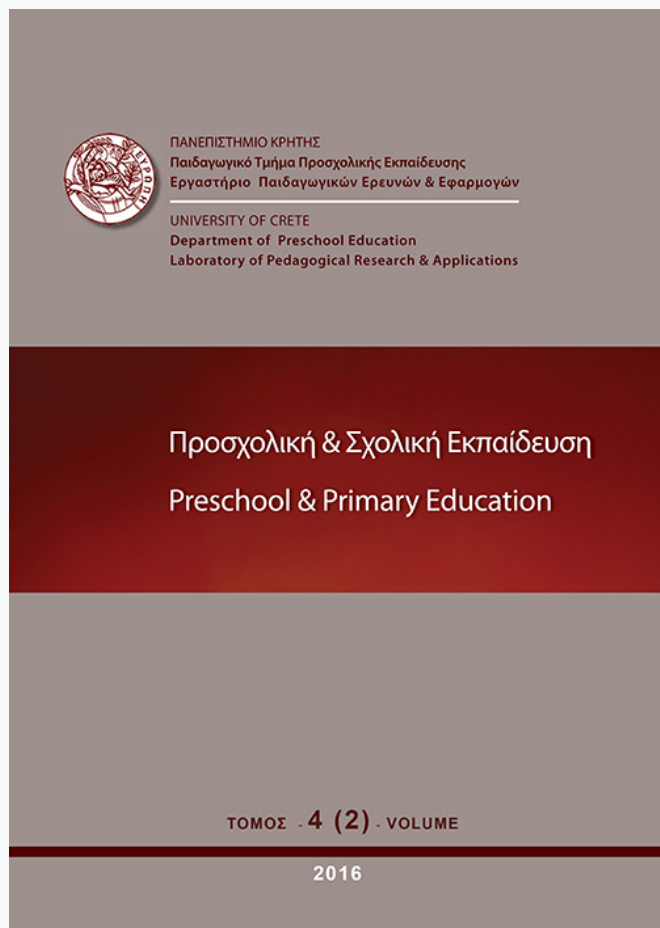


Preschool and Primary Education

Τόμ. 4, Αρ. 2 (2016)



Οι ρόλοι που υιοθετούν οι μαθητές/τριες όταν γίνονται μάρτυρες εκφοβισμού στο σχολείο και η σχέση τους με τις πεποιθήσεις ενσυναίσθησης και αυτεπάρκειας

Konstantina Lihnou, Ekaterini Antonopoulou

doi: [10.12681/ppej.8663](https://doi.org/10.12681/ppej.8663)

Copyright © 2025, Konstantina Lihnou, Ekaterini Antonopoulou



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Lihnou, K., & Antonopoulou, E. (2016). Οι ρόλοι που υιοθετούν οι μαθητές/τριες όταν γίνονται μάρτυρες εκφοβισμού στο σχολείο και η σχέση τους με τις πεποιθήσεις ενσυναίσθησης και αυτεπάρκειας. *Preschool and Primary Education*, 4(2), 291–304. <https://doi.org/10.12681/ppej.8663>

Οι ρόλοι που υιοθετούν οι μαθητές/τριες όταν γίνονται μάρτυρες εκφοβισμού στο σχολείο και η σχέση τους με τις πεποιθήσεις ενσυναίσθησης και αυτεπάρκειας

Κωνσταντίνα Λύχνου
Δ' Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών

Αικατερίνη Αντωνοπούλου
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Περίληψη. Η παρούσα έρευνα εξετάζει τον βαθμό στον οποίο οι πεποιθήσεις που αφορούν σε ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως η ενσυναίσθηση και η αυτεπάρκειά του, επιδρούν στον ρόλο που υιοθετεί το παιδί όταν γίνεται μάρτυρας σχολικού εκφοβισμού στον χώρο του σχολείου. Τριακόσιοι εξήντα επτά μαθητές (172 αγόρια και 195 κορίτσια) της Ε' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου (μέσος όρος ηλικίας = 10,53 έτη, *t.a.* = 0,71) απάντησαν στις ελληνικές εκδοχές των εξής κλιμάκων: *Κλίμακα Συμμετοχικών Ρόλων*, *Βασική Κλίμακα Αξιολόγησης της Ενσυναίσθησης και Κλίμακα Αυτεπάρκειας για Παιδιά*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές, όταν είναι μάρτυρες εκφοβισμού στο σχολείο, τείνουν να υιοθετούν περισσότερο το ρόλο του υπερασπιστή των θυμάτων-συμμεθετών τους παρά τους ρόλους του ενισχυτή της βίας, του βοηθού του θύτη ή του αδιάφορου-αμέτοχου. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας και ενσυναίσθησης των μαθητών ασκούν μέτρια αλλά σημαντική επίδραση στο είδος του συμμετοχικού ρόλου που επιλέγουν οι μαθητές να υιοθετήσουν, όταν γίνονται μάρτυρες περιστατικού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έχουν πολλές εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της αντιμετώπισης της βίας στο σχολικό περιβάλλον και για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, παριστάμενοι, συμμετοχικοί ρόλοι, πεποιθήσεις ενσυναίσθησης, πεποιθήσεις αυτεπάρκειας

Summary. Pupils who observe bullying can adopt a number of different roles: (1) assistants, who join the bullies and bully the victim, (2) reinforcers, who support the bullies by cheering, (3) outsiders, who remain uninvolved with the bullying and (4) defenders, who try to help the victim. However, findings have shown that bystanders seldom act as defenders of the victims. Furthermore, research on bystander behaviour in bullying has shown that defender behaviour is related, among other things, to empathy, anti-bullying attitudes, high social status and self-efficacy. The present study sought to examine the participant roles that primary school pupils take when they are bystanders (assistants, reinforcers, outsiders, defenders) during school bullying events. Furthermore, it examines the degree to which perceptions of empathy and self-efficacy may influence pupils' bystander behaviours. Three hundred and sixty seven primary school pupils (172 boys and 195 girls) with mean age 10.53 years old (*SD*= 0.71) responded to the Greek version of three self-reported measures: a) the Participant Role Scale, b) the Basic Empathy Scale and c) Children's Self-Efficacy Scale. The results showed that the participant role with the highest frequency among the participating children is that of the

defender who takes the side of the victim, comforting and supporting them. Furthermore, pupils' perceptions of self-efficacy and empathy were found to be moderate but significant factors in predicting the development of defending behaviour among bystanders. The present findings have important educational and psychological implications. They suggest that defender behaviours could be enhanced by encouraging the development of pupil self-efficacy and empathy within the school context.

Keywords: bullying, bystanders, participant roles, perceptions of empathy, perceptions of self-efficacy

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) αποτελεί μορφή επιθετικής συμπεριφοράς και νεανικής βίας, η οποία, τα τελευταία χρόνια, απασχολεί τη σχολική κοινότητα, τους γονείς, την ευρύτερη κοινωνία, αλλά και τους ερευνητές (Junonen & Graham, 2014· Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan, & Scheidt, 2003· Olweus, 1993, 2009, 2013· Ttofi, Bowes, Farrington, & Lösel, 2014). Ως μορφή επιθετικότητας δεν έχει μόνο συνδεθεί με τη σχολική βία, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά και με την ευρύτερη κοινωνική βία (Αρτινοπούλου, 2011· Γιοβαζολιάς, Κουρκούτας, & Μητσοπούλου, 2009· Craig, Pepler, & Atlas, 2000· Espelage & Swearer, 2003· Farrington, 1993).

