ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 9, Αρ. 1 (2016)

Ενδοσχολικός Εκφοβισμός/Θυματοποίηση, Αυτοεκτίμηση και Συναισθηματικές Δυσκολίες σε παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ

Μαρία Κοκκιάδη, Ηλίας Κουρκούτας

doi: 10.12681/jret.8629

Copyright © 2016, Μαρία Κοκκιάδη

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κοκκιάδη Μ., & Κουρκούτας Η. (2016). Ενδοσχολικός Εκφοβισμός/Θυματοποίηση, Αυτοεκτίμηση και Συναισθηματικές Δυσκολίες σε παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *9*(1), 88–128. https://doi.org/10.12681/jret.8629

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 19/04/2024 13:39:58

Ενδοσχολικός Εκφοβισμός/Θυματοποίηση, Αυτοεκτίμηση και Συναισθηματικές Δυσκολίες σε Παιδιά με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Μαρία Κοκκιάδη & Ηλίας Ε. Κουρκούτας [1],

[1]*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης*

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει πρωτίστως ως στόχο να διερευνήσει τη συχνότητα παρουσίας προβλημάτων εκφοβισμού και θυματοποίησης ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Επιπλέον, εξετάζουμε τον βαθμό στον οποίο η εμπλοκή σε φαινόμενα εκφοβισμού/ θυματοποίησης σχετίζονται τόσο με την αντίληψη αυτοεκτίμησης, όσο και με συγκεκριμένες συναισθηματικές δυσκολίες των συμμετεχόντων. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 170 μαθητές χωρίς ΕΕΑ και 15 που λαμβάνουν πρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη είτε μέσα στην τυπική τάξη, είτε σε ξεχωριστή (Τμήμα Ένταξης). Η χορήγηση των μέσων συλλογής δεδομένων έγινε σε δημόσια δημοτικά και γυμνάσια σχολεία της πόλης του Ηρακλείου και του Ρεθύμνου και όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με τους Συνομηλίκους (PEQ), το οποίο διερευνά το φαινόμενο του εκφοβισμού/ θυματοποίησης, την κλίμακα PANAS και την κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg. Από τα αποτελέσματα της έρευνας βρέθηκε ότι οι μαθητές εμπλέκονταν ενεργά τόσο σε περιστατικά εκφοβισμού όσο και θυματοποίησης, με υψηλότερα τα ποσοστά θυματοποίησης. Ειδικότερα, οι μαθητές με ΕΕΑ συμπεριφέρονταν ως θύτες και θύματα σε περισσότερο σοβαρού τύπου εκφοβισμό και θυματοποίηση, ενώ για τους μαθητές των τυπικών τάξεων (χωρίς ΕΕΑ) βρέθηκε ότι εμπλέκονταν πιο ενεργά σε μετρίου τύπου εκφοβισμό και θυματοποίηση. Η αυξημένη εμπλοκή των παιδιών σε φαινόμενα εκφοβισμού/θυματοποίησης εξηγεί, σε ένα μεγάλο εύρος του δείγματος, την παρουσία συναισθηματικών δυσκολιών. Αναφορικά με την

Υπεύθυνος επικοινωνίας**:** Ηλίας Ε. Κουρκούτας, Τμήμα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
e-mail: hkourk@edc.uoc.gr
Ηλεκτρονικός εκδότης**:** Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/index

αυτοεκτίμηση, βρέθηκε ότι αποτελεί, επίσης, σημαντικό προβλεπτικό-επεξηγηματικό παράγοντα για την παρουσία αρνητικών συναισθημάτων.

Λέξεις – κλειδιά:. Εκφοβισμός, θυματοποίηση, αυτοεκτίμηση, συναισθηματικές δυσκολίες, μαθητές με ΕΕΑ, μαθητές χωρίς ΕΕΑ

School Bullying/Victimization, Self-esteem and Emotional Difficulties in Children with and without Special Educational Needs (SENDs)

Μαρία Κοκκιάδη & Ηλίας Ε. Κουρκούτας [1],

[1]*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης*

Abstract

The primary aim of the present study is to explore the extent in which, Greek pupils, with or without special educational needs, are involved in bullying and victimization incidents. Moreover, this study examines the prevalence of emotional difficulties and low levels of self-esteem among these two groups of students. The sample consisted of 175 pupils without special educational needs and 15 receiving additional educational support in the mainstream or in a special classroom. All participants were requested to complete the Peer Experiences Questionnaire (PEQ), the PANAS Scales (Positive and Negative Affect Schedule) as well as the Rosenberg Self-Esteem Scale. Participants were found to be actively involved in both bullying and victimization, with higher rates in victimization. Especially, the results showed that pupils with special educational needs were more likely to act as bullies or victims in more severe forms of bullying and victimization, while pupils without special educational needs were found to be more actively involved in moderate forms of bullying and victimization. One possible explanation is that these high rates in bullying and victimization are associated with emotional difficulties, low levels of self-esteem, social skill deficits, poor social status or adjustment difficulties. According to our findings, the involvement in both bullying and victimization incidents predicts significantly the prevalence of negative emotional manifestations/ negative affect (anxiety, fear, quilt, embarrassment, etc.). Furthermore, low levels of self-esteem were found to be also significant predictable factors of emotional difficulties or negative effect.

Keywords: Bullying, victimization, self-esteem, emotional difficulties/ negative effect, special educational needs (SENDs)

Εισαγωγή

Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός/ θυματοποίηση[1] συνιστά ένα διαδεδομένο σχολικό-παιδαγωγικό και κοινωνικό πρόβλημα, εφόσον κάποιοι μαθητές κάνουν σκόπιμα και συστηματικά κατάχρηση της δύναμης τους, εντός του σχολικού πλαισίου, και με συστηματικό τρόπο, για να επιτεθούν, κυριαρχήσουν και να βλάψουν κάποια άλλα σε σωματικό, κοινωνικό και, κυρίως, συναισθηματικό επίπεδο (Orpinas & Horne, 2006· Smith, 2013). Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι ο εκφοβισμός τείνει να γίνει η πιο διαδεδομένη μορφή σχολικής βίας (ένα στα τρία παιδιά, σύμφωνα με τον Robers και τους συνεργάτες (2010) στις ΗΠΑ), με σημαντικές αρνητικές συνέπειες, βραχυπρόθεσμες και μακροχρόνιες, σε κοινωνικό-συναισθηματικό και μαθησιακό-σχολικό επίπεδο, κυρίως για τα θύματα, αλλά και για τα παριστάμενα παιδιά (παιδιά-μάρτυρες), τα οποία επηρεάζονται άμεσα ή έμμεσα από τα φαινόμενα βίας στο σχολικό τους περιβάλλον (Wolke, Copeland, Angold, & Costello, 2013· Monks et al., 2009), και τους «επιτιθέμενους» (Taki, 2010).

Η έρευνα, σε διεθνές, αλλά και σε εγχώριο επίπεδο έχει αυξηθεί σημαντικά, ως προς τις διάφορες παραμέτρους που ενοχοποιούνται για την αύξηση και διατήρηση των φαινόμενων της επιθετικότητας με τη μορφή του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Διάφοροι ατομικοί και κοινωνικοί (σχολικοί, οικογενειακοί, κλπ.) παράμετροι έχει βρεθεί να εμπλέκονται στην ανάπτυξη, εξέλιξη, στη μορφή και στον βαθμό σοβαρότητας, έντασης και έκτασης του φαινομένου, σε μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ (Finkelhor, Ormrod, Turner, & Hamby, 2005· Κουρκούτας, 2008· Turner, Vanderminden, Finkelhor, Hamby, & Shattuck, 2011). Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες έχουν να κάνουν με τη θέση του παιδιού (θύτη ή θύματος) στην τάξη, τις μαθησιακές του επιδόσεις, τις ψυχοκοινωνικές του δεξιότητες, την αντίληψη που έχει για τον εαυτό του, καθώς και τη σχέση του με τους συνομηλίκους αλλά και τη στάση των συμμαθητών και των δασκάλων απέναντι στο φαινόμενο της θυματοποίησης (Orpinas & Horne, 2006· 2009· Smith, 2013· Taki, 2010).

Ως προς τις επιπτώσεις του ενδο-σχολικού εκφοβισμού, όπως αναφέρθηκε, είναι σημαντικές, ειδικά για τους μαθητές που παρουσιάζουν αυξημένη ατομική

[1] Χρησιμοποιούμε και τους 2 όρους, παρά τον πιθανόν πλεονασμό, για να αναδείξουμε καλύτερα την πραγματικότητα των παιδιών-θυμάτων και τις επιπτώσεις και όχι μόνο αυτή της επιθετικής πράξης στο μέτρο που ναι μεν είναι πλευρές του ιδίου φαινομένου,.

ευαλωτότητα, λόγω προσωπικών, σχολικών, οικογενειακών ή κοινωνικών δυσκολιών και προβλημάτων (Fisher, Moskowitz, & Hodapp, 2012· Kay, 2005). Σε κάθε περίπτωση, σχεδόν από όλους τους ερευνητές, πάντα σε σχέση με τη έκταση, την ένταση, τη μορφή και πλαίσιο εκδήλωσής του αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά του θύματος, ο εκφοβισμός θεωρείται ως μία απόλυτα τραυματική εμπειρία (Meiser-Stedman, Smith, Glucksman, Yule, & Dalgleish, 2007), η οποία μπορεί να επιδεινώσει την προϋπάρχουσα κατάσταση ευαλωτότητας, κάποιων μαθητών, όπως είναι οι μαθητές με ΕΕΑ (Bear, Mantz, Glutting, Yang, & Boyer, 2015· Finkelhor et al., 2005· Fisher et al., 2012· Graham, Bellmore, & Mize, 2006). Στην κατηγορία των μαθητών με ΕΕΑ περιλαμβάνεται, με βάση και τις κλασικές κατηγοριοποιήσεις, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών, οι οποίοι a priori διαθέτουν μια σειρά χαρακτηριστικών (σωματικών, γνωστικών ψυχοκοινωνικών, σχολικών-μαθησιακών, εθνοτικών - πολιτισμικών) που τους καθιστούν ακόμη πιο επιρρεπείς στη θυματοποίηση και ακόμη πιο ευάλωτους στις επιπτώσεις (Bradshaw, Waasdorp, O'Brennan, & Gulemetova, 2011).

Η διεθνής έρευνα άρχισε συστηματικά να ασχολείται με τη θυματοποίηση των μαθητών με ΕΕΑ/ αναπηρίες (disabilities) την τελευταία κυρίως δεκαετία (Bear et al., 2015). Σε κάθε περίπτωση, οι έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο είναι σημαντικές για την ελληνική πραγματικότητα, με δεδομένο το μικρό αριθμό αξιόπιστων ερευνών στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο.

Θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας

Ενδοσχολικός εκφοβισμός και Θυματοποίηση: Παράγοντες κινδύνου και κατευθύνσεις της συγκεκριμένης έρευνας

Η συσσωρευτική επίδραση των διάφορων παραγόντων κινδύνου στη λειτουργία ενός μαθητή θεωρείται ο πλέον ισχυρός προγνωστικός δείκτης της, σκόπιμης ή μη, επιθετικής συμπεριφοράς, σε σχέση με την παρουσία άλλων διακριτών παραγόντων. Σε αυτή την οπτική, η διεθνής έρευνα έχει εντοπίσει μία σειρά ατομικών και συστημικών (περιβαλλοντικών) παραμέτρων, που θεωρούνται ότι συνδέονται με την εμπλοκή σε φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης (Berger, 2007· Giovazolias, Kourkoutas, Mistopoulou & Georgiadi, 2010· Sapouna, 2008· Smith, 2013· Swearer, Collins, Radliff & Wang, 2011).

Σε πολύ γενικές γραμμές, οι παράμετροι αυτοί έχουν πρωτίστως να κάνουν με τις σχέσεις και το συναισθηματικό κλίμα στην οικογένεια, και την υποστήριξη που δέχονται τα παιδιά από τους γονείς, στο μέτρο που οι σχέσεις στην οικογένεια διαμορφώνουν το αίσθημα αυτοεκτίμησης και ενσυναίσθησης (συναισθηματικής ωριμότητας), την ικανότητα ανάπτυξης θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους και τους δασκάλους και τα πρότυπα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, που συνήθως προστατεύουν από την εμπλοκή σε εκφοβιστικές πράξεις, καθώς και σε φαινόμενα θυματοποίησης (Arseneault et al., 2006· Davis, 2015· Swearer et al., 2008). Η αναπτυξιακή φάση, το φύλο του παιδιού καθώς και μία σειρά επιμέρους, αρνητικών ή θετικών, ατομικών χαρακτηριστικών (π.χ. ψυχοκοινωνικές δεξιότητες, διαπροσωπικές κοινωνικές σχέσεις, συναισθηματικές δυσκολίες, οξυθυμία, μικρή ανοχή στις ματαιώσεις, μαθησιακές-σχολικές επιδόσεις, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρίες, ένταξη στην τάξη/ στο κοινωνικό σχολικό πλαίσιο, κοκ.) συμβάλλουν, επίσης, στην ανάπτυξη ή στην αποτροπή διαφόρων εκφοβιστικών και βίαιων συμπεριφορών, καθώς και στην εμπλοκή ή μη, σε περιστατικά θυματοποίησης (Berger, 2007· Buhs, Ladd & Brown, 2009· Guera, Williams & Sadek, 2011· Holzbauer & Conrad, 2010· Ivarsson, Broberg, Arvidsson, & Gillberg, 2005· Rigby, 2008· Smith, 2013· Swearer et al., 2009).

