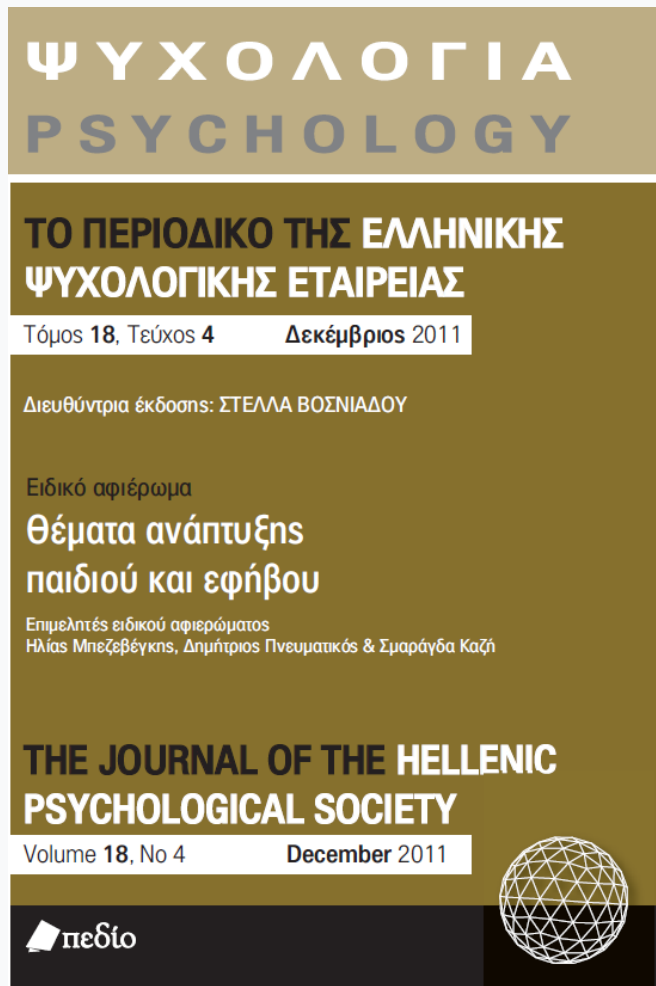


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 18, No 4 (2011)



Bullying and victimization at school: personal and family parameters

Στέλιος Ν. Γεωργίου, Φαίδη Φαίδωνος

doi: [10.12681/psy_hps.23735](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23735)

Copyright © 2020, Στέλιος Ν. Γεωργίου, Φαίδη Φαίδωνος



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

N. Γεωργίου Σ., & Φαίδωνος Φ. (2020). Bullying and victimization at school: personal and family parameters. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 18(4), 484–502. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23735

Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση: Ατομικές και οικογενειακές παράμετροι

ΣΤΕΛΙΟΣ Ν. ΓΕΩΡΓΙΟΥ¹

ΦΑΙΔΗ ΦΑΙΔΩΝΟΣ²

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η περιγραφή των παραγόντων που συνεισφέρουν στη δημιουργία του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει αναδείξει τρεις διακριτές ομάδες παιδιών που συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης: τους θύτες, τα θύματα και τους θύτες-θύματα. Οι ομάδες αυτές παρουσιάζουν διαφορές τόσο ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά όσο και ως προς το οικογενειακό πλαίσιο. Οι κυριότεροι ενδοατομικοί παράγοντες αφορούν την ιδιοσυγκρασία, την ψυχοπαθολογία, το φύλο και την ηλικία του παιδιού. Επιπρόσθετα, ο βαθμός διαφορετικότητας των παιδιών, καθώς και οι εξηγήσεις της βίαιης συμπεριφοράς (αιτιακές αποδόσεις) των θυτών φαίνεται να αποτελούν παράγοντες που προβλέπουν την έκφραση εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Όσον αφορά τους οικογενειακούς παράγοντες, διαφάνηκε ότι η γονική εμπλοκή, το γονικό στυλ και η γονική κατάθλιψη συνεισφέρουν σημαντικά στην εμφάνιση του φαινομένου. Πολλοί ερευνητές έχουν καταλήξει σε ποικίλα μοντέλα περιγραφής των σχέσεων μεταξύ των προαναφερθέντων παραγόντων, με πιο σύγχρονα τα διαδραστικά μοντέλα, στα οποία περιγράφονται αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ γονέων-παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, Θυματοποίηση.

1. Εισαγωγή

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης στο σχολείο λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις τα τελευταία χρόνια. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας σημειώνει συνεχώς αυξανόμενα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού ανάμεσα στις ευρωπαϊκές χώρες (Schwartz, Barican,

Waddell, Harrison, Nightingale, & Gray-Grant, 2008). Σύμφωνα με τους Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen και Rimpelä (2000), τα ποσοστά μαθητών δημοτικού που συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού με οποιαδήποτε ιδιότητα κυμαίνονται από 3% μέχρι 10%, ενώ οι Whitney and Smith (1993) υποστηρίζουν ότι το αντίστοιχο ποσοστό φθάνει έως και το 27%. Έρευνες δεί-

1. Διεύθυνση: Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λεωφόρος Καλλιπόλεως 65, Κτήριο Αντωνίου, Λευκωσία. Τηλ.: +357 22892076. E-mail: stege@ucy.ac.cy

2. Διεύθυνση: Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λεωφόρος Καλλιπόλεως 65, Κτήριο Αντωνίου, Λευκωσία. Τηλ.: +357 22892070. E-mail: rhedonos.phedi@ucy.ac.cy

χουν ότι το φαινόμενο είναι ακόμη πιο ανησυχητικό στους εφήβους, με ποσοστό που αγγίζει μέχρι και το 51% (Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001).

