

Παράλληλα με την ηθική αποδέσμευση η θεωρία υποστηρίζει ότι η εκδήλωση μιας επιθετικής συμπεριφοράς εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την αντίληψη του

ατόμου ότι μπορεί να εκδηλώσει τη συμπεριφορά αυτή. Αυτή η αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας περιγράφει την προσδοκία ενός ατόμου ότι μπορεί να εκτελέσει με επιτυχία μία συγκεκριμένη δραστηριότητα. Όσο υψηλότερη είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα για την εκδήλωση μιας επιθετικής συμπεριφοράς τόσο πιο πιθανό είναι εκδηλωθεί αυτή η συμπεριφορά (Ando, Asakura, & Simons-Morton, 2005).

## **1.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Λαμβάνοντας υπόψη, τη διεθνή βιβλιογραφία από έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα, διαφαίνεται ότι ο εκφοβισμός αποτελεί πλέον άλλο ένα σοβαρό σχολικό κοινωνικό φαινόμενο. Τα παιδιά τον δέχονται, τον πράττουν ή είναι μάρτυρες των διαφόρων εκφοβιστικών γεγονότων. Μολονότι υπάρχει εκτενής βιβλιογραφία στον χώρο αυτό, ακόμα υπάρχουν πολλά ερωτήματα που δεν έχουν απαντηθεί. Για παράδειγμα, η ηθική αποδέσμευση φαίνεται να δίνει σοβαρές εξηγήσεις για τα αίτια εκδήλωσης μια εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, μέχρι τώρα δεν έχει μελετηθεί διεξοδικά ο ρόλος των επιμέρους μηχανισμών της στην επιθετική συμπεριφορά. Παράλληλα δεν έχει μελετηθεί συγχρόνως με την αυτο-αποτελεσματικότητα, που θεωρείται μια σημαντική παράμετρος πρόβλεψης της επιθετικής συμπεριφοράς.

Όσον αφορά την ηθική αποδέσμευση στη διεθνή βιβλιογραφία έχει συστηματικά βρεθεί ότι συμβάλλει στην εκδήλωση του εκφοβισμού. Η Gini (2006) επισήμανε ότι η ηθική δέσμευση αποτελεί ίσως έναν από τους βασικούς παράγοντες παρακίνησης για να εκδηλώσουν τα παιδιά προκοινωνική συμπεριφορά και συνήθως την εκδηλώνουν προς τα παιδιά θύματα. Επίσης, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι συνδέεται με την κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα των παιδιών (Ando et al., 2005). Στη χώρα μας δεν έχει μελετηθεί διεξοδικά ο ρόλος της ηθικής αποδέσμευσης των παιδιών και η σχέση του με τον εκφοβισμό (Antoniadou & Kokkinos, 2015; Kyriakidis, 2008; Sapouna, 2010). Ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει την ύπαρξη διαφορών στην ηθική αποδέσμευση και την αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των παιδιών από την Ιταλία, Πολωνία, και Ουγγαρία (Pastorelli, Caprara, Barbanarelli, Rola, Rozsa, & Bandura, 2001) και οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι ψυχολογικές αυτές παράμετροι δεν αποτελούν ένα παγκόσμιο κοινό γνώρισμα των παιδιών αλλά επηρεάζονται από το κοινωνικό και θρησκευτικό περιβάλλον που βιώνουν τα παιδιά. Λαμβάνοντας υπόψη ότι όλες οι σχετικές έρευνες έγιναν σε αγγλο-σαξονικές ή σκανδιναβικές χώρες με διαφορετικό πολιτισμικό,

κοινωνικό και θρησκευτικό περιβάλλον σε σχέση με τη χώρα μας, και τα ευρήματα των Pastorelli et al. (2001) ίσως θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί η σχέση της ηθικής αποδέσμευσης και της αυτο-αποτελεσματικότητας με τον εκφοβισμό στην Ελλάδα. Δεδομένου ότι η Ελλάδα έχει διαφορετικό θρησκευτικό και πολιτισμικό προφίλ από τις αγγλοσαξονικές και σκανδιναβικές χώρες (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010) ίσως να υπάρχουν και διαφορές στον τρόπο με τον οποίο η ηθική αποδέσμευση και η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζουν, όπως υποστηρίζουν οι Pastorelli et al. (2001), την εμφάνιση συμπεριφορών εκφοβισμού. Αν και στην Ελλάδα εμφανιστεί παρόμοια σύνδεση της ηθικής αποδέσμευσης και της αυτο-αποτελεσματικότητας με τη εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών, τότε επιτυχημένες παρεμβατικές δράσεις που αναπτύχθηκαν στο εξωτερικό θα μπορούσαν να εφαρμοσθούν και στη χώρα μας. Αν στην Ελλάδα τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο το κοινωνικό περιβάλλον στη χώρα μας επηρεάζει αυτή τη σχέση, τότε θα πρέπει οι παρεμβατικές αυτές δράσεις να τροποποιηθούν κατάλληλα ώστε να είναι αποτελεσματικές στην Ελληνική κοινωνία.

Επιπλέον, σε θεωρητικό επίπεδο δεν υπάρχει διεξοδική μελέτη του ρόλου της ηθικής αποδέσμευσης στην κατανόηση της επιθετικής συμπεριφοράς και του εκφοβισμού. Οι μηχανισμοί της ηθικής αποδέσμευσης και κατά πόσο είναι ενεργοποιημένοι στα θύματα και στους ενισχυτές και βοηθούς τους ή κατά πόσο αυτοί οι μηχανισμοί λειτουργούν ή όχι στις ομάδες θύματα, προασπιστές και ξένους, μπορούν να μας δώσουν σημαντική πληροφόρηση για τα αίτια και τις ψυχολογικές διαδικασίες που οδηγούν στο φαινόμενο του εκφοβισμού. Οι πληροφορίες αυτές θα μπορούν να ενσωματωθούν σε υπάρχοντα προγράμματα παρέμβασης, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικά, ή και να αποτελέσουν τη βάση για μελλοντικά προγράμματα παρέμβασης με στόχο την ηθική ανάπτυξη, τη διαμόρφωση και έλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών.

Παράλληλα με τους ψυχολογικούς μηχανισμούς που μπορούν να συνδεθούν με την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών υπάρχουν συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που επίσης συνδέονται με τον εκφοβισμό. Για παράδειγμα, η ηλικία και το φύλο αποτελούν δύο χαρακτηριστικά που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη συμμετοχή σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά είναι σε θέση να διακρίνουν καλύτερα τις εκφοβιστικές συμπεριφορές σε σχέση με τα μικρότερα και κατά συνέπεια είναι πιο ενήμερα για το είδος αυτό της συμπεριφοράς. Επίσης, υπάρχουν διαφορές στις



αντιλήψεις των εκφοβιστικών συμπεριφορών και στον τύπο εκφοβισμού που εκδηλώνουν τα δύο φύλα, όπου είναι ευρέως αποδεκτό ότι τα αγόρια εκδηλώνουν περισσότερο φυσικό εκφοβισμό ενώ τα κορίτσια λεκτικό εκφοβισμό (Boulton, Trueman, & Flemington, 2002; Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006; Smith, Cowie, Olafsson, & Liefoghe, 2002; Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett, 2006).

Επιπλέον, μια άλλη δραστηριότητα που θεωρείται ότι μπορεί να επηρεάζει την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών είναι η ενασχόληση με τον αθλητισμό. Τα ερευνητικά δεδομένα είναι αντιφατικά. Οι Jankauskiene, Kardelis, Sukys, και Kardeliene (2008) αναφέρουν ότι τα παιδιά που αθλούνται γίνονται συχνότερα εκφοβιστές σε σχέση με αυτά που δεν αθλούνται. Την άποψη αυτή υποστήριξαν με μακροχρόνιες μελέτες οι Endresen και Olweus (2005) και οι Fredricks και Eccles (2008). Αντίθετα, οι Gardner, Roth, και Brooks-Gunn (2009) υποστήριξαν ότι η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες έχει θετική επίδραση στην εμφάνιση μη παραβατικών συμπεριφορών. Όλοι οι ερευνητές επισημαίνουν ότι είναι ανάγκη για περαιτέρω και πιο διεξοδική μελέτη του ρόλου που παίζει η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών, ειδικά σε διαφορετικά πλαίσια όπως είναι το σχολείο.

Ένα άλλο βασικό ερώτημα που δεν έχει μελετηθεί στη βιβλιογραφία είναι εάν ο τύπος του σχολείου όπου φοιτούν οι μαθητές/τριες, π.χ., αθλητικό ή μουσικό σχολείο, επηρεάζει την εκδήλωση του εκφοβισμού. Στη βιβλιογραφία μέχρι τώρα έχει μελετηθεί η επίδραση που μπορεί να έχει στον εκφοβισμό η συμμετοχή ή όχι σε αθλητικές δραστηριότητες, η ύπαρξη αθλητικών προγραμμάτων και ο ρόλος του σχολείου. Ωστόσο, δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα για το αν σε συγκεκριμένα σχολεία που υπάρχουν πολλοί αθλητές και αθλητικά προγράμματα διαμορφώνεται ένα πλαίσιο αλληλεπιδράσεων που ενθαρρύνει ή αποτρέπει τον εκφοβισμό σε σχέση με τα τυπικά σχολεία ή με σχολεία με μικρό αριθμό αθλητών και αθλητικών προγραμμάτων. Είναι γνωστό ότι στη χώρα μας, σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υπάρχουν τα τυπικά σχολεία, τα αθλητικά, όπου φοιτούν πολλοί αθλητές και παρέχονται αθλητικά προγράμματα, και τα μουσικά σχολεία, όπου φοιτούν λίγοι αθλητές και προσφέρονται λίγα αθλητικά προγράμματα. Δεδομένου ότι ο εκφοβισμός είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που εκδηλώνεται σε συγκεκριμένες συνθήκες, το σχολικό πλαίσιο ίσως να αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την καλύτερη κατανόησή του. Για παράδειγμα, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε αν σε σχολεία που υπάρχουν πολλοί αθλητές και αθλητικά προγράμματα διαμορφώνεται ένα πλαίσιο αλληλεπιδράσεων που ενθαρρύνει

ή αποτρέπει τον εκφοβισμό σε σχέση με τα τυπικά σχολεία ή με σχολεία με μικρό αριθμό αθλητών και αθλητικών προγραμμάτων. Η σύγκριση μεταξύ τυπικών και αθλητικών σχολείων τουλάχιστον, θα μπορούσε να δώσει σημαντικές πληροφορίες, που απουσιάζουν αυτή τη στιγμή από τη βιβλιογραφία, για τον ρόλο που έχει το περιβάλλον του σχολείου σε συνδυασμό με τη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες στην εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Σε γενικές γραμμές, δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία και το φύλο, και ο τύπος του σχολείου αλλά συμπεριφορές όπως η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες αποτελούν παραμέτρους που δεν έχουν μελετηθεί διεξοδικά στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Η διερεύνηση του ρόλου των δημογραφικών χαρακτηριστικών, των επιπλέον δραστηριοτήτων των παιδιών, των μηχανισμών ηθικής αποδέσμευσης καθώς και της αυτο-αποτελεσματικότητά τους (κοινωνική και αυτορρύθμισης), και της παρακολούθησης τυπικών και αθλητικών σχολείων θα δημιουργήσει νέες πληροφορίες για το φαινόμενο του εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία. Οι πληροφορίες αυτές αναμένεται να βοηθήσουν τους ερευνητές στο μέλλον σε διαμόρφωση στρατηγικών μείωσης του εκφοβισμού διαμέσου των συγκεκριμένων μηχανισμών ηθικής.

### **1.3 Σκοπός της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να εξετάσει διεξοδικά το σχολικό εκφοβισμό και τις ψυχολογικές διαδικασίες που σχετίζονται με την εμφάνιση του. Πιο συγκεκριμένα, πρωταρχικός σκοπός της εργασίας ήταν να εξετάσει την επίδραση της ηθικής αποδέσμευσης και της αυτο-αποτελεσματικότητας στην εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Επιπλέον, δευτερεύων στόχο της εργασίας αποτελούσε η διεύρυνση του τρόπου με τον οποίο η ηθική αποδέσμευση επηρεάζει την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών μελετώντας τον ρόλο των επιμέρους μηχανισμών της ηθικής αποδέσμευσης στην εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Επιπλέον σημαντικό στόχο της εργασίας αποτελούσε η διερεύνηση της ύπαρξης διαφορών στην εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών σε μαθητές/τριες διαφορετικού φύλου, ηλικίας και συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες. Παράλληλα, σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την ύπαρξη διαφορών στην εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών μεταξύ μαθητών/τριών που φοιτούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία (Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης – ΤΑΔ και τυπικά σχολεία). Τέλος, σκοπός της

εργασίας ήταν να εξετασθεί η παραγοντική εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

#### **1.4 Οριοθετήσεις της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές/τριες των τελευταίων τάξεων (Ε και ΣΤ) του δημοτικού σχολείου και του γυμνασίου. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της έρευνας προσφέρουν πληροφορίες για την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών για αυτές τις ηλικιακές ομάδες, το τέλος της παιδικής και την πρώτη εφηβική ηλικία. Ωστόσο, εκφοβιστικές συμπεριφορές εκδηλώνονται και σε άλλες ηλικιακές ομάδες, όπως το νηπιαγωγείο και το λύκειο. Εξαιτίας των σημαντικών αναπτυξιακών διαφορών και των διαφορετικών τρόπων κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι πιθανό τα ευρήματα της παρούσας έρευνας να μην μπορούν να γενικευθούν σε ολόκληρο τον σχολικό πληθυσμό.

Επιπλέον, τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν σε μεγάλα αστικά κέντρα (Αττική και Λακωνία). Δεδομένου ότι ο εκφοβισμός είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αντικατοπτρίζουν το πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που διαμορφώνεται σε αυτά τα αστικά κέντρα. Αντίθετα, είναι πιθανόν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας να μην μπορούν να γενικευθούν σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές, όπου το πλαίσιο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών είναι διαφορετικό.

#### **1.5 Περιορισμοί της έρευνας**

Ένας περιορισμός της έρευνας είναι η μελέτη του εκφοβισμού και των ψυχολογικών παραμέτρων με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Είναι πιθανό να υπήρχαν ζητήματα κατανόησης των ερωτημάτων των ψυχολογικών παραμέτρων. Ο περιορισμός αυτός είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου. Για την αντιμετώπιση αυτού του περιορισμού έγινε προφορική περιγραφή και εξήγηση των δυσνόητων ψυχολογικών εννοιών κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και δόθηκαν απαντήσεις στις διευκρινιστικές ερωτήσεις των συμμετεχόντων.

Επίσης, είναι πιθανό τα παιδιά να μην αντιλήφθηκαν κάποιες συμπεριφορές ως εκφοβιστικές. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου όπου τα παιδιά θεωρούν ως παιχνίδι ορισμένες συμπεριφορές που στη βιβλιογραφία καταγράφονται ως εκφοβιστικές. Το ερωτηματολόγιο περιείχε τον ορισμό της

εκφοβιστικής συμπεριφοράς και η ερευνήτρια εξήγησε προφορικά τι σημαίνει αυτός ο ορισμός και προσέφερε παραδείγματα κατανόησης.

Τέλος, είναι πιθανόν ορισμένα παιδιά να μην ανέφεραν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές που βίωσαν ή παρευρέθηκαν. Οι εκπαιδευτικοί που βοήθησαν στη συλλογή των ερωτηματολογίων προέτρεψαν τους μαθητές/τριες να περιγράψουν οποιαδήποτε εμπειρία είχαν σχετική με εκφοβισμό. Επίσης, οι μαθητές/τριες διαβεβαιώθηκαν για το απόρρητο των απαντήσεων τους. Ωστόσο, εξαιτίας του μεγέθους του ερωτηματολογίου δεν ήταν δυνατόν να προστεθεί και μια μέτρηση της τάσης για σημείωση του κοινωνικά επιθυμητού. Μολονότι στη διεθνή βιβλιογραφία δεν χρησιμοποιούνται συχνά τέτοιες μετρήσεις της τάσης για σημείωση του κοινωνικά επιθυμητού, μελλοντικές έρευνες ίσως θα πρέπει να συμπεριλάβουν και τέτοιες μετρήσεις για να βελτιώσουν την ποιότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

## **1.6 Υποθέσεις της έρευνας**

Με βάση τους σκοπούς της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν οι ακόλουθες υποθέσεις.

### *1.6.1 Ερευνητικές υποθέσεις*

Οι ερευνητικές υποθέσεις είναι οι ακόλουθες:

- H<sub>a1</sub>: Τα κορίτσια θύματα θα είναι περισσότερα σε σχέση με τα αγόρια.
- H<sub>a2</sub>: Τα αγόρια δράστες θα είναι περισσότερα σε σχέση με τα κορίτσια.
- H<sub>a3</sub>: Τα κορίτσια θα εκδηλώνουν ως δράστες και θα βιώνουν ως θύματα περισσότερο λεκτικό εκφοβισμό, ενώ τα αγόρια φυσικό εκφοβισμό.
- H<sub>a4</sub>: Τα παιδιά θύματα θα είναι περισσότερα στις μικρότερες τάξεις συγκριτικά με τις μεγαλύτερες τάξεις, ενώ τα παιδιά θύτες περισσότερα στις μεγαλύτερες τάξεις.
- H<sub>a5</sub>: Οι μαθητές των ΤΑΔ θα εμφανίσουν μικρότερα ποσοστά εκφοβισμού σε σχέση με τους μαθητές των κανονικών τμημάτων.
- H<sub>a6</sub>: Όσοι ασχολούνται συστηματικά με τον αθλητισμό θα εμφανίσουν μικρότερα ποσοστά εκφοβισμού σε σχέση αυτούς που δεν αθλούνται.
- H<sub>a7</sub>: Η ηθική αποδέσμευση θα αποτελεί θετικό και η αυτο-αποτελεσματικότητα αρνητικό παράγοντα πρόβλεψης της εκδήλωσης συμπεριφορών εκφοβισμού.
- H<sub>a8</sub>: Οι δράστες θα έχουν υψηλότερη ηθική αποδέσμευση από τα θύματα.
- H<sub>a9</sub>: Τα αγόρια θα έχουν αυξημένη ηθική αποδέσμευση σε σχέση με τα κορίτσια.

- H<sub>α</sub>10: Οι μεγαλύτερες τάξεις θα εμφανίσουν υψηλότερα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης.
- H<sub>α</sub>11: Οι μαθητές των ΤΑΔ θα εμφανίσουν χαμηλότερη ηθική αποδέσμευση σε σχέση με τους μαθητές των κανονικών τμημάτων.
- H<sub>α</sub>12: Οι μαθητές/τριες που ασχολούνται συστηματικά με τον αθλητισμό θα εμφανίσουν χαμηλότερη ηθική αποδέσμευση σε σχέση με αυτούς που δεν αθλούνται.
- H<sub>α</sub>13: Οι δράστες θα έχουν χαμηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα σε σχέση με τα θύματα.
- H<sub>α</sub>14: Τα αγόρια θα έχουν αγοριών χαμηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα σε σχέση με τα κορίτσια.
- H<sub>α</sub>15: Οι μαθητές/τριες στις μικρότερες τάξεις θα έχουν χαμηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα σε σχέση με τους μαθητές/τριες μεγαλύτερων τάξεων.
- H<sub>α</sub>16: Οι μαθητές/τριες των ΤΑΔ θα έχουν χαμηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα σε σχέση με τους μαθητές/τριες των κανονικών σχολείων.
- H<sub>α</sub>17: Οι μαθητές/τριες που ασχολούνται συστηματικά με τον αθλητισμό θα έχουν χαμηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα σε σχέση με αυτούς που δεν ασχολούνται συστηματικά με τον αθλητισμό.

#### 1.6.2 Στατιστικές υποθέσεις – Μηδενικές υποθέσεις

Οι στατιστικές υποθέσεις της έρευνας είναι οι ακόλουθες:

- H<sub>0</sub>1: Δεν θα υπάρχει διαφορά στη θυματοποίηση μεταξύ κοριτσιών και αγοριών.
- H<sub>0</sub>2: Δεν θα υπάρχει διαφορά στην εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.
- H<sub>0</sub>3: Δεν θα υπάρχει διαφορά στον τύπο εκφοβισμού που βιώνουν τα αγόρια και τα κορίτσια.
- H<sub>0</sub>4: Δεν θα υπάρχει διαφορά στα ποσοστά του εκφοβισμού μεταξύ των μικρότερων και των μεγαλύτερων τάξεων.
- H<sub>0</sub>5: Δεν θα υπάρχει διαφορά στα ποσοστά του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών των ΤΑΔ και των μαθητών των κανονικών τμημάτων.
- H<sub>0</sub>6: Δεν θα υπάρχει διαφορά στα ποσοστά του εκφοβισμού μεταξύ αυτών που ασχολούνται συστηματικά με τον αθλητισμό και αυτών που δεν αθλούνται.
- H<sub>0</sub>7: Η ηθική αποδέσμευση και η αυτο-αποτελεσματικότητα δεν θα αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης της εκδήλωσης συμπεριφορών εκφοβισμού.

- H<sub>0</sub>8: Δεν θα υπάρχει διαφορά στην ηθική αποδέσμευση μεταξύ των δραστών, των θυμάτων και των παρευρισκόμενων.
- H<sub>0</sub>9: Δεν θα υπάρχει διαφορά στην ηθική αποδέσμευση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.
- H<sub>0</sub>10: Δεν θα υπάρχει διαφορά στην ηθική αποδέσμευση μεταξύ των τάξεων.
- H<sub>0</sub>11: Δεν θα υπάρχει διαφορά στην ηθική αποδέσμευση μεταξύ των μαθητών των ΤΑΔ και των μαθητών των κανονικών τμημάτων.
- H<sub>0</sub>12: Δεν θα υπάρχει διαφορά στην ηθική αποδέσμευση μεταξύ των μαθητών που ασχολούνται συστηματικά με τον αθλητισμό και αυτών που δεν αθλούνται.
- H<sub>0</sub>13: Δεν θα υπάρχει διαφορά στην αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των δραστών, των θυμάτων και των παρευρισκόμενων.
- H<sub>0</sub>14: Δεν θα υπάρχει διαφορά στην αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.
- H<sub>0</sub>15: Δεν θα υπάρχει διαφορά στην αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των τάξεων.
- H<sub>0</sub>16: Δεν θα υπάρχει διαφορά στην αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των μαθητών των ΤΑΔ και των μαθητών των κανονικών τμημάτων.
- H<sub>0</sub>17: Δεν θα υπάρχει διαφορά στην αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των μαθητών που ασχολούνται συστηματικά με τον αθλητισμό και αυτών που δεν αθλούνται.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

### 2 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

#### 2.1 Ορισμοί εκφοβισμού

Ο όρος bullying δεν υπάρχει αυτούσιος στο λεξικό της Οξφόρδης. Υπάρχουν όμως η λέξη «bully» ως ρήμα και ως ουσιαστικό. Ως ρήμα, η λέξη bully σημαίνει ότι κατατρέχω ή καταδυναστεύω με χρήση ισχύος ή απειλών (“persecute or oppress by force or threats”). Ως ουσιαστικό, η λέξη bully (εκφοβιστής) αναφέρεται στο άτομο το οποίο καταναγκάζει τους άλλους με τη χρήση φόβου (“person coercing others by fear”).

Στη βιβλιογραφία πρωτοσυναντάται ο όρος mobbing στη Νορβηγία (Heinemann, 1973) και αργότερα στη Γερμανία, ο Pikas (1989) χρησιμοποιεί τη λέξη mobbing για να δηλώσει προβλήματα επιθετικότητας και βίας από ομάδες ατόμων στο σχολείο. Ο Olweus (1991) ορίζει ως εκφοβισμό ή θυματοποίηση όταν «ένα άτομο δέχεται εκφοβισμό όταν εκτίθεται επανειλημμένα και σε μακρύ χρονικό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων ατόμων». Ο Ronald (1989, σελ 143) σημειώνει ότι «ο εκφοβισμός είναι μια μακράς διάρκειας βία, σωματική ή πνευματική που ασκείται από μεμονωμένο άτομο ή ομάδα ατόμων εναντίον προσώπου, το οποίο δεν είναι ικανό να υπερασπίσει τον εαυτό του στην τρέχουσα κατάσταση».

Το 1993, ο Olweus διευκρινίζει στο βιβλίο του (σελ. 10-12) ότι ο εκφοβισμός διακρίνεται από επαναληψιμότητα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, ανισότητα ισχύος μεταξύ του θύματος και του ή των θυτών και μπορεί να διακριθεί σε άμεσο (χτυπήματα, σπρωξίματα, ύβρεις κλπ) και έμμεσο (π.χ. κοινωνικό αποκλεισμό από τις ομάδες συνομηλίκων, απομόνωση). Έτσι λοιπόν, ο εκφοβισμός είναι μια συμπεριφορά που τραυματίζει/πληγώνει. Ενώ η επιθετική συμπεριφορά σχετίζεται με συγκρούσεις-διαμάχες μεταξύ ίσων, ο εκφοβισμός προϋποθέτει το να πληγωθεί κάποιος, ο οποίος δεν είναι σε θέση να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Η Besag (1989) αναφέρει ότι ο εκφοβισμός πρόκειται περισσότερο για στάση (attitude) παρά για πράξη η οποία προκαλεί ίδια συντριβή με την σωματική βλάβη.

Κατά τον Farrington (1993) ο εκφοβισμός έχει τα εξής χαρακτηριστικά: α) φυσική-σωματική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή προσβολή, β) πρόθεση για πρόκληση φόβου, ανησυχίας ή πόνου στο θύμα, γ) περιλαμβάνει μία ανισοροπία

ισχύος με το δυνατότερο παιδί να πιέζει το αδύναμο, δ) δεν προκαλείται από το θύμα, και ε) επαναλαμβάνεται από τα ίδια παιδιά για μεγάλη χρονική διάρκεια.

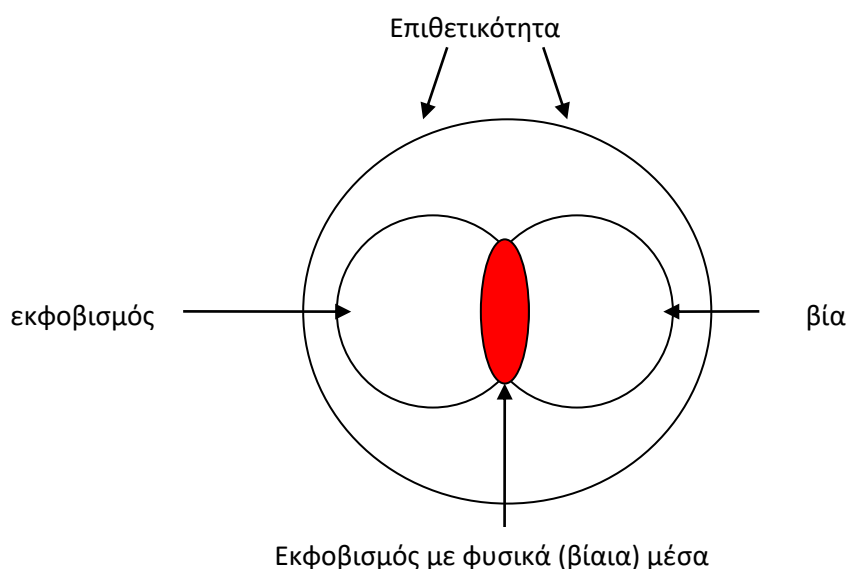
Στην έρευνά τους οι Whitney και Smith (1993) αναφέρουν ότι ο εκφοβισμός περιλαμβάνει περιστατικά όπως όταν ένα νεαρό άτομο ή μια ομάδα νεαρών ατόμων μιλάνε με άσχημο τρόπο σε ένα άλλο άτομο, όταν ένα νεαρό άτομο δέχεται φυσική βία όπως χτυπήματα, κλωτσιές ή λεκτική βία όπως απειλές, ή όταν το άτομο βιώνει δυσάρεστες καταστάσεις όπως το να το κλειδώνουν σε ένα δωμάτιο, να του στέλνουν δυσάρεστα σημειώματα ή να μην του μιλάει κανένας και να είναι απομονωμένος. Ή ακόμα και όταν ένα άτομο δέχεται πειράγματα με άσχημο τρόπο. Σε αυτές τις περιπτώσεις το άτομο δεν μπορεί να αμυνθεί και να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Ωστόσο, όταν τα εμπλεκόμενα άτομα έχουν παρόμοια φυσική δύναμη τότε δεν πρόκειται για εκφοβισμό αλλά για καβγά ή διαμάχη. Οι διαφορές μεταξύ φυσιολογικής διαμάχης και εκφοβιστικής συμπεριφοράς όπως αναφέρονται στον Olweus (1993) είναι χαρακτηριστικές. Πιο συγκεκριμένα, η φυσιολογική διαμάχη συμβαίνει περιστασιακά και είναι τυχαία, χαρακτηρίζεται από ειλικρινή αναστάτωση και στις δύο πλευρές, υπάρχει προσπάθεια κατανόησης της άλλης πλευράς και επίλυσης του προβλήματος, ευθύνη έχουν και οι δύο εμπλεκόμενοι όπου όμως κανένας δεν προσπαθεί να πάρει κάτι από τον άλλο. Από την άλλη μεριά, η εκφοβιστική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από επαναληψιμότητα και σκοπιμότητα να βλάψει το άλλο άτομο, το εκφοβισμένο παιδί είναι πιο φανερά αναστατωμένο, ενώ ο εκφοβιστής προσπαθεί να κατακτήσει ισχύ, έλεγχο και αγαθά από το θύμα, αποδίδοντας του την υπαιτιότητα για τη διένεξη και χωρίς να υπάρχει εμφανής προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος.

Αργότερα, οι Smith και Sharp (1994) καταλήγουν στο ότι «ο εκφοβισμός είναι μια συστηματική κατάχρηση ισχύος, η οποία εξαρτάται από το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο» (σελ. 2). Ο Randal (1997) αναφέρει ότι ο εκφοβισμός είναι η επιθετική συμπεριφορά η οποία προκύπτει από εσκεμμένη πρόθεση να προκαλέσει σωματική ή ψυχολογική βλάβη στους άλλους. Κατά τους Smith και Hoy (2004) ο εκφοβισμός είναι μια απρόκλητη και συνειδητή επιθετική πράξη ενός ή περισσότερων ατόμων που έχουν πρόθεση να επιτύχουν σωματική ή ψυχολογική κυριαρχία στους άλλους με εκφοβισμό ή απειλή.

Ένα σημαντικό ζήτημα για τον ορισμό του εκφοβισμού και τη μελέτη του σε διαφορετικές χώρες (Kalliotis, 2000) είναι η μετάφραση των όρων από την αγγλική γλώσσα. Στη μελέτη που έκαναν οι Smith et al. (2002) σε 14 χώρες υποστήριξαν ότι



σε παιδιά ηλικίας 8 και 14 ετών που τους έδειξαν καρτέλες με περιστατικά εκφοβισμού οι λέξεις που χρησιμοποίησαν πιο συχνά τα παιδιά στην Ελλάδα ήταν «μαγκιά», «ταλαιπωρώ», «μειώνω». Αν και πλέον στην ελληνική πραγματικότητα είναι γνωστός ο όρος εκφοβισμός, νταηλίκι, μαγκιά, στη παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθούν οι όροι aggression ως επιθετικότητα, victimization ως θυματοποίηση και bullying ως εκφοβισμός και bully ως δράστης ή εκφοβιστής. Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να παρουσιαστεί το διάγραμμα Venn του Olweus (1999) για να φανεί παραστατικά η μεταξύ των όρων κάλυψη (Σχήμα 1). Όπως φαίνεται στο σχήμα τόσο ο εκφοβισμός όσο και η βία είναι υποσύνολα της επιθετικότητας και συμπίπτουν στη περίπτωση του εκφοβισμού με φυσικά μέσα ή τρόπους. Δυστυχώς όμως όπως επισημαίνεται από τους Sutton, Smith, και Swettenham (1999a) δεν είναι ξεκάθαρο ποια μορφή επιθετικότητας εκφράζει ο εκφοβισμός, ή καλύτερα ο εκφοβισμός είναι μία ιδιαίτερη μορφή επιθετικότητας που από τη φύση της αφορά το κοινωνικό σύνολο (Bjorkquist, Eckman, & Lagerspetz, 1982).



Σχήμα 1. Διάγραμμα Venn (σύμφωνα με Olweus, 1999).

## 2.2 Τύποι εκφοβισμού

Οι τύποι εκφοβισμού διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τον άμεσο και τον έμμεσο εκφοβισμό. Ο άμεσος εκφοβισμός συνίσταται στην πραγματοποίηση φανερών επιθέσεων (attacks), όπως απειλές, χτυπήματα, κλεψιές κλπ. Ο έμμεσος εκφοβισμός αποσκοπεί στην κοινωνική απομόνωση του θύματος ή στον αποκλεισμό

του από την ομάδα (Olweus, 1993). Στις άμεσες προσβολές το θύμα βλέπει τον εκφοβιστή, ενώ στις έμμεσες προσβολές το θύμα βλέπεται (από σχόλια, φημολογίες), αλλά δεν ξέρει ποιος το έχει διαβάλλει. Στον άμεσο εκφοβισμό περιλαμβάνεται η σωματική και η λεκτική επίθεση, ενώ ο έμμεσος εκφοβισμός σκοπεύει στη συναισθηματική κακοποίηση του θύματος και των σχέσεών του. Ο έμμεσος εκφοβισμός διευκολύνει τις επιθέσεις, είναι δύσκολο να εντοπιστεί, και καθιστά σχεδόν αδύνατη την αυτοάμυνα από το θύμα (Vaillancourt, 2005).

Στους δύο αυτούς βασικούς τύπους εκφοβισμού εντάσσονται μια σειρά από κατηγοριοποιήσεις του εκφοβισμού αναφορικά με τη μορφή και την αιτία του εκφοβισμού, όπως για παράδειγμα ο σωματικός και ο ρατσιστικός εκφοβισμός, αντίστοιχα. Στη συνέχεια ακολουθεί μια συνοπτική περιγραφή των βασικότερων μορφών εκφοβισμού που έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία.

### *2.2.1 Σωματικός εκφοβισμός*

Η συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού είναι η πιο διαδεδομένη ανάμεσα στα αγόρια και η πιο εύκολα αντιληπτή. Στον σωματικό εκφοβισμό περιλαμβάνονται οι σπρωξιές, μπουνιές, χαστούκια, κλωτσιές, δαγκώματα, γδαρσίματα, φτυσίματα, τράβηγμα μαλλιών και οι καταστροφές υλικών και περιουσιακών στοιχείων όπως ρούχα, βιβλία, κλπ (Colorosso, 2003). Ο σωματικός εκφοβισμός ως πιο οφθαλμοφανής τύπος εκφοβισμού, αναγνωρίζεται παντού όχι μόνο από τους ενηλίκους, αλλά και από τα παιδιά όλων των ηλικιών (Smith et al., 2002).

Ο σωματικός εκφοβισμός εμφανίζεται πιο συχνά στις μικρότερες ηλικίες (πρωτοβάθμια εκπαίδευση), ενώ παρατηρείται μείωση της συχνότητας εμφάνισής του με την πάροδο των ετών, καθώς αυξάνεται ο λεκτικός εκφοβισμός (Whitney & Smith, 1993). Οι Lagerspetz, Bjorkqvist, και Peltonen (1988) βρήκαν ότι ο σωματικός εκφοβισμός ήταν πιο συχνός στα αγόρια ηλικίας 11 και 12 χρόνων σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ οι Gerlinger και Wo (2016) βρήκαν ίδια αποτελέσματα σε εφήβους ηλικίας 12-18 ετών Ένας παρόμοιος τύπος εκφοβισμού είναι ο συμπεριφοριστικός εκφοβισμός (behavioral bullying), όπως για παράδειγμα η αρπαγή του κολατσιού, το μουτζούρωμα μιας εργασίας. Ο συμπεριφοριστικός εκφοβισμός μπορεί να αποβεί πολύ επιβλαβής (Berger, 2007). Συνοψίζοντας, ο σωματικός εκφοβισμός περιλαμβάνει είτε τη ζημιά στο σώμα είτε την αρπαγή ή φθορά στη περιουσία του θύματος.

### *2.2.2 Λεκτικός εκφοβισμός*

Ο λεκτικός εκφοβισμός είναι εξίσου διαδεδομένος τύπος εκφοβισμού τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια. Θεωρείται ως ο πιο εύκολος, γρήγορος και λιγότερο επίπονος για τους δράστες τύπος εκφοβισμού. Αντίστοιχα για τα θύματα θεωρείται ότι μπορούν να ξεφύγουν πιο εύκολα έστω και αν ο λεκτικός εκφοβισμός είναι εξευτελιστικός για τα θύματα και συναισθηματικά επίπονος (Colorosso, 2003; Naidoo, Satorius, Vries, & Taylor, 2016). Σε αυτόν το τύπο εκφοβισμού περιλαμβάνονται τα υποκοριστικά, ο χλευασμός, οι ταπεινώσεις, η ωμή κριτική, οι συκοφαντίες, τα λεκτικά πειράγματα με σεξουαλικό περιεχόμενο, οι φήμες, τα κουτσομπολιά, τα πειράγματα μέσω κινητών τηλεφώνων και ηλεκτρονικών μηνυμάτων. Ειδικότερα, τα πειράγματα σε σχέση με το φύλο, την εθνικότητα, τη φυλή ή τη θρησκεία, σωματική ανικανότητα ή σεξουαλικών διαφορών μπορούν να διακριθούν σε διάκριση (discrimination) και παρενόχληση (harassment) (Wang, Iannotti, & Luk, 2012).

Ο λεκτικός εκφοβισμός αποσκοπεί κυρίως στο να βλάψει την αυτοεκτίμηση του θύματος και συνήθως συνοδεύεται από τη παρουσία κοινού (American Medical Association, 2005). Ο λεκτικός εκφοβισμός είναι πιο συνηθισμένος τύπος σε σχέση με τον σωματικό εκφοβισμό. Οι Tapper και Boulton (2005) αναφέρουν ότι η λεκτική επιθετικότητα εμφανίστηκε σε διπλάσια συχνότητα σε σχέση με τη σωματική. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε δύο σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας (77 παιδιά, ηλικίας 7-11), όπου τα παιδιά παρακολουθούνταν από κάμερες και υπήρχε καταγραφή ήχου από κασετόφωνα για 40-105 λεπτά κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και του παιχνιδιού στην αυλή. Επιπλέον, ο λεκτικός εκφοβισμός εκδηλώνεται περισσότερο όσο ωριμάζουν τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, οι Whitney και Smith (1993) βρήκαν σε δείγμα 6758 μαθητών δημοτικού και γυμνασίου ότι ο λεκτικός εκφοβισμός αυξάνεται καθώς αυξάνεται η ηλικία.

### *2.2.3 Συναισθηματικός (σχεσιακός) εκφοβισμός, ή κοινωνικός εκφοβισμός*

Ο συναισθηματικός εκφοβισμός αναφέρεται επίσης και ως σχεσιακή επιθετικότητα (Crick & Grotpeter, 1995) ή ψυχολογικός εκφοβισμός (Colorosso, 2003). Είναι ο τύπος εκφοβισμού που αποσκοπεί σε συστηματική μείωση της αυτοεκτίμησης και της εικόνας του εαυτού του θύματος. Κυρίως εκδηλώνεται με την απομόνωση του θύματος, τον αποκλεισμό του από την ομάδα ή την περιφρόνηση (Rosen, Scott, & DeOrnellas, 2017). Κατά τους Davis και Davis (2007) είναι η πιο καταστρεπτική μορφή εκφοβισμού. Επικρατούσε η άποψη ότι η συναισθηματική επιθετικότητα ήταν ένας τύπος εκφοβισμού που χαρακτήριζε τα κορίτσια. Ωστόσο, ο

Mullin-Rindler (2003) διαπίστωσε ότι αγόρια και κορίτσια είχαν τα ίδια επίπεδα συναισθηματικής επιθετικότητας. Η διαφορά έγκειται στον χρόνο έναρξης της εμφάνισης αυτού του τύπου εκφοβισμού. Τα κορίτσια εμφανίζουν συναισθηματική επιθετικότητα νωρίτερα από ότι τα αγόρια (Mullin-Rindler, 2003).

Ο συναισθηματικός εκφοβισμός αποτελεί την πιο ισχυρή μορφή εκφοβισμού κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Colorosso, 2003; Owuamanam & Makinwa, 2015). Όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα των Crick, Ostrov, Burr, Cullerton-Sen, Yansen-Yeh, και Ralston (2006), ο εκφοβισμός σχέσεων εμφανίζεται ακόμη και στην προσχολική ηλικία (κυρίως στα κορίτσια). Αυτός όμως ο τύπος εκφοβισμού είναι ο πιο διαδεδομένος και επιβλαβής ιδιαίτερα κατά την εφηβεία, όπου τα παιδιά κοινωνικοποιούνται και η αποδοχή από τους συνομήλικους παίζει σημαντικό ρόλο (Underwood, 2003; Xie, Swift, Cairns & Cairns, 2002). Οι εκφοβιστικές συμπεριφορές βλάπτουν ή απειλούν ότι θα βλάψουν τις σχέσεις του θύματος, το συναίσθημα του «ανήκω στην ομάδα», και τις φιλίες (Yoon, Barton, & Taiariol, 2004).

Αυτός ο τύπος εκφοβισμού καλείται και κοινωνικός εκφοβισμός (social bullying) επειδή εκδηλώνεται μέσα από την κοινωνική επαφή των ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, στον τύπο αυτό εκφοβισμού τα παιδιά σκοπίμως αποφεύγουν την προσπάθεια ενός συμμαθητή τους να συζητήσει ή να παίξει μαζί τους, ή απομακρύνονται όταν αυτός πλησιάζει ή επαναλαμβάνουν υποτιμητικές για αυτόν φημολογίες. Σε μεγάλο βαθμό η απειλή της αυτοεκτίμησης και της εικόνας του εαυτού του θύματος πραγματοποιείται μέσω της κοινωνικής του απομόνωσης και αποξένωσης (Hymel & Swearer, 2015).

#### 2.2.4 Ρατσιστικός ή φυλετικός εκφοβισμός.

Είναι το είδος του εκφοβισμού που αναφέρεται στη θυματοποίηση λόγω φυλετικών ή θρησκευτικών προκαταλήψεων. Ο Smith (2003) αναφέρει ότι αυτό το είδος εκφοβισμού υφίσταται σε πολυπολιτισμικά κράτη με αυξημένο αριθμό μεταναστών, αλλά αργότερα (Smith, 2004) παραδέχεται ότι η εθνικότητα δεν αποτελεί παράγοντα κινδύνου για τον εκφοβισμό. Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών έδωσαν αντιφατικά συμπεράσματα.

Οι Hanish και Guerra (2000) μελέτησαν 1956 μαθητές/τριες σε πολυπολιτισμικά δημοτικά σχολεία και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά της λευκής φυλής διέτρεχαν υψηλότερο κίνδυνο θυματοποίησης σε σχέση με τους αφρικανο-

αμερικάνους, ενώ τους ισπανο-αμερικάνους δεν τους επηρέαζε η ύπαρξη διαφόρων φυλών στο σχολείο. Επίσης οι αφρικανο-αμερικάνοι σε σχέση με τις άλλες δύο φυλές δεν θυματοποιούνταν κατ'εξακολούθηση. Σε άλλη έρευνα (Spriggs, Iannotti, Nansel, & Haynie, 2007) και πάλι σε αμερικανικό πληθυσμό βρέθηκε ότι η συχνότητα θυματοποίησης ήταν μεγαλύτερη στους Ισπανο-αμερικάνους, σε σχέση με τις άλλες δύο φυλές. Παρόλο που αποδείχθηκε ότι ένας στους 12 εκφοβισμένους μαθητές πιστεύει ότι η φυλή ή η θρησκεία του είναι αίτιο της θυματοποίησης (Nansel, Craig, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001), οι Seals και Young (2003) δεν βρήκαν διαφορές μεταξύ των μαθητών που ανήκουν στη λευκή και στη μαύρη φυλή. Αντίθετα ευρήματα παρουσιάζουν άλλες έρευνες στην Αμερική, που υποστηρίζουν ότι μεταξύ των ασιατών μαθητών υπάρχουν περισσότερα θύματα και λιγότεροι εκφοβιστές (Juvonen, Graham, & Schuster, 2003; Mouttappa, Valente, Gallaher, Rohrbach, & Unger, 2004; Zhou, Peverly, Xin, Huang, & Wang, 2003). Είναι ενδιαφέρον, όμως, ότι οι Bellmore, Witkow, Graham, και Juvonen (2004) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε 77 τάξεις στην πολυπολιτισμική πολιτεία της Καλιφόρνιας, βρήκαν ότι οι μαθητές όλων των εθνικών καταγωγών (Αφρικής, Ασίας, Ευρώπης) είναι λιγότερο κατατρεγμένοι και λιγότερο μόνοι.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο βρέθηκε ότι οι Ασιάτες μαθητές είχαν μεγαλύτερο κίνδυνο φυλετικού εκφοβισμού κυρίως όμως από άλλους Ασιάτες μαθητές και όχι από Άγγλους μαθητές (Elsea & Mukhtar, 2000). Στην Αυστραλία, τα συμπεράσματα από μεγάλη έρευνα του Rigby (1997) κατέδειξαν ότι οι ιθαγενείς μαθητές εκφοβίζονταν πιο συχνά από τους άλλους μαθητές, ενώ οι Nguy και Hunt (2004) δεν βρήκαν διαφορές στα επεισόδια εκφοβισμού μεταξύ μαθητών διαφορετικών εθνοτήτων. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα των Larochette, Murphy, και Craig (2010) σε καναδικά σχολεία, όπου οι αφρικανο-καναδοί εμπλέκονταν σε φυλετικό εκφοβισμό, αλλά και ανέφεραν ότι θυματοποιούνταν λόγω της φυλής τους. Παρά τις διαφορές μεταξύ των ερευνών αυτών, που πιθανά να οφείλονται στη μελέτη του φαινομένου σε διαφορετικές περιοχές και χώρες με διαφορετικές παραδόσεις και ποσοστά των διαφορετικών εθνοτήτων, προκύπτει ένα σημαντικό κοινό στοιχείο. Η φυλή που αποδείχθηκε ότι διατρέχει μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης, αποτελούσε και τη μειονότητα του πληθυσμού του εξεταζόμενου δείγματος.

Τέλος σε έρευνα που διεξήχθη στην Ισλανδία σε παιδιά ηλικίας 11, 13, και 15 ετών, τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλότερα επίπεδα εκφοβισμού στα παιδιά που μιλούσαν μια ξένη γλώσσα στο σπίτι. Ωστόσο, ο εκφοβισμός δε σχετίστηκε με τη

χώρα γέννησης των μαθητών και των γονιών τους και οι συγγραφείς συμπεράναν ότι ο εκφοβισμός συνδέεται περισσότερο με τη γλώσσα που μιλούν τα παιδιά παρά με την καταγωγή τους (Garmy, Vilhjalmsson, & Kristjansdottir, 2018).

#### 2.2.5 Σεξουαλικός εκφοβισμός

Ο σεξουαλικός εκφοβισμός περιλαμβάνει το σύνολο των συμπεριφορών είτε λεκτικές, είτε χειρονομίες, ή και προσβολές με σεξουαλικό περιεχόμενο, με σκοπό την προσβολή του θύματος (Duncan, 1999). Η εμφάνισή του ξεκινάει κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της εφηβείας και αφορά ομόφυλες αλλά και ετερόφυλες σχέσεις. Σε πολλές έρευνες αναφέρεται και ως σεξουαλική παρενόχληση και στη πρώιμη εφηβεία παρατηρήθηκε ότι η υπεροχή που μπορεί να έχουν τα αγόρια στον ρόλο του εκφοβιστή έλκει τα κορίτσια (Pellegrini, 2001; Pellegrini & Long, 2003). Έχει βρεθεί ότι οι μαθητές που θεωρούν τον εαυτό τους πιο ελκυστικό σε σχέση με τους συνομηλίκους τους εμφάνισαν αλλά και δέχθηκαν μεγαλύτερα ποσοστά εκφοβισμού. Παράλληλα και τα λιγότερο ελκυστικά αγόρια ήταν πάρα πολύ συχνά θύματα (Cunningham, Taylor, Whitten, Hardesty, Eder, & DeLaney, 2010).

Σε έρευνα που έγινε στη Σερβία (Jevtic, 2013) σε παιδιά ηλικίας 11-13 ετών βρέθηκε ότι ο σεξουαλικός εκφοβισμός έρχεται τελευταίος σε συχνότητα εμφάνισης σε σχέση με τις άλλες μορφές εκφοβισμού. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να υποτιμάται σε καμία περίπτωση, και ιδιαίτερα από την αρχή της εφηβείας και μετέπειτα, καθώς μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη των εφήβων για το σώμα τους και τη μετέπειτα σεξουαλική τους ζωή (Duncan, 1998).