Σχολικοί παράμετροι (όπως η πολιτική του σχολείου σε σχέση με τη βία, η ύπαρξη ή όχι υποστηρικτικών/ παρεμβατικών δομών, το σχολικό κλίμα, δυναμική της τάξης, οι στάσεις των εκπαιδευτικών, κλπ.) συμβάλλουν, επίσης, αποτρεπτικά ή ενισχυτικά στην ανάπτυξη διαφόρων εκφοβιστικών ή βίαιων συμπεριφορών και στην εμπλοκή σε φαινόμενα θυματοποίησης (Guera, Williams & Sadek, 2011· Orpinas & Horne, 2006· Rigby, 2008· Smith, 2013).

Αυτό που επιλέξαμε να μελετήσουμε στη συγκεκριμένη έρευνα, με τους σχετικούς περιορισμούς, λόγω του εύρους του δείγματος και των συγκεκριμένων εργαλείων, είναι κάποιες διαστάσεις του φαινομένου, που θεωρούνται σημαντικές, όπως η *αυτοεκτίμηση*, οι συναισθηματικές δυσκολίες και η διάσταση των *ΕΕΑ,* που επίσης θεωρείται ένας πολύ καθοριστικός παράγοντας επικινδυνότητας για την εμπλοκή σε φαινόμενα εκφοβισμού/ θυματοποίησης (Blake, Lund, Zhou, Kwok, & Benz, 2012· Orpinas & Horne, 2006· Rose, Espelage & Monda-Amaya, 2009).

Η εργασία μας εντάσσεται σε ένα ευρύτερο ερευνητικό πλαίσιο ολιστικής/ οικοσυστημικής προσέγγισης του φαινομένου του εκφοβισμού (Espelage & Swearer, 2010· Hornby, 2015), με τη χρήση, ενός μεγάλου αριθμού ψυχομετρικών εργαλείων που αξιολογούν την κατάθλιψη, τη μοναξιά, τα αισθήματα κοινωνικής δυσφορίας, καθώς και τις σχέσεις με γονείς, εκπαιδευτικούς και συμμαθητές μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ, πάντα σε αναφορά με τη θυματοποίηση.

Εκφοβισμός, Θυματοποίηση και Αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση ορίζεται την ως η εικόνα και αίσθηση αξίας που διατηρεί το άτομο (παιδί, έφηβος, ενήλικας) για τον εαυτό του και εκφράζει μια στάση θετικής αποδοχής ή απόρριψης προς το ίδιο τον εαυτό, ή πιο συγκεκριμένα αισθήματα αυταξίας ή αναξιότητας, ανάλογα με την θετική ή αρνητική εικόνα (Turner, Finkelhor, & Ormrod, 2010).

Η ποιότητα των σχέσεων και της αλληλεπίδρασης πρωτίστως με γονείς και, εν συνεχεία, με συνομηλίκους, συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του ατόμου, στο μέτρο που διαμορφώνει τα συναισθήματα του παιδιού για τον εαυτό του, μέσα από το αίσθημα αξίας που του αναγνωρίζουν οι άλλοι. Με βάση αυτή την αντίληψη, η αυτοεκτίμηση /είναι μια δυναμική διαδικασία και παραμένει ενεργή και υπό διαμόρφωση στις διάφορες αναπτυξιακές φάσεις του ατόμου, ενώ παράλληλα έχει μία πολυδιάστατη μορφή, αφορά, εν ολίγοις διάφορες διαστάσεις της λειτουργίας και συμπεριφοράς του ατόμου (Gardner, 1992· Harter, 1999).

Παράλληλα, με βάση την ποιότητα και θετική έκβαση αυτών των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, αναπτύσσει και τη ικανότητα σύνδεσης με τους άλλους, αλλά και τις ψυχοκοινωνικών και μαθησιακών δεξιοτήτων που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα ενταχθεί το παιδί στο σχολικό-κοινωνικό πλαίσιο, που, επίσης, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δευτερογενούς κοινωνικής-σχολικής αυτοεκτίμησης (Darney, Howeroft, & Stroud, 2013· Howe, 2011). με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν ξεκάθαρη εικόνα για τις προσωπικές τους δυνατότητες, σκέφτονται θετικά για τον εαυτό τους και το μέλλον, θέτουν κατάλληλους στόχους και χειρίζονται επιτυχώς δύσκολες καταστάσεις. Όμως, έφηβοι ή ενήλικες με χαμηλή αυτοεκτίμηση σκέφτονται αρνητικά για τον εαυτό τους, επιλέγουν συνήθως μη ρεαλιστικούς στόχους,

κατακλύζονται από αρνητικές διαθέσεις, έχουν δυσκολίες στις σχέσεις τους και την ισορροπημένη προσαρμογή στα σχολικά-κοινωνικά πλαίσια και είναι ιδιαίτεροι ευάλωτοι στην εκδήλωση καταθλιπτικών συμπτωμάτων, καθώς και επιθετικών «εκδραματίσεων» (acting out) ή συμπεριφορών (Darney, Howeroft, & Stroud, 2013).

Μελέτες για τις προβληματικές/ συγκρουσιακές συμπεριφορές (επιθετικότητα/ εκφοβισμοί) στην προσχολική ηλικία έδειξαν ότι συνδέονται σε υψηλό ποσοστό με προβλήματα διαχείρισης εσωτερικών εντάσεων και αρνητικών συναισθημάτων, όπως ο θυμός, καθώς και δυσκολίες σύνδεσης με τους άλλους (Bush et al., 2009, Howe, 2011). Οι μαθητές αυτοί και αργότερα βρέθηκε να «υποφέρουν από χαμηλή αυτοπεποίθηση, παρόλο που αυτό δεν ήταν πάντοτε προφανές μέσα από τις κλασικές κλίμακες (Campbell, 2002).

Παράλληλα, η ποιότητα της σχέσης με τους συνομηλίκους μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη υψηλής ή χαμηλής αυτοεκτίμησης, ενώ θεωρείται και από τους σημαντικούς παράγοντες στην εκδήλωση και διατήρηση των ανάλογων φαινομένων. Η θυματοποίηση σχετίζεται σημαντικά με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης στους εμπλεκομένους.

Πιο συγκεκριμένα, οι O'Moore και Kirkham (2001) σε έρευνα σε ένα δείγμα 8.249 μαθητών ηλικίας 8-18 χρονών, έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο φαινόμενο του εκφοβισμού ως θύτες, θύματα ή θύτες/θύματα είχαν σημαντικά χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα παιδιά που δεν είχαν εμπλακεί σε περιστατικά θυματοποίησης και εκφοβισμού άλλων μαθητών. Οι θύτες/θύματα όλων των ηλικιών σημείωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά αυτοεκτίμησης, αναδεικνύοντας την προβληματική διάσταση των ατομικών χαρακτηριστικών (όπως π.χ. η χαμηλή αυτοεκτίμηση) και των πλέον επιβαρυμένων περιπτώσεων μαθητών (θύτες/θύματα) . Παρομοίως, ο Rigby (2003) σε έρευνα σε ένα δείγμα 25.273 μαθητών που είχαν πέσει θύματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς, έδειξε ότι περίπου το 40% ανέφερε ότι είχε χαμηλά ποσοστά ικανοποίησης και αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό του.

Οι Darney, Howeroft & Stroud (2013), σε αντίστοιχη έρευνα στη Νότια Αφρική με δείγμα που αποτελούνταν από ενήλικες, διαπίστωσαν ότι το 91% του δείγματος είχε εμπλακεί σε φαινόμενα του εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, το 3% ως θύτες, το 31% ως

θύματα και το 57% ως θύτες/θύματα. Αναφορικά με τα επίπεδα αυτοεκτίμησης, οι θύτες/θύματα κατείχαν τα χαμηλότερα και αμέσως μετά ακολουθούσαν τα θύματα.

Τέλος, οι Egan & Perry (1998, στο Rigby, 2003), σε έρευνα που πραγματοποίησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες με δείγμα 189 μαθητές περίπου 11 χρόνων, βρήκαν ότι η συσχέτιση της θυματοποίησης με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να ερμηνευθεί με δύο τρόπους: από τη μία, η (προϋπάρχουσα) χαμηλή αυτοεκτίμηση ορισμένων παιδιών έλκει τους θύτες, ώστε να τα επιλέξουν για στόχους των εκφοβιστικών τους συμπεριφορών και, από την άλλη, η θυματοποίηση μπορεί να επιφέρει σοβαρές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα του θύματος.

Για τους θύτες βρέθηκαν, ωστόσο, και ερευνητικά δεδομένα που αντικρούουν τα ευρήματα άλλων ερευνών για χαμηλή αυτοεκτίμηση. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας των Johnson και Lewis (1999, στο Farrington & Baldry, 2010) στην Αγγλία έδειξαν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης στους θύτες, ενώ αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα του Duncan (1999, στο Farrington & Baldry, 2010) στις Ηνωμένες Πολιτείες. Αξίζει, τέλος, να αναφέρουμε ότι υπήρξαν και έρευνες που δεν βρήκαν κάποια συσχέτιση ανάμεσα στον εκφοβισμό και την αυτοεκτίμηση (Seals & Young, 2003).

Είναι πλέον αποδεκτό ότι οι θύτες με υψηλή αυτοεκτίμηση αναπτύσσουν παρόμοια συναισθήματα υπερτροφικής εμπιστοσύνης στον εαυτό τους λόγω της επιθετικότητας που βιώνουν ή είναι ικανοί να αναπτύξουν, καθώς και του αισθήματος δύναμης και δημοφηλίας που θεωρούν ότι απολαμβάνουν. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η υπερτροφική αυτοεκτίμηση και επιθετικότητα θεωρούνται ως στρατηγικές άμυνας απέναντι σε έντονες εσωτερικές δυσκολίες ή αισθήματα κατάθλιψης και άγχους, αλλά και τραυματικές εμπειρίες που οι μαθητές διαχειρίζονται με αυτόν τον τρόπο. (Κουρκούτας, 2011· Swearer et al., 2009· 2012).

Σε κάθε περίπτωση, θεωρήσαμε την αυτοεκτίμηση μια σημαντική διάσταση που έπρεπε να μελετηθεί και στο δικό μας πληθυσμό, στο μέτρο που συνδέεται με τις συναισθηματικές δυσκολίες και τα καταθλιπτικά συναισθήματα, αλλά και τον εκφοβισμό, ενώ αποτελεί ένα ουσιαστικό χαρακτηριστικό της λειτουργίας των μαθητών στο σχολείο (Swearer et al, 2012).

Θυματοποίηση και Συναισθηματικές Δυσκολίες/ Διαταραχές

Τα διαθέσιμα ερευνητικά ευρήματα έχουν αποκαλύψει μία σειρά παραμέτρων που θεωρούνται ότι συνδέονται με την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπροφορών και συνήθως εκφράζονται με ψυχοσωματικά προβλήματα, αισθήματα άγχους, δυσφορίας, ντροπής, θλίψης, απελπισίας, μοναξιάς, χαμηλής αυτοεκτίμησης, αναξιότητας, αισθήματος εγκατάλειψης, χαμηλή εμπλοκή σε σχολικές διαδικασίες, χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις κοκ. (Dempsey & Storch 2008· Hawker & Boulton, 2000· Rigby, 2003· Swearer et al., 2009).

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές θύματα φαίνεται να βιώνουν έντονα συναισθήματα μοναξιάς (Swearer et al., 2011), φτωχές κοινωνικές σχέσεις /σχολική εγκατάλειψη (Hugh-Jones & Smith, 1999), περισσότερα συμπτώματα άγχους (Slee, 1994), περισσότερα και κατάθλιψης και γενικότερα συναισθηματικές και διαπροσωπικές δυσκολίες (Kumpulainen & Rasanenb, 2000) καθώς και ψυχοσωματικές εκδηλώσεις (Fekkes et al., 2004), αυτοκτονική συμπεριφορά (Bullycide) (Baldry, 2003· Rigby, 2003) ή εκφράζονται με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Swearer et al, 2012).