Σύμφωνα με διεθνείς αναφορές, το συγκεκριμένο κοινωνικό φαινόμενο ταλαιπωρεί όχι μόνο βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα τους συμμετέχοντες, με καταστροφικές συνέπειες τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα (Headley, 2004. Rigby, 1999. Seals & Young, 2003). Οι εμπειρίες σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης έχουν επανειλημμένα συσχετιστεί με μια πληθώρα προβλημάτων προσαρμογής, συμπεριλαμβανομένων της κατάθλιψης, του άγχους, της χαμηλής αυτοεκτίμησης, της μοναξιάς για τα θύματα και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς στη μελλοντική ζωή για τους θύτες (Bond et al., 2001. Hawker & Boulton, 2000. Seals & Young, 2003). Εξάλλου, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα διατρέχουν σημαντικά υψηλότερο κίνδυνο να εμπλακούν σε εγκληματικές ή αυτοκαταστροφικές ενέργειες στην ενήλικη ζωή τους (Baldry & Farrington, 2000. Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu, & Morton, 2001. Perren & Hornung, 2005. West & Salmon, 2000), ενώ αντιμετωπίζουν σημαντικές ψυχολογικές δυσκολίες στη μελλοντική τους ζωή (Headley, 2004. Roland, 2002. Seals & Young, 2003). Ειδικότερα, η θυματοποίηση έχει συσχετιστεί με την ύπαρξη ανήσυχου ύπνου στα θύματα, με νυχτερινή ενούρηση, με σωματικά συμπτώματα, όπως πονοκεφάλους και στομαχικές διαταραχές (Williams, Champers, Logan, & Robinson, 1996), ακόμη και με αυτοκτονικές τάσεις (Tanaka, 2001). Συνδέεται επίσης με σχολικό στρες (Karatzias, Power, & Swanson, 2002), με αποφυγή του σχολείου (Kochenderfer & Ladd, 1997), με δυσκολίες συγκέντρωσης στη σχολική εργασία, καθώς και με σημαντική αύξηση των σχολικών απουσιών (Smith, 2000). Από την άλλη, ο σχολικός εκφοβισμός σχετίζεται με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες και με μελλοντική παραβατική συμπεριφορά (Baldry & Farrington, 2000. Kaltiana-Heino et al., 2000. Khatri, Kupersmidt & Patterson, 2000. Sourander, Helstela, Helenius, & Piha, 2000).

Η πιο ανησυχητική ίσως διαπίστωση γύρω από τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις του φαινομένου είναι αυτή που αναφέρεται στη διαγενεακή μεταβίβαση του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Η άποψη αυτή υποστηρίζει ότι οι υπό συζήτηση συμπεριφορές μεταφέρονται στις επόμενες γενεές μέσω των διαδικασιών κοινωνικής μάθησης (Farrington, 1993). Κατ' αυτό τον τρόπο δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος, ο οποίος δύσκολα μπορεί να διακοπεί. Συνεπώς, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εντοπιστούν οι παράγοντες που συνεισφέρουν στη δημιουργία του φαινομένου, προκειμένου να αναπτυχθούν οι κατάλληλοι μηχανισμοί εντοπισμού των μαθητών υψηλού κινδύνου. Μέσω τέτοιων μηχανισμών και διαδικασιών θα καταστεί δυνατή η παροχή ενίσχυσης και υποβοήθησης στα συγκεκριμένα παιδιά από πολύ νωρίς. Οι παράμετροι δημιουργίας και διαιώνισης του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης θα αποβούν επίσης ιδιαίτερα χρήσιμες στο σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβατικών προγραμμάτων με στόχο την αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος.

Εννοιολογική οριοθέτηση

Σχολικός εκφοβισμός (bullying) είναι η συστηματική και επαναλαμβανόμενη παρενόχληση ή βιαιοπραγία που εκφράζεται είτε από ένα μαθητή προς κάποιον άλλο είτε από ομάδες μαθητών προς ένα μαθητή ή μια ομάδα μαθητών (Olweus, 1994). Παίρνει τη μορφή σωματικής, λεκτικής ή ψυχολογικής βίας, όπως είναι ο σκόπιμος αποκλεισμός από μια κοινωνική ομάδα, η κοινωνική περιθωριοποίηση και οι προσβλητικές χειρονομίες. Σκοπός του θύτη είναι ουσιαστικά να προκαλέσει φόβο, να βλάψει ή να φέρει σε δύσκολη θέση το θύμα (Craig, 1998). Κατ' ανάλογο τρόπο, η θυματοποίηση στο σχολείο αναφέρεται στην έκθεση ενός μαθητή σε συστηματικό εκφοβισμό (συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής περιθωριοποίησης) από έναν ή περισσότερους μαθητές με την πρόθεση να τον πληγώσουν (Georgiou, 2008β).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το φαινόμενο χαρακτηρίζεται από ασύμμετρη σχέση δύναμης

(Rigby, 2002. Smith, 2000), σε σημείο που ερευνητές να ορίζουν το σχολικό εκφοβισμό ως την επαναλαμβανόμενη καταπίεση ενός λιγότερο ισχυρού ατόμου από κάποιο με περισσότερη δύναμη (Farrington, 1993). Λόγω ακριβώς αυτής της ασυμμετρίας, το θύμα δυσκολεύεται να αμυνθεί ή αισθάνεται αβοήθητο απέναντι στο άτομο που του επιτίθεται. Η ασυμμετρία δύναμης μπορεί να οφείλεται στο σωματικό μέγεθος, στη σωματική δύναμη ή ακόμη και στις κοινωνικές διαφορές, όπως για παράδειγμα στη δημοτικότητα ενός ατόμου και την αποδοχή και υποστήριξη του από άλλα παιδιά (Craig & Pepler, 2007). Αυτή ακριβώς η ασυμμετρία δύναμης μεταξύ θύτη-θύματος, καθώς και η συστηματικότητα του σχολικού εκφοβισμού αποτελούν και τα κυριότερα κριτήρια που τον διακρίνουν από οποιαδήποτε άλλη μορφή επιθετικότητας.

Χαρακτηριστικά εμπλεκόμενων ομάδων

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει τρεις διακριτές ομάδες παιδιών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού: τους θύτες, τα παθητικά θύματα και τους θύτες-θύματα, οι οποίοι εμφανίζονται να είναι οι ίδιοι θύματα και ταυτόχρονα θύτες για άλλα παιδιά (Georgiou & Stavrinides, 2008. Olweus, 1994. Wolke, Woods, Bloomfield, & Karstadt, 2000). Αυτές οι τρεις διαφορετικές ομάδες παιδιών έχουν διακριτά ψυχοκοινωνικά προφίλ.

