ePublishing

The Greek Review of Social Research

Vol 122 (2007)

122, A

Θύτες και θύματα: Ερευνητικά δεδομένα και τρόποι αντιμετώπισης της θυματοποίησης στο σχολείο

Σταύρος Π. Κυριακίδης

doi: 10.12681/grsr.124

Copyright © 2007, Σταύρος Π. Κυριακίδης

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0.

To cite this article:

Κυριακίδης Σ. Π. (2007). Θύτες και θύματα: Ερευνητικά δεδομένα και τρόποι αντιμετώπισης της θυματοποίησης στο σχολείο. *The Greek Review of Social Research*, *122*, 93–106. https://doi.org/10.12681/grsr.124

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 12/10/2024 12:15:37

Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 122 Α, 2007, 93-106

*Σταύρος Π. Κυριακίδης**

ΘΥΤΕΣ ΚΑΙ ΘΥΜΑΤΑ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο αποτελεί μια επιλεκτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε σχέση με τη θυματοποίηση στο σχολικό περιβάλλον. Αναφέρονται οι ορισμοί της θυματοποίησης, η έκταση του φαινομένου, οι διάφορες μορφές της θυματοποίησης, τα χαρακτηριστικά των θυτών, τα χαρακτηριστικά των θυμάτων, τα μέρη του σχολικού χώρου όπου συνήθως λαμβάνει χώρα. Ακόμη, παρουσιάζονται οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της θυματοποίησης και οι τυχόν διαφορές που υπάρχουν σύμφωνα με την ηλικία, οι θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν επιχειρήσει να ερμηνεύσουν το φαινόμενο αυτό, ενώ μεθοδολογικά εξετάζονται οι τρόποι και οι κλίμακες που καταγράφουμε τη θυματοποίηση. Τέλος, παρουσιάζονται οι παρεμβάσεις που έχουν γίνει μέχρι σήμερα και επιχειρείται μια πρώτη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους. Προτείνονται τρόποι αντιμετώπισης της θυματοποίησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σχολικής τάξης αλλά και σε ατομικό επίπεδο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η θυματοποίηση στο σχολείο δεν είναι ένα καινούριο φαινόμενο στη σχολική ελληνική πραγματικότητα. Η ύπαρξή του είναι γεγονός που είναι σύστοιχο με την άποψη του Smith (1997) ότι η θυματοποίηση δεν είναι κατ' ανάγκη περιορισμένη στην παιδική ηλικία και στο σχολικό χώρο, αλλά μπορεί να παρουσιάζεται σε όλους τους χώρους όπου συναντώνται άνθρωποι ή/και ομάδες ανθρώπων με διαφορετική δύναμη, οι οποίοι/ες έχουν, είτε λόγω διαφορετικής τοποθέτησης στην ιεραρχία, είτε λόγω διαφορετικής σωματικής ή πνευματικής δύναμης, τη δυνατότητα να βασι-

* Επιστημονικός συνεργάτης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

στούν στο κενό δύναμης και να ασκήσουν βία απροκάλυπτη ή/και κεκαλυμμένη (Kiriakidis, υπό έκδοση). Η άσκηση της βίας αυτής γίνεται προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι δικές τους επιθυμίες ή απλώς «για πλάκα» σε μία προσπάθεια να γεμίσουν το χρόνο τους ή να προβάλλουν, με τον τρόπο αυτό, τη δική τους ανωτερότητα, επιλέγοντας ως μέσο τόνωσης της αυτό-εκτίμησής τους τις τακτικές του εκφοβισμού.

Το ενδιαφέρον για τη θυματοποίηση στο σχολείο έχει ξεκινήσει ως μέρος της προσπάθειας για την αναγνώριση και υπεράσπιση των ατομικών δικαιωμάτων των παιδιών που πρεσβεύουν ότι δεν πρέπει κανείς να είναι αντικείμενο κακομεταχείρισης ή διακρίσεων. Το ίδιο ενδιαφέρον υπάρχει και στο να είναι το σχολικό περιβάλλον ένα περιβάλλον ασφαλές χωρίς φόβο, που να επιτρέπει την ομαλή και χωρίς περιορισμούς συνολική εξέλιξη των παιδιών (Smith, 1997). Το ενδιαφέρον αυτό έχει κινητοποιήσει την πραγματοποίηση μιας σειράς ερευνών κυρίως στη Σκανδιναβία, στην Ιαπωνία και γενικότερα στον Αγγλοσαξωνικό χώρο. Μια επιλεκτική αναφορά των αποτελεσμάτων αυτών των ερευνών επιχειρείται σε αυτό το άρθρο.

ΟΡΙΣΜΟΣ

Στη βιβλιογραφία η έννοια της θυματοποίησης έχει λάβει αρκετούς λειτουργικούς ορισμούς. Κάποιοι ορισμοί δίνουν έμφαση στην έκφραση επιθετικής συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών, εξισώνοντας έτσι την έννοια της θυματοποίησης με αυτήν της επιθετικότητας. Άλλοι ερευνητές αναφέρονται κυρίως στην έκφραση σωματικής ή/και λεκτικής βίας, γεγονός που οδηγεί σε μια εννοιολογική συρρίκνωση τον ορισμό της θυματοποίησης καθώς δεν αναφέρονται οι περισσότερο κεκαλυμμένες, και όχι εύκολα ορατές, μορφές θυματοποίησης, όπως η διάδοση ψευδών σχολίων ή μορφές συκοφάντησης. Τέλος, κάποιοι ορισμοί δεν συμπεριλαμβάνουν τη διάσταση της επαναληπτικότητας της συμπεριφοράς εκ μέρους των δραστών, εξισώνοντας, έτσι, τη θυματοποίηση με την έννοια της περιστασιακής εκδήλωσης επιθετικότητας.