Όπως σημειώνουν οι Farrington και Baldry (2010), οι Fekkes, Pijpers, και Verloove-Vanhorick, (2004), οι Kokkinos και Antoniadou (2013), καθώς και ο Κουρκούτας (2008) στην επισκόπηση του φαινομένου, η θυματοποίηση αυξάνει τον κίνδυνο για την εμφάνιση τόσο εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς, όσο και εσωτερικευμένων δυσκολιών/ διαταραχών (κατάθλιψη, άγχος, φοβίες, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κ.λπ.). Ενώ παράλληλα η θυματοποίηση επιδεινώνει τις ήδη υπάρχουσες συναισθηματικές δυσκολίες (Zwierzynska et al., 2013), ενώ και η εμπλοκή στο φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού, ως προς τους θύτες συνδέεται. Στην οπτική που υιοθετούμε στην έρευνά μας οι συναισθηματικές (ή εσωτερικευμένες) δυσκολίες/διαταραχές συνδέονται με αισθήματα αναξιότητας, ντροπής, φόβου, ενοχών, οξυμένου άγχους και πολύ χαμηλής αυτοπεποίθησης, ενώ τα καταθλιπτικά συναισθήματα συνιστούν επίσης μια σημαντική διάσταση των εσωτερικευμένων/ συναισθηματικών δυσκολιών (internalizing/emotional difficulties) (Kufman & LKandrum, 2013· Mash & Wolfe, 2012). Ο όρος άλλωστε δεν αναφέρεται σε μία μη κλασική ψυχιατρική προσέγγιση που διαχωρίζει τους μαθητές

με δυσκολίες, με βάση την κατηγοριοποιητική κλινική οπτική (Achenbach & Rescorla, 2001).

Ο Klomek και οι συνεργάτες τους (Klomek et al., 2007) στην έρευνα τους έδειξαν ότι τόσο τα θύματα όσο και οι θύτες του δείγματος βρίσκονταν σε υψηλό κίνδυνο για την εκδήλωση καταθλιπτικών διαταραχών, ενώ οι θύτες-θύματα αποτελούσαν την ομάδα υψηλότερου κίνδυνου, χωρίς να είναι απόλυτα σαφές το επίπεδο των συναισθηματικών δυσκολιών/ διαταραχών πριν την εμπλοκή στον εκφοβισμό. Οι Uba, Yaacob και Juhari (2010) σε έρευνα τους σε εφήβους μαθητές ηλικίας 13-17 ετών, έδειξε επίσης μια σημαντικά θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θυματοποίηση και στις εσωτερικευμένες δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένων των καταθλιπτικών συναισθημάτων. Παρόμοια αποτελέσματα ανέδειξε και η έρευνα του Slee (1993) στην Αυστραλία.

Οι Kaltiala-Heino και Fröjd (2011) υποστήριξαν ότι η παρουσία συναισθηματικών δυσκολιών/ διαταραχών μπορεί να ερμηνευθεί είτε ως αποτέλεσμα είτε ως παράγων επικινδυνότητας σε περιστατικά θυματοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι, από τη μία, η συχνή απόρριψη και έκθεση του παιδιού σε συστηματικές εκφοβιστικές συμπεριφορές είναι πιθανό να οδηγήσει σε συναισθηματικές/εσωτερικευμένες δυσκολίες ή αισθήματα απελπισίας (καταθλιπτικά συναισθήματα) και, από την άλλη, οι προϋπάρχουσες συναισθηματικές δυσκολίες (φόβος, άγχος, αισθήματα ανημπορίας, αδυναμίας ή κατάθλιψης) να επηρεάσουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και μηχανισμών άμυνας που θα προστάτευαν το παιδί από τις εκφοβιστικές συμπεριφορές των άλλων και στη διαχείριση του εσωτερικού άγχους (Dempsey & Storch 2008· Κουρκούτας 2008, 2011· Swearer et al., 2009· Zwierzynska et al., 2013).

Σε σχέση με τους θύτες, τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα δε φαίνεται να συγκλίνουν σε μια κοινή θέση. Από τη μία, έχει βρεθεί, ότι τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα διατρέχουν υψηλό κίνδυνο εκδήλωσης εσωτερικευμένων δυσκολιών/ διαταραχών (Kaltiala-Heino & Fröjd, 2011· Klomek et al., 2007· Kokkinos & Antoniadou, 2013· Seals & Young, 2003). Ενδιαφέρον παρουσιάζει, μάλιστα, η θέση των Kaltiala-Heino και Fröjd (2011) οι οποίοι υποστήριξαν ότι όσοι μαθητές αυτοαναγνωρίζονται ως θύτες βρίσκονται σε υψηλότερο κίνδυνο εκδήλωσης συναισθηματικών δυσκολιών και ιδιαίτερα κατάθλιψης από τους μαθητές που

αναγνωρίζονται ως θύτες από συνομηλίκους ή εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, εξήγησαν ότι είναι πιθανό μετά την αυτοαναγνώριση ν' ακολουθήσουν αισθήματα ντροπής και ενοχής που, με τη σειρά τους, θα οδηγήσουν στην εμφάνιση καταθλιπτικών διαταραχών. Από την άλλη, ορισμένες έρευνες δεν έχουν βρει κάποια συσχέτιση ανάμεσα στην άσκηση εκφοβιστικών συμπεριφορών και την ύπαρξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Camodeca & Goossens, 2005, στο Klomek et al., 2007).

Ασυμφωνία στα ερευνητικά δεδομένα υπάρχει, επίσης, στην περίπτωση των διαφορών βάσει φύλου. Ειδικότερα, ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι το γυναικείο φύλο σχετίζεται περισσότερο με την εκδήλωση εσωτερικευμένων προβλημάτων (άγχος, κατάθλιψη), ενώ το αρσενικό με εξωτερικευμένων (χρήση ουσιών, κατανάλωση αλκοόλ, κάπνισμα) (Rosenfield, 1999, στο Turner, Finkelhor, & Ormrod, 2010). Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν κι από άλλες έρευνες (Maag & Irvin, 2005, στο Uba, Yaacob, & Juhari, 2010), ενώ υπήρχαν και ορισμένες που δε βρήκαν κάποια συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και την εκδήλωση καταθλιπτικών διαταραχών (Nolen-Hoeksema, 1994, στο Uba, Yaacob, & Juhari, 2010).

Η θυματοποίηση αυξάνει, ακόμη, τον κίνδυνο για την εκδήλωση διαταραχών άγχους τόσο στους θύτες όσο και στα θύματα, ενώ την ομάδα υψηλότερου κινδύνου αποτελούν οι θύτες-θύματα (Kaltiala-Heino & Fröjd, 2011· Kokkinos & Antoniadou, 2013· Kowalski & Limber, 2013· McLaughlin, Byers, & Oliver, 2012· Rigby, 2003· Uba, Yaacob, Juhari, & Talib, 2010).

Οι Kaltiala-Heino & Fröjd (2011) ανέφεραν, επίσης, ότι η ύπαρξη διαταραχών άγχους μάς προϊδεάζει πολλές φορές για εμπλοκή στο φαινόμενο της θυματοποίησης. Με άλλα λόγια, τα αυξημένα επίπεδα άγχους αποτελούν σημαντική ένδειξη ότι το παιδί αυτό διατρέχει υψηλό κίνδυνο να γίνει στόχος συστηματικών εκφοβιστικών συμπεριφορών. Ακόμη, έχει βρεθεί ότι μαθητές με προβλήματα άγχους εκδηλώνουν συχνά επιθετικές ή εκφοβιστικές συμπεριφορές, προσπαθώντας με αυτό τον τρόπο να καλύψουν ή να αντισταθμίσουν τις αδυναμίες που προέρχονται από το αυξημένο άγχος. Τέλος, υπάρχουν και ερευνητικά δεδομένα που δεν υποστηρίζουν ότι η άσκηση εκφοβιστικών συμπεριφορών συνοδεύεται από αυξημένα επίπεδα άγχους, όπως αυτά που προέκυψαν από την έρευνα του Olweus στη Στοκχόλμη (Smith, 2013).

Μαθητές με ΕΕΑ και Ενδοσχολικός Εκφοβισμός

Είναι κοινώς αποδεχτό ότι τα παιδιά με ΕΕΑ συνιστούν μια ομάδα υψηλού κινδύνου εμπλοκής στο φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2013· Bear, Mantz, Glutting, Yang & Boyer, 2015· Blake, Lund, Zhou, Kwok, & Benz, 2012· Carter & Spencer, 2006· Cowie & Jennifer, 2007· Didaskalou, Andreou, & Vlachou, 2009· Κουρκούτας, 2008· Κουρκούτας & Θάνος, 2013· Reiter & Lapidot-Lefler, 2007· Rigby, 2008· Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010· Rose, Espelage, Aragon, & Elliott, 2011). Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα αυτή ανήκουν μαθητές με αισθητηριακές ανεπάρκειες ή κινητικά προβλήματα, αναπτυξιακές διαταραχές, προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες, νοητική υστέρηση, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα, χρόνια νοσήματα, διαταραχές λόγου ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία.

Τα παιδιά, λοιπόν, με ΕΕΑ διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο θυματοποίησης στον χώρο του σχολείου από άλλους μαθητές που δε φέρουν κάποια ιδιαιτερότητα. Συγκεκριμένα, παιδιά με περισσότερο εμφανείς δυσκολίες πέφτουν πιο συχνά θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010), ενώ έχουν αναφερθεί και περιστατικά συστηματικών επιθετικών προσβολών από τους ίδιους τους δασκάλους (Björkqvist & Österman, 1999).

Ο Smith (1999) καθώς και η Swearer και οι συνεργάτες της (2012) επεσήμαναν μεταξύ άλλων, τρεις βασικούς παράγοντες που αυξάνουν τον κίνδυνο θυματοποίησης αυτής της ομάδας παιδιών. Αρχικά, τα παιδιά αυτά ίσως φέρουν κι άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τα στοχοποιούν ανάμεσα στους συνομηλίκους, ενώ ορισμένα παιδιά με συμπεριφορικά προβλήματα, συναισθηματικές δυσκολίες ή αναπτυξιακές διαταραχές υιοθετούν συχνά πιο επιθετικούς τρόπους συνδιαλλαγής με τους άλλους, προκαλώντας με αυτό τον τρόπο τους θύτες (*προκλητικά θύματα*). Τέλος, η ευρύτερη δημοτικότητά τους κινείται σε πολύ χαμηλά επίπεδα, καθώς στερούνται χαρακτηριστικών ή ικανοτήτων στις οποίες οι συνομήλικοι αποδίδουν συνήθως μεγάλη αξία, όπως η αθλητική ικανότητα. Επιπλέον, μαθητές με ΕΕΑ υστερούν συχνά σε κοινωνικές δεξιότητες απαραίτητες για τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων. Οι ελλιπείς κοινωνικές δεξιότητες αυξάνουν τον κίνδυνο για απόρριψη από

τους συνομηλίκους και κατ' επέκταση για θυματοποίηση (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2013· Carter & Spencer, 2006· Didaskalou, Andreou, & Vlachou, 2009· Kokkinos & Antoniadou, 2013· McLaughlin, Byers, & Oliver, 2012· Reiter & Lapidot-Lefler, 2007). Όπως ανέφεραν οι Didaskalou, Andreou & Vlachou (2009), οι παρέες στο σχολείο αποτελούν συχνά μια ασπίδα προστασίας απέναντι σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Επομένως, οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν λιγότερες πιθανότητες για μια τέτοια προστασία.

Ωστόσο, έχει υποστηριχθεί ότι παιδιά με ΕΕΑ υιοθετούν συχνά και επιθετικές ή απειλητικές συμπεριφορές έναντι άλλων παιδιών (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2013· Carter & Spencer, 2006· Cowie & Jennifer, 2007· Didaskalou, Andreou, & Vlachou, 2009· Κουρκούτας, 2008· Kokkinos & Antoniadou, 2013· Reiter & Lapidot-Lefler, 2007· Rigby, 2008· Rose, Espelage, Aragon, & Elliott, 2011· Smith, 1999· Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010). Οι Van Cleave & Davis (2006, στο Rose, Espelage, Aragon, & Elliott, 2011) ερμήνευσαν την ανάπτυξη επιθετικών χαρακτηριστικών ως μια στρατηγική άμυνας απέναντι στη θυματοποίηση και στο άγχος που δημιουργούν οι αντιλαμβανόμενες ως απειλητικές κοινωνικές καταστάσεις, ενώ οι O'Moore & Hillery (1989, στο Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010) βρήκαν ότι μέχρι και το 42% των παιδιών αυτών παρουσιάζουν τέτοιου είδους χαρακτηριστικά, αφού βιώσουν θυματοποίηση (*θύτες/θύματα*). Σύμφωνα με τις Didaskalou, Andreou & Vlachou (2009), το χαμηλό κοινωνικό προφίλ των παιδιών αυτών είναι εκείνο που τα οδηγεί πολλές φορές στην εκδήλωση επιθετικών ή ακατάλληλων και απειλητικών συμπεριφορών. Αυτό σημαίνει ότι χρησιμοποιούν τον εκφοβισμό ως μέσο για την απόκτηση κύρους και την εξασφάλιση της θέσης τους ανάμεσα στους συνομηλίκους αλλά και την απόκρυψη των ευάλωτων στοιχείων του εαυτού. Όπως ανέφεραν οι Kaukiainen et al. (2002, στο Didaskalou, Andreou, & Vlachou, 2009), ο εκφοβισμός αντιπροσωπεύει ίσως (σε κάποιες, τουλάχιστον, περιπτώσεις παιδιών που υποφέρουν από έντονα συναισθηματικά κενά) την *απελπισμένη* προσπάθεια αυτών των παιδιών να κάνουν αισθητή την παρουσία τους ανάμεσα στους συνομηλίκους. Τέλος, κατά τον Rigby (2008), για όσα άτομα χάνουν την αρτιμέλεια κατά τη διάρκεια του βίου τους, η προσαρμογή στη νέα κατάσταση μπορεί να συνοδεύεται από αλλαγές στη διάθεση και κατά καιρούς να εκδηλώνουν θυμό και επιθετικότητα απέναντι σε άλλους.