Οι θύτες τείνουν να είναι βίαιοι, θέλουν να κυριαρχούν στην ομάδα και δείχνουν ελάχιστη συμπόνια και κατανόηση προς τους άλλους (Besag, 1989). Έχουν συνήθως κυρίαρχο ρόλο είτε λόγω της δικής τους δύναμης είτε λόγω της σύνδεσής τους με τη δυναμική μιας ομάδας παιδιών (Kaltiala-Heino et al., 2000). Αισθάνονται ασφαλείς και σίγουροι για τον εαυτό τους, καθώς κάποιες έρευνες έδειξαν ότι οι θύτες έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, σε αντίθεση με τα θύματα (Natvig, Albrektsen, & Qvarnstrom, 2001). Αν είναι αγόρια, συνήθως είναι σωματικά πιο δυνατοί από τα θύματα (Olweus, 1993, 1994). Μια υποκατηγορία των θυτών είναι και οι παθητικοί θύτες, άτομα τα

οποία συμμετέχουν στον εκφοβισμό χωρίς όμως να αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία.

Από το άλλο μέρος, τα τυπικά παθητικά θύματα είναι πιο αγχώδη και ανασφαλή από τα άλλα παιδιά (Besag, 1989). Έρευνες έχουν δείξει ότι η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών παρουσιάζει τους υψηλότερους δείκτες προβλημάτων εσωτερικής σε σύγκριση τόσο με τον μη εμπλεκόμενο σε εκφοβισμό πληθυσμό όσο και με τις λοιπές εμπλεκόμενες ομάδες. Παρουσιάζει επίσης αυξημένα ποσοστά κατάθλιψης και άγχους (Carney & Merrell, 2001). Τα θύματα είναι συνήθως ευάλωτα και υποχωρητικά άτομα. Έχουν χαμηλή αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση, νιώθουν αποτυχημένα, ντροπιασμένα και μη ελκυστικά. Στο σχολείο είναι συνήθως μόνα και εγκαταλελειμμένα, και κατά κανόνα δεν έχουν ούτε ένα φίλο στην τάξη τους. Δεν έχουν αντιδραστική συμπεριφορά, οπότε δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι προκαλούν την επιθετικότητα των άλλων. Δίνουν ουσιαστικά το μήνυμα του ανασφαλούς ατόμου, το οποίο δεν πρόκειται να ανταποδώσει σε περίπτωση που κάποιος του επιτεθεί (Natvig et al., 2001). Έρευνες δείχνουν επίσης ότι συχνά έχουν στοιχεία που τα διαφοροποιούν από τα υπόλοιπα παιδιά, όπως χαρακτηριστικά εμφάνισης και συμπεριφοράς τα οποία αποκλίνουν από το «τυπικό» (Naylor, Cowie, & Del Rey, 2001. Tanaka, 2001).

Μια τελευταία κατηγορία εμπλεκόμενων είναι αυτή των θυτών-θυμάτων, που είναι ταυτόχρονα θύματα αλλά και θύτες για τρίτους (Besag, 1989). Τα παιδιά αυτά συνήθως έχουν προβλήματα συγκέντρωσης, ενοχλούν τους γύρω τους και προκαλούν ανησυχία στους άλλους. Λόγω της «διπλής τους ταυτότητας» τα παιδιά αυτά συγκεκριμένων χαρακτηριστικά τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων. Μια πληθώρα ερευνών έχει επανειλημμένα υποδείξει ότι οι θύτες-θύματα έχουν τα περισσότερα ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά και διατηρούν χειρότερες οικογενειακές σχέσεις σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ομάδες παιδιών. Αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής, δεν είναι δημοφιλείς στους συνομηλίκους τους και χαρακτηρίζονται από ποικίλα συμπτώματα κατάθλιψης, άγχους και διατροφικών διαταραχών (Haynie et al., 2001. Kaltiana-Heino et

al., 2000. Schwartz, 2000. Schwartz, Proctor, & Chichn, 2001. Swearer, Song, Cary, Eagle, & Mickelson, 2001). Οι θύτες-θύματα εμφανίζουν ουσιαστικά τα εντονότερα χαρακτηριστικά και βιώνουν τις σοβαρότερες συνέπειες του προβλήματος. Ταυτόχρονα, παρουσιάζουν τις στατιστικά υψηλότερες τιμές στις κλίμακες διαφορετικότητας όσον αφορά εμφανισιακά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, αλλά και τις στατιστικά χαμηλότερες τιμές στην κλίμακα της δημοτικότητας και της αποδοχής από τους συνομηλίκους (Georgiou & Stavrinides, 2008).

2. Παράμετροι σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης

Οι παράμετροι του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης μπορούν να χωριστούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: αυτή που αναφέρεται σε ατομικά χαρακτηριστικά και εκείνη που αναφέρεται σε χαρακτηριστικά πλαισίου.

Ατομικά χαρακτηριστικά

Ιδιοσυγκρασία. Από τις αρχικές έρευνες στον τομέα του σχολικού εκφοβισμού έχει διαφανεί ότι η ιδιοσυγκρασία του παιδιού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εμπλοκή του σε σχετικά περιστατικά. Έρευνες του Olweus (1980, 1993) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά-θύτες έχουν υψηλότερα επίπεδα εκρηκτικής ιδιοσυγκρασίας σε σχέση με τα θύματα. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και πιο πρόσφατες έρευνες (Georgiou, 2009. Georgiou & Stavrinides, 2008), σύμφωνα με τις οποίες οι θύτες-θύματα είχαν δυσκολία να ελέγξουν το θυμό τους.

Ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά. Έρευνες συνδέουν το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση τόσο με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όσο και με νευροψυχολογικές διαταραχές (Coolidge, DenBoer, & Segal, 2004. Kokkinos & Panayiotou, 2004). Σύμφωνα με τους Heaven, Newbury και Mak (2004), αρκετοί έφηβοι που εμπλέκονται σε καταστάσεις επιθετικής συμπερι-

φοράς αντιμετωπίζουν ποικίλα συναισθηματικά προβλήματα, συμπεριλαμβανομένων της κατάθλιψης και του άγχους. Εξάλλου, όχι μόνο ο εκφοβισμός, αλλά και η θυματοποίηση φαίνεται να σχετίζονται σημαντικά με κοινωνικο-ψυχολογικές μορφές κακής προσαρμογής, όπως είναι το άγχος και η κατάθλιψη (Brockenbrough, Cornell, & Lober, 2002. Kaltiala-Heino et al., 2000). Η μετα-ανάλυση των Hawker και Boulton (2000), που διερεύνησε τη σχέση μεταξύ θυματοποίησης και διαφόρων μορφών δυσπροσαρμοστικότητας, έδειξε ότι η θυματοποίηση είχε το μεγαλύτερο βαθμό συσχέτισης με την κατάθλιψη και το μικρότερο με το άγχος. Φάνηκε επίσης ότι η θυματοποίηση σχετίζεται εξίσου τόσο με τις κοινωνικές όσο και με τις ψυχολογικές μορφές ανεπαρκούς προσαρμοστικότητας.