Η διαφοροποίηση των ορισμών αυτών έχουν κάνει τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των ερευνών αρκετά δύσκολη. Σε μια προσπάθεια να συμφωνήσουμε σε κάποιας μορφής ορισμό, παραθέτουμε δύο ορισμούς που κρίνονται από έναν μεγάλο αριθμό ερευνητών ως οι περισσότερο πλήρεις σε σχέση με τους άλλους. Ο Olweus (1994) αναφέρει ότι κάποιος θυματοποιείται όταν «εκτίθεται επανειλημμένως και για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις εκ μέρους ενός ή περισσοτέρων μαθητών» και ως

αρνητική πράξη ορίζει την περίπτωση όπου «όταν κάποιος εκ προθέσεως προκαλεί ή επιχειρεί να προκαλέσει τραύμα ή δυσφορία σε κάποιον άλλο» (σ. 1173). Ο Farrington (1993) αναφέρει ότι η έννοια της θυματοποίησης αποτελείται από τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά: 1) πρόκειται για σωματική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή εκφοβισμό, 2) το άτομο που προβαίνει στην πράξη αυτή είναι δυνατότερο (για παράδειγμα σωματικά), ή τουλάχιστον γίνεται αντιληπτό ως δυνατότερο από το θύμα της συμπεριφοράς σε σχέση με ένα αριθμό χαρακτηριστικών, 3) η πράξη εμπεριέχει την πρόθεση να προκαλέσει φόβο ή/και να βλάψει το θύμα, 4) δεν υπάρχει πρόκληση εκ μέρους του θύματος για την εμφάνιση της συμπεριφοράς, 5) η συμπεριφορά είναι επαναλαμβανόμενη, και 6) προκαλεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.

ΕΚΤΑΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ

Η έρευνα για τη θυματοποίηση στο σχολικό περιβάλλον ξεκίνησε κυρίως στο Σκανδιναβικό χώρο, αλλά και στη Μ. Βρετανία, Ιαπωνία κ.α. Τα αποτελέσματα των ερευνητικών αυτών προσπαθειών έχουν φωτίσει σημαντικά τη θεματική και είναι διαθέσιμο ένα μεγάλο σώμα πληροφοριών σχετικών με την έκταση, την ένταση και τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. Εξαιτίας της έλλειψης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού εκ μέρους των διαφόρων ερευνητών, τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών δεν είναι συγκρίσιμα μεταξύ τους και δεν είναι εύκολο να ξεκαθαρίσουμε αν οι διαφοροποιήσεις σε σχέση με την έκταση του φαινομένου αντικατοπτρίζουν υπαρκτές διαφορές μεταξύ των ερευνών ή μεθοδολογικές διαφορές, κυρίως στην εννοιολογική οριοθέτηση και, συνακόλουθα, στο λειτουργικό ορισμό της θυματοποίησης. Εκείνο, όμως, που δεν αμφισβητείται, είναι η ύπαρξη του φαινομένου και οι αξιοσημείωτες διαστάσεις που έχει στα σχολικά περιβάλλοντα. Οι ερευνητικές αυτές προσπάθειες, αν και δεν μπορούν να καταλήξουν σε απολύτως ακριβή συμπεράσματα για τη συγκεκριμένη έκταση του φαινομένου, παρόλα αυτά επιβεβαιώνουν τις ανέκδοτες αναφορές ή και τις παρατηρήσεις για την ύπαρξη του φαινομένου αυτού στα σχολεία.

Τα συσσωρευτικά αυτά αποτελέσματα είναι επαρκή για την αναγνώριση του προβλήματος τόσο από το διδακτικό προσωπικό, όσο και από τους γονείς των μαθητών και, κυρίως, από τους υπεύθυνους για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εκπαιδευτική κοινότητα δίνει παράλληλα προτεραιότητα σε ένα πρόβλημα εν πολλοίς παραγνωρισμένο, αν και σοβαρό, κυρίως επειδή δημιουργεί ένα κλίμα δυσάρεστο στην καθημερινή

εκπαιδευτική πράξη. Η θυματοποίηση παραμένει δύσκολα παρατηρήσιμη και, επομένως, ελεγχόμενη. Η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, όμως, έχει αρχίσει λόγω και των επιπτώσεών της στα θύματα του εκφοβισμού, καθώς έχει συνδεθεί και με τη σχολική φοβία.