#### 2.2.6 Κυβερνο-εκφοβισμός ή ηλεκτρονικός εκφοβισμός.

Ένας άλλος τύπος εκφοβισμού έχει κάνει δυναμικά την εμφάνισή του τα τελευταία χρόνια και διαδίδεται με αυξανόμενους ρυθμούς είναι ο λεγόμενος κυβερνο-εκφοβισμός (cyberbullying) (Li, 2006). Κατά τους Patchin και Hinduja (2006) ως κυβερνοεκφοβισμός ορίζεται η σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη βλάβη που γίνεται με ηλεκτρονικά μέσα και κείμενα (διαδίκτυο, μηνύματα μέσω κινητών τηλεφώνων, κ.α.). Συμπληρώνουν ότι η ανισότητα ισχύος του δράστη από το θύμα συνίσταται στην καλύτερη ηλεκτρονική κατάρτιση του πρώτου. Επίσης, ενώ είναι εύκολο για το θύμα να διαγράψει για παράδειγμα το εκφοβιστικό μήνυμα (π.χ., μήνυμα στο κινητό ή e-mail), προσβάλλεται η ταυτότητα και η αυτοεκτίμηση του θύματος με σημαντικές ψυχολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές επιπτώσεις. Στην Αμερική η αναλογία

των κυβερνοεκφοβιστών σε σχέση με τα κυβερνο-θύματα είναι 3 προς ένα (Ybarra & Mitchell, 2004).

Σύμφωνα με τους Slonje και Smith (2008) τα παιδιά θεώρησαν τον κυβερνοεκφοβισμό ως τον πιο ανώδυνο τύπο εκφοβισμού σε σχέση με τον τυπικό εκφοβισμό. Επίσης, θεωρούν ότι μπορούν πιο εύκολα να τον αποδείξουν γιατί υπάρχουν τα στοιχεία πιστοποίησης έστω και αυτά είναι ανώνυμα. Ωστόσο, αποτελεί τον μοναδικό τύπο εκφοβισμού που έχει οδηγήσει μέχρι και σε αυτοκτονία τα θύματα του. Πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά που είχαν υποστεί κυβερνοεκφοβισμό παρουσίασαν αυξημένο αυτοκτονικό ιδεασμό σε σύγκριση με τα παιδιά που είχαν υποστεί παραδοσιακό εκφοβισμό (Roberts, Axas, Nesdole, & Repetti, 2016). Για τον λόγο αυτό, όπως τονίζουν και οι παραπάνω ερευνητές, θα πρέπει να οριστεί με σαφήνεια ο κυβερνο-εκφοβισμός και η επαναληψιμότητά του (π.χ. ένα μήνυμα που στάλθηκε πολλές φορές ή ένα μήνυμα που στάλθηκε σε πολλούς και κυκλοφορεί στο διαδίκτυο).

Ο κυβερνοεκφοβισμός αποτελεί μια αναδυόμενη μορφή εκφοβισμού που αναμένεται να λάβει γρήγορα πολύ υψηλά ποσοστά (Τσορμπατζούδης, Λαζούρας, & Μπαρκούκης, 2012). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η συχνότητα εμφάνισης του στην Ελλάδα ξεπερνά το 10% και αφορά τις σχολικές βαθμίδες του γυμνασίου και του λυκείου, ενώ σημαντικό είναι το γεγονός ότι συμπεριλαμβάνει και αγόρια και κορίτσια σε εξίσου σημαντικό βαθμό (Τσορμπατζούδης & Αγγελακόπουλος, 2012). Η αυξανόμενη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου οφείλεται στην αύξηση της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αλλά και γενικότερα των νέων εξελίξεων στην τεχνολογία από τους έφηβους. Πιο συγκεκριμένα, η εύκολη πρόσβαση στην τεχνολογία χωρίς την κατάλληλη εκπαίδευση για τους κινδύνους που μπορεί να κρύβει το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν ένα σημαντικό αίτιο για την αύξηση των περιστατικών κυβερνοεκφοβισμού τα τελευταία χρόνια (Βαφόπουλος, 2012). Η σωστή εκπαίδευση στη χρήση των νέων τεχνολογιών αλλά και η διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που ενισχύει την αποδοχή και αυξάνει την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών/τριών αναμένεται να αποτελέσει μία λύση για την αντιμετώπιση της ταχύτατης εξάπλωσης του κυβερνοεκφοβισμού (Βαφόπουλος, 2012; Μπαρκούκης & Παναγιώτου, 2012).

Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Antoniadou και Kokkinos (2015) τα ερευνητικά δεδομένα μέχρι τώρα, τουλάχιστον στην Ελλάδα, αφορούν κυρίως τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου ενώ απουσιάζουν οι μελέτες που εξετάζουν

τους ψυχολογικούς παράγοντες και μηχανισμούς που συνδέονται με την εμφάνιση περιστατικών κυβερνοεκφοβισμού. Αξιοσημείωτη εξαίρεση αποτελεί η εργασία των Lazuras, Barkoukis, Ourda, και Tsorbatzoudis (2013), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η ενσυναίσθηση και η ηθική αποδέσμευση αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης των συμπεριφορών κυβερνοεκφοβισμού σε έφηβους μαθητές/τριες στην Ελλάδα. Σημαντικό εύρημα της έρευνας αυτής ήταν ότι η ηθική αποδέσμευση είχε σημαντική επίδραση στις συμπεριφορές κυβερνοεκφοβισμού και ότι η επίδραση αυτή διαμεσολαβούνταν από την επίδραση των κοινωνικών νορμών. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι όταν το περιβάλλον είναι υποστηρικτικό της εκδήλωσης κυβερνοεκφοβισμού τότε ενισχύεται η επίδραση της ηθικής αποδέσμευσης.

#### 2.2.7 Συνδυασμός τύπων εκφοβισμού

Οι παραπάνω κατηγοριοποιήσεις (π.χ., έμμεσος/άμεσος εκφοβισμός και σωματικός - λεκτικός - κοινωνικός εκφοβισμός) είναι δυνατόν να είναι και μικτές. Για παράδειγμα, αν στο διάλειμμα του σχολείου κανένας δεν κάθεται δίπλα σε κάποιο συγκεκριμένο παιδί, τότε όλοι οι συμμαθητές είναι εκφοβιστές και το παιδί δεν μπορεί να ξέρει ποιος πρωτοστάτησε σε αυτή την κατάσταση. Αυτό είναι κοινωνικός έμμεσος εκφοβισμός. Αν ένα παιδί πει σε κάποιον συμμαθητή τους ότι ένας τρίτος συμμαθητής π.χ. μυρίζει άσχημα, τότε έχουμε μια περίπτωση λεκτικού έμμεσου εκφοβισμού. Ο κυβερνοεκφοβισμός για παράδειγμα είναι πάντα έμμεσος (Berger, 2007). Οι Bauman και Del Rio (2006) αναφέρουν ότι οι δάσκαλοι συνήθως επεμβαίνουν στον σωματικό εκφοβισμό, αν και ο έμμεσος και κοινωνικός εκφοβισμός είναι μακροπρόθεσμα πιο επιβλαβής.

#### 2.2.8 Σχολικός εκφοβισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί μια ξεχωριστή κατηγοριοποίηση του εκφοβισμού, αλλά το πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνονται όλες οι παραπάνω μορφές του εκφοβισμού. Αποτελεί το συνηθέστερο περιβάλλον όπου εκδηλώνονται περιστατικά εκφοβισμού και η πλειοψηφία των μελετών έχει πραγματοποιηθεί στο περιβάλλον αυτό. Αυτό διαφαίνεται και στον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού που προτείνει η Ελληνική Εταιρεία Μελέτη & Πρόληψη της Σεξουαλικής Κακοποίησης ([http://www.obrela.gr/ekstrateia\\_sxolikos\\_ekfobismos.htm](http://www.obrela.gr/ekstrateia_sxolikos_ekfobismos.htm)), όπου ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως εξής:

- Σωματική επίθεση (σπρωξίματα, κλωτσιές, μπουνιές, χαστούκια κλπ.)



- Συναισθηματική επίθεση (σκόπιμη απομόνωση του παιδιού-θύματος, το να κρύβουν τα βιβλία του, να λερώνουν και να καταστρέφουν τα πράγματά του, να εκβιάζουν για χρήματα κλπ)
- Λεκτική επίθεση (κοροϊδία, βρίσιμο, σαρκασμός, ειρωνεία, διάδοση ψευδούς φήμης, ρατσιστικά ή ομοφοβικά σχόλια, χειρονομίες, συκοφαντικά γκράφιτι, απειλές κλπ.)
- Σεξουαλική επίθεση (ανεπιθύμητο άγγιγμα, απειλές, προσβλητικά μηνύματα, γράμματα και εικόνες, λεκτική παρενόχληση κλπ)
- Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (χρήση internet, email, chat room, κλήσεις κινητών και sms με κακοποιητικό και απειλητικό περιεχόμενο, χρήση κάμερας με σκοπό την απειλή και την ταπείνωση του παιδιού).

### 2.3 Συμμετέχοντες στον εκφοβισμό

Εξετάζοντας λοιπόν τη σχολική επιθετικότητα, ο Olweus (1993) χρησιμοποιεί τους όρους εκφοβιστής (bully) και στόχος (target) σε μία προσπάθεια κατηγοριοποίησης των εμπλεκόμενων. Στη νεότερη βιβλιογραφία, η Colorosso (2003) αναφέρει τους όρους εκφοβιστής (bully), εκφοβιζόμενος (bullied) και παρευρισκόμενος (bystander) για να περιγράψει το πώς ένα παιδί δρα μια συγκεκριμένη στιγμή και όχι για να βάλει μόνιμη «ετικέτα ρόλου» στο παιδί. Πρέπει να τονιστεί ότι κατά τα πρώτα χρόνια μελέτης του φαινομένου είχε δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στη δυαδική σχέση του δράστη και του θύματος. Ωστόσο, πιο σύγχρονες μελέτες που αντιμετωπίζουν πιο ολιστικά το φαινόμενο του εκφοβισμού αναγνωρίζουν ότι στα περιστατικά εκφοβισμού δεν εμπλέκονται μόνο θύτες και τα θύματα, αλλά συμμετέχουν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο και όλοι οι υπόλοιποι που παρευρίσκονται ή που γνωρίζουν το γεγονός και συμμετέχουν στον εκφοβισμό είτε σιωπώντας είτε επικροτώντας τα τεκταινόμενα (Colorosso, 2003; Hess & Scheithauer, 2015; Salmivalli et al., 1996).

#### 2.3.1 Εκφοβιστής ή δράστης

Εκφοβιστής είναι το άτομο που επιτίθεται (attacks) σε ένα άλλο άτομο το οποίο δεν του ανταποδίδει επίθεση. Μολονότι, το φαινόμενο αυτό είναι σύνηθες από τη βρεφική ηλικία, η έννοια του εκφοβισμού δεν ισχύει για τα νήπια. Όπως σημειώνουν οι Tremblay et al. (2005), η σωματική επιθετικότητα εμφανίζεται περίπου στην ηλικία των δύο χρόνων. Τα νήπια από μικρή ηλικία δρουν ως εκφοβιστές. Είναι συχνό το

φαινόμενο των νηπίων που χτυπάνε ή κλωτσάνε τις μητέρες τους ή και άλλα νήπια. Σε μεγαλύτερες ηλικίες τα παιδιά μπορεί να αποκαλούν τα συνομήλικά τους χοντρά, άσχημα, κοντά ή να σχολιάζουν τα μαλλιά τους, τα γυαλιά τους, τα σιδεράκια τους, ή και ακόμα να συνδιαλέγονται χρησιμοποιώντας βωμολοχίες. Σε αυτές τις περιπτώσεις όμως δεν υπάρχουν πράξεις εκφοβισμού. Για να οριστούν ως πράξεις εκφοβισμού, θα πρέπει να απευθύνονται επανειλημμένα σε άτομα-θύματα τα οποία δεν είναι σε θέση να υπερασπίσουν τον εαυτό τους (Olweus, 1993; Farrington, 1993).

Εκ πρώτης όψεως, οι εκφοβιστές φαίνεται να είναι άτομα ανασφαλή και με πνευματική ανεπάρκεια. Ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι δράστες συνήθως αισθάνονται ισχυροί και χωρίς ανασφάλειες. Σε έρευνες που έγιναν σε Ιαπωνία (Ando, Asakura, & Simons-Morton, 2005) και στην Κορέα (Schwartz, Farver, Chang, & Lee-Shin, 2002) έχει βρεθεί ότι δεν τους αρέσει το σχολείο και δεν επιδιώκουν καλές σχέσεις με τους καθηγητές τους. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι έχουν και μειωμένες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με τους άλλους μαθητές (Rigby & Slee, 1991). Συνεπώς, ο εκφοβισμός δεν είναι απόρροια χαμηλής επίδοσης ή σχολικής αποτυχίας (Olweus, 1993).

Κατά τα πρώτα εφηβικά χρόνια οι δράστες αποδέχονται τον σεβασμό, τον φόβο ίσως και τον θαυμασμό από τα άλλα παιδιά. Ωστόσο, στο τέλος καταλήγουν απομονωμένοι από τα άλλα παιδιά (Bukowski & Sippola, 2001; Cillessen & Mayeux, 2004; Estell, Cairns, Farmer, & Cairns, 2002; Hawley & Vaughn, 2003). Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι κατέχουν υψηλή κοινωνική θέση, με φίλους που τους ενθαρρύνουν, θεατές που ευφραίνονται με έναν καβγά, συμμαθητές που γελάνε με τα σχόλιά τους (Juvonen, Graham, & Schuster, 2003).

Η άποψη των Sutton, Smith, και Swettenham (1999b) είναι ότι οι δράστες έχουν κοινωνική επίγνωση και υψηλές κοινωνικές δεξιότητες κι έτσι μπορούν να διαχειρίζονται και να οργανώνουν με επιτυχία τα θύματά τους χωρίς να γίνονται αντιληπτοί ως δράστες. Ωστόσο, θεωρείται ότι έχουν ελλείψεις σε συγκεκριμένες περιοχές, όπως στην ηθική τους ανάπτυξη και τον ηθικό συλλογισμό, καθώς και στην κατανόηση των συναισθημάτων (π.χ., ενσυναίσθηση). Τα παιδιά δράστες, κατά τον Olweus (1980), είχαν γονείς με ανοχή στην επιθετικότητα. Συνήθως, οι γονείς των παιδιών αυτών χρησιμοποιούσαν δυναμική-ισχυρή πειθαρχία και είχαν αρνητική συμπεριφορά απέναντί τους. Επιπρόσθετα, πρόσφατα υποστηρίχθηκε η άποψη ότι οι έφηβοι που εφαρμόζουν εκφοβιστικές συμπεριφορές αναφέρουν μέτρια έως σοβαρή δυσλειτουργία στην οικογένεια (Higueta-Gutierrez & Cardona-Arias, 2017). Οι Carney

και Merrell (2001) υποστήριξαν ότι τα παιδιά δράστες έχουν δεχθεί σκληρές πρακτικές συμμόρφωσης (π.χ., σωματική τιμωρία) στο παρελθόν και βίωσαν ασταθείς στρατηγικές πειθαρχίας από τους γονείς. Το γεγονός ότι η σκληρή πειθαρχία από τους γονείς δημιουργεί ένα παιδί δράστη έκανε τους Bernstein και Watson (1997) να υποστηρίζουν ότι οι εκφοβιστές έμαθαν την επιθετική συμπεριφορά από τους κηδεμόνες τους (caregivers) διαμέσου μοντελοποίησης (modeling).

Υπάρχουν ενδείξεις ότι οι εκφοβιστές «έχουν συχνά θετική άποψη στη χρήση βίας για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων ή για να πάρουν ότι θέλουν» (Carney & Merrell, 2001, σελ. 361), Επιπλέον φαίνεται ότι διατηρούν θετική στάση απέναντι στον εκφοβισμό και την έκφραση επιθετικότητας (Golmaryami et al., 2016). Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν τις θεωρητικές αρχές της προληπτικής (proactive) επιθετικότητας. Τα παιδιά εκφοβιστές έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν ποια παιδιά δεν μπορούν ανταποδώσουν ή είναι αδύναμα για να αντισταθούν, και αυτά τα παιδιά επιτίθενται. Υποστηρίζοντας την άποψη αυτή, οι Bernstein και Watson (1997) αναφέρουν ότι οι εκφοβιστές έχουν μικρή ενσυναίσθηση στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους τους.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των εκφοβιστών είναι ότι συχνά χρησιμοποιούν την ομάδα των συνομηλίκων για να προχωρήσουν σε πράξεις εκφοβισμού. Μία πάρα πολύ χαρακτηριστική φράση που χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία για τους εκφοβιστές είναι ότι «ο εκφοβιστής χάνεται πίσω από την ομάδα (Garandean & Cillessen, 2006). Αυτό ισχύει κυρίως σε περιπτώσεις έμμεσου εκφοβισμού όπου το θύμα δεν μπορεί να αντεπιτεθεί (Bjorkqvist, Osterman, & Lagerspetz, 1994). Σε αυτήν την περίπτωση οι εκφοβιστές δεν δρουν για τον εαυτό τους, αλλά ψάχνουν για θύματα και για κοινό.

### 2.3.2 *Εκφοβιζόμενος ή θύμα*

Εκφοβιζόμενος είναι το άτομο που επαναλαμβανόμενα υποφέρει και δεν είναι σε θέση να υπερασπιστεί τον εαυτό του και όχι κάποιος που περιστασιακά έχει δεχθεί επιθέσεις εκφοβισμού. Ο εκφοβιζόμενος μαθητής ή αλλιώς μαθητής/στόχος μπορεί να είναι μικρός ή μεγάλος, ελκυστικός ή μη, δημοφιλής ή άσημος, δηλαδή μπορεί να είναι το οποιοδήποτε αδύναμο, εύθραυστο ή ανασφαλές άτομο. Αν ένα παιδί είναι ασυνήθιστα ανήσυχο, εχθρικό, χωρίς πολλές ικανότητες (unskilled) ή ευαίσθητο μπορεί να αποτελέσει στόχο για επαναλαμβανόμενες εκφοβιστικές επιθέσεις, απόρριψη και τέλος θυματοποίηση (Berger, 2007). Η συνεχής πίεση που νιώθει ο

μαθητής/στόχος δεν αποκλείεται να τον οδηγήσει στο μέλλον από στόχο σε εκφοβιστή (Colorosso, 2003).

Ιδιαίτερη σημασία για τη στοχοποίηση ενός παιδιού έχει η θέση του στην κοινωνική ομάδα των συνομηλίκων. Τα παιδιά στόχοι αρχικά είναι άτομα που αποκλείονται από την κοινωνική τους ομάδα και μετέπειτα θυματοποιούνται, είτε γιατί είναι διαφορετικά (Bukowski & Sippola, 2001), είτε γιατί έχουν χαμηλό κοινωνικό status (Adler & Adler, 1995). Ωστόσο, έχουν αναφερθεί και περιπτώσεις στη βιβλιογραφία, όπου παιδιά με υψηλό κοινωνικό status έχουν θυματοποιηθεί γιατί αποτελούσαν απειλή για τον εκφοβιστή (Prinstein & Cillessen, 2003).

Ο Olweus (1978) κατατάσσει τα θύματα σε δύο κατηγορίες: τα παθητικά και τα προκλητικά θύματα. Τα παθητικά θύματα είναι άτομα ανασφαλή, αγχωμένα, ήσυχα, ευαίσθητα, μοναχικά, αδύναμα, χωρίς φίλους και με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Olweus, 1994). Συνήθως απορρίπτονται ή αγνοούνται από τις κοινωνικές ομάδες (Adler & Adler, 1995; Bukowski & Sippola, 2001). Τα περισσότερα θύματα εκφοβισμού είναι παιδιά παθητικά, αδύναμα, ανυπεράσπιστα και υπάκουα-πειθήνια (submissive). Έχουν λίγους φίλους, πονάνε (γεγονός που ενθαρρύνει τους εκφοβιστές) και κατηγορούν τους εαυτούς τους για τις εκφοβιστικές επιθέσεις που δέχονται. Ίσως νιώθουν κοντά στους δασκάλους και τους γονείς τους, αλλά αμφιβάλλουν για το αν αυτοί μπορούν να τα βοηθήσουν. Και για τον λόγο αυτό σπάνια τους αναφέρουν τις επιθέσεις που δέχονται. Είναι συνήθως παιδιά με υψηλά επίπεδα άγχους, ανασφαλή, και αποσύρονται ή κλαίει όταν τους γίνεται επίθεση από άλλα παιδιά (Schwartz, Proctor, & Chien, 2001; Unnever, 2005; Carney & Merrell, 2001). Η άλλη κατηγορία, τα προκλητικά θύματα είναι οι λεγόμενοι θύτες-θύματα (aggressive or provocative victims), λόγω του ότι και οι ίδιοι επιτίθενται σε άλλα παιδιά, όπως άλλοι επιτίθενται σε αυτούς. Οι γονείς τα τιμωρούν, οι δάσκαλοι τα αντιπαθούν και οι συμμαθητές δεν θέλουν να παίξουν μαζί τους. Είναι πιθανόν να βρίζουν ή να αντεπιτίθενται στους εκφοβιστές τους, καθώς και να αποξενώνουν άλλα παιδιά (Mahady Wilton, Craig, & Pepler, 2000; Salmivalli & Nieminen, 2002).

Πρόσφατα δεδομένα έδειξαν ότι ιδιαίτερη σημασία έχει και η αντίληψη των παιδιών για τον ρόλο τους. Πιο συγκεκριμένα, οι Sharkey et al. (2014) εξέτασαν πόσο επηρεάζονται μια σειρά ψυχοκοινωνικών μεταβλητών από την αντίληψη που έχει ο ίδιος ο μαθητής για το αν είναι θύμα ή όχι εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αντίληψη ενός παιδιού ότι έχει υπάρξει θύμα εκφοβισμού και η αντίληψη σημαντικής διαφοράς δύναμης με τον εκφοβιστή συνδέονταν με αυτές τις

ψυχοκοινωνικές μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που αποδέχονταν ότι είχαν θυματοποιηθεί εμφάνισαν χειρότερες τιμές στις ψυχοκοινωνικές μεταβλητές της έρευνας σε σχέση με τα παιδιά που είχαν θυματοποιηθεί αλλά δεν το αποδέχονταν.

### 2.3.3 Επίδραση του ρόλου στη διαδικασία του εκφοβισμού

Και οι τρεις κατηγορίες (εκφοβιστές, παθητικά θύματα, επιθετικά θύματα) διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επιθετικότητα (Camodeca & Goossens, 2005; Craig, 1998). Τα παθητικά θύματα στρέφουν τον θυμό τους εσωτερικά, διαμορφώνοντας προβλήματα ψυχοσύνθεσης (Prinstein, Cheah, & Guyer, 2005). Οι εκφοβιστές εξωτερικεύουν την επιθετικότητά τους προληπτικά (proactively) ή αντιδραστικά (reactively) (Dodge & Coie, 1987; Salmivalli & Nieminen, 2002; Vitaro & Brendgen, 2005). Και εδώ βρίσκεται το κρίσιμο σημείο διαχωρισμού μεταξύ των εκφοβιστών και των θυμάτων-εκφοβιστών (bully/victim).

Η προενεργητική (proactive) επιθετικότητα είναι μετρίσιμη και προηγείται της επιθετικής ενέργειας. Οι εκφοβιστές χαρακτηρίζονται από προενεργητική επιθετικότητα, την οποία εφαρμόζουν για να επιδείξουν κυριαρχία, για να ενδυναμώσουν την ισχύ τους και να κερδίσουν τον θαυμασμό. Η αντιδραστική επιθετικότητα (reactive aggression) είναι μια παρορμητική-αυθόρμητη απάντηση σε μία φανταστική ή πραγματική επίθεση. Η αντιδραστική επιθετικότητα είναι τυπική στα θύματα-θύτες, οι οποίοι αντιδρούν σε ακίνδυνες, τυχαίες και αόριστες προσβολές. Και ενώ οι εκφοβιστές μειώνουν την άμεση και σωματική επιθετικότητα με την πάροδο της ηλικίας, τα θύματα-θύτες παραμένουν δράστες αλλά και θύματα σωματικής επιθετικότητας σε όλη τη διάρκεια των παιδικών χρόνων (Unnever, 2005).

Ο εκφοβισμός αλλά και η θυματοποίηση είναι μάλλον αμοιβαίες και όχι αντίθετες συμπεριφορές. Αυτό εξηγείται και ερμηνεύεται από την ύπαρξη έντονης κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία υποστηρίζεται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Haynie et al., 2001).

### 2.3.4 Παρατηρητές (observers)

Ο ρόλος του παρευρισκόμενου/θεατή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού συνδέεται α) με το αν και πόσο ενθαρρύνει τον εκφοβιστή και β) κατά πόσο ισχυροποιεί τη θέση του εκφοβιστή και μετατρέπει σε πιο αδύναμο τον μαθητή-στόχο. Οι παρευρισκόμενοι επιβεβαιώνουν τον εκφοβιστή είτε με πράξεις (επιβράβευση, χλευασμό κλπ) είτε με τη σιωπή τους. Αίτια σιωπής και απραξίας από μέρους των

παρευρισκομένων μπορεί να είναι ο φόβος τους να μην φανούν πληροφοριοδότες ή κουτσομπόληδες, να μην βρεθούν και οι ίδιοι στη θέση του θύματος (περίπτωση σωματικού εκφοβισμού), να μην γίνουν οι ίδιοι στόχοι για επιθέσεις εκφοβισμού στο μέλλον, για να μην χειροτερέψουν την κατάσταση, είτε τέλος γιατί πολύ απλά δεν ξέρουν τι να κάνουν (Colorosso, 2003).

Παρόλο που κατά την εφηβική ηλικία οι εκφοβιστές είναι δημοφιλείς και οι έφηβοι νιώθουν πίεση να απορρίψουν τα θύματα (Rose, Swenson, & Waller, 2004), οι περισσότεροι αρεστοί (όχι απαραίτητα και οι πιο δημοφιλείς) μαθητές δεν είναι ούτε εκφοβιστές αλλά ούτε και θύματα, και είναι αυτοί που εκτιμούνται για την φιλικότητά τους (Ladd, 2005).

Οι O'Connell, Pepler, και Craig (1999) υποστηρίζουν ότι όταν πραγματοποιείται ένα επεισόδιο εκφοβισμού σε μία τάξη τα περισσότερα παιδιά το ξέρουν και είναι παρόντες. Θεωρούν επίσης πολύ πιθανό να συνεχίζεται ο εκφοβισμός εξαιτίας της ύπαρξης αυτού του κοινού. Παρόλα αυτά, οι παρατηρητές δεν είναι ουδέτεροι (Salmivalli, 2001). Κάποιοι ενθαρρύνουν τους θύτες ως φίλοι ή ως βοηθοί (assistants), θαυμάζουν την επιθετικότητα και είναι δυσαρεστημένοι με το σχολείο. Κάνουν κύκλο γύρω από έναν καβγά, γελάνε με τις βρισιές, ή και μπούκοτάρουν το θύμα. Αυτό γίνεται πιο συχνό όσο μεγαλώνουν τα παιδιά. Μόνο ένας μικρός αριθμός παιδιών είναι υπερασπιστές που στέκονται στο πλευρό των θυμάτων. Στην προσχολική ηλικία οι υπερασπιστές είναι αρεστοί (Ortega & Monks, 2005). Στη μετέπειτα παιδική ηλικία όμως οι υπερασπιστές είναι αναποτελεσματικοί και μερικές φορές συμβάλλουν άθελα τους στην κλιμάκωση της επίθεσης. Στο γυμνάσιο είναι μικρός ο αριθμός των υπερασπιστών (Menesini, Elsea, Smith, Genta, Giannetti, Fonzi, & Costabile, 1997; Pellegrini & Long, 2004). Οι περισσότεροι παρατηρητές είναι απλά παρευρισκόμενοι (bystanders), ούτε ως οπαδοί (henchmen) αλλά ούτε ως υπερασπιστές. Σε κάθε περίπτωση, οι παρατηρητές είναι ένα κομμάτι μίας ομαδικής διαδικασίας όπου ο εκφοβιστής, οι υποστηρικτές και οι βοηθοί του, τα θύματα και οι υπερασπιστές τους λαμβάνουν μέρος (Menesini, Melan, & Pignatti, 2000). Έστω και αν δεν εμπλέκονται οι παρατηρητές δεν παύουν να αποτελούν ένα μέρος ευρύτερης κοινωνικής ανεκτικότητας.

### 2.3.5 *Ο εκφοβισμός ως φαινόμενο ομάδας*

Οι Hawkins, Pepler, και Craig (2001) βρήκαν ότι σε ποσοστό άνω του 88% των επεισοδίων εκφοβισμού που συνέβηκαν στην αυλή παρίστατο και άλλα παιδιά.

Σύμφωνα με τους Craig, Pepler, και Atlas (2000) η παρουσία άλλων παιδιών σε καταστάσεις εκφοβισμού που έλαβαν χώρα στη τάξη και στην αυλή άγγιζε το 85% και 79%, αντίστοιχα.

Οι Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkvist, Osterman, και Kaukiainen (1996) ανέλυσαν τον εκφοβισμό ως φαινόμενο ομάδας και θέλησαν αν εξετάσουν τον ρόλο των συμμετεχόντων και τη κοινωνική τους θέση. Οι συμμετέχοντες κατηγοριοποιήθηκαν σε θύματα, εκφοβιστές, ενισχυτές των εκφοβιστών (reinforces, παρέχουν θετική ανατροφοδότηση στον εκφοβιστή), βοηθοί των εκφοβιστών (assistances, συνεπικουρούν τον εκφοβιστή), προασπιστές των θυμάτων (defenders) και τέλος σε «ξένους» (outsiders, αμέτοχοι ή αλλιώς η σιωπηλή αποδοχή του φαινομένου). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο τα θύματα όσο και οι θύτες ήταν απορριπτέοι (rejected) από το σύνολο των παιδιών, ενώ πιο δημοφιλείς ήταν οι βοηθοί και οι ενισχυτές των εκφοβιστών καθώς και οι προασπιστές των θυμάτων.

Έχει βρεθεί ότι αυτά τα συμπεριφοριστικά πρότυπα είναι απολύτως σταθερά (Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 1997). Οι ανάγκες και οι προσδοκίες των μελών της ομάδας καθορίζουν τι είδους ρόλο θα κατέχει στην ομάδα το κάθε άτομό της (Salmivalli, 1999). Οι Tani, Greenman, Schneider, και Fregoso (2003) ερεύνησαν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των συμμετεχόντων σε εκφοβισμό και βρήκαν ότι οι εκφοβιστές και οι προσκείμενοί τους (ενισχυτές και βοηθοί) παρουσίαζαν ένα συνδυασμό υψηλής ενεργητικότητας και χαμηλής φιλικότητας, ενώ οι προασπιστές των θυμάτων είχαν τα υψηλότερα επίπεδα φιλικότητας. Τα θύματα είχαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής αστάθειας, ενώ οι «ξένοι» παρουσίασαν μεγαλύτερο φιλότιμο (conscientiousness) και μικρότερη συναισθηματική αστάθεια σε σχέση με τα θύματα.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο ομάδας (Craig & Pepler, 1995; Lagerspetz, Bjorkqvist, Bertz, & King, 1982; O'Connell, Pepler, & Craig, 1999), καθώς και ότι οι συνομήλικοι είναι ισχυροί ρυθμιστές της συμπεριφοράς (Boulton, Bucci, & Hawker, 1999; Menesini et al., 1997; Stevens, De Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2000; Whitney & Smith, 1993), η προσέγγιση δια μέσου του συμμετοχικού ρόλου που προτείνεται από τη Salmivalli (1999), μπορεί να παρέχει ένα σημαντικό εργαλείο ώστε να βοηθηθεί η δύναμη-ισχύς της ομάδας συνομηλίκων εναντίον του εκφοβισμού.

Επίσης, αναγνωρίζοντας ότι ο εκφοβισμός είναι ένα κοινωνικό γεγονός, θα πρέπει να τονιστεί η σπουδαιότητα της φιλίας. Ξεκινώντας από την προσχολική

ηλικία, το αμοιβαίο πείραγμα, η αμοιβαία διαμάχη, η αμοιβαία συγνώμη, το αμοιβαίο σπρώξιμο, το αμοιβαίο γέλιο και τόσα άλλα διδάσκουν στο παιδί πράγματα για τον εαυτό του και για τους συμμαθητές του, βοηθώντας έτσι να αποφύγει τον εκφοβισμό ή τη θυματοποίηση (Hay, Payne, & Chadwick, 2004; Hodges, Boiven, Vitaro, & Bukowski 1999; Salmivalli & Isaacs, 2005).

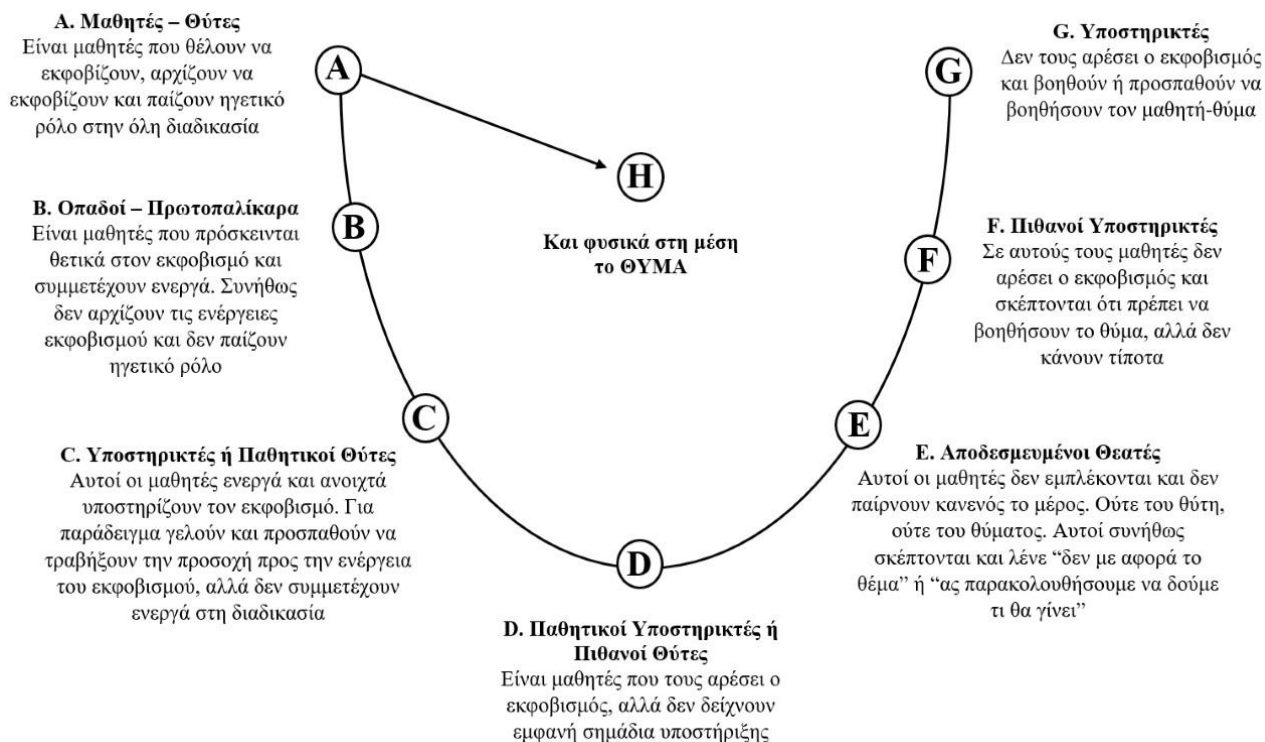
Η αξία της φιλίας τονίζεται από τους Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, & Chauham (2004), οι οποίοι βρήκαν ότι το 72% των αρχικών θυμάτων της έρευνάς τους, μετά από δύο χρόνια δεν ήταν θύματα. Σύμφωνα με τα ίδια τα παιδιά, ο κύριος λόγος που έπαψαν να είναι θύματα ήταν ότι βρήκαν καλύτερους φίλους. Οι φίλοι όχι μόνο προστατεύουν τα θύματα, αλλά συντελούν στο να διαφοροποιηθούν οι θύτες μειώνοντάς τους την ισχύ και την κυριαρχία τους, καθώς και την ανυπακοή (Bollmer, Milich, Harris, & Maras, 2005).

Συνοψίζοντας, πρέπει να γίνει σαφές ότι ο σχολικός εκφοβισμός αφορά το σύνολο της μαθητικής κοινότητας και όλοι εμπλέκονται σε αυτό. Οι Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkvist, Osterman, και Kaukiainen (1996) προσδιόρισαν και ερευνητικά τους έξι ρόλους που μπορεί να κατέχουν τα παιδιά στο σχολείο όσον αφορά τον εκφοβισμό. Ο Olweus (2003) παρουσιάζει τον κύκλο του εκφοβισμού στο ακόλουθο σχήμα 2.

#### **2.4 Θεωρίες για την εξήγηση του εκφοβισμού**

Η αρχή της επιστημονικής μελέτης του σχολικού εκφοβισμού χρονολογείται περίπου πριν από σαράντα χρόνια. Πρόδρομος του όρου «σχολικός εκφοβισμός» (school bullying) ήταν στη Σουηδία ο όρος mobbing στα πρώτα έτη της δεκαετίας του 70 (Heinemann, 1972; Pikas, 1975). Ο όρος αναφερόταν στις συμμορίες στα σχολεία, όταν δηλαδή μια ομάδα ατόμων συμπεριφερόταν με αρνητικό τρόπο σε κάποιο μαθητή. Αργότερα, συναντάται ο όρος σχολικός εκφοβισμός που δεν ταυτίζεται με την επιθετικότητα, αλλά αποτελεί συγκεκριμένη υποκατηγορία της και αφορά την επιθετικότητα ενός ή και περισσότερων ατόμων προς ένα ή και περισσότερα άτομα που υστερούν σε ισχύ κατ' επανάληψη και σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Αρχικά ο σχολικός εκφοβισμός εξετάστηκε ως δυαδικό φαινόμενο μεταξύ θύματος και δράστη και στη συνέχεια έγινε αντιληπτό ότι στον σχολικό εκφοβισμό συμπεριλαμβάνονται πολλά περισσότερα άτομα και αποτελεί φαινόμενο ομάδας (Lagerspetz et al., 1982; Salmivalli et al., 1996).





Σχήμα 2. Ο κύκλος του εκφοβισμού (σύμφωνα με τον Olweus, 2003).

Σε όλα αυτά τα χρόνια μελέτης του εκφοβισμού δεν έχει εμφανιστεί μία θεωρία που να αναλύει το φαινόμενο σε όλη του την έκταση. Απεναντίας, συναντώνται στη βιβλιογραφία αρκετές θεωρητικές προσεγγίσεις, στις οποίες στηρίχθηκαν οι ερευνητές για να αναλύσουν και να εξηγήσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις πηγάζουν από πολλές επιστήμες, όπως της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, της κοινωνιολογίας, της εγκληματολογίας αλλά και της γενετικής (Postigo, González, Montoya, & Ordoñez, 2013; Τραυλός & Δούμα, 2012).

#### 2.4.1 Αναπτυξιακές θεωρητικές προσεγγίσεις

Σύμφωνα με τις αρχές της αναπτυξιακής ψυχολογίας, ο εκφοβισμός εμφανίζεται από τη νηπιακή ηλικία όταν τα νήπια προσπαθούν να προσδιοριστούν αλλά και να υπερισχύσουν στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Rigby, 2007) και εξελίσσεται ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου. Στην αρχή χρησιμοποιούν πιο εμφανείς και άκομπες μορφές εκφοβισμού (άμεσο εκφοβισμό), ενώ στη συνέχεια χρησιμοποιούν περισσότερο τις έμμεσες μορφές του (Hawley, 1999; Smith & Sharp, 1994). Στη συνέχεια περιγράφονται συνοπτικά οι αναπτυξιακές προσεγγίσεις με τη μεγαλύτερη επιρροή στη μελέτη του εκφοβισμού.

*Θεωρία της προσκόλλησης (attachment theory):* Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει ότι από πολύ νωρίς δημιουργείται ένα εσωτερικό μοντέλο επεξεργασίας των σχέσεων (Internal Working Model – IWM) που οφείλεται στις πρωτογενείς σχέσεις του παιδιού με τους γονείς (κυρίως με τη μητέρα) και τους κηδεμόνες του. Ο Bowlby (1988) αναφέρει ότι η ποιότητα της πρωτογενούς σχέσης του βρέφους καθορίζει την προσωπικότητα, τις στάσεις και τη συμπεριφορά του ατόμου στη μετέπειτα ζωή του. Η θεωρία πρεσβεύει ότι η επιθετικότητα του παιδιού αναπτύσσεται με τρεις τρόπους: είτε ως αντίδραση σε αρνητική σχέση με τους κηδεμόνες, είτε για να προσελκύσει την προσοχή των κηδεμόνων είτε γιατί αισθάνεται και βιώνει ανασφάλεια και αμύνεται σε αυτή την αίσθηση ανασφάλειας (Postigo, González, Montoya, & Ordoñez, 2013). Οι Monks, Smith, και Swettenham (2005) επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις της θεωρίας αυτής. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνά τους συμμετείχαν 104 παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά δράστες προέρχονταν από οικογένειες με ανασφαλείς σχέσεις και δεσμούς, ενώ τα παιδιά θύματα από οικογενειακά περιβάλλοντα με ασφαλείς δεσμούς.

Αντίστοιχα ευρήματα αναφέρονται και στην έρευνα της Baldry (2003) στην Ιταλία όπου συμμετείχαν 1059 παιδιά ηλικίας 8-15 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα κορίτσια που είχαν βιώσει ενδοοικογενειακή βία, είτε του πατέρα προς τη μητέρα είτε της μητέρας προς τον πατέρα, εμφάνισαν συμπεριφορές άμεσου εκφοβισμού σε σχέση με τα κορίτσια που δεν είχαν περιστατικά βίας στις οικογενειακές τους σχέσεις. Οι χαμηλής ποιότητας οικογενειακοί δεσμοί είναι πιθανόν να οδηγήσουν τα παιδιά στον εκφοβισμό αλλά και στη θυματοποίηση καταλήγουν οι Walden και Bera, (2010) σε έρευνα που έκαναν σε 104 παιδιά δημοτικού σχολείου στον Καναδά.

Επίσης, στην ποιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος συγκαταλέγεται και η επίβλεψη-φροντίδα (monitoring) των γονιών προς τα παιδιά. Η σημασία της για τον εκφοβισμό είναι ιδιαίτερα σημαντική και κυρίως στις μετέπειτα ηλικίες όπως αυτή της προεφηβείας, όπως αναφέρουν οι Marini, Dane, Bosacki, και Ylc-Cura (2006). Συγκεκριμένα, μελέτησαν 7290 παιδιά γυμνασίου και διαπίστωσαν ότι τα αγόρια που εμπλέκονταν σε έμμεσες μορφές εκφοβισμού ως δράστες αλλά και ως θύματα – θύτες προέρχονταν από οικογένειες με ελλιπή οικογενειακή επίβλεψη.

Αξιοσημείωτα είναι τα ευρήματα των Finnegan, Hodges, και Perry (1998), οι οποίοι βρήκαν ότι η θυματοποίηση στα αγόρια σχετίστηκε με υπερπροστατευτική συμπεριφορά των μητέρων και ειδικότερα όταν τα παιδιά ανέφεραν ότι ένιωθαν φόβο

κατά τους διαπληκτισμούς με τη μητέρα τους. Στα δε κορίτσια, η θυματοποίηση βρέθηκε ότι σχετίστηκε με την αίσθηση της απόρριψης από τη μητέρα και με επιθετικότητα κατά τους διαπληκτισμούς μητέρας-κόρης.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Έλληνες μαθητές/τριες (N = 601) ηλικίας 10-12 ετών από σχολεία της Μακεδονίας και της Θράκης (Kokkinos, 2013), πιστοποίησε ότι η οι αντιλήψεις των παιδιών για την ανατροφή τους (perceived parenting) μπορούν να προβλέψουν τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται γονεϊκή απόρριψη (rejection) τότε υπάρχει θετική πρόβλεψη με τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό, ενώ όταν εισπράττουν θαλπωρή από τους γονείς τους τότε υπάρχει αρνητική συσχέτιση. Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι η επισφαλής προσκόλληση ήταν ο κυριότερος παράγοντας πρόβλεψης της θυματοποίησης.

Πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη σε έφηβους μαθητές ηλικίας 12-15 ετών (Chan & Wong, 2016) επιβεβαίωσε την αξία των οικογενειακών σχέσεων ως προστατευτικό παράγοντα του εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έφηβοι που ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα οικογενειακού δεσμού ήταν λιγότερο πιθανό να εκδηλώσουν εκφοβιστικές συμπεριφορές όσον αφορά τόσο τον σχολικό εκφοβισμό όσο και τον κυβερνοεκφοβισμό.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, από τα αποτελέσματα των ερευνών με βάση της θεωρία της προσκόλλησης προκύπτει ότι όταν τα παιδιά βιώνουν έλλειψη τρυφερότητας, όταν οι γονείς είναι απομακρυσμένοι από τα παιδιά τους, όταν ανέχονται επιθετικές αντιδράσεις και συμπεριφορές των παιδιών ή και όταν εκδηλώνουν βίαιες και σκληρές συμπεριφορές προς αυτά είναι πολύ πιθανόν να οδηγηθούν στον ρόλο του δράστη. Επίσης και η υπερπροστατευτικότητα οδηγεί στη θυματοποίηση. Αδιαμφισβήτητα, οι γονεϊκές αλλά και το σύνολο των οικογενειακών σχέσεων έχει βρεθεί σε στενή συσχέτιση με το φαινόμενο του εκφοβισμού (Rodkin & Hodges, 2003).

*Θεωρία της έλξης (attraction theory):* Οι σχέσεις των συνομηλίκων εξετάζονται κατά βάση υπό το πρίσμα της θεωρίας της έλξης. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι νέοι στην προσπάθειά τους να αποκοπούν από τους γονείς τους αναπτύσσουν σχέσεις με συνομηλίκους που εμφανίζουν παρόμοια χαρακτηριστικά με τους ίδιους. Σε αυτή τους την προσπάθεια για ανεξαρτησία λοιπόν, έλκονται από νέους με παρόμοιες τάσεις ανεξαρτησίας και γιατί όχι και χαρακτηριστικά ανυπακοής, απειθαρχίας και

επιθετικότητας. Από χαρακτηριστικά δηλαδή που δεν συνάδουν με πιο χαρακτηριστικές συμπεριφορές παιδικής ηλικίας, όπως είναι η ευπείθεια και η υπακοή (Bukowski, Sippola, & Newcomb, 2000). Οι τελευταίοι ερευνητές μελέτησαν 217 μαθητές και μαθήτριες κατά την ηλικιακή περίοδο αλλαγής της εκπαιδευτικής βαθμίδας και διαπίστωσαν ότι και τα δύο φύλα εκδήλωσαν έλξη προς τους συμμαθητές που είχαν επιθετική συμπεριφορά. Επιπροσθέτως, οι Pellegrini και Bartini, (2001) διαπίστωσαν ότι τα κορίτσια προτιμούσαν ευχαρίστως να έχουν ως συνοδό σε μια εκδήλωση (party) αγόρια που υπερισχύουν δυναμικά. Ανάλογα αποτελέσματα αναφέρουν και οι Sijtsema, Rambaran, Caravita, και Gini (2014) οι οποίοι επισημαίνουν ότι τα παιδιά διάλεγαν τους φίλους τους έχοντας ως κριτήριο την εκφοβιστική ή μη συμπεριφορά τους και η επιλογή αυτή σχετιζόταν και με τα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσής τους.

Στην έρευνα των Sijtsema, Rambaran, Caravita, και Gini (2014) εφαρμόστηκε ένας μακροχρόνιος σχεδιασμός για να μελετηθεί η εξέλιξη της εκδήλωσης περιστατικών εκφοβισμού και η σχέση της με την ηθική αποδέσμευση και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων της ίδιας παρέας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στην πρώτη εφηβική ηλικία τα παιδιά επέλεγαν να κάνουν παρέα με παιδιά που είχαν παρόμοιες αντιλήψεις για τον εκφοβισμό. Σε αυτήν την ηλικία, η επίδραση των συνομηλίκων ήταν μεγαλύτερη στα παιδιά με υψηλή ηθική αποδέσμευση. Ανάλογα αποτελέσματα βρέθηκαν και για τους παρευρισκόμενους. Αυτοί που αποθάρρυναν τον εκφοβισμό είχαν για φίλους άλλα παιδιά που επίσης αποθάρρυναν τον εκφοβισμό. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι στην πρώτη εφηβική ηλικία τα παιδιά επηρεάζονται σημαντικά από τους φίλους τους και οι ενέργειες τους καθορίζονται ως ένα βαθμό από τα επίπεδα της ηθικής τους αποδέσμευσης.