Ο Olweus (2009, 2013), πρωτοπόρος στη μελέτη των παραγόντων που σχετίζονται με τη σχολική βία, ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως τη συστηματική και επαναλαμβανόμενη έκθεση ενός ανήμπορου να υπερασπιστεί τον εαυτό του μαθητή σε αρνητικές συμπεριφορές (λεκτικές ή μη λεκτικές επιθέσεις, απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων κ.ά.) από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές. Στη χώρα μας, ένα στα δέκα παιδιά εκτίθεται σε εκφοβιστικές πράξεις, κάτι που συμφωνεί με τα παγκόσμια στατιστικά δεδομένα (Ψάλτη, Κασάπη, & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2012).

Οι σοβαρές αρνητικές συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και ιδιαίτερα στην ψυχοκοινωνική του προσαρμογή, στη μάθηση και στη συμπεριφορά του (Arseneault, Bowes, & Shakoor, 2010· Wolke, Lereya, Fisher, Lewis, & Zammit, 2014), αφορούν όχι μόνο τα θύματα και τους δράστες των εκφοβιστικών επεισοδίων, αλλά και σε μία τρίτη ομάδα μαθητών, τους παρατηρητές την ώρα που εκδηλώνεται η εκφοβιστική συμπεριφορά. Στην ομάδα αυτή δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία, αν και φαίνεται να παίζει ενεργό και καθοριστικό ρόλο, καθώς εμπλέκεται άμεσα στα εκφοβιστικά επεισόδια (Gini, Albiero, Benelli, & Altoe, 2007). Αρκετές έρευνες αναφέρουν ότι το ποσοστό των συμμαθητών και συνομηλίκων που είναι θεατές επεισοδίων εκφοβισμού ανέρχεται στο 85%-88% του μαθητικού πληθυσμού (Atlas & Pepler, 1998· Hawkins, Pepler, & Craig, 2001). Οι μαθητές αυτοί, τις περισσότερες φορές, μπορεί να διαδραματίσουν αποφασιστικό ρόλο τόσο στην εκδήλωση όσο και στην αποτροπή μιας εκφοβιστικής κατάστασης (Rigby & Johnson, 2006). Οι Espelage και Swearer (2003) και ο Gini (2006, 2007) υποστηρίζουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί μια στατική διπολική σχέση μεταξύ θύτη και θύματος, αλλά μια δυναμική κατάσταση, η οποία επηρεάζει ενεργά και σε σημαντικό βαθμό, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Πιο συγκεκριμένα, ο όρος *παριστάμενος* (bystander) αναφέρεται στους μαθητές που είναι μάρτυρες ενός επεισοδίου βίας και οι οποίοι μπορεί να αποφύγουν να εμπλακούν ενεργά σε αυτό υιοθετώντας παθητική συμπεριφορά ή μπορεί να αναλαμβάνουν διάφορες μορφές δράσης (Clarkson, 1996). Συνεπώς, οι θεατές ή μάρτυρες μπορούν με την αντίδραση ή με την ανοχή τους να σταματήσουν ή και να ενθαρρύνουν τον εκφοβισμό, ενώ τείνουν να είναι συναισθηματικά αμέτοχοι σε αυτά που συμβαίνουν γύρω τους. Άλλοι συνώνυμοι όροι περιλαμβάνουν αυτόν του *θεατή* (spectator & onlooker), του *παρατηρητή* (watcher), καθώς επίσης, και του *μάρτυρα* (witness) (Rigby, 2008).

Οι Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, και Kaukiainen (1996), υποστηρίζουν ότι οι μαθητές μέσα στον χώρο του σχολείου αναλαμβάνουν να παίξουν διάφορους ρόλους οι οποίοι είναι γνωστοί και ως *συμμετοχικοί ρόλοι*. Αυτοί συνοψίζονται στους παρακάτω τέσσερις: α) Οι *βοηθοί* (assistants) είναι οι μαθητές οι οποίοι συμμετέχουν στο επεισόδιο προσφέροντας ουσιαστική βοήθεια στον δράστη, θύτη (π.χ. πιάνουν και ακινητοποιούν το θύμα) και υποστηρίζοντας τον μέσα από ενεργητική και ξεκάθαρη ενθάρρυνση. β) Οι *ενισχυτές* (reinforcers) ενισχύουν τον θύτη με διάφορους τρόπους, όπως γελώντας, φωνάζοντας ή παροτρύνοντας, διακωμωδούν το περιστατικό γιατί το βρίσκουν αστείο, και, συνάμα, ενθαρρύνουν τον θύτη με φράσεις όπως «Μπράβο, καλά του κάνεις! Να μάθει να φέρεται!»: κάνουν ενθαρρυντικές χειρονομίες, ενώ συχνά φέρνουν και άλλα παιδιά να δουν αυτό που διαδραματίζεται, δημιουργώντας έτσι ένα κοινό το οποίο παρέχει θετική ανατροφοδότηση στον δράστη. γ) Οι *αμέτοχοι* (outsiders) μαθητές αποσύρονται και μένουν μακριά παρακολουθώντας από απόσταση το επεισόδιο, παραμένουν ουδέτεροι χωρίς να υποστηρίζουν καμία πλευρά και τις περισσότερες φορές προσποιούνται ότι δεν είδαν τίποτα και ότι δε γνωρίζουν ότι εκφοβίζονται συμμαθητές τους στον χώρο του σχολείου και δ) Οι *υπερασπιστές* (defenders) μαθητές επιχειρούν να παρέμβουν προκειμένου να σταματήσουν τον δράστη και να τερματίσουν το εκφοβιστικό επεισόδιο, παίρνουν το μέρος του θύματος, το υπερασπίζονται και το παρηγορούν, εκφράζουν την αποδοκιμασία τους και, συχνά, αναφέρουν το περιστατικό σε κάποιον ενήλικα (γονέα, εκπαιδευτικό ή άλλον).

Οι σχετικές έρευνες δεν έχουν καταλήξει σε σαφή συμπεράσματα αναφορικά με το πώς συμπεριφέρονται οι περισσότεροι μαθητές-μάρτυρες περιστατικών εκφοβισμού. Κάποιοι ερευνητές (π.χ. O'Connell, Pepler, & Craig, 1999) αναφέρουν ότι ο επικρατών συμμετοχικός ρόλος ανάμεσα στους μαθητές είναι αυτός του υπερασπιστή, ενώ άλλοι, αυτός του αμέτοχου (Macklem, 2003) ή του ενισχυτή (Craig & Pepler, 1997).

Ποια, όμως, είναι τα ψυχοκοινωνικά εκείνα χαρακτηριστικά του παιδιού και του εφήβου που μπορεί να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του, όταν είναι μάρτυρας περιστατικού βίας στο περιβάλλον του σχολείου; Οι Sutton, Smith, και Swettenham (1999) υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση των μαθητών συσχετίζεται με τον τρόπο αντίδρασής τους σε επεισόδια εκφοβισμού στο σχολείο, ενώ οι Røyhonen, Junonen, και Salmivalli (2010) βρήκαν ότι, εκτός από την ενσυναίσθηση, και η αυτεπάρκεια των παρισταμένων σε περιστατικά σχολικής βίας μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους.