ΤΥΠΟΙ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η θυματοποίηση έχει καταγραφεί με αρκετές μορφές και πιο συχνά παρατηρείται ως σωματική βία και ως λεκτική βία με στόχο τον εκφοβισμό. Επίσης, παρατηρείται ως διάδοση ψεύτικων φημών και ως συκοφάντηση. Υπάρχει, παρόλα αυτά, και εδώ μια διαφωνία για το αν η κοινωνική απομόνωση αποτελεί μορφή θυματοποίησης ή όχι. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν πάντα στην κατηγοριοποίηση της κοινωνικής απομόνωσης ως μορφής θυματοποίησης (Smith, 1997).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΘΥΤΩΝ

Οι θύτες είναι συνήθως επιθετικοί, σκληροί, με αυτοπεποίθηση, παρορμητικοί, χωρίς ενσυναίσθηση, σχετικά δημοφιλείς και με σχολικές επιδόσεις κάτω του μέσου όρου (Olweus, 1994). Οι Wolke et al. (2000) αναφέρουν ότι οι θύτες παρουσιάζουν επίσης σημαντικά αυξημένα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς, υπερδραστηριότητα και προβλήματα με την ομάδα συνομηλίκων. Σε σχέση με τα γονεϊκά τους χαρακτηριστικά, έχει βρεθεί ότι προέρχονται από οικογένειες που χαρακτηρίζονται γενικώς από δυσλειτουργικούς μηχανισμούς, έλλειψη θετικής επικοινωνίας και συνήθως οι πατέρες των θυτών υπήρξαν και οι ίδιοι θύτες στο σχολείο (Farrington, 1995). Οι Baldry και Farrington (2000) αναφέρουν ότι οι θύτες είχαν αυταρχικούς γονείς και ότι διαφωνούσαν με τους γονείς τους, σε σχέση με τους παραβατικούς οι οποίοι είχαν οικογένειες με εντάσεις και πολύ λίγο υποστηρικτικούς. Τα ευρήματα ερμηνεύονται από τους ερευνητές ως εξής: η θυματοποίηση διαφοροποιείται από την παραβατικότητα ως έννοια, και δεν αποτελούν οι δύο έννοιες εκδηλώσεις της ίδιας λανθάνουσας μεταβλητής. Οι θύτες, επίσης, παρουσιάζουν χαμηλή αυτό-εκτίμηση, κάτι που παρατηρείται και στα θύματα, σε σχέση με παιδιά που δεν εμπλέκονται σε θυματοποίηση είτε ως θύτες είτε ως θύματα. Η κατηγορία εκείνη των παιδιών που εμπλέκονται στη θυματοποίηση και ως θύτες και ως θύματα παρουσιάζει τη χαμηλότερη αυτοεκτίμηση (O'Moore and Kirkham, 2001).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΘΥΜΑΤΩΝ

Οι Kumpulainen et al. (1998) αναφέρουν ότι τα θύματα παρουσιάζουν προβλήματα τόσο εσωτερικευμένα όσο και εξωτερικευμένα, καθώς και υπερδραστηριότητα. Επίσης έχουν χαρακτηρισθεί ως μοναχικά, ανώριμα παιδιά, με ελλιπείς δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, στα οποία δεν αρέσει το σχολείο (Olweus, 1999). Εμφανίζονται να έχουν λίγους φίλους και χαμηλή αυτό-εκτίμηση καθώς και αυξημένα συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης (Craig, 1998). Οι Schwartz, Dodge και Coie (1993) αναφέρουν ότι τα δεδομένα της παρατήρησης δείχνουν ότι πιθανός παράγοντας προδιάθεσης στη θυματοποίηση είναι συγκεκριμένου τύπου συμπεριφορές εκ μέρους των παιδιών που θυματοποιούνται. Τα παιδιά αυτά επιδεικνύουν μη διεκδικητικού τύπου συμπεριφορά, όπως για παράδειγμα, το να ακολουθούν τις οδηγίες των άλλων παιδιών στη διάρκεια του παιχνιδιού. Παρόμοιου τύπου συμπεριφορά καθιστά τα παιδιά αυτά στόχους θυματοποίησης.

Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό των θυμάτων είναι ότι είναι σχετικά σταθερή η θέση τους αυτή στη διάρκεια του χρόνου. Ο Olweus (1997) σε μια διαχρονική έρευνα αναφέρει ότι ένας σημαντικός αριθμός των θυμάτων διατήρησε το ρόλο του αυτό και μετά από τρία χρόνια. Τα ευρήματα αυτά συνηγορούν στην άποψη ότι η θυματοποίηση στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει παράγοντα προδιάθεσης για τη μελλοντική ανάπτυξη ψυχολογικών και κοινωνικών δυσκολιών (Griffin and Gross, 2004). Οι Schwartz, Dodge, Pettit και Bates (1997) αναφέρουν ότι η ομάδα των παιδιών που ταξινομήθηκε ως επιθετικά θύματα έχει βιώσει περισσότερο τιμωρητική, εχθρική και κακή μεταχείριση στην οικογένεια σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

ΤΟΠΟΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Τα περισσότερα περιστατικά θυματοποίησης συμβαίνουν σε δημόσιους χώρους, όπως η αυλή του σχολείου, η τάξη ή οι διάδρομοι. Αυτό κάνει τον περιορισμό του φαινομένου ευκολότερο καθώς μπορεί να υπάρχει ένας βαθμός επίβλεψης (Smith, 2000)