Την άποψη αυτή υποστηρίζουν και τα ευρήματα της εργασίας των Thornberg και Jungert (2013), οι οποίοι αναφέρουν ότι η ηθική αποδέσμευση σχετιζόταν θετικά με την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών αλλά αρνητικά με τη συμπεριφορά των παρευρισκόμενων. Δηλαδή, οι παρευρισκόμενοι, και ιδιαίτερα αυτοί που υπερασπιζόνταν το θύμα είχαν χαμηλά επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης. Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν οι Forsberg, Thornberg, και Samuelsson (2014), τα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης των παρευρισκόμενων εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το αν γνωρίζουν καλά το θύμα και το θεωρούν φίλο. Σε αυτήν την περίπτωση είναι περισσότερο πιθανό να επέμβουν και να βοηθήσουν τον φίλο τους, ενώ αν δεν

θεωρούν το θύμα φίλο τους τότε επικρατεί η σκέψη ότι δεν πρέπει να εμπλακούν και ότι δεν τους αφορά το περιστατικό αυτό. Όσον αφορά τα κίνητρα των παρευρισκόμενων για εμπλοκή σε ένα περιστατικό εκφοβισμού χαρακτηριστική είναι η εργασία των Thornberg, Tenenbaum, Varjas, Meyers, Jungert, & Vanegas (2012), οι οποίοι αναγνώρισαν πέντε βασικές αιτίες που επηρεάζουν την απόφαση ενός παρευρισκόμενου να εμπλακεί σε ένα περιστατικό εκφοβισμού. Οι αιτίες αυτές περιλαμβάνουν τη σοβαρότητα της βλάβης που θα υποστεί το θύμα, την αξιολόγηση των κοινωνικών επιπτώσεων της εμπλοκής, τις συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλεί το περιστατικό, την αξιολόγηση της ηθικής υποχρέωσης του ατόμου να εμπλακεί στο περιστατικό και την αυτο-αποτελεσματικότητα του να εμπλακεί και να επιφέρει ένα θετικό αποτέλεσμα για το θύμα. Παράλληλα, οι Pozzoli και Gini (2013) υποστήριξαν ότι η τάση για συμμόρφωση με τους συνομηλίκους και τους γονείς, ώστε να μειωθεί η πίεση που ασκούν, αποτελούσε ένα σημαντικό παράγοντα που καθόριζε το αν οι παρευρισκόμενοι σε ένα περιστατικό εκφοβισμού θα επέμβουν να βοηθήσουν το θύμα ή όχι.

Συνολικά, η συντροφικότητα και η τάση να είναι ένα άτομο αρεστό και να συμμορφώνεται με τις αντιλήψεις των σημαντικών άλλων, όπως υποστηρίζει η θεωρία αυτή, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που συνδέονται με την εκφοβιστική συμπεριφορά και την αντίδραση σε αυτήν. Αυτό υποστηρίζει και η μετα-ανάλυση των Polanin, Espelage, και Pigott (2012) στην οποία αναφέρεται ότι παρεμβατικές δράσεις που συμπεριλάμβαναν και στοιχεία που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών και των σημαντικών άλλων ήταν αποτελεσματικές στην αύξηση της επέμβασης των παρευρισκόμενων σε περιστατικά εκφοβισμού.

*Υπόθεση της ομοφιλίας (homophily hypothesis):* Στην έρευνα της Kandel (1978) εξετάστηκαν 957 δυάδες καλών φίλων που φοιτούσαν σε πέντε διαφορετικά λύκεια της Νέας Υόρκης αναφορικά με μια σειρά από παραβατικές συμπεριφορές, όπως η χρήση ινδικής κάνναβης και οι παραβάσεις κανονισμών, και σε ακαδημαϊκό και πολιτικό προσανατολισμό. Το συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι οι φίλοι εμφανίζουν παρόμοια χαρακτηριστικά είτε γιατί τα παιδιά διαλέγουν για φίλους τους άτομα με παρόμοιες συμπεριφορές και ιδέες είτε γιατί οι φίλοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αυτή η αλληλεπίδραση διατηρείται με την πάροδο του χρόνου.

Την υπόθεση της ομοφιλίας υποστήριξαν και οι Espelage, Holt, και Henkel (2003) όταν εξέτασαν 196 μαθητές και 188 μαθήτριες ηλικίας 11-14 ετών. Οι

μαθητές/τριες του δείγματος συμπλήρωσαν τα εννέα ερωτήματα της κλίμακας Illinois Bully Scale για εκφοβιστικές συμπεριφορές. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι παιδιά που ανήκαν στις ίδιες παρέες παρουσίασαν παρόμοια επίπεδα εκφοβιστικών συμπεριφορών, καθώς και ότι ο εκφοβισμός δεν επηρεαζόταν από την τάξη που φοιτούσαν οι μαθητές. Αντίστοιχα αποτελέσματα ανέφεραν και οι Espelage, Green, και Wasserman (2007). Επίσης, η υπόθεση της ομοφιλίας στηρίχθηκε τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια στην εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών (Sijtsema, Lindenberg, & Veenstra, 2010).

#### 2.4.2 Εξελικτικές θεωρητικές προσεγγίσεις

*Εξελικτική θεωρία* (Evolutionary theory): Σύμφωνα με την εξελικτική προσέγγιση, ο εκφοβισμός θεωρείται ως μια μορφή προσαρμοστικής επιθετικότητας, η οποία από την μία μπορεί να παρέχει πλεονεκτήματα (κέρδος) στον δράστη και μειονεκτήματα (κόστος) στο θύμα. Ο δράστης μπορεί διαμέσου του εκφοβισμού να εδραιώσει την κυριαρχία του και να προστατέψει την κοινωνική του θέση (Kolbert & Crothers, 2003). Η θεωρία δεν επικροτεί τις επιθετικές συμπεριφορές αλλά αποδίδει τις μορφές της επιθετικότητας στις εξελικτικές ρίζες του ανθρώπινου είδους (Vituro, Brendgen, & Barker, 2006). Η επιθετική συμπεριφορά του ατόμου δεν μπορεί να εξαλειφθεί (Prinstein & Cillessen, 2003), αλλά θα πρέπει να περιοριστούν οι αρνητικές συνέπειες της (Postigo et al., 2013).

*Θεωρία της κοινωνικής κυριαρχίας* (social dominance theory): Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι το ανθρώπινο είδος έχει εξελιχθεί μέσα από ιεραρχημένες κοινωνικές δομές (Sidanius & Pratto, 1999). Όταν οι ανθρώπινες ομάδες ήταν σαφώς ιεραρχημένες εμφάνιζαν και καλύτερη οργάνωση και ως αποτέλεσμα μπορούσαν να επιτεθούν σε άλλες ομάδες ώστε να αποκομίσουν είτε επιπλέον πόρους, είτε μπορούσαν να προασπιστούν καλύτερα την ομάδα τους από αλλότριες επιθέσεις. Με τον τρόπο αυτό είχαν περισσότερες πιθανότητες επιβίωσης. Έτσι λοιπόν, θα κυριαρχήσουν κοινωνικά οι σωματικά πιο ισχυροί μαθητές, αγόρια που χρησιμοποιούν και άμεσες μορφές εκφοβισμού (Pellegrini & Archer, 2005; Pellegrini, 2002).

Οι Pellegrini και Long (2002) μελετώντας ένα σύνολο 124 μαθητών και μαθητριών επί τρία χρόνια (από την τελευταία τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έως τις δύο πρώτες τάξεις της επόμενης εκπαιδευτικής βαθμίδας) διαπίστωσαν ότι υπήρξε αύξηση του σχολικού εκφοβισμού κατά τη μετάβαση των μαθητών από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Η εξήγηση του φαινομένου και σύμφωνα με τη θεωρία της

κοινωνικής κυριαρχίας ήταν ότι στο καινούργιο σχολικό περιβάλλον πρέπει να προσδιοριστεί εκ νέου η κοινωνική κυριαρχία των παιδιών, και για αυτό και εκδηλώνονται μεγαλύτερα ποσοστά εκφοβισμού κυρίως από τα αγόρια που είχαν ως στόχο μαθητές ίδιου φύλου. Ένας επιπλέον λόγος αυτής της έξαρσης του εκφοβισμού ήταν η προσπάθεια των αγοριών να αλληλεπιδράσουν και με το αντίθετο φύλο, διαμέσου της κυριαρχίας στα άτομα του ίδιου φύλου. Ωστόσο, οι Espelage, Holt, και Henkel (2003) κατέληξαν σε διαφορετικά ευρήματα συγκριτικά με αυτά των προηγούμενων ερευνών. Στην έρευνα τους δεν διαπιστώθηκε διαφοροποίηση στην εμφάνιση του εκφοβισμού ανάλογα με τη σχολική τάξη. Αντίστοιχα, η Hawley (2007) υποστήριξε ότι η επιθετικότητα σχετίζεται με τις κοινωνικές ικανότητες των παιδιών.

*Εκφοβισμός και γενετική.* Η πρώτη έρευνα που εξετάζει γενετικούς παράγοντες που ευθύνονται για τον εκφοβισμό ήταν των Ball, Arseneault, Taylor, Maughan, Caspi, & Moffit (2008) στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Οι δάσκαλοι και οι μητέρες 2232 διδύμων παιδιών (ετεροζυγωτικών και ομοζυγωτικών) συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο Child Behavior Checklist όταν τα παιδιά ήταν στην ηλικία των 10 ετών. Διαπιστώθηκε ότι οι γενετικοί παράγοντες ήταν υπεύθυνοι για τη διακύμανση της θυματοποίησης σε ποσοστό 73% και για τη διακύμανση του εκφοβισμού σε ποσοστό 61%. Τα υπολειπόμενα ποσοστά αποδόθηκαν σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Στα παιδιά θύματα/θύτες οι γενετικές καταβολές, σε συνδυασμό με περιβαλλοντικούς παράγοντες, είναι υπεύθυνες για τη συμπεριφορά τους.

Την αντίληψη για τον σημαντικό ρόλο των γονιδίων στη διαμόρφωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς υποστηρίζει και η Berger (2007). Στην έρευνά της επισημαίνει ότι τα παιδιά που έχουν καταπιεστικούς (coercive) γονείς και αντικοινωνικούς φίλους αλλά και εμφανίζουν εκ γενετής τάση για επιθετικότητα είναι πιο πιθανόν να εξελιχθούν σε θύτες. Από την άλλη πλευρά τα παιδιά που είναι εκ φύσεως πιο αδύναμα, υπάκουα και δέχονται προστασία από τη μητέρα κυρίως και κακομεταχείριση από τα αδέρφια τους, είναι πιο πιθανόν να εξελιχθούν σε θύματα.

Επιπλέον, υποστηρίζοντας την άποψη αυτή ο Rossouw (2013) αναφέρει ότι ο εκφοβισμός είναι μια επιλογή που κάνει το άτομο και σχετίζεται με την ενίσχυση ορισμένων νευρικών μηχανισμών και την ανάσχεση κάποιων άλλων. Και αυτό αποτυπώνεται σε μια σειρά από βιολογικούς δείκτες, όπως η τεστοστερόνη και η κορτιζόλη, αλλά και νευρολογικούς δείκτες, π.χ., υποθάλαμος, που σχετίζονται με τις εκφοβιστικές συμπεριφορές και υποδηλώνουν ότι ο εκφοβισμός είναι μια εξελικτική

διαδικασία που πρέπει να αντιμετωπιστεί ανάλογα. Παρομοίως οι Volk, Camilleri, Dane, και Marini (2012) υποστηρίζουν ότι ο εκφοβισμός είναι εξελικτική διαδικασία και μια διαδικασία προσαρμογής που προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα σε αυτούς που τον εκδηλώνουν. Πιο συγκεκριμένα, μέσω του εκφοβισμού οι έφηβοι προσπαθούν να επιτύχουν εξελικτικούς στόχους που αφορούν τη σωματική, σεξουαλική και ηγετική ανάδειξη τους. Τέλος, οι ερευνητές προσφέρουν δεδομένα που υποστηρίζουν ότι ο εκφοβισμός έχει γενετική βάση.

#### 2.4.3 Κοινωνικο – γνωστικές θεωρητικές προσεγγίσεις

*Θεωρία επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας (social information processing)*. Το θεωρητικό αυτό μοντέλο των Crick και Dodge (1994) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της επιθετικότητας αποδίδεται στην ανικανότητα επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Η κοινωνική πληροφορία που δέχεται το άτομο ακολουθεί έξι διαδοχικά στάδια επεξεργασίας. Κατά το πρώτο στάδιο (κωδικοποίηση) το άτομο κωδικοποιεί τις αισθητηριακές πληροφορίες, στη συνέχεια προσπαθεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει αυτές τις πληροφορίες (στάδιο ερμηνείας), τις διευκρινίζει και οριοθετεί (στάδιο επιλογής στόχου), αναζητά και αναπτύσσει απαντήσεις και ενέργειες (στάδιο παραγωγής στρατηγικής απάντησης), επιλέγει και αποφασίζει για την καταλληλότερη απάντηση (στάδιο επιλογής της απάντησης) και στο τελευταίο στάδιο εκδηλώνει την επιλεγμένη συμπεριφορά ή ενέργεια (στάδιο θέσπισης συμπεριφοράς) (Postigo et al., 2013). Για τους μελετητές (Crick & Dodge, 1994), ο εκφοβισμός εμπλεκεί τους δράστες που χαρακτηρίζονται από αυξημένη ενεργητική επιθετικότητα (proactive aggression) και τα θύματα που χαρακτηρίζονται από αυξημένη αντιδραστική επιθετικότητα (reactive aggression), καθώς και από τους θύτες/θύματα που εμφανίζουν και τις δύο προαναφερθείσες μορφές επιθετικότητας. Η εμφάνιση του εκφοβισμού οφείλεται σε ελλιπή ή εσφαλμένη επεξεργασία σε κάποιο από τα προαναφερθέντα στάδια επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας (Calvete & Orue, 2010).

Ακολουθώντας αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, οι Camodeca, Goossens, Schuengel, και Terwogt (2003) μελέτησαν 215 παιδιά τρίτης και τετάρτης τάξης δημοτικού σχολείου σε έρευνα που διεξάχθηκε σε δύο χρονικές φάσεις στην Ολλανδία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι θύτες/θύματα παρουσίασαν προβλήματα στο στάδιο ερμηνείας της πληροφορίας (2<sup>ο</sup> στάδιο) και στο στάδιο επιλογής της απάντησης (5<sup>ο</sup> στάδιο) σε σχέση με τα παιδιά που δεν μετείχαν σε περιστατικά εκφοβισμού.



Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, η θεωρία επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας πρεσβεύει ότι ο εκφοβισμός ως μορφή επιθετικότητας οφείλεται σε σφάλμα σε κάποιο ή κάποια από τα στάδια της επεξεργασίας. Λαμβάνοντας όμως υπόψη ότι ένας τύπος του εκφοβισμού είναι και ο κοινωνικός, όπως διάδοση φημών ή ψεμάτων με σκοπό τον κοινωνικό αποκλεισμό του θύματος, είναι φανερό ότι τουλάχιστον ορισμένοι θύτες κατανοούν πολύ καλά τη συμπεριφορά τους και ότι δεν πρόκειται για σφάλμα επεξεργασίας, αλλά για πολύ καλά στοχευμένη διεργασία, όπου εξηγείται με την επόμενη θεωρία.

*Θεωρία του νου* (theory of mind). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρητική προσέγγιση, οι θύτες δεν θα πρέπει να θεωρούνται ως κοινωνικά ανεπαρκή άτομα. Τουναντίον, οι θύτες χαρακτηρίζονται από υψηλή ικανότητα κατανόησης των άλλων παιδιών. Ένας επιτυχημένος εκφοβιστής, είναι σε θέση να κατανοήσει την κατάσταση του θύματος, έχει υψηλή κοινωνική επίγνωση (social cognition) μπορεί να επιλέξει και να χειραγωγήσει (manipulate) το θύμα προς όφελός του (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999). Ο θύτης δηλαδή έχει την ικανότητα να μπει στη θέση του θύματος και να καταλάβει τα συναισθήματά του, τις προθέσεις και τις πεποιθήσεις του, και για αυτό και άλλωστε το επιλέγει με επιτυχία (Postigo et al., 2013). Οι Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, και Kaukianen (1996) υποστήριξαν ότι οι δράστες επιλέγουν και θυματοποιούν παιδιά που αφενός ανέχονται αυτή τη θυματοποίηση αλλά και αφετέρου είναι πιθανόν να μην δεχθούν υποστήριξη από τους συμμαθητές τους ώστε να αποφευχθεί ο εκφοβισμός. Τη θεωρία αυτή υποστηρίζουν και οι Sánchez, Ortega, και Menesini (2012).

*Θεωρία της κοινωνικής μάθησης* (social learning theory): Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζει ότι μια συμπεριφορά μαθαίνεται διαμέσου της παρατήρησης και της ενίσχυσης/επιβράβευσης (Bandura, 1971, 1973). Τα παιδιά μαθαίνουν συμπεριφορές από το κοινωνικό τους περιβάλλον, από αυτά που βλέπουν ότι συμβαίνουν και είναι αποδεκτά από τα κοινωνικά πρότυπα. Ένας άλλος τρόπος εκμάθησης και υιοθέτησης μιας συμπεριφοράς είναι όταν η συγκεκριμένη συμπεριφορά επιβραβεύεται και ενισχύεται. Αν η επιθετική συμπεριφορά στο οικογενειακό περιβάλλον (Slee & Rigby, 1993) αλλά και μεταξύ συνομηλίκων υφίσταται και είναι αποδεκτή ή τουλάχιστον δεν υφίσταται αρνητικές συνέπειες το άτομο που την εκδηλώνει, το αποτέλεσμα θα είναι το παιδί να μάθει και να διατηρήσει επιθετικές συμπεριφορές (Postigo et al., 2013).

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης προσπαθεί να εξηγήσει τη δράση της ομάδας θύματα/θύτες. Σύμφωνα με τη θεωρία, το θύμα δέχεται επαναλαμβανόμενα εκφοβισμό, ο δράστης δεν τιμωρείται και κατά συνέπεια το ίδιο το θύμα στο μέλλον θα εκδηλώσει εκφοβιστική συμπεριφορά περνώντας σε ρόλο θύτη σε κάποιο άλλο άτομο γιατί αυτό έχει μάθει από το κοινωνικό του περιβάλλον. Τη θεωρία αυτή υποστηρίζουν τα ευρήματα της έρευνας του Ma (2001) σε έναν μεγάλο αριθμό μαθητών γυμνασίου (N = 13.751). Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι μαθητές που είχαν θυματοποιηθεί γνώριζαν πολύ καλά πώς να ανταποκριθούν ως θύτες σε άλλους συμμαθητές τους, και μάλιστα χρησιμοποιώντας σκαιότερες μεθόδους.

Τη θεωρητική αυτή προσέγγιση υποστηρίζουν και τα ευρήματα των Twemlow και Fonagy (2005), οι οποίοι μέτρησαν 214 εκπαιδευτικούς και των τριών βαθμίδων (δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου) στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν εκφοβιστικές μεθόδους στους μαθητές τους, είχαν δεχθεί οι ίδιοι εκφοβισμό όταν ήταν μαθητές ή λειτουργούσαν σε εκφοβιστικό σχολικό περιβάλλον. Σύγχρονες μετα-αναλύσεις υποστηρίζουν την αξία της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης στην πρόβλεψη συμπεριφορών εκφοβισμού καθώς δείχνουν ότι η ανατροφοδότηση που λαμβάνεται από το περιβάλλον συμβάλλει στη διαμόρφωση επιθετικών ή μη συμπεριφορών (DeWall, Anderson, & Bushman, 2011; Pratt et al., 2010).

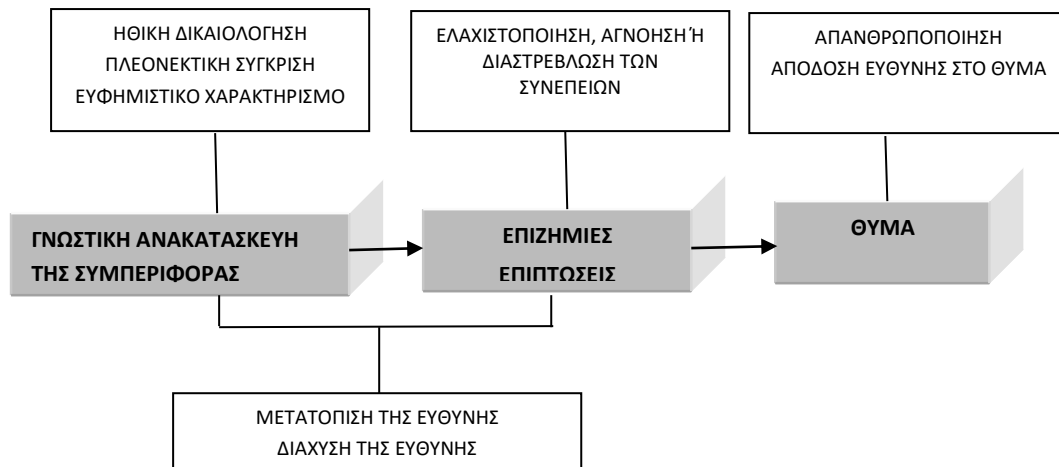
*Κοινωνικο-γνωστική θεωρία, ηθική αποδέσμευση και αυτο-αποτελεσματικότητα.* Σύμφωνα με την κοινωνικο-γνωστική θεωρία (Bandura, 1999, 2002), οι μηχανισμοί αυτορρύθμισης διαμέσου των οποίων ασκείται ο ηθικός παράγοντας (moral agency) βρίσκονται σε στενή σχέση με τη διαχείριση παραβατικών συμπεριφορών. Ο ηθικός παράγοντας έχει διττό ρόλο: ανασταλτικό και προληπτικό. Η ανασταλτική μορφή του ηθικού παράγοντα εκφράζεται με τη δύναμη του ατόμου να απέχει από απάνθρωπες συμπεριφορές, ενώ η προληπτική μορφή της ηθικής αναφέρεται στη δύναμη του ατόμου να συμπεριφέρεται ανθρωπιστικά. Όταν το άτομο δημιουργήσει τα προσωπικά του πρότυπα, το αν θα συμπεριφερθεί καταστρατηγώντας τα πρότυπά του ή αν θα συμπεριφερθεί σε συμφωνία με αυτά καθορίζεται από τους ρυθμιστικούς μηχανισμούς. Κατά την ανάπτυξη, τα παιδιά χρειάζεται να αναπτύξουν κριτήρια του σωστού και του λάθους και να υιοθετήσουν αυτά τα κριτήρια ως οδηγούς αλλά και ως αποτρεπτικά μέσα για τις συμπεριφορές τους. Αυτός ο μηχανισμός αυτορρύθμισης υποδηλώνει ότι τα άτομα συνήθως πράττουν με τρόπους που τους προσφέρουν

ικανοποίηση και μια αίσθηση αυτοαξίας (self-worth) και από την άλλη πλευρά τείνουν να αποφύγουν συμπεριφορές που καταστρατηγούν τα ηθικά τους κριτήρια ώστε να μην αυτό-αποδοκιμάζονται.

Οι μηχανισμοί αυτορρύθμισης αποτελούν τους παρακινητικούς και γνωστικούς ρυθμιστές της ηθικής συμπεριφοράς. Τα ατομικά πρότυπα δεν λειτουργούν ανεξάρτητα από τους εσωτερικούς ρυθμιστές της συμπεριφοράς. Οι εσωτερικές επικυρώσεις που κάνει ένα άτομο στον εαυτό του δεν είναι ασύμφωνες με τη συμπεριφορά του, εκτός και αν ενεργοποιηθούν οι μηχανισμοί που επιλεκτικά αποδεσμεύουν την ηθική αντίδραση από την επιζήμια συμπεριφορά.

Στο πλαίσιο της θεωρίας του ηθικού παράγοντα (Bandura, 1991, 1999; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, & Regalia, 2001), η ηθική αποδέσμευση είναι μια κοινωνικο-γνωστική διαδικασία διαμέσου της οποίας το μέσο άτομο μπορεί να διαπράξει άσχημες έως φρικτές πράξεις εναντίον άλλων ατόμων. Επίσης, περιγράφει το χάσμα μεταξύ της θεωρητικής αντίληψης του ατόμου περί ηθικής συμπεριφοράς και της προσωπικής συμπεριφοράς του στην πραγματική ζωή. Με αυτόν τον τρόπο, το άτομο προστατεύει τον εαυτό του από αρνητικά συναισθήματα όπως ενοχή ή ντροπή, τα οποία συνήθως έπονται των ανήθικων συμπεριφορών (Bandura, 1991).

Επιπροσθέτως, ο Bandura (2002) υποστηρίζει ότι η δομή της ηθικής αποδέσμευσης μπορεί να μελετηθεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας των ηθικών αρχών του ατόμου και των πραγματικών συμπεριφορών του, οι οποίες συμπεριφορές πιθανόν και να μην συμφωνούν με αυτές τις αρχές. Ο Bandura (1991) περιγράφει οκτώ μηχανισμούς ηθικής αποδέσμευσης που κατατάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες (Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Μηχανισμοί ηθικής αποδέσμευσης (σύμφωνα με τον Bandura, 1986)

Η πρώτη κατηγορία λειτουργεί στη γνωστική ανακατασκευή της συμπεριφοράς και περιλαμβάνει τρεις μηχανισμούς: την ηθική δικαιολόγηση (moral justification), τον ευφημιστικό χαρακτηρισμό (euphemistic labeling) και την πλεονεκτική σύγκριση (advantageous comparison). Διαμέσου του μηχανισμού της ηθικής δικαιολόγησης, μία επιβλαβής συμπεριφορά γίνεται αποδεκτή ατομικά και κοινωνικά όταν εξυπηρετεί κοινωνικές αξίες ή ηθικούς σκοπούς. Για παράδειγμα, «καμικάζι βομβιστές που σκοτώνουν αλλόθρησκους ανθρώπους στο όνομα της θρησκείας τους» ή «είναι αποδεκτό να κτυπήσεις κάποιον που βρίζει την οικογένειά σου». Στον ευφημιστικό χαρακτηρισμό, αποδίδεται μία ευυπόληπτη ή καλοήθης ονομασία στην επιζήμια συμπεριφορά, δηλαδή «μια πυρηνική έκρηξη ονομάζεται ως διάχυση ενέργειας» ή «το να χαστουκίζεις ή να σπρώχνεις κάποιον είναι απλά ένας τρόπος να αστείευτείς». Κατά την πλεονεκτική σύγκριση, μια επιζήμια συμπεριφορά συγκρινόμενη με μία πολύ χειρότερη είναι δυνατόν να φανεί αποδεκτή, όπως «η μαζική καταστροφή στο Βιετνάμ από τον αμερικανικό στρατό παρουσιάστηκε ως διάσωση του πληθυσμού από κομμουνιστική υποδούλωση» ή «είναι αποδεκτό το να προσβάλλεις ένα συμμαθητή γιατί το να τον χτυπήσεις είναι χειρότερο» (Bandura, 2002; Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996a).

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τους μηχανισμούς που επισκιάζουν, ελαχιστοποιούν ή αποποιούνται το κακό που μπορεί να προκαλέσει κάποια συμπεριφορά και αυτοί είναι: η μετατόπιση της ευθύνης (displacement of responsibility) και η διάχυση της ευθύνης (diffusion of responsibility). Η μετατόπιση της ευθύνης αναφέρεται στο ότι μία επιβλαβής συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα εξωγενών καταστάσεων ή από απαίτηση άλλων ατόμων και έτσι δεν ευθύνεται το ίδιο

το άτομο (π.χ. «αν τα παιδιά ζουν σε άσχημες συνθήκες δεν πρέπει να κατηγορούνται όταν συμπεριφέρονται επιθετικά»). Στην περίπτωση που ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων αρνείται τη ατομική ευθύνη σε μία επιζήμια πράξη, υπάρχει ενεργοποίηση του μηχανισμού διάχυσης της ευθύνης, όπως για παράδειγμα «το παιδί που μόνο προτείνει παράβαση των κανόνων δεν πρέπει να κατηγορηθεί αν άλλα παιδιά προχωρήσουν και τους παραβιάσουν».

Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στις συνέπειες που έχει η πράξη και περιλαμβάνει τον μηχανισμό της αγνόησης ή διαστρέβλωσης των συνεπειών (disregard or distortion of consequences), όπως «Οι προσβολές μεταξύ των παιδιών δεν πληγώνουν κανέναν».

Η τέταρτη και τελευταία κατηγορία αφορά τους αποδέκτες των επιζήμιων πράξεων και εμπεριέχει δύο μηχανισμούς: την απανθρωποποίηση (dehumanization) και την απόδοση της ευθύνης στο θύμα (attribution of blame). Στην ενεργοποίηση του μηχανισμού της απανθρωποποίησης τα θύματα είναι «υποδεέστερα όντα» που δεν έχουν συναισθήματα ή δεν είναι σε θέση να αισθάνονται όπως οι περισσότεροι «κανονικοί» άνθρωποι π.χ. «κάποιοι άνθρωποι αξίζει να τους συμπεριφέρονται σαν να είναι ζώα». Η απόδοση της ευθύνης στο θύμα αναφέρεται στο ότι οι άσχημες συμπεριφορές είναι αποτέλεσμα προκλητικών ενεργειών του θύματος, δηλαδή «αν οι άνθρωποι δεν προσέχουν που αφήνουν τα πράγματά τους, είναι δικό τους σφάλμα αν τα πράγματά τους κλαπούν». Επίσης, είναι δυνατόν τα παιδιά εκφοβιστές να αντιλαμβάνονται τις δικές τους πράξεις ως αντίδραση σε πράξεις του θύματος (Boulton & Underwood, 1992).

Οι Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile, και Lo Fuego (2003) σε δείγμα 1173 παιδιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την Ιταλία και την Ισπανία βρήκαν ότι οι εκφοβιστές, σε σύγκριση με τα θύματα και τους αμέτοχους, είχαν υψηλότερα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης, όταν τους ζητήθηκε να μουν στη θέση του εκφοβιστή. Τα αποτελέσματά τους επιβεβαίωσαν εν μέρει την κοινωνικο-γνωστική θεωρία (Bandura, 1991), σύμφωνα με την οποία η σχέση της κατακριτέας συμπεριφοράς και της ηθικής αποδέσμευσης είναι κυκλική. Ειδικότερα, οι θύτες μπορούν ευκολότερα να ξεφύγουν από τον ηθικό έλεγχο και να δικαιολογήσουν τον εαυτό τους και την αρνητική τους συμπεριφορά και αυτοί οι γνωστικοί μηχανισμοί δικαιολόγησης με τη σειρά τους πιθανόν να ενισχύουν τις αρνητικές συμπεριφορές.

Τον κύκλο αυτό υποστήριξαν και οι South και Wood (2006) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε 132 κρατούμενους φυλακών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας

προέκυψε ότι η ηθική αποδέσμευση είχε μεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στον εκφοβισμό και τη κοινωνική θέση των φυλακισμένων. Η επιθυμία για υψηλή κοινωνική θέση μέσα στη φυλακή συνέβαλε στην εκδήλωση εκφοβιστικών ενεργειών και ο εκφοβιστής κατείχε υψηλότερη κοινωνική θέση και αλλά και υψηλότερη ηθική αποδέσμευση.

Όσον αφορά τη σταθερότητα της ηθικής αποδέσμευσης με την πάροδο του χρόνου, η έρευνα των Paciello, Fida, Tramontano, Lupinetti, και Carpara (2008) κατέδειξε ότι η ηθική αποδέσμευση μειώνεται όσο πλησιάζει το άτομο προς την ενηλικίωση. Συγκεκριμένα, στη έρευνα αυτή παρακολούθηθηκε ανά δύο έτη η εξέλιξη της ηθικής αποδέσμευσης 336 εφήβων από την ηλικία των 14 ετών ως την ηλικία των 20 και διαπιστώθηκε ότι α) τα κορίτσια είχαν μικρότερη ηθική αποδέσμευση σε σχέση με τα αγόρια, β) η ηθική δέσμευση αυξάνεται όσο ωριμάζει το άτομο, και γ) τα υψηλότερα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης εμφανίζονται σε άτομα που παρουσιάζουν συχνότερα επιθετική συμπεριφορά. Η μείωση αυτή αιτιολογήθηκε από τους ερευνητές από το γεγονός ότι κατά την εφηβεία τα άτομα βελτιώνουν την κοινωνική τους προσαρμογή, τις ικανότητες αυτορρύθμισής τους, και μπορούν καλύτερα να προβλέπουν τις προσδοκίες των άλλων, προάγοντας την ηθική σκέψη και τον ηθικό παράγοντα. Σε αντίθεση με τους Bandura et al. (1996a), οι οποίοι δεν βρήκαν διαφορές στην ηθική αποδέσμευση των δύο φύλων, στη μελέτη των Paciello et al. (2008) φάνηκε ότι τα αγόρια είχαν υψηλότερη ηθική αποδέσμευση σε σχέση με τα κορίτσια.

Σε έρευνα που έγινε στον Καναδά σε μαθητές γυμνασίου και λυκείου (Hymel, Rocke-Henderson, & Bonanno, 2005) φάνηκε ξεκάθαρα ότι οι μαθητές που ήταν θύτες αλλά δεν είχαν ποτέ θυματοποιηθεί είχαν υψηλά επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης. Αντίθετα, οι μαθητές που κάποιες φορές είχαν βρεθεί στον ρόλο του θύτη αλλά είχαν δεχθεί και θυματοποίηση εμφάνισαν μειωμένη ηθική αποδέσμευση. Επίσης, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι στρατηγικές ηθικής αποδέσμευσης που συνδέονται σημαντικά με τον εκφοβισμό ήταν δύο: της γνωστικής ανακατασκευής της πράξης και της απόδοσης ευθύνης στο θύμα.

Ανάλογα ευρήματα προέκυψαν και σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ιταλία (Gini, 2006) όπου εξετάστηκε η ηθική αποδέσμευση και οι ρόλοι όλων των παιδιών ηλικίας 8-11 ετών (N=581). Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι τα παιδιά που κατείχαν τους ρόλους του εκφοβιστή, του βοηθού και του ενισχυτή του εκφοβιστή είχαν υψηλότερη ηθική αποδέσμευση, ενώ τα παιδιά θύματα, προασπιστές των θυμάτων και οι «ξένοι» είχαν μικρότερη. Στην Ιαπωνία, σε μαθητές ηλικίας 12-15

ετών (N = 2.923), βρέθηκε ότι ο ευφημιστικός χαρακτηρισμός σχετιζόταν αρνητικά με όλους τους τύπους του εκφοβισμού (Ando et al., 2005). Στην Πορτογαλία, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 292 μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου, η ηθική αποδέσμευση προέβλεπε τη στάση των παιδιών αναφορικά με τους ρόλους του εκφοβισμού. Η ηθική αποδέσμευση εμφάνισε θετική πρόβλεψη με τον ρόλο του θύτη και αρνητική πρόβλεψη με τον ρόλο του θύματος (Almeida, Correia, & Marinho, 2010).

Αντίστοιχα ευρήματα αναφέρονται και σε μια πιο πρόσφατη έρευνα στην Δανία σε δείγμα 739 μαθητών ηλικίας 11-13 ετών (Obermann, 2011). Στην έρευνα αυτή ο ορισμός των θυμάτων και των θυτών έγινε με δύο τρόπους. Αφενός με ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν από τα παιδιά και αφορούσαν τον εαυτό τους (self-report) και αφετέρου ζητήθηκε από τα παιδιά να κατατάξουν τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στους ρόλους του εκφοβισμού (peer nomination). Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι δράστες από την αυτοαξιολόγηση αλλά και από την ετεροαξιολόγηση είχαν τα ίδια υψηλά επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης και φυσικά ήταν υψηλότερα από τα παιδιά που δεν ανήκαν στον ρόλο του θύτη (Obermann, 2011).

Ανάλογα αποτελέσματα αναφέρονται και στην έρευνα των Pozzoli, Gini, και Vieno (2012) σε μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα αυτή εξετάστηκε η επίδραση των μηχανισμών της ηθικής αποδέσμευσης στην εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών από τους μαθητές/τριες. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την επίδραση της ηθικής αποδέσμευσης στον εκφοβισμό, και κυρίως μηχανισμών όπως η μετατόπιση της ευθύνης, η διαστρέβλωση των συνεπειών και η απόδοση της ευθύνης στο θύμα. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν τη σημασία που έχει η ηθική αποδέσμευση στη διαμόρφωση εκφοβιστικών συμπεριφορών από την παιδική ακόμα ηλικία.

Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζει και η έρευνα των De Caroli και Sagone (2014) η οποία εξέτασε σε ένα δείγμα 1083 ατόμων τη σχέση των μηχανισμών ηθικής αποδέσμευσης με τον εκφοβισμό σε διαφορετικές ηλικιακές κατηγορίες. Από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής προέκυψε ότι τα παιδιά και οι έφηβοι ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν όλους τους μηχανισμούς της ηθικής αποδέσμευσης για να δικαιολογήσουν μια εκφοβιστική συμπεριφορά σε σχέση με φοιτητές/τριες πανεπιστημίου. Επίσης, τα αγόρια ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν την ηθική αποδέσμευση για να δικαιολογήσουν τη συμμετοχή τους σε περιστατικά εκφοβισμού

σε σχέση με τα κορίτσια. Ωστόσο, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι χρειάζεται πιο διεξοδική μελέτη του ρόλου που έχουν οι διαφορετικοί μηχανισμοί της ηθικής αποδέσμευσης στην καλύτερη κατανόηση της εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Πρόσφατη διαχρονική μελέτη που διεξήχθη για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του εκφοβισμού και της ηθικής αποδέσμευσης σε εφήβους έδειξε ότι η τελευταία μπορούσε να προβλέψει την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών έξι μήνες αργότερα. Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ των φύλων φάνηκε ότι τα αγόρια είχαν υψηλότερα επίπεδα εκφοβισμού και χρησιμοποιούσαν περισσότερο την ηθική αποδέσμευση (Wang, Ryou, Swearer, Turner, & Goldberg, 2017).

Υπάρχουν πλέον πολλά ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι η ηθική αποδέσμευση σχετίζεται με τον εκφοβισμό, τα αποτελέσματα όμως που αφορούν τον κυβερνοεκφοβισμό είναι αντικρουόμενα. Οι Lazuras et al. (2013) αναφέρουν ότι η ηθική αποδέσμευση έχει θετική σχέση με τον κυβερνοεκφοβισμό. Από την άλλη μεριά οι Perren και Gutzwiller-Helfenfinger (2012) υποστήριζαν ότι υψηλά επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης προβλέπουν υψηλά επίπεδα εκφοβισμού, αλλά όχι κυβερνοεκφοβισμού. Η εξήγηση που έδωσαν οι ερευνητές αυτοί για τα ευρήματα τους αφορούσε στην προσωπική επαφή του θύτη με το θύμα. Αν τα παιδιά δεν βλέπουν το θύμα που υποφέρει, τότε οι γνωστικοί μηχανισμοί ηθικής αποδέσμευσης είναι περιττοί.

Ωστόσο, η ηθική αποδέσμευση αποτελεί ένα σημαντικό μηχανισμό που παρέχει εξηγήσεις για αίτια εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών. Ο Kyriakidis (2008) εξετάζοντας με τη μέθοδο της δομημένης συνέντευξης 152 αγόρια με παραβατική συμπεριφορά διαπίστωσε ότι ενώ το δείγμα του είχε υψηλότερες τιμές ηθικής αποδέσμευσης σε σχέση με το γενικό σύνολο, η ηθική αποδέσμευση επηρέαζε την νεανική παραβατικότητα πολύ περισσότερο από ότι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει μια πρόσφατη μετα-ανάλυση που πραγματοποίησαν οι Gini, Pozzoli, και Hymel (2014) και εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της ηθικής αποδέσμευσης και συμπεριφορών εκφοβισμού. Από τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης αυτής προέκυψε ότι η ηθική αποδέσμευση αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων. Μάλιστα, η επίδραση της ήταν μεγαλύτερη στους εφήβους ενώ δεν διέφερε με βάση το είδος της εκφοβιστικής συμπεριφοράς ή του φύλου. Τα ευρήματα αυτά τονίζουν τη σημασία της ηθικής αποδέσμευσης ως ένα μηχανισμού που οδηγεί σε εκφοβιστικές



συμπεριφορές και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία αποτελεσματικών παρεμβάσεων για την καταπολέμηση του φαινομένου αυτού.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η έρευνα της Obermann (2013) η οποία εξέτασε τη χρονική διαφοροποίηση της ηθικής αποδέσμευσης σε σχέση με τις εκφοβιστικές συμπεριφορές. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι σε παιδιά μέχρι 14 ετών η ηθική αποδέσμευση παρέμεινε σταθερή μεταξύ των δύο μετρήσεων ανεξάρτητα από τις μεταβολές στην εκφοβιστική συμπεριφορά.

Όσον αφορά τους παρευρισκόμενους, η παρακίνηση του ατόμου για το αν θα επέμβει σε καταστάσεις εκφοβισμού ή όχι, σχετίζεται με το αν αντιλαμβάνεται τον εκφοβισμό ως λανθασμένη πράξη, ή αλλιώς από την ηθική του αποδέσμευση (Bandura et al., 1996a). Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο ισχυρή είναι η ηθική του δέσμευση τόσο πιο υψηλή παρακίνηση ενάντια στον εκφοβισμό θα παρουσιάσει. Τα ηθικά πρότυπα λειτουργούν ως οδηγοί, και τα άτομα, για να διατηρήσουν τον αυτοσεβασμό τους, να δρουν σύμφωνα με αυτά τα ηθικά πρότυπα και αποφεύγουν την καταστρατήγησή τους (Bandura et al., 1996a). Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, οι άνθρωποι εκδηλώνουν επιβλαβείς πράξεις μόνο εάν τις έχουν κατά κάποιο τρόπο δικαιολογήσει στον ίδιο τους τον εαυτό.

Από την άλλη πλευρά, η ηθική δέσμευση σχετίζεται με την προκοινωνική συμπεριφορά (Bandura et al., 1996a). Όταν τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι μια επιζήμια συμπεριφορά είναι αναμφισβήτητα επιβλαβής και δεν την ωραιοποιούν (π.χ., με ευφημιστικό χαρακτηρισμό) είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε αυτή τη παραβατική συμπεριφορά. Διατηρώντας έτσι ένα πρότυπο αυτορρύθμισης ενάντια στις παραβατικές πράξεις οδηγούνται σε προκοινωνική συμπεριφορά. Κατά συνέπεια, η ηθική δέσμευση αποτελεί πιθανό παράγοντα παρακίνησης των νέων να συμπεριφερθούν ως προασπιστές του θύματος στις περιπτώσεις εκφοβισμού. Ο Gini (2006) επισήμανε ότι η ηθική δέσμευση αποτελεί ίσως έναν από τους βασικούς παράγοντες παρακίνησης για να εκδηλώσουν τα παιδιά προκοινωνική συμπεριφορά και συνήθως την εκδηλώνουν προς τα παιδιά θύματα.

Πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε για να μελετήσει την επίδραση της ηθικής αποδέσμευσης και της ενοχής στη συμπεριφορά των παρατηρητών, έδειξε ότι ο συνδυασμός των δύο αυτών μεταβλητών (χαμηλά επίπεδα ενοχής και υψηλή ηθική αποδέσμευση) αποτελούσε προβλεπτικό παράγοντα της συμπεριφοράς τους και φάνηκε ότι είχε σαν αποτέλεσμα τη μείωση της παροχής βοήθειας στο θύμα. Οι συγγραφείς συμπέραναν ότι οι μαθητές με τα χαρακτηριστικά αυτά πιθανόν να μην

αναγνώριζαν τον εκφοβισμό ως ανήθικη πράξη (Mazzone, Camodeca, & Salmivalli, 2016).

Παρόλο όμως που η ηθική δέσμευση μπορεί να εξηγήσει την παρακίνηση των παιδιών να μεσολαβήσουν σε καταστάσεις εκφοβισμού, δεν εξηγεί την ισχύ ή την ικανότητα για μεσολάβηση. Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία (Bandura, 1989) πρεσβεύει ότι οι άνθρωποι καθοδηγούνται σύμφωνα με ένα τριαδικό μοντέλο όπου υπάρχει αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ της συμπεριφοράς (behavior), των γνωστικών παραγόντων (cognitive factors) και του περιβάλλοντος. Το αν και πόσο ικανό είναι ένα άτομο να ελέγξει τους παραπάνω παράγοντες ονομάζεται αυτο-αποτελεσματικότητα. Πιο απλά, η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στη ρεαλιστική προσδοκία ενός ατόμου ότι μπορεί να εκτελέσει με επιτυχία μία συγκεκριμένη δραστηριότητα ή αλλιώς ο γνωστικός μηχανισμός που μεσολαβεί μεταξύ της παρακίνησης και της συμπεριφοράς ενός ατόμου (Bandura, 1986). Οι αποφάσεις και οι πράξεις ενός ατόμου είναι μερικώς αυτοκαθοριζόμενες, ο άνθρωπος, δηλαδή, μπορεί να επιφέρει αλλαγές στον εαυτό του και στις διάφορες καταστάσεις με τις δικές του προσπάθειες εφόσον θεωρεί ότι είναι σε θέση να το κάνει. Σύμφωνα με τον Bandura (1989), αυτές οι προσπάθειες είναι ο λεγόμενος «ανθρώπινος παράγοντας» ή «ανθρώπινη επενέργεια» (human agency) και η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί μια κύρια αιτία που θα καθορίσει τον τρόπο με τον οποίο θα δράσει ένα άτομο (Bandura, Barbaranelli, Caorara, & Pastorelli, 1996b).

Την άποψη αυτή διερεύνησαν οι Thornberg και Jungert (2013) με έμφαση στους παρευρισκόμενους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή μελετήθηκε η σύνδεση της ηθικής αποδέσμευσης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των παρευρισκόμενων σε περιστατικά εκφοβισμού. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι η ηθική αποδέσμευση διαμεσολάβησε στην επίδραση της ηθικής αντίληψης στην εκφοβιστική συμπεριφορά. Επίσης, η ηθική αποδέσμευση επηρέασε θετικά την εκφοβιστική συμπεριφορά και αρνητικά τη συμπεριφορά των παρευρισκόμενων. Ο παράγοντας όμως που επηρέασε σημαντικά το αν η συμπεριφορά των παρευρισκόμενων θα είναι ενισχυτική ή αποτρεπτική του εκφοβισμού ήταν η αυτο-αποτελεσματικότητα. Υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας σχετίζονταν θετικά με την υποστήριξη του θύματος και αρνητικά με την τήρηση ουδέτερης στάσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία της ηθικής αποδέσμευσης αλλά και της αυτο-αποτελεσματικότητας στη συμπεριφορά των παρευρισκόμενων.

Ανάλογα αποτελέσματα αναφέρθηκαν από τους Bussey, Fitzpatrick, και Raman (2015) αναφορικά με τη σχέση της ηθικής αποδέσμευσης και της αυτο-αποτελεσματικότητας με τον κυβερνοεκφοβισμό. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι όταν οι μαθητές/τριες πίστευαν ότι είχαν υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα για την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών, η εκδήλωση τους συνδεόταν με υψηλότερη ηθική αποδέσμευση. Η σχέση αυτή ήταν ισχυρή ακόμα και αν συνυπολογιζόταν και η γνώση ότι ο κυβερνοεκφοβισμός είναι μια μη ηθική συμπεριφορά. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν, σύμφωνα με τους ερευνητές, την ανάγκη για τη δημιουργία παρεμβάσεων για την καταπολέμηση του κυβερνοεκφοβισμού που θα συμπεριλαμβάνουν την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηθική αποδέσμευση.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί να έχει άμεση επίδραση στην εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Οι Ando et al. (2005) ερευνώντας παιδιά από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία στην Ιαπωνία διαπίστωσαν ότι η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα σχετίζεται αρνητικά με τον λεκτικό, σωματικό και έμμεσο εκφοβισμό. Στην έρευνα των Andreou, Vlachou, και Didaskalou (2005), όπου ερευνήθηκε η αυτο-αποτελεσματικότητα για διεκδίκηση, για επιθετικότητα και για μεσολάβηση σε 448 μαθητές/τριες Ελληνικών δημοτικών σχολείων, διαπιστώθηκε ότι στα αγόρια η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα για διεκδίκηση σχετίζεται αρνητικά με τη θυματοποίηση. Παράλληλα, στα κορίτσια βρέθηκε αρνητική συσχέτιση της θυματοποίησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας για μεσολάβηση σε καταστάσεις εκφοβισμού.

Οι Olenik-Shemesh και Heiman (2017) μελέτησαν την κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα σε σχέση με τη θυματοποίηση από κυβερνοεκφοβισμό. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι η θυματοποίηση σχετίστηκε σημαντικά με την χαμηλή κοινωνική υποστήριξη και την κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα.

Οι Gini, Albeiro, Benelli, & Altoe (2008), μελέτησαν την ενσυναίσθηση και την κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα σε 294 παιδιά γυμνασίου στην Ιταλία. Η συγκεκριμένη έρευνα εξέτασε την πιθανότητα ύπαρξης διαφορών μεταξύ των παιδιών που παρευρίσκονται ανενεργώς («ξένοι») σε καταστάσεις εκφοβισμού και στα παιδιά που προασπίζονται το θύμα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με προασπιστικό ρόλο προς το θύμα εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας. Ανάλογα αποτελέσματα αναφέρει και η Sapouna (2010), η

οποία επισημαίνει ότι η θυματοποίηση είναι πιο συχνή σε τάξεις με χαμηλή κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα.