Η ενσυναίσθηση αποτελεί ψυχοκοινωνικό χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς των παιδιών και των εφήβων (Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009 · Jolliffe & Farrington, 2006 · Wentzel, Filisetti, & Looney, 2007) και αναφέρεται στην ικανότητά τους: α) να αποδίδουν στους άλλους νοητικές καταστάσεις, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και, με βάση αυτά, να προβλέπουν συμπεριφορές (γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης) (Singer, 2006), και β) να μοιράζονται, να βιώνουν ή νοερά να ταυτίζονται με τα συναισθήματα κάποιου άλλου (συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης) (Knafo, VanHulle, Zahn-Waxler, Robinson, & Rhee, 2008). Η αυτεπάρκεια (self-efficacy), από την άλλη, σύμφωνα με τον Bandura (1997), είναι η αντίληψη που έχει ο άνθρωπος για την ικανότητά του να αντιμετωπίζει συγκεκριμένες καταστάσεις. Δεν αφορά σε πραγματικές ικανότητες, αλλά σε πεποιθήσεις για τις ικανότητες. Αναφέρεται, δηλαδή, στο τι πραγματικά πιστεύει ο μαθητής ότι μπορεί να κάνει για να πετύχει τον στόχο του σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Η αυτεπάρκεια επηρεάζει έμμεσα τη συμπεριφορά, καθώς επιδρά τόσο στην προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής προκειμένου να υλοποιήσει τους στόχους του όσο και στις συναισθηματικές του αντιδράσεις (Ηλιοπούλου & Αντωνοπούλου, 2012). Η αυτεπάρκεια επιδρά σε ψυχοκοινωνικές διεργασίες που συμβαίνουν στο χώρο του σχολείου. Η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια ενισχύει τις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες και τη θετική συμπεριφορά, η κοινωνική αυτεπάρκεια μειώνει το αίσθημα αβοηθησίας και κατάθλιψης των μαθητών, η αυτεπάρκεια διεκδικητικότητας επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζουν και να υποστηρίζουν την άποψή τους, ενώ η αυτεπάρκεια της αυτορρύθμισης ενισχύει την αντίσταση των μαθητών στην πίεση των συνομηλίκων για την υιοθέτηση παραβατικών

συμπεριφορών (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, & Pastorelli, 2003 · Bandura & Wood, 1989 · Ηλιοπούλου & Αντωνοπούλου, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τον ρόλο της ενσυναίσθησης στη συμπεριφορά των μαθητών σε επεισόδια βίας στο σχολείο, έχει βρεθεί ότι οι θύτες στον σχολικό εκφοβισμό έχουν χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, ενώ οι μαθητές που έχουν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση εμπλέκονται λιγότερο σε εκφοβιστικές συμπεριφορές (Sutton et al., 1999). Επιπρόσθετα, η έρευνα των Caravita και συν. (2009) έδειξε ότι, ενώ οι θύτες έχουν χαμηλή συναισθηματική και γνωστική ενσυναίσθηση, οι παρισταμένοι, οι οποίοι υιοθετούν τον ρόλο του υπερασπιστή του θύματος σε επεισόδιο σχολικής θυματοποίησης, έχουν ανεπτυγμένη συναισθηματική ενσυναίσθηση. Ομοίως, η έρευνα των Gini και συνεργατών (2007) έδειξε ότι υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης συσχετίζονται θετικά με τον ρόλο του υπερασπιστή – διαμεσολαβητή, αλλά και με αυτόν του αμέτοχου παρατηρητή σε ένα γεγονός εκφοβισμού. Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι τα παιδιά που παρεμβαίνουν για να βοηθήσουν το θύμα έχουν αρνητική στάση απέναντι στον εκφοβισμό και τη βία, εκδηλώνουν ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη, έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στους ενήλικες, ενώ πιστεύουν ότι η παρέμβασή τους μπορεί να προσφέρει ουσιαστική βοήθεια, κάτι που βασίζεται σε προηγούμενες εμπειρίες τους.

Αναφορικά με την αυτεπάρκεια, οι Stevens, De Bourdeaudhuij, και Van Oost (2000) υποστηρίζουν πως, συχνά οι παρισταμένοι σε εκφοβιστικά περιστατικά ανησυχούν πως θα πέσουν και οι ίδιοι θύματα επιθετικής συμπεριφοράς και δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες που προκύπτουν από την άσκηση βίας. Η αυτεπάρκεια των παρισταμένων φαίνεται ότι συσχετίζεται σημαντικά με την υπερασπιστική συμπεριφορά τους προς το θύμα εκφοβισμού στο περιβάλλον του σχολείου (Poyhonen et al., 2010). Επιπλέον, οι Rigby και Johnson (2006) βρήκαν ότι για να προσφέρουν οι μαθητές βοήθεια στους συμμαθητές τους που πέφτουν θύματα εκφοβισμού χρειάζεται να διαθέτουν υψηλά επίπεδα αυτεπάρκειας. Σε έρευνα τους, οι Andreou και Metallidou (2004) εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στην αυτεπάρκεια των μαθητών και τους ρόλους (θύτης, θύμα, ενισχυτής, βοηθός, ουδέτερος και διαμεσολαβητής) που υιοθετούν σε επεισόδια σχολικής βίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι χαμηλά επίπεδα ακαδημαϊκής αυτεπάρκειας σχετίζονται με συμπεριφορές θυματοποίησης και εκφοβισμού, ενώ η ανεπτυγμένη ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια συσχετίζεται σημαντικά με υπερασπιστικές απέναντι στο θύμα συμπεριφορές. Ομοίως, οι Gini, Pozzoli, Borghi, και Franzoni (2008) βρήκαν ότι η υπερασπιστική συμπεριφορά των παιδιών που παρακολουθούν ένα επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού προς το θύμα, εκτός από άλλους παράγοντες, συνδέεται με υψηλά επίπεδα κοινωνικής αυτεπάρκειας, ενώ η παθητική παρατήρηση συνδέεται με χαμηλά επίπεδα κοινωνικής αυτεπάρκειας.

Με τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν και οι έρευνες των Pozzoli και Gini (2010) και των Salmivalli και Voeten (2004), τα αποτελέσματα των οποίων δείχνουν ότι ο συνδυασμός υψηλών επιπέδων ενσυναίσθησης και αυτεπάρκειας στους μαθητές που παρακολουθούν περιστατικά εκφοβισμού συμβάλλει σημαντικά στην ενεργητική υποστήριξη των θυμάτων σχολικής βίας.

Σκοπός της έρευνας

Οι περισσότερες έρευνες γύρω από το σχολικό εκφοβισμό εστιάζουν στη διπολική προσέγγιση του φαινομένου, ερευνώντας κυρίως τον θύτη και το θύμα και παραβλέποντας τον καθοριστικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν τα παιδιά που είναι μάρτυρες εκφοβιστικών επεισοδίων (Gini, 2006, 2007). Σκοπός, λοιπόν, της έρευνας αυτής είναι να εξετάσει τους βασικούς ρόλους που υιοθετούν οι παρισταμένοι σε εκφοβιστικά επεισόδια μαθητές, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της και των συνεργατών της (βοηθοί, ενισχυτές, υπερασπιστές, αμέτοχοι) (Salmivalli et al., 1996). Επιπλέον, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, εξετάζεται αν οι πεποιθήσεις ενσυναίσθησης και αυτεπάρκειας μπορούν να προβλέψουν την υιοθέτηση συγκεκριμένων συμμετοχικών ρόλων από τους παρισταμένους σε συμβάντα σχολικού εκφοβισμού.