Επιπρόσθετα, ερευνητές που εξέτασαν τις τρεις διαστάσεις της προσωπικότητας (εξωστρέφεια, νευρωτισμό και ψυχωτισμό) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο ψυχωτισμός αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη εγκληματικής και παραβατικής συμπεριφοράς (Furnham & Thompson, 1991. Heaven et al., 2004). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και έρευνα των Mak, Heaven και Rummery (2003), η οποία εξέτασε τη σχέση του ψυχωτισμού, της ευσυνειδησίας και της προσήνειας με την παραβατική συμπεριφορά. Όπως διαπίστωσαν, τα υψηλά επίπεδα στη διάσταση του ψυχωτισμού ήταν σε θέση να προβλέψουν σημαντικά τη διακύμανση της παραβατικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τους Wolke και συνεργάτες (2000), οι θύτες παρουσιάζουν υψηλότερους δείκτες υπερκνητικότητας και διαταραχής διαγωγής σε σχέση με το γενικό πληθυσμό. Οι Austin και Joseph (1996) επίσης εντόπισαν περισσότερα προβλήματα διαταραχής της διαγωγής στους θύτες-θύματα σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες παιδιών. Οι Salmon, James, Cassidy και Javaloyes (2000) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι θύτες και οι θύτες-θύματα εμφανίζουν συχνά προβλήματα συμπεριφοράς και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκνητικότητα. Τέλος, έρευνα των Kokkinos και Panayiotou (2004) έδειξε ότι οι θύτες-θύματα είχαν τη μεγαλύτερη συ-

μπτωματολογία διαταραχής διαγωγής από όλες τις εμπλεκόμενες ομάδες σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Η διαταραχή διαγωγής φαίνεται να προβλέπει το σχολικό εκφοβισμό, ενώ η εναντιωματική-προκλητική διαταραχή τη θυματοποίηση.

Εξωτερικά χαρακτηριστικά απόκλισης. Αν και οι πρώτες έρευνες στο χώρο είχαν δείξει ότι τα εξωτερικά χαρακτηριστικά απόκλισης δεν δραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 1993), οι νεότερες έρευνες φαίνεται να καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα. Για παράδειγμα, η έρευνα των Eslea και Mukhtar (2000) έδειξε ότι τα θύματα είναι συνήθως μικρόσωμα ή υπέρβαρα, έχουν κάποιας μορφής αναπηρία, φορούν γυαλιά ή ανήκουν σε διαφορετική φυλή ή κουλτούρα. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα ενισχύονται και από έρευνες των Georgiou (2009) και Georgiou και Stavrinides (2008), οι οποίες κατέδειξαν ότι το να διαφέρει ένα παιδί με αρνητικό τρόπο ως προς τη συμπεριφορά και τα εξωτερικά του χαρακτηριστικά από τα υπόλοιπα παιδιά το θέτει σε κίνδυνο θυματοποίησης. Αυτό φάνηκε να ισχύει ιδιαίτερα στην περίπτωση των θυτών-θυμάτων, που διέφεραν σημαντικά από τα υπόλοιπα παιδιά. Από την άλλη όμως, έρευνα των Collins, McAleavy και Adamson (2004) ισχυρίζεται ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν αποκλίνοντα εξωτερικά χαρακτηριστικά μπορεί να μην αποτελέσουν στόχο εκφοβισμού. Μια πιθανή εξήγηση των αντικρουόμενων ευρημάτων ίσως να συνδέεται με το γεγονός ότι ορισμένα εργαλεία συλλογής δεδομένων ζητούν από τους συμμετέχοντες να αιτιολογήσουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου εντοπίζοντας κάποιο «αποκλίνον» χαρακτηριστικό. Λόγω του γεγονότος ότι κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός, είναι μάλλον αναμενόμενο να εντοπιστεί ένα τέτοιο χαρακτηριστικό, αφού αυτό είναι το ζητούμενο. Ίσως λοιπόν θα έπρεπε να δοθεί προσοχή σε όλα αυτά τα παιδιά τα οποία, επί παραδείγματι, φορούν γυαλιά, είναι υπέρβαρα ή έχουν φακίδες, έστω και αν δεν αποτελούν φανερό στόχο εκφοβισμού. Ο θύτης είναι πιθανό να επιλέγει ένα παιδί-στόχο και να «χρησιμοποιεί» τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του στη διαδικασία εκ-

φοβισμού, χωρίς ωστόσο κάτι τέτοιο να σημαίνει ότι αυτή η απόκλιση αποτελεί και την αιτία του εκφοβισμού. Θα ήταν πάντως ιδιαίτερα χρήσιμη η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια για την εξέταση της σημασίας των χαρακτηριστικών που «αποκλίνουν», ώστε να δοθεί και η αντίστοιχη βαρύτητα σε συναφή θέματα κατά τις διαδικασίες ανάπτυξης παρεμβατικών προγραμμάτων.

Αιτιακή απόδοση της επιθετικής συμπεριφοράς. Πέρα από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τις συμπεριφορικές διαφορές, τα παιδιά που εμπλέκονται σε σχολικό εκφοβισμό τείνουν να σκέπτονται διαφορετικά από τα υπόλοιπα σχετικά με το τι προκαλεί την επιθετικότητα. Για παράδειγμα, τείνουν να εκλαμβάνουν τη συμπεριφορά των άλλων ως επιτηδευμένη ή εχθρική, χωρίς ιδιαίτερο λόγο. Από την έρευνά τους, στην οποία ζητούσαν από τους συμμετέχοντες να ερμηνεύσουν αμφίσημες καταστάσεις, οι Coie και Dodge (1998) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα επιθετικά παιδιά ήταν πιο πιθανό να προβούν σε εχθρικές ερμηνείες των προθέσεων των άλλων σε σύγκριση με τα μη επιθετικά παιδιά. Επίσης, έρευνα των MacBrayer, Milich και Hundley (2003) έδειξε ότι όχι μόνο τα επιθετικά παιδιά, αλλά και οι μητέρες τους τείνουν να εκλαμβάνουν τις διαφορούμενες ενέργειες εκ μέρους των άλλων ως εχθρικές, αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα εχθρικής απάντησης και παρέχοντας στα παιδιά τους ένα παράδειγμα εχθρικής προκατάληψης απέναντι στη συμπεριφορά τρίτων.