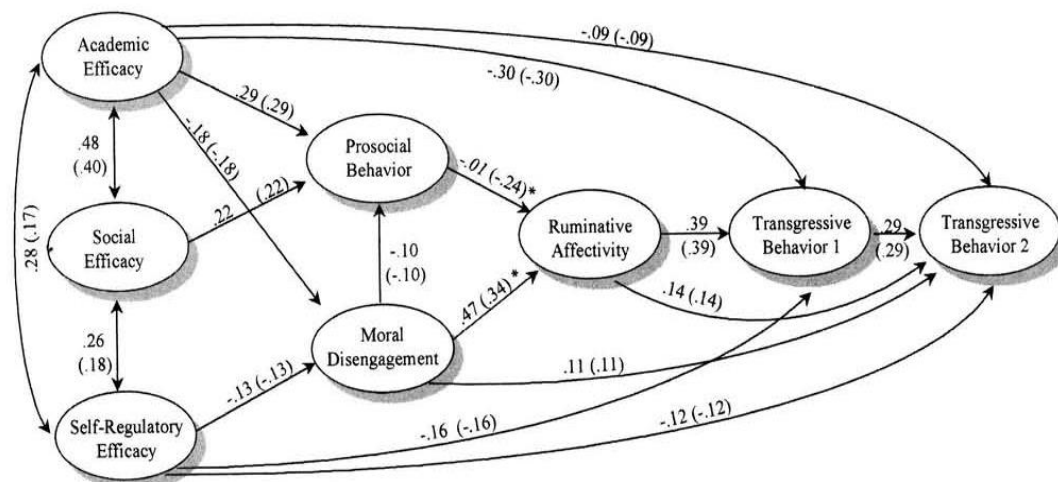
Πρόσφατη έρευνα στον ελληνικό πληθυσμό έδειξε ότι ο ρόλος που υιοθετούν οι παρευρισκόμενοι επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας και ενσυναίσθησης τους και μάλιστα αυτό φάνηκε να ισχύει και για τις τρεις διαστάσεις της αυτεπάρκειας: αυτορρυθμιστική, διεκδικητικότητα και κοινωνική. Τέλος, τα ευρήματα έδειξαν ότι αύξηση των πεποιθήσεων αυτών είχε θετική επίδραση στην υιοθέτηση του ρόλου του υπερασπιστή (Λύχνου & Αντωνοπούλου, 2016).

Ο σημαντικός ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας, και μάλιστα σε συνδυασμό με την ηθική αποδέσμευση, τόσο σε ατομικό όσο και ομαδικό επίπεδο πιστοποιήθηκε και από τους Barcia και Bussey (2011). Στη συγκεκριμένη έρευνα καταγράφηκαν οι αντιλήψεις 1167 παιδιών στην Αυστραλία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι τα παιδιά που πίστευαν ότι οι άλλοι μαθητές και οι καθηγητές δεν θα ήταν ικανοί να καταστείλουν την επιθετικότητα προς τους συνομήλικούς τους, είχαν εμφανίσει επιθετικότητα πιο συχνά και χαρακτηρίστηκαν από υψηλότερη ηθική αποδέσμευση. Οι αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της ομαδικής αναχαίτισης της επιθετικότητας και για την αποτελεσματικότητα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, και η ηθική αποδέσμευση συνδέθηκαν και δημιούργησαν ένα σύνολο παραγόντων που περιλαμβάνουν την ομαδική ευθύνη και τους ατομικούς παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχολικό περιβάλλον για την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Ακόμη και σε μεγαλύτερες ηλικίες έχει τεκμηριωθεί η υψηλή σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας με την ηθική αποδέσμευση και η συνδυασμένη επίδραση τους στην εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών (Hinrichs, Wang, Hinrichs, & Romero, 2012). Στην έρευνα αυτή που διεξάχθηκε σε φοιτητές (N = 440), οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα άτομα που εμφάνισαν υψηλές τιμές αυτο-αποτελεσματικότητας για ηγεσία (δηλαδή πίστευαν ότι μπορούν να ηγηθούν) σημείωναν χαμηλές τιμές στην ηθική τους αποδέσμευση και κυρίως στη μετατόπιση ευθύνης για τη συμπεριφορά τους σε άλλα πρόσωπα.

Συνοψίζοντας την έρευνα για την επίδραση της ηθικής αποδέσμευσης και της αυτο-αποτελεσματικότητας στην επίδειξη προκοινωνικών και παραβατικών συμπεριφορών, οι Bandura, Caprara, Barbanarelli, Pastorelli, και Regalia (2001) έδειξαν ότι η κοινωνική και ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρούν θετικά στις προκοινωνικές συμπεριφορές, ενώ η αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης έχει

αρνητική επίδραση στην ηθική αποδέσμευση. Οι προκοινωνικές συμπεριφορές και η ηθική αποδέσμευση με τη σειρά τους επιδρούν στη εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών μέσω του αναστοχασμού των συναισθημάτων (Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας και της ηθικής αποδέσμευσης στην παραβατική συμπεριφορά (μέσα στην παρένθεση οι τιμές για τα κορίτσια και εκτός παρένθεσης για τα αγόρια). Οι αστερίσκοι δηλώνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ κοριτσιών και αγοριών (από Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, & Regalia, 2001, σελ. 127).

*Εκφοβισμός και ατομικές διαφορές.* Εξ ορισμού ο εκφοβισμός υφίσταται μεταξύ ατόμων με διαφορετική ατομική ισχύ (power), όπου τα λιγότερο ισχυρά παιδιά πλήττονται κατ' επανάληψη από τους ισχυρούς δράστες. Δράστες και θύματα μπορεί να διαφέρουν σε σωματικά ή και σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά (Rigby 2004). Οι ατομικές αυτές διαφορές μπορεί να αποτελούν αίτια εμφάνισης του εκφοβισμού, καθώς και διαφοροποίησης του ρόλου που μπορεί να κατέχουν στο φαινόμενο τα παιδιά. Ο Olweus (1993) αποδέχεται ότι οι δράστες έχουν χαμηλή ενσυναίσθηση, είναι πιο επιθετικοί και γενικότερα πιο ρωμαλέοι ή εύρωστοι. Η Del Rey και οι συνεργάτες της (2016) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε 564 μαθητές ηλικίας 11-18 ετών από την Ισπανία και την Ελλάδα, υποστήριξαν ότι τόσο η γνωστική όσο και η συναισθηματική ενσυναίσθηση αποτελούσαν αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα του σχολικού εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού.

Οι Sutton και Keogh (2000) σε δείγμα 198 μαθητών ηλικίας 9-12 ετών πρόσθεσαν ότι οι θύτες χαρακτηρίζονται και από ικανότητα χειραγώγησης των θυμάτων και ειδικότερα οι θύτες που χρησιμοποιούν έμμεσες μορφές εκφοβισμού.

Παράλληλα, η έρευνα των Slee και Rigby (1993) στην Αυστραλία σε αγόρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N = 87) έδειξε ότι τα θύματα έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Επίσης, οι Mynard και Joseph (1997) μελέτησαν τις ατομικές διαφορές σε αγόρια και κορίτσια (N = 179) ηλικίας 8-13 ετών στη Μεγάλη Βρετανία μεταξύ θυτών και θυμάτων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι τα θύματα από τη μία πλευρά είχαν καλύτερες σχολικές επιδόσεις και καλύτερη εξωτερική εμφάνιση από τους θύτες/θύματα, ενώ από την άλλη ήταν πιο αδύναμα σωματικά και εμφάνιζαν χαμηλότερες αθλητικές επιδόσεις σε σχέση με τους δράστες.

*Ο εκφοβισμός ως κοινωνικο-πολιτισμικό φαινόμενο.* Από αυτή τη προσέγγιση, ο εκφοβισμός δεν εξετάζεται ως αποτέλεσμα των ατομικών διαφορών αλλά ως φαινόμενο μεταξύ κοινωνικών ομάδων που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη σύσταση αλλά και ως προς την ισχύ (Rigby, 1997). Οι κοινωνικές αυτές ομάδες μπορεί να διαφέρουν ως προς το φύλο, την εθνικότητα, τη φυλή, το οικονομικό, το μορφωτικό και το κοινωνικό επίπεδο.

Οι Ronald και Galloway (2002) σε έρευνα που έκαναν σε παιδιά των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου (N = 2002) και στους εκπαιδευτικούς τους θέλοντας να εξετάσουν την πιθανότητα ύπαρξης διαφορών μεταξύ των τάξεων, βρήκαν ότι η διαχείριση της τάξης (management) και η δομή της τάξης (structure) ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης του εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, η διαχείριση της τάξης περιλάμβανε το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού, τη γνωστική του επάρκεια, την επίβλεψη που παρείχε στα παιδιά και τέλος την πιθανή του παρέμβαση. Η δομή της τάξης αναφερόταν στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και στη συνοχή της τάξης, στα πρότυπα των μαθητών, στην ύπαρξη κανόνων και τέλος στο αν ήταν επικεντρωμένα τα παιδιά στη μάθηση. Τα υψηλότερα επίπεδα διαχείρισης και δομής της τάξης συνδέονταν με χαμηλότερα επίπεδα εκφοβιστικών συμπεριφορών. Η άποψη αυτή επιβεβαιώθηκε και από μια πρόσφατη έρευνα των Gerlinge και Wo (2016) που μελέτησαν τη σχέση του κλίματος του σχολείου με τον εκφοβισμό. Τα ευρήματα έδειξαν ότι το θετικό κλίμα στο σχολείο σχετίστηκε με σημαντικά μικρότερα ποσοστά εκφοβισμού. Συγκεκριμένα φάνηκε ότι οι μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία που υπήρχε παρουσία σχολικής δομής και μηχανισμών υποστήριξης παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα θυματοποίησης.

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών διερεύνησε τις διαφορές του εκφοβισμού μεταξύ των δύο φύλων. Ο Olweus (1993) επισήμανε ότι τα αγόρια ήταν πιο συχνά

θύματα άμεσου εκφοβισμού. Επίσης ήταν και δράστες άμεσου εκφοβισμού σε μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τα κορίτσια. Ειδικότερα, αγόρια και κορίτσια παραδέχθηκαν ότι δράστες ήταν κατά πλειοψηφία τα αγόρια.

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα των Whitney και Smith (1993) με 6758 μαθητές/τριες στη Μεγάλη Βρετανία. Στην έρευνα αυτή βρέθηκε ότι τα αγόρια εμφάνισαν διπλάσιες τιμές πραγματοποίησης εκφοβισμού σε σχέση με τα κορίτσια. Ωστόσο, δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στο πόσο συχνά έχουν θυματοποιηθεί. Τα αγόρια δήλωσαν ότι εκφοβίστηκαν κυρίως από αγόρια, ενώ τα κορίτσια δέχθηκαν εκφοβισμό και από τα δύο φύλα.

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα του Ladd (2005) ο οποίος ανέφερε ότι τα αγόρια εκφοβίζουν περισσότερο από ότι τα κορίτσια, αλλά και τα δύο φύλα συμπεριφέρονται πιο σκληρά σε άτομα του ίδιου φύλου από ότι σε ετερόφυλους συμμαθητές/τριες. Κατά την παιδική ηλικία, τα αγόρια επιλέγουν να εκφοβίζουν πιο συχνά τα κορίτσια, αλλά τα κορίτσια δεν εκφοβίζουν τα αγόρια (Moffitt, Capsi, Rutter, & Silva, 2001). Στην ηλικία 8-9 και 10-11 ετών, οι Boulton και Underwood (1992) αναφέρουν μάλιστα, ότι τόσο το να εκφοβίσει όσο και το να εκφοβιστεί κάποιος είναι πιο διαδεδομένο στα αγόρια από ότι στα κορίτσια. Οι διαφορές στα δύο φύλα επιβεβαιώθηκαν και από πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη στον ελληνικό πληθυσμό όπου φάνηκε ότι το αντρικό φύλο αποτελούσε προβλεπτικό παράγοντα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Antoniadou, Kokkinos, & Markos, 2016).

Επίσης, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι υπάρχουν διαφορές στο είδος του εκφοβισμού που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Τα αγόρια προτιμούν (κυρίως στο δημοτικό) άμεσες σωματικές επιθέσεις, ενώ δεν διαφέρουν με τα κορίτσια στις άμεσες λεκτικές επιθέσεις (Lagerspetz, Bjorkqvist, & Peltonen, 1988; Smith & Sharp, 1994; Pepler, Jiang, Craig, & Connolly, 2008) και έχουν την τάση να εκδηλώνουν πιο θετική θέση στον εκφοβισμό σε σχέση με τα κορίτσια (Crick & Werner, 1998). Τα κορίτσια όμως ξεκινούν από πιο μικρή ηλικία σε σχέση με τα αγόρια τη χρήση του έμμεσου κοινωνικού εκφοβισμού (Smith & Shu, 2000). Μία αξιοσημείωτη διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, είναι και το εύρημα των Salmivalli et al. (1996) όπου φάνηκε ότι τα κορίτσια ήταν πιο συχνά προασπιστές των θυμάτων ή αμέτοχοι, ενώ τα αγόρια βρέθηκαν πιο συχνά στον ρόλο του θύτη, του ενισχυτή, και βοηθού του δράστη.

Ένας άλλος παράγοντας που έχει απασχολήσει τους ερευνητές σε σχέση με τον εκφοβισμό είναι η κοινωνικό-οικονομική θέση, αλλά στην περίπτωση αυτή δεν

υπάρχουν ξεκάθαρα αποτελέσματα. Οι Feldhusen, Thurston, και Benning (1973) υποστήριξαν ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν χαμηλό μορφωτικό αλλά και χαμηλό εισοδηματικό επίπεδο παρουσίαζαν αυξημένη τάση επιθετικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, ο Olweus (1993) επισήμανε ότι ο εκφοβισμός δεν διαφοροποιείται μεταξύ αγροτικού και αστικού πληθυσμού. Μεταγενέστερες έρευνες στη Σκωτία (Karatzias, Power, & Swanson, 2002) αλλά και στην Καλιφόρνια των ΗΠΑ (Glew, Fan, Katon, Rivara, & Kernic, 2005) υποστήριξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν σχετίζεται με την κοινωνικό-οικονομική θέση των παιδιών. Αντίθετα αποτελέσματα βρέθηκαν στην έρευνα των Pereira, Mendonca, Neto, Valente, και Smith (2004), οι οποίοι μελετώντας τις αντιλήψεις 4092 παιδιών δημοτικών σχολείων της Πορτογαλίας βρήκαν ότι οι μαθητές που οι οικογένειές τους είχαν χαμηλότερα εισοδήματα ήταν συχνότερα θύτες και θύματα.

Υπάρχουν επίσης αρκετές έρευνες που μελέτησαν τη σχέση φυλής - εθνικότητας με τον εκφοβισμό. Ο Smith (2003) υποστηρίζει ότι για να υπάρξει εκφοβισμός που να σχετίζεται ή να οφείλεται σε διαφορές εθνικοτήτων, θα πρέπει η κοινότητα να είναι πολυπολιτισμική ή να υπάρχει αυξημένος αριθμός μεταναστών μέσα στο ίδιο κράτος. Και εδώ όμως τα αποτελέσματα των ερευνών δίστανται. Η έρευνα των Seals και Young (2003) δεν κατέδειξε διαφορές ως προς τη θυματοποίηση σε 454 μαθητές γυμνασίων των ΗΠΑ που ανήκαν στη λευκή και στη μαύρη φυλή. Ομοίως και οι Mouttara et al. (2004) σε δείγμα 1368 μαθητών της Νότιας Καλιφόρνιας δεν βρήκαν διαφορές στις εθνικές μειονότητες μέσα στα σχολεία, αλλά διαπίστωσαν ότι οι Ασιάτες μαθητές ήταν πιο συχνά θυματοποιημένοι σε σχέση με μαθητές των υπόλοιπων εθνικοτήτων. Αντίθετα, οι Yu, Huang, Schwalberg, Overpeck, και Kogan (2003) επισήμαναν ότι μετανάστες μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία των ΗΠΑ και δεν είχαν μητρική γλώσσα την αγγλική διέτρεχαν κίνδυνο απομόνωσης και θυματοποίησης. Ωστόσο, οι Nansel et al. (2001) μελέτησαν τις αντιλήψεις 15686 έφηβων μαθητών/τριών σε σχολεία των ΗΠΑ, και διαπίστωσαν ότι ένας στους δώδεκα μαθητές που έχουν δεχθεί εκφοβισμό θεωρεί ότι η φυλή ή η θρησκεία του είναι αιτία της θυματοποίησής τους. Σε μια άλλη έρευνα που έγινε στην πολυπολιτισμική Καλιφόρνια βρέθηκε ότι τα παιδιά όλων των εθνικοτήτων (από την λευκή, μαύρη αλλά και κίτρινη φυλή) ένοιωθαν λιγότερο μόνοι και λιγότερο κατατρεγμένοι (Bellmore, Witkow, Graham, & Juvonen, 2004). Αν ευρήματα της προηγούμενης έρευνας συνδυαστούν με τα ευρήματα των Elsea και Mukhtar (2000), όπου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της κίτρινης φυλής στο Ηνωμένο Βασίλειο δέχονται εκφοβισμό από άλλους



Ασιάτες μαθητές και όχι από Άγγλους, καθώς και με την έλλειψη διαφορών λόγω εθνικότητας και στην ήπειρο της Αυστραλίας (Nguy & Hunt, 2004), τότε μάλλον θα πρέπει να τονιστεί ότι εκφοβισμός υπάρχει μάλλον μέσα στις εθνότητες και όχι μεταξύ των εθνοτήτων. Πιο πρόσφατη έρευνα στην Ολλανδία, έδειξε ότι τα παιδιά εθνικών μειονοτήτων εμφάνιζαν εκφοβιστικές συμπεριφορές σε τάξεις που ήταν εθνικά ανομοιογενείς (Vervoort, Scholte, & Overbeek, 2010)

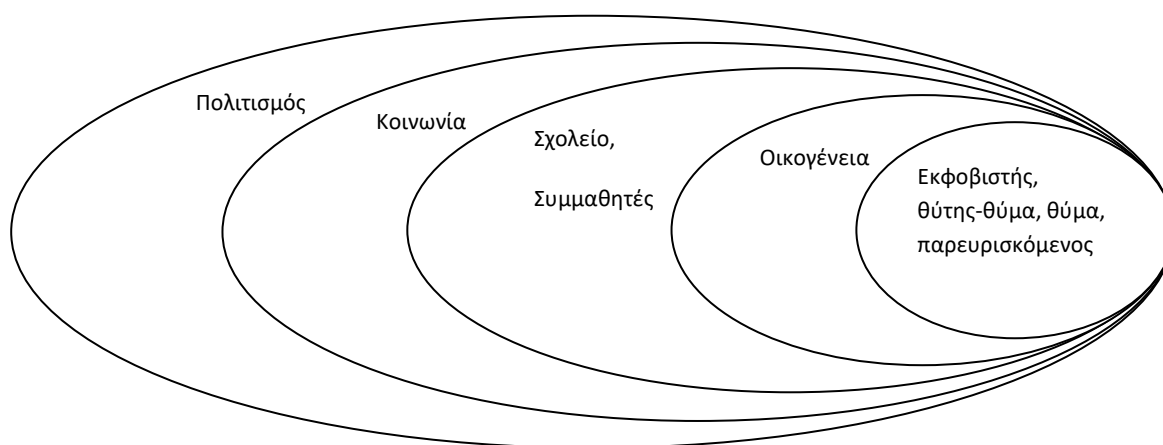
Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο μελέτησε τις στάσεις των γηγενών παιδιών και των μεταναστών απέναντι στον εκφοβισμό. Τα μισά παιδιά και των δύο ομάδων ανέφεραν ότι είχαν γίνει μάρτυρες περιστατικών εκφοβισμού τόσο από τους Έλληνες συμμετέχοντες απέναντι στους μετανάστες όσο και το αντίστροφο. Ωστόσο, οι μετανάστες φάνηκε ότι είχαν υποστεί εκφοβισμό σε μεγαλύτερο ποσοστό. Τέλος, σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης αυτής οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των δύο ομάδων σχετίστηκαν με χαμηλότερα επίπεδα εκφοβισμού (Nikolaou & Samsari, 2016).

*Αποκαταστατική/επανορθωτική δικαιοσύνη και επανένταξη μέσω της ντροπής (Reintegrative Shaming Theory).* Πρόκειται για μια θεωρητική προσέγγιση που προσπαθεί να αντιμετωπίσει τον εκφοβισμό, ανεξάρτητα από τις πηγές του. Οι Ahmed, Harris, Braithwaite, και Braithwaite (2001) υποστήριξαν ότι εκτός από τις ατομικές διαφορές, την οικογένεια και το σχολείο, ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης του σχολικού εκφοβισμού είναι η διαχείριση της ντροπής που μπορεί να αισθάνεται ο δράστης. Σύμφωνα με τη θεωρία, τονίζεται ότι αν ένα άτομο δεν διαχειριστεί και δεν εξωτερικεύσει την ντροπή του, τότε αυτή μετατρέπεται σε θυμό. Ο θυμός στη συνέχεια μπορεί να εκδηλωθεί ως επιθετική ενέργεια προς ένα άλλο άτομο. Η εκδήλωση τέτοιων επιθετικών συμπεριφορών δυσχεραίνει την ενσωμάτωση του ατόμου στην ομάδα είτε πρόκειται για την σχολική ομάδα είτε για την οικογένεια (Ahmed, 2006; Morrison, 2002). Με τη διαδικασία της επανορθωτικής δικαιοσύνης γίνεται σαφές ότι δεν στοχοποιείται ο δράστης ως άτομο, αλλά η συμπεριφορά του. Η επανορθωτική δικαιοσύνη πραγματοποιείται μέσα στην ομάδα και παρουσία όλων των εμπλεκόμενων μελών (θύτης, θύμα, υποστηρικτές του θύτη και του θύματος). Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα αποδέχεται το άτομο εφόσον κατανοήσει ότι δεν αποδέχεται την εκφοβιστική του συμπεριφορά (Braithwaite, 1989). Εξελίσσοντας το μοντέλο της διαχείρισης του θυμού, οι Ahmed και Braithwaite (2006), συμπεριέλαβαν άλλους δύο παράγοντες που συμβάλλουν στη μείωση του φαινομένου του εκφοβισμού, τη

συμφιλίωση των εμπλεκομένων και τη συγχώρεση. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση επικεντρώνεται κυρίως στο να μην στοχοποιηθεί ο δράστης, να μην αισθάνεται ντροπή, τόσο αυτός όσο και το θύμα και περιλαμβάνει όλη την ομάδα.

*Κοινωνικο-οικολογική προσέγγιση.* Η οικολογική θεωρία (Broffebrenner, 1979) είναι ίσως η μόνη θεωρία που εμπεριέχει σχεδόν όλες τις παραπάνω θεωρίες, γιατί υποστηρίζει ότι υπάρχει αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου, των φίλων, της οικογένειας, του σχολείου, του κοινωνικού περιβάλλοντος και του γενικότερου πολιτισμικού περιβάλλοντος. Το άτομο είναι στο επίκεντρο με τα ατομικά χαρακτηριστικά του (για παράδειγμα άγχος, κατάθλιψη, επιθετικότητα), επηρεάζεται από οικογενειακούς παράγοντες (εκφοβισμός στο οικογενειακό περιβάλλον, συνθήκες διαβίωσης, χρηματοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας), από παράγοντες που αφορούν τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους του και τον ρόλο που κατέχει στον εκφοβισμό, από τους κανόνες που υπάρχουν στο σχολείο, από το κλίμα και τη συνοχή της σχολικής τάξης, από κοινωνικούς παράγοντες όπως στατιστικά εγκληματικότητας της κοινωνίας που ζει, ασφάλεια από και προς το σχολείο, από πολιτιστικά στοιχεία, ήθη και έθιμα. Η σχηματική αναπαράσταση της οικολογικής προσέγγισης φαίνεται στο Σχήμα 5. Η θεωρία αναφέρει ότι το παιδί είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το κοινωνικό δίκτυο που το περιβάλλει. Το δίκτυο αυτό αποτελείται από τέσσερα ενδοσυσχετιζόμενα συστήματα: μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, και μακροσύστημα. Ως μικροσύστημα ορίζεται το άτομο (παιδί) και η σχέση του με ένα ανώτερο σύστημα όπως είναι η οικογένεια ή η σχολική τάξη. Το μεσοσύστημα εμπερικλείει τις σχέσεις μεταξύ δύο συστημάτων, για παράδειγμα τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Το εξωσύστημα δέχεται επιδράσεις από τη γειτονιά που βρίσκεται το σχολείο, από τις σχέσεις που αναπτύσσονται στην ευρύτερη κοινωνία (γειτονιά, γονείς, φίλοι και δάσκαλοι) και τέλος το μακροσύστημα αναφέρεται στο πολιτιστικό επίπεδο και στα ήθη ευρύτερου ακόμη κοινωνικού συνόλου. Συνοπτικά, η θεωρητική αυτή προσέγγιση υποστηρίζει ότι για τη μελέτη του φαινομένου του εκφοβισμού θα πρέπει να εξετάζονται όχι μόνο τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού αλλά και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους του, την οικογένεια, τους δασκάλους, τη διεύθυνση του σχολείου, το φυσικό περιβάλλον του σχολείου και γενικότερα το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον διαβίωσης (Swearer & Doll, 2001; Espelage & Swearer, 2004). Ο Lee (2011) ενστερνιζόμενος την οικολογική θεωρητική προσέγγιση προτείνει

ότι ο σχολικός εκφοβισμός θα πρέπει να μελετάται διαμέσου ενός πολυπαραγοντικού μοντέλου.



Σχήμα 5. Κοινωνικο-οικολογικό πλαίσιο του εκφοβισμού των νέων (Espelage & Swearer, 2004, σελ. 3).

## 2.5 Αθλητισμός και εκφοβισμός

Υπάρχει πληθώρα ερευνών που έχουν μελετήσει την επιθετικότητα στον αθλητισμό. Ωστόσο, μόλις τα τελευταία χρόνια έχουν κάνει την εμφάνισή τους στη διεθνή βιβλιογραφία μελέτες σχετικές με τον ρόλο που μπορεί να παίζει η άθληση στον σχολικό εκφοβισμό. Οι Jankauskiene, Kardelis, Sukys, και Kardeliene (2008) στη Λιθουανία υποστήριξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της συστηματικής ενασχόλησης με τον αθλητισμό και του σχολικού εκφοβισμού. Παρόλα αυτά στην έρευνα τους βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στον αριθμό των εκφοβιστών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που αθλούνται εμφάνισαν υψηλότερη συχνότητα εκφοβιστικών συμπεριφορών σε σύγκριση με αυτά που δεν αθλούνται. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω η σχέση των διαφόρων εξωσχολικών δραστηριοτήτων (όχι μόνο των αθλητικών) και του εκφοβισμού.

Ο Peguero (2008) εξέτασε τη σχέση του εκφοβισμού και των εξωσχολικών δραστηριοτήτων σε ένα μεγάλο δείγμα μαθητών στις Ηνωμένες Πολιτείες (N = 7.990). Στην έρευνα αυτή, οι μαθητές/τριες κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερα υποσύνολα ανάλογα με τις σχολικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν: α) σε δραστηριότητες που διεξάγονταν μέσα σε τάξη (μουσική, χορωδία, δημιουργία εφημερίδας κ.α.), β) σε σχολικές ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα, γ) σε αθλητικές δραστηριότητες εντός του σχολείου (intramural sports) και δ) σε αθλητικές

δραστηριότητες με άλλα σχολεία (interscholastic sports). Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές/τριες που ανήκαν στην τρίτη κατηγορία είχαν περισσότερες πιθανότητες θυματοποίησης, ενώ οι μαθητές/τριες της τέταρτης κατηγορίας ήταν λιγότερο πιθανό να εκφοβιστούν. Τα ευρήματα αυτά αποδόθηκαν στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες που παρέμεναν στις εντός του σχολείου σχολικές δραστηριότητες πιθανόν να θεωρούνταν περισσότερο αδύναμοι και είχαν περισσότερο χρόνο στο σχολείο όπου ήταν δυνατόν να διαδραματιστούν γεγονότα θυματοποίησης. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές/τριες που έρχονταν σε επαφή διαμέσου του αθλητισμού και με άλλα σχολεία, θεωρούνταν από τα άλλα παιδιά ως πιο δυνατά, πιο δημοφιλή, και είχαν μεγαλύτερο κοινωνικό status.

Χαρακτηριστική, επίσης, είναι η έρευνα των Gardner, Roth, και Brooks-Gunn (2009) οι οποίοι σύγκριναν τη μη βίαιη παραβατικότητα σε παιδιά που συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες, παιδιά που συμμετέχουν σε μη αθλητικές δραστηριότητες και σε παιδιά που δεν είχαν καμία συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι αθλούμενοι είχαν υψηλότερες τιμές σε μη βίαια παραπτώματα σε σχέση με τα παιδιά που δεν ασχολούνταν με τον αθλητισμό. Ωστόσο, δεν βρέθηκαν διαφορές με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν γενικότερα σε οργανωμένες δραστηριότητες. Τα ευρήματα αυτά αποδόθηκαν από τους ερευνητές στο γεγονός ότι τα παιδιά που δεν συμμετείχαν σε οργανωμένες δραστηριότητες είχαν μειωμένο αριθμό κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με αποτέλεσμα και τη μειωμένη εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών. Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα της έρευνας αυτής ήταν η απουσία σχέσης μεταξύ της παραβατικότητας που εμπεριέχει βία και του αθλητισμού τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια.

Οι Cohen, Taylor, Zonta, Vesta, και Schuster (2007) διεύρυναν τη μελέτη της επίδρασης της συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες στον εκφοβισμό από τον αγωνιστικό αθλητισμό στον σχολικό αθλητισμό. Πιο συγκεκριμένα, μελέτησαν τη συχνότητα παραβατικών συμπεριφορών σε δημόσια σχολεία του Λος Άντζελες που παρέχεται η δυνατότητα συμμετοχής σε εξωσχολικά προγράμματα άθλησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συλλήψεις για παραβατικές συμπεριφορές σχετίζονται αρνητικά με τη διαθεσιμότητα των προγραμμάτων άθλησης, όσο περισσότερα προγράμματα άθλησης ήταν διαθέσιμα τόσο λιγότερες οι συλλήψεις. Ωστόσο, δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής σε αυτά τα προγράμματα άθλησης και στον αριθμό των συλλήψεων. Οι ερευνητές απέδωσαν τα ευρήματα αυτά

σε άλλους παράγοντες που αφορούν το σχολικό περιβάλλον και όχι στην αθλητική συμμετοχή.

Επεκτείνοντας την ιδέα ότι η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες από μόνη της ίσως να μην είναι αρκετή για να επηρεάσει τη διαμόρφωση και εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών, οι Linver, Roth, και Brooks-Gunn (2009) μελέτησαν τον ρόλο της αμιγούς συμμετοχής σε αθλήματα ή τον συνδυασμό της και με άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ., εθελοντισμός, θρησκευτικές οργανώσεις τύπου κατηχητικού, κοινωνικές οργανώσεις) στη διαμόρφωση παραβατικών και εκφοβιστικών συμπεριφορών. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι όσοι συμμετείχαν σε οργανωμένα προγράμματα άθλησης είχαν καλύτερη κοινωνική και ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς και προκοινωνική συμπεριφορά σε σχέση με αυτούς που είχαν μικρή ή καθόλου ενασχόληση με οργανωμένες δραστηριότητες. Επίσης, είχαν μικρότερα θετικά αποτελέσματα σε σχέση με τα άτομα που συμμετείχαν σε συνδυασμό αθλητικών αλλά και άλλου τύπου εξωσχολικές δραστηριότητες. Τη θετική συμβολή της άθλησης σε σχέση με τη μη άθληση είχαν επιβεβαιώσει και οι Fredricks και Eccles (2006a) σε ζητήματα παραβατικότητας, ενώ οι ίδιοι ερευνητές σε άλλη μελέτη κατέδειξαν ότι οι αθλητές εμπλέκονται περισσότερο σε επικίνδυνες και παραβατικές συμπεριφορές (Fredricks & Eccles, 2006b).

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαίωσαν σε μία από τις λίγες μακροχρόνιες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον χώρο αυτό οι Endresen και Olweus (2005). Στην έρευνα αυτή καταγράφηκαν για δύο χρόνια η σχέση της εμπλοκής σε αντικοινωνικές καταστάσεις και της συμμετοχής σε αθλήματα δύναμης σε αγόρια ηλικίας 11-15 ετών (N = 477). Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής επιβεβαίωσαν τη θετική σχέση που υπάρχει μεταξύ της συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες και του εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε αθλήματα ισχύος σε σχέση με αυτά που δεν συμμετείχαν σε αθλητικές δραστηριότητες είχαν υψηλότερα επίπεδα αντικοινωνικής εμπλοκής. Επίσης, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα παιδιά που συνέχιζαν τη συμμετοχή τους σε αθλήματα ισχύος για δύο χρόνια είχαν αύξηση των αντικοινωνικών ενεργειών τους. Φαίνεται ότι η συμμετοχή και μόνο σε αθλητικές δραστηριότητες δεν εξασφαλίζει και την ηθική ανάπτυξη των αθλητών/τριών. Αντιθέτως, θα πρέπει να συνδυάζεται με τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος, και την ενημέρωση και εκπαίδευση σε θέματα ηθικής, ώστε να εμφανισθεί και μείωση των αντικοινωνικών ενεργειών. Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα της έρευνας αυτής ήταν το ότι η αρνητική επίδραση της συμμετοχής σε αθλήματα ισχύος ίσχυε τόσο για τα παιδιά

που είχαν υψηλά επίπεδα αντικοινωνικής εμπλοκής πριν από την ενασχόληση με το άθλημα, αλλά και σε αυτά που ξεκίνησαν με χαμηλό σκορ εμπλοκής σε αντικοινωνικές καταστάσεις. Οι ερευνητές εξήγησαν το φαινόμενο με βάση τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1973), όπου η επιθετική συμπεριφορά μαθαίνεται και ενισχύεται από τις προπονήσεις σε αθλήματα πάλης, αλλά και από την παρακολούθηση επιθετικών προτύπων μέσα στην ίδια την προπόνηση.

Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και μια άλλη μακροχρόνια έρευνα διάρκειας περίπου έξι χρόνων που πραγματοποίησαν οι Fredricks και Eccles (2008) σε αμερικάνους μαθητές λευκής και μαύρης φυλής. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι όσοι συμμετείχαν σε αθλητικές ομάδες είχαν αφενός χαμηλότερους βαθμούς, και αφετέρου εμφανίστηκε θετική συσχέτιση με παραβατικές συμπεριφορές.

Πρόσφατη μελέτη διερεύνησε τη σχέση μεταξύ του εκφοβισμού και των εξωσχολικών αθλητικών δραστηριοτήτων (Burcak, Serkan, & Levent, 2016). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές που συμμετείχαν σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες εμφάνιζαν χαμηλότερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς σε σύγκριση με τους μαθητές που συμμετείχαν σε άλλου είδους δραστηριότητες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

### 3. ΜΕΘΟΔΟΣ

#### 3.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 2252 μαθητές/τριες από 41 δημόσια σχολεία (24 Δημοτικά σχολεία και 17 Γυμνάσια) των νομών Αττικής και Λακωνίας. Συγκεκριμένα, 538 μαθητές/τριες φοιτούσαν στην έκτη δημοτικού, 602 στην Α΄ Γυμνασίου, 588 στη Β΄ Γυμνασίου και 524 στην Γ΄ Γυμνασίου. Στο σύνολο του δείγματος, τα κορίτσια ήταν 1125, ενώ τα αγόρια ήταν 1127. Πιο συγκεκριμένα, στην έκτη δημοτικού 269 ήταν αγόρια, στην Α΄ γυμνασίου οι 299 συμμετέχοντες ήταν αγόρια, στην Β΄ γυμνασίου συμμετείχαν 303 αγόρια και στην Γ΄ γυμνασίου τα αγόρια συμμετέχοντες ήταν 256. Στο νομό Αττικής επιλέχθηκαν Γυμνάσια που είχαν και Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης (ΤΑΔ) και τα κοντινά σε αυτά Δημοτικά σχολεία. Στο νομό Λακωνίας επιλέχθηκαν όλα τα σχολεία της πρωτεύουσας του νομού (Σπάρτη), καθώς και το μοναδικό Γυμνάσιο του νομού που είχε Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης. Όσον αφορά την κατανομή των συμμετεχόντων μαθητών/τριων με βάση τον τύπο του σχολείου, σε τυπικά σχολεία φοιτούσαν: Α΄ γυμνασίου  $N = 268$ , Β΄ γυμνασίου  $N = 385$ , και Γ΄ γυμνασίου  $N = 363$ .

#### 3.2 Ερωτηματολόγια

Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα 1) που συμπλήρωσαν οι μαθητές ήταν δομημένο σε μέρη:

α) *Γενικές ερωτήσεις, δημογραφικά χαρακτηριστικά.* Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε γενικά ερωτήματα που αφορούσαν την τάξη, το σχολείο, κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο γονέων. Τρία ερωτήματα χρησιμοποιήθηκαν για να διακριθούν οι μαθητές/τριες που ασχολούνται με εξωσχολικές δραστηριότητες (αθλητικές και μη) και αυτούς που δεν ασχολούνται (π.χ., Jankauskiene, Kardelis, Sukys, & Kardeliene, 2008). Οι μαθητές των ΤΑΔ εφόσον αθλούνται συστηματικά εντάχθηκαν στην κατηγορία των παιδιών με εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες, ενώ οι μαθητές των άλλων τμημάτων των ίδιων σχολείων κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με τις απαντήσεις στα ερωτήματα 10-12. Για τις ανάγκες της έρευνας, η ενασχόληση με τον αθλητισμό θεωρήθηκε συστηματική όταν οι μαθητές αθλούνταν περισσότερο από τρεις φορές την εβδομάδα.

β) *Ερωτηματολόγιο εκφοβισμού*. Για τον προσδιορισμό της θυματοποίησης και του εκφοβισμού χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του Revised Olweus Bully Victim Questionnaire (OBVQ, Olweus, 1996). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 8 ερωτήματα για τον προσδιορισμό του θύματος και 8 ερωτήματα για τον προσδιορισμό του θύτη. Το ερωτηματολόγιο έχει μεταφρασθεί και προσαρμοσθεί στην Ελληνική γλώσσα (Kyriakides, Kaloyirou, & Lindsay, 2006). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής των ερωτημάτων που αφορούσαν τη θυματοποίηση ήταν .92, και των ερωτημάτων του εκφοβισμού ήταν .91. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν σε διάφορες μορφές εκφοβισμού και θυματοποίησης που διαδραματίστηκαν σε χρονικό διάστημα των τελευταίων 2-3 μηνών. Οι απαντήσεις δίνονταν σε μια 5-βάθμια κλίμακα από «ποτέ» (5), «1-2 φορές» (4), «2-3 φορές» (3), «1 φορά την εβδομάδα» (2) και «πολλές φορές την εβδομάδα» (1). Οι Solberg και Olweus (2003) υποστήριξαν ότι θυματοποίηση ή εκφοβισμός υφίσταται αν τα περιστατικά έλαβαν χώρα από «2-3 φορές» και συχνότερα σε διάστημα 2-3 μηνών. Έτσι, οι μαθητές/τριες θεωρήθηκαν θύματα ή θύτες αν είχαν απαντήσει έστω και σε μία ερώτηση τουλάχιστον «2-3 φορές» στα ερωτηματολόγια θυματοποίησης.

Αντίστοιχα, έγινε και η κατηγοριοποίηση σε εκφοβιστές και μη σύμφωνα με τις οδηγίες των Solberg και Olweus (2003). Μαθητές/τριες που απάντησαν ότι είχαν δεχθεί αλλά και είχαν διατελέσει πράξεις εκφοβισμού αποτέλεσαν την κατηγορία του θύμα/θύτης, ενώ όποιοι απάντησαν «ποτέ» ή «1-2 φορές» σε όλα τα ερωτήματα κατατάχθηκαν ως αμέτοχοι. Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η συμπλήρωση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς (self-report) που αφορούν την εξέταση του εκφοβισμού είναι εξίσου αποδεκτή σε σχέση με την ονομασία των εκφοβιστών ή των θυμάτων από τους συμμαθητές (peer nomination) (Lee & Cornell, 2010; Chan, Myron, & Crawshaw, 2005).

γ) *Ερωτηματολόγιο ηθικής αποδέσμευσης*. Η κλίμακα ηθικής αποδέσμευσης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αναπτύχθηκε από τους Bandura, Barbanarelli, Caprara, και Pastorelli (1996a, 1996b) και περιελάμβανε οκτώ παράγοντες ηθικής αποδέσμευσης. Κάθε παράγοντας αξιολογείται με τέσσερα ερωτήματα: (1) ηθική δικαιοσύνη (π.χ., *Είναι αποδεκτό να καβγαδίζεις για να προστατέψεις τους φίλους σου*), (2) ευφημιστικός χαρακτηρισμός (π.χ., *Το να χαστουκίζεις ή να σπρώχνεις κάποιον είναι απλά ένας τρόπος να αστείευτείς*), (3) πλεονεκτική σύγκριση (π.χ., *Το να προξενείς ζημιά σε περιουσιακά στοιχεία δεν είναι και σπουδαία υπόθεση όταν βλέπεις ότι άλλοι δέρνουν ανθρώπους*), (4) μετατόπιση της ευθύνης (π.χ., *Αν τα παιδιά ζουν σε*



άσχημες συνθήκες δεν πρέπει να κατηγορούνται όταν συμπεριφέρονται επιθετικά), (5) διάχυση της ευθύνης (π.χ., *Αν μια ομάδα αποφασίζει από κοινού να κάνει κάτι κακό είναι άδικο να κατηγορηθεί ξεχωριστά οποιοδήποτε παιδί αυτής της ομάδας για το κακό*), (6) διαστρέβλωση των συνεπειών (π.χ., *Είναι αποδεκτό να λέει κανείς μικρά ψέματα γιατί δεν βλέπουν κανέναν*), (7) απανθρωπιά-κτηνωδία (π.χ., *Κάποιοι άνθρωποι αξίζει να τους συμπεριφέρονται σαν να είναι ζώα*), και (8) απόδοση της ευθύνης στο θύμα (π.χ., *Αν τα παιδιά καβγαδίζουν και συμπεριφέρονται άσχημα στο σχολείο φταίνε οι δάσκαλοι /καθηγητές τους*). Οι απαντήσεις των μαθητών δίνονταν σε μια 5-θμια κλίμακα Likert με εύρος από το 1 (*συμφωνώ απόλυτα*) έως το 5 (*διαφωνώ απόλυτα*). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένας συνολικός παράγοντας ηθικής αποδέσμευσης που προήλθε από τον μέσο όρο των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου ήταν υψηλός ( $\alpha = .85$ ). Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν και οι υποκλίμακες των μηχανισμών ηθικής αποδέσμευσης. Κάθε υποκλίμακα υπολογίστηκε από τον μέσο όρο των ερωτημάτων που την απαρτίζουν σύμφωνα με τους Bandura et al. (1996a, 1996b). Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας ήταν ικανοποιητικοί για όλες τις υποκλίμακες ( $\alpha = .65$  για την ηθική δικαιοσύνη,  $\alpha = .67$  για τον ευφημιστικό χαρακτηρισμό,  $\alpha = .53$  για την πλεονεκτική σύγκριση,  $\alpha = .66$  για τη μετατόπιση της ευθύνης,  $\alpha = .61$  για τη διάχυση της ευθύνης,  $\alpha = .60$  για τη διαστρέβλωση των συνεπειών,  $\alpha = .60$  για την απανθρωπιά-κτηνωδία, και  $\alpha = .57$  για την απόδοση της ευθύνης στο θύμα). Οι τιμές των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου είναι σχετικά χαμηλές αλλά οι περισσότερες είναι αποδεκτές με βάση το γεγονός ότι κάθε υποκλίμακα αποτελείται από λιγότερο από 10 ερωτήματα (Pallant, 2001). Ωστόσο, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων που αφορούν τις υποκλίμακες της πλεονεκτικής σύγκρισης και της απόδοσης της ευθύνης στο θύμα θα πρέπει να γίνεται λαμβάνοντας υπόψη τη χαμηλή εσωτερική συνέπεια των υποκλιμάκων αυτών.

δ) *Ερωτηματολόγιο αντιληπτής αυτο-αποτελεσματικότητας*. Η κλίμακα αντιληπτής αυτο-αποτελεσματικότητας για παιδιά (Children's Perceived Self-Efficacy Scale) που ανέπτυξαν οι Pastorelli, Carpara, Barbaranelli, Rola, Rozsa, και Bandura (2001) χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία. Η κλίμακα περιλάμβανε 37 ερωτήσεις που αξιολογούσαν τρεις παράγοντες: (1) τη σχολική αποτελεσματικότητα (π.χ., *Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να μάθεις μαθηματικά*), (2) την κοινωνική αποτελεσματικότητα (π.χ., *Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να εργαστείς σε μια ομάδα*) και (3) την αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης (π.χ., *Πόσο σίγουρος/η είσαι*

ότι μπορείς να αντισταθείς στην πίεση των συμμαθητών σου για να καπνίσεις τσιγάρα). Οι απαντήσεις δίνονταν σε μια 5-βαθμια κλίμακα τύπου Likert (5=απολύτως σίγουρος, 1=καθόλου σίγουρος). Κάθε υποκλίμακα υπολογίσθηκε από τον μέσο όρο των ερωτημάτων που την απαρτίζουν. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας ήταν υψηλός και για τις τρεις υποκλίμακες ( $\alpha = .87$  για τη σχολική αυτό-αποτελεσματικότητα,  $\alpha = .79$  για την κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα, και  $\alpha = .74$  για την αυτό-αποτελεσματικότητα αυτορρυθμικής).

### **3.3 Μετάφραση ερωτηματολογίων**

Για τη μετάφραση και προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα των ερωτηματολογίων της ηθικής αποδέσμευσης και της αντιληπτής αυτο-αποτελεσματικότητας για παιδιά χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία που προτείνεται από τον Vallerand (1989) και περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: (α) τη μετάφραση από τα αγγλικά στα ελληνικά, (β) την αξιολόγηση της μετάφρασης από δίγλωσσα άτομα με ερευνητική εμπειρία στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, (γ) τη μετάφραση του ερωτηματολογίου που προέκυψε από την αξιολόγηση των ειδικών ξανά στα αγγλικά, και (δ) τη διεξαγωγή πιλοτικών μελετών για την εξέταση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του νέου ερωτηματολογίου. Στην παρούσα έρευνα τα δύο ερωτηματολόγια μεταφράστηκαν στα ελληνικά από δύο δίγλωσσους ερευνητές, γνώστες της έρευνας στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο, σύμφωνα με τις συμβουλές των Brislin, Lonner και Thorndike (1973). Οι ελληνικές εκδόσεις των ερωτηματολογίων μεταφράστηκαν πάλι στα αγγλικά από δύο διαφορετικούς ερευνητές που γνώριζαν άπταιστα Ελληνικά και Αγγλικά και ελέγχθηκε τη γλωσσική ισοδυναμία των δυο μεταφράσεων. Σε γενικές γραμμές, η μετάφραση, η προσαρμογή, και η αξιολόγηση των ερωτηματολογίων έγιναν σύμφωνα με τις διαδικασίες που επισημάνθηκαν από τον Τραυλός (2017).

### **3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Για την πραγματοποίηση της έρευνας λήφθηκε άδεια διεξαγωγής από το Υπουργείο Ελληνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παράρτημα 2 και 3). Επιπρόσθετα, όλοι οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην εργασία προσκόμισαν ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονέων τους (Παράρτημα 4). Οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια στην τάξη τους στη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας, με την επίβλεψη της ερευνήτριας και του εκπαιδευτικού της τάξης. Οι μαθητές/τριες έλαβαν προφορικές και γραπτές οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Επίσης, ενημερώθηκαν ότι μπορούσαν να αποσυρθούν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εάν και όποτε το επιθυμούσαν. Επίσης έλαβαν διαβεβαιώσεις ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και ότι οι πληροφορίες που περιέχονται θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του έτους 2009.