Τα ερευνητικά, λοιπόν, ερωτήματα της παρούσας έρευνας διατυπώνονται ως ακολούθως:

1. Σύμφωνα με τις αυτοαναφορές των συμμετεχόντων μαθητών, ποιος συμμετοχικός ρόλος μάρτυρα εκφοβιστικού επεισοδίου επικρατεί ανάμεσά τους;
2. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των πεποιθήσεων ενσυναίσθησης και αυτεπάρκειας των μαθητών και του ρόλου που υιοθετούν ως μάρτυρες σχολικής βίας;
3. Σε τι βαθμό οι πεποιθήσεις ενσυναίσθησης και αυτεπάρκειας των μαθητών επιδρούν στο είδος του συμμετοχικού ρόλου που υιοθετούν, όταν είναι μάρτυρες εκφοβιστικού επεισοδίου στο σχολείο;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 367 μαθητές και μαθήτριες της Ε' και της ΣΤ' τάξης 6 δημόσιων δημοτικών σχολείων της νότιας Αττικής. Από αυτούς, 172 ήταν αγόρια (46,9%) και 195 ήταν κορίτσια (53,1%). Σε ό, τι αφορά την τάξη φοίτησης, 184 (50,1%) ήταν μαθητές της Ε' Δημοτικού και 183 (49,9%) ήταν μαθητές της ΣΤ' τάξης (μέσος όρος ηλικίας = 10,53 έτη, *t.a.* = 0,71). Κανένας από τους συμμετέχοντες μαθητές δεν είχε κάποια μαθησιακή δυσκολία, σύμφωνα με πληροφορίες που δόθηκαν από τους δασκάλους τους. Το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών ήταν μεσαίο με βάση τα στοιχεία που αφορούσαν στο επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους. Τέλος, η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με βάση την ευκολία πρόσβασης των ερευνητών σε αυτούς κατά την περίοδο της διεξαγωγής της έρευνας. Πρόκειται, δηλαδή, για διαθέσιμο εθελοντικό δείγμα (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011).

Ερευνητικά Εργαλεία

Η ελληνική εκδοχή της *Βασικής Κλίμακας Αξιολόγησης της Ενσυναίσθησης (Basic Empathy Scale-BES)* (Jolliffe & Farrington, 2006· Stavrinides, Georgiou, & Theofanous, 2010) χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αξιολογηθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών. Πρόκειται για ένα εργαλείο αυτοαναφοράς, το οποίο αποτελείται από 20 προτάσεις. Η συγκεκριμένη κλίμακα αξιολογεί τόσο τη γνωστική ενσυναίσθηση (9 ερωτήσεις) όσο και τη συναισθηματική ενσυναίσθηση (11 ερωτήσεις), δηλαδή, τον βαθμό στον οποίο ο μαθητής κατανοεί και μοιράζεται τα συναισθήματα του άλλου. Ένα παράδειγμα πρότασης που αξιολογεί τη γνωστική ενσυναίσθηση είναι: «Μπορώ να καταλάβω εύκολα όταν οι φίλοι μου φοβούνται», ενώ παράδειγμα πρότασης που αξιολογεί τη συναισθηματική ενσυναίσθηση αποτελεί η «Όταν είμαι με φίλους που φοβούνται, τότε αρχίζω να νιώθω κι εγώ φόβο». Οι απαντήσεις αξιολογούνται με τη βοήθεια πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert με λεκτικές επεξηγήσεις (1=δεν ισχύει καθόλου έως 5=ισχύει πάρα πολύ). Οι βαθμοί στις 2 υποκλίμακες προκύπτουν από τον μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις των υποκλιμάκων αντίστοιχα. Οι συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's *a* της αρχικής εκδοχής των υποκλιμάκων του συγκεκριμένου εργαλείου, σύμφωνα με τους Stavrinides κ.ά. (2010), είναι 0,80 για τη γνωστική ενσυναίσθηση και 0,71 για τη συναισθηματική. Στην παρούσα έρευνα, οι συντελεστές Cronbach's *a* βρέθηκαν να είναι 0,70 για τη γνωστική ενσυναίσθηση και 0,68 για τη συναισθηματική.

Η ελληνική εκδοχή της *Κλίμακας Αυτεπάρκειας/Αυτοαποτελεσματικότητας Παιδιών (Children's Self-Efficacy Scale - CSES)* (Bandura, 2006· Γκαβογιαννάκη - Ματσοπούλου, 2011) χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της αυτεπάρκειας των συμμετεχόντων μαθητών. Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 11 προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στις πεποιθήσεις των μαθητών αναφορικά με τις εξής εκφάνσεις της αυτεπάρκειάς τους: α) την *αυτεπάρκεια αυτορρύθμισης* (self-regulatory efficacy), δηλαδή, την ικανότητα των παιδιών να αντιστέκονται

στην πίεση των συνομηλίκων να συμμετέχουν σε πράξεις που τα θέτουν σε κίνδυνο, β) την *κοινωνική αυτεπάρκεια* (social self-efficacy), δηλαδή, την ικανότητα των μαθητών να διαμορφώνουν ομαλές διαπροσωπικές σχέσεις, και γ) την *αυτεπάρκεια διεκδικητικότητας* (self-assertive efficacy), η οποία αναφέρεται στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των παιδιών να εκφράζουν την άποψή τους, να διεκδικούν τα δικαιώματά τους και να αρνούνται παράλογα αιτήματα. Σε ό,τι αφορά την αυτεπάρκεια αυτορρύθμισης, 5 προτάσεις σχετικές με την κατανάλωση αλκοόλ, το κάπνισμα, τη χρήση ναρκωτικών ουσιών και τις σεξουαλικές επαφές, οι οποίες κρίθηκαν ακατάλληλες για την ηλικία των συμμετεχόντων, παραλείφθηκαν. Οι προτάσεις είναι διατυπωμένες ως δηλώσεις ικανότητας (*είμαι ικανός/ικανή να*) σύμφωνα με το Bandura (2006) (π.χ. «*Είμαι ικανός/ή να: ελέγχω το θυμό μου*»). Οι απαντήσεις δίνονται σε μια κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων τύπου Likert με λεκτικές επεξηγήσεις (*καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ*). Οι βαθμοί στις 3 υποκλίμακες αυτεπάρκειας προκύπτουν από τον μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών στις προτάσεις τους. Οι συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α των συγκεκριμένων υποκλιμάκων στην παρούσα έρευνα βρέθηκαν να είναι 0,84 για την αυτεπάρκεια αυτορρύθμισης, 0,70 για την κοινωνική αυτεπάρκεια και 0,69 για την αυτεπάρκεια διεκδικητικότητας. Η Γκαβογιαννάκη-Ματσοπούλου (2011) αναφέρει συντελεστή αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α = 0,82 για ολόκληρη την κλίμακα.