Η απόδοση αιτιότητας από τα θύματα για αιτιολόγηση της θυματοποίησής τους είναι πιθανό να οδηγήσει σε αυτοεπίκριση. Σύμφωνα με τον Janoff-Bulman (1979), υπάρχουν δύο είδη εσωτερικών αποδόσεων αιτιότητας στις οποίες προβαίνουν τα θύματα για να εξηγήσουν τους λόγους θυματοποίησής τους. Το πρώτο είδος συνδέεται με τη συμπεριφορά του ίδιου του θύματος (π.χ. «κάτι που έχει κάνει») και αναφέρεται σε ασταθείς και ελεγχόμενες αιτίες. Το δεύτερο είδος αφορά τα χαρακτηριστικά του θύματος (π.χ. «κάτι που έχει επάνω του») και στην περίπτωση αυτή οι αιτίες είναι σταθερές και μη ελεγχόμενες

από το άτομο. Με άλλα λόγια, η απόδοση αιτιότητας στη συμπεριφορά του ατόμου συνεπάγεται την πεποίθηση μιας πιθανής αποφυγής της θυματοποίησης στο μέλλον, αφού αυτή είναι ελεγχόμενη και μπορεί να αλλάξει. Αντίθετα, η αιτιακή απόδοση της θυματοποίησης στα χαρακτηριστικά του ατόμου τα οποία δεν μπορούν να αλλάξουν συνεπάγεται την πεποίθηση για τη σταθερότητα της όλης κατάστασης και σχετίζεται με την πεποίθηση του θύματος ότι του «αξίζει» η θυματοποίηση. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η δεύτερη κατηγορία αιτιακών αποδόσεων συνδέεται με σοβαρότερες επιπτώσεις (κατάθλιψη και άγχος) από ό,τι η πρώτη κατηγορία αιτιακών αποδόσεων (Graham & Junonen, 2001).

Ερευνητικά ευρήματα υποδηλώνουν ότι τα θύματα κάνουν αρνητικότερες εκτιμήσεις για τον εαυτό τους, ενώ οι θύτες έχουν θετικότερες απόψεις για τον εαυτό τους. Επιπλέον, η κυριότερη ενδιάμεση μεταβλητή για την κακή ψυχοκοινωνική προσαρμογή φαίνεται να είναι η επίρριψη ευθυνών στον εαυτό (Graham, Bellmore, & Mize, 2006). Σε αντίθεση με τα θύματα, οι θύτες τείνουν να προβαίνουν σε εξωτερικές αποδόσεις αιτιότητας όταν αιτιολογούν την επιθετική τους συμπεριφορά. Οι Scott και Straus (2007) κατέδειξαν ότι η επίρριψη ευθυνών σε τρίτους σχετιζόταν σημαντικά με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, σε έρευνα των Kingsbury και Espelage (2007), όπου ζητήθηκε από τα παιδιά να ερμηνεύσουν περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς και θυματοποίησης, διαφάνηκε ότι τα παιδιά-θύματα ως αιτία της επιθετικότητας θεωρούσαν τα προσωπικά χαρακτηριστικά του θύματος σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα παιδιά που δεν βίωναν εμπειρίες θυματοποίησης.

Άλλες έρευνες (Georgiou & Stavrinides, 2008) έδειξαν ότι οι θύτες-θύματα τείνουν να χρησιμοποιούν εξωτερικούς παράγοντες για την εξήγηση των αιτίων του σχολικού εκφοβισμού. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Swearer και συνεργατών (2001), που θεωρεί τους θύτες-θύματα παρόμοιους με τους θύτες όσον αφορά την απόδοση αιτιότητας. Οι Kingsbury και Espelage (2007) υποστηρίζουν ότι όταν οι θύτες και οι θύτες-θύματα προβαίνουν σε εξωτερικές αιτιακές

αποδόσεις, αυτό ενδέχεται να υποδεικνύει την αδυναμία τους να αποδεχθούν την ευθύνη των επιθετικών πράξεών τους. Έτσι τείνουν να πιστεύουν ότι εξωτερικοί παράγοντες, όπως είναι οι γονείς, οι δάσκαλοι, η τύχη ή ακόμη και τα ίδια τα θύματα, ευθύνονται για την επιθετική συμπεριφορά που οι ίδιοι εκδηλώνουν. Αυτή η άποψη είναι πιθανό να τους προστατεύει από ενδεχόμενες τύψεις για τη συμπεριφορά τους και συνεπώς να θωρακίζει τη συναισθηματική τους ισορροπία. Από την άλλη μεριά, το γεγονός ότι δεν αποδέχονται την ευθύνη που βαραίνει τους (ιδίους δρανασταλτικά σε κάθε προσπάθεια αλλαγής της επιθετικής τους συμπεριφοράς.

Σχολική επίδοση. Όσον αφορά τη σχολική επίδοση του παιδιού, έρευνα του Georgiou (2008a) έδειξε ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα σε αυτήν και στο βαθμό στον οποίο το παιδί βιώνει τη θυματοποίηση στο σχολείο. Το παραπάνω αποτέλεσμα συμφωνεί με τα συμπεράσματα κάποιων ερευνών (Toblin, Schwartz, Gorman, & Abou-Ezzeddine, 2005), αλλά βρίσκεται σε ασυμφωνία με τα αποτελέσματα κάποιων άλλων (Baldry & Farrington, 2000). Η μη ύπαρξη σχέσης ίσως να εξηγείται από το γεγονός ότι ιδίως οι ήπιες εμπειρίες θυματοποίησης στο σχολείο πληγώνουν μεν το παιδί συναισθηματικά, αλλά δεν το εμποδίζουν να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο σχολικό του έργο και κατά συνέπεια δεν επηρεάζεται σημαντικά η σχολική του επίδοση. Αντίθετα, όπως υποστηρίζουν οι Baldry και Farrington (2000), η υψηλή επίδοση είναι ένας λόγος που κάνει το παιδί να ξεχωρίζει και, επομένως, ίσως το καθιστά στόχο για θυματοποίηση.