Οι Andreou, Didaskalou & Vlachou (2013) ανέφεραν ότι τα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης ανάμεσα σε μαθητές με ΕΕΑ διαφέρουν ανάλογα με το είδος της ιδιαιτερότητας των παιδιών. Για παράδειγμα, μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές συναντούν μεγαλύτερες δυσκολίες στη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων και για τον λόγο αυτό διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο αποκλεισμού και απόρριψης από τις ομάδες των συνομηλίκων (Turner, Vanderminden, Finkelhor, Hamby, & Shattuck, 2011). Η απόρριψη αυτή αυξάνει με τη σειρά της τις πιθανότητες για θυματοποίηση. Πολλοί ερευνητές, έχουν αναφέρει ότι τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές εκδηλώνουν συχνά και επιθετικά ξεσπάσματα ή απειλητικές συμπεριφορές έναντι άλλων παιδιών που οφείλονται στη δυσκολία να αποκωδικοποιήσουν σωστά τα κοινωνικά ερεθίσματα, καθώς και τη μη λεκτική χρήση της γλώσσας (Rose, Espelage, Aragon, & Elliott, 2011). Επιπλέον, μαθητές με φυσικές αναπηρίες ή νοητικές ανεπάρκειες συμμετέχουν λιγότερο σε κοινές δραστηριότητες ή ομαδικά παιχνίδια, με αποτέλεσμα ο βαθμός αποδοχής τους από τους συνομηλίκους να κινείται σε πολύ χαμηλά επίπεδα (Reiter & Lapidot-Lefler, 2007). Ο χαμηλός βαθμός αποδοχής επηρεάζει σημαντικά το αυτοσυναίσθημα των παιδιών αυτών, ενώ αυξάνει σε μεγάλο βαθμό τον κίνδυνο να βρεθούν στο στόχαστρο των εκφοβιστικών συμπεριφορών των δραστών (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2013· Carter & Spencer, 2006). Ακόμη, όπως προαναφέρθηκε, τα άτομα που χάνουν την αρτιμέλεια κατά τη διάρκεια του βίου τους αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην προσαρμογή τους στη νέα πραγματικότητα και πολλές φορές ξεσπούν μέσω επιθετικών ή εκφοβιστικών συμπεριφορών (Rigby, 2008).

Στο δικό μας δείγμα και στην ελληνική πραγματικότητα, οι μαθητές που φοιτούν στα «τυπικά» σχολεία και εντάσσονται στην κατηγορία των ΕΕΑ, φοιτώντας παράλληλα στα ΤΕ, είναι συνήθως μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (δυσαναγνωσία δυσλεξία, κλπ,), μαθητές με ήπιες ή μέτριες αναπτυξιακές και μαθησιακές δυσκολίες μαθητές με συμπεριφορικά προβλήματα και δυσκολίες μάθησης/προσαρμογής στην τάξη, και ελάχιστες περιπτώσεις με νοητική καθυστέρηση ή γνωστικές ανεπάρκειες.

Η έρευνα – Μεθοδολογία

Στόχοι της έρευνας

Οι στόχοι που τέθηκαν για την παρούσα έρευνα ήταν οι ακόλουθοι:

1. Να διερευνήσουμε τη συχνότητα παρουσίας προβλημάτων εκφοβισμού και θυματοποίησης ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ και
2. να εξετάσουμε τον βαθμό στον οποίο τα προβλήματα αυτά συσχετίζονται και αλληλεπιδρούν (επηρεάζουν και επηρεάζονται) τόσο με την αυτοεκτίμηση όσο και με τις συναισθηματικές δυσκολίες των συμμετεχόντων.

Ερευνητικές υποθέσεις

Διατυπώσαμε δύο υποθέσεις για την παρούσα έρευνα: Η πρώτη ερευνητική υπόθεση βασίστηκε σε προηγούμενες έρευνες που έδειξαν ότι παιδιά με ΕΕΑ διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο εμπλοκής στο φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης απ' ό,τι παιδιά χωρίς ΕΕΑ (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2013· Carter & Spencer, 2006· Didaskalou, Andreou, & Vlachou, 2009· Reiter & Lapidot-Lefler, 2007· Rose, Espelage, Aragon, & Elliott, 2011· Smith, 1999· Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010). Ακόμη περισσότερο δε, υποθέσαμε ότι οι μαθητές με ΕΕΑ θα παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά, κυρίως, σε θυματοποίηση.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση αφορούσε στη σχέση της θυματοποίησης με την αυτοεκτίμηση και τις συναισθηματικές δυσκολίες των συμμετεχόντων. Υποθέσαμε ότι η εμπλοκή σε προβλήματα εκφοβισμού/θυματοποίησης θα είχε σημαντικά θετική συσχέτιση με αισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης, αυξημένου άγχους και καταθλιπτικών συμπτωμάτων.

Το δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα πήραν μέρος 190 μαθητές εκ των οποίων οι 15 ήταν με ΕΕΑ. Η χορήγηση των μέσων έγινε σε 4 δημόσια σχολεία της πόλης του Ηρακλείου και του Ρεθύμνου. Συγκεκριμένα, 2 δημοτικά σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου, 1 δημοτικό και 1 γυμνάσιο σχολείο της πόλης του Ηρακλείου, ενώ η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων ήταν τυχαία. Επίσης, δεν προχωρήσαμε σε διάκριση βάσει φύλου και πολιτισμικής προέλευσης.

Τα μέσα συλλογής δεδομένων

Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία:

1. *Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με τους Συνομηλίκους* (Peer Experiences Questionnaire-PEQ). Το εργαλείο αυτό αξιολογεί τη θυματοποίηση σε δύο διαστάσεις, τη θυματοποίηση του εαυτού (π.χ. «*Ένας μαθητής/τρια με πείραξε με κακόβουλο τρόπο*») και τη θυματοποίηση των άλλων (π.χ. «*Πείραξα ή κορόιδεψα έναν μαθητή/τρια με κακοήθη τρόπο*»). Αυτό σημαίνει ότι αποτελείται από δύο υποκλίμακες που η πρώτη αφορά στα θύματα και η δεύτερη στους θύτες. Περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν τη συχνότητα παρουσίας ενός περιστατικού εκφοβισμού ή θυματοποίησης κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών σε μια κλίμακα από το 1 (ποτέ) ως το 5 (λίγες φορές την βδομάδα). Η κλίμακα έχει συνολικά υψηλή εσωτερική συνάφεια (α = .81) (Levinson et al., 2013).
2. *The Panas Scales (Positive and Negative Affect Schedule).* Η κλίμακα θετικού και αρνητικού συναισθήματος δημιουργήθηκε από τους Watson, Clark και Tellegen το 1988 για την αξιολόγηση του συναισθηματικού παράγοντα. Πρόκειται για δύο κυρίαρχες και διακριτές συναισθηματικές διαστάσεις, το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 20 ερωτήσεις και χωρίζεται σε δύο υποκλίμακες· η πρώτη αφορά στις θετικές συναισθηματικές εκδηλώσεις και η δεύτερη στις αρνητικές. Ο μαθητής καλείται να δηλώσει τον βαθμό στον οποίο αισθάνεται το κάθε συναίσθημα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή σε μια κλίμακα 5 σημείων (1=καθόλου, 5=πολύ). Συνολικά, η κλίμακα PANAS έχει υψηλή εσωτερική αξιοπιστία και εγκυρότητα. Συγκεκριμένα, κυμαίνεται από .8 6 έως .9 0 (Crawford & Henry, 2004).
3. *Κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg (RSES)*. Η κλίμακα αυτή δημιουργήθηκε από τον *Rosenberg* το 1965, με σκοπό την αξιολόγηση της γενικής αυτοεκτίμησης ενός ατόμου. Συγκεκριμένα, αποτελείται από 10 ερωτήσεις που αφορούν τόσο θετικές δηλώσεις για τον εαυτό όσο και αρνητικές. Το άτομο καλείται να σημειώσει τον βαθμό στον οποίο ισχύουν ή

όχι οι δηλώσεις αυτές σε μία κλίμακα 4 σημείων (1=συμφωνώ απόλυτα, 4=διαφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα έχει καλή προβλεπτική αξιοπιστία καθώς και εσωτερική συνάφεια (Cronbach's alpha). Ο δείκτης αξιοπιστίας φαίνεται να είναι υψηλός (M = 0.81) αναδεικνύοντας την εσωτερική συνοχή της κλίμακας (Sinclair et al., 2010).

Διαδικασία χορήγησης των μέσων συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2013 στην Κρήτη, και συγκεκριμένα στο Ηράκλειο και το Ρέθυμνο. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους μαθητές μέσα στην τάξη με την παρουσία της ερευνήτριας και του/της δασκάλου/ας, αφού πρώτα ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες. Είχε προηγηθεί, μάλιστα, συνεννόηση με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς κάθε σχολείου, ώστε να μη διαταραχθεί η ομαλή του λειτουργία. Οι γονείς ήταν, επίσης, ενήμεροι για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα, καθώς είχαν υπογράψει υπεύθυνη δήλωση συναίνεσης γι' αυτό τον σκοπό. Δόθηκαν οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις για την ανωνυμία και το απόρρητο των στοιχείων της έρευνας, για την πραγματοποίηση της οποίας υπήρχε αντίστοιχη έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Επιπλέον, κρίθηκε αναγκαίο από τους δασκάλους να προηγηθεί μια εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «εκφοβισμός» και «θυματοποίηση», ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Τονίστηκε στους μαθητές ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και προορίζονται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση. Τέλος, ύστερα από συνεννόηση με τον δάσκαλο της τάξης, διαχωρίστηκαν οι μαθητές με ΕΕΑ, σημειώνοντας «Τ.Ε.» (Τμήμα Ένταξης) στο επάνω μέρος του ερωτηματολογίου.

Αποτελέσματα

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των μετρήσεων αξιοπιστίας των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα, η υποκλίμακα που αφορά στη θυματοποίηση του εαυτού (PEQ_Victim) έχει υψηλή εσωτερική συνάφεια (0.82), όπως και η υποκλίμακα που αφορά στη θυματοποίηση των άλλων (PEQ_Bully). Επομένως, ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας

της όλης κλίμακας είναι 0.82, αφού και οι δύο υποκλίμακες παρουσιάζουν τον ίδιο, υψηλό, βαθμό εσωτερικής συνάφειας. Αναφορικά με την υποκλίμακα των θετικών συναισθημάτων (PANAS_Pos), η εσωτερική συνάφεια είναι πιο χαμηλή (0.61), ενώ η υποκλίμακα που αφορά στα αρνητικά συναισθήματα (PANAS_Neg) έχει υψηλή εσωτερική συνάφεια (0.82). Τέλος, ο βαθμός εσωτερικής συνάφειας που παρουσιάζει η κλίμακα της αυτοεκτίμησης (Self-esteem) είναι, επίσης, ικανοποιητικός (0.75).

Πίνακας 1: *Μετρήσεις αξιοπιστίας, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων των μεταβλητών της έρευνας*

Μεταβλητές	Στοιχεία	Cronbach's α	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
PEQ_Victim	9	.82	13.22	5.37
PEQ_Bully	9	.82	11.04	3.55
PANAS_Pos	10	.61	34.81	9.97
PANAS_Neg	10	.82	14.39	5.47
Self-esteem	8	.75	30.83	5.33

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα ποσοστά μαθητών-θυμάτων σε σχέση με το είδος της τάξης φοίτησης. Όπως παρατηρείται, το 26,9% των μαθητών της τυπικής τάξης και το 26,7% των μαθητών στα τμήματα ένταξης αναφέρουν ότι δεν υπόκεινται καθόλου σε κάποια μορφή θυματοποίησης. Όμως, ένα πολύ υψηλό ποσοστό μαθητών τυπικής τάξης (64,6%) φαίνεται να υπόκειται σε μετρίου τύπου θυματοποίηση, όπως και ένα εξίσου υψηλό ποσοστό μαθητών που παρακολουθούν τμήμα ένταξης (46,7%). Επίσης, το ποσοστό των μαθητών στα τμήματα ένταξης που δέχεται μια αρκετά ή πολύ σοβαρή μορφή θυματοποίησης είναι υψηλότερο (26,6%) απ' ό,τι το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών τυπικής τάξης (8,5%).