Η ελληνική έκδοση της *Κλίμακας Συμμετοχικών Ρόλων* (Participant Role Scale-PRS) (Andreou & Metallidou, 2004· Salmivalli et al., 1996) χρησιμοποιήθηκε για την εξέταση του ρόλου που υιοθετεί ο μαθητής στον ρόλο του παρισταμένου σε εκφοβιστικά επεισόδια. Αποτελείται από 16 περιγραφές συμπεριφορών σε έναν από τους παρακάτω ρόλους: α) βοηθός (μαθητής που προσφέρει ενεργητική βοήθεια στον θύτη), β) ενισχυτής (ενισχύει τον θύτη με φωνές, γέλια και παροτρύνσεις), γ) υπερασπιστής (υποστηρίζει, βοηθά και παρεμβαίνει υπέρ του θύματος), και δ) αμέτοχος (μαθητής που είναι στο περιθώριο, αποσύρεται και δεν παίρνει το μέρος κανενός). Οι απαντήσεις αξιολογούνται με τη βοήθεια κλίμακας τύπου Likert τεσσάρων διαβαθμίσεων με λεκτικές επεξηγήσεις (1=*δε μου ταιριάζει καθόλου* έως 4=*μου ταιριάζει απόλυτα*). Οι μεταβλητές οι οποίες περιέγραφαν τον κάθε ρόλο υπολογίστηκαν ως μέσοι όροι των αντιστοιχών ερωτήσεων. Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής Cronbach's α στην αρχική προσαρμογή του εργαλείου αυτού ήταν 0,71 για την υποκλίμακα του βοηθού, 0,80 για την υποκλίμακα του ενισχυτή, 0,73 για την υποκλίμακα του υπερασπιστή και 0,69 για την υποκλίμακα του αμέτοχου (Andreou & Metallidou, 2004). Οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's α της κλίμακας PRS για το συγκεκριμένο δείγμα ήταν 0,67, 0,71, 0,70 και 0,68 για τις υποκλίμακες του βοηθού, του ενισχυτή, του υπερασπιστή και του αμέτοχου αντίστοιχα.

Διαδικασία

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο χρονικό διάστημα από τον Ιανουάριο έως το Μάρτιο του 2014. Η επιλογή των σχολείων έγινε με βάση την πρόσβαση των ερευνητών σε αυτά και τον βαθμό προθυμίας των διευθυντών να πάρουν μέρος στην έρευνα. Οι διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα ενημερώθηκαν για τον σκοπό της. Κατόπιν ενημερώθηκαν οι γονείς με επιστολή στην οποία τους ζητήθηκε η έγγραφη άδειά τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στα παιδιά μέσα στην τάξη, σε συνεργασία με το δάσκαλό τους. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον σκοπό και τη χρησιμότητα της έρευνας, τη σημασία της συμμετοχής τους, ενώ παράλληλα δόθηκαν οι κατάλληλες οδηγίες και διευκρινήσεις για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Επιπλέον, τονίστηκε στους μαθητές ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις και πως το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν έχει αξιολογικό χαρακτήρα. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διήρκεσε περίπου 20 λεπτά.

Αποτελέσματα

Περιγραφική ανάλυση

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων μαθητών στην κλίμακα που αξιολογεί τους συμμετοχικούς ρόλους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, στην κλίμακα πεποιθήσεων ενσυναίσθησης και στην κλίμακα πεποιθήσεων αυτεπάρκειας.

Πίνακας 1 Μέσοι Όροι, τυπικές αποκλίσεις, μέγιστες και ελάχιστες τιμές των απαντήσεων των μαθητών στις κλίμακες της παρούσας έρευνας (n=367)

	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέγιστο	Ελάχιστο
Βοηθός	1,51	0,65	4	1
Ενισχυτής	1,77	0,63	4	1
Αμέτοχος	2,24	0,67	4	1
Υπερασπιστής	2,98	0,71	4	1
Πεποιθήσεις για τη συναισθηματική ενσυναίσθηση	33,60	7,07	51	13
Πεποιθήσεις για τη γνωστική ενσυναίσθηση	31,11	5,04	42	13
Πεποιθήσεις για την	3,74	1,02	5	1
Πεποιθήσεις για την αυτεπάρκεια διαδικητικότητα	4,20	0,74	5	1
Πεποιθήσεις για την κοινωνική αυτεπάρκεια	4,11	0,75	5	1

Φαίνεται ότι τα παιδιά της έρευνάς μας τείνουν να υιοθετούν σημαντικά περισσότερο τον ρόλο του υπερασπιστή και λιγότερο τον ρόλο του βοηθού, $F(3, 1098) = 340,79, p < 0,001$. Σε ό,τι αφορά τις πεποιθήσεις ενσυναίσθησης των μαθητών, βρέθηκε να βρίσκονται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα, με τη συναισθηματική έκφασή τους να είναι σημαντικά υψηλότερη από τη γνωστική, $t(366) = 7,62, p < 0,001$. Τέλος, οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας των συμμετεχόντων μαθητών βρέθηκε να είναι αρκετά ανεπτυγμένες, με τις πεποιθήσεις αυτορυθμιστικής αυτεπάρκειας να είναι σε σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα από τις πεποιθήσεις για τις δύο άλλες μορφές αυτεπάρκειας, $F(2, 732) = 53,03, p < 0,001$.

Συσχετίσεις

Ο Πίνακας 2 δείχνει τις συνάφειες μεταξύ των εκφάνσεων της ενσυναίσθησης των μαθητών και των διαστάσεων της αυτεπάρκειάς τους σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους, καθώς και των συμμετοχικών ρόλων που τείνουν να υιοθετούν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Οι συνάφειες ανάμεσα στις εκφάνσεις των πεποιθήσεων ενσυναίσθησης των μαθητών, τις διαστάσεις των πεποιθήσεων αυτεπάρκειάς τους και την τάση τους να υιοθετούν το ρόλο του υπερασπιστή του θύματος, όταν παραβρίσκονται σε περιστατικό βίας στο σχολείο είναι θετικές και στατιστικά σημαντικές. Επομένως, φαίνεται πως όσο υψηλότερη ενσυναίσθηση και αυτεπάρκεια δηλώνουν ότι έχουν οι μαθητές τόσο περισσότερο τείνουν να υπερασπίζονται τους συμμαθητές τους που εκφοβίζονται στον χώρο του σχολείου. Αντίθετα, οι συνάφειες ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών για την ενσυναίσθηση και την αυτεπάρκειά τους και την τάση τους να συμπεριφέρονται ως βοηθοί ή ενισχυτές του μαθητή που εκφοβίζει τους συμμαθητές του,

βρέθηκαν να είναι αρνητικές και στατιστικά σημαντικές. Συνεπώς, χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και αυτεπάρκειας στους μαθητές, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους, συσχετίζονται με μεγαλύτερη πιθανότητα υιοθέτησης αρνητικών συμμετοχικών ρόλων σε επεισόδια σχολικής βίας. Τέλος, ο ρόλος του αμέτοχου βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με τις πεποιθήσεις συναισθηματικής ενσυναίσθησης και τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας που αφορούν στον βαθμό διεκδικητικότητας του μαθητή. Καμία άλλη σημαντική συσχέτιση δε βρέθηκε.