Από το άλλο μέρος, φαίνεται να υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ σχολικής επίδοσης του παιδιού και εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς από μέρους του (Georgiou, 2008a). Το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με τις έρευνες των Woods και Wolke (2004) και Olweus (1994), οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά δεν είναι αποτέλεσμα της χαμηλής βαθμολογίας και αποτυχίας στο σχολείο. Ερμηνεύοντας πάντως την ύπαρξη αρνητικής σχέσης μεταξύ των δύο, οι Craig, Pepler

και Atlas (2000) αναφέρουν ότι τα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά μέσα στην τάξη ίσως να μην έχουν τις ακαδημαϊκές ικανότητες ή τις ικανότητες συγκέντρωσης για να δώσουν προσοχή στις μαθησιακές δραστηριότητες. Εξάλλου, οι αποσυντονιστικές ενέργειες των επιθετικών παιδιών διασπούν την προσοχή τους από τη μάθηση και κατ' επέκταση συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή τους αποτυχία. Άλλωστε, οι ενέργειες επιθετικής συμπεριφοράς στο πλαίσιο της τάξης είναι πιθανό να επηρεάσουν την πρόοδο όχι μόνο των θυτών αλλά και των υπόλοιπων παιδιών.

Ηλικία και φύλο. Έρευνα του Rigby (1997), η οποία περιέλαβε 5.000 παιδιά και εφήβους ηλικίας 9-18 ετών, έδειξε ότι μέχρι τα 16 έτη τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε συνεχή σχολικό εκφοβισμό, ενώ διατηρούν στάσεις και πεποιθήσεις πιο υποστηρικτικές απέναντι στο φαινόμενο. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από πιο πρόσφατη έρευνα (Georgiou & Fanti, 2010), η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο σχολικός εκφοβισμός τείνει να αυξάνεται από την ηλικία των 9 μέχρι τα 12, με τη διαφορά όμως ότι η θυματοποίηση ακολουθεί ένα αντίθετο μοτίβο και τείνει να μειώνεται κατά την ίδια χρονική περίοδο. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα βρίσκονται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά τείνουν να εκδηλώνουν αυξανόμενα επίπεδα σχολικού εκφοβισμού και χαμηλότερα επίπεδα θυματοποίησης, από την παιδική ηλικία μέχρι την εφηβεία (Pellegrini & Long, 2002). Ερμηνεύοντας το φαινόμενο της φθίνουσας πορείας θυματοποίησης, ο Olweus (1994) τονίζει ότι οι μαθητές των μικρότερων τάξεων, ως οι πιο αδύναμοι, είναι και οι περισσότεροι εκτεθειμένοι. Όσο μικρότεροι λοιπόν είναι οι μαθητές, τόσο περισσότεροι οι πιθανοί ύπτες (οι οποίοι είναι ηλικιακά μεγαλύτεροί τους και επομένως πιο δυνατοί), με αποτέλεσμα η αρνητική συσχέτιση μεταξύ ποσοστών θυματοποίησης και σχολικής βαθμίδας/ηλικίας των μαθητών να θεωρείται εύλογη. Μια άλλη πιθανή εξήγηση είναι ότι, καθώς τα άτομα μεγαλώνουν, αναπτύσσουν στρατηγικές για την αποφυγή της θυματοποίησης

και γίνονται λιγότερο ευάλωτα στο φαινόμενο (Olweus, 1994).

Όσον αφορά τις επιμέρους μορφές παιδικού εκφοβισμού, έρευνα του Craig (1998) έδειξε ότι τα αγόρια θύτες-θύματα μικρότερων τάξεων εμφάνιζαν υψηλότερα ποσοστά σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας, ενώ η ίδια κατηγορία παιδιών μεγαλύτερων τάξεων είχαν υψηλότερα ποσοστά λεκτικής επιθετικότητας. Τα συγκεκριμένα ευρήματα υποστηρίζονται και από άλλες έρευνες, οι οποίες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι με την πρόοδο της ηλικίας υπάρχει μια τάση προς πιο έμμεσες και κοινωνικές μορφές επιθετικότητας (Smith, 2000). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι τα αγόρια εκδηλώνουν μεγαλύτερα ποσοστά επιθετικής συμπεριφοράς από ό,τι τα κορίτσια (Craig, 1998. Fanti, Frick, & Georgiou, 2008. Flouri & Buchanan, 2003. Olweus, 1994), ενώ δεν φαίνεται να υπάρχει διαφορά φύλου σε σχέση με τα ποσοστά θυματοποίησης (Charach, Pepler, & Ziegler, 1995. Schwartz et al., 2001. Seals & Young, 2003).

Έρευνα του Olweus (1994) διαπίστωσε ότι ποσοστό 60% των κοριτσιών 10-12 ετών θυματοποιούνταν κυρίως από αγόρια, ενώ 15%-20% θυματοποιούνταν τόσο από αγόρια όσο και από κορίτσια. Από το άλλο μέρος, η συντριπτική πλειονότητα των αγοριών (80%) δήλωσε ότι θυματοποιούνταν κυρίως από αγόρια. Παρομοίως, έρευνα των Craig, Pepler και Atlas (2000) έδειξε ότι τόσο στη σχολική αυλή όσο και στην τάξη το ποσοστό θυματοποίησης αγοριών από αγόρια ήταν υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό θυματοποίησης κοριτσιών από κορίτσια.

Αναφορικά με τις επιμέρους μορφές σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, φαίνεται ότι τα κορίτσια εκτίθενται περισσότερο σε έμμεσες μορφές εκφοβισμού, ενώ το ποσοστό των αγοριών που εμπλέκονται σε άμεσες μορφές θυματοποίησης είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των κοριτσιών. Τα κορίτσια τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο έμμεσες μορφές εκφοβισμού, όπως η δυσφήμιση, η χειραγώγηση και η εκμετάλλευση φιλίας (Olweus, 1993, 1994). Οι Crick και Grotpeter (1995) υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν έμμεσες μορ-

φές εκφοβισμού, ίσως επειδή ο έμμεσος εκφοβισμός έχει κοινωνικούς στόχους οι οποίοι είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για τα κορίτσια. Από την άλλη, ο λεκτικός ή μέσω χειρονομιών εκφοβισμός φαίνεται να αποτελεί και την πιο συχνή μορφή επιθετικότητας στα αγόρια (Olweus, 1993, 1994).