### 3.5 Στατιστική ανάλυση

Στα ερωτηματολόγια της έρευνας εφαρμόστηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA) με το EQS 6.1 (Bentler, 1992), ώστε να ελεγχθεί η δομική εγκυρότητα τους. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση εξέτασε το πόσο καλά το μοντέλο της θεωρίας (οι παράγοντες των ερωτηματολογίων) εφαρμόζουν στα δεδομένα της παρούσας έρευνας (Hoyle, 1994; Hoyle & Smith, 1994). Ένας λανθάνων παράγοντας περιλαμβάνει την κοινή διακύμανση των παρατηρούμενων μεταβλητών που καθορίζουν τον παράγοντα (Bollen & Lennox, 1991). Το  $\chi^2$  καθορίζει αν το μοντέλο είναι επαρκές, δηλαδή περιγράφει το πόσο καλά ταιριάζει ο πίνακας των συνδιακυμάνσεων του μοντέλου της θεωρίας με το πίνακα των συνδιακυμάνσεων των δεδομένων. Σύμφωνα με τους Bollen και Long (1994), το  $\chi^2$  επηρεάζεται σημαντικά από το μέγεθος του δείγματος και γι αυτό έχουν προταθεί ορισμένοι άλλοι δείκτες για την εξέταση της επάρκειας του μοντέλου (Bentler, 1990, 1992; Jöreskog & Sörbom, 1981). Ο δείκτης που θεωρείται ως πιο κατάλληλος είναι ο Συγκριτικός Δείκτης Προσαρμογής (Comparative Fit Index - CFI), λόγω του ότι το εύρος του κυμαίνεται από 0-1, έχει μικρή μεταβλητότητα, και δεν διαφοροποιείται από το μέγεθος του δείγματος (Bentler, 1990). Για τη σύγκριση των μοντέλων χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης CFI σε συνδυασμό με ορισμένους άλλους, όπως ο Non-Normed Fit Index (NNFI), ο Goodness of Fit Index (GFI), το Standardized Root Mean square Residual (SRMR) και το Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (Hu & Bentler, 1999). Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ότι μία κλίμακα είναι έγκυρη όταν οι δείκτες έχουν τιμές μεγαλύτερες από .900 (Battin-Pearson et al., 2000; Bentler, 1990; Byrne, 1994; Seeshing Yeung et al., 2000), ενώ οι Hu και Bentler (1999) υποστηρίζουν ότι δείκτες μεγαλύτεροι από .950 υποδηλώνουν εξαιρετική εφαρμογή των δεδομένων στο θεωρητικό μοντέλο.

Στη συνέχεια, για τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων: (α) χρησιμοποιήθηκαν αναλύσεις  $\chi^2$  (cross tabulations) και αναλύσεις συσχέτισης, (β) αναλύσεις παλινδρόμησης για την εξέταση της επίδρασης της ηθικής αποδέσμευσης

και της αυτο-αποτελεσματικότητας στον εκφοβισμό, και (γ) αναλύσεις διακύμανσης για να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές:

- στον σχολικό εκφοβισμό, την ηθική αποδέσμευση και την αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών,
- στον σχολικό εκφοβισμό, την ηθική αποδέσμευση και την αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των τάξεων, αλλά και των ΤΑΔ και κανονικών τμημάτων ανά τάξη,
- στην ηθική αποδέσμευση και στην αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητα σε σχέση με τον ρόλο των αμέτοχων,
- στον σχολικό εκφοβισμό, την ηθική αποδέσμευση και την αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητα σε σχέση με τη συστηματική άθληση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

### 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### 4.1 Περιγραφικές αναλύσεις

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι δείκτες κανονικότητας της κατανομής παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Η ανάλυση συσχέτισης έδειξε την ύπαρξη χαμηλών και μέτριων συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της εργασίας (Πίνακας 2).

Πίνακας 1. Μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι δείκτες κανονικότητας της κατανομής των μεταβλητών

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Λοξότητα	Κυρτότητα
Λεκτική θυματοποίηση	4.42	.66	-1.993	4.819
Φυσική θυματοποίηση	4.77	.41	-3.214	13.984
Λεκτικός εκφοβισμός	4.69	.43	-2.301	6.857
Φυσικός εκφοβισμός	4.86	.28	-3.957	23.228
Ηθική αποδέσμευση (σύνολο)	2.44	.48	.315	.391
Ηθική δικαιοσύνη	3.34	.86	-.128	-.361
Ευφημιστικός χαρακτηρισμός	1.78	.62	1.007	1.295
Πλεονεκτική σύγκριση	1.83	.64	.797	.479
Μετατόπιση της ευθύνης	2.77	.75	.182	.026
Διάχυση της ευθύνης	2.71	.76	.128	-.003
Διαστρέβλωση των συνεπειών	2.30	.72	.378	.068
Απόδοση της ευθύνης στο θύμα	2.75	.69	.163	.008
Απανθρωπιά-κτηνωδία	2.02	.76	.927	1.415
Σχολική αποτελεσματικότητα	3.86	.61	-.498	.009
Κοινωνική αποτελεσματικότητα	4.29	.50	-1.116	1.893
Αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης	4.27	.80	-1.700	2.993

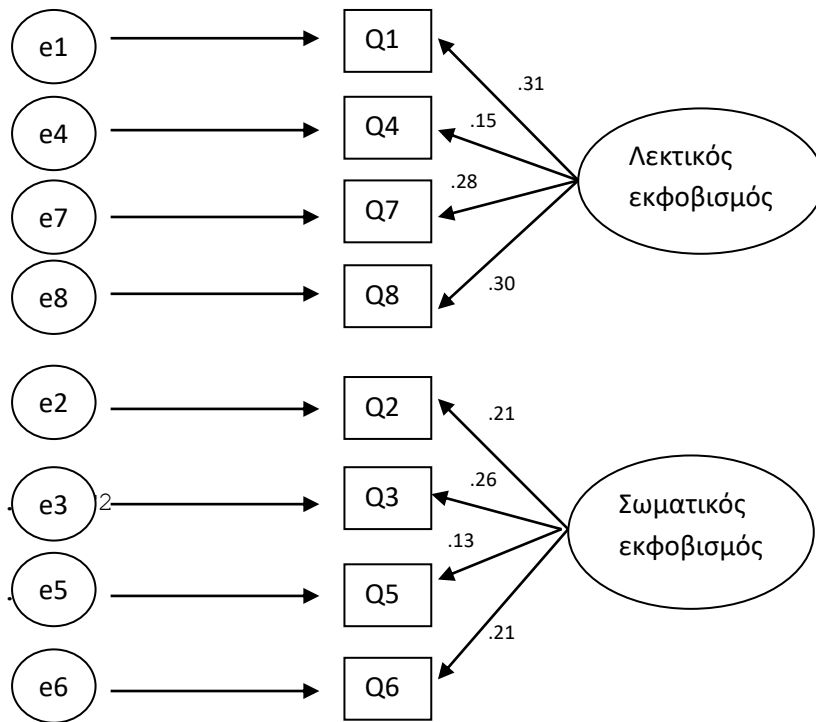
## 4.2 Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά κλιμάκων

Η Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (ΕΠΑ) εφαρμόστηκε για την εξέταση της παραγοντικής εγκυρότητας των κλιμάκων της έρευνας. Όσον αφορά στη κλίμακα εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών, εξετάστηκαν δύο μοντέλα, ένα αρχικό μοντέλο όπου οι παράγοντες ορίστηκαν να μην εμφανίζουν συσχέτιση και ένα μοντέλο όπου οι παράγοντες ορίστηκαν να έχουν συσχέτιση. Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης δεν εμφάνισαν αποδεκτούς δείκτες επάρκειας για το αρχικό μοντέλο. Αντίθετα, εμφανίστηκαν αποδεκτοί δείκτες επάρκειας για το δεύτερο μοντέλο. Μολονότι το  $\chi^2$  ήταν στατιστικά σημαντικό ( $\chi^2 = 132.88, p < .001$ ), οι υπόλοιποι δείκτες ήταν σε αποδεκτά και ικανοποιητικά επίπεδα ( $CFI = .936, SRMR = .034, RMSEA = .052$ ). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης επιβεβαιώνουν τη δομή των δύο παραγόντων, λεκτικό και σωματικό εκφοβισμό, στην κλίμακα εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών. Οι τυποποιημένες εκτιμήσεις των μεταβλητών που παρέχονται από την ΕΠΑ με τη χρήση της μεθόδου εκτίμησης της μέγιστης πιθανότητας (maximum likelihood estimate) απεικονίζονται στο Σχήμα 6. Η συσχέτιση μεταξύ των λανθανουσών μεταβλητών (latent variables) είναι μέτρια που σημαίνει ότι οι μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους, αλλά όχι σε πολύ υψηλά επίπεδα που να υποθέτουν ότι και οι δύο μεταβλητές μετράνε ακριβώς τα ίδια χαρακτηριστικά. Οι φορτίσεις των παραγόντων αναγράφονται πάνω από τα βέλη που ενώνουν τις λανθάνουσες μεταβλητές με τις παρατηρούμενες μεταβλητές (ερωτήματα του ερωτηματολογίου). Οι φορτίσεις των παραγόντων είναι συντελεστές παλινδρόμησης (slopes) για την πρόβλεψη των δεικτών από τη λανθάνουσα μεταβλητή. Σύμφωνα με τους Tabachnick και Fidell (2013), φορτίσεις πάνω από 0.71 είναι άριστες, 0.63 πολύ καλές, 0.55 καλές, 0.45 αποδεκτές και 0.32 φτωχές. Οι φορτίσεις για τα ερωτήματα και των δύο παραγόντων ήταν χαμηλές (Σχήμα 6).

Πίνακας 2. Ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1		.56**	.29**	.20**	-.03	.00	.01	-.03	-.07**	-.04*	.04	-.06**	-.03	.10**	.17**	.09**
2			.21**	.21**	-.05**	-.08**	-.07**	-.05**	-.08**	-.02	.01	-.08**	-.04*	.04*	.14**	.03
3				.42**	-.28**	-.24**	-.24**	-.18**	-.10**	-.10**	-.17**	-.17**	-.24**	.19**	.09**	.16**
4					-.20**	-.18**	-.18**	-.11**	-.09**	-.10**	-.11**	-.11**	-.19**	.13**	.02	.12**
5						.66**	.69**	.65**	.61**	.58**	.70**	.66**	.69**	-.33**	-.09**	-.31**
6							.44**	.29**	.27**	.24**	.38**	.36**	.39**	-.26**	.02	-.22**
7								.48**	.25**	.26**	.52**	.32**	.47**	-.31**	-.08**	-.28**
8									.29**	.30**	.42**	.35**	.39**	-.23**	-.12**	-.25**
9										.39**	.32**	.40**	.28**	-.12**	-.08**	-.14**
10											.30**	.29**	.24**	-.13**	-.06**	-.09**
11												.35**	.42**	-.26**	-.05**	-.25**
12													.40**	-.16**	-.04*	-.17**
13														-.23**	-.09**	-.23**
14															.47**	.39**
15																.27**
16																

Σημείωση: \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , 1= Λεκτική θυματοποίηση, 2= Φυσική θυματοποίηση, 3= Λεκτικός εκφοβισμός, 4= Φυσικός εκφοβισμός, 5= Ηθική αποδέσμευση (σύνολο), 6= Ηθική δικαιοσύνη, 7= Ευφημιστικός χαρακτηρισμός, 8= Πλεονεκτική σύγκριση, 9= Μετατόπιση της ευθύνης, 10= Διάχυση της ευθύνης, 11= Διαστρέβλωση των συνεπειών, 12= Απόδοση της ευθύνης στο θύμα, 13= Απανθρωπιά-κτηνωδία, 14= Σχολική αποτελεσματικότητα, 15= Κοινωνική αποτελεσματικότητα, 16= Αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης.

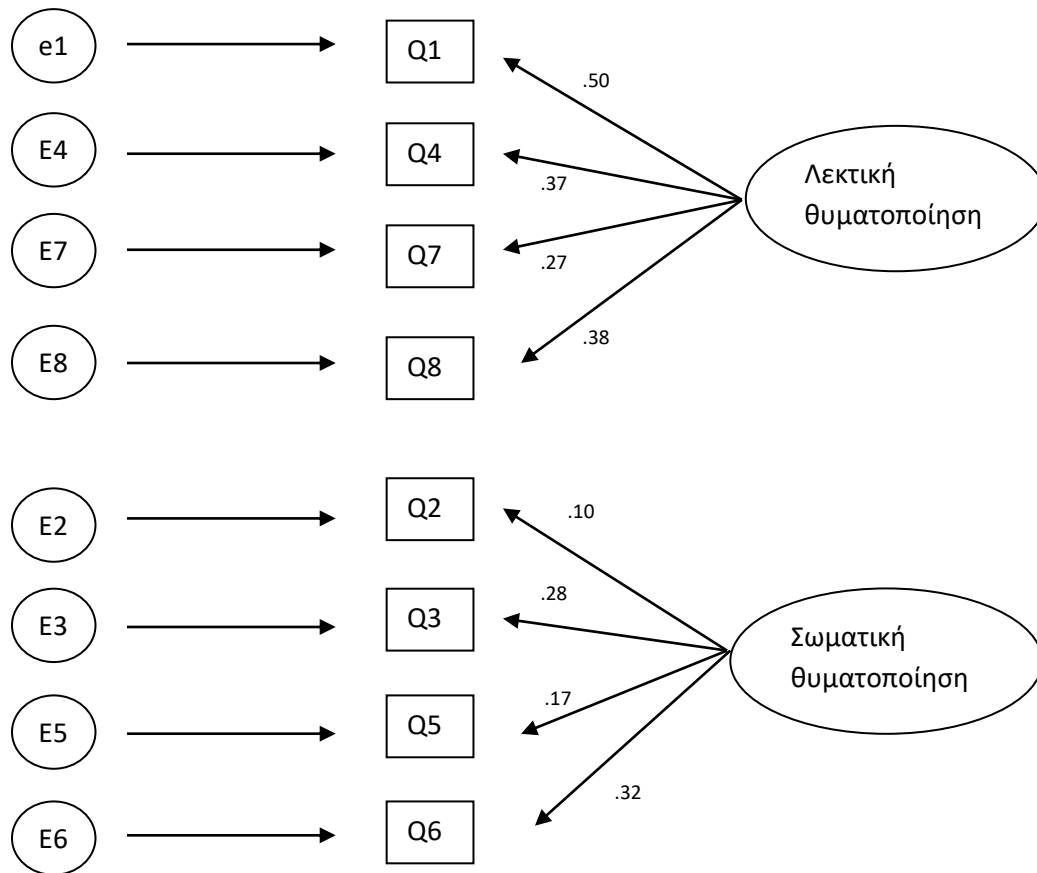


Σχήμα 6. Τυποποιημένες εκτιμήσεις των μεταβλητών κλίμακας εκφοβισμού σύμφωνα με την ΕΠΑ.

Ανάλογα, εξετάστηκαν δύο μοντέλα και όσον αφορά στη κλίμακα θυματοποίησης. Στο αρχικό μοντέλο, οι παράγοντες ορίστηκαν να μην εμφανίζουν συσχέτιση και στο εναλλακτικό μοντέλο οι παράγοντες ορίστηκαν να έχουν συσχέτιση. Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης δεν εμφάνισαν αποδεκτούς δείκτες επάρκειας για το αρχικό μοντέλο. Αντίθετα, εμφανίστηκαν αποδεκτοί δείκτες επάρκειας για το δεύτερο μοντέλο. Μολονότι το  $\chi^2$  ήταν στατιστικά σημαντικό ( $\chi^2 = 145.07, p < .001$ ), οι υπόλοιποι δείκτες ήταν σε αποδεκτά και ικανοποιητικά επίπεδα ( $CFI = .957, SRMR = .031, RMSEA = .054$ ). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης επιβεβαιώνουν τη δομή των δύο παραγόντων, λεκτική και σωματική θυματοποίηση, στην κλίμακα της θυματοποίησης. Οι τυποποιημένες εκτιμήσεις των μεταβλητών που παρέχονται από την ΕΠΑ με τη χρήση της μεθόδου εκτίμησης της μέγιστης πιθανότητας απεικονίζονται στο Σχήμα 7. Η συσχέτιση μεταξύ των λανθάνουσών μεταβλητών είναι υψηλή που σημαίνει ότι οι μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους σε τέτοιο βαθμό που να υποθέτουν ότι και οι δύο μεταβλητές μετρώνε παρόμοιες διαστάσεις της θυματοποίησης. Οι φορτίσεις των παραγόντων αναγράφονται πάνω από τα βέλη που ενώνουν τις λανθάνουσες



μεταβλητές με τις παρατηρούμενες μεταβλητές. Οι φορτίσεις για τα ερωτήματα και των δύο παραγόντων ήταν χαμηλές (Σχήμα 7).

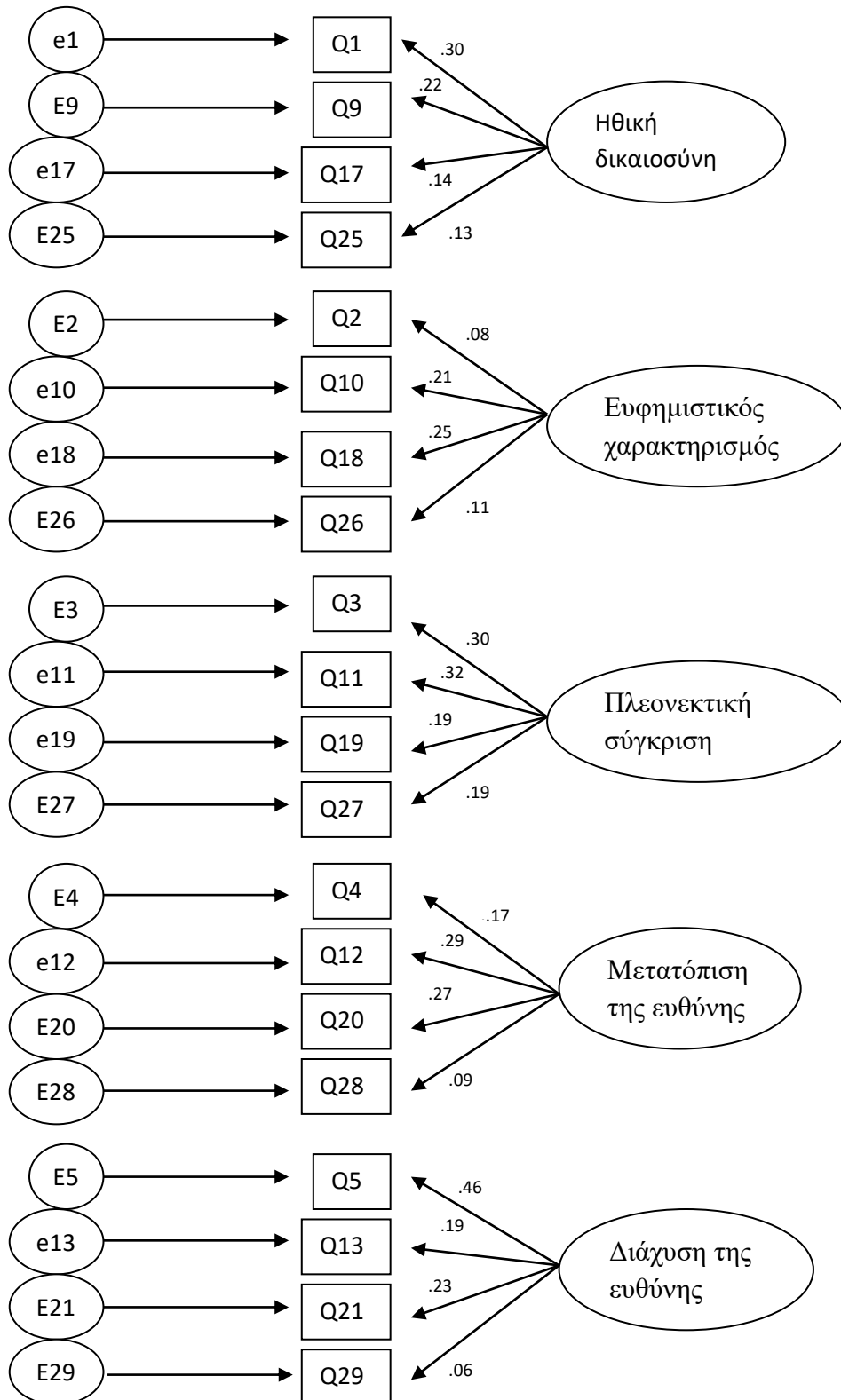


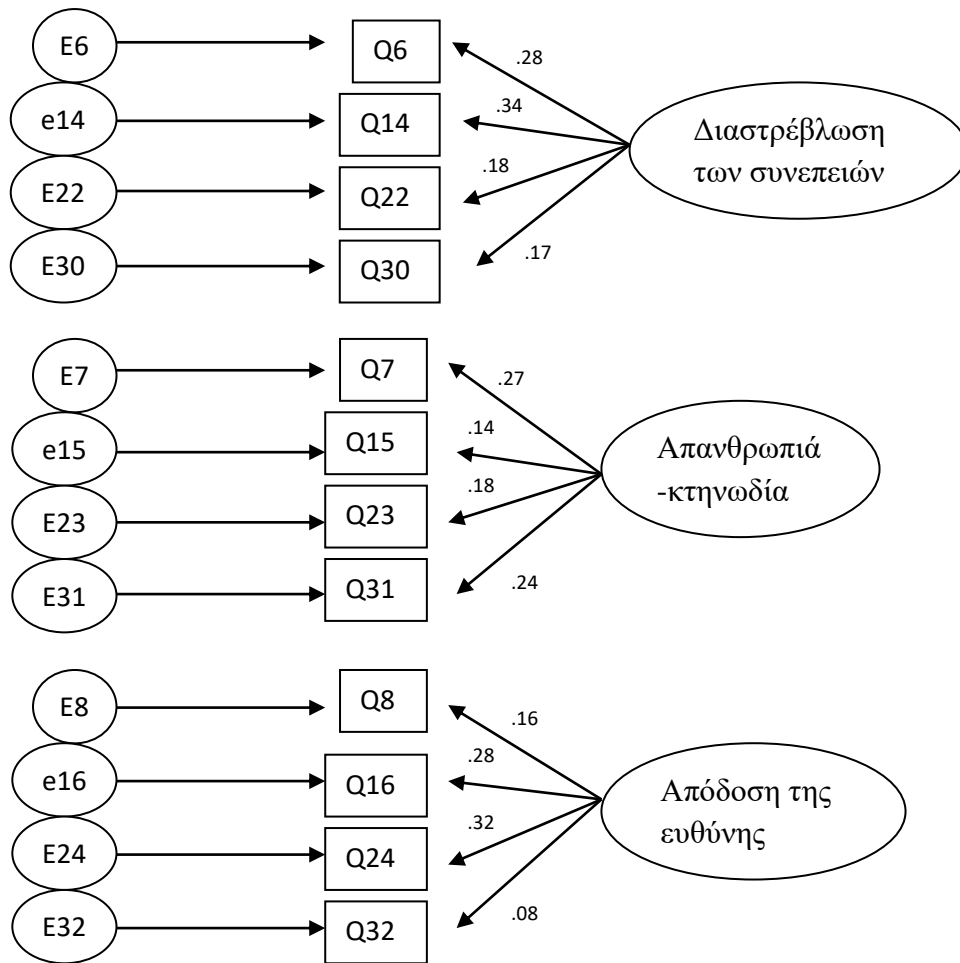
Σχήμα 7. Τυποποιημένες εκτιμήσεις των μεταβλητών κλίμακας θυματοποίησης σύμφωνα με την ΕΠΑ.

Όσον αφορά στην ηθική αποδέσμευση, εξετάστηκαν δύο μοντέλα. Στο αρχικό μοντέλο, οι παράγοντες ορίστηκαν να μην εμφανίζουν συσχέτιση και στο εναλλακτικό μοντέλο οι παράγοντες ορίστηκαν να έχουν συσχέτιση. Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης δεν εμφάνισαν αποδεκτούς δείκτες επάρκειας για το αρχικό μοντέλο. Αντίθετα, εμφάνισαν οριακούς αλλά αποδεκτούς δείκτες επάρκειας για το δεύτερο μοντέλο.

Το  $\chi^2$  ήταν στατιστικά σημαντικό ( $\chi^2 = 1549.34, p < .001$ ), αλλά οι υπόλοιποι δείκτες ήταν σε οριακά αποδεκτά επίπεδα ( $CFI = .900, SRMR = .035, RMSEA = .035$ ). Η συσχέτιση μεταξύ των λανθανουσών μεταβλητών είναι μέτριες ως υψηλές που σημαίνει ότι οι μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους και μετράνε διαστάσεις της ίδιας ψυχολογικής μεταβλητής, αλλά όχι σε πολύ υψηλά επίπεδα που να υποθέτουν ότι και οι δύο μεταβλητές μετράνε ακριβώς τα ίδια χαρακτηριστικά. Οι

φορτίσεις των παραγόντων αναγράφονται πάνω από τα βέλη που ενώνουν τις λανθάνουσες μεταβλητές με τις παρατηρούμενες μεταβλητές. Οι φορτίσεις για τα ερωτήματα και των δύο παραγόντων ήταν χαμηλές. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης επιβεβαιώνουν τη δομή των οκτώ παραγόντων στην κλίμακα της ηθικής αποδέσμευσης (Σχήμα 8).

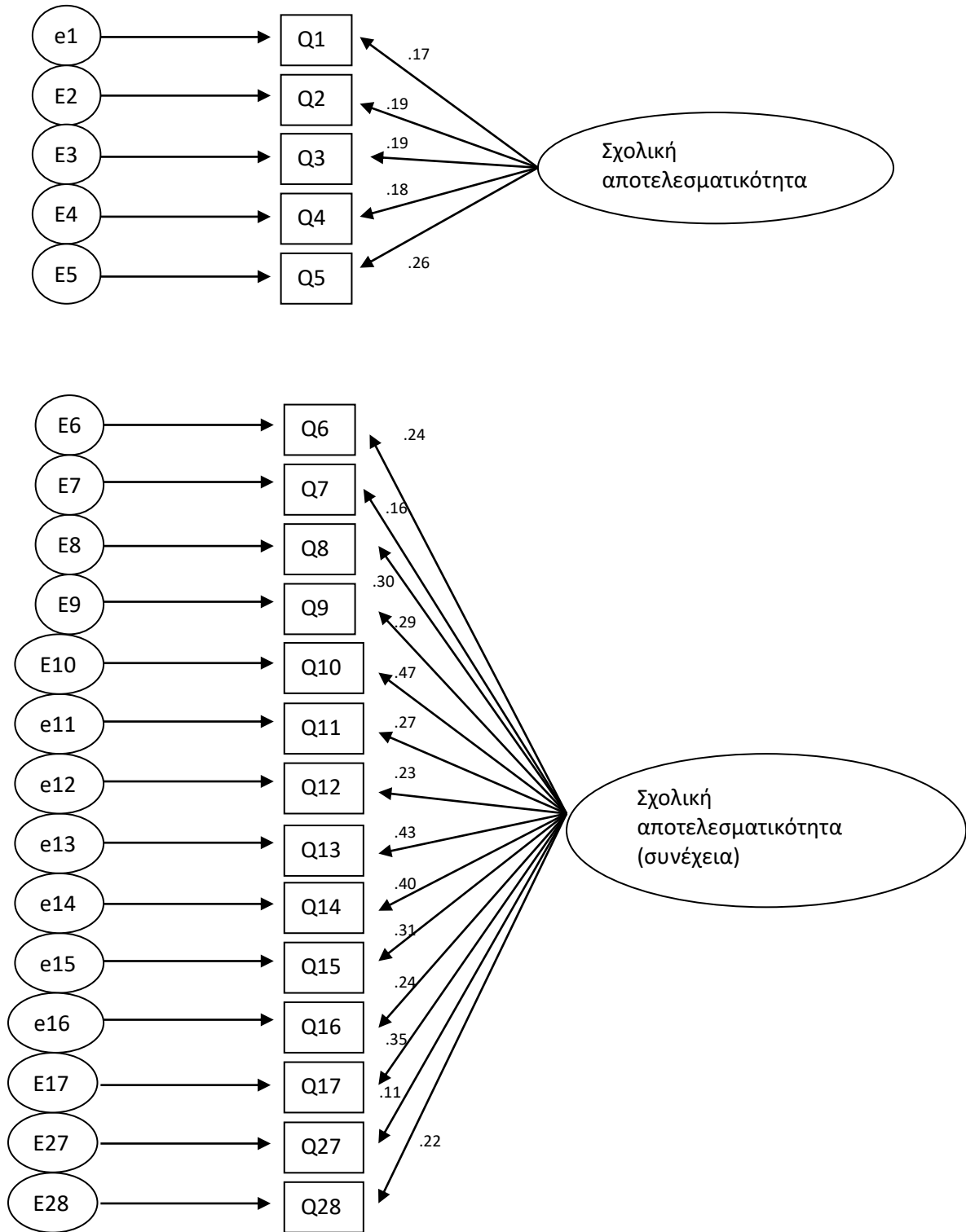


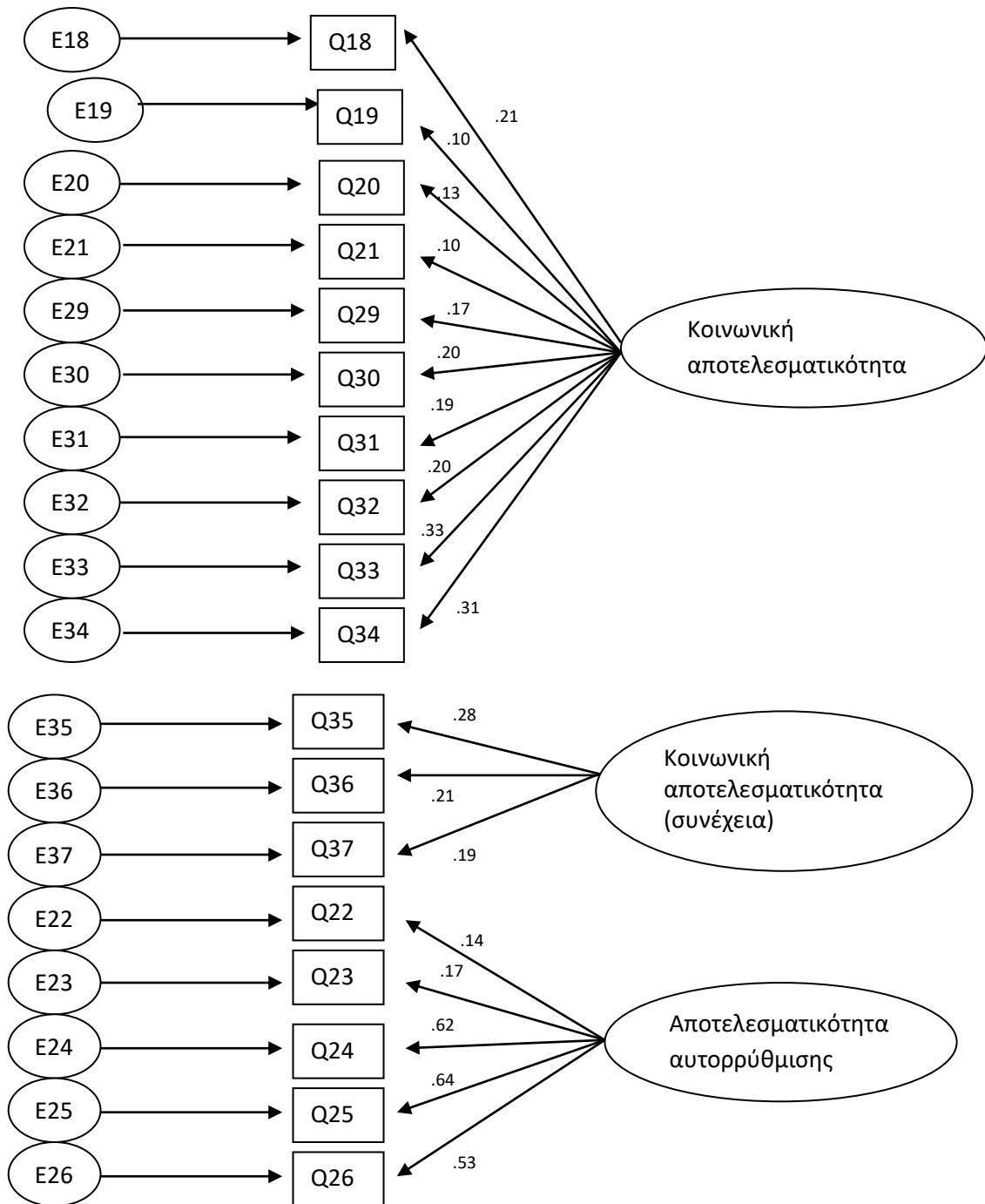


Σχήμα 8. Τυποποιημένες εκτιμήσεις των μεταβλητών κλίμακας ηθικής αποδέσμευσης σύμφωνα με την ΕΠΑ.

Τέλος, αντίστοιχα ευρήματα βρέθηκαν κατά την εξέταση της παραγοντικής εγκυρότητας της κλίμακας της αυτο-αποτελεσματικότητας. Από τα δύο μοντέλα που εξετάστηκαν, αρχικό και εναλλακτικό, μόνο στο εναλλακτικό μοντέλο εμφανίστηκαν αποδεκτοί δείκτες επάρκειας. Οι δείκτες του μοντέλου ήταν οριακοί αλλά αποδεκτοί. Το  $\chi^2$  ήταν στατιστικά σημαντικό ( $\chi^2 = 2965.35, p < .001$ ), αλλά οι υπόλοιποι δείκτες ήταν σε οριακά αποδεκτά επίπεδα ( $CFI = .900, SRMR = .051, RMSEA = .042$ ). Η συσχέτιση μεταξύ των λανθανουσών μεταβλητών είναι μέτρια που σημαίνει ότι οι μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους, αλλά όχι σε πολύ υψηλά επίπεδα που να υποθέτουν ότι και οι δύο μεταβλητές μετράνε ακριβώς τα ίδια χαρακτηριστικά. Οι φορτίσεις των παραγόντων αναγράφονται πάνω από τα βέλη που ενώνουν τις λανθάνουσες μεταβλητές με τις παρατηρούμενες μεταβλητές. Οι φορτίσεις για τα

ερωτήματα και των παραγόντων ήταν μέτριες. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης επιβεβαιώνουν τη δομή των τριών παραγόντων, σχολικής και κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας και αποτελεσματικότητας αυτορρύθμισης, στην κλίμακα της αυτο-αποτελεσματικότητας (Σχήμα 9).





Σχήμα 9. Τυποποιημένες εκτιμήσεις των μεταβλητών κλίμακας αυτο-αποτελεσματικότητας σύμφωνα με την ΕΠΑ.

### 4.3 Μελέτη σχολικού εκφοβισμού

#### 4.3.1 Θυματοποίηση και εκδήλωση εκφοβισμού μεταξύ των κατηγοριοποιήσεων των μαθητών

Η ανάλυση cross-tabulations εφαρμόστηκε για την εξέταση της ύπαρξης διαφορών στη θυματοποίηση και την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού μεταξύ των δύο φύλων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών (Pearson  $\chi^2 = 70.22$ ,  $df = 1$ ,  $p < .001$ ) στην κατανομή των θυμάτων και στην κατανομή των δραστών ανάμεσα στα δύο φύλα. Όσον αφορά τα θύματα 242 αγόρια και 341 κορίτσια ανέφεραν ότι έπεσαν θύματα συμπεριφορών εκφοβισμού, ενώ όσον αφορά την κατανομή των δραστών 122 αγόρια και 44 κορίτσια ανέφεραν την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού.

Η ανάλυση cross-tabulations εφαρμόστηκε για την εξέταση της ύπαρξης διαφορών στην κατανομή των θυμάτων και των δραστών μεταξύ των τεσσάρων τάξεων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στην κατανομή των θυμάτων και στην κατανομή των δραστών (Pearson  $\chi^2 = 32.94$ ,  $df = 3$ ,  $p < .001$ ) ανάμεσα στις τάξεις. Όσον αφορά την κατανομή των θυμάτων, 185 μαθητές/τριες της Α΄ γυμνασίου και 109 της Γ΄ γυμνασίου ανέφεραν ότι έπεσαν θύματα συμπεριφορών εκφοβισμού, ενώ όσον αφορά την κατανομή των δραστών 61 μαθητές/τριες της Β΄ γυμνασίου και 29 του δημοτικού σχολείου ανέφεραν την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού.

Η ανάλυση cross-tabulations εφαρμόστηκε για την εξέταση της ύπαρξης διαφορών στην κατανομή των θυμάτων και των δραστών μεταξύ των μαθητών γυμνασίου των ΤΑΔ και των κανονικών σχολείων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στην κατανομή των θυμάτων και στην κατανομή των εκφοβιστών (Pearson  $\chi^2 = 18.96$ ,  $df = 1$ ,  $p < .001$ ). Όσον αφορά την κατανομή των θυμάτων 152 μαθητές/μαθήτριες ΤΑΔ και 288 μαθητές τυπικών σχολείων ανέφεραν ότι έπεσαν θύματα συμπεριφορών εκφοβισμού, ενώ όσον αφορά την κατανομή των δραστών 42 μαθητές ΤΑΔ και 92 μαθητές τυπικών σχολείων ανέφεραν την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Η ανάλυση cross-tabulations εφαρμόστηκε για την εξέταση της ύπαρξης διαφορών στην κατανομή των θυμάτων και των δραστών μεταξύ των αθλητών και των μη αθλητών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στην κατανομή των θυμάτων και στην κατανομή των

εκφοβιστών (Pearson  $\chi^2 = 17.06$ ,  $df = 1$ ,  $p < .001$ ). Όσον αφορά στην κατανομή των θυμάτων 348 αθλητές και 235 μη αθλητές ανέφεραν ότι έπεσαν θύματα συμπεριφορών εκφοβισμού, ενώ όσον αφορά την κατανομή των εκφοβιστών 124 αθλητές και 39 μη αθλητές ανέφεραν την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών.

#### 4.3.2 Εκδήλωση εκφοβισμού μεταξύ των φύλων

Η ανάλυση διακύμανσης που εφαρμόστηκε για την εξέταση της υπόθεσης αναφορικά με την ύπαρξη διαφορών στην εμφάνιση συμπεριφορών εκφοβισμού μεταξύ των φύλων έδειξε την ύπαρξη διαφορών στη λεκτική θυματοποίηση,  $F(1, 2251) = 9.44$ ,  $p < .005$ , και στη φυσική θυματοποίηση  $F(1, 2251) = 9.10$ ,  $p < .005$ . Επίσης, εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά στον λεκτικό,  $F(1, 2251) = 70.49$ ,  $p < .001$ , και φυσικό εκφοβισμό,  $F(1, 2251) = 36.20$ ,  $p < .001$ . Όσον αφορά στη λεκτική θυματοποίηση, τα κορίτσια εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές ( $M = 4.38$ ), σε σχέση με τα αγόρια ( $M = 4.46$ ). Όσον αφορά στη φυσική θυματοποίηση, τα κορίτσια εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 4.80$ ), σε σχέση με τα αγόρια ( $M = 4.74$ ). Στον λεκτικό και φυσικό εκφοβισμό τα κορίτσια εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 4.77$  και  $M = 4.89$ , αντίστοιχα), σε σχέση με τα αγόρια ( $M = 4.62$  και  $M = 4.82$ , αντίστοιχα). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών παρατίθενται στον Πίνακα 2.

#### 4.3.3 Εκδήλωση εκφοβισμού μεταξύ των διαφορετικών τάξεων

Η ανάλυση διακύμανσης που εφαρμόστηκε για την εξέταση της υπόθεσης αναφορικά με την ύπαρξη διαφορών στην εμφάνιση συμπεριφορών εκφοβισμού μεταξύ των διαφορετικών τάξεων έδειξε την ύπαρξη διαφορών στη λεκτική θυματοποίηση,  $F(3, 2251) = 3.72$ ,  $p < .05$ , και στη φυσική θυματοποίηση  $F(3, 2251) = 13.26$ ,  $p < .001$ . Ωστόσο, δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά στον λεκτικό και φυσικό εκφοβισμό. Όσον αφορά στη λεκτική θυματοποίηση η post hoc ανάλυση με το τεστ του Tukey έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών Α' και της Γ' γυμνασίου. Επίσης διαφορές εμφανίστηκαν και μεταξύ των μαθητών/τριών της Α' γυμνασίου και αυτών της Γ' γυμνασίου. Οι μαθητές/τριες της Α' γυμνασίου εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές ( $M = 4.38$ ), σε σχέση

με τους μαθητές/τριες της Γ΄ γυμνασίου ( $M = 4.50$ ). Όσον αφορά στη φυσική θυματοποίηση η post hoc ανάλυση με το τεστ του Tukey έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών Α΄ γυμνασίου και των μαθητών/τριών της Β΄ και της Γ΄ γυμνασίου, όπου οι μαθητές/τριες της Α΄ γυμνασίου εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές ( $M = 4.72$ ), σε σχέση με τους μαθητές/τριες της Β΄ γυμνασίου ( $M = 4.80$ ) και της Γ΄ γυμνασίου ( $M = 4.85$ ). Επίσης διαφορές εμφανίστηκαν και μεταξύ των μαθητών/τριών του δημοτικού και αυτών της Β΄ και Γ΄ γυμνασίου, όπου οι μαθητές/τριες του δημοτικού εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές ( $M = 4.71$ ), σε σχέση με τους μαθητές/τριες της Β΄ γυμνασίου ( $M = 4.80$ ) και της Γ΄ γυμνασίου ( $M = 4.85$ ).

#### 4.3.4 Εκδήλωση εκφοβισμού μεταξύ μαθητών/τριών ΤΑΔ & κανονικών τμημάτων

Η ανάλυση διακύμανσης που εφαρμόστηκε για την εξέταση της υπόθεσης αναφορικά με την ύπαρξη διαφορών στη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών/τριών που φοιτούν σε ΤΑΔ και αυτών που φοιτούν σε κανονικά τμήματα έδειξε την ύπαρξη διαφορών στη λεκτική θυματοποίηση,  $F(1, 1713) = 6.52, p < .05$ , στη φυσική θυματοποίηση,  $F(1, 1713) = 13.09, p < .001$ , και στο φυσικό εκφοβισμό,  $F(1, 1713) = 6.43, p < .05$ , ενώ δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον λεκτικό εκφοβισμό. Από την εξέταση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι μαθητές/τριες που φοιτούν στα ΤΑΔ εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές στη λεκτική θυματοποίηση ( $M = 4.37$ ), στη φυσική θυματοποίηση ( $M = 4.74$ ), και στον φυσικό εκφοβισμό ( $M = 4.84$ ) σε σχέση με τους μαθητές/τριες των κανονικών σχολείων ( $M = 4.46$  για τη λεκτική θυματοποίηση,  $M = 4.81$  για τη φυσική θυματοποίηση,  $M = 4.88$  για το φυσικό εκφοβισμό).

#### 4.3.5 Εκδήλωση εκφοβισμού μεταξύ αθλητών/τριών και μη αθλητών/τριών

Η ανάλυση διακύμανσης που εφαρμόστηκε για την εξέταση της υπόθεσης αναφορικά με την ύπαρξη διαφορών στη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών/τριών που ασχολούνται με τον αθλητισμό και αυτών που δεν ασχολούνται έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στη λεκτική θυματοποίηση,  $F(1, 2251) = 9.05, p < .001$ , και τον λεκτικό εκφοβισμό,  $F(1, 2251) = 9.05, p < .001$ . Από την εξέταση των μέσων όρων προέκυψε ότι οι μαθητές/τριες που ασχολούνται με τον αθλητισμό εμφάνισαν υψηλότερες τιμές και στη λεκτική θυματοποίηση ( $M = 4.45$ ) και χαμηλότερες στον λεκτικό εκφοβισμό ( $M$



= 4.67) σε σχέση με τους μαθητές/τριες που δεν ασχολούνται ( $M = 4.38$  για τη λεκτική θυματοποίηση και  $M = 4.73$  για τον λεκτικό εκφοβισμό). Αντίθετα, δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη φυσική θυματοποίηση και τον φυσικό εκφοβισμό.

#### *4.3.6 Η ηθική αποδέσμευση και η αυτο-αποτελεσματικότητα ως παράγοντες πρόβλεψης της εκδήλωσης συμπεριφορών εκφοβισμού.*

Η γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης εφαρμόστηκε για την εξέταση της δυνατότητας πρόβλεψης της συχνότητας εμφάνισης συμπεριφορών εκφοβισμού από την ηθική αποδέσμευση και την αυτο-αποτελεσματικότητα. Όσον αφορά στη λεκτική θυματοποίηση, τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης για την ηθική αποδέσμευση έδειξαν ότι η ηθική αποδέσμευση δεν αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της συχνότητας εμφάνισης λεκτικής θυματοποίησης,  $F = 3.17$ ,  $p > .05$ ,  $\text{Adj}R^2 = .001$ . Ωστόσο, για την πληρέστερη διερεύνηση του ρόλου της ηθικής αποδέσμευσης εξετάστηκε η επίδραση των επιμέρους διαστάσεων της στην πρόβλεψη του εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα της γραμμικής ανάλυσης παλινδρόμησης έδειξαν ότι οι διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της εμφάνισης λεκτικής θυματοποίησης,  $F = 4.55$ ,  $p < .001$ ,  $\text{Adj}R^2 = .013$ . Οι διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης που προέβλεψαν σημαντικά την εμφάνιση του εκφοβισμού ήταν η μετατόπιση ευθύνης ( $b = -.07$ ), η διαστρέβλωση ( $b = .09$ ), και απόδοση ευθυνών ( $b = -.05$ ).

Όσον αφορά στη φυσική θυματοποίηση, τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης για την ηθική αποδέσμευση έδειξαν ότι η ηθική αποδέσμευση αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της συχνότητας εμφάνισης φυσικής θυματοποίησης,  $F = 6.73$ ,  $p < .05$ ,  $\text{Adj}R^2 = .003$ ,  $b = -.05$ . Ωστόσο, για την πληρέστερη διερεύνηση του ρόλου της ηθικής αποδέσμευσης εξετάστηκε η επίδραση των επιμέρους διαστάσεων της στην πρόβλεψη του εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα της γραμμικής ανάλυσης παλινδρόμησης έδειξαν ότι οι διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της εμφάνισης φυσικής θυματοποίησης,  $F = 5.14$ ,  $p < .001$ ,  $\text{Adj}R^2 = .015$ . Οι διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης που προέβλεψαν σημαντικά την εμφάνιση του εκφοβισμού ήταν η μετατόπιση ευθύνης ( $b = -.07$ ), η διαστρέβλωση ( $b = .07$ ), και απόδοση ευθυνών ( $b = -.07$ ).

Όσον αφορά στο λεκτικό εκφοβισμό, τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης για την ηθική αποδέσμευση έδειξαν ότι η ηθική αποδέσμευση αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της συχνότητας εμφάνισης λεκτικού εκφοβισμού,  $F = 191.06$ ,  $p < .001$ ,  $AdjR^2 = .07$ ,  $b = -.28$ . Ωστόσο, για την πληρέστερη διερεύνηση του ρόλου της ηθικής αποδέσμευσης εξετάστηκε η επίδραση των επιμέρους διαστάσεων της στην πρόβλεψη του εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα της γραμμικής ανάλυσης παλινδρόμησης έδειξαν ότι οι διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της εμφάνισης λεκτικού εκφοβισμού,  $F = 30.70$ ,  $p < .001$ ,  $AdjR^2 = .09$ . Οι διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης που προέβλεψαν σημαντικά την εμφάνιση του εκφοβισμού ήταν η ηθική δικαιοσύνη ( $b = -.12$ ), ο ευφημιστικός χαρακτηρισμός ( $b = -.11$ ), και η απανθρωπιά-κτηνωδία ( $b = -.12$ ).

Όσον αφορά στον φυσικό εκφοβισμό, τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης για την ηθική αποδέσμευση έδειξαν ότι η ηθική αποδέσμευση αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της συχνότητας εμφάνισης φυσικού εκφοβισμού,  $F = 103.03$ ,  $p < .001$ ,  $AdjR^2 = .04$ ,  $b = -.20$ . Ωστόσο, για την πληρέστερη διερεύνηση του ρόλου της ηθικής αποδέσμευσης εξετάστηκε η επίδραση των επιμέρους διαστάσεων της στην πρόβλεψη του εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα της γραμμικής ανάλυσης παλινδρόμησης έδειξαν ότι οι διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της εμφάνισης φυσικού εκφοβισμού,  $F = 17.05$ ,  $p < .001$ ,  $AdjR^2 = .05$ . Οι διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης που προέβλεψαν σημαντικά την εμφάνιση του φυσικού εκφοβισμού ήταν η ηθική δικαιοσύνη ( $b = -.09$ ), ο ευφημιστικός χαρακτηρισμός ( $b = -.09$ ), και η απανθρωπιά-κτηνωδία ( $b = -.11$ ).

Όσον αφορά στην επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας στη συχνότητα εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών, τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης έδειξαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της συχνότητας εμφάνισης λεκτικής θυματοποίησης,  $F = 26.20$ ,  $p < .001$ ,  $AdjR^2 = .03$ . Οι διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας που προέβλεψαν σημαντικά την εμφάνιση της λεκτικής θυματοποίησης ήταν η κοινωνική αποτελεσματικότητα ( $b = .16$ ), και η αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης ( $b = .04$ ).

Όσον αφορά στην επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας στη φυσική θυματοποίηση, τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης έδειξαν ότι η αυτο-

αποτελεσματικότητα αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της συχνότητας εμφάνισης φυσικής θυματοποίησης,  $F = 16.89$ ,  $p < .001$ ,  $AdjR^2 = .02$ . Μόνο η κοινωνική αποτελεσματικότητα ( $b = .16$ ), προέβλεψε σημαντικά την εμφάνιση της φυσικής θυματοποίησης.

Όσον αφορά στην επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας στον λεκτικό εκφοβισμό, τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης έδειξαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της συχνότητας εμφάνισης λεκτικού εκφοβισμού,  $F = 37.16$ ,  $p < .001$ ,  $AdjR^2 = .04$ . Οι διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας που προέβλεψαν σημαντικά την εμφάνιση του λεκτικού εκφοβισμού ήταν η σχολική αποτελεσματικότητα ( $b = .15$ ), και η αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης ( $b = .10$ ).