Πίνακας 2 Συντελεστές συνάφειας του Pearson ανάμεσα στις εκφάνσεις της ενσυναίσθησης (γνωστική, συναισθηματική), τις διαστάσεις της αυτεπάρκειας (αυτορρυθμιστική, διεκδικητικότητας, κοινωνική), σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών και τους συμμετοχικούς ρόλους

Πεποιθήσεις ενσυναίσθησης	Συμμετοχικοί ρόλοι			
Γνωστική	-,180**	-,192**	-,091	,204**
Συναισθηματική	-,149**	-,201**	-,130*	,261**
Υπερασπιστής	2,98	0,71	4	1
Πεποιθήσεις αυτεπάρκειας				
Αυτορρυθμιστική	-,309**	-,277**	-,048	,254**
Διεκδικητικότητας	-,198**	-,220**	-,106*	,263**
Κοινωνική	-,180**	-,241**	-,082	,253**

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$ (διπλής κατεύθυνσης)

Ανάλυση Παλινδρόμησης

Προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση των πεποιθήσεων γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης των μαθητών, καθώς και των τριών διαστάσεων των πεποιθήσεων αυτεπάρκειάς τους (αυτορρυθμιστική, διεκδικητικότητας και κοινωνική) στους ρόλους που τείνουν να υιοθετούν, όταν είναι μάρτυρες περιστατικών βίας στο σχολείο, πραγματοποιήθηκε ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης κατά βήμα (Πίνακας 3).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτεπάρκεια (αυτορρυθμιστική, διεκδικητικότητας και κοινωνική) και η ενσυναίσθηση (γνωστική και συναισθηματική) των μαθητών, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους, επιδρούν μέτρια αλλά σημαντικά στην τάση τους να υιοθετούν τον ρόλο του υπερασπιστή των θυμάτων σχολικής βίας, και μάλιστα με την αύξηση των επιμέρους διαστάσεων των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας [$F(3, 366) = 14,17, p < 0,001$] και των πεποιθήσεων ενσυναίσθησης [$F(2, 366) = 14,75, p < 0,001$] φαίνεται να αυξάνεται η πιθανότητα υιοθέτησης του ρόλου του υπερασπιστή από το παιδί. Φαίνεται, δηλαδή, ότι το 9,7% και το 7% της συνολικής διακύμανσης της υπερασπιστικής συμπεριφοράς του μαθητή οφείλεται στις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας και ενσυναίσθησής τους αντίστοιχα.

Επίδραση των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας και ενσυναίσθησης των μαθητών βρέθηκε και στην υιοθέτηση αρνητικών συμμετοχικών ρόλων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας (αυτορρυθμιστική, διεκδικητικότητας και κοινωνική) και ενσυναίσθησης (γνωστική και συναισθηματική) των μαθητών, βρέθηκαν να επιδρούν σημαντικά, σε μέτριο και χαμηλό βαθμό, στην τάση τους να υιοθετούν τον ρόλο του βοηθού του μαθητή που ασκεί βία στους συμμαθητές του. Η επίδραση όμως είναι αρνητική, δηλαδή, με την αύξηση των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας [$F(3, 366) = 13,55, p < 0,001$] και ενσυναίσθησης [$F(2, 366) = 6,94, p < 0,01$] φαίνεται να μειώνεται η πιθανότητα να υιοθετήσει το παιδί τον ρόλο του βοηθού του θύτη. Το 9,3% και το 3,1% της συνολικής διακύμανσης της βοηθητικής στον εκφοβισμό συμπεριφοράς του μαθητή οφείλεται στην περιορισμένη αυτεπάρκεια και ενσυναίσθηση, σύμφωνα με τις αντιλήψεις του, αντίστοιχα.

Ομοίως, μικρή αρνητική επίδραση των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας [$F(3, 366) = 13,22, p < 0,001$] και ενσυναίσθησης [$F(2, 366) = 9,83, p < 0,001$] του μαθητή βρέθηκε να υπάρχει στην τάση

του να μπαίνει στον ρόλο του ενισχυτή της βίας στον χώρο του σχολείου. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι το 9,1% και το 4,6% της συνολικής διακόμενης της ενισχυτικής προς τον εκφοβισμό συμπεριφοράς του μαθητή οφείλεται στα χαμηλά επίπεδα αυτεπάρκειας και ενσυναίσθησης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις του, αντίστοιχα.

Πίνακας 3 Επίδραση των διαστάσεων της αυτεπάρκειας (αυτορρυθμιστική, διεκδικητικότητα και κοινωνική) και της ενσυναίσθησης (γνωστική και συναισθηματική), σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, στην υιοθέτηση των ρόλων του υπερασπιστή, του βοηθού ή του ενισχυτή σε επεισόδια σχολικού εκφοβισμού

Εξαρτημένη μεταβλητή	Ανεξάρτητη μεταβλητή	Βήτα	<i>t</i>	<i>p</i>	Προσαρμοσμένος συντελεστής <i>r</i> ²
Υπερασπιστής	Πεποιθήσεις αυτορρυθμιστικής αυτεπάρκειας	1,548	6,616	0,001	0,097
	Πεποιθήσεις αυτεπάρκειας διεκδικητικότητας				
	Πεποιθήσεις κοινωνικής αυτεπάρκειας				
	Πεποιθήσεις γνωστικής ενσυναίσθησης	1,738	7,477	0,001	0,070
	Πεποιθήσεις συναισθηματικής ενσυναίσθησης				
Βοηθός	Πεποιθήσεις αυτορρυθμιστικής αυτεπάρκειας	-2,510	-11,537	0,001	0,093
	Πεποιθήσεις αυτεπάρκειας διεκδικητικότητας				
	Πεποιθήσεις κοινωνικής αυτεπάρκειας				
	Πεποιθήσεις γνωστικής ενσυναίσθησης	-2,260	-10,272	0,01	0,031
	Πεποιθήσεις συναισθηματικής ενσυναίσθησης				
Ενισχυτής	Πεποιθήσεις αυτορρυθμιστικής αυτεπάρκειας	-2,924	-13,949	0,001	0,091
	Πεποιθήσεις αυτεπάρκειας διεκδικητικότητας				
	Πεποιθήσεις κοινωνικής αυτεπάρκειας				
	Πεποιθήσεις γνωστικής ενσυναίσθησης	-2,682	-12,761	0,001	0,046
	Πεποιθήσεις συναισθηματικής ενσυναίσθησης				

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογήσει τους ρόλους που υιοθετούν οι μαθητές όταν είναι μάρτυρες εκφοβιστικών περιστατικών στο χώρο του σχολείου. Επιπρόσθετα, εξετάζεται η επίδραση που μπορεί να ασκούν οι πεποιθήσεις των μαθητών για την αυτεπάρκεια και την ενσυναίσθησή τους στη συμπεριφορά τους απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, τείνουν να υιοθετούν, σημαντικά περισσότερο από όλους τους συμμετοχικούς ρόλους, εκείνον του υπερασπιστή του συμμαθητή τους που πέφτει θύμα εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, βρέθηκε ότι τόσο οι πεποιθήσεις των μαθητών για τις τρεις διαστάσεις