Οικογενειακά χαρακτηριστικά

Εκτός από τα ατομικά χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν πιο πάνω, φαίνεται ότι ο σχολικός εκφοβισμός και η θυματοποίηση συνδέονται και με χαρακτηριστικά πλαισίου και ειδικότερα με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός συνδέεται με οικογενειακή δυσλειτουργικότητα και κακές σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας (Bowers, Smith, & Binney, 1992. Rigby, 1993, 1994), ενώ σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζουν το γονικό στυλ και ο βαθμός εμπλοκής του γονέα στη ζωή του παιδιού του (Baldry & Farrington, 2000. Espelage et al., 2000. Georgiou, 2008β). Οι σκληρές τιμωρητικές πρακτικές (Espelage, Bosworth, & Simon, 2000. Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986) καθώς και οι συγκρουσιακές σχέσεις γονέα-παιδιού (Perry, Perry, & Kennedy, 1992) συνδέονται με την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού, ενώ τα παιδιά που βιώνουν εμπειρίες θυματοποίησης είναι πιθανότερο να προέρχονται από οικογένειες με ιστορικό παιδικής κακοποίησης, χαμηλά επίπεδα προσκόλλησης και κακή διαχείριση της σύγκρουσης (Perry et al., 1992). Παράλληλα, οι Connolly και O'Moore (2003) υποστηρίζουν ότι η φυσική ή ψυχολογική απουσία του πατέρα, η παρουσία καταθλιπτικής μητέρας και τα περιστατικά βίας στην οικογένεια αποτελούν παράγοντες που ενισχύουν την παιδική επιθετική συμπεριφορά.

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά μαθαίνουν να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά μέσω της κοινωνικής μάθησης, παρακολουθώντας δηλαδή τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των μελών της οικογένειάς τους (Patterson, 1982, 1986). Πολλοί ερευνητές (Espelage et al., 2000. Olweus, 1994. Pepler, Jiang, Craig, & Connolly, 2008) υποστηρίζουν ότι τα μέλη κάποιων οικογενειών «διδά-

σκουν» άμεσα στα παιδιά να προβαίνουν σε αντικοινωνικές ενέργειες με το να ενισχύουν την αρνητική και να αγνοούν τη θετική τους συμπεριφορά όταν αυτή εκδηλώνεται. Τα παιδιά που είναι θύτες στο σχολείο συνήθως έχουν γονείς που τα προτρέπουν να πάρουν εκδίκηση και να απαντήσουν με παρόμοιο τρόπο σε περίπτωση που δεχτούν επίθεση από κάποιον (Demaray & Malecki, 2003). Από το άλλο μέρος, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα επιθετικά παιδιά είναι πιθανότερο να προέρχονται από οικογένειες στις οποίες οι γονείς εφαρμόζουν αυταρχικές, σκληρές και τιμωρητικές πρακτικές για την ανατροφή των παιδιών τους.

Συγκρουσιακές σχέσεις. Η σύγκρουση μεταξύ γονέα και παιδιού αυξάνει τον κίνδυνο θυματοποίησης αλλά και τον κίνδυνο εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού από μέρους του παιδιού (Georgiou & Fanti, 2010. Perry et al., 1992. Schwartz, Dodge, Petit, & Bates, 1997). Φαίνεται ότι παιδιά που βιώνουν εμπειρίες θυματοποίησης είναι πιθανότερο να έχουν γονείς που συγκρούονται συχνά μαζί τους και δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη σύγκρουση αυτή (Perry et al., 1992). Έρευνες πάντως έδειξαν ότι οι θύτες-θύματα δηλώνουν περισσότερη σύγκρουση, έλεγχο και τιμωρητικές πρακτικές από την οικογένειά τους σε σύγκριση τα παθητικά θύματα (Schwartz et al., 1997). Έρευνα των Finnegan, Hodges και Perry (1998) έδειξε ότι για τα αγόρια η θυματοποίηση σχετιζόταν με τη μητρική υπερπροστατευτικότητα, ιδιαίτερα όταν τα παιδιά δήλωναν ότι αντιδρούσαν με φόβο κατά τη διάρκεια συγκρούσεων με τη μητέρα τους. Για τα κορίτσια η θυματοποίηση σχετιζόταν με τις επιθετικές συγκρούσεις μητέρας και κόρης, καθώς και με τη μητρική απόρριψη. Παρομοίως, έρευνα του Rigby (1993) έδειξε ότι τα θυματοποιημένα κορίτσια δήλωναν αρνητική σχέση με τις μητέρες τους και θεωρούσαν ότι είναι σαρκαστικές, καταπιεστικές και επικριτικές απέναντί τους. Τα αποτελέσματα φαίνεται να παρέχουν υποστήριξη στην άποψη ότι η γονική συμπεριφορά η οποία παρεμποδίζει τις ικανότητες που είναι συνυφασμένες με τις ανάγκες κάθε παιδιού

ανάλογα με το ρόλο του φύλου του (αυτονομία για τα αγόρια και επικοινωνία για τα κορίτσια) θέτει το παιδί σε κίνδυνο θυματοποίησης από τους συνομηλίκους του.

Σύμφωνα με διαχρονικά δεδομένα (Georgiou & Fantì, 2010), υπάρχει αμφίδρομη σχέση μεταξύ της σύγκρουσης μητέρας-παιδιού και της θυματοποίησης του παιδιού στο σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ειδικότερα ότι η σύγκρουση αυξάνει την πιθανότητα θυματοποίησης του παιδιού. Παράλληλα, ο βαθμός θυματοποίησης φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με το ρυθμό αύξησης της σύγκρουσης. Ένα παιδί που βιώνει θυματοποίηση στο σχολείο μεταφέρει αυτές τις εμπειρίες στο σπίτι, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένταση και να συγκρούεται με τη μητέρα. Αντίστοιχα, η μείωση της θυματοποίησης με την πάροδο του χρόνου έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση και της σύγκρουσης, γεγονός που δηλώνει ότι η μείωση της θυματοποίησης μειώνει την αρνητικότητα στη σχέση γονέα-παιδιού. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και για τη σχέση μεταξύ σύγκρουσης και σχολικού εκφοβισμού από μέρους του παιδιού. Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει διότι οι γονείς χρησιμοποιούν υπερβολικές και σκληρές τιμωρητικές πρακτικές, οι οποίες αυξάνουν τον κίνδυνο σχολικού εκφοβισμού (Connolly & O'Moore, 2003. Espelage et al., 2000). Από το άλλο μέρος, η μη επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού προκαλεί τη δυσαρέσκεια των γονέων και επιτείνει την ένταση και τις συγκρούσεις στο σπίτι. Κάτι τέτοιο δηλώνει ότι η συμπεριφορά του γονέα επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά του παιδιού του (Crouter & Booth, 2003. Caldwell, Beutler, Ross, & Silver, 2005. Waizenhofer, Buchanan, & Newsom-Jackson, 2004).