Όσον αφορά στην επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας στον φυσικό εκφοβισμό, τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης έδειξαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της συχνότητας εμφάνισης φυσικού εκφοβισμού,  $F = 20.05$ ,  $p < .001$ ,  $AdjR^2 = .02$ . Οι διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας που προέβλεψαν σημαντικά την εμφάνιση του φυσικού εκφοβισμού ήταν η σχολική αποτελεσματικότητα ( $b = .12$ ), η κοινωνική αποτελεσματικότητα ( $b = -.05$ ), και η αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης ( $b = .09$ ).

#### 4.3.7 Ηθική αποδέσμευση μεταξύ δραστών και θυμάτων

Η ανάλυση διακύμανσης που εφαρμόστηκε για την εξέταση της υπόθεσης αναφορικά με την ύπαρξη διαφορών στην ηθική αποδέσμευση μεταξύ των δραστών και των θυμάτων έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στη συνολική εκτίμηση της ηθικής αποδέσμευσης,  $F(1, 2251) = 9.05$ ,  $p < .001$ , αλλά και σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις τής. Για τη συνολική εκτίμηση της ηθικής αποδέσμευσης, η post hoc ανάλυση με το τεστ του Tukey έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δραστών και των θυμάτων και των αμέτοχων, όπου οι δράστες εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 2.73$ ) από τα θύματα ( $M = 2.38$ ) και τους αμέτοχους ( $M = 2.38$ ). Επίσης, σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν και μεταξύ των θυμάτων και των δραστών/θυμάτων, όπου τα θύματα εμφάνισαν τιμές ( $M = 2.38$ ) σε σχέση με τους δράστες/θύματα ( $M = 2.65$ ). Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν και μεταξύ των αμέτοχων και των δραστών/θυμάτων, όπου οι αμέτοχοι εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές ( $M = 2.38$ ) σε σχέση με τους δράστες/θύματα ( $M = 2.65$ ).

Όσον αφορά στις επιμέρους διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης, στην ηθική δικαιοσύνη,  $F(3, 2250) = 49.85, p < .001$ , τα αποτελέσματα της post hoc ανάλυσης έδειξαν α) τα θύματα εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές ( $M = 3.19$ ) από τους δράστες ( $M = 3.95$ ) και τους δράστες/θύματα ( $M = 3.66$ ), β) οι δράστες εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 3.95$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 3.27$ ) και γ) οι δράστες/θύματα εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 3.66$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 3.27$ ). Στον ευφημιστικό χαρακτηρισμό,  $F(3, 2250) = 33.90, p < .001$ , τα αποτελέσματα της post hoc ανάλυσης έδειξαν α) τα θύματα εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές ( $M = 1.67$ ) από τους δράστες ( $M = 2.11$ ) και τους δράστες/θύματα ( $M = 2.01$ ), β) οι δράστες εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 2.11$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 1.75$ ) και γ) οι δράστες/θύματα εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 2.01$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 1.75$ ). Στην πλεονεκτική σύγκριση,  $F(3, 2249) = 16.09, p < .001$ , τα αποτελέσματα της post hoc ανάλυσης έδειξαν α) τα θύματα εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές ( $M = 1.80$ ) από τους δράστες ( $M = 2.09$ ) και τους δράστες/θύματα ( $M = 1.98$ ), β) οι δράστες εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 2.09$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 1.78$ ) και γ) οι δράστες/θύματα εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 1.98$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 1.78$ ). Στη μετατόπιση της ευθύνης,  $F(3, 2249) = 8.98, p < .001$ , τα αποτελέσματα της post hoc ανάλυσης έδειξαν α) τα θύματα εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές ( $M = 2.77$ ) από τους δράστες/θύματα ( $M = 2.97$ ), β) οι δράστες εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 2.89$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 2.72$ ) και γ) οι δράστες/θύματα εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 2.97$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 2.72$ ). Στη διάχυση της ευθύνης,  $F(3, 2249) = 8.53, p < .001$ , τα αποτελέσματα της post hoc ανάλυσης έδειξαν α) τα θύματα εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές ( $M = 2.69$ ) από τους δράστες/θύματα ( $M = 2.90$ ), β) οι δράστες εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 2.85$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 2.66$ ) και γ) οι δράστες/θύματα εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 2.90$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 2.66$ ). Στη διαστρέβλωση των συνεπειών,  $F(3, 2249) = 15.59, p < .001$ , τα αποτελέσματα της post hoc ανάλυσης έδειξαν α) τα θύματα εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές ( $M = 2.21$ ) από τους δράστες ( $M = 2.60$ ) και τους δράστες/θύματα ( $M = 2.42$ ), β) οι δράστες εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 2.60$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 2.27$ ) και γ) οι δράστες/θύματα εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 2.42$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 2.27$ ). Στην απανθρωπιά-κτηνωδία,  $F(3, 2249) = 33.86, p < .001$ , τα αποτελέσματα της post hoc ανάλυσης έδειξαν α) τα

θύματα εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές ( $M = 1.95$ ) από τους δράστες ( $M = 2.38$ ) και τους δράστες/θύματα ( $M = 2.35$ ), β) οι δράστες εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 2.38$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 1.94$ ) και γ) οι δράστες/θύματα εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 2.35$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 1.94$ ). Τέλος στην απόδοση της ευθύνης,  $F(3, 2249) = 16.38$ ,  $p < .001$ , τα αποτελέσματα της post hoc ανάλυσης έδειξαν α) τα θύματα εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές ( $M = 2.77$ ) από τους δράστες ( $M = 2.96$ ) και τους δράστες/θύματα ( $M = 2.95$ ), β) οι δράστες εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 2.96$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 2.68$ ) και γ) οι δράστες/θύματα εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 2.95$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 2.68$ ).

#### 4.3.8 Ηθική αποδέσμευση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών

Η ανάλυση διακύμανσης που εφαρμόστηκε για την εξέταση της υπόθεσης αναφορικά με την ύπαρξη διαφορών στην ηθική αποδέσμευση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στη συνολική εκτίμηση της ηθικής αποδέσμευσης,  $F(1, 2250) = 205.56$ ,  $p < .001$ , αλλά και σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις τής. Για τη συνολική εκτίμηση της ηθικής αποδέσμευσης, η εξέταση των μέσων όρων έδειξε ότι τα αγόρια εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 2.58$ ) από τα κορίτσια ( $M = 2.30$ ).

Όσον αφορά στις επιμέρους διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης διαφορές μεταξύ των φύλων βρέθηκαν στην ηθική δικαιοσύνη,  $F(3, 2250) = 166.19$ ,  $p < .001$ , στον ευφημιστικό χαρακτηρισμό,  $F(3, 2250) = 175.24$ ,  $p < .001$ , στην πλεονεκτική σύγκριση,  $F(3, 2249) = 95.91$ ,  $p < .001$ , στην μετατόπιση της ευθύνης,  $F(3, 2249) = 26.54$ ,  $p < .001$ , στη διάχυση της ευθύνης,  $F(3, 2249) = 5.02$ ,  $p < .05$ , στη διαστρέβλωση των συνεπειών,  $F(3, 2249) = 117.10$ ,  $p < .001$ , στην απανθρωπιά-κτηνωδία,  $F(3, 2249) = 120.20$ ,  $p < .001$ , και στην απόδοση της ευθύνης,  $F(3, 2249) = 89.44$ ,  $p < .001$ . Σε όλες τις περιπτώσεις τα αγόρια εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 3.57$  για την ηθική δικαιοσύνη,  $M = 1.95$  για τον ευφημιστικό χαρακτηρισμό,  $M = 1.96$  για την πλεονεκτική σύγκριση,  $M = 2.85$  για την μετατόπιση της ευθύνης,  $M = 2.75$  για την διάχυση της ευθύνης,  $M = 2.46$  για την διαστρέβλωση των συνεπειών,  $M = 2.19$  για την απανθρωπιά-κτηνωδία, και  $M = 2.89$  για την απόδοση της ευθύνης) σε σχέση με τα κορίτσια ( $M = 3.11$  για την ηθική δικαιοσύνη,  $M = 1.61$  για τον ευφημιστικό χαρακτηρισμό,  $M = 1.70$  για την πλεονεκτική σύγκριση,  $M = 2.69$  για την μετατόπιση της ευθύνης,  $M = 2.67$  για την διάχυση της ευθύνης,  $M = 2.13$  για την

διαστρέβλωση των συνεπειών,  $M = 1.85$  για την απανθρωπιά-κτηνωδία, και  $M = 2.61$  για την απόδοση της ευθύνης).

#### 4.3.9 Ηθική αποδέσμευση μεταξύ των τάξεων

Η ανάλυση διακύμανσης που εφαρμόστηκε για την εξέταση της υπόθεσης αναφορικά με την ύπαρξη διαφορών στην ηθική αποδέσμευση μεταξύ των τάξεων έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στη συνολική εκτίμηση της ηθικής αποδέσμευσης,  $F(3, 2250) = 16.28, p < .001$ , αλλά και σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της. Για τη συνολική εκτίμηση της ηθικής αποδέσμευσης η post hoc ανάλυση με το τεστ του Tukey έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της Β' γυμνασίου και όλων των άλλων τάξεων, όπου οι μαθητές/τριες της Β' γυμνασίου εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 2.54$ ) από αυτούς του δημοτικού σχολείου ( $M = 2.35$ ), της Α' γυμνασίου ( $M = 2.40$ ), και της Γ' γυμνασίου ( $M = 2.45$ ). Επίσης, σημαντικές διαφορές εμφανίσθηκαν και μεταξύ των μαθητών/τριών της Γ' γυμνασίου με αυτούς του δημοτικού σχολείου, όπου οι μαθητές/τριες της Γ' γυμνασίου εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 2.45$ ) σε σχέση με αυτούς του δημοτικού σχολείου ( $M = 2.35$ ).

Όσον αφορά στις επιμέρους διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης, στην ηθική δικαιοσύνη,  $F(3, 2250) = 20.45, p < .001$ , τα αποτελέσματα της post hoc ανάλυσης έδειξαν α) οι μαθητές/τριες στο δημοτικό σχολείο εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές ( $M = 3.19$ ) από αυτούς της Β' γυμνασίου ( $M = 3.52$ ) και της Γ' γυμνασίου ( $M = 3.43$ ), β) οι μαθητές/τριες στην Α' γυμνασίου εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές ( $M = 3.22$ ) από αυτούς της Β' γυμνασίου ( $M = 3.52$ ) και της Γ' γυμνασίου ( $M = 3.43$ ). Στον ευφημιστικό χαρακτηρισμό,  $F(3, 2250) = 32.84, p < .001$ , τα αποτελέσματα της post hoc ανάλυσης α) οι μαθητές/τριες στο δημοτικό σχολείο εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές ( $M = 1.61$ ) από αυτούς της Β' γυμνασίου ( $M = 1.89$ ) και της Γ' γυμνασίου ( $M = 1.92$ ), β) οι μαθητές/τριες στην Α' Γυμνασίου εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές ( $M = 1.70$ ) από αυτούς της Β' γυμνασίου ( $M = 1.89$ ) και της Γ' γυμνασίου ( $M = 1.92$ ). Στην πλεονεκτική σύγκριση,  $F(3, 2249) = 6.76, p < .001$ , τα αποτελέσματα της post hoc ανάλυσης έδειξαν οι μαθητές/τριες στη Β' γυμνασίου εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές ( $M = 1.93$ ) από αυτούς της Α' γυμνασίου ( $M = 1.83$ ), της Γ' γυμνασίου ( $M = 1.79$ ) και του δημοτικού σχολείου ( $M = 1.77$ ). Στη μετατόπιση της ευθύνης,  $F(3, 2249) = 5.87, p < .001$ , τα αποτελέσματα της post hoc ανάλυσης έδειξαν οι μαθητές/τριες στη

Γ' γυμνασίου εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές ( $M = 2.66$ ) από αυτούς της Α' γυμνασίου ( $M = 2.78$ ), της Β' γυμνασίου ( $M = 2.84$ ) και του δημοτικού σχολείου ( $M = 2.79$ ). Στη διάχυση της ευθύνης,  $F(3, 2249) = 3.36, p < .05$ , τα αποτελέσματα της post hoc ανάλυσης έδειξαν οι μαθητές/τριες στη Β' γυμνασίου εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές ( $M = 2.79$ ) από αυτούς της Γ' γυμνασίου ( $M = 2.67$ ). Στη διαστρέβλωση των συνεπειών,  $F(3, 2249) = 34.07, p < .001$ , τα αποτελέσματα της post hoc ανάλυσης έδειξαν α) οι μαθητές/τριες στο δημοτικό σχολείο εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές ( $M = 2.08$ ) από αυτούς της Β' γυμνασίου ( $M = 2.45$ ) και της Γ' γυμνασίου ( $M = 2.43$ ), β) οι μαθητές/τριες στην Α' Γυμνασίου εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές ( $M = 2.08$ ) από αυτούς της Β' γυμνασίου ( $M = 2.45$ ) και της Γ' γυμνασίου ( $M = 2.43$ ). Στην απανθρωπιά-κτηνωδία,  $F(3, 2249) = 5.56, p < .001$ , τα αποτελέσματα της post hoc ανάλυσης έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες στο δημοτικό σχολείο εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές ( $M = 1.92$ ) από αυτούς της Β' γυμνασίου ( $M = 2.10$ ) και της Γ' γυμνασίου ( $M = 2.05$ ). Τέλος στην απόδοση της ευθύνης,  $F(3, 2250) = 4.82, p < .01$ , τα αποτελέσματα της post hoc ανάλυσης έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες στη Γ γυμνασίου εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές ( $M = 2.65$ ) από αυτούς της Α' γυμνασίου ( $M = 2.78$ ), της Β' γυμνασίου ( $M = 2.79$ ), και του δημοτικού σχολείου ( $M = 2.77$ ).

#### 4.3.10 Ηθική αποδέσμευση μεταξύ μαθητών/τριών ΤΑΔ και κανονικών τμημάτων

Η ανάλυση διακύμανσης που εφαρμόστηκε για την εξέταση της υπόθεσης αναφορικά με την ύπαρξη διαφορών στην ηθική αποδέσμευση μεταξύ μαθητών/τριών που φοιτούν στα ΤΑΔ και αυτών που φοιτούν σε κανονικά τμήματα έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στη συνολική εκτίμηση της ηθικής αποδέσμευσης,  $F(1, 1712) = 7.38, p < .01$ , αλλά και στις περισσότερες από τις επιμέρους διαστάσεις της. Για τη συνολική εκτίμηση της ηθικής αποδέσμευσης η εξέταση των μέσων όρων έδειξε ότι οι μαθητές/τριες που φοιτούν στα ΤΑΔ εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 2.51$ ) από αυτούς που φοιτούν στα κανονικά τμήματα ( $M = 2.44$ ).

Όσον αφορά στις επιμέρους διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης διαφορές μεταξύ των μαθητών στα ΤΑΔ και τα τυπικά τμήματα βρέθηκαν στην ηθική δικαιοσύνη,  $F(1, 1712) = 15.08, p < .001$ , στον ευφημιστικό χαρακτηρισμό,  $F(1, 1712) = 4.86, p < .05$ , στην πλεονεκτική σύγκριση,  $F(1, 1711) = 3.91, p < .05$ , στη

διάχυση της ευθύνης,  $F(1, 1711) = 4.57, p < .05$ , στην απανθρωπιά-κτηνωδία,  $F(1, 1711) = 9.52, p < .01$ , και στην απόδοση της ευθύνης,  $F(1, 1711) = 14.76, p < .001$ . Σε όλες τις περιπτώσεις οι μαθητές/τριες που φοιτούν τα ΤΑΔ εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 3.50$  για την ηθική δικαιοσύνη,  $M = 1.85$  για τον ευφημιστικό χαρακτηρισμό,  $M = 1.89$  για την πλεονεκτική σύγκριση,  $M = 2.66$  για την διάχυση της ευθύνης,  $M = 2.13$  για την απανθρωπιά-κτηνωδία, και  $M = 2.84$  για την απόδοση της ευθύνης) σε σχέση τους μαθητές/τριες που φοιτούν σε κανονικά τμήματα ( $M = 3.33$  για την ηθική δικαιοσύνη,  $M = 1.81$  για τον ευφημιστικό χαρακτηρισμό,  $M = 1.83$  για την πλεονεκτική σύγκριση,  $M = 2.75$  για την διάχυση της ευθύνης,  $M = 2.01$  για την απανθρωπιά-κτηνωδία, και  $M = 2.70$  για την απόδοση της ευθύνης). Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών στα ΤΑΔ και τα τυπικά τμήματα στη μετατόπιση ευθύνης και τη διαστρέβλωση των συνεπειών.

#### 4.3.11 Ηθική αποδέσμευση μεταξύ αθλητών/τριών και μη αθλητών/τριών

Η ανάλυση διακύμανσης που εφαρμόστηκε για την εξέταση της υπόθεσης αναφορικά με την ύπαρξη διαφορών στην ηθική αποδέσμευση μεταξύ αθλητών/τριών και μη αθλητών/τριών έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στη συνολική εκτίμηση της ηθικής αποδέσμευσης,  $F(1, 2250) = 12.72, p < .001$ , και σε ορισμένες από τις επιμέρους διαστάσεις της. Για τη συνολική εκτίμηση της ηθικής αποδέσμευσης η εξέταση των μέσων όρων έδειξε ότι οι αθλητές/τριες εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 2.46$ ) από τους μη αθλητές/τριες ( $M = 2.39$ ).

Όσον αφορά στις επιμέρους διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης διαφορές μεταξύ των φύλων βρέθηκαν στην ηθική δικαιοσύνη,  $F(1, 2250) = 14.09, p < .001$ , στον ευφημιστικό χαρακτηρισμό,  $F(1, 2250) = 12.30, p < .001$ , στη διαστρέβλωση των συνεπειών,  $F(1, 2249) = 6.93, p < .01$ , στην απανθρωπιά-κτηνωδία,  $F(1, 2249) = 8.73, p < .01$ , και στην απόδοση της ευθύνης,  $F(1, 2249) = 7.04, p < .01$ . Σε όλες τις περιπτώσεις οι αθλητές/τριες εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 3.39$  για την ηθική δικαιοσύνη,  $M = 1.81$  για τον ευφημιστικό χαρακτηρισμό,  $M = 2.32$  για την διαστρέβλωση των συνεπειών,  $M = 2.05$  για την απανθρωπιά-κτηνωδία, και  $M = 2.78$  για την απόδοση της ευθύνης) σε σχέση με τους μη αθλητές/τριες ( $M = 3.25$  για την ηθική δικαιοσύνη,  $M = 1.72$  για τον ευφημιστικό χαρακτηρισμό,  $M = 2.24$  για την



διαστρέβλωση των συνεπειών,  $M = 1.95$  για την απανθρωπιά-κτηνωδία, και  $M = 2.70$  για την απόδοση της ευθύνης). Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αθλητών/τριών και των μη αθλητών/τριών στη μετατόπιση ευθύνης, τη διάχυση ευθύνης και την πλεονεκτική σύγκριση.

#### 4.3.12 Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ δραστών και θυμάτων

Η ανάλυση διακύμανσης που εφαρμόστηκε για την εξέταση της υπόθεσης αναφορικά με την ύπαρξη διαφορών στην αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των δραστών και των θυμάτων έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών σε όλες τις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας, τη σχολική  $F(3, 2250) = 27.64, p < .001$ , την κοινωνική  $F(3, 2250) = 24.00, p < .001$ , και την αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης  $F(3, 2250) = 17.64, p < .001$ . Για τη σχολική αυτο-αποτελεσματικότητα, η post hoc ανάλυση με το τεστ του Tukey έδειξε ότι α) τα θύματα εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές ( $M = 3.87$ ) από τους δράστες ( $M = 3.60$ ) και τους δράστες/θύματα ( $M = 3.63$ ), β) οι δράστες εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 3.60$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 3.93$ ) και γ) οι δράστες/θύματα εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 3.63$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 3.93$ ). Για την κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα η post hoc ανάλυση με το τεστ του Tukey έδειξε ότι α) τα θύματα εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές ( $M = 4.18$ ) από τους δράστες ( $M = 4.31$ ) και τους αμέτοχους ( $M = 4.36$ ), β) οι δράστες εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 4.31$ ) από τους δράστες/θύματα ( $M = 4.17$ ) και γ) οι δράστες/θύματα εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές ( $M = 4.17$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 4.36$ ). Για τη αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης η post hoc ανάλυση με το τεστ του Tukey έδειξε ότι α) τα θύματα εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές ( $M = 4.25$ ) από τους δράστες/θύματα ( $M = 3.98$ ), β) οι δράστες εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές ( $M = 4.09$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 4.35$ ) και γ) οι δράστες/θύματα εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές ( $M = 3.98$ ) από τους αμέτοχους ( $M = 4.35$ ).

#### 4.3.13 Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών

Η ανάλυση διακύμανσης που εφαρμόστηκε για την εξέταση της υπόθεσης αναφορικά με την ύπαρξη διαφορών στην αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των

αγοριών και των κοριτσιών έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στη σχολική αυτο-αποτελεσματικότητα,  $F(1, 2250) = 43.15, p < .001$ , και την αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης  $F(1, 2250) = 55.93, p < .001$ . Από την εξέταση των μέσων όρων και για τις δύο διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας προέκυψε ότι τα αγόρια εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές ( $M = 3.78$  για τη σχολική αυτο-αποτελεσματικότητα και  $M = 4.14$  για την αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης) από τα κορίτσια ( $M = 3.95$  για τη σχολική αυτο-αποτελεσματικότητα και  $M = 4.39$  για την αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης). Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων δεν προέκυψαν διαφορές στην κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα.

#### 4.3.14 Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των τάξεων

Η ανάλυση διακύμανσης που εφαρμόστηκε για την εξέταση της υπόθεσης αναφορικά με την ύπαρξη διαφορών στην αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των δραστών και των θυμάτων έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών σε όλες τις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας, τη σχολική  $F(3, 2250) = 56.83, p < .001$ , την κοινωνική  $F(3, 2250) = 5.00, p < .001$ , και την αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης  $F(3, 2250) = 12.12, p < .001$ . Για τη σχολική αυτο-αποτελεσματικότητα, η post hoc ανάλυση με το τεστ του Tukey έδειξε ότι α) οι μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου ( $M = 4.09$ ) εμφάνισαν υψηλότερες τιμές από αυτούς της Α' γυμνασίου ( $M = 3.93$ ), της Β' γυμνασίου ( $M = 3.76$ ) και της Γ' γυμνασίου ( $M = 3.65$ ) και β) οι μαθητές/τριες της Α' γυμνασίου ( $M = 3.93$ ) εμφάνισαν υψηλότερες τιμές από αυτούς της Β' γυμνασίου ( $M = 3.76$ ) και της Γ' γυμνασίου ( $M = 3.65$ ). Για τη κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα η post hoc ανάλυση με το τεστ του Tukey έδειξε ότι οι μαθητές/τριες της Γ' γυμνασίου ( $M = 4.22$ ) εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές από αυτούς της Β' γυμνασίου ( $M = 4.31$ ) και του δημοτικού σχολείου ( $M = 4.34$ ). Για τη αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης η post hoc ανάλυση με το τεστ του Tukey έδειξε ότι α) οι μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου ( $M = 4.42$ ) εμφάνισαν υψηλότερες τιμές από αυτούς της Α' γυμνασίου ( $M = 4.26$ ), της Β' γυμνασίου ( $M = 4.25$ ) και της Γ' γυμνασίου ( $M = 4.12$ ), β) οι μαθητές/τριες της Α' γυμνασίου ( $M = 4.26$ ) εμφάνισαν υψηλότερες τιμές από αυτούς της Β' γυμνασίου ( $M = 4.25$ ) και της Γ' γυμνασίου ( $M = 4.12$ ), και γ) οι μαθητές/τριες της Γ' γυμνασίου εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές ( $M = 4.12$ ) από αυτούς της Β' γυμνασίου ( $M = 4.25$ ).

#### 4.3.15 Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ μαθητών/τριών ΤΑΔ και κανονικών τμημάτων

Η ανάλυση διακύμανσης που εφαρμόστηκε για την εξέταση της υπόθεσης αναφορικά με την ύπαρξη διαφορών στην αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των μαθητών/τριών των ΤΑΔ και αυτών που φοιτούν σε κανονικά τμήματα έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στη σχολική αυτο-αποτελεσματικότητα,  $F(1, 1712) = 14.63, p < .001$ , την κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα,  $F(1, 1712) = 8.79, p < .001$ , και την αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης  $F(1, 1712) = 5.00, p < .05$ . Από την εξέταση των μέσων όρων προέκυψε ότι οι μαθητές/τριες των ΤΑΔ εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές ( $M = 3.71$ ) στη σχολική αυτο-αποτελεσματικότητα και την αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης ( $M = 4.15$ ) και υψηλότερες τιμές στην κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα ( $M = 4.33$ ) σε σχέση με τους μαθητές/τριες που φοιτούν στα κανονικά τμήματα ( $M = 3.83$  για τη σχολική αυτο-αποτελεσματικότητα,  $M = 4.25$  για τη κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα και  $M = 4.25$  για την αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης).

#### 4.3.16 Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ αθλητών/τριών και μη αθλητών/τριών

Η ανάλυση διακύμανσης που εφαρμόστηκε για την εξέταση της υπόθεσης αναφορικά με την ύπαρξη διαφορών στην αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ αθλητών/τριών και μη αθλητών/τριών έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στη σχολική αυτο-αποτελεσματικότητα,  $F(1, 2250) = 4.89, p < .05$ , και την κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα,  $F(1, 2250) = 125.94, p < .001$ . Από την εξέταση των μέσων όρων και για τις δύο διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας προέκυψε ότι οι αθλητές/τριες εμφάνισαν υψηλότερες τιμές ( $M = 3.88$  για τη σχολική αυτο-αποτελεσματικότητα και  $M = 4.26$  για την κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα) σε σχέση με τους μη αθλητές/τριες ( $M = 3.82$  για τη σχολική αυτο-αποτελεσματικότητα και  $M = 4.13$  για την κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα). Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων δεν προέκυψαν διαφορές μεταξύ αθλητών/τριών και μη αθλητών/τριών στην αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

### 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να εξετάσει τον ρόλο μιας σειράς ατομικών χαρακτηριστικών στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού και την επίδραση που έχουν στην εμφάνιση του μια σειρά από ψυχολογικές διαδικασίες που στο παρελθόν έχουν βρεθεί να σχετίζονται με την εμφάνιση του. Πρωταρχικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τη συχνότητα εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών και να διερευνήσει την ύπαρξη διαφορών με βάση κάποια ατομικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, τη ηλικία, η συμμετοχή σε ΤΑΔ, και τη συστηματική συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να μελετήσει την επίδραση που μπορεί να έχει η ηθική αποδέσμευση και η αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαμόρφωση και εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Τα αποτελέσματα της έρευνας σε γενικές γραμμές έδειξαν την ύπαρξη διαφορών μεταξύ των παιδιών με διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά και υποστήριξαν την ισχυρή επίδραση της ηθικής αποδέσμευσης και της αυτο-αποτελεσματικότητας στην εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών και τη θυματοποίηση.

#### 5.1 *Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά κλιμάκων*

Οι κλίμακες που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα ως προς την εγκυρότητά και την αξιοπιστία τους ήταν η κλίμακα μέτρησης εκφοβισμού, η κλίμακα ηθικής αποδέσμευσης, και η κλίμακα αντιληπτής αυτο-αποτελεσματικότητας. Για τον προσδιορισμό του σχολικού εκφοβισμού χρησιμοποιήθηκαν οκτώ ερωτήματα μέτρησης εκφοβιστικών συμπεριφορών, καθώς και οκτώ ερωτήματα μέτρησης της θυματοποίησης. Και τα δύο αυτά ερωτηματολόγια θεωρείται ότι αποτελούν έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης αντίστοιχα σε Έλληνες μαθητές (Kyriakides, Kaloyirou, & Lindsay, 2006). Τα ερωτήματα της κλίμακας κατηγοριοποιούν τρεις μορφές εκφοβισμού: τον σωματικό, το λεκτικό και την έμμεση μορφή εκφοβισμού. Στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκαν δύο παράγοντες που περιλάμβαναν τη μορφή του σωματικού και του λεκτικού εκφοβισμού. Η έμμεση μορφή εκφοβισμού ενσωματώθηκε στον λεκτικό εκφοβισμό. Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης υποστηρίζουν την εγκυρότητά της και η υψηλή εσωτερική συνοχή της κατέδειξε ότι η κλίμακα είναι αξιόπιστη. Συνεπώς, τα

δύο αυτά ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν ερωτήματα που αντανακλούν το σωματικό και λεκτικό εκφοβισμό (σε έμμεση και άμεση μορφή) σε ελληνικό πληθυσμό πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η διαφορά των παραγόντων της παρούσας έρευνας και της έρευνας των Kyriakides, Kaloyirou, και Lindsay (2006) ίσως να οφείλεται στο ότι η δομή των ερωτημάτων που εξέφρασαν έμμεσο εκφοβισμό εμπεριείχαν και τη λεκτική μορφή του εκφοβισμού. Έτσι οι μαθητές το εξέλαβαν ως φραστική θυματοποίηση ή/και εκφοβισμό και όχι ως κοινωνικό αποκλεισμό και συναισθηματική υπονόμευση.

Στο παρελθόν, η μέτρηση της ηθικής αποδέσμευσης έχει πραγματοποιηθεί με διαφορετικές παραλλαγές του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, ο Gini (2006) στην Ιταλία χρησιμοποίησε μια μορφή του ερωτηματολογίου με 14 ερωτήματα για τη μελέτη μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ στην Δανία η Obermann (2011) χρησιμοποίησε την πλήρη έκδοση με τα 32 ερωτήματα. Παρόμοια, οι Barchia και Bussey (2011) χρησιμοποίησαν την κλίμακα των 14 ερωτημάτων και οι Paciello, Fida, Tramontano, Lupinetti, και Carpara (2008) την κλίμακα των 32 ερωτήσεων σε μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου. Σε όλες τις προαναφερθείσες έρευνες δεν αναδείχθηκαν οι οκτώ παράγοντες του αρχικού μοντέλου και η ηθική αποδέσμευση εξετάστηκε ως μονοπαραγοντική. Είναι όμως σημαντικό, η ηθική αποδέσμευση να εξετάζεται διαμέσου όλων των παραγόντων της αρχικής θεωρίας των Bandura, Barbanelli, Carpara, και Pastorelli (1996a) γιατί έτσι αναδύονται πιο έγκυρες πληροφορίες σχετικά με το γιατί και πώς αποδεσμεύονται τα παιδιά από τις ηθικές τους αρχές, ώστε να δημιουργηθούν πιο στοχευμένα και λεπτομερή προγράμματα παρέμβασης. Στην ελληνική γλώσσα έχει χρησιμοποιηθεί η συντομευμένη έκδοση της κλίμακας ηθικής αποδέσμευσης (24 ερωτημάτων) σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους Lazuras, Barkoukis, Ourda, και Tsorbatzoudis (2013). Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε στην ελληνική γλώσσα η αρχική κλίμακα των 32 ερωτημάτων όπως είχε εφαρμοστεί από τους Bandura, Barbanelli, Carpara, και Pastorelli (1996a, 1996b) τόσο σε μαθητές της δευτεροβάθμιας, αλλά και σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης επιβεβαιώθηκε η προτεινόμενη παραγοντική δομή με όλους τους παράγοντες του αρχικού μοντέλου. Επιπλέον, οι δείκτες της ανάλυσης αξιοπιστίας κατέδειξαν ότι η κλίμακα ηθικής αποδέσμευσης εμφανίζει υψηλή εσωτερική συνοχή και μπορεί να χρησιμοποιηθεί αξιόπιστα σε ελληνικό πληθυσμό. Από τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης υποστηρίζεται ότι η μορφή του ερωτηματολογίου που

χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα (Παράρτημα 1) μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε Έλληνες μαθητές για την εκτίμηση και των οχτώ διαστάσεων της ηθικής αποδέσμευσης.

Από τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων προκύπτει ότι η κλίμακα της αντιληπτής αυτο-αποτελεσματικότητας πληροί τις προϋποθέσεις εγκυρότητας και αξιοπιστίας για την εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε ελληνικό πληθυσμό. Επιβεβαιώθηκαν και οι τρεις παράγοντες της σχολικής, της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας και της αποτελεσματικότητας αυτορρύθμισης, όπως και στην έρευνα των Pastorelli et al. (2001). Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου ψυχομετρικού εργαλείου έχουν μελετηθεί και επιβεβαιωθεί στις τρεις διαφορετικές γλώσσες όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα (Pastorelli et al., 2001), και στην παρούσα έρευνα επαληθεύθηκαν και στην Ελληνική γλώσσα. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης έδειξαν ότι το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει την αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών για επίδοση στα σχολικά μαθήματα, τον παράγοντα της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας, που εκφράζει την αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τις κοινωνικές τους σχέσεις και τη δύναμη που εμφανίζουν στο να εκφραστούν, να αφομοιωθούν ή και να ξεχωρίσουν από το κοινωνικό τους σύνολο, και τον παράγοντα της αυτορρύθμισης, που αντανακλά τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές μπορούν να αντισταθούν όταν δέχονται πιέσεις από τους συμμαθητές τους για να εμπλακούν ή να εκδηλώσουν επιζήμιες και επικίνδυνες συμπεριφορές.

## **5.2 Μελέτη σχολικού εκφοβισμού**

### *5.2.1 Θυματοποίηση και εκδήλωση εκφοβισμού μεταξύ αγοριών και κοριτσιών*

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι περίπου το ένα τέταρτο του μαθητικού πληθυσμού που εξετάστηκε ανέφερε ότι έπεσε θύμα σχολικού εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων επιβεβαιώνουν την πρώτη υπόθεση της έρευνας και δείχνουν ότι 341 κορίτσια και 242 αγόρια αναδείχθηκαν θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών. Ο αριθμός αυτός δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί αμελητέος και δείχνει μια διαφορά μεταξύ των φύλων όσον αφορά τη θυματοποίηση. Παράλληλα, τα ευρήματα των στατιστικών αναλύσεων υποστηρίζουν τη δεύτερη υπόθεση της έρευνας και δείχνουν διαφορές μεταξύ των φύλων και αναφορικά με την εκδήλωση των εκφοβιστικών συμπεριφορών. Στην περίπτωση αυτή, περισσότερα αγόρια είχαν εμπλακεί σε τέτοιες συμπεριφορές σε

σχέση με τα κορίτσια. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε αντίθεση με αυτά των Jankauskiene, Kardelis, Sukys, και Kardeliene (2008), οι οποίοι δεν βρήκαν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην εκδήλωση εκφοβισμού ή θυματοποίησης. Ωστόσο, αναφορικά με την εκδήλωση των εκφοβιστικών συμπεριφορών τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι ανάλογα με αυτά που αναφέρουν οι Whitney και Smith (1993), ο Olweus (1993), και οι Galand και Tolmatcheff (2016).

Εκτός από τη συχνότητα εμπλοκής σε εκφοβιστικές συμπεριφορές διαφορές μεταξύ των φύλων υπάρχουν και στον τύπο της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Στην περίπτωση αυτή όμως τα αποτελέσματα δεν επιβεβαιώνουν την τρίτη υπόθεση έρευνας καθώς βρέθηκε ότι τα κορίτσια εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές στη λεκτική και υψηλότερες τιμές στη φυσική θυματοποίηση σε σχέση με τα αγόρια, ενώ και στον λεκτικό και στον φυσικό εκφοβισμό τα κορίτσια εμφάνισαν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα αγόρια. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρέχουν υποστήριξη στην θεωρητική άποψη των ατομικών διαφορών και δείχνουν ότι τα δύο φύλα έχουν διαφορετικό βαθμό αντιπροσώπευσης στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση και χρησιμοποιούν/δέχονται διαφορετικούς τύπους εκφοβισμού.

Και στις δύο περιπτώσεις φαίνεται ότι τα αγόρια εμπλέκονται συχνότερα σε καταστάσεις που εμπεριέχουν εκφοβισμό είτε ως θύματα είτε ως θύτες. Αυτό πιθανά να οφείλεται από την ανάγκη που διαμορφώνεται στα αγόρια στην εφηβεία να εκτονώσουν τις εσωτερικές τους πιέσεις και να κυριαρχήσουν στο περιβάλλον τους. Αυτό προκύπτει από ότι τα περιστατικά εκφοβισμού φαίνεται να εκδηλώνονται από αγόρια προς αγόρια. Είναι δηλαδή πιθανόν, μέσα από τις εκφοβιστικές συμπεριφορές τα αγόρια να προσπαθούν να επιβληθούν στα άλλα αγόρια και να επεκτείνουν την επιρροή τους στο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Από τα ευρήματα αυτά προκύπτει ότι οι μελλοντικές δράσεις παρέμβασης θα πρέπει να λάβουν υπόψη και τον παράγοντα του φύλου στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Θα πρέπει επίσης να λάβουν υπόψη τις αναπτυξιακές αλλαγές που συμβαίνουν στην εφηβική ηλικία, σύμφωνα και με την προτροπή των κοινωνικών-γνωστικών θεωριών, και κυρίως στα αγόρια, και να συνυπολογίσουν το νέο πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που διαμορφώνονται. Παράλληλα, θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στον χειρισμό καταστάσεων που αφορούν τα αγόρια και την ενδυνάμωση τους στην αντίσταση συμμετοχής ή εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών. Τέλος, θα πρέπει να δοθεί βαρύτητα στη δημιουργία ενός

περιβάλλοντος αποδοχής των μαθητών, και κυρίως των αγοριών, ώστε να αναφέρουν τα περιστατικά εκφοβισμού και να μπορούν να αντιμετωπισθούν πιο αποτελεσματικά.

### 5.2.2 *Θυματοποίηση & εκδήλωση εκφοβισμού μεταξύ των διαφορετικών τάξεων*

Επίσης, από τα αποτελέσματα των αναλύσεων προέκυψαν διαφορές στη θυματοποίηση και την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού μεταξύ των τάξεων, όπου περισσότεροι μαθητές των μικρότερων τάξεων ήταν θύματα και περισσότεροι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων ήταν θύτες. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την τέταρτη υπόθεση της έρευνας και είναι σύμφωνα με αυτά των Pellegrini και Long (2002), όπου διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα θύματα είναι μαθητές/τριες της πρώτης γυμνασίου. Άλλες έρευνες στο παρελθόν έχουν δείξει ότι η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο συνοδεύεται και από αύξηση των κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού (Whitney & Smith, 1993). Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι οι περισσότεροι δράστες προέρχονται από τη δεύτερα γυμνασίου. Αν συνδυαστεί με το γεγονός ότι τα περισσότερα θύματα προέρχονται από τη Α΄ γυμνασίου μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι πιθανώς τα μικρότερα παιδιά του σχολείου δέχονται εκφοβισμό και με τη σειρά τους τον ανταποδίδουν ή εκτονώνουν την επόμενη χρονιά στους νέους μικρότερους μαθητές.

Από τα ευρήματα αυτά υποστηρίζεται η αναπτυξιακή άποψη που υποστηρίζει ότι η ηλικία μπορεί να αποτελέσει ένα δείκτη διάκρισης της συμπεριφοράς αναφορικά με τον εκφοβισμό (Scheithauer et al., 2006). Και αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και στις παρεμβατικές δράσεις που θα οργανώνονται. Για παράδειγμα, θα πρέπει να περιλαμβάνονται δράσεις που θα προσπαθούν να επιλύσουν το θέμα της αντεκδίκησης και της εκτόνωσης. Ωστε τα παιδιά που θυματοποιούνται στην πρώτη τάξη του γυμνασίου να μη μετατρέπονται σε θύτες στις επόμενες τάξεις. Αυτό αναμένεται να έχει σαν αποτέλεσμα και τη μείωση των εκφοβιστικών συμπεριφορών προς τα μικρότερα παιδιά του σχολείου ώστε να σταματήσει ο φαύλος κύκλος του θύματος που στη συνέχεια μετατρέπεται σε θύτη.

Οι επιπλέον αναλύσεις που εφαρμόστηκαν για την καλύτερη κατανόηση της συχνότητας και του είδους του εκφοβισμού που εφαρμόζεται έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τάξεων αναφορικά με τη λεκτική θυματοποίηση και τη φυσική θυματοποίηση, όχι όμως στον λεκτικό και φυσικό εκφοβισμό. Αντίστοιχα ευρήματα αναφέρονται και στη διεθνή βιβλιογραφία που δείχνουν ότι η ηλικία των μαθητών/τριών επηρεάζει τον βαθμό θυματοποίησης (Boulton et al., 2002;



Scheithauer et al., 2006; Smith et al., 2002; Smith et al., 2006). Και στις δύο περιπτώσεις οι μαθητές της Γ΄ γυμνασίου δέχονταν πιο συχνά λεκτικό και φυσικό εκφοβισμό συγκριτικά με τους μικρότερους μαθητές του γυμνασίου και του δημοτικού. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται αντιφατικά σε σχέση με τα προηγούμενα, ωστόσο αφορούν στη συχνότητα με την οποία εκφοβίζονται ή εκφοβίζονται οι μαθητές. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι μαθητές θύματα των μεγαλύτερων τάξεων έχουν πλέον κατηγοριοποιηθεί ως θύματα στη συνείδηση των συμμαθητών τους και δέχονται πιο συχνά εκφοβιστικές συμπεριφορές. Αντιθέτως, οι μαθητές των μικρότερων τάξεων φαίνεται να εκφοβίζονται μέσα στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης τους στο σχολείο και της κατανόησης του ρόλου τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι της σχολικής αυλής, αλλά ο εκφοβισμός αυτός δεν είναι προσωπικός και αφορά στην επίδειξη ισχύος των μεγαλύτερων μαθητών και την οριοθέτηση της κυριαρχίας τους. Οι μαθητές αυτοί όμως των μικρότερων τάξεων που θα αποδεχθούν τον ρόλο του θύματος, και δεν θα ανταποδώσουν τον εκφοβισμό μεγαλώνοντας, θα βιώνουν πιο συχνά εκφοβιστικές συμπεριφορές στις μεγαλύτερες τάξεις.

Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν την αξία των παρεμβατικών δράσεων στις μικρές τάξεις του γυμνασίου όπου τα παιδιά θα διαμορφώσουν τη στάση τους και τον ρόλο τους για τον εκφοβισμό. Θεωρείται απαραίτητο να εφαρμοσθούν δράσεις για τη μείωση της αντεκδίκησης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά και δράσεις που θα αφορούν την αναγνώριση και την αντιμετώπιση των εκφοβιστικών συμπεριφορών. Έτσι ώστε οι μαθητές θύματα των μικρών τάξεων του γυμνασίου να μάθουν τους τρόπους αντιμετώπισης του εκφοβισμού και να αναπτύξουν αυτό-εκτίμηση που θα τους βοηθήσει να μη συνεχίσουν να είναι θύματα εκφοβισμού και στις μεγαλύτερες τάξεις.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αφορά στο είδος του εκφοβισμού που εφαρμόζεται. Όπως προκύπτει, οι μαθητές αισθάνονται ότι είναι θύματα και λεκτικού και φυσικού εκφοβισμού. Παλιότερα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι συνήθως οι συμπλοκές μεταξύ των μαθητών με φυσικά μέσα μειώνονται σε συχνότητα με την άνοδο της ηλικίας, ενώ αυξάνεται ο λεκτικός και ο κοινωνικός εκφοβισμός (Smith & Shu, 2000). Δυστυχώς όμως στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι και τα μεγαλύτερα παιδιά θυματοποιούνται με φυσικό-σωματικό εκφοβισμό. Κι ενώ θα περίμενε κανείς να μειώνονται οι σωματικές συμπλοκές, βρέθηκε ότι οι μαθητές των μεγαλύτερων

τάξεων βιώνουν περισσότερο φυσικό εκφοβισμό σε σχέση με τους μικρότερους μαθητές. Μια πιθανή εξήγηση για τα ευρήματα αυτά αφορά το γεγονός ότι στο δημοτικό σχολείο υπάρχει πιο στενή επιτήρηση τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς. Για παράδειγμα, οι μαθητές του δημοτικού σχολείου συνήθως συνοδεύονται από τους γονείς προς και από το σχολείο, γεγονός που μειώνει την πιθανότητα συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, μια πιθανή εξήγηση αφορά στην αλλαγή της εκδήλωσης του εκφοβισμού στην εφηβεία. Πρόσφατα, τα ΜΜΕ αναδεικνύουν πολλά περιστατικά που δείχνουν έξαρση της χρήσης φυσικής βίας κατά την εφηβεία στις ΗΠΑ. Ωστόσο, χρειάζονται περισσότερες μελέτες για να καταγραφεί το φαινόμενο αυτό και να μελετηθούν οι αιτίες του και οι πιθανές συνδέσεις του με τον σχολικό εκφοβισμό. Σίγουρα όμως, οι παρεμβατικές δράσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους αυτήν την πιθανότητα και να αντιμετωπίσουν ολιστικά το φαινόμενο του εκφοβισμού, δηλαδή να συμπεριλάβουν στρατηγικές για τη μείωση και του φυσικού εκφοβισμού και να μην στοχεύουν μόνο στον λεκτικό εκφοβισμό.

### *5.2.3 Εκδήλωση εκφοβισμού μεταξύ μαθητών/τριών ΤΑΔ και κανονικών τμημάτων*

Σημαντικά αποτελέσματα προέκυψαν και αναφορικά με την ύπαρξη διαφορών μεταξύ του τύπου του σχολείου. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι λιγότεροι μαθητές των ΤΑΔ ήταν θύματα και εκφοβιστές σε σχέση με τους μαθητές των τυπικών σχολείων. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν την πέμπτη υπόθεση της έρευνας και δείχνουν ότι τα ΤΑΔ αποτελούν σχολεία με μειωμένη πιθανότητα εμφάνισης εκφοβισμού. Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχουν αντίστοιχα δεδομένα για να συγκριθούν με την παρούσα έρευνα. Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι πολύ σημαντικά γιατί ο θεσμός των ΤΑΔ, με διαφορετικές μορφές αλλά με την ίδια φιλοσοφία, υπάρχει στις περισσότερες χώρες. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι όταν οι μαθητές συνεργάζονται και κοινωνικοποιούνται μέσα σε ένα πλαίσιο επίτευξης κοινών στόχων τότε είναι πιθανό να μειωθεί η πιθανότητα εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών. Αυτά τα ευρήματα θα μπορούσαν να αποδοθούν σε μια σειρά από διαφορές μεταξύ των ΤΑΔ και των τυπικών σχολείων. Καταρχήν, οι μαθητές των ΤΑΔ προπονούνται μαζί και γενικά διαμορφώνουν την αντίληψη ότι είναι μέρος μιας ομάδας που προσπαθεί να επιτύχει κάποιους στόχους. Για παράδειγμα στα ομαδικά αθλήματα, οι μαθητές που συγκροτούν την ομάδα

προπονούνται με στόχο να επιτύχουν τη διάκριση του σχολείου στα σχολικά πρωταθλήματα. Η σχέση αυτή είναι πολύ πιο χαλαρή στα τυπικά σχολεία όπου συνήθως οι μαθητές μιας σχολικής ομάδας δεν συναντιούνται συχνά για προπονήσεις και δεν αλληλοεπιδρούν με ένα κοινό στόχο. Επίσης, στα ΤΑΔ, οι μαθητές προπονούνται και εκτός από τον κοινό στόχο της διάκρισης του σχολείου, έχουν και τον ατομικό τους στόχο της διάκρισης στα διασυλλογικά πρωταθλήματα. Στην περίπτωση αυτή οι συμμαθητές/συναθλητές τους αποτελούν άτομα που τους βοηθούν να βελτιωθούν, να εξελιχθούν και γίνουν καλύτεροι αθλητές. Κάτι που επίσης ισχύει και σε άλλους τύπους στοχευμένων σχολείων, όπως τα μουσικά, αλλά δεν ισχύει στα τυπικά σχολεία. Τέλος, οι μαθητές των ΤΑΔ συναντιούνται και αλληλοεπιδρούν συχνά και εκτός σχολείου μέσα στα πλαίσια των αθλητικών τους δραστηριοτήτων, είτε ως συμπαίκτες/συναθλητές σε αθλητικούς συλλόγους είτε ως αντίπαλοι σε αγώνες. Αυτό αυξάνει τη συχνότητα των αλληλεπιδράσεων και βοηθά τα παιδιά να γνωριστούν καλύτερα και να αναπτύξουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις. Αντίθετα, στα τυπικά σχολεία, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών εκτός του σχολικού ωραρίου περιορίζονται σε μια μικρή ομάδα μαθητών/φίλων, οι οποίοι μάλιστα μπορεί να επιτείνουν με τη συμπεριφορά τους τη θυματοποίηση ή την εκφοβιστική συμπεριφορά ενός παιδιού.

Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδηλώνουν ότι η συμμετοχή σε σχολεία με στοχευμένη έμφαση, π.χ. στον αθλητισμό ή τη μουσική, μπορεί να αποτελέσει μια διέξοδο για τη μείωση του εκφοβισμού. Στα σχολεία αυτά υπάρχουν στοχευμένες δράσεις προς μια δραστηριότητα, οι μαθητές κοινωνικοποιούνται και συνεργάζονται περισσότερο στο επίπεδο του σχολείου αλλά και έχουν πυκνότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εκτός σχολείου. Όλα αυτά φαίνεται να συμβάλλουν στη διαμόρφωση καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών που έχουν σαν αποτέλεσμα τη μείωση της εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών. Φυσικά και δεν μπορούν όλα τα σχολεία μιας χώρας να μετατραπούν σε ΤΑΔ ή μουσικά ή με στόχευση σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ωστόσο, η χρήση στρατηγικών και πρακτικών που αναπτύσσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, η δημιουργία μιας κουλτούρας του σχολείου ως παραγωγική μονάδα που σχεδιάζει και οργανώνει δράσεις σε επίπεδο σχολείου και δίνει ρόλο στην πλειοψηφία των μαθητών θα μπορούσε να αποτελέσει μια σημαντική παράμετρο των παρεμβατικών δράσεων για την καταπολέμηση του εκφοβισμού (Salmivalli, Kaukiainen, & Voeten, 2005).

Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται από τις επιπλέον αναλύσεις αναφορικά με τις διαφορές στη συχνότητα και στον τύπο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών των ΤΑΔ και των τυπικών σχολείων. Όσον αφορά τη θυματοποίηση τα παιδιά που φοιτούσαν στα ΤΑΔ είχαν στατιστικά σημαντικές μικρότερες τιμές τόσο στη λεκτική αλλά και στη σωματική της μορφή. Ανάλογα, οι μαθητές των ΤΑΔ εμφάνισαν και μικρότερες τιμές στον εκφοβισμό με φυσικά μέσα.

Τα ευρήματα αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά δεδομένου ότι ως αθλούμενοι και φυσικά πιο εύρωστοι σωματικά, οι μαθητές των ΤΑΔ, φάνηκε ότι δεν χρησιμοποιούν τη σωματική τους δύναμη για να υπερισχύσουν ή να επιβληθούν στη σχολική κοινότητα έναντι των άλλων συμμαθητών τους. Είναι πιθανόν, η συμμετοχή στον αθλητισμό να έχει βοηθήσει τα παιδιά αυτά να έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοκυριαρχία, ψυχραιμία και πειθαρχία. Το γεγονός αυτό φάνηκε να αποτρέπει τα παιδιά απ' το να γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο. Επίσης, φάνηκε να μην εκδηλώνουν σωματικές συμπλοκές με τους συμμαθητές τους. Είναι πολύ πιθανό οι μαθητές/τριες των ΤΑΔ, να έχουν εκτονώσει τυχόν επιθετικές συμπεριφορές μέσα από την αθλητική συμμετοχή και να εμφανίζονται χωρίς διάθεση για συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου. Περισσότερη συζήτηση για τις εξηγήσεις αυτές ακολουθεί στην ενότητα της σύγκρισης των αθλητών με τους μη αθλητές. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με το ρόλο του αθλητισμού συμφωνούν με παλαιότερα δεδομένα (Gardner et al., 2009) και δείχνουν ότι η συμμετοχή στον αθλητισμό έχει ευεργετική επίδραση στην εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών.

#### *5.2.4 Εκδήλωση εκφοβισμού μεταξύ αθλητών/τριών και μη αθλητών/τριών*

Τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων για τη σύγκριση μεταξύ αθλητών και μη αθλητών δεν επιβεβαίωσαν την έκτη υπόθεση της έρευνας. Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι περισσότεροι αθλητές είχαν δεχθεί και είχαν εκδηλώσει εκφοβιστικές συμπεριφορές σε σχέση με όσους δεν ασχολούνται με τον αθλητισμό. Οι επιπλέον αναλύσεις για την εξέταση της συχνότητας και τον τύπο του εκφοβισμού επιβεβαίωσαν τα ευρήματα αυτά καθώς έδειξαν ότι οι αθλητές που ασχολούνται με τον αθλητισμό εμφάνισαν υψηλότερες τιμές στη λεκτική θυματοποίηση σε σχέση με τους μη αθλητές. Τα ευρήματα αυτά είναι φαινομενικά δύσκολο να ερμηνευθούν ιδιαίτερα αν ληφθούν υπόψη τα ευρήματα από τη σύγκριση των ΤΑΔ με τα τυπικά σχολεία. Ωστόσο, μια πιο προσεκτική ματιά αναδεικνύει σημαντικές πληροφορίες για

τον ρόλο του αθλητισμού στη διαμόρφωση και εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Καταρχήν, είναι πολύ πιθανό ότι οι μαθητές που ασχολούνται με τον αθλητισμό να συμπεριέλαβαν στην καταγραφή της θυματοποίησης και του εκφοβισμού και περιστατικά που συνέβησαν σε αθλητικούς χώρους κατά τη διεξαγωγή αγώνων. Αυτό μπορεί να συμβαίνει δεδομένου ότι οι διαφορές βρέθηκαν στον λεκτικό εκφοβισμό/θυματοποίηση. Τα παιδιά που συμμετέχουν στον αθλητισμό ανέφεραν υψηλότερη λεκτική θυματοποίηση, αλλά και χαμηλότερο λεκτικό εκφοβισμό. Και εδώ φαίνεται ότι σε επίπεδο δραστών, μέσω του αθλητισμού τα παιδιά μαθαίνουν να πειθαρχούν καλύτερα. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να δέχονται λεκτική θυματοποίηση πιο συχνά σε σχέση με τους μη αθλούμενους, αλλά όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα είναι σε θέση να μην ανταποδίδουν και να αντιπαρέρχονται των δύσκολων καταστάσεων. Η ερμηνεία αυτή συμφωνεί με τους Jankauskiene et al. (2008), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι από τα άτομα που εκδήλωναν εκφοβιστικές συμπεριφορές, οι συστηματικά αθλούμενοι ήταν στατιστικά σημαντικά λιγότεροι σε σχέση με τους μη αθλούμενους δράστες.

Σε γενικές γραμμές, ο αθλητισμός θεωρείται ότι έχει θετική επίδραση στον εκφοβισμό. Πρόσφατη έρευνα αξιολόγησε την επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης με συνεδρίες yoga στον εκφοβισμό. Το πρόγραμμα περιελάμβανε 10 εβδομαδιαίες συνεδρίες και τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική μείωση των εκφοβιστικών συμπεριφορών στα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση (Centeio, Whalen, Thomas, Kulik, & McCaughtry, 2017). Η συνεισφορά της ενασχόλησης με τον αθλητισμό σε θέματα σχέσεων-αποδοχής (Daniels & Leaper, 2006), σε θέματα συμπεριφοράς (Fredricks & Eccles, 2006) των μαθητών έχει τεκμηριωθεί εδώ και πολλά χρόνια. Όταν συνδυάζεται και με επιπλέον δραστηριότητες (συμμετοχή σε σχολικές ομάδες τέχνης ή αθλητισμού) αυξάνονται τα θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά των μαθητών (Linver, Roth, & Brooks-Gunn, 2009). Είναι λοιπόν πιθανόν, η αθλητική ενασχόληση αφενός να δρα θετικά στα παιδιά επειδή διοχετεύουν αρνητική ενέργεια και δεν εκδηλώνουν αντικοινωνικές συμπεριφορές στο σχολείο και αφετέρου ο συνδυασμός της συστηματικής άθλησης εντός και εκτός σχολικού πλαισίου (ΤΑΔ) προσδίδει επιπλέον όφελος στην αποφυγή εκδήλωσης αντικοινωνικών συμπεριφορών σε σχέση μόνο με την εξωσχολική ή καθόλου άθληση. Και η σημασία της ερμηνείας αυτής είναι ιδιαίτερα σημαντική αν ληφθεί υπόψη η αυξημένη λεκτική θυματοποίηση, μάλλον μέσα στα πλαίσια των αγωνιστικών δραστηριοτήτων των παιδιών.

### *5.2.5 Η ηθική αποδέσμευση και η αυτο-αποτελεσματικότητα ως παράγοντες πρόβλεψης της εκδήλωσης συμπεριφορών εκφοβισμού.*

Τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων υποστηρίζουν την έβδομη υπόθεση της έρευνας αναφορικά με την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Πιο συγκεκριμένα, η ηθική αποδέσμευση και οι διαστάσεις αποτέλεσαν σημαντικούς δείκτες πρόβλεψης τόσο του λεκτικού όσο και του φυσικού εκφοβισμού. Η επίδραση αυτή ήταν αρνητική. Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με τις υποθέσεις της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης (Bandura, 2002) και με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών στον χώρο αυτό που δείχνουν ότι η χαμηλή ηθική αποδέσμευση οδηγεί σε αυξημένη συμμετοχή σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η διαφορετική επίδραση που μπορεί να έχουν οι επιμέρους διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης και βρέθηκε ότι η ηθική δικαιοσύνη, ο ευφημιστικός χαρακτηρισμός, και η απανθρωπιά-κτηνωδία είναι οι διαστάσεις εκείνες που οδηγούν στη συμμετοχή σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Όσον αφορά την ηθική δικαιοσύνη, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι πολλά παιδιά εκδηλώνουν εκφοβιστικές συμπεριφορές γιατί με τον τρόπο αυτό πιστεύουν ότι αποκαθιστούν την ηθική τάξη. Αυτό το εύρημα συνδέεται με τα προηγούμενα αποτελέσματα που έδειχναν ότι πολλοί μαθητές μικρότερων τάξεων που εκφοβίστηκαν έγιναν στη συνέχεια εκφοβιστές (Unnever, 2005). Πιθανά τα ευρήματα για την ηθική δικαιοσύνη να εξηγούν αυτή τη μεταστροφή από θύματα σε θύτες. Ίσως δηλαδή τα παιδιά αυτά να θεωρούν ότι ήρθε η ώρα να αποκαταστήσουν την αδικία που έγινε σε βάρος τους και το κάνουν με το μόνο τρόπο που έμαθαν, τον εκφοβισμό.

Όσον αφορά τον ευφημιστικό χαρακτηρισμό, τα ευρήματα δείχνουν ότι πολλά παιδιά δεν έχουν επίγνωση των συνεπειών των πράξεων τους. Θεωρούν ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά είναι μια αποδεκτή συμπεριφορά και ότι έτσι την αντιλαμβάνονται και τα θύματά τους. Αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς μάλλον δείχνει μειωμένο επίπεδο ηθικού συλλογισμού και μειωμένη ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων. Συνεπώς, οι δράσεις για την αντιμετώπιση αυτής της διάστασης της ηθικής αποδέσμευσης θα πρέπει να περιλαμβάνουν στρατηγικές ενημέρωσης για τις συνέπειες της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, την ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού και της ενσυναίσθησης (Del Rey et al., 2016; Lazuras et al., 2013).

Τέλος, όσον αφορά την απανθρωπιά-κτηνωδία, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι εκφοβιστές υποτιμούν την προσωπικότητα και την υπόσταση των θυμάτων τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην ανεπαρκή ή κακώς οργανωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Pratt, Hunsberger, Pancer, & Alisat, 2003). Στην περίπτωση αυτή, ιδιαίτερη αξία έχει η υιοθέτηση ενός κλίματος συνεργασίας και αποδοχής όλων των μαθητών στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου. Μέσα από ένα τέτοιο κλίμα δημιουργούνται ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση, κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Οι ευκαιρίες αυτές όμως πρέπει να δομούνται και οργανώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπτύσσουν την αποδοχή όλων των μαθητών, και με τον τρόπο αυτό να συμβάλλουν στη δημιουργία θετικής εικόνας του ενός μαθητή για τον άλλο (Ames, 1992). Ιδιαίτερα σημαντικά ήταν τα ευρήματα που αφορούν στη θυματοποίηση. Από τα αποτελέσματα προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ηθικής αποδέσμευσης στη λεκτική και φυσική θυματοποίηση. Από τις διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης, η μετατόπιση ευθύνης, η διαστρέβλωση, και η απόδοση ευθυνών βρέθηκαν να επηρεάζουν και τους δύο τύπους θυματοποίησης. Μέχρι τώρα, η ηθική αποδέσμευση έχει μελετηθεί διεξοδικά όσον αφορά την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών αλλά όχι αναφορικά με τη θυματοποίηση. Η μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα για να διευρύνει τη μελέτη του ρόλου της ηθικής αποδέσμευσης και την καλύτερη κατανόηση της ψυχοσύνθεσης των θυμάτων. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης που αφορούν στον καταλογισμό των ευθυνών συνδέονται αρνητικά με τη θυματοποίηση. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι τα θύματα είναι παιδιά με χαμηλή ηθική αποδέσμευση. Δηλαδή, είναι παιδιά με επαρκή συναισθηματική νοημοσύνη να κατανοήσουν τις επιβλαβείς συνέπειες που μπορεί να επιφέρει μια εκφοβιστική συμπεριφορά. Επίσης, τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσαν να ερμηνευθούν και αντίστροφα. Δηλαδή ότι τα άτομα με υψηλή ηθική αποδέσμευση δεν θυματοποιούνται. Στην περίπτωση αυτή η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτών συμφωνεί με τα προηγούμενα ευρήματα (Del Rey et al., 2016; Forsberg et al., 2014; Lazuras et al., 2013; Sijtsema et al., 2014; Thornberg & Jungert (2013) που δείχνουν ότι η ηθική αποδέσμευση αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα κινδύνου για συμμετοχή σε εκφοβιστικές συμπεριφορές, είτε θετικά με τις εκφοβιστικές συμπεριφορές είτε αρνητικά με τη θυματοποίηση.

Συνολικά, με βάση τα παραπάνω είναι εμφανές ότι οι παρεμβατικές δράσεις θα πρέπει να στοχεύουν και σε αυτές τις διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης και να περιλαμβάνουν πρακτικές που αυξάνουν την ηθική στάση των παιδιών ώστε να μειωθεί η πιθανότητα εμπλοκής σε εκφοβιστικές συμπεριφορές (Aly, Taylor, & Karnovsky, 2014).

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν αντιφατικά όσον αφορά την επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας και δεν επιβεβαιώνουν την έβδομη υπόθεση της έρευνας. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1991) και τα σχετικά με τη θεωρία ερευνητικά δεδομένα αναμενόταν η αυτο-αποτελεσματικότητα να έχει αρνητική επίδραση στη θυματοποίηση και την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν όμως θετική επίδραση μεταξύ των διαστάσεων της αυτο-αποτελεσματικότητας στη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό. Τα ευρήματα αυτά είναι δύσκολο να ερμηνευθούν. Μια πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι ο τρόπος με τον οποίο μετρήθηκε η αυτο-αποτελεσματικότητα στην παρούσα έρευνα. Παλιότερα, αξιολογήθηκε η αυτο-αποτελεσματικότητα στην εκδήλωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Egan & Perry, 1998). Στην παρούσα έρευνα καταγράφηκε η γενική αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών σε επίπεδο κοινωνικοποίησης, σχολικών επιδόσεων και αυτορρύθμισης. Στην περίπτωση αυτή είναι πιθανό ότι τόσο τα θύματα όσο και οι εκφοβιστές μπορεί να είναι παιδιά που έχουν υψηλές ικανότητες κοινωνικοποίησης και υψηλές σχολικές επιδόσεις, όπως επίσης και αναπτυγμένη ικανότητα αυτορρύθμισης (Kowalski & Limber, 2013). Και ίσως η γενική αυτο-αποτελεσματικότητα δεν αποτελεί μια ψυχολογική παράμετρο που μπορεί να συμβάλει στη διαφοροποίηση των θυμάτων και των δραστών (Andreou, 2004). Σίγουρα όμως, χρειάζεται περισσότερη έρευνα για να κατανοηθεί καλύτερα η επίδραση αυτής της μεταβλητής στη συμμετοχή σε εκφοβιστικές συμπεριφορές.

#### *5.2.6 Ηθική αποδέσμευση μεταξύ δραστών και θυμάτων*

Όσον αφορά την ύπαρξη διαφορών στην ηθική αποδέσμευση μεταξύ δραστών και θυμάτων τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων υποστηρίζουν την όγδοη υπόθεση της έρευνας. Σε όλες τις περιπτώσεις, οι δράστες κατέγραψαν υψηλότερες τιμές ηθικής αποδέσμευσης σε σχέση με τα θύματα. Τα ευρήματα αυτά είναι απολύτως σύμφωνα με την κοινωνικο-γνωστική θεωρία (Bandura, 1991) και παλαιότερα ερευνητικά δεδομένα (Bandura et al., 1996a; Pozzoli, Gini, & Vieno,



2012; Wang et al., 2017) και επιβεβαιώνουν ότι η ηθική αποδέσμευση είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας οι δράστες προσπαθούν να δικαιολογήσουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές ώστε να προστατεύσουν την αυτοαξία και την αυτοεκτίμηση τους. Είναι πιθανό ότι οι εκφοβιστικές συμπεριφορές είναι αντίθετες με τα ηθικά τους πρότυπα και αρχές, και η ηθική αποδέσμευση λειτουργεί ως ένας μηχανισμός άμυνας και προστασίας από τα αρνητικά συναισθήματα που μπορεί να προκαλέσει η εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς (Bandura, 1991).

Ιδιαίτερα σημαντική προσθήκη της παρούσας έρευνας είναι η αναγνώριση ότι οι διαφορές αυτές υπάρχουν σε όλες τις διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης. Αυτό σημαίνει ότι όλες οι επιμέρους διαστάσεις τους μπορεί να έχουν συμμετοχή στην αποενοχοποίηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Συνδυαστικά με τα προηγούμενα ευρήματα αναφορικά με την επίδραση της ηθικής συμπεριφοράς στην εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών, υπάρχουν κάποιες διαστάσεις που έχουν ισχυρότερη επίδραση στην εκδήλωση αυτών των συμπεριφορών. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι δράστες χρησιμοποιούν όλους τους δυνατούς τρόπους, δηλαδή όλες τις διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης, για να προστατεύσουν την αυτό-εικόνα τους και να δικαιολογήσουν τη συμπεριφορά τους (Bandura, 1986). Συνεπώς, οι παρεμβατικές δράσεις θα πρέπει να περιλαμβάνουν στρατηγικές για όλες τις επιμέρους διαστάσεις της ηθικής αποδέσμευσης.

#### *5.2.7 Ηθική αποδέσμευση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών*

Τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην ηθική αποδέσμευση και υποστηρίζουν την ένατη υπόθεση της έρευνας. Τα αγόρια ανέφεραν στατιστικά σημαντικά πιο υψηλά επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης σε σχέση με τα κορίτσια, συμφωνώντας με την έρευνα των Thornberg και Jungert (2014). Τα ευρήματα αυτά μπορούν να συνδεθούν με τα προηγούμενα που αφορούσαν τον αριθμό των δραστών και υποδηλώνουν ότι ένας σημαντικός λόγος για το εύρημα αυτό είναι ότι περισσότερα αγόρια εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού. Επίσης, αν ληφθεί υπόψη και το ότι οι δράστες εμφανίζουν υψηλότερη ηθική αποδέσμευση από τα θύματα, τότε ερμηνεύεται ακόμα καλύτερα η ύπαρξη διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Περισσότερα αγόρια είναι δράστες εκφοβισμού και οι δράστες έχουν υψηλότερα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης.

Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν επιπλέον τον ρόλο του κοινωνικού παράγοντα στην εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Και δείχνουν ότι το φύλο αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Για τον λόγο αυτό, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι σημαντικό οι παρεμβατικές δράσεις για την καταπολέμηση του εκφοβισμού να λάβουν υπόψη το φύλο και να οργανώνουν δράσεις στοχευμένες για κάθε φύλο. Για παράδειγμα, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να εφαρμοσθούν δράσεις που θα στοχεύουν στην ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού και της ηθικής συμπεριφοράς ειδικά στα αγόρια. Τέτοιες δράσεις θα μπορούσαν να συμπεριλαμβάνουν το παιχνίδι ρόλων και τη δημιουργία και επίλυση ηθικών διλημάτων σε δραστηριότητες που συμμετέχουν κατά βάση τα αγόρια, π.χ. ποδόσφαιρο.

#### 5.2.8 Ηθική αποδέσμευση μεταξύ των τάξεων

Όσον αφορά την ύπαρξη διαφορών στην ηθική αποδέσμευση μεταξύ των διαφορετικών τάξεων, τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων υποστήριξαν τη δέκατη υπόθεση της έρευνας και έδειξαν ότι οι μαθητές στις μεγαλύτερες τάξεις εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης από αυτούς στις μικρότερες τάξεις. Φαινομενικά θα έπρεπε τα μεγαλύτερα παιδιά να βρίσκονται σε υψηλότερο επίπεδο ηθικού συλλογισμού και να μπορούν να επιδείξουν υψηλότερη ηθική συμπεριφορά. Ωστόσο, προκύπτει ότι τα παιδιά αυτά δεν το κάνουν αυτό. Οι πιθανές εξηγήσεις για τα ευρήματα αυτά είναι δύο.

Η πρώτη πιθανή εξήγηση αφορά στο ότι τα παιδιά δεν έχουν προχωρήσει σε υψηλότερο επίπεδο ηθικού συλλογισμού (Dawson, 2002; Kohlberg, 2008). Στην περίπτωση αυτή είναι μεγάλη η ευθύνη και του σχολείου που δεν δημιούργησε το κατάλληλο σχολικό περιβάλλον ώστε να δημιουργηθούν και, κυρίως, να επιλυθούν τα κατάλληλα ηθικά διλήμματα. Ένα τεχνοκρατικό σχολείο που έχει στο επίκεντρο του τη διδακτική ύλη και προσαρμόζει τις δράσεις και τις διδακτικές προσεγγίσεις στην παράδοση της διδακτικής ύλης δεν έχει τον χρόνο και τα μέσα για τη διαπαιδαγώγηση και καλλιέργεια των μαθητών του. Σε ένα τέτοιο σχολείο δεν δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς των μαθητών, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μη μπορούν να εξελιχθούν ηθικά και να καταφεύγουν στην αποενοχοποίηση των παραβατικών τους συμπεριφορών μέσω της ηθικής αποδέσμευσης (Detert, Treviño, & Sweitzer, 2008).

Η δεύτερη πιθανή εξήγηση αφορά στις μεταβολές που βιώνουν τα παιδιά κατά την είσοδο τους στην εφηβεία. Η είσοδο των παιδιών στην εφηβεία πραγματοποιείται κυρίως στη δευτέρα και τρίτη γυμνασίου, τάξεις στις οποίες παρατηρήθηκαν τα υψηλότερα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης. Στην ηλικία αυτή οι μαθητές έχουν αναπτυχθεί πλήρως γνωστικά και κατά συνέπεια θα μπορούσαν να εξελιχθούν αντίστοιχα και ηθικά. Είναι δηλαδή δυνατόν οι έφηβοι να έχουν εξελιχθεί ηθικά αλλά να χρησιμοποιούν χαμηλότερα επίπεδα ηθικής συμπεριφοράς εξαιτίας των κοινωνικών και βιολογικών αλλαγών που επιτελούνται λόγω της εφηβείας (Kohlberg, 2008). Είναι δηλαδή πιθανόν μέσα στην προσπάθεια των εφήβων να κοινωνικοποιηθούν και επιβληθούν στο κοινωνικό τους περιβάλλον να προβαίνουν σε παραβατικές συμπεριφορές που θα τους προσφέρουν αναγνώριση και θα τους αναδείξουν σε ηγετικά μέλη της παρέας των συνομήλικων (Pellegrini et al., 2010). Η εκδήλωση όμως τέτοιων συμπεριφορών προκαλεί στον έφηβο μια εσωτερική σύγκρουση. Για να επιλύσει αυτή τη σύγκρουση ο έφηβος καταφεύγει στην ηθική αποδέσμευση. Με τον τρόπο αυτό δικαιολογεί τον εαυτό του για τη συμπεριφορά αυτή και προστατεύει την αυτό-εικόνα και την αυτό-αξία του. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την ηλικία αυτή, όπου οι δραματικές σωματικές και ψυχο-συναισθηματικές μεταβολές που γίνονται έχουν σημαντική επίδραση στην αντίληψη του εφήβου για τον εαυτό του. Με τον τρόπο αυτό, δηλαδή με την αυξημένη ηθική αποδέσμευση, ο έφηβος καταφέρνει να διατηρήσει υψηλή αυτό-εκτίμηση παρά την εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Bandura, 1986).

Ανεξάρτητα με το ποια από τις δύο περιπτώσεις περιγράφει καλύτερα το φαινόμενο αυτό, ο ρόλος του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς αποτελεί το κυριότερο πλαίσιο στο οποίο κοινωνικοποιείται ο έφηβος. Συνεπώς, οι δράσεις που θα στοχεύουν στις μεγαλύτερες τάξεις του γυμνασίου θα πρέπει να λάβουν υπόψη τα ευρήματα αυτά και να επαναπροσδιορίσουν το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας, να περιλαμβάνουν πρακτικές για την ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς, την επίλυση ηθικών διλημμάτων, και τη στήριξη και καθοδήγηση των εφήβων στη διαμόρφωση της προσωπικής τους ταυτότητας.

#### *5.2.9 Ηθική αποδέσμευση μεταξύ μαθητών/τριών ΤΑΔ και κανονικών σχολείων*

Τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων έδειξαν την ύπαρξη διαφορών στην ηθική αποδέσμευση μεταξύ μαθητών ΤΑΔ και τυπικών σχολείων. Ωστόσο, σε αντίθεση με την ενδέκατη υπόθεση της έρευνας από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι

οι μαθητές των ΤΑΔ ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης σε σχέση με τους μαθητές των τυπικών σχολείων. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον δεδομένο ότι δεν συνδυάζεται με αυξημένη συμμετοχή των μαθητών των ΤΑΔ σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Σε παρόμοιες διαφορές στην ηθική αποδέσμευση μεταξύ των φύλων, τα αγόρια που ανέφεραν υψηλότερη ηθική αποδέσμευση είχαν μεγαλύτερη αντιπροσώπευση στα περιστατικά εκφοβισμού. Και με βάση τα αποτελέσματα από τη σύγκριση μεταξύ μαθητών ΤΑΔ και τυπικών σχολείων θα ήταν αναμενόμενο οι μαθητές των ΤΑΔ να έχουν χαμηλότερη ηθική αποδέσμευση ή αυξημένη συμμετοχή σε περιστατικά εκφοβισμού.

Μια πιθανή εξήγηση για τα ευρήματα αυτά μπορεί να αφορά στη συμμετοχή των μαθητών των ΤΑΔ σε αγωνιστικές δραστηριότητες. Είναι γνωστό πλέον ότι η συμμετοχή και μόνο στον αθλητισμό δεν βοηθάει στην ηθική ανάπτυξη των αθλητών (Bredemeier & Shields, 1996). Επιπλέον, σε πολλά αθλήματα η επιτυχημένη συμμετοχή συνδέεται με παράτυπες συμπεριφορές, π.χ. τράβηγμα φανέλας, σπρώξιμο κλπ. Για να δικαιολογήσουν τις συμπεριφορές αυτές είναι πιθανό να έχουν αναπτύξει το μηχανισμό της ηθικής αποδέσμευσης.

Το σημαντικό όμως στοιχείο που αφορά στα ευρήματα αυτά είναι πως παρ'όλο που οι μαθητές των ΤΑΔ έχουν υψηλά επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης, εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα συμμετοχής σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Αυτό πιθανά να σημαίνει ότι οι παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών αυτών εξαντλούνται μέσα στους αγωνιστικούς χώρους κατά τη διάρκεια των προπονήσεων και των αγώνων και δεν μεταφέρονται στην κοινωνικοποίηση τους μέσα στο σχολείο.

#### *5.2.10 Ηθική αποδέσμευση μεταξύ αθλητών/τριών και μη αθλητών/τριών*

Ανάλογα αποτελέσματα βρέθηκαν και αναφορικά με την ύπαρξη διαφορών στην ηθική αποδέσμευση μεταξύ αθλητών και μη αθλητών. Σε αντίθεση με την δωδέκατη υπόθεση της έρευνας, οι αθλητές εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης σε σχέση με αυτούς που δεν αθλούνται. Η ερμηνεία και εξήγηση των αποτελεσμάτων αυτών είναι ανάλογη με αυτήν της προηγούμενης ενότητας αναφορικά με τις διαφορές μεταξύ μαθητών των ΤΑΔ και των τυπικών σχολείων. Οι αθλητές χρησιμοποιούν την ηθική αποδέσμευση για να δικαιολογήσουν την αντικοινωνική και αποκλίνουσα συμπεριφορά μέσα στο πλαίσιο του αθλητισμού. Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι οι αθλητές εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης προκειμένου να δικαιολογήσουν μια σειρά από

παραβατικές συμπεριφορές, όπως οι αντικοινωνικές συμπεριφορές στον αγώνα και το ντόπινγκ (Lucidi, Zelli, Mallia, Grano, Russo, & Violani, 2008; Lucidi, Grano, Leone, Lombardo, & Pesce, 2004).

Ωστόσο, και σε αυτήν την περίπτωση η ηθική αποδέσμευση δεν συνδυάζεται με αυξημένη συμμετοχή σε περιστατικά εκφοβισμού. Αυτό υποδηλώνει ότι οι αθλητές μαθαίνουν μέσα από τον αθλητισμό να είναι πειθαρχημένοι και να συνειδητοποιούν τη διαφορά μεταξύ προπόνησης/αγώνα και σχολείου. Ο αθλητισμός είναι ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον όπου, για ορισμένους τουλάχιστον, επιτρέπεται η παράκαμψη των κανονισμών για να επιτευχθεί η νίκη, ενώ το σχολείο αποτελεί ένα περιβάλλον εκπαίδευσης και μόρφωσης με χαμηλά στοιχεία ανταγωνισμού. Συνεπώς, μια παραβατική συμπεριφορά χρησιμοποιείται στον αθλητισμό για να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος σκοπός και δικαιολογείται μέσω της ηθικής αποδέσμευσης (Boardley & Kavussanu, 2011). Από την άλλη μεριά, στο πλαίσιο του σχολείου η παραβατική συμπεριφορά δεν οδηγεί σε κάποιο απτό όφελος. Και για τον λόγο αυτό δεν εκδηλώνεται από τους αθλητές, οι οποίοι φαίνεται να εκτονώνονται μέσω της αθλητικής δραστηριότητας (Gardner, 2009).

#### *5.2.11 Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ δραστών και θυμάτων*

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ δραστών και θυμάτων σε όλες τις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας, τη σχολική, την κοινωνική, και την αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης. Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζουν εν μέρει τη δέκατη τρίτη υπόθεση της έρευνας. Στη σχολική αυτο-αποτελεσματικότητα τα θύματα είχαν σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους δράστες. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι τα θύματα είναι μάλλον καλύτεροι μαθητές/τριες από τους δράστες και για αυτό καταγράφουν υψηλότερες τιμές στη σχολική αυτο-αποτελεσματικότητα. Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός συνδέεται με την σχολική επίδοση (Glew et al., 2005; Jyvonon, Wang, & Espinoza, 2011). Οι μαθητές/τριες με υψηλότερη επίδοση κινδυνεύουν περισσότερο να θυματοποιηθούν. Αυτό πιθανά να οφείλεται στον τρόπο και το είδος της κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών αυτών. Για παράδειγμα, είναι περισσότερο πιθανό οι μαθητές/τριες αυτοί να κοινωνικοποιούνται σε παρέες που ασχολούνται και ενδιαφέρονται για ακαδημαϊκά ζητήματα, παρά σε παρέες που ασχολούνται με βίαιες και αντικοινωνικές συμπεριφορές. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να δέχονται συχνότερα εκφοβιστικές

επιθέσεις από παρέες συνομήλικων. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού θα πρέπει να λάβουν υπόψη αυτή την παράμετρο και να στοχεύουν με διαφορετικά μέσα και τρόπους τους μαθητές/τριες διαφορετικού σχολικού επιπέδου.

Όσον αφορά την κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα και την αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης, τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι τα θύματα εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές από τους δράστες. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι τα θύματα έχουν χαμηλότερη ικανότητα κοινωνικοποίησης και αυτορρύθμισης από τους δράστες. Ειδικά όσον αφορά την κοινωνικοποίηση από τα αποτελέσματα διαφαίνεται ότι οι ικανότητες κοινωνικοποίησης του παιδιού είναι σημαντικές για τη θέση του σε περιστατικά εκφοβισμού. Τα παιδιά με χαμηλότερες ικανότητες δεν κοινωνικοποιούνται επαρκώς μέσα στις ομάδες των συνομήλικων και συχνά γίνονται στόχοι εκφοβιστικών συμπεριφορών (Salmivalli & Peets, 2009). Συνεπώς, σημαντική παράμετρος των δράσεων για την καταπολέμηση του εκφοβισμού θα πρέπει να αποτελεί η βελτίωση των ικανοτήτων κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών. Παράλληλα σημαντικό στοιχείο αποτελεί και η δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής όλων των μαθητών/τριών, έτσι ώστε ακόμα και παιδιά με χαμηλές ικανότητες κοινωνικοποίησης να μπορούν να αλληλοεπιδράσουν επαρκώς, να γνωριστούν με τους συμμαθητές τους και να χτίσουν σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Ανάλογα, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται και δράσεις ενίσχυσης της αυτορρύθμισης των μαθητών/τριών. Η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και γνωστικών λειτουργιών που συνδέονται με την αυτορρύθμιση αναμένεται να βοηθήσει τους μαθητές/τριες αυτούς να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά περιστατικά εκφοβισμού.

#### *5.2.12 Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών*

Όσον αφορά την εξέταση της ύπαρξης διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών από τα αποτελέσματα των αναλύσεων υποστηρίζουν τη δέκατη τέταρτη υπόθεση και δείχνουν ότι τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερες τιμές στη σχολική αυτο-αποτελεσματικότητα και την αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης. Τα ευρήματα αυτά, εκτός του ότι υποστηρίζουν την ανέκδοτη άποψη ότι τα κορίτσια είναι πιο επιμελείς μαθήτριες από τα αγόρια, παρέχουν σημαντικές πληροφορίες και για τον εκφοβισμό. Πιο συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα,

υποστηρίζεται ο ρόλος του προσωπικού παράγοντα σχετικά με τον εκφοβισμό. Δηλαδή τα αγόρια και τα κορίτσια διαφέρουν σε ένα ακόμα σημαντικό παράγοντα που συνδέεται με την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Και αντίστοιχα με τα αποτελέσματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, τα κορίτσια εμφανίζουν ένα πιο θετικό προφίλ συμπεριφοράς. Συνεπώς, στις δράσεις καταπολέμησης του εκφοβισμού είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ο ρόλος του φύλου. Δηλαδή θα πρέπει τα δύο φύλα να προσεγγίζονται με διαφορετικό τρόπο και οι παρεμβατικές δράσεις να στοχεύουν σε διαφορετικά χαρακτηριστικά του κάθε φύλου. Τέτοιες παρεμβάσεις έχουν εφαρμοσθεί στο παρελθόν αναφορικά με τη χρήση ουσιών και έχουν δείξει ότι η στοχευμένη με βάση το φύλο παρέμβαση είχε θετικές επιδράσεις στην αλλαγή της συμπεριφοράς και των ψυχολογικών παραμέτρων που συνδέονται με τη συμπεριφορά (Elliot et al., 2004, 2008; Goldberg & Elliot, 2005; Goldberg et al., 1990, 1996).

### *5.2.13 Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των τάξεων*

Όσον αφορά την αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των τάξεων τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι στις μικρότερες τάξεις η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι μεγαλύτερη σε σχέση με τις μεγαλύτερες τάξεις. Τα ευρήματα αυτά είναι αντίθετα με τη δέκατη πέμπτη υπόθεση της έρευνας. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή οι μαθητές/τριες των μικρότερων τάξεων που αποτελούν πιο συχνά θύματα εκφοβισμού θα εμφάνιζαν χαμηλότερες τιμές αυτο-αποτελεσματικότητας. Και αυτό επειδή η αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέεται αρνητικά με την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών (Kokkinos & Kipritsi, 2012). Ωστόσο, αυτή η αλληλουχία δεν προέκυψε στην παρούσα έρευνα. Καταρχήν, οι μαθητές/τριες των μικρότερων τάξεων και κυρίως της Α΄ γυμνασίου ανέφεραν πιο συχνά θυματοποίηση. Ωστόσο, παρουσίαζαν και υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτών θα πρέπει να γίνει ξεχωριστά για κάθε διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας, ώστε να εξηγηθεί ο ρόλος της στην εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Για την σχολική αυτο-αποτελεσματικότητα, τα αποτελέσματα αυτά προσομοιάζουν τα προηγούμενα σχετικά με τους δράστες και τα θύματα. Και σε εκείνη την περίπτωση τα θύματα είχαν υψηλότερη σχολική αυτο-αποτελεσματικότητα από τους δράστες. Ανάλογα, και με βάση την τάξη των μαθητών/τριών, αυτοί των μικρότερων τάξεων, που είναι συχνότερα θύματα, εμφανίζουν υψηλότερη σχολική αυτο-αποτελεσματικότητα. Η υψηλή σχολική αυτο-αποτελεσματικότητα είναι πιθανόν να συνδέεται με στοιχεία του

αναλυτικού προγράμματος και όχι με την αποτελεσματικότητα συμμετοχής ή αποφυγής περιστατικών εκφοβισμού.

Επίσης, αναφορικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης, αυτή συνδέεται με το ακαδημαϊκό περιβάλλον του σχολείου. Φαίνεται ότι το αναλυτικό πρόγραμμα στις μικρότερες τάξεις βοηθά στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης. Αυτό μάλλον δεν συμβαίνει στις μεγαλύτερες τάξεις όπου το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου είναι πιο αυστηρά δομημένο και δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην παράδοση της ύλης (Boekarts & Como, 2005).

Τέλος, όσον αφορά την κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα, είναι πιθανό ότι η κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών των μικρότερων τάξεων μεταξύ τους δεν συνδέεται με την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Αυτό υποστηρίζεται και από προηγούμενα δεδομένα της έρευνας ότι οι μικρότεροι μαθητές/τριες εκφοβίζονται από τους μεγαλύτερους μαθητές/τριες. Συνεπώς, η ικανότητα κοινωνικοποίησης τους με τους συμμαθητές τους δεν συνδέεται με τη θυματοποίηση τους (Xie et al., 2002).

#### *5.2.14 Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ μαθητών/τριών ΤΑΔ και κανονικών σχολείων*

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων σχετικά με την ύπαρξη διαφορών στην αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ μαθητών/τριών ΤΑΔ και κανονικών σχολείων υποστήριξαν εν μέρει τη δέκατη έκτη υπόθεση. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι μαθητές/τριες των ΤΑΔ εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές στη σχολική αυτο-αποτελεσματικότητα και την αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης και υψηλότερες τιμές στην κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα σε σχέση με τους μαθητές/τριες που φοιτούν στα κανονικά σχολεία. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι οι μαθητές/τριες των ΤΑΔ δεν αισθάνονταν ικανοί στα ακαδημαϊκά ζητήματα. Αυτό προφανώς οφείλεται στις αυξημένες υποχρεώσεις των μαθητών/τριών αυτών σε προπονήσεις και αγώνες. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να υπολείπεται ο χρόνος που αφιερώνουν στα μαθήματα του σχολείου και την ανάπτυξη αυτορρύθμισης μέσω των δράσεων του σχολείου.

Από την άλλη μεριά, ο αθλητισμός αποτελεί ένα σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης και για τον λόγο αυτό οι μαθητές/τριες των ΤΑΔ ανέφεραν υψηλές τιμές στην κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα (Eime, Young, Harvey, Charity, & Payne, 2013). Στην περίπτωση αυτή φαίνεται ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσω του αθλητισμού έχει θετικές συνέπειες καθώς τα παιδιά αυτά εκτονώνουν την



ενεργητικότητα και την επιθετικότητα τους μέσα στους αγωνιστικούς χώρους, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, και όχι σε εκφοβιστικές συμπεριφορές στους συμμαθητές τους. Αντίθετα, όπως επίσης επισημάνθηκε και παραπάνω, στα ΤΑΔ οι προπονήσεις συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής όλων των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες των ΤΑΔ βλέπουν τους συμμαθητές/τριες ως βοηθούς τους στην προπονητική διαδικασία και για την επίτευξη των αθλητικών τους στόχων και όχι ως αντιπάλους που θα εκφοβίσουν.

#### *5.2.15 Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ αθλητών/τριών και μη αθλητών/τριών*

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με την ύπαρξη διαφορών στην αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ αθλητών/τριών και μη αθλητών/τριών δεν υποστήριξαν τη δέκατη έβδομη υπόθεση της έρευνας. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή ήταν αναμενόμενο ότι οι αθλητές/τριες θα έχουν χαμηλότερη σχολική και κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα λόγω του όγκου των υποχρεώσεων τους. Η άποψη αυτή επιβεβαιώθηκε για τη σχολική αποτελεσματικότητα στους μαθητές/τριες των ΤΑΔ αλλά όχι και γενικότερα για όσα παιδιά ασχολούνται με τον αθλητισμό. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι η ενασχόληση με τον αθλητισμό δεν συνεπάγεται αυτόματα και κακές επιδόσεις στο σχολείο. Είναι πιθανό ότι τα παιδιά που ασχολούνται με τον αθλητισμό μαθαίνουν να είναι τυπικοί και στις άλλες τους υποχρεώσεις, όπως αυτές στο σχολείο. Η σχέση αυτή που βρέθηκε για τους μαθητές/τριες των ΤΑΔ ίσως να σχετίζεται με ελαστικότητα των καθηγητών στα σχολεία αυτά ή με το ακόμα μεγαλύτερο φόρτο που προκύπτει από τις μετακινήσεις των μαθητών/τριών των ΤΑΔ από και προς το σχολείο και τα γήπεδα προπόνησης. Και στις δύο περιπτώσεις η αυτο-αποτελεσματικότητα μάλλον συνδέεται με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες των παιδιών και όχι με την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Τέλος, όσον αφορά την κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα, όπως και στην περίπτωση των μαθητών/τριών των ΤΑΔ αναδεικνύεται η θετική επίδραση του αθλητισμού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης. Τα παιδιά που συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες όχι μόνο μαθαίνουν να κοινωνικοποιούνται καλύτερα αλλά μέσα από την κοινωνικοποίηση τους στον αθλητισμό εκτονώνουν την επιθετικότητα τους. Συνεπώς, είναι πιθανό ότι η αυξημένη κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα που αναπτύσσεται μέσω του αθλητισμού να επηρεάζει θετικά και τη στάση και συμπεριφορά των παιδιών αυτών

προς τις επιθετικές και εκφοβιστικές συμπεριφορές. Για τον λόγο αυτό προτείνεται, η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες να αποτελέσει ένα σημαντικό στοιχείο των παρεμβατικών δράσεων για την καταπολέμηση του εκφοβισμού καθώς μπορεί να επηρεάσει πολύπλευρα τις αντιλήψεις και την συμπεριφορά των παιδιών και να συμβάλλει στην καλύτερη κοινωνικοποίηση τους.

### **5.3 Συμπεράσματα**

Από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας προκύπτει ότι:

- 1) Ο προσωπικός παράγοντας (φύλο και ηλικία) αποτελούν σημαντικό παράγοντα που συνδέεται με τη συμμετοχή, ως θύμα ή ως θύτης, σε περιστατικά εκφοβισμού.
- 2) Η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες έχει θετική επίδραση στη συμμετοχή των εφήβων σε περιστατικά εκφοβισμού.
- 3) Η συμμετοχή των εφήβων σε εξειδικευμένα σχολεία, π.χ. ΤΑΔ-ΕΤΑΔ, έχει θετική επίδραση στη συμμετοχή τους σε περιστατικά εκφοβισμού.
- 4) Η ηθική αποδέσμευση αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των εφήβων σχετικά με τη συμμετοχή τους σε περιστατικά εκφοβισμού και ένα σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού.
- 5) Η γενική αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί μέτριας βαρύτητας δείκτη πρόβλεψης της συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού και ανάλογης διαφοροποίησης των εφήβων. Προτείνεται η μελέτη πιο εξειδικευμένων παραμέτρων της αυτο-αποτελεσματικότητας.
- 6) Οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού θα πρέπει να είναι στοχευμένες στον υπό εξέταση πληθυσμό. Όλες οι παρεμβάσεις δεν αναμένεται να έχουν την ίδια επίδραση σε όλους τους εφήβους.
- 7) Ο προσωπικός παράγοντας (φύλο, ηλικία, τύπος σχολείου κλπ) πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στη δημιουργία παρεμβάσεων για την καταπολέμηση του εκφοβισμού.

### **5.4 Σύνοψη ευρημάτων**

Η παρούσα έρευνα είχε σαν βασικό σκοπό να μελετήσει τη σύνδεση μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών των εφήβων και της εκδήλωσης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Παράλληλα, εξετάστηκε η επίδραση ορισμένων σχετικών με

τον εκφοβισμό ψυχολογικών παραμέτρων διαδικασίες Από τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων προκύπτει ότι ο προσωπικός παράγοντας συνδέεται με την εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού. Δηλαδή έφηβοι διαφορετικού φύλου, ηλικίας, αθλητικής συμμετοχής και τύπου σχολείου εμφάνισαν διαφορές στη συμμετοχή τους ως θύματα ή θύτες σε περιστατικά εκφοβισμού. Επιπλέον, τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι η ηθική αποδέσμευση αποτελεί μια ψυχολογική μεταβλητή που επηρεάζει τη διαμόρφωση και εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Από τα ευρήματα αυτά προκύπτουν σημαντικές πληροφορίες για τη δημιουργία παρεμβατικών δράσεων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στην εφηβική ηλικία.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adler, P. A., & Adler, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, 58(3), 145-162.
- Ahmed, E. (2006). Understanding bullying from a shame management perspective: Finding from a three-year follow-up study. *Educational and Child Psychology*, 23(2), 25–39.
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2006). Forgiveness, reconciliation, and shame: Three key variables in reducing school bullying. *Journal of Social Issues*, 62(2), 347-370.
- Ahmed, E., Harris, N., Braithwaite, J. B., & Braithwaite, V. B. (2001). *Shame management through reintegration*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Almeida, A., Correia, I., & Marinho, S. (2010). Moral Disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, 9(1), 23-36.
- Aly, A., Taylor, E., & Karnovsky, S. (2014). Moral disengagement and building resilience to violent extremism: An education intervention. *Studies in Conflict & Terrorism*, 37(4), 369-385.
- American Medical Association (2005). Featured CSA Report: Bullying Behaviors Among Children and Adolescents. Retrieved from <http://www.ama-assn.org/ama/pub/category/print/14312.html>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ando, M., Asakura, T., & Simons-Morton, B. (2005). Psychosocial influences on physical, verbal, and indirect bullying among Japanese early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 25(3), 268-297.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 297-309
- Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The role of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents. *School Psychology International*, 26(5), 545-562.

- Antoniadou, N., & Kokkinos, C. M. (2015). A review of research on cyber-bullying in Greece. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(2), 185-201.
- Antoniadou, N., Kokkinos, C. M., & Markos, A. (2016). Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. *Psicología Educativa*, 22(1), 27-38.
- Baldry, A.C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27(7), 713-732.
- Ball, H. A., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan B., Caspi, A., & Moffit, T.E. (2008). Genetic and environmental influences on victims, bullies, and bully-victims in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(1), 104-112.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*, NJ: Prentice-Hall, Englewood-Cliffs,
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W.M. Kurtines, & G.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: theory, research and applications, Vol. 1* (pp. 71-129). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.
- Bandura, A. Carpara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C. & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 125-135.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996a). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality & Social Psychology*, 71(2), 364-374.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996b). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*, 1206-1222.
- Barchia, K., & Bussey K. (2011). Individual and collective social cognitive influences on peer aggression: Exploring the contribution of aggression efficacy, moral disengagement, and collective efficacy. *Aggressive Behavior, 37*(2), 107-120.
- Barzilay, S., Klomek, A. B., Apter, A., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G., & Brunner, R. (2017). Bullying victimization and suicide ideation and behavior among adolescents in Europe: a 10-country study. *Journal of Adolescent Health, 61*(2), 179-186.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M., Abbott, R., Hill, K., Catalano, R. & Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 568-582.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Perspective teachers' responses to bully scenarios: comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 219-231.
- Bellmore, A. D., Witkow, M. R., Graham, S., & Juvonen, J. (2004). Beyond the individual: the impact of ethnic context and classroom behavioral norms on victims' adjustment. *Developmental Psychology, 40*(6), 1159–1172.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*(2), 238-246.
- Bentler, P.M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin. *Psychological Bulletin, 112*(3), 400-404.
- Bentler, P.M. (1995). *EQS Structural Equations Program Manual 2<sup>nd</sup> edition*. Los Angeles, CA: BMDP Statistical Software Inc.
- Berger, K.S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review, 27*(1), 90-126.
- Bernstein, J.Y., & Watson, M.W. (1997). Children who are targets of bullying: A victim pattern. *Journal of Interpersonal Violence, 12*(4), 483-498.
- Besag, V. E. (1989). *Victims in schools. A guide to understanding and management*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1982). Bullies and victims: their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 307-313.