Η θυματοποίηση έχει φανεί ότι συσχετίζεται με χαμηλή αυτό-εκτίμηση, επιπτώσεις στη σωματική υγεία, π.χ. συχνοί πονοκέφαλοι και πόνοι στην κοιλιά, σχολική φοβία, συχνές απουσίες από το σχολείο, έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης, άγχος και διαταραχές ύπνου. Υπάρχουν ενδείξεις

για συσχέτιση με μακροπρόθεσμα συμπτώματα κατάθλιψης (Smith, 1997). Επίσης, έχει βρεθεί ότι τα θύματα έχουν αυξημένο φόβο αρνητικής αξιολόγησης, παρουσιάζουν συμπτώματα κοινωνικής φοβίας γενικώς, και σε καινούργια περιβάλλοντα και αίσθημα μοναχικότητας (Storch and Masia-Warner, 2004). Τέλος, υπάρχουν ενδείξεις ότι τα άτομα που στο σχολείο θυματοποιήθηκαν παρουσιάζουν αυξημένα ψυχολογικά συμπτώματα και γενικότερα προβλήματα στην προσαρμογή στην ενήλικη ζωή (Wolke et al. 2000).

Οι επιπτώσεις αυτής της συμπεριφοράς στους αποδέκτες της σε ακραίες περιπτώσεις έχουν συσχετιστεί με απόπειρες αυτοκτονίας ή και αυτοκτονία, σύμφωνα με έρευνες σε μαθητικούς πληθυσμούς της Ιαπωνίας (Smith, 2000).

ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ

Σε σχέση με την πορεία που ακολουθεί η θυματοποίηση παρουσιάζεται μια μείωση των φυσικών μορφών θυματοποίησης από το 8ο έως το 16ο χρόνο της ηλικίας. Την ίδια στιγμή, όμως, παρουσιάζεται μια αύξηση διαφορετικών μορφών θυματοποίησης, όπως η πλάγια μορφή που αναφέρεται στη δομή των κοινωνικών σχέσεων, όπως η διάδοση ψεύτικων φημών και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Smith, 2000). Τέλος, υπάρχει και η άποψη που επισημαίνει ότι οι θύτες στο σχολείο συνεχίζουν να ασκούν αυτού του τύπου τη συμπεριφορά και αργότερα στην ενήλικη μορφή τους. Έρευνες δείχνουν ότι η θυματοποίηση συναντάται στον εργασιακό χώρο (Kiriakidis and Kavoura, 2005) αλλά και σε πολλά άλλα περιβάλλοντα όπου άνθρωποι συναθροίζονται (Smith, 2000). Τέλος, υπάρχουν ενδείξεις ότι η θυματοποίηση μπορεί να είναι ένα πρώιμο στάδιο στην εξελικτική ακολουθία που οδηγεί σε παραβατική συμπεριφορά σε μεγαλύτερη ηλικία (Baldry and Farrington, 2000).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ

Ο φαύλος κύκλος της εσωστρέφειας και της θυματοποίησης. Οι Dill et al. (2004) προτείνουν ότι η κοινωνική απομόνωση και η ντροπαλότητα οδηγούν σε θυματοποίηση και η θυματοποίηση αυτή οδηγεί στη βίωση αρνητικών συναισθηματικών εμπειριών. Οι αρνητικές αυτές συναισθηματικές εμπειρίες ενισχύουν περισσότερο την κοινωνική απομόνωση των θυμάτων οδηγώντας σε συνέχιση της θυματοποίησης. Έτσι υπάρχει ένας φαύλος κύκλος που ενισχύει τη θυματοποίηση.

Παρουσιάζουν οι θύτες έλλειψη κοινωνικο-γνωστικών ικανοτήτων ή χειρίζονται με δεξιοτεχνία το κοινωνικό τους περιβάλλον; Σε ατομικό επίπεδο, έχει προταθεί ότι οι θύτες είναι συνήθως άτομα που δεν έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικο-γνωστικές ικανότητες και, κυρίως, αυτές που σχετίζονται με τη διαδικασία της ερμηνείας των κοινωνικών γεγονότων και της αντίστοιχης απόκρισης σε αυτά, ότι είναι άτομα με αυξημένη σωματική διάπλαση αλλά νοητικά απλοϊκά ή και ανεπαρκή. Η ερμηνεία αυτή έχει προταθεί επηρεασμένη κυρίως από σημαντική έρευνα που έχει μελετήσει την εκδήλωση της επιθετικότητας στην παιδική ηλικία προτείνοντας ως αιτία τη λανθασμένη κοινωνική απόδοση. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι τα επιθετικά παιδιά, και όχι τα μη επιθετικά, τείνουν να αποδίδουν μια ασαφή πρόκληση εναντίον τους σε εχθρική πρόθεση παρά σε κάποια τυχαία συμπεριφορά των συνομηλίκων (Dodge and Frame, 1982). Γενικά το μοντέλο της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων υποστηρίζει ότι η επιθετική συμπεριφορά περιλαμβάνει μία ή περισσότερες ελλείψεις στην επεξεργασία της κοινωνικής πληροφορίας (Smorti and Ciucci, 2000).