Γονικό στυλ. Οι γονικές πρακτικές που χαρακτηρίζονται από έλλειψη ζεστασίας, αδιαφορία, ακόμη και εχθρότητα διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη σχολικού εκφοβισμού από μέρους του παιδιού (Cernkovich & Giordano, 1987). Τα χαρακτηριστικά αυτά, σύμφωνα με την Baumrind (1991), συνάδουν με το αδιάφορο γονικό στυλ, το οποίο συνεπάγεται έλλειψη στοργής αλλά και απαιτήσεων εκ μέρους του γονέα.

Τα παιδιά με γονείς που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία αισθάνονται έλλειψη στήριξης και ενθάρρυνσης για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς τους. Βιώνουν ουσιαστικά πλήρη απουσία εμπλοκής των γονέων στη ζωή τους, γεγονός το οποίο εκλαμβάνουν ως έλλειψη ενδιαφέροντος για τα ίδια. Σύμφωνα με έρευνα των Heaven, Newbury και Mak (2004), οι πατέρες που είναι αδιάφοροι, αναξιόπιστοι και ανεύθυνοι θέτουν σε κίνδυνο τα παιδιά τους όσον αφορά την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από αυτά, ενώ το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση απόρριψης του παιδιού εκ μέρους της μητέρας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Olweus (1980), «ένα νεαρό αγόρι που δέχεται ελάχιστη αγάπη και ενδιαφέρον από τη μητέρα του, καθώς και περισσή ελευθερία και έλλειψη σαφών ορίων ως προς την επιθετική συμπεριφορά, είναι πολύ πιθανό να εξελιχθεί σε έναν επιθετικό ενήλικο» (σελ. 657). Από την άλλη πλευρά, όπως έχει προαναφερθεί, η απόρριψη της μητέρας φαίνεται να συνδέεται και με τη θυματοποίηση, ειδικότερα στην περίπτωση των κοριτσιών (Finnegan et al., 1998).

Αντίθετα, οι γονείς που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του παιδιού τους, διατηρούν μαζί του θερμή σχέση, συζητούν με αυτό τα προβλήματα που το απασχολούν, το εποπτεύουν αποτελεσματικά, το καθοδηγούν και έχουν από αυτό υψηλές προσδοκίες συνεισφέρουν στη μείωση της πιθανότητας εμφάνισης σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης (Cernkovich & Giordano, 1987. Hagan & McCarthy, 1997. Rigby, 1993). Αυτή ακριβώς η υψηλή απαιτητικότητα (απαιτήσεις/προσδοκίες) και ο μεγάλος βαθμός στοργής αντιπροσωπεύουν το διαλεκτικό γονικό στυλ (Baumrind, 1991), το οποίο θεωρείται πιο λειτουργικό για την ανάπτυξη του παιδιού. Το στυλ αυτό συνδυάζει έλεγχο, αποδοχή και εμπλοκή που επικεντρώνεται στο ίδιο το παιδί. Οι γονείς αναμένουν κατάλληλα επίπεδα πειθαρχίας και συμπεριφοράς, αλλά είναι πρόθυμοι να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους επιβάλλουν τους κανόνες, ενώ παράλληλα δίνουν σημασία στη γνώμη του παιδιού και ανταποκρίνονται στις ανάγκες του. Οι γονείς αυτοί γίνονται αντιληπτοί από τα παιδιά ως θερμοί και υποστηρικτικοί. Τα

παιδιά τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι ανεξάρτητα, συνεργάσιμα με τους μεγαλύτερους, χαρούμενα και φιλικά με τους συνομηλίκους, και επιτυχημένα στο σχολείο (Furnham & Cheng, 2000).

Σημαντικός αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι τα παιδιά που αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως διαλεκτικούς εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα προσαρμογής σε ποικίλους ψυχοκοινωνικούς τομείς της ζωής, καθώς και χαμηλότερα επίπεδα ψυχολογικών και συμπεριφορικών προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένης της εμπλοκής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Georgiou, 2008α, 2008β. Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991. Rican, Klicperova, & Koucka, 1993. Spera, 2005. Strage & Swanson, 1999).

Η εκδήλωση ενδιαφέροντος προς το παιδί εκ μέρους του γονέα και η εμπλοκή του στη ζωή του συσχετίζονται αρνητικά τόσο με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς όσο και με τη θυματοποίηση του παιδιού (Ma, 2002). Έρευνες έχουν κατ' επανάληψη δείξει ότι τόσο η μητρική όσο και η πατρική εμπλοκή προστατεύουν το παιδί από το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση (Berdonini & Smith, 1996. Flouri & Buchanan, 2002, 2003). Πολλοί ερευνητές πάντως έστρεψαν την προσοχή τους ειδικά στο μητρικό συλ, λόγω του κεντρικού ρόλου που διαδραματίζει η μητέρα στην ανάπτυξη του παιδιού, και κατέληξαν στο κοινό συμπέρασμα ότι η μητρική εμπλοκή, δεκτικότητα και εποπτεία προστατεύουν το παιδί τόσο από την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού όσο και από τη θυματοποίηση (Cernkovich & Giordano, 1987. Flouri & Buchanan, 2003. Georgiou, 2009. Craig, Peters, & Konarski, 1998. Hagan & McCarthy, 1997). Την ίδια άποψη υποστηρίζουν και άλλες έρευνες (Georgiou, 2008α, 2008β), οι οποίες κατέδειξαν ότι μια μητέρα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού της, χωρίς να γίνεται υπερπροστατευτική, ασκεί θετική