- Björkqvist, K., Österman, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior, 20*, 27-33.
- Boardley, I. D., & Kavussanu, M. (2011). Moral disengagement in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 4*(2), 93-108.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology, 54*(2), 199-231.
- Bollen, K., & Lennox, R. (1991). Conventional wisdom on measurement: A structural equation perspective. *Psychological Bulletin, 110*(2), 305-314.
- Bollen, K., & Long, J. S. (1994). *Testing-Structural Equation Models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bollmer, J.M., Milich, R., Harris, M.J., & Maras, M.E. (2005). The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 20*(6), 701-712.
- Boulton, M. J. & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology, 62*(1), 73-87.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Boulton, M.J., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies, 28*(4), 353-370.
- Boulton, M.J., Bucci, E., & Hawker, D.D.S. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology, 40*(4), 277-284.
- Braithwaite, J. B. (1989). *Crime, shame and reintegration*. Cambridge, U.K., Cambridge University Press.
- Bredemeier, B., & Shields, D. (1996). Moral development and children's sport. In F. Smoll and R. Smith (eds). *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective*, (pp. 381-401). Indianapolis, IN: Brown & Benchmark..
- Brislin, R. W., Lonner, W. J., & Thorndike, R. M. (1973). *Cross-cultural research methods*. New York: John Wiley.
- Broffebrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bukowski, W. M., Sippola, L. K., & Newcomb, A. F. (2000). Variations in patterns of attraction to same and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology, 36*(2), 147-154.
- Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2001). Groups, individuals and victimization: A view of the peer system. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 355-377). New York: Guilford Press.
- Burçak, Ç. O., Serkan, K. & Levent, İ. E. (2016). Increasing bullying tendency in schools: a research in the context of extracurricular sportive activities. *Ovidius University Annals, Series Physical Education & Sport/Science, Movement & Health, 16*(2 Supplement), 335-342.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications and programming*. Thousand Oaks: Sage.
- Bussey, K., Fitzpatrick, S., & Raman, A. (2015). The role of moral disengagement and self-efficacy in cyber bullying. *Journal of School Violence, 14*(1), 30-46.
- Calvete, E., & Orue, I. (2010). Cognitive schemas and aggressive behavior in adolescents: The mediating role of social information processing. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(1), 190-201.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Schuengel, C., & Terwogt, M. M. (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive Behavior, 29*(2), 116-127.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research, 47*(1), 93-105.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International, 22*(3), 364-382.
- Centeio, E. E., Whalen, L., Thomas, E., Kulik, N., & McCaughtry, N. (2017). Using Yoga to Reduce Stress and Bullying Behaviors among Urban Youth. *Health, 9*(03), 409.
- Chan, H. C., & Wong, D. S. (2016). Traditional school bullying and cyberbullying perpetration: Examining the psychosocial characteristics of Hong Kong male and female adolescents. *Youth & Society, 1-17*. Doi. 0044118X16658053.



- Chan, J. H. F., Myron, R., & Crawshaw, M. (2005). The efficacy of non- anonymous measures of bullying. *School Psychology International*, 26(4), 443-458.
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75(1), 147-163.
- Cohen, D. A., Taylor, S. L., Zonta, M., Vestal, K. D., & Schuster, M. A. (2007). Availability of high school extracurricular sports programs and high-risk behaviors. *The Journal of School Health*, 77(2), 80-86.
- Colorosso, B. (2003). *The Bully, the Bullied and the Bystander*. New York: HaperColins.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Craig, W. M., Pepler, D. J., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5(3&4), 81-95.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Crick, N. R. & Werner, N. E. (1998). Response decision processes in relational and overt aggression. *Child Development*, 69(6), 1630-1639.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 254-268.
- Cunningham, J. N., Taylor, M., Whitten, M. E., Hardesty, P. H, Eder, K. & DeLaney, N. (2010). The relationship between self-perception of physical attractiveness and sexual bullying in early adolescence. *Aggressive Behavior*, 36(5), 271-281.
- Daniels, E., & Leaper, C. (2006). A longitudinal investigation of sport participation, peer acceptance, and self-esteem among adolescent boys and girls. *Sex Roles*, 55(11-12), 875-880.

- Davis, S., & Davis, J. (2007). *Schools where everyone belongs: Practical strategies for reducing bullying*. Champaign, IL: Research Press,
- Dawson, T. L. (2002). New tools, new insights: Kohlberg's moral judgement stages revisited. *International Journal of Behavioral Development, 26*(2), 154-166.
- De Caroli, M. A., & Sagone, E. (2014). Mechanisms of moral disengagement: An analysis from early adolescence to youth. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 140*, 312-317.
- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship?. *Learning and Individual Differences, 45*, 275-281.
- Detert, J. R., Treviño, L. K., & Sweitzer, V. L. (2008). Moral disengagement in ethical decision making: a study of antecedents and outcomes. *Journal of Applied Psychology, 93*(2), 374.
- DeWall, C. N., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2011). The general aggression model: theoretical extensions to violence. *Psychology of Violence, 1*(3), 245.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(6), 1146-1158.
- Duncan, N. (1998). Sexual bullying in secondary schools. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development, 16*(2), 27-31.
- Duncan, N. (1999). *Sexual bullying: Gender conflict and pupil culture in secondary schools*. London: Routledge.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization?. *Developmental Psychology, 34*(2), 299 -309.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 10*(1), 98..
- Elliot, D. L., Goldberg, L., Moe, E. L., DeFrancesco, C. A., Durham, M. B., McGinnis, W., & Lockwood, C. (2008). Long-term outcomes of the ATHENA (Athletes Targeting Healthy Exercise & Nutrition Alternatives) program for

- female high school athletes. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 52(2), 73-92.
- Elliot, D. L., Goldberg, L., Moe, E. L., DeFrancesco, C. A., Durham, M. B., & Hix-Small, H. (2004). Preventing substance use and disordered eating: initial outcomes of the ATHENA (Athletes Targeting Healthy Exercise and Nutrition Alternatives) program. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(11), 1043-1049.
- Elsea, M. & Mukhtar, K. (2000). Bullying and racism among Asian school children in Britain. *Educational Research*, 42(2),207-217.
- Endresen, I. M., & Olweus, D. (2005). Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 468-478.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74(1), 205–220.
- Espelage, D. L., Green, H. D., & Wasserman, S. (2007). Statistical analysis of friendship patterns and bullying behaviors among youth. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2007(118), 61-75.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools: a social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Estell, D. B., Cairns, R. B., Farmer, T. W., & Cairns, B. D. (2002). Aggression in Inner-city early elementary classrooms: Individual and peer-group configurations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(1), 52-76.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17(1), 381-458.
- Feldhusen, J. F., Thurston, J. R., & Benning, J. J. (1973). A longitudinal study of delinquency and other aspects of children's behaviour. *International Journal of Criminology & Penology*, 1(4), 341-351.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 1076–1086.

- Forsberg, C., Thornberg, R., & Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: fourth-to seventh-grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education, 29*(5), 557-576.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006a). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science, 10*(3):132-146
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006b). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology, 42*(4), 698-713.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European American Youth? *Journal of Youth Adolescence, 37*(9),1029-1043.
- Galand, B., & Tolmatcheff, C. (2016). Girls and boys face harassment at school: two different realities?. *International Journal on School Climate and Violence Prevention, (1)*, 34-64.
- Garandau, C.F., & Cillessen, A.H.N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*(6), 641-654.
- Gardner, M., Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2009). Sports participation and juvenile delinquency: The role of the peer context among adolescent boys and girls with varied histories of problem behavior. *Developmental Psychology, 45*(2), 341-353.
- Garmy, P., Vilhjalmsdottir, R., & Kristjansdottir, G. (2018). Bullying in school-aged children in Iceland: A cross-sectional study. *Journal of Pediatric Nursing, 38* e30-e34
- Gerlinger, J., & Wo, J. C. (2016). Preventing school bullying: should schools prioritize an authoritative school discipline approach over security measures? *Journal of School Violence, 15*(2), 133-157.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior, 32*(6), 528-539.
- Gini, G., Albeiro, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 31*(1), 93-105.

- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: a meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior, 40*(1), 56-68.
- Glew, G. M., Fan, M., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychological adjustment and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 159*(11)1026-1031.
- Goldberg, L., & Elliot, D. L. (2005). Preventing substance use among high school athletes: The ATLAS and ATHENA programs. *Journal of Applied School Psychology, 21*(2), 63-87.
- Goldberg, L., Bosworth, E.E, Bents, R.T., & Trevisan, L. (1990). Effect of an anabolic steroid education program on knowledge and attitudes of high school football players. *Journal of Adolescent Health Care, 11*(3), 210–214.
- Goldberg, L., Elliot, D., Clarke, G. N., MacKinnon, D. P., Moe, E., Zoref, L., Green, C., Wolf, S. L., Greffrath, E., Miller, D. J., & Lapin, A. (1996). Effects of a multi-dimensional anabolic steroid prevention intervention: The Adolescents Training and Learning to Avoid Steroids (ATLAS) program. *Journal of the American Medical Association, 276*(19)1555–1562.
- Golmaryami, F. N., Frick, P. J., Hemphill, S. A., Kahn, R. E., Crapanzano, A. M., & Terranova, A. M. (2016). The social, behavioral and emotional correlates of bullying and victimization in a school-based sample. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*(2), 381-391.
- Hanish, L. D. & Guerra, N. G. (2000). The roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers. *American Journal of Community Psychology, 28*(2), 201-223.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 84-108.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims. *The Journal of Early Adolescence, 21*(1), 29-49.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*(4), 512-527.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review, 19*(1), 97-132.

- Hawley, P. H. (2007). Social dominance in childhood and adolescence: Why social competence and aggression may go hand in hand. In P. H. Hawley, T.D. Little, & P. C. Rodkin (Eds). *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior* (pp. 1–29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers,
- Hawley, P. H., & Vaughn, B. E. (2003). Aggression and adaptive functioning: The bright side to bad behaviour. *Merrill-Palmer Quarterly*, *49*(3), 239-242.
- Hess, M., & Scheithauer, H. (2015). Bullying. In T. P. Gullotta, R. W. Plant, & M. A. Evans (Eds.), *The handbook of adolescent behavioral problems. Evidence-based approaches to prevention and treatment* (pp. 429-443). New York: Springer Academic Publishing.
- Heinemann, P. P. (1972). *Mobbning-Gruppvåld bland barn och vuxna*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Heinemann, P. P. (1973). *Mobbning: Gruppvåld blant barn og voksne (Bullying: Group violence among children and adults)*. Stockholm, Natur och Kultur.
- Higueta-Gutierrez, L. F., & Cardona-Arias, J. A. (2017). Validation of a bullying scale applied to adolescents at schools at Medellin, Colombia. *Educacion y Educadores*, *20*(1), 9-23.
- Hinrichs, K. T., Wang, L., Hinrichs, A. T., & Romero, E. J. (2012). Moral disengagement through displacement of responsibility: The role of leadership beliefs. *Journal of Applied Social Psychology*, *42*(1), 62-80.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, *35*(1), 94-101.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (3<sup>rd</sup> Ed.). McGraw-Hill.
- Hoyle, R. H. (1994). Introduction to the special section: equation modeling in clinical research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *62*(3), 427-428.
- Hoyle, R. H., & Smith, G. T. (1994). Formulating clinical research hypotheses as structural equation models: a conceptual overview. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *62*(3), 429-440.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1-55.

- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: a framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences, 8*, 1-11.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist, 70*(4), 293.
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychological factors. *Social Behavior and Personality, 36*(2), 145-162.
- Jevtic, B. (2013). Showing and exposure to peer bullying in a sample of Serbian students. *International Journal of Elementary Education, 2*(1), 8-15.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1981). *LISREL V [Computer software]*. Chicago, IL: Scientific Software International, Inc.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics, 112*(6), 1231-1237.
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence, 31*(1), 152-173.
- Kalliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression: procedures for cross-cultural assessment. *School Psychology International, 21*(1), 47-64.
- Kandel, D. B. (1978). Homophily, selection, & socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology, 84*(2), 427-436.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: same or separate entities? *Aggressive Behavior, 28*(1), 45-61.
- Kim, Y. S., & Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide. A review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 20*(2), 133-154.
- Kohlberg, L. (2008). The development of children's orientations toward a moral order. *Human Development, 51*(1), 8-20.
- Kokkinos, K. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: associations with attachment style and perceived parenting. *Journal of School Violence, 12*(2), 174-192.

- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education, 15*(1), 41-58.
- Kolbert, J. B., & Crothers, L. M. (2003). Bullying and evolutionary psychology: The dominance hierarchy among students and implications for school personnel. *Journal of School Violence, 2*(3), 73–91.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), S13-S20.
- Kyriakides, L., Kaloyirou C., & Lindsay, G. (2006). An analysis of the revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology, 76*(4), 781-801.
- Kyriakidis, S. P. (2008). Moral disengagement relation to delinquency and independence from indices of social dysfunction. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 52*(5): 571-583.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence*. New Haven: Yale University Press.
- Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K., Bertz, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 45-52.
- Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12 year old children. *Aggressive Behaviour 14*, 403-414.
- Larochette, A. C., Murphy, A. N., & Craig, W. M. (2010). Racial bullying and victimization in canadian school-aged children: Individual and school level effects. *School Psychology International, 31*, 389-408.
- Lazuras, L., Barkoukis, V., Ourda, D., & Tsorbatzoudis, H. (2013). A process model of cyberbullying in adolescence. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 881-887.
- Lazuras, L., Barkoukis, V., & Tsorbatzoudis, H. (2017). Face-to-face bullying and cyberbullying in adolescents: Trans-contextual effects and role overlap. *Technology in Society, 48*, 97-101.



- Lee, C. H. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(8), 1664-1693.
- Lee, T., & Cornell, D. (2010). Concurrent validity of the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Journal of School Violence*, 9(1), 56-73.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: a research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Linver, M. R., Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2009). Patterns of adolescents' participation in organized activities: are sports best when combined with other activities? *Developmental Psychology*, 45(2), 354-367.
- Lucidi, F., Grano, C., Leone, L., Lombardo, C., & Pesce, C. (2004). Determinants of the intention to use do in substances: an empirical contribution in a sample of Italian adolescents. *International Journal of Sport Psychology*, 35(2), 133-148.
- Lucidi, F., Zelli, A., Mallia, L., Grano, C., Russo, P. M., & Violani, C. (2008). The social-cognitive mechanisms regulating adolescents' use of doping substances. *Journal of Sports Sciences*, 26(5), 447-456.
- Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal*, 38(2), 351-370.
- Mahady Wilton, M.M., Craig, W.M., Pepler, D.J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9(2), 226-245.
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., & Cura, Y. (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32(6), 551-569.
- Mazzone, A., Camodeca, M., & Salmivalli, C. (2016). Interactive effects of guilt and moral disengagement on bullying, defending and outsider behavior. *Journal of Moral Education*, 45(4), 419-432.
- Mazzone, A., Camodeca, M., & Salmivalli, C. (2018). Stability and change of outsider behavior in school bullying: The role of shame and guilt in a longitudinal perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 38(2), 164-177.
- Menesini E., Sanchez V., Fonzi A., Ortega R., Costabile A., & Lo Feudo G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.

- Menesini, E., Elsea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1997). Cross-national comparisons of children's attitudes toward bully-victim problems in school. *Aggressive Behavior, 23*(4), 245-257.
- Menesini, E., Melan, E., & Pignatti, B. (2000). Interactional styles of bullies and victims observed in a competitive and a cooperative setting. *The Journal of Genetic Psychology, 161*(3), 261-281.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P. A. (2001). *Sex differences in anti-social behaviour: conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin longitudinal study*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 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.
- Morrison, B. (2002). *Bullying and victimisation in schools: A restorative justice approach* (Vol. 219). Canberra: Australian Institute of Criminology.
- Mouttapa, M., Valenta, T., Gallaher, P., Rohrbach, L.A., & Unger, J. B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence, 39*(154), 315–335.
- Mullin-Rindler, N. (2003). Relational aggression: A different kind of bullying. *Principal, 82*(5): 60-61.
- Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully/Victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 Year Olds. *British Journal of Educational Psychology 67*(1), 51-54.
- Naidoo, S., Satorius, B. K., Vries, H., & Taylor, M. (2016). Verbal bullying changes among students following an educational intervention using the integrated model for behavior change. *Journal of School Health, 86*(11), 813-822.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*(16), 2094–2100.
- Nguy, L., & Hunt, C. J. (2004). Ethnicity and bullying: a study of Australian high school students. *Educational and Child Psychology, 21*(4), 78–94.
- Nikolaou, G., & Samsari, E. (2016). Attitudes of native and immigrant students towards school bullying in Greece. *Multicultural Education Review, 8*(3), 160-175.

- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior*, 37(2),133-144.
- Obermann, M. L. (2013). Temporal aspects of moral disengagement in school bullying: crystallization or escalation? *Journal of School Violence*, 12(2), 193-210.
- Olenik-Shemesh, D., & Heiman, T. (2017). Cyberbullying victimization in adolescents as related to body esteem, social support, and social self-efficacy. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(1), 28-43.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school. In L. R. Huesmann (ed.), *Aggressive Behavior* (pp. 97-130). Boston, MA: Springer,
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere Press (Wiley).
- Olweus, D. (1980). Familiar and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644-660.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen: Research Center for Health Promotion.
- Olweus, D. (1999). *Sweden. The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London & New York: Routledge.
- Olweus, D., (2003). A profile of bullying. *Educational Leadership*, 60(6): 12-17.
- Ortega, R. R., & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Owuamanam, D. O., & Makinwa, V. I. (2015). Prevalence of bullying among secondary school students in Ondo state, Nigeria. *European Scientific Journal*, ESJ, 11(20).

- Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Lupinetti, C., & Caprara, G. V. (2008). Stability and Change of Moral Disengagement and Its Impact on Aggression and Violence in Late Adolescence. *Child Development, 79*(5), 1288-1309.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Allen and Unwin, Crows Nest, Australia
- Pastorelli, C., Carpara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: a cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment, 17*(2), 87-97.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies beyond the schoolyard, a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4*(2), 148-169.
- Peguero, A. A. (2008). Bullying victimization and extracurricular activity. *Journal of School Violence, 7*(3), 71-85.
- Pellegrini, A. D. (2001). A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression, and sexual harassment during transition from primary through middle school. *Journal of Applied Deviant Psychology, 22*(2), 119-113..
- Pellegrini, A. D. (2002). Affiliative and aggressive dimensions of dominance and possible functions during early adolescence. *Aggression & Violent Behavior, 7*(1), 21-31.
- Pellegrini, A. D., & Archer, J. (2005). Sex differences in competitive and aggressive behavior: A view from sexual selection theory. In B. J. Ellis and D. F. Bjorklund (Eds.) *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (pp. 219-244). New York: The Guilford Press,.
- Pellegrini, A. D. & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly, 47*(1), 142-163.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology, 20*(2), 259-280.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2003). A sexual selection theory longitudinal analysis of sexual segregation and integration in early adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology, 85*(3), 257-278.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development, 79*(2), 325-338.
- Pereira, G., Mendonca, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International, 25*(2), 241-254.

- Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 195-209.
- Pikas, A. (1989). A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*, 10(2), 95-104.
- Pikas, A. (1975). Treatment of Mobbing in School: Principles for and the Results of the Work of an Anti-Mobbing Group. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 19(1), 1-12.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65.
- Postigo, S., Gonzalez, R., Montoya, I., & Ordonez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Annals of Psychology*, 29(2), 413-425.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2013). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *The Journal of Early Adolescence*, 33(3), 315-340.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). Individual and class moral disengagement in bullying among elementary school children. *Aggressive Behavior*, 38(5), 378-388.
- Pratt, T. C., Cullen, F. T., Sellers, C. S., Thomas Winfree Jr, L., Madensen, T. D., Daigle, L. E., ... & Gau, J. M. (2010). The empirical status of social learning theory: A meta-analysis. *Justice Quarterly*, 27(6), 765-802.
- Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, M., & Alisat, S. (2003). A longitudinal analysis of personal values socialization: Correlates of a moral self-ideal in late adolescence. *Social Development*, 12(4), 563-585.
- Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 310-342.
- Prinstein, M. J., Cheah, C. S. L., & Guyer, A. E. (2005). Peer victimization, cue interpretation, and internalizing symptoms: Preliminary concurrent and longitudinal findings for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 11-24.
- Randal. P. (1997). *Adult bullying: perpetrators & victims*. Routledge, NY.

- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools and what to do about it*. Victoria: Acer Press.
- Rigby, K., (1997). *Manual of the Peer Relations Questionnaire (PRQ)*. Point Lonsdale, Victoria, Australia: The Professional Reading Guide.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627.
- Roberts, N., Axas, N., Nesdole, R., & Repetti, L. (2016). Pediatric emergency department visits for mental health crisis: Prevalence of cyber-bullying in suicidal youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(5), 469-472.
- Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400.
- Ronald, E. (1989). Bullying: The Scandinavian research tradition. In D. P. Tattum & D. A. Lane (eds) *Bullying in schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Ronald, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.
- Rose, A. J., Swenson, L. P., & Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40(3), 378-387.
- Rosen, L. H., Scott, S. R., & DeOrnellas, K. (2017). An overview of school bullying. In L. Rosen, K. DeOrnellas, & S. Scott (eds) *Bullying in School* (pp. 1-22). New York, NY: Palgrave Macmillan,
- Rossouw, P. J. (2013). The end of the medical model: Recent findings in neuroscience regarding antidepressant medication and the implications for neuropsychotherapy. *Neuropsychotherapy in Australia*, 19, 3-10.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization: Empirical findings and their implications. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 398-419). New York: Guilford Press.

- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, *38*(4), 305-312.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, *28*(1), 30-44.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self and peer-perceptions. *Child Development*, *76*(6), 1161-1171.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, *75*(3), 465-487.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, *22*, 1-15.
- Salmivalli, C. & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. In K.H. Rubin, W.M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). New York, NY: Guilford Press.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). Emotional competence and bullying. *Annals of Psychology*, *28*(1), 71-82.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, *29*(2), 199-213.
- Sapouna, M. (2010). Collective efficacy in the school context: Does it help explain victimization and bullying among Greek primary and secondary school students? *Journal of Interpersonal Violence*, *25*(10), 1912-1927.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, *32*(3), 261-275.
- Schwartz, D., Farver, J. M., Chang, L., & Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *30*(2), 113-125.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioural dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in*

- school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147–174). New York: Guilford Press.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence*, 38(152), 735–747.
- Seeshing Yeung, A., Chui, H. S., Lau, I. C. Y., McInerney, D. M., Russell-Bowie, D., & Suliman, R. (2000). Where is the hierarchy of academic self-concept?. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 556.
- Sharkey, J. D., Ruderman, M. A., Mayworm, A. M., Green, J. G., Furlong, M. J., Rivera, N., Purisch, L. (2014). Psychosocial functioning of bullied youth who adopt versus deny the bully-victim label. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 91-104.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York: Cambridge University Press.
- Sijtsema, J. J., Lindenberg, S. M., & Veenstra, R. (2010). Do they get what they want or are they stuck with what they can get? Testing homophily against default selection for friendships of highly aggressive boys. The TRAILS study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 803-813.
- Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A., Caravita, C. S., & Gini, G. (2014). Friendship selection and influence in bullying and defending: effects of moral disengagement. *Developmental Psychology*, 50(8), 2093-2104.
- Slee, P. T. & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully/victim behaviour in Australian school boys. *Personality and Individual Differences*, 14(2), 371-373.
- Slonje, R. & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Smith, P. A. & Hoy, W. K. (2004). Teachers' perceptions of student bullying: a conceptual and empirical analysis. *Journal of School Leadership*, 14(3), 308-326.
- Smith, P. K. (2003). Violence in schools: An overview. In P. K. Smith (Ed.), *Violence in schools: The response in Europe* (pp. 1–14). London: Routledge Falmer.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.



- Smith, P., & Sharp, S. (2003). *School bullying insights and perspectives*. London: Routledge.
- 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(4), 565-581.
- Smith, P. K. & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193-212.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen-Country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Research Brief No. RBX03-06*. London: DfES.
- Solberg, M. A., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- South, C. R. & Wood, J. (2006). Bullying in prisons: The importance of perceived social status, prisonization, and moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 32(5), 490-501.
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R. & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer, and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41, 283-293.
- Stevens, V., Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2000). Bulling in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 195-210.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2000). Social Competition in School: Relationships with Bullying, Machiavellianism and Personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 443-457.

- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999a). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, *17*, 435-450.
- Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (1999b). Bullying and “Theory of Mind”: a critique of the “Social Skills Deficit” view of the anti-social behavior. *Social Development*, *8*(1), 117-127.
- Swearer, S. M., & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, *2*(2/3), 7-23.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson, Always Learning.
- Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, P. H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology*, *24*(2), 131-146.
- Tapper, K., & Boulton, M. J. (2005). Victim and peer group responses to different forms of aggression among primary school children. *Aggressive Behavior*, *31*(3), 238-253.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2014). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior*, *40*(2), 99-108.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, *36*(3), 475-483.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *The Western Journal of Emergency Medicine*, *13*(3), 247-252.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., ... & Japel, C. (2005). Physical aggression during early childhood: trajectories and predictors. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, *14*(1), 3-9.
- Twemlow, S. W., & Fonagy, P. (2005). The prevalence of teachers who bullying students with differing levels of behavioral problems. *American Journal of Psychiatry*, *162*(12), 2387-2389.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York, NY: Guilford Press.

- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior, 31*(2), 153-171.
- Vaillancourt, T. (2005). Indirect aggression among humans. In R.E. Tremblay, W.W. Hartup, & J. Archer, *Developmental origins of aggression* (pp. 158-177). New York, NY: Guilford Press.
- Vallerand, R. J. (1989). Toward a methodology of cross-cultural validation of psychological questionnaires: implications for research in French. *Psychologies Canadians, 30*, 662– 680.
- Vervoort, M. H. M., Scholte, R. H. J., & Overbeek, J. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth Adolescence, 39*, 1–11.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression: A developmental perspective. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 178-201). New York, NY: Guilford Press.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Barker, E. D. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development, 30*(1), 12-19.
- Volk, A. A., Camilleri, J. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2012). Is adolescent bullying an evolutionary adaptation? *Aggressive Behavior, 38*(3), 222-238.
- Walden, L. M., & Bera, T. N. (2010). Attachment quality and bullying behavior in school-aged youth. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1) 5–18.
- Wang, J., Iannotti, R., Luc, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology, 50*, 521-534.
- Wang, C., Ryoo, J. H., Swearer, S. M., Turner, R., & Goldberg, T. S. (2017). Longitudinal relationships between bullying and moral disengagement among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(6), 1304-1317.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*(1), 3-25.
- Xie, H., Swift, D. J., Cairns, B. D., & Cairns, R. B. (2002). Aggressive behavior in social interaction: a narrative analysis of interpersonal conflicts during early adolescence. *Social Development, 11*(2), 205-224.

- Ybarra, M., & Mitchell, K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316.
- Yoon, J. S., Barton, E., & Taiariol, J. (2004). Relational aggression in middle school: Educational implications of developmental research. *Journal of Early Adolescence*, 24(4), 303-318.
- Yu, S. M., Huang, Z. J., Schwalberg, R. H., Overpeck, M., & Kogan, M. D. (2003). Acculturation and the health and well-being of U.S. immigrant adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 33(6), 479–488.
- Zhou, Z., Peverly, S. T., Xin, T., Huang, A. S., & Wang, W. (2003). School adjustment of First generation Chinese-American adolescents. *Psychology in the Schools*, 40(1), 71–84.
- Βαφόπουλος, Μ. (2012). Αλλάζοντας (με) το διαδίκτυο. Αλλά προσοχή στις κακοτοπιές... Στο Χ. Τσορμπατζούδης, Λ. Λαζούρας, & Β. Μπαρκούκης (Εκδ.), *Κυβερνοεκφοβισμός στην Ελλάδα: Μία διεπιστημονική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Copy City.
- Λύχνου, Κ., & Αντωνοπούλου, Α. (2016). Οι ρόλοι που υιοθετούν οι μαθητές/τριες όταν γίνονται μάρτυρες εκφοβισμού στο σχολείο και οι σχέσεις τους με τις πεποιθήσεις ενσυναίσθησης και αυτεπάρκειας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 2, 1-14.
- Μπαρκούκης, Β., & Παναγιώτου, Χ. (2012). Διδακτικές προσεγγίσεις στην αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού. Στο Χ. Τσορμπατζούδης, Λ. Λαζούρας, & Β. Μπαρκούκης (Επ. Έκδ.), *Κυβερνοεκφοβισμός στην Ελλάδα: Μία διεπιστημονική προσέγγιση* (σ. 197-235). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα DAPHNE III.
- Τραυλός, Α. Κ., & Δούμα Ε. (2012). Θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη του εκφοβισμού. Στο Χ. Τσορμπατζούδης, Λ. Λαζούρας, & Β. Μπαρκούκης (Επ. Έκδ.), *Κυβερνοεκφοβισμός στην Ελλάδα: Μία διεπιστημονική προσέγγιση* (σ. 3-32). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα DAPHNE III.
- Τραυλός, Α. Κ. (2017). Μετάφραση, προσαρμογή, και αξιολόγηση ψυχομετρικών εργαλείων σε άλλη γλώσσα. *Βιβλίο Πρακτικών 4<sup>ου</sup> Συνεδρίου Αθλητικής Επιστήμης «Η φυσική αγωγή και ο αθλητισμός στον σύγχρονο κόσμο: Παιδεία – κοινωνία – πολιτισμός»* (σελ. 13-14). Αθήνα, ΣΕΦΑΑ, ΕΚΠΑ.

- Τσορμπατζούδης, Χ., & Αγγελακόπουλος, Γ. (2012). Περιγραφικά δεδομένα κυβερνοεκφοβισμού από σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Στο Χ. Τσορμπατζούδης, Λ. Λαζούρας, & Β. Μπαρκούκης (Επ. Έκδ.), *Κυβερνοεκφοβισμός στην Ελλάδα: Μία διεπιστημονική προσέγγιση* (σ. 81-142). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα DAPHNE III.
- Τσορμπατζούδης, Χ., Λαζούρας, Λ., & Μπαρκούκης, Β. (Επ. Έκδ.) (2012). *Κυβερνοεκφοβισμός στην Ελλάδα: Μία διεπιστημονική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα DAPHNE III.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**



## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στο πόσο συχνά άλλα παιδιά σε ενόχλησαν με τους πιο κάτω τρόπους τους τελευταίους 2-3 μήνες. Παρακαλώ απάντησε όλες τις πιο κάτω ερωτήσεις:

		Ποτέ	1-2 φορές	2-3 φορές	1 φορά την εβδομάδα	Πολλές φορές την εβδομάδα
14	Είπαν άσχημα λόγια για μένα, με κορόιδεψαν ή μου είπαν κάτι για να με πληγώσουν :					
15	Άλλα παιδιά σκόπιμα με άφησαν έξω από το παιχνίδι ή με έδιωξαν από την παρέα τους ή με αγνόησαν εντελώς:					
16	Άλλα παιδιά με χτύπησαν, με κλώτσησαν, με έσπρωξαν ή με κλείδωσαν σε κλειστό χώρο:					
17	Άλλα παιδιά είπαν ψέματα για μένα ή διέδωσαν κακές φήμες και προσπάθησαν να κάνουν τους άλλους να μη με θέλουν :					
18	Άλλα παιδιά έκλεψαν λεφτά ή κατάστρεψαν πράγματά μου:					
19	Άλλα παιδιά με απείλησαν ή με ανάγκασαν να κάνω κάτι που δεν ήθελα να κάνω:					
20	Άλλα παιδιά είπαν άσχημα λόγια ή σχόλια για το χρώμα ή την καταγωγή μου:					
21	Άλλα παιδιά με ενόχλησαν με λόγια ή χειρονομίες λόγω της εμφάνισης ή του φύλου μου:					



## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Οι παρακάτω ερωτήσεις ζητούν να μάθουν πληροφορίες σχετικά με το αν ενόχλησες εσύ άλλα παιδιά και αναφέρονται στο πόσο συχνά χρησιμοποίησες τους πιο κάτω τρόπους για να ενοχλήσεις άλλα παιδιά τους τελευταίους 2-3 μήνες. Παρακαλώ απάντησε όλες τις πιο κάτω ερωτήσεις:

		ποτέ	1-2 φορές	2-3 φορές	1 φορά την εβδομάδα	Πολλές φορές την εβδομάδα
22	Φώναξα ένα παιδί με άσχημα ονόματα για να τον/ την κοροϊδέσω ή είπα κάτι για να τον/ την πληγώσω:					
23	Άφησα σκόπιμα έξω από το παιχνίδι ένα παιδί ή το έδιωξα από την παρέα μου ή το αγνόησα εντελώς:					
24	Χτύπησα ή κλώτσησα, έσπρωξα ή κλειδώσα μέσα σε κλειστό χώρο ένα παιδί (ή πολλά παιδιά) :					
25	Διέδωσα κακές φήμες και προσπάθησα να κάνω τους άλλους να μη θέλουν ένα παιδί (ή πολλά παιδιά):					
26	Έκλεψα λεφτά ή κατέστρεψα πράγματα κάποιου άλλου παιδιού					
27	Απειλήσα ή ανάγκασα κάποιο παιδί να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει:					
28	Ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με άσχημα λόγια ή σχόλια για το χρώμα ή την καταγωγή του/ της :					
29	Ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με άσχημα λόγια ή χειρονομίες εξαιτίας της εμφάνισης του ή γιατί ήταν αγόρι ή κορίτσι:					

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΗΘΙΚΗΣ ΑΠΟΔΕΣΜΕΥΣΗΣ

		συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ απόλυτα
1	Είναι αποδεκτό να καβγαδίζεις για να προστατέψεις τους φίλους σου.					
2	Το να χαστουκίζεις ή να σπρώχνεις κάποιον είναι απλά ένας τρόπος να αστειευτείς					
3	Το να προξενείς ζημιά σε περιουσιακά στοιχεία δεν είναι και σπουδαία υπόθεση όταν βλέπεις ότι άλλοι δέρνουν ανθρώπους					
4	Ένα παιδί σε μια συμμορία δεν πρέπει να κατηγορείται για το πρόβλημα που προκαλεί αυτή η συμμορία					
5	Αν τα παιδιά ζουν σε άσχημες συνθήκες δεν πρέπει να κατηγορούνται όταν συμπεριφέρονται επιθετικά					
6	Είναι αποδεκτό να λέει κανείς μικρά ψέματα γιατί δεν βλάπτουν κανέναν					
7	Κάποιοι άνθρωποι αξίζει να τους συμπεριφέρονται σαν να είναι ζώα					
8	Αν τα παιδιά καβγαδίζουν και συμπεριφέρονται άσχημα στο σχολείο φταίνε οι δάσκαλοι /καθηγητές τους					
9	Είναι αποδεκτό να χτυπάς κάποιον που βρίζει την οικογένειά σου					
10	Χτυπώντας ενοχλητικούς συμμαθητές τους δίνεις «ένα μάθημα»					
11	Το να κλέβεις λίγα χρήματα δεν είναι και τόσο σοβαρό συγκρίνοντάς το με εκείνους που κλέβουν πολλά χρήματα					
12	Το παιδί που μόνο προτείνει παράβαση των κανόνων δεν πρέπει να κατηγορηθεί σε περίπτωση που άλλα παιδιά προχωρήσουν σε παράβαση των κανόνων					
13	Αν τα παιδιά δεν είναι πειθαρχημένα δεν πρέπει να κατηγορηθούν για απρεπή συμπεριφορά					
14	Το πείραγμα δεν ενοχλεί τα παιδιά γιατί δηλώνει ότι γίνονται επίκεντρο ενδιαφέροντος					
15	Είναι αποδεκτό να κακομεταχειρίζεσαι κάποιον που συμπεριφέρεται σαν «σκουλήκι»					
16	Αν οι άνθρωποι δεν προσέχουν πού αφήνουν τα πράγματά τους, είναι δικό τους σφάλμα, αν τα πράγματά τους κλαπούν					
17	Είναι αποδεκτό να καβγαδίζεις όταν απειλείται η τιμή της παρέας σου					
18	Το να πάρεις κάποιου το ποδήλατο χωρίς την άδειά του, σημαίνει απλά ότι το «δανείζεσαι»					
19	Είναι αποδεκτό το να προσβάλεις ένα συμμαθητή γιατί το να τον χτυπήσεις είναι χειρότερο					
20	Αν μια ομάδα αποφασίζει από κοινού να κάνει κάτι κακό είναι άδικο να κατηγορηθεί ξεχωριστά οποιοδήποτε παιδί αυτής της ομάδας για το κακό					
21	Δεν μπορούν να κατηγορηθούν τα παιδιά που χρησιμοποιούν άσχημες κουβέντες όταν κάνουν το ίδιο όλοι οι φίλοι τους					
22	Το να πειράζεις κάποιον στην ουσία αυτό δεν τον πληγώνει					
23	Όταν κάποιος είναι απαράδεκτος δεν αξίζει να τον μεταχειρίζονται ως ανθρώπινο ον					
24	Τα παιδιά που υφίστανται κακομεταχείριση συνήθως έχουν κάνει κάτι για να την αξίζουν					
25	Είναι αποδεκτό να λες ψέματα για να μην μπλέξουν οι φίλοι σου					

26	Δεν είναι κακό να δοκιμάζεις πού και πού απαγορευμένες ουσίες					
27	Συγκρίνοντας με τις παρανομίες που κάνουν οι άνθρωποι, το να πάρεις μερικά πράγματα από ένα μαγαζί χωρίς να πληρώσεις δεν είναι και τόσο σοβαρό					
28	Είναι άδικο να κατηγορηθεί ένα παιδί που είχε μόνο μια μικρή συμμετοχή στη ζημιά που προκλήθηκε από μία ομάδα					
29	Τα παιδιά δεν μπορεί να κατηγορηθούν για απρεπή συμπεριφορά εάν οι φίλοι τους τα πίεσαν για αυτή τη συμπεριφορά					
30	Οι προσβολές μεταξύ των παιδιών δεν πληγώνουν κανέναν					
31	Κάποιους ανθρώπους πρέπει να τους μεταχειρίζονται σκληρά γιατί δεν έχουν συναισθήματα για να πληγωθούν					
32	Τα παιδιά δεν φταίει όταν συμπεριφέρονται άσχημα, αν οι γονείς τους τα πιέζουν πολύ					

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

	Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να...	Απολύτως σίγουρος/η	Αρκετά σίγουρος/η	Μέτρια σίγουρος/η	Λίγο σίγουρος/η	καθόλου σίγουρος/η
1	...μάθεις μαθηματικά					
2	...μάθεις γεωγραφία					
3	...μάθεις φυσική και χημεία					
4	...μάθεις ελληνική γλώσσα					
5	...μάθεις γραμματική					
6	...μάθεις ιστορία					
7	...μάθεις ξένες γλώσσες					
8	...τελειώσεις τις εργασίες που σου έχουν ανατεθεί εντός των χρονικών προθεσμιών					
9	...μελετάς όταν υπάρχουν άλλα ενδιαφέροντα πράγματα να κάνεις					
10	...συγκεντρώνεις στα μαθήματα του σχολείου					
11	...κρατάς σημειώσεις την ώρα του μαθήματος					
12	...χρησιμοποιείς τη βιβλιοθήκη για να συλλέξεις πληροφορίες για τις εργασίες σου					
13	...οργανώνεις τη σχολική σου εργασία					
14	...προγραμματίζεις τα σχολικά σου μαθήματα					
15	...θυμάσαι τις πληροφορίες που έλαβες μέσα στην τάξη και από τα βιβλία σου					
16	...φτιάξεις ένα χώρο για να μελετάς χωρίς να αποσπάται η προσοχή σου					
17	...παρακινείς τον εαυτό σου για να κάνεις τα σχολικά σου μαθήματα					
18	...συμμετέχεις σε συζητήσεις μέσα στην τάξη					
19	...μάθεις αθλητικές δεξιότητες					
20	...μάθεις απλές δραστηριότητες της φυσικής αγωγής					
21	...μάθεις τις δεξιότητες που απαιτούνται για ομαδικά αθλήματα (π.χ. μπάσκετ, βόλεϊ, ποδόσφαιρο)					
22	...αντισταθείς στην πίεση των συμμαθητών σου για να κάνεις πράγματα στο σχολείο που μπορεί να σου δημιουργήσουν πρόβλημα					
23	...να μην κάνεις «κοπάνα» από το σχολείο όταν αισθάνεσαι βαριεστημένος ή θυμωμένος					
24	...αντισταθείς στην πίεση των συμμαθητών σου για να καπνίσεις τσιγάρα					

25	...αντισταθείς στην πίεση των συμμαθητών σου για να πεις μύρα, κρασί ή ποτά					
26	...να αντισταθείς σε κάποιον που σου ζητάει να κάνεις κάτι παράλογο ή άβολο					
27	...ανταποκριθείς στις προσδοκίες των γονιών σου					
28	...ανταποκριθείς στις προσδοκίες των δασκάλων/καθηγητών σου					
29	...ανταποκριθείς στις προσδοκίες των συνομηλίκων σου					
30	...ανταποκριθείς στις δικές σου προσδοκίες					
31	...κάνεις και να διατηρείς φιλίες με κορίτσια					
32	...κάνεις και να διατηρείς φιλίες με αγόρια					
33	...συνεχίζεις τη συζήτηση με άλλους					
34	...εργαστείς σε μια ομάδα					
35	...εκφράζεις την άποψή σου όταν άλλοι συμμαθητές διαφωνούν μαζί σου					
36	...«ορθώσεις το ανάστημά» σου όταν αισθάνεσαι ότι αδικείσαι					
37	...χειρίζεσαι καταστάσεις όταν οι άλλοι σε ενοχλούν ή σε πληγώνουν					

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### Άδεια διεξαγωγής έρευνας για τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ  
ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Όλα είναι θέμα Παιδείας

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π.Ε  
ΤΜΗΜΑ Α΄

Ανδρέα Παπανδρέου 37  
151 80 Μαρούσι

Πληροφορίες : Ρ. Γεωργακόπουλος  
Τηλέφωνο : 210.34.42.248  
Fax : 210.34.42.241  
e-mail : [spudonpe@yppepth.gr](mailto:spudonpe@yppepth.gr)

Να διατηρηθεί μέχρι  
Βαθμός ασφαλείας

Μαρούσι, 17 -03-2009

Αριθ.Πρωτ. Βαθμός Προτερ.  
Φ15/ 297 / ΙΓ1  
30129

Προς: κα Ειρήνη Δούμα  
Κορυτσάς 29  
151 27, Μελίσσια

Κοιν: 1. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
Μεσογείων 396  
153 41 Αγ. Παρασκευή

2. Αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους  
( Μέσω των Δ/νσεων Π.Ε Α΄ Αθηνών, Β΄  
Αθηνών, Γ΄ Αθηνών, Δ΄ Αθηνών, Ανατ.  
Αττικής, Δυτ Αττικής & Λακωνίας).

3. Δ/ντές Εκπ/σης Π.Ε Α΄ Αθηνών, Β΄  
Αθηνών, Γ΄ Αθηνών, Δ΄ Αθηνών, Ανατ.  
Αττικής, Δυτ Αττικής & Λακωνίας.

#### ΘΕΜΑ: Έγκριση έρευνας

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την αριθμ. 1/2009 πράξη του Τμήματος Ε.Τ.Ε.Τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα: «*Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού – σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες: Εμπειρική μελέτη σε μαθητές παιδικής και εφηβικής ηλικίας*», η οποία θα πραγματοποιηθεί στα σχολεία του συνημμένου πίνακα με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Η άδεια χορηγείται για μια τριετία.
2. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους, τους Σχολικούς Συμβούλους και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
3. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να κοινοποιηθούν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στη Δ/ση Σπουδών Π.Ε.
4. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.

5. Για την διεξαγωγή της έρευνάς σας στους μαθητές θα πρέπει να προηγηθεί ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει **γραπτή-ενυπόγραφη** συγκατάθεση των γονέων έχοντας υπόψη ότι για όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

6. Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων οι μαθητές θα απασχοληθούν μία (1) ώρα εκτός διδακτικού ωραρίου.

7. Δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η βιντεοσκόπηση και η μαγνητοφώνηση των μαθητών. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα.

Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα πραγματοποιηθεί η έρευνα.

**Συν.: 1 φύλλο**

**Εσωτ. Διανομή**  
Δ/ση Σπουδών Π.Ε.  
Τμήμα Α'

**Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ**

**ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΚΟΠΤΣΗΣ**



Πιστό Αντίγραφο  
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού  
Τμήμα Διεκπόησης & Πρωτοκόλλου

*ΜΟΥΤΣΑΚΑ ΑΜΑΛΙΑ*

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

### Άδεια διεξαγωγής έρευνας για τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ  
ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Όλα είναι θέμα Παιδείας

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ  
Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ  
Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ  
ΤΜΗΜΑ Α'

Ανδρέα Παπανδρέου 37, 15180 Μαρούσι  
Τηλέφωνο : 210-3442238

Πληροφορίες : Αν. Πασχαλίδου ΠΡΟΣ :

Να διατηρηθεί μέχρι .....

Βαθμός Ασφαλείας .....

Μαρούσι 19-03-09  
Αριθ. Πρωτ 31907/Γ2  
Βαθ. Προτερ. ....

1. κ. Ειρήνη Δούμα  
Κορυτσάς 29  
15127 Μελίσσια.
2. Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας  
Εκπαίδευσης Α', Β', Γ', Δ'  
Αθήνας, Αν. Αττικής, Δυτ. Αττικής  
και Λακωνίας.

**ΘΕΜΑ :** Έγκριση διεξαγωγής έρευνας.

Απαντώντας σε σχετική αίτηση και μετά τη γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (πράξη 1/2009), σας γνωρίζουμε ότι **επιτρέπει** τη διεξαγωγή έρευνας από την **κ. Ειρήνη Δούμα**, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2008-2009, με τις εξής προϋποθέσεις: α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση των Διευθυντών και του συλλόγου διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της. β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους. γ) Οι μαθητές να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια **ανώνυμα** και εφόσον το επιθυμούν.

**Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.**

Η έρευνα έχει θέμα: **«Το φαινόμενο του εκφοβισμού-σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες: Εμπειρική μελέτη σε μαθητές παιδικής και εφηβικής ηλικίας»**



και απευθύνεται στους μαθητές των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του συνημμένου πίνακα.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει :

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με το Διευθυντή τους και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

2. Τα αποτελέσματα της έρευνας, μετά την ολοκλήρωσή της, να κοινοποιηθούν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Αδριανού 91, 10596 Αθήνα).

3. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α', Β', Γ', Δ' Αθήνας, Αν. Αττικής, Δυτ. Αττικής και Λακωνίας να ενημερώσουν σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης τους, ώστε να διευκολύνουν την ενδιαφερομένη στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής.

**Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ**

**ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ**

**Συν. 1 σελ.**

**Εσωτ. Διανομή**

Δ/ση Σπουδών Δ.Ε.

Τμήμα Α'



ΑΘΗΝΑ 19.../...3.../200...  
ΑΚΡΙΒΕΣ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ  
Η ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ

Δ/Ν. ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ  
ΠΕ3 - ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

### ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ

Αγαπητοί γονείς,

Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι το σχολείο που φοιτεί το παιδί σας επιλέχθηκε τυχαία από τα σχολεία της Αττικής και της Λακωνίας για τη διεξαγωγή επιστημονικής έρευνας από το Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης του Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και με έγκριση από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με θέμα το σχολικό εκφοβισμό. Ένα παιδί δέχεται εκφοβισμό όταν ένα ή και περισσότερα παιδιά το βρίζουν, το απειλούν, το χτυπούν, το σπρώχνουν, το κλωτσούν. Εκφοβισμός είναι και όταν του στέλνουν δυσάρεστα σημειώματα ή ακόμη και όταν κανένας δεν του μιλάει. Αυτές οι καταστάσεις συμβαίνουν συχνά και το παιδί αυτό δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Στα πλαίσια ανίχνευσης του φαινομένου του εκφοβισμού στα σχολεία, θα ζητηθεί από τα παιδιά να συμπληρώσουν ένα **ΑΝΩΝΥΜΟ** ερωτηματολόγιο στο σχολείο τους. Παρακαλούμε για την ενυπόγραφη συγκατάθεσή σας και σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Επιστημονικοί υπεύθυνοι έρευνας: Ε. Δούμα (υπ. Διδάκτορας), Α. Τραυλός (Επίκουρος Καθηγητής ΤΟΔΑ, Παν/μιου Πελοποννήσου).

Συμφωνώ στη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από το παιδί μου: ΝΑΙ  ΟΧΙ

Υπογραφή κηδεμόνα:.....