Όσον αφορά την άποψη αυτή, που εμπειρικά φαίνεται να ισχύει για την ερμηνεία της επιθετικής συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία, έχει αμφισβητηθεί η ισχύς της για τους θύτες. Οι Smorti και Ciucci (2000) προτείνουν εναλλακτικά ότι, ενώ το μοντέλο της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων υποθέτει μια έλλειψη σε κάποιες ικανότητες στην επεξεργασία των κοινωνικών συμβάντων, αυτό που διαφοροποιεί τους θύτες από τα θύματα δεν είναι κάποια αδυναμία, αλλά ο διαφορετικός τρόπος στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι Smorti και Ciucci (2000) αναφέρουν ως παράδειγμα το γεγονός ότι οι θύτες είναι πιθανό να ερμηνεύουν την πραγματικότητα με γνώμονα ότι ο μαθητής μπορεί να ελέγξει την περίσταση, ενώ τα θύματα με γνώμονα ότι ο μαθητής ελέγχεται από άλλους. Έτσι, καθώς δεν υπάρχει σωστή ή λάθος ερμηνεία της πραγματικότητας, τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα μπορούν να έχουν διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας των διαφόρων περιστάσεων, έχοντας και οι δύο την ικανότητα να ερμηνεύσουν την πραγματικότητα με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες (Smorti and Ciucci, 2000, σ. 35-36). Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν δείξει ότι τα θύματα κατασκευάζουν ένα σχήμα σχέσεων όπου τα άτομα ετεροκαθορίζονται.

Σε αντίθεση, οι θύτες ερμηνεύουν την πραγματικότητα με έναν τρόπο που περιλαμβάνει ελεύθερη βούληση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι δεν αποδίδουν εχθρική πρόθεση στις πράξεις των πρωταγωνιστών, όπως τα επιθετικά παιδιά, αν και αναζητούν αιτίες των συμπεριφορών. Επίσης, φαίνεται ότι ερμηνεύουν την πραγματικότητα με αναφορές σε

νοητικές στρατηγικές και νοητικές καταστάσεις, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με το μοντέλο της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ακριβώς το αντίθετο, δηλαδή ότι οι θύτες επεξεργάζονται τις κοινωνικές πληροφορίες στη βάση νοητικών καταστάσεων, κάτι που πιθανώς τους δίνει «εργαλεία» να χειριστούν τις κοινωνικές καταστάσεις, να δράσουν αποτελεσματικά στις κοινωνικές σχέσεις και να διαδραματίσουν έναν ενεργητικό ρόλο στην ομάδα (Smorti and Ciucci, 2000, σ. 4).

Παρόμοια αποτελέσματα μας δίνει η έρευνα των Sutton, Smith και Swettenham (1999). Παρατηρούν ότι η θυματοποίηση συνεπάγεται κάποιο βαθμό κυριαρχίας πάνω στο θύμα και ότι η κυριαρχία συχνά σχετίζεται με κοινωνικές δεξιότητες και το χειρισμό των απόψεων της ομάδας συνομηλίκων. Έτσι, γνωρίζοντας κάποιος τις εσωτερικές νοητικές καταστάσεις των γύρω του, σε συνδυασμό με την ικανότητα να μπορεί να χειρίζεται τις αντιλήψεις και τις απόψεις αυτές, φαίνεται να αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για το θύτη στην ανάπτυξη και τη διατήρηση των σχέσεων μέσα στην ομάδα (Sutton, Smith and Swettenham, 1999). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι θύτες πραγματικά διαθέτουν ανεπτυγμένες δεξιότητες που απορρέουν από τη «θεωρία του νου», δηλαδή την ικανότητα να αποδίδουν εσωτερικές νοητικές καταστάσεις με στόχο την ερμηνεία και πρόβλεψη της συμπεριφοράς. Η ίδια έρευνα έδειξε άλλο ένα μάλλον απρόβλεπτο εύρημα. Οι θύτες έδειξαν επίσης τη δυνατότητα για μεγαλύτερη κατανόηση των συναισθηματικών καταστάσεων σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Το γεγονός ότι οι θύτες μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά εσωτερικά φαινόμενα στους άλλους ερμηνεύεται ως ικανότητα να ασκήσουν και περισσότερο αποτελεσματικά τη θυματοποίηση στους συμμαθητές τους, καθώς μπορούν να γνωρίζουν ποιο είδος «πειράγματος» ή ποια «παρατσούκλια» είναι πιο επώδυνα για τα θύματα. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, η διερεύνηση παρόμοιων ερωτημάτων σε μια διά βίου θεώρηση του φαινομένου της θυματοποίησης παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς παρόμοιας μορφής συμπεριφορές έχουν καταγραφεί και σε άλλα περιβάλλοντα, για παράδειγμα στον εργασιακό χώρο (Kiriakidis and Kavoura, 2005).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΘΥΤΩΝ

Τα αποτελέσματα αυτά οδήγησαν τους Sutton και Keogh (2000) στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των θυτών. Βρέθηκε ότι οι θύτες έχουν υψηλότερες επιδόσεις στη μέτρηση της ηθελημένης έλλειψης ή της απόκρυψης της σχολικής προσπάθειας. Ο στόχος είναι ο