της αυτεπάρκειας (αυτορυθμιστική, διεκδικητικότητα και κοινωνική) όσο και οι πεπειθήμενοι τους για τις δύο εκφάνσεις της ενσυναίσθησής τους (γνωστική και συναισθηματική) συσχετίζονται με την τάση τους να συμμετέχουν ως μάρτυρες σε επεισόδια σχολικής βίας και, μάλιστα, η αύξηση των επιμέρους διαστάσεων των πεπειθημένων αυτεπάρκειας και ενσυναίσθησης φαίνεται να επιδρά θετικά στην υιοθέτηση υπερασπιστικών προς τον μαθητή που εκφοβίζεται συμπεριφορών.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, ο πιο δημοφιλής και συχνός συμμετοχικός ρόλος είναι αυτός του υπερασπιστή του αδύναμου συμμαθητή που πέφτει θύμα εκφοβισμού στο σχολείο. Οι μαθητές, δηλαδή, σε μεγάλη συχνότητα είπαν ότι θα προσφέρουν συναισθηματική, αλλά και ουσιαστική, βοήθεια στο θύμα σε μια δυνητικά εκφοβιστική κατάσταση. Προηγούμενα εμπειρικά δεδομένα πάνω σε αυτό το θέμα οδηγούν σε αντικρουόμενα αποτελέσματα. Κάποιες έρευνες συμφωνούν ότι ο πιο δημοφιλής συμμετοχικός ρόλος ανάμεσα στους μαθητές-μάρτυρες εκφοβιστικών περιστατικών είναι αυτός του υπερασπιστή (Ο' Connell et al., 1999), ενώ άλλες βρίσκουν πιο συχνό τον ρόλο του αμέτοχου (Macklem, 2003) ή του ενισχυτή (Craig et al., 2000). Οι διαφορές αυτές στα αποτελέσματα σχετικά με ποιο συμμετοχικό ρόλο υιοθετούν συχνότερα οι μαθητές που παρακολουθούν εκφοβιστικά επεισόδια, ενδεχομένως να οφείλονται σε μεθοδολογικές αποκλίσεις. Προηγούμενες έρευνες, στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν τόσο ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς όσο και παρατήρηση της πραγματικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολικό προαύλιο χώρο (Ο' Connell et al., 1999), έδειξαν σημαντική ασυμφωνία ανάμεσα στις δηλώσεις των μαθητών και την πραγματική συμπεριφορά τους αναφορικά με τους συμμετοχικούς ρόλους σε περιστατικά εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι, ενώ οι μαθητές σε ποσοστό πάνω από το 50% δηλώνουν πως θα παρέμβαιναν σε ένα υποθετικό περιστατικό εκφοβισμού παρέχοντας βοήθεια στο παιδί που εκφοβίζεται, η πραγματική υποστηρικτική παρέμβασή τους στο επεισόδιο περιορίζεται στο 11% (Ο' Connell et al., 1999). Γενικά, φαίνεται να υπάρχει ανακολουθία ανάμεσα στη στάση των μαθητών, δηλαδή στην πρόθεσή τους να παρέμβουν και να δράσουν, και σε αυτό που πραγματικά θα έκαναν, αν θα συνέβαινε μπροστά τους ένα εκφοβιστικό επεισόδιο. Επιπλέον, η παρουσία των δασκάλων κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους μαθητές πιθανόν να επηρεάζει τις απαντήσεις των παιδιών, είτε γιατί αυτά επιθυμούν να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές προσδοκίες των ενηλίκων είτε από φόβο ότι η ανωνυμία τους δε θα γίνει σεβαστή και οι απαντήσεις τους θα επιφέρουν κυρώσεις.

Σε ό,τι αφορά τη συμβολή των πεπειθημένων αυτεπάρκειας και ενσυναίσθησης στην υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών από τους μαθητές-μάρτυρες επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού, τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, συμπεριλαμβανομένων και των παρόντων, ενισχύουν την άποψη ότι αυτή είναι σημαντική, αλλά έχει περιορισμένο χαρακτήρα. Επιπλέον, φαίνεται οι πολλαπλές διαστάσεις των πεπειθημένων αυτεπάρκειας των μαθητών (αυτορυθμιστική, κοινωνική και διεκδικητικότητα) να επηρεάζουν περισσότερο από τις πεπειθήσεις ενσυναίσθησης (γνωστική, συναισθηματική) το πώς θα συμπεριφερθούν, όταν είναι μάρτυρες εκφοβιστικής ενέργειας στο σχολείο. Οι πεπειθήσεις αυτεπάρκειας ίσως να είναι πιο καθοριστικής σημασίας από αυτές της ενσυναίσθησης όσον αφορά την ικανότητά των μαθητών να επηρεάζουν γεγονότα με τη συμπεριφορά τους, να προσφέρουν βοήθεια και να παρεμβαίνουν ουσιαστικά, και να συμβάλλουν στην ενεργητική υποστήριξη των θυμάτων σε μια εκφοβιστική κατάσταση. Αυτό συνάδει και με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Poyhonen et al., 2010· Pozzoli & Gini, 2010· Salmivalli & Voeten, 2004), οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι μαθητές οι οποίοι δεν αναπτύσσουν εκφοβιστική συμπεριφορά έχουν πίστη στις ικανότητες τους και υψηλά επίπεδα αυτεπάρκειας. Η προσφορά βοήθειας σε κάποιον, σε μια δύσκολη και επικίνδυνη κατάσταση, προϋποθέτει σιγουριά και εμπιστοσύνη ότι η παρέμβαση μπορεί να επηρεάσει την έκβαση της κατάστασης με θετικό και ουσιαστικό τρόπο. Η σχέση της αυτεπάρκειας με την υπερασπιστική συμπεριφορά φαίνεται ότι διαφοροποιεί σημαντικά τη συμπεριφορά των μαθητών. Έτσι, από παθητικοί παρατηρητές ενός εκφοβιστικού δράμενου γίνονται ενεργητικοί υπερασπιστές.

Ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά το δείγμα της έρευνας, το οποίο συλλέχθηκε με τη μέθοδο της συμπτωματικής και όχι της τυχαίας δειγματοληψίας. Στη

συμπτωματική δειγματοληψία το δείγμα είναι διαθέσιμο, δεν αντανακλά τη διάρθρωση του γενικού πληθυσμού και θεωρείται μεροληπτικό (Σωτηρούδης, 2011). Σε μελλοντική, λοιπόν, επέκταση της έρευνας αυτής προτείνεται η χρήση μεγαλύτερου δείγματος, επιλεγμένου σύμφωνα με τη μέθοδο της τυχασίας δειγματοληψίας. Ένας άλλος περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά στην χρήση αποκλειστικά ερευνητικών εργαλείων αυτοαναφοράς. Είναι πιθανόν οι πληροφορίες που δόθηκαν από τα συμμετέχοντα παιδιά να είναι περιορισμένης ορθότητας ή ακρίβειας και, επομένως, η υιοθέτηση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων, ποσοτικών όπως και ποιοτικών όπως η παρατήρηση, η συνέντευξη ή το κοινωνιόγραμμα, μπορεί να διασφαλίσει μεγαλύτερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, η παρουσία των δασκάλων κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ενδέχεται να επηρέασε τις απαντήσεις των μαθητών και, για τον λόγο αυτό, προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να μην είναι παρόντες σε παρόμοιες έρευνες, ώστε να εξασφαλίζεται η ουδετερότητα και η αντικειμενικότητα των απαντήσεων.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας χρήζουν περαιτέρω μελέτης, ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο. Εκτός από τον ρόλο της ενσυναίσθησης και της αυτεπάρκειας, θα ήταν σημαντικό να εξεταστούν και άλλοι παράγοντες οι οποίοι δύνανται να επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών που είναι μάρτυρες εκφοβιστικών επεισοδίων, όπως οι αντιλήψεις των παιδιών για τη γονεϊκή τυπολογία, η πίεση του κύκλου των συνομηλίκων, το κοινωνικό κύρος των μαθητών, οι σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, το σχολικό κλίμα στο πλαίσιο του οποίου το εκφοβιστικό επεισόδιο λαμβάνει χώρα ή, ακόμα, τα επίπεδα αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, θα είχε ενδιαφέρον να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο ατομικοί, ψυχολογικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον επιδρούν στη διαχείριση και αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι η παρακολούθηση εκφοβιστικής συμπεριφοράς που μένει ατιμώρητη μπορεί να δημιουργήσει κλίμα φόβου, αντιπαραγωγικό στους στόχους της μάθησης, καθώς και συναισθήματα ενοχής (Newman-Carlson, Horne, & Bartolomucci, 2000).