Πίνακας 2: *Ποσοστά μαθητών θυμάτων σε σχέση με το είδος της τάξης*

Είδος Τάξης	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΜΕΤΡΙΑ		ΑΡΚΕΤΑ-ΠΟΛΥ ΣΟΒΑΡΑ	
	N	%	N	%	N	%
Τυπική Τάξη	47	26,9	113	64,6	15	8,5
Τμήμα Ένταξης	4	26,7	7	46,7	4	26,6

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται τα ποσοστά των μαθητών-θυτών σε σχέση με το είδος της τάξης φοίτησης. Όπως διαπιστώνεται, το 48,6% των μαθητών τυπικής τάξης και το 46,7% των μαθητών στα τμήματα ένταξης αναφέρουν ότι δεν εμπλέκονται καθόλου σε περιστατικά εκφοβισμού άλλων μαθητών. Ωστόσο, ένα αρκετά υψηλό ποσοστό μαθητών τυπικής τάξης (49,1%) φαίνεται να εκδηλώνει, σε μέτριο βαθμό, εκφοβιστικούς τρόπους συνδιαλλαγής με τους άλλους, όπως και το 33,3% των μαθητών στα τμήματα ένταξης. Επιπλέον, το ποσοστό των μαθητών στα τμήματα ένταξης που εμπλέκεται σε αρκετά ή πολύ σοβαρά περιστατικά εκφοβισμού (θυματοποίησης των άλλων) είναι υψηλότερο (20%) από το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών της τυπικής τάξης (2,3%).

Πίνακας 3: *Ποσοστά μαθητών θυτών σε σχέση με το είδος της τάξης*

Είδος Τάξης	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΜΕΤΡΙΑ		ΑΡΚΕΤΑ-ΠΟΛΥ ΣΟΒΑΡΑ	
	N	%	N	%	N	%
Τυπική Τάξη	85	48,6	86	49,1	4	2,3
Τμήμα Ένταξης	7	46,7	5	33,3	3	20,0

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κλιμάκων PEQ_Victim, PEQ_Bully, PANAS_Pos, PANAS_Neg και Self-esteem ως προς το είδος της τάξης φοίτησης των παιδιών του δείγματος. Πιο αναλυτικά, ο μέσος όρος θυματοποίησης των παιδιών που παρακολουθούν τμήμα ένταξης είναι μεγαλύτερος (18.07) από τον μέσο όρο θυματοποίησης των παιδιών τυπικής τάξης (12.81). Με βάση τις αναλύσεις του t-test, οι διαφορές μεταξύ των δύο αυτών ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές. Η μέση τιμή θυτών στα παιδιά των τμημάτων ένταξης είναι ανώτερη (13.66) από τη μέση τιμή θυτών στα παιδιά της τυπικής τάξης (10.81), χωρίς όμως να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο αυτών ομάδων. Αναφορικά με την υποκλίμακα των θετικών συναισθημάτων, τα παιδιά που παρακολουθούν τμήμα ένταξης σημείωσαν χαμηλότερη μέση τιμή (31.60) απ' ότι τα παιδιά τυπικής τάξης (35.08). Ωστόσο, οι αναλύσεις του t-test έδειξαν ότι οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Αντίθετα, οι διαφορές των δύο ομάδων ως προς την υποκλίμακα των αρνητικών συναισθημάτων είναι στατιστικά σημαντικές.

Ειδικότερα, ο μέσος όρος των παιδιών από τα τμήματα ένταξης είναι υψηλότερος (19.87) απ' ό,τι των παιδιών στην τυπική τάξη (13.92). Τέλος, η μέση τιμή αυτοεκτίμησης στα παιδιά των τμημάτων ένταξης είναι χαμηλότερη (28.33) από τη μέση τιμή αυτοεκτίμησης των παιδιών τυπικής τάξης (31.05), χωρίς, ωστόσο, να σημειώνονται, βάσει των αναλύσεων του t-test, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους.

Πίνακας 4: *Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κλιμάκων PEQ_Victim, PEQ_Bully, PANAS_Positive, PANAS_Negative και Self-esteem ως προς το είδος της τάξης φοίτησης*

	Είδος τάξης				
	Τυπική Τάξη		Τάξη Ένταξης		t - test
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	(df = 188)
PEQ_Victim	12.81	4.63	18.07	9.81	**-2.05***
PEQ_Bully	10.81	3.05	13.66	6.76	σ.α.
PANAS_Positive	35.08	9.99	31.60	9.44	σ.α.
PANAS_Negative	13.92	4.51	19.87	10.79	**-2.11***
Self-esteem	31.05	5.30	28.33	5.22	**1.91**

Σημείωση. * $p < .05$

Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται το μοντέλο ανάλυσης παλινδρόμησης των μεταβλητών της Θυματοποίησης (Παιδιά-Θύματα- PEQ_Victim), του Εκφοβισμού (Θύτης-PEQ_Bully), της Αυτοεκτίμησης (Self-esteem) και της Ηλικίας (Age). Το συγκεκριμένο μοντέλο προβλέπει την παρουσία αρνητικών συναισθημάτων ή συναισθηματικών δυσκολιών σε σχέση με τη θυματοποίηση του εαυτού και τη θυματοποίηση των άλλων, καθώς και σε σχέση με την ηλικία και την αυτοεκτίμηση. Όπως παρατηρείται στον παρακάτω πίνακα, η θυματοποίηση, ο εκφοβισμός (θυματοποίηση του άλλου) και η αυτοεκτίμηση εξηγούν (προβλέπουν), με

πιθανότητες 34%, την παρουσία αρνητικών συναισθημάτων ή συναισθηματικών δυσκολιών. Αντίθετα, η μεταβλητή της ηλικίας δεν προβλέπει σε σημαντικό βαθμό την παρουσία αρνητικών συναισθημάτων.

Πίνακας 5: *Ανάλυση Παλινδρόμησης για την πρόβλεψη μεταβλητών που προβλέπουν το PANAS_Negative*

Μεταβλητές		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t-test	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
	(Constant)	15,76	3,62		4,35	,000
	Age	-0,15	,22	-,04	-,66	,507
	PEQ_Victim	,27	,08	,26	3,40	,001
	PEQ_Bully	,40	,12	,26	3,46	,001
	Self-esteem	-,25	,06	-.24	-3,91	,000
	R^2 = .34					

Συζήτηση

Σε σχέση με το θέμα της θυματοποίησης και τις ομάδες παιδιών, με βάση τα δεδομένα (πίνακας 2 και 4), παρατηρούμε ότι τα παιδιά με ΕΕΑ εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό (*αρκετά/πολύ σοβαρό*) εμπλοκής και έκθεσης στο φαινόμενο της θυματοποίησης απ' ό,τι τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ. Το παρόν εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με ευρήματα άλλων αντίστοιχων ερευνών (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2013· Carter & Spencer, 2006· Cowie & Jennifer, 2007· Didaskalou, Andreou, & Vlachou, 2009· Rose et al., 2011· Swearer et al., 2010).

Η αυξημένη εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ σε περιστατικά θυματοποίησης συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την παρουσία περισσότερων συναισθηματικών δυσκολιών, σύμφωνα και με το μοντέλο ανάλυσης παλινδρόμησης. Όπως έχει υποστηριχθεί, η

παρουσία αρνητικών συναισθημάτων μπορεί να ερμηνευθεί είτε ως παράγοντας κινδύνου για εμπλοκή σε διαδικασία θυματοποίησης, είτε ως αποτέλεσμα-επίπτωση της έκθεσης σε συστηματικές εκφοβιστικές συμπεριφορές (Kaltiala-Heino & Fröjd, 2011· Kokkinos & Antoniadou, 2013· Kowalski & Limber, 2013· Mencap, 2007· McLaughlin, Byers, & Oliver, 2012· NIABF, 2010). Αυτό σημαίνει ότι, από τη μία, οι προϋπάρχουσες συναισθηματικές δυσκολίες και διαταραχές καθιστούν το ευάλωτο συναισθηματικά παιδί «εύκολο στόχο» των θυτών, αφού, και με βάση τα διεθνή δεδομένα, τα παιδιά-θύτες τείνουν να επιλέγουν ως υποκείμενα θυματοποίησης μαθητές με χαμηλό κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό προφίλ (Mencap, 2007· NIABF, 2010), και, από την άλλη, αν προϋπάρχουν οι εμπειρίες θυματοποίησης, τα συσσωρευμένα βιώματα απόρριψης και έκθεσης του παιδιού σε συστηματικές εκφοβιστικές συμπεριφορές είναι πιθανό να συμβάλλουν στην εκδήλωση συναισθηματικών δυσκολιών (εκλυτικός παράγοντας) (Κουρκούτας, 2008· Mencap, 2007).

Σε άμεση συσχέτιση με το προηγούμενο είναι και η διαπίστωση ότι οι συναισθηματικές δυσκολίες, ανεξάρτητα την αιτία τους (οικογενειακή, λόγω μαθησιακών δυσκολιών, κλπ.), επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, που θα προστάτευαν το παιδί από τις εκφοβιστικές συμπεριφορές των δραστών (παράγων κίνδυνου) (Smokowski & Kopasz, 2005). Οι ελλιπείς κοινωνικές δεξιότητες αυξάνουν τον κίνδυνο για απόρριψη από τους συνομηλίκους και κατ' επέκταση για θυματοποίηση (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2013· Didaskalou, Andreou, & Vlachou, 2009· McLaughlin, Byers, & Oliver, 2012). Όπως ανέφεραν οι Didaskalou, Andreou και Vlachou (2009), οι παρέες και οι θετικές ή σταθερές σχέσεις με συνομηλίκους και δασκάλους στο σχολείο αποτελούν συχνά μια ασπίδα προστασίας (προστατευτικός παράγοντας) απέναντι σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Επομένως, οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν λιγότερες πιθανότητες για μια τέτοια προστασία, στο μέτρο που σε υψηλότερο βαθμό οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διατήρηση σημαντικών διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων.

Ωστόσο, είναι πιθανό η αυξημένη εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ σε περιστατικά θυματοποίησης να οφείλεται σε γλωσσικές και επικοινωνιακές δυσκολίες ή ακόμη και σε χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις (χαμηλή μαθησιακή λειτουργικότητα και παρουσία στην τάξη), που αυξάνουν τον κίνδυνο να γίνονται στόχοι σκόπιμων και συστηματικών επιθέσεων (Κουρκούτας, Γιοβαζολιάς, Πλεξουσάκης & Stavrou,

2013), λόγω της επισφαλούς θέσης τους στην ομάδα της τάξης. Όπως προκύπτει από αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με ΕΕΑ παρουσιάζουν συχνά περιορισμένες ή ανεπαρκείς γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στη διαμόρφωση και διατήρηση θετικών και υποστηρικτικών κοινωνικών σχέσεων, αλλά και προάσπισης του εαυτού, και έτσι να παραμένουν σε μία ευάλωτη θέση για στοχοποίηση (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2013· Κουρκούτας, Γιοβαζολιάς, Πλεξουσάκης & Stavrou, 2013· McLaughlin, Byers, & Oliver, 2012). Επίσης, οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών αυτών μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά την ευρύτερη δημοτικότητά τους και, κατ' επέκταση, το αίσθημα αυτοπεποίθησης και τον βαθμό αποδοχής ή απόρριψης από τις ομάδες των συνομηλίκων σε κοινωνικό επίπεδο (Kokkinos & Antoniadou, 2013· McLaughlin, Byers, & Oliver, 2012).

Αναφορικά με το θέμα του εκφοβισμού και τις ομάδες μαθητών, με βάση τα δεδομένα (πίνακας 3 και 4), παρατηρείται υψηλός βαθμός εμπλοκής (αρκετά/πολύ σοβαρός) των παιδιών με ΕΕΑ σε περιστατικά εκφοβισμού άλλων μαθητών, διατηρώντας πάντοτε την επιφύλαξη της γενίκευσης των αποτελεσμάτων, λόγω του μικρού αριθμού υποκειμένων. Η εμπλοκή τους σε περιστατικά εκφοβισμού σχετίζεται με το γεγονός ότι στα Τμήματα Ένταξης δεν υπάρχουν μόνο μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και με συμπεριφορικά προβλήματα που έχουν μαθησιακά κενά ή αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στο περιβάλλον του σχολείου και της τάξης (Κουρκούτας, 2008, 2011). Το εύρημα αυτό συνάδει με τα διαθέσιμα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2013· Carter & Spencer, 2006· Cowie & Jennifer, 2007· Didaskalou, Andreou, & Vlachou, 2009· Kokkinos & Antoniadou, 2013· Reiter & Lapidot-Lefler, 2007· Rose et al., 2011· Swearer et al., 2010).