χειρισμός των αντιλήψεων των συμμαθητών τους σε σχέση με τον εαυτό τους μέσα από επιλεγμένες μορφές αυτοπαρουσίασης στο χώρο της σχολικής τάξης. Η στρατηγική αυτή ορίζεται ως μακιαβελικού τύπου καθώς στόχο έχει το χειρισμό των εντυπώσεων και φαίνεται ότι συχνά οδηγεί σε πολύ υψηλή δημοτικότητα εκείνα τα παιδιά που την επιλέγουν. Έτσι, οι θύτες είναι πιθανό να είναι προσεκτικοί κοινωνικοί ανταγωνιστές και όχι ανεπαρκείς, όπως είναι το συνηθισμένο τους στερεότυπο. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η θυματοποίηση και οι θετικές στάσεις στη θυματοποίηση είναι ένα τμήμα μιας μακιαβελικού τύπου, κοινωνικά ανταγωνιστικής στάσης απέναντι στη σχολική ζωή, τη σχολική επιτυχία και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Sutton και Keogh, 2000, σ. 454). Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται από την Andreou (2000), ότι δηλαδή οι θύτες χρησιμοποιούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες για την επίτευξη προσωπικών στόχων αλλά με αντικοινωνικά μέσα.

ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Μέσα αυτοαναφοράς. Οι Griffin και Gross (2004) έχουν καταγράψει τα μέσα με τα οποία μετράται η θυματοποίηση στα σχολεία.

1. Αναφέρουν τα Peer Relations Questionnaire (Rigby and Slee, 1993c) και το Peer Relations Assessment Questionnaire (Rigby, 1997b). Το δεύτερο αποτελεί μια συντομευμένη εκδοχή του πρώτου. Τα ερωτηματολόγια έχουν δημιουργηθεί και σταθμιστεί στην Αυστραλία σε 30.000 παιδιά ηλικίας 8-18 χρονών. Είναι διαθέσιμα σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή.
2. Το επόμενο ευρύτατα διαδεδομένο ερωτηματολόγιο είναι το Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1996). Μετράει πολλές διαφορετικές μορφές θυματοποίησης, στάσεις απέναντι στη θυματοποίηση και τον τόπο που συμβαίνει.
3. Τέλος υπάρχει και το The Self-Reported Bullying, Fighting and Victimisation Scale (Espelage and Holt, 2001) με 18 ερωτήματα, προϊόν ανάλυσης παραγόντων.

Επιλογή από συνομηλίκους. Το περισσότερο διαδεδομένο μέσο αυτής της μορφής είναι το Peer Nomination Instrument (Crick and Grotpeter, 1995). Αποτελείται από 19 ερωτήματα που παρέχουν πληροφορίες σε 4 τύπους κοινωνικής συμπεριφοράς. Η κλίμακα ζητά από τα παιδιά να επιλέξουν έως τρεις συμμαθητές τους από μία λίστα συνομηλίκων που ταιριάζουν περισσότερο με διάφορες περιγραφές.

Αναφορές εκπαιδευτικών. Μία κλίμακα που χρησιμοποιείται συχνά είναι το Aggressive Behaviour-Teacher Checlist (Dodge and Coie, 1987). Η κλίμακα αποτελείται από έξι ερωτήματα που δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν πόσο συχνά ένα παιδί εκδηλώνει διάφορες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς. Το χαρακτηριστικό με την κλίμακα αυτή είναι ότι δεν μετράει ακριβώς την εκδήλωση θυματοποίησης, αλλά μπορεί να δώσει μια εικόνα για τη γενικότερη εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι είναι πολύ λίγες οι έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει την παρατήρηση ως μέσο συλλογής πληροφοριών για τη θυματοποίηση στο σχολείο.

Παρέμβαση. Σύμφωνα με τον Smith (2000) έχουν υπάρξει κάποιες παρεμβάσεις στα σχολικά περιβάλλοντα με στόχο τη μείωση της θυματοποίησης. Παραδείγματα αποτελούν η παρέμβαση στο Bergen της Νορβηγίας από τον Olweus το 1983 όπου παρατηρήθηκε σημαντική μείωση της θυματοποίησης κατά 50%. Άλλη παρέμβαση είναι αυτή στο Sheffield σε 23 σχολεία, στο Wolverhampton σε 15 σχολεία αλλά και σε υποβαθμισμένες περιοχές στο Λονδίνο και το Liverpool στη Μ. Βρετανία. Σε αντίθεση με την πρώτη παρέμβαση στη Νορβηγία, οι υπόλοιπες παρεμβάσεις σημείωσαν μείωση της θυματοποίησης της τάξης του 15-20%. Ο Smith (2000) αναφέρει ότι στα σχολεία του Bergen υπήρξε συνεχής παροχή επιπλέον υποστήριξης της παρέμβασης από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας. Τέλος, οι Stevens, De Bourdeaudhuij and Van Oost (2000), στην αξιολόγηση μιας παρέμβασης σε σχολικές μονάδες παρόμοια με αυτήν στο Bergen από τον Olweus, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπήρξε μια μείωση της θυματοποίησης, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δε συνέβη το ίδιο. Οι παρεμβάσεις αυτές δεν μπορούν ακόμα να αξιολογηθούν συνολικά, αλλά φαίνεται ότι οδηγούν στην ευαισθητοποίηση των εμπλεκομένων φορέων σε σχέση με τη θυματοποίηση (Κυριακίδης, 2007).