Επιπρόσθετα, τα προγράμματα παρέμβασης θα πρέπει να αποσκοπούν στο να εκπαιδεύουν τους μαθητές να αναγνωρίζουν και να καταγγέλλουν φαινόμενα εκφοβισμού και υποτιμούν ή να μην τα παρερμηνεύουν, καθώς σε πολλές περιπτώσεις, ακόμα και τα καθημερινά ‘χαριτωμένα’ πειράγματα, τα οποία αρκετοί μαθητές βιώνουν, μπορεί να αποτελούν λεκτικό εκφοβισμό και όχι μορφή αστεϊσμού (Rigby, 2008). Οι μαθητές θα πρέπει να απενοχοποιήσουν τον όρο ‘κάρφωμα’, αφού το να αξιολογήσουν και να μιλήσουν για την εκφοβιστική πράξη αποτελεί πληροφόρηση, η οποία προσφέρει σημαντική βοήθεια. Είναι σημαντικό να τονιστεί σε όλους τους μαθητές ότι ενοχή θα πρέπει να νιώθουν όχι γιατί αναφέρουν ένα περιστατικό, αλλά γιατί το αποσιωπούν, αφού η σιωπή βολεύει αποκλειστικά και μόνο τον εκφοβιστή. Θεωρείται, τέλος, σημαντικό να τονιστεί ότι η ομάδα των συνομηλίκων που είναι μάρτυρες εκφοβιστικών περιστατικών μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας αντιμετώπισης του προβλήματος που απασχολεί, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, τα σχολεία (Salmivalli, 1999). Τέλος, η παρέμβαση στο σχολείο θα πρέπει να στοχεύει σε όλους τους εμπλεκόμενους σε περιστατικά εκφοβισμού μαθητές, να έχει ολιστικό χαρακτήρα και να μην εστιάζει μόνο στο διπολικό σχήμα μεταξύ θύτη και θύματος, αλλά να αναδεικνύει τον ρόλο όλης της σχολικής κοινότητας και, επιπλέον, να αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους μαθητές-μάρτυρες να μάθουν να αναγνωρίσουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και τις ανησυχίες τους (Craig, Pepler, & Blais, 2007 · Newman-Carlson et al., 2000).

Αναφορές

- Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology, 24*, 27-41.
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: "Much ado about nothing"? *Psychological Medicine, 40*, 717-729.
- Αρτινοπούλου, Β. (2011). Εκφοβισμός και ηλεκτρονικός εκφοβισμός στην Ελλάδα. Στο Θ. Θάνος & Η. Κουρκούτας (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα: ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις, ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 93-112). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Atlas, R., S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *American Journal of Educational Research, 92*, 86-99.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy theory. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psycho-social functioning. *Child Development, 74*, 769-782.
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 805-814.
- Γιοβαζολιάς, Θ., Κουρκούτας, Η., & Μητσοπούλου, Ε. (2009). Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση και τύποι διαπαιδαγώγησης του πατέρα: ψυχοπαιδαγωγικές και συμβουλευτικές παρεμβάσεις. Στο Μ. Μαλικιώση - Λοϊζου & Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Η συμβουλευτική ψυχολογία στους άντρες* (σσ. 193-235). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκαβρογιαννάκη - Ματσοπούλου, Μ. (2011). *Αξιολόγηση ενός προληπτικού προγράμματος για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά δημοτικού*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κρήτη.
- Caravita, S. C., DiBlasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development, 18*, 140-163.
- Clarkson, P. (1996). *The Bystander: an end to innocence in human relationships?* London: Whurr Publishers.
- Craig, W., & Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization on the playground. *Canadian Journal of School Psychology, 13*, 41-60.
- Craig, W., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International, 21*, 22-36.
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: what works? *School Psychology International, 28*, 465-477.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*, 365-383.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: a review of research*, (pp. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students perception of inter - group aggression at school. *Journal of School Psychology, 44*, 51-65.
- Gini, G. (2007). Who is blameworthy? Social identity and inter group bullying. *School Psychology International, 28*, 77-89.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*, 467-476.

- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystander in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology, 46*, 617-638.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*, 512-527.
- Ηλιοπούλου, Ι., & Αντωνοπούλου, Α. (2012). Ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική αυτεπάρκεια εφήβων μαθητών και σχολική επίδοση. *Επιστήμες Αγωγής, 3*, 29-42.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence, 29*(4), 589-611.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: the power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology, 65*, 159-185.
- Knafo, A., Van Hulle, C., Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: genetic and environmental contributions. *Emotion, 8*, 737 - 752.
- Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: social power in children's group*. New York: Springer.
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, W. J., & Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among U.S. youth. *Archives of Paediatric Adolescent Medicine, 157*, 348-353.
- Newman-Carlson, D., Horne, A. M., & Bartolomucci, C. L. (2000). *Bully busters. A teacher's manual for helping bullies, victims, and bystanders. Grades 6-8*. USA: McNaughton & Gunn, Inc.
- O'Connel, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*, 437-452.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2009). Understanding and researching bullying. In S. R. Jimerson (Ed.), *Handbook of bullying in schools: an international perspective* (pp.9-33). London: Taylor & Francis.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*, 751-780.
- Poyhonen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying?: the interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*, 143-163.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive by standing behavior in bullying: the role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Abnormal Child Psychology, 38*, 815-827.
- Ρούσσος, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying: how parents and educators can reduce bullying at school*. Boston: Wiley-Blackwell.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are been bullied. *Educational Psychology, 26*, 425- 440.
- Σωτηρούδας, Β. Σ. (2011). *Εγχειρίδιο ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: iWrite.gr.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence, 22*, 453-459.
- 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., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 246-258.

- Singer, T. (2006). The neural basis and ontogeny of empathy and mind reading: Review of literature and implications for future research. *Neuroscience and Behavioral Review*, 30, 855 – 863.
- Stavrinides, P., Georgiou, St., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy a short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30, 793-802.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: an evaluation of anti-bullying intervention in Primary and Secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195-210.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and “Theory of Mind”: A critique of the “Social Skill Deficit” view of anti-social behavior. *Social Development*, 8, 117-127.
- Ttofi, M. M., Bowes, L., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2014). Protective factors interrupting the continuity from school bullying to later internalizing and externalizing problems: a systematic review of prospective longitudinal studies. *Journal of School Violence*, 13, 5-38.
- Ψάλτη, Α., Κασάπη, Σ., & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (Επίμ.) (2012). *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: το φαινόμενο του εκφοβισμού στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wentzel, K. R., Filisetti, L., & Looney, L. (2007). Adolescent prosocial behavior: The role of self-processes and contextual cues. *Child Development*, 78, 895-910.
- Wolke, D., Lereya, S. T., Fisher, H. L., Lewis, G., & Zammit, S. (2014). Bullying in elementary school and psychotic experiences at 18 years: a longitudinal, population-based cohort study. *Psychological Medicine*, 44, 2199–2211.

Παρελήφθη: 11.11.2015, Αναθεωρήθηκε: 22.1.2016, Εγκρίθηκε: 28.1.2016