Σύμφωνα, μάλιστα, με το μοντέλο ανάλυσης παλινδρόμησης, η αυξημένη εμπλοκή των παιδιών σε φαινόμενα εκφοβισμού/ θυματοποίησης εξηγεί την παρουσία, σε ένα μεγάλο εύρος του δείγματος, συναισθηματικών δυσκολιών, στο μέτρο που το PANAS αναφέρεται σε συναισθηματικές καταστάσεις (όπως το άγχος, αισθήματα φόβου, τρόμου, ενοχών, ντροπής, μοναξιάς, αποστροφής, θυμού, κλπ.), που σε μεγάλο βαθμό σχετίζονται ερευνητικά με χαμηλή αυτοπεποίθηση, χαμηλή εικόνα εαυτού και αποτελεσματικότητα (self-competence), αλλά και αντικοινωνικές ή

επιθετικές μορφές συμπεριφοράς, καθώς και έλλειψη ενσυναίσθησης, λόγω υπερβολικού άγχους ή συναισθηματικής ανωριμότητας (Rose et al., 2013·Rose, Swearer, & Espelage, 2012· Swearer et al., 2012). Η ανάπτυξη επιθετικών ή εκφοβιστικών τρόπων συμπεριφοράς ερμηνεύεται πρωτίστως ως έκφραση αρνητικών συναισθημάτων και βιωμάτων (Farrington & Baldry, 2010· Κουρκούτας, 2011· Kokkinos & Antoniadou, 2013· McLaughlin, Byers, & Oliver, 2012· Turner, Finkel, & Ormrod, 2010). Σε δεύτερο επίπεδο, μπορεί να θεωρηθεί ως μια στρατηγική άμυνας απέναντι στα συσσωρευμένα βιώματα απόρριψης, ματαίωσης και αποτυχίας των παιδιών αυτών στο χώρο του σχολείου ή των ελλείψεων στην υποστήριξη που μπορεί να βιώνουν (Κουρκούτας, 2011· Kokkinos & Antoniadou, 2013).

Όπως υποστήριξαν οι Didaskalou, Andreou και Vlachou (2009), το χαμηλό κοινωνικό προφίλ των παιδιών με ΕΕΑ και προβλήματα συμπεριφοράς είναι εκείνο που τα οδηγεί πολλές φορές στην εκδήλωση επιθετικών ή εκφοβιστικών τρόπων συνδιαλλαγής με τους άλλους. Αυτό σημαίνει ότι χρησιμοποιούν τον εκφοβισμό, ως μέσο για την απόκτηση κύρους και την εξασφάλιση της θέσης τους ανάμεσα στους συνομηλίκους, αλλά και για την απόκρυψη των ευάλωτων στοιχείων του εαυτού (Κουρκούτας, 2008). Με άλλα λόγια, ο εκφοβισμός αντιπροσωπεύει ίσως την *απελπισμένη* προσπάθεια αυτών των παιδιών (σε κάποιες, τουλάχιστον, περιπτώσεις, που «υποφέρουν» από έντονες συναισθηματικές δυσκολίες) να κάνουν αισθητή την παρουσία τους ανάμεσα στους συνομηλίκους και να αποκτήσουν μία θέση στην τάξη (Kaukiainen et al., 2002, στο Didaskalou, Andreou, & Vlachou, 2009· Rose et al., 2012).

Οι εμπειρίες του παιδιού μέσα στην οικογένεια καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη και εσωτερίκευση προτύπων συμπεριφοράς και σχέσεων, τα οποία το παιδί μεταφέρει αργότερα στο σχολείο, στις αλληλεπιδράσεις του με το δάσκαλο ή τους συνομηλίκους. Η συχνή χρήση σωματικών τιμωριών και η επιβολή ακραίων σωφρονιστικών μεθόδων από την πλευρά των γονέων, αλλά και οι συχνές συγκρούσεις, εντάσεις ή, ακόμη περισσότερο, η βία ανάμεσα στους γονείς δημιουργούν για τα παιδιά ένα κλίμα ανασφάλειας μέσα στο σπίτι που δε διασφαλίζει την ανάπτυξη κατάλληλων διαπροσωπικών δεξιοτήτων και στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων (Κουρκούτας, 2008). Επομένως, χρησιμοποιούν την απειλή και τη (λεκτική και σωματική) βία, ως μέσα επίλυσης των διαφορών και τη διαχείριση καθημερινών προβληματικών καταστάσεων, αλλά και ως στρατηγική

επιβολής στους άλλους, στο βαθμό που υστερούν σε δεξιότητες για ανάπτυξη ισότιμων και θετικά επενδυμένων διαπροσωπικών σχέσεων (Espelage & Swearer, 2003· Κουρκούτας, 2011· Μακρή-Μπότσαρη, 2010· Olweus, 1999a).

Ως προς τις ομάδες παιδιών τυπικής τάξης (πίνακας 2 και 3), τα δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθητές αυτοί εμπλέκονται, σε αρκετά ανησυχητικό βαθμό, σε μετρίου τύπου περιστατικά θυματοποίησης και εκφοβισμού (64,6% και 49,1%, αντίστοιχα). Η αυξημένη εμπλοκή των μαθητών τυπικής τάξης μπορεί να οφείλεται σε επιμέρους στάσεις και συμπεριφορές των δασκάλων. Όπως εξήγησε ο Κουρκούτας (2008, 2011) και η Μακρή-Μπότσαρη (2010), η τιμωρητική προσέγγιση του παιδιού που εκδηλώνει εκφοβιστικές συμπεριφορές στο πλαίσιο του σχολείου μπορεί να επιδεινώσει την κατάσταση δημιουργώντας επιπρόσθετα μαθησιακά/ σχολικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Παράλληλα, με τον τρόπο αυτό προωθούνται αρνητικά πρότυπα αλληλεπίδρασης που αυξάνουν τον κίνδυνο απόρριψης από τους συνομηλίκους και ενδυναμώνουν αρνητικές αντιδραστικές συμπεριφορές.

Από την άλλη, ένα μεγάλο μέρος των μαθητών της τυπικής τάξης πιθανόν να παρουσιάζει δυσκολίες συναισθηματικού και συμπεριφορικού τύπου, καθώς και δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και μαθησιακά κενά, που δεν έχουν ακόμη διαγνωστεί, ή είναι σε διαδικασία αξιολόγησης ή, ακόμη και περιπτώσεις μαθητών, των οποίων, οι γονείς αρνούνται την παραπομπή.

Τα υψηλά ποσοστά εμπλοκής των μαθητών τυπικής τάξης σε μετρίου τύπου εκφοβισμό και θυματοποίηση είναι πιθανό να οφείλονται και σε άρνηση παρέμβασης από τη μεριά των δασκάλων. Σύμφωνα με τις Espelage & Swearer (2003) και τον Κουρκούτα (2011), πολλοί δάσκαλοι νιώθουν ότι δεν επαρκούν οι γνώσεις τους για την αποτελεσματική διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού και γι' αυτό τον λόγο αρνούνται να αναλάβουν την ευθύνη για την αντιμετώπισή τους ή αντίθετα υποτιμούν τη σοβαρότητα των περιστατικών και δεν εμπλέκονται ενεργά, υποβαθμίζοντας συγχρόνως και τις αρνητικές επιπτώσεις στους μαθητές-θύματα (Bourke, & Burgman, 2010, Kourkoutas, 2012). Με άλλα λόγια, νιώθουν ότι δεν είναι έτοιμοι ή επαρκώς καταρτισμένοι, ώστε να αντιμετωπίσουν διαταρακτικές μορφές συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς θεωρούν ότι η βασική τους εκπαίδευση δεν τους έχει προετοιμάσει επαρκώς για τη διαχείριση των διαταρακτικών συμπεριφορών στο πλαίσιο της τάξης.

Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι αισθάνονται ανασφαλείς και αγχωμένοι κάθε φορά που έρχονται αντιμέτωποι με παιδιά που εκδηλώνουν συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα (Thanos, Kourkoutas & Vitalaki, 2006, στο Κουρκούτας, 2011). Συνεπώς, η αντίσταση στην αναγνώριση ευθύνης καθώς και η άρνηση εμπλοκής ή αναζήτησης συνεργασίας και βοήθειας από ειδικούς (σχολικούς, κλινικούς ψυχολόγους, διεύθυνση, κ.λπ.) συνιστούν σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες για την αποτελεσματική και ολιστική παρέμβαση και αντιμετώπιση αυτών των προβληματικών καταστάσεων.

Κρίνουμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι η αύξηση των περιστατικών βίας ή εκφοβισμού, καθώς και σχετικών συναισθηματικών δυσκολιών, είναι πιθανό να συνδέεται με τις ευρύτερες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες και εξελίξεις. Αυτό σημαίνει ότι στο πλαίσιο της τρέχουσας κοινωνικο-οικονομικής κρίσης πιθανόν να διογκώνονται τα οικογενειακά προβλήματα και πολλά ζευγάρια να αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες, όσον αφορά στην ικανοποιητική εκπλήρωση του γονεϊκού τους ρόλου.

Συναισθηματικά ευάλωτοι γονείς και γονείς που εκτίθενται σε μακροχρόνια ανεργία και κοινωνική απομόνωση διατρέχουν υψηλό κίνδυνο για εκδήλωση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών, καθώς και κατάθλιψης, που μπορεί να βιώνονται από τα παιδιά ως μία μορφή εγκατάλειψης ή παραμέλησης. Με αυτή την έννοια, από την άλλη, τα δεδομένα σε σχέση με την κρίση δείχνουν ότι οι οικογένειες βιώνουν μεγάλο στρες και λόγω των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων και αυτό πιθανόν να αυξάνει και την ευωαλοτότητα και επιθετικότητα των παιδιών, που δεν συγκαταλέγονται στις κλασσικές κατηγορίες μαθητών με ΕΕΑ.

Οι εκφοβιστικές και επιθετικές μορφές συμπεριφορές, καθώς ς και η ευωαλοτότητα στη θυματοποίηση, πέρα από τα εγγενή ατομικά χαρακτηριστικά/ δυσκολίες σχετίζονται, σε σημαντικό βαθμό, με την προαγωγή αρνητικών προτύπων αλληλεπίδρασης και σχέσεων στο οικογενειακό πλαίσιο και την κατ' επέκταση αναπαραγωγή τους στο πλαίσιο του σχολείου (Dodge, 2006· Efthimiou et al., 2013). Αντίθετα, ένα υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά σε σχέση με την εκδήλωση δυσκολιών προσαρμογής και ψυχοκοινωνικών διαταραχών. Η γονική συναισθηματική υποστήριξη και ασφάλεια συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη μιας ευνοϊκής, θετικής σχολικής και

ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, καθώς και αποφυγής εκδήλωσης επιθετικών συμπεριφορών ή θυματοποίησης, όπως έδειξαν πρόσφατες έρευνες, σε σχέση με την εμπλοκή μαθητών σχολικής ηλικίας σε φαινόμενα εκφοβισμού (Bowes & Arseneault, 2013).

Αναφορικά με την *αυτοεκτίμηση* και τις ομάδες παιδιών με βάση το είδος ή τύπο τάξης (πίνακας 4), τα παιδιά με ΕΕΑ παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης σε σχέση με τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ. Οι διαφορές, όμως, μεταξύ των δύο αυτών ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντικές, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα διαθέσιμα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών. Τα παιδιά με ΕΕΑ παρουσιάζουν, σε σημαντικό βαθμό, χαμηλότερα ποσοστά αυτοεκτίμησης απ' ό,τι τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ, τα οποία οφείλονται είτε στα υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης είτε στην παρουσία περισσότερων συναισθηματικών, καθώς και μαθησιακών δυσκολιών και δυσκολιών στη σχολική προσαρμογή, που προφανώς υπονομεύουν τα αισθήματα αυτοεκτίμησης και αυταξίας (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2013· Cowie & Jennifer, 2007· Didaskalou, Andreou, & Vlachou, 2009· Kokkinos & Antoniadou, 2013· Kourkoutas, 2012· McLaughlin, Byers, & Oliver, 2012· Reiter & Lapidot-Lefler, 2007). Το γεγονός ότι δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική σύνδεση/συσχέτιση μεταξύ των 2 αυτών διαστάσεων της έρευνας, μπορεί να οφείλεται στο ότι πολλοί μαθητές με ΕΕΑ δέχονται πλέον συστηματική υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, κυρίως του Τμήματος Ένταξης, αλλά και της τάξης, καθώς οι τελευταίοι δείχνουν όλο και μεγαλύτερη ευαισθησία και ευελιξία απέναντι στους μαθητές με ΕΕΑ. Πιθανόν, όμως να οφείλεται στο ότι η κλίμακα που χρησιμοποιήσαμε αξιολογεί τη γενική αυτοεκτίμηση, σε αντίθεση με άλλες έρευνες που χορήγησαν κλίμακες που προάγουν μια πολυδιάστατη και πιο αναλυτική αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης ή της αυτό-αποτελεσματικότητας (self-competence) (Darney, Howcroft, & Stroud, 2013· O'Moore & Kirkham, 2001).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, επίσης, ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό-επεξηγηματικό παράγοντα για την παρουσία αρνητικού συναισθηματικού δυναμικού. Όπως προκύπτει κι από τη διεθνή έρευνα, η αυτοεκτίμηση συνιστά μια βασική παράμετρο της ψυχοκοινωνικής και σχολικής εξέλιξης και προσαρμογής των μαθητών, στο μέτρο που αντανακλά διάφορες δεξιότητες και ένα αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας και αυταξίας (Christopher,

2006). Προφανώς, η χαμηλή αυτοεκτίμηση αλληλεπιδρά με το φαινόμενο της θυματοποίησης και, ως εκ τούτου, με τη διαμεσολάβηση και άλλων παραμέτρων, σχετίζεται σημαντικά με την παρουσία συναισθηματικών δυσκολιών ή διαταραχών και κυρίως συμπεριφορικών παρεκκλίσεων που μπορεί να οδηγούν στην εμπλοκή στο σχολικό εκφοβισμό ή στη θυματοποίηση (Darney, Howcroft, & Stroud, 2013· Farrington & Baldry, 2010· O'Moore & Kirkham, 2001· Turner, Finkel, & Ormrod, 2010).

Αναφορικά με τη μεταβλητή της ηλικίας, το μοντέλο ανάλυσης παλινδρόμησης έδειξε ότι δεν αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την παρουσία αρνητικών συναισθημάτων. Έχει παρατηρηθεί, όμως, ότι κατά τη μετάβαση των παιδιών από το δημοτικό στο γυμνάσιο (πρώιμη εφηβεία), κορυφώνονται τα περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης ως αποτέλεσμα της παρουσίας περισσότερων συναισθηματικών δυσκολιών. Όπως ανέφεραν οι Espelage, Bosworth & Simon (2000), η μετάβαση αυτή συνοδεύεται συχνά από έντονο άγχος το οποίο σχετίζεται με τη διασφάλιση της θέσης των εφήβων στις καινούριες πλέον ομάδες των συνομηλίκων. Αυτό σημαίνει ότι η μετάβαση στο γυμνάσιο απαιτεί από τους μαθητές να επαναπροσδιορίσουν τις σχέσεις κυριαρχίας μεταξύ τους και ο εκφοβισμός θεωρείται ως η πλέον κατάλληλη στρατηγική για την εξασφάλιση αυτής της ιεραρχίας.

Συνοπτικά, οι 2 βασικές ερευνητικές υποθέσεις μας (α) ότι οι μαθητές με ΕΕΑ διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο εμπλοκής στο φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης απ' ό,τι παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και (β) ότι η εμπλοκή σε προβλήματα εκφοβισμού/θυματοποίησης θα είχε σημαντικά θετική συσχέτιση με αισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης, αυξημένου άγχους και καταθλιπτικών συμπτωμάτων, επιβεβαιώθηκαν. Οι διαπιστώσεις αυτές συνάδουν και με τα πρόσφατα δεδομένα της διεθνούς έρευνας (Bear et al., 2015· Blake et al., 2012· Rose et al., 2011· Rose, Simpson & Moss, 2015), παρά το γεγονός ότι δεν είχαμε τη δυνατότητα να διαχωρίσουμε τις διάφορες ομάδες μαθητών με ΕΕΑ.

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι τα παιδιά με ΕΕΑ εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό σοβαρής εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού και

θυματοποίησης. Ως προς τον ρόλο των συναισθημάτων, η αυξημένη εμπλοκή των παιδιών στο φαινόμενο της θυματοποίησης συνδέεται, σε σημαντικό βαθμό, με την παρουσία συναισθηματικών δυσκολιών και διαταραχών. Η συσχέτιση των δύο αυτών παραμέτρων-διαστάσεων της έρευνας εξηγείται από το γεγονός ότι η παρουσία αρνητικού συναισθηματικού δυναμικού καθιστά το παιδί «ευάλωτο στόχο» των θυτών, αφού, και με βάση τα διεθνή ερευνητικά ευρήματα, τα παιδιά-θύτες τείνουν να επιλέγουν μαθητές με χαμηλό κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό προφίλ (Kaltiala-Heino & Fröjd, 2011· McLaughlin, Byers, & Oliver, 2012· Kokkinos & Antoniadou, 2013). Από την άλλη βέβαια, είναι πιθανό τα συσσωρευμένα βιώματα απόρριψης και έκθεσης του παιδιού σε συστηματικές εκφοβιστικές συμπεριφορές να οδήγησαν στην εκδήλωση συναισθηματικών δυσκολιών.

Η παρουσία αρνητικών συναισθημάτων συνιστά μια βασική παράμετρο που σχετίζεται και με το φαινόμενο του εκφοβισμού άλλων μαθητών. Το επιβαρυμένο ψυχοσυναισθηματικό δυναμικό ορισμένων παιδιών, με και χωρίς ΕΕΑ, αποτελεί σημαντικό παράγοντα κινδύνου για την εκδήλωση εκφοβιστικών τρόπων συνδιαλλαγής με τους άλλους, ειδικότερα στα παιδιά με μειωμένες διαπροσωπικές δεξιότητες. Ωστόσο, είναι πιθανό, με βάση τα διεθνή δεδομένα, η εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού να αυξήσει σημαντικά τον κίνδυνο εκδήλωσης συναισθηματικών διαταραχών (Kaltiala-Heino & Fröjd, 2011).

Επιπλέον, τα παιδιά με ΕΕΑ παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης απ' ό,τι τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ. Η διαφορά όμως που σημειώνεται μεταξύ των δύο αυτών ομάδων, με βάση τα παρούσα ευρήματα, δεν είναι στατιστικά σημαντική. Ακολούθως, βρέθηκε ότι η αυτοεκτίμηση συνιστά βασικό προβλεπτικό παράγοντα για την παρουσία συναισθηματικών δυσκολιών, σε αντίθεση με τη μεταβλητή της ηλικίας.

Τέλος, όπως ανέφεραν οι Espelage, Bosworth & Simon (2000) και ο Κουρκούτας (2011), είναι απαραίτητη η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινωνία για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου και την προστασία των εμπλεκομένων από την εκδήλωση ψυχοκοινωνικών διαταραχών και σοβαρών δυσκολιών προσαρμογής. Ο εκφοβισμός επιφέρει οδυνηρές συνέπειες, στην ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη των εμπλεκομένων, ιδιαίτερα των πιο ευάλωτων μαθητών, οι οποίες δεν περιορίζονται στο χώρο του σχολείου,

αλλά επεκτείνονται και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Kay, 2005· Rose et al., 2012, Smith, 2013).

Η καθοδήγηση και η υποστηρικτική εποπτεία των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού μαθητών με ΕΕΑ παραμένει σχετικά ελλιπής, ακόμη και σε χώρες με περισσότερο οργανωμένα συστήματα παροχής σχολικών υπηρεσιών (DCSF, 2008). Παρά την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, εξαιτίας της μεγάλης δημοσιότητας του φαινομένου του εκφοβισμού, αναπόφευκτά πολλά ερωτήματα παραμένουν, ως προς την αποτελεσματικότητα των χρησιμοποιούμενων πρακτικών, ιδιαίτερα όσον αφορά την υποστήριξη των ευάλωτων ομάδων μαθητών/μαθητών με ΕΕΑ. Η υποστήριξη των μαθητών θυμάτων παραμένει μια προτεραιότητα και η ενίσχυση τους μέσα από προγράμματα ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και συμβουλευτικής για την ενδυνάμωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, που θα μειώσουν και το άγχος, καθώς και τις συναισθηματικές δυσκολίες, φαίνεται να είναι μία σημαντική παράμετρος των νέων προγραμμάτων παρέμβασης (Orpinas & Horne, 2008· Swearer, Espelage & Napolitano, 2009· Whitted, 2011).

Σε σχέση με τις παρεμβάσεις, υπογραμμίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, η αναγκαιότητα έμφασης στην ενίσχυση της θετικής εικόνας και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, διότι τότε μειώνονται οι πιθανότητες να βιώσει το παιδί αυτό απόρριψη από το σχολείο και την σχολική κοινότητα (άλλοι δάσκαλοι, συμμαθητές, μαθητές από άλλες τάξεις, γονείς άλλων παιδιών), αλλά και να εκδηλώσει επιπλέον αντιδραστικές ή επιθετικές συμπεριφορές (Kauffman & Landrum, 2013· Κουρκούτας, 2011). Όταν εφαρμόζονται πρακτικές ενίσχυσης ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από προγράμματα ενδυνάμωσης των δεσμών με την ομάδα της τάξης, αναπτύσσεται το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα, ενισχύονται οι δεσμοί και μειώνονται οι συγκρούσεις και οι εντάσεις και, όπως έχει υποστηριχθεί θεωρητικά και εμπειρικά, και οι τάσεις θυματοποίησης των συμμαθητών (Cowie & Jennifer, 2007· Espelage & Swearer, 2003· Giovazolias et al., 2010· Κουρκούτας, 2011· Μακρή-Μπότσαρη, 2010· Olweus, 1999b· Rose, Forber-Pratt, Espelage, & Aragon, 2013).

Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα η δειγματοληψία έγινε σε 4 δημόσια σχολεία της πόλης του Ηρακλείου και άλλα 4 της πόλης του Ρεθύμνου. Συνεπώς, τα αποτελέσματα που βρέθηκαν δε θεωρούνται αντιπροσωπευτικά του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού των δύο πόλεων. Επιπλέον, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι στο δείγμα μας περιλαμβάνονται μόλις 15 παιδιά με ΕΕΑ και, ως εκ τούτου, διατηρούμε την επιφύλαξη της γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας. Παρόλα αυτά, τα ευρήματα που προέκυψαν μας παρέχουν σημαντικές ενδείξεις, ώστε να επενδύσουμε ερευνητικά στο εν λόγω θέμα που απασχολεί σύσσωμη τη σχολική κοινότητα, στην Ελλάδα και σε επιμέρους περιφέρειες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aizpurua, A., Garcia-Bajos, E., & Migueles, M. (2011). False recognition and source attribution for actions of an emotional event in older and younger adults. *Experimental Aging Research, 37,* 310-329.

Aizpurua, A., Garcia-Bajos, E., & Migueles, M. (2009). False memories for a robbery in younger and older adults. *Applied Cognitive Psychology, 23,* 174–187. Αλεξιάδης, Σ. (2003). *Ανακριτική*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

Anderson, S. M., Carlson, C. A., Carlson, M. A., & Gronlund, S. D. (2014). Individual differences predict eyewitness identification performance, *Personality and Individual Differences***,** *60,* 36–40.

Anstey, K. (2008). Cognitive aging and functional biomarkers. In S. Hofer and D. Alwin (Eds.), *Handbook of cognitive aging: interdisciplinary perspectives* (pp. 327-339). Thousand Oaks, California: Sage.

Ardila, A., Ostrosky-Solis, F., Rosselli, M., & Gómez, C. (2000). Age-related cognitive decline during normal aging: the complex effect of education. *Archives of Clinical Neuropsychology, 15*(6), 495–513.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *Recent advances in learning and motivation* (pp. 47-89). New York: Academic Press.

Ballesteros, S., Mayas, J., & Reales, J. M. (2013). Cognitive function in normal aging and in older adults with mild cognitive impairment. *Psicothema, (25)*1, 18-24.

Barnes, L., Cagney, L., & Mendes de Leon, C. (2008). Social resources and cognitive function in older persons. In S. Hofer and D. Alwin (Eds.), *Handbook of cognitive aging: interdisciplinary perspectives* (pp. 603-613). Thousand Oaks, California: Sage.

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bayen, U. J., & Murnana, K. (1996). Aging and the use of perceptual and temporal information in source memory tasks. *Psychology and Aging, 11,* 293-303.

Bentler, P. (2006). *EQS 6 Structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.

Bowler, J. V. (2005). Vascular cognitive impairment. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry, 76,* 35-44.

Brewer, N., & Burke, A. (2002). Effects of testimonial inconsistencies and eyewitness confidence on mock-juror judgments. *Law and Human Behavior, 26,* 353-364.

Brewer, W. F., & Treyens, J. C. (1981). Role of schemata in memory for places. *Cognitive Psychology, 13,* 207–230.

Brockmole, R. J., & Logie, R. (2013). Age-related change in visual working memory: A study of 55,753 participants aged 8–75, *Frontiers in Psychology, 4*(12).

http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Brockmole%20JR%5Bauth%5

Cabeza, R., Daselaar, S. M., Dolcos, F., Prince, S. E., Budde, M., & Nyberg, L. (2004). Task-independent and task-specific age effects on brain activity during working memory, visual attention, and episodic retrieval. *Cerebral Cortex, 14,* 364-375.

Claparéde, E. (1906). *La Psychologie Judiciaire.* Paris: Masson & Cie.

Chang, Y. K., Huang, C. J., Chen, K. F., & Hung, T. M. (2013). Physical activity and working memory in healthy older adults: an ERP study. *Psychophysiology, 50*(11), 1174-82.

Clifford, B. R., & Hollin, C. R. (1981). Effects of the type of incident and the number of perpetrators an eyewitness memory. *Journal of Applied Psychology, 66,* 364-370.

Craik, F. I., & Salthouse, T.A. (2000). *Handbook of aging and cogntion II.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Crowford, J. D., & Stankov, L. (1996). Age differences in the realism of confidence judgments: A calibration study using tests of fluid and crystallized intelligence. *Learning Disabilities Research and Practice, 8,* 83-103.

Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 19,* 450-466.

Dodson, C. S., Bawa, S., & Krueger, L. E. (2007). Ageing, metamemory, and high-confidence errors: A misrecollection account. *Psychology and Aging, 22*(1), 122-133.

Dodson C., Bawa, S., & Slotnick, S. D. (2007). Aging, source memory, and misrecollections. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 33*(1), 169–181.

Dodson, C., & Krueger, J. (2006). I misremember it well: why older adults are unreliable eyewitnesses. *Psychonomic Bulletin & Review, 13*(5), 770-775.