Ο Smith (1997) συνολικά προτείνει ότι για να μπορέσουμε να αντιμετωπίσουμε τη θυματοποίηση στο σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να παρέμβουμε σε πολλαπλά επίπεδα.

1. Πρωτίστως υποστηρίζει ότι πρέπει να υπάρχει μια ξεκάθαρη πολιτική σε κάθε σχολική μονάδα, η οποία θα εφαρμόζεται αποτελεσματικά και η οποία θα λειτουργεί υποστηρικτικά σε κάθε είδους παρέμβαση που επιχειρείται στα σχολεία. Η πολιτική αυτή θα πρέπει να είναι συμβατή και με τη δημιουργία ενός κλίματος, μιας κουλτούρας επικριτικής απέναντι σε φαινόμενα θυματοποίησης. Αυτό ίσως προ-

ϋποθέτει και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε παρόμοια θέματα και μια συνολική στάση κατά της θυματοποίησης. Η πολιτική αυτή θα πρέπει να αποτελεί μέρος μιας συνολικής διοίκησης ποιότητας στο σχολείο.

2. Επίσης, σε επίπεδο σχολικής τάξης, μπορούν να αναδιοργανωθούν οι δραστηριότητες έτσι ώστε να περιλαμβάνονται ομαδικές δραστηριότητες. Έχει ακόμα βρεθεί ότι ο χώρος όπου παρατηρείται η θυματοποίηση με μεγάλη συχνότητα είναι η αυλή του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι με περισσότερη επίβλεψη από τους εκπαιδευτικούς αλλά και με την επιμόρφωση των υπόλοιπων λειτουργών μπορούμε να έχουμε μείωση της θυματοποίησης.
3. Σε σχέση με τους θύτες, έχει εφαρμοστεί η μέθοδος Pikas και η μέθοδος της «αποφυγής της κατηγορίας» (no blame approach). Οι παρεμβάσεις αυτές βασίζονται στη λογική του να μην έρθουν οι θύτες σε αμυντική θέση. Έτσι, αποφεύγεται η κατά μέτωπο αντιμετώπιση. Η προσπάθεια επικεντρώνεται στο να εξηγηθούν στους θύτες οι επιπτώσεις της θυματοποίησης στα θύματα, να γίνει κατανοητό ότι τα θύματα υποφέρουν, με στόχο την αύξηση της ενσυναίσθησης εκ μέρους των θυτών και, τέλος, να κληθούν οι ίδιοι οι θύτες να προτείνουν τι θα μπορούσαν να κάνουν για να βοηθήσουν την κατάσταση αυτή.
4. Σε ατομικό επίπεδο σε σχέση με τα θύματα έχει εφαρμοστεί η εκμάθηση διεκδικητικών τρόπων συμπεριφοράς, κάτι που φαίνεται να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο ως δεξιότητα και στην ενήλικη ζωή. Πρόκειται για έναν τρόπο έκφρασης των αναγκών, των συναισθημάτων και των δικαιωμάτων μας στους άλλους με στόχο να μπορούμε να έρθουμε σε αντιπαράθεση χωρίς να καταπατάμε τα δικαιώματά τους. Η τεχνική αυτή είναι χρήσιμη για την αντιμετώπιση δυσκολιών που απορρέουν από διαπροσωπικές σχέσεις. Μερικές φορές δυσκολευόμαστε να είμαστε διεκδικητικοί γιατί δεν έχουμε αναγνωρίσει τα βασικά ατομικά μας δικαιώματα. Η ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών θεματικών όπως η εκμάθηση δεξιοτήτων διεκδικητικής συμπεριφοράς είναι σίγουρο ότι θα βοηθήσει τα παιδιά στην αντιμετώπιση της θυματοποίησης όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και σε άλλα περιβάλλοντα και αργότερα στην ενήλικη ζωή τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αυτό που παρατηρείται από την επιλεκτική αυτή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι ότι το φαινόμενο της θυματοποίησης είναι ένα υπαρκτό φαινόμενο στο σχολικό περιβάλλον, με σοβαρές και ίσως μακροχρόνιες επιπτώσεις στα θύματα. Μπορεί να αποτελέσει παράγοντα δημιουργίας προβλημάτων στους μαθητές, μετατρέποντας το σχολικό περιβάλλον σε έναν μη ασφαλή χώρο διαβίωσης. Είναι απαραίτητη η διερεύνηση του φαινομένου αυτού στην ελληνική πραγματικότητα, η καταγραφή του, η καταγραφή των χαρακτηριστικών των θυτών και των θυμάτων, οι πιθανές αιτίες του. Κρίνεται απαραίτητη η ευαισθητοποίηση των εμπλεκόμενων μερών της εκπαιδευτικής κοινότητας για την αντιμετώπιση του φαινομένου καθώς και η ενσωμάτωση οδηγιών στην εκπαιδευτική πολιτική για την αντιμετώπιση της θυματοποίησης στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Επίσης είναι απαραίτητο τα προγράμματα σπουδών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν την κάλυψη του φαινομένου αυτού και να τροφοδοτήσουν τους εκπαιδευτικούς με τρόπους αντιμετώπισής του. Οι προσπάθειες αυτές είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να υπάρξουν μέσα στη γενικότερη προσπάθεια για την αναβάθμιση της παιδείας, αλλά και την εφαρμογή συνολικής διοίκησης ποιότητας στις σχολικές μονάδες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Andreou E., 2000, «Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year old Greek school children», *Aggressive Behavior,* 26, σ. 49–56.