Dodson, C., & Reisberg, D. (1991). Indirect testing of eye witness memory: the (non) effect of misinformation. *Bulletin of the Psychonomic Society, 29*, 333-336.

Efklides, A. (2002). The systemic nature of metacognitive experiences: Feelings, judgments, and their interrelations. In M. Izaute, P. Chambres, & P.-J. Marescaux (Eds.), *Metacognition: Process, function, and use* (pp. 19-34). Dordrecht, The Netherlands, Kluwer.

Efklides, A., Yiultsi, E., Kangellidou, T., Kounti, F., Dina, F., & Tsolaki, M. (2002). Wechsler Memory Scale, Rivermead Behavioral Memory Test, and Everyday Memory Questionnaire in Healthy Adults and Alzheimer Patients. *European Journal of Psychological Assessment, 18*(1), 63-77.

Ellis, H. D. (1984). Practical aspects of face memory. In G. L. Wells & E. F. Loftus (Eds.), *Eyewitness testimony: Psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Folstein, M. F., Folstein, S. E., & McHugh, P. R. (1975). MMSE: A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research, 12*(3), 189-198.

Foster, J. L., Garry, M., & Loftus, E. F. (2012). Repeated information in the Courtroom. *Court Review: The Journal of the American Judges, 48*, 44-47.

Gkinopoulos, T., Moraitou, D., Papantoniou, G., Nigritinou, M., Ginos, P., & Kotselidou, D. (2014). Decoding of basic emotions from dynamic visual displays in dementia: A sign of loss of positivity bias in emotional processing in cognitively unhealthy aging? *Open Journal of Medical Psychology, 3*(5), 325-336.

Godden, D., & Baddeley, A. (1975). Context dependent memory in two natural environments. *British Journal of Psychology, 66*(3), 325–331.

Gross, H. (1905). *Krimilanpsychologie*, Leipzig: F. C. W. Vogel.

Hollins, T. S., & Perfect, T. J. (1997). The confidence-accuracy relation in eyewitness event memory: The mixed question type effect. *Legal and Criminological Psychology, 2,* 205-218.

Intlekofer, K. A., & Cotman, C. W. (2013). Exercise counteracts declining hippocampal function in aging and Alzheimer's disease. *Neurobiology of Disease, 57,* 47-55.

Jacoby, L. L., Wahlheim, C. N., Rhodes, M. G., Daniels, K. A., & Rogers, C. S. (2010). Learning to diminish the effects of proactive interference: reducing false memory for young and older adults. *Memory & Cognition, 38*(6), 820-829.

Johnson, H. M., & Seifert, C. M. (1994). Sources of the continued influence effect: When misinformation in memory affects later inferences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognıtion, 20***,** 1420–1436.

Johnson, M. K., Hashtroudi, S., & Lindsay, D. S. (1993). Source monitoring. *Psychological Bulletin, 114,* 3–28.

Johnson, W., Logie, R., & Brockmole, J. (2010). Working memory tasks differ in factor structure across age cohorts: Implications for dedifferentiation. *Inteligence, 38,* 513-528.

Juslin, P., Olsson, N., & Winman, A. (1996). Calibration and diagnosticity of confidence in eyewitness identification: Comments on what can be inferred from the low confidence - accuracy correlation. *Journal of Experimantal Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 22,* 1304-1316.

Kirk-Sanchez, N. J., & McGough, E. L. (2013). Physical exercise and cognitive performance in the elderly: current perspectives. *Clinical Interventions in Aging, 9*(17), 51-62.

Krug, K. (2007). The relationship between confidence and accuracy: Current thoughts of the literature and a new area of research. *Applied Psychology in Criminal Justice, 3*(1), 7-41.

Kuehn, L. (1974). Looking down a gun barrel: person perception and violent crime. *Perceptual and Motor Skills, 39*(1), 159-164.

Κοτσαλής, Λ. (2007). *Δικαστική Ψυχολογία.* Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ.Σάκκουλας.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Θέματα γηροψυχολογίας και γεροντολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση.* Αθήνα: Πεδίο.

Lindsay, D. S. (1994). Memory source monitoring and eyewitness testimony. In D. F. Ross, J. D. Read, & M. P. Toglia (Eds.), *Adult eyewitness testimony: Current trends and developments* (pp. 27-55). New York: Cambridge University Press.

Lindsay, D. S., & Johnson, M. K. (1989). The eyewitness suggestibility effect and memory of source. *Memory & Cognition, 17,* 349-358.

Loftus, E. F. (1992). When a lie becomes memory's truth: memory distortion after exposure to misinformation. *Psychological Science, 3,* 121-123.

Loftus, E. F., Miller, D. G., & Burns, H. J. (1978). Semantic integration of verbal information into a visual memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 4*(1), 19-31.

Loftus, E. F., Nucci, M., Hoffman, H. (1998). Manufacturing memory. *American Journal of Forensic Psychology, 16,* 63-75.

Loftus, E. F., & Palmer, J. C. (1974). Reconstruction of automobile destruction: an example of the interaction between language and memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 13,* 585-589.

Loftus, E. F., Schooler, J. W., Boone, S. M., & Kline, D. (1987). Time went by so slowly: overestimation of event duration by males and females. *Applied Cognitive Psychology, 1,* 3-13.

Loftus, E. F., & Zanni, G. (1975). Eyewitness testimony: The influence of the wording of a question. *Bulletin of Psychonomic Society, 5,* 19-31.

Lyle, K. B., & Johnson, M. K. (2006). Importing perceived features into false memories. *Memory, 14,* 197–213.

Marklund, P., Fransson, P., Cabeza, R., Petersson, K. M., Ingvar, M., & Nyberg, L. (2007). Sustained and transient neural modulations in prefrontal cortex related to declarative long-term memory, working memory and attention. *Cortex, 43,* 22-37.

Μασούρα, Ε. (2010). Εργαζόμενη μνήμη: μπορεί να εργαστεί ακόμα πιο σκληρά; Στο Γ. Βογινδρούκας, Α. Οκαλίδου & Σ. Σταυρακάκη (Επ. Έκδ.), *Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές: Από τη βασική έρευνα στην κλινική πράξη* (σελ. 321-344). Αθήνα: Επίκεντρο.

Masoura, E. V., Kosmidis, M. H., Tsotsi, S., Emmanouil, A., Metallidou, P., Liontou, G., et al. (2009, May). *Tasks for the assessment of working memory: Development of normative data for the Greek population*. Paper presented at the 12th Panhellenic Conference for Psychological Research. Volos, Greece.

Memon, A. & Bull, R. (1991). The cognitive interview: Its origins, empirical support, evaluation and practical implications. *Journal of Community and Applied Psychology, 1,* 1-18.

Memon, A., Bartlett, J., & Rose, R. (2003). The aging eyewitness: effects of age on face, delay, and source-memory ability. *The Journals of Gerontology. Series B, Psychological Sciences and Social Sciences, 58*(6), 338-345.

Mitchell, K. J., Johnson, M. K., & Mather, M. (2003). Source monitoring and suggestibility to misinformation: Adult age-related differences. *Applied Cognitive Psychology, 17,* 107–119.

Mitchell, K. J., Johnson, M. K., Raye, C. L., Mather, M, & D'Esposito, M. (2000). Aging and reflective processes of working memory: binding and test load deficits. *Psychology & Aging, 15,* 527–541.

Mitchell, K. J., & Zaragoza, M. S. (2001). Contextual overlap and eyewitness suggestibility. *Memory & Cognition, 29,* 616–626.

Moraitou, D., & Efklides, A. (2012). The wise thinking and acting questionnaire: The cognitive facet of wisdom and its relation with memory, affect, and hope. *Journal of Happiness Studies, 13*(5), 849-873.

Moraitou, D,. & Efklides, A. (2013). Wise thinking, hopeful thinking, and positive aging: Reciprocal relations of wisdom, hope, memory, and affect in young, middle-aged, and older adults. In A. Efklides and D. Moraitou (Eds.), *A positive psychology perspective on quality of life* (pp. 189-218). *Social Indicators Research Series, 51.* Dordrecht: Springer.

Moraitou, D., & Papantoniou, G. (2012). Mindfulness and action control in young, middle-aged, and old adults: An examination of their relationship to attentional bias towards emotional information. *Research in Psychology (Ricerche di Psicologia), 2010*(4), 591-626.

Moraitou, D., Papantoniou, G., Gkinopoulos, T., & Nigritinou, M. (2013). Older adults' decoding of emotions: Age-related differences in interpreting dynamic emotional displays and the well-preserved ability to recognize happiness. *Psychogeriatrics, 13*(3), 139-147.

Morgan, C. A., Hazlett, G., Baranoski, M., Doran, A., Southwick, S., & Loftus, E. (2007). Accuracy of eyewitness identification is significantly associated with performance on a standardized test of face recognition. *International Journal of Law and Psychiatry, 30,* 213–223.

Miyake, A., & Shah, P. (1999). *Models of working memory. Mechanisms of active maintenance and executive control.* Cambridge: Cambridge University Press.

Parkin, A. J. (1999). *Μνήμη* (Επιμ. Έκδ. και Μετ.: Σ. Τριανταφυλλίδου). Αθήνα: Παρισιάνου.

Pickering, S., & Gathercole, S. E. (2001). *Working memory test battery for children (WMTB-C)*. London: Psychological Corporation.

Roebers, C. M. (2002). Confidence judgements in children's and adults' event recall and suggestibility. *Developmental Psychology, 38*(6), 1052-1067

Roediger, H., Jacoby, J., & McDermott, K. (1996). Misinformation effects in recall: Creating false memories through repeated retrieval. *Journal of Memory and Languages, 35*, 300–318.

Roediger, H. L., & McDermott, K. B. (1995). Creating false memories: Remembering words not presented in lists. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition, 21,* 803-814.

Ryan, R. H., & Geiselman, R. E. (1991). Effects of biased information on the relationship between eyewitness confidence and accuracy. *Bulletin of the Psychonomic Society, 29,* 7-9.

Salthouse, T. A. (1994). The aging of working memory, *Neuropsychology, 8,* 535-535.

Schacter, D. (1996). *Searching for memory, the brain, the mind, and the past*. New York: Basic Books.

Schaie, W. (2008). Historical processes and patterns of cognitive aging. In S. Hofer and D. Alwin (Eds.), *Handbook of cognitive aging: interdisciplinary perspectives* (pp. 368-383). Thousand Oaks, California: Sage.

Shepherd, J. W., Ellis, H. D., & Davies, G. M. (1982). *Identification evidence.* Aberdeen, Great Britain: Aberdeen University Press.

Shing, Y. L., Werkle-Bergner, M., Li, S., & Lindenberger, U. (2009). Committing memory errors with high confidence: Older adults do but children don't. *Memory, 17*(2), 169-179.

Simons, J. S., Dodson, C. S., Bell, D., & Schacter, D. L. (2004). Specific and partial source memory: Effects of aging. *Psychology and Aging, 19,* 689–694.

Spiro, A., & Brady, C. (2008). Integrating health into cognitive aging research and theory. In S. Hofer and D. Alwin (Eds.), *Handbook of cognitive aging: interdisciplinary perspectives* (pp. 260-283). Thousand Oaks, California: Sage.

Stavrakaki, S., Megari, K., Kosmidis, M. H., Apostolidou, M., & Takou, E. (2012). Working memory and verbal fluency in simultaneous interpreters. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 34*(6), 624-633.

Steblay, N. M. (1992). A meta-analytic review of the weapon focus effect. *Law and Human Behavior, 16*(4), 413-424.

Stern, W. (1902). *Zur Psychologie der Aussage: Experimentelle Untersuchungen über Erinnerungstreue*. Berlin: de Gruyter.

Tsolaki, M., Fountoulakis, K., Nakopoulou, E., Kazis, A., & Mohs, R. C. (1997). Alzheimer's Disease Assessment Scale: the validation of the scale in Greece in

elderly demented patients and normal subjects. *Dementia and Geriatric Cognitive Disorders, 8*(5), 273-280.

Van Vliet, P. (2012). Cholesterol and late-life cognitive decline. *Journal of Alzheimer's Disease, 30*, 147-62.

Wells, G. L., Ferguson, T. J., & Lindsay, R. C. (1981). The tractability of eyewitness confidence and its implications for triers of fact. *Journal of Applied Psychology, 66*(6), 688-696.

Wilson, B., Cockburn, J., & Baddeley, A. (1985). *The Rivermead Behavioural Memory Test*. Bury St Edmunds, UK: Thames Valley Test Company.

Wise, R. A., & Safer, M. A. (2004). What US judges know and believe about eyewitness testimony. *Applied Cognitive Psychology, 18*, 427-443.

Zakay, D. (1998). Determinants of confidence in accuracy of knowledge retrieval. *European Journal of Cognitive Psychology, 10*, 291-306.

Zanto, T. P., Toy, B., & Gazzaley, A. (2010). Delays in neural processing during working memory encoding in normal aging. *Neuropsychologia, 48*, 13–25.

Ζησιάδης, Β. (2003). *Η ψυχολογική θεώρηση της ποινικής δίκης*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.