Baldry A., Farrington D., 2000, «Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles», *Journal of Community and Applied Social Psychology,* 10, σ. 17-31.

Craig W.M., 1998, «The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children», *Personality and Individual Differences,* 24(1), σ. 123-130.

Crick N. R., Grotpeter J. K., 1995, «Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment», *Child Development,* 66, σ. 710-722.

Dill E., Vernberg E., Fonagy P., Twemlow S., Gamm B., 2004, «Negative affect in victimised children: the roles of social withdrawal, peer rejection and attitudes toward bullying», *Journal of Abnormal Child Psychology,* 32(2), σ. 159-173.

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, σ. 1146-1158.

Dodge K. A., Frame C.L., 1982, «Social cognitive and deficits in aggressive boys», *Child Development,* 53, σ. 620-635.

Espelage D. L., Holt M. K., 2001, «Bullying and victimization during early adolescence: peer influences and psychosocial correlates», *Journal of Emotional Abuse,* 2(2/3), σ. 123-142.

Farrington D. P., 1995, «The Twelfth Jack Tizard Memorial Lecture. The development of offending and antisocial behaviour from childhood: Key findings from the cambridge study in delinquent development», *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 360, σ. 929-964.

Farrington D., 1993, «Understanding and preventing bullying», στο M. Torny and N. Morris (eds), *Crime and Justice: An Annual Review of Research,* vol.17, Chicago, University of Chicago Press.

Griffin R., Gross A., 2004, «Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research», *Aggression and Violent Behavior,* 9, σ. 379-400.

Kiriakidis S. P, (*in press),* « Prediction of bully and victim status among young male offenders», *Hellenic Journal of Psychology.*

Κυριακίδης Σ. Π., 2007, «Θυματοποίηση (bullying) στη σχολική πραγματικότητα: παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου», *Πανελλήνιο Συνέδριο Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, Λαμία,* 11-12 Μαΐου.

Kiriakidis S. P., Kavoura A., 2005 «Byllying in the workplace: current empirical findings and suggestions for intervention and future research», *Διοίκηση και Οικονομία,* 2, σ. 135-147.

Kumpulainen K., Rasanen E., Henttonen I., Almqvist F., Kresanov K., Linna S. L., Moilanen I., Piha J., Puura K., and Tamminen T., 1998, «Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children», *Child Abuse and Neglect,* 22, σ. 705-717.

Olweus D., 1999, «Sweden», in Smithpk, Morita Y., Junger-Tas J., Olweus D., Catalano R., Slee P. (eds), *The nature of school bullying: a cross-national perspective,* London and New York, Routledge.

Olweus D., 1997, «Bully/victim problems in school: facts and intervention», *European Journal of Psychology of Education,* 12(4), σ. 495-510.

Olweus D., 1994, «Bullying at schools: Basic facts and effects of a school-based intervention program», *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 35, σ. 1171-1190.

O'Moore M., Kirkham C., 2001, «Self-esteem and it's relationship to bullying behaviour», *Aggressive Behavior* (27), σ. 269-283.

Rigby K., 1997, *The peer relations assessment questionnaire,* Point Lonsdale, Professional Reading Guide.

Rigby K., Slee T., 1993, «The peer relations questionnaire», Point Lonsdale, Professional Reading Guide.

Schwartz D., Dodge K., Coie D., 1997, «The emergence of chronic peer victimisation in boys' play groups», *Child Development,* 64, σ. 1755-1772.

Schwartz D., Dodge K., Pettit G. and Bates J., 1997, «The early socialization of aggressive victims of bullying», *Child Development,* 68(4), σ. 665-675.

Smith P., Brain P., 2000, «Bullying in schools: lessons from two decades of research», *Aggressive Behavior,* 26, σ. 1-9.

Smith P., 2000, «Bullying and harassment in schools and the rights of children», *Children and Society,* 14, σ. 294-303.

Smith P., 1997, «Bullying in life-span perspective: What can studies of school bullying and workplace bullying learn from each other?», *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7, σ. *249*-255.

Smorti A., Ciucci E., 2000, «Narrative strategies in bullies and victims in Italian schools», *Aggressive Behavior*, 26, σ. 33-48.

Storch E., Masia-Warner C., 2004, «The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females», *Journal of Adolescence*, 27, σ. 351-362.

Sutton J., Keogh E., 2000, «Social competitionin schools: relationships with bullying, Machiavellianism and personality», *British Journal of Educational Psychology*, 70, σ. 443-456.

Sutton J., Smith P., Swettenham J., 1999, «Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation», *British Journal of Developmental Psychology*, 17, σ. 435-450.

Veerle S., 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, σ. 195-210.

Wolke D., Woods S., Bloomfield L. and Karstadt L., 2000, «The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), σ. 989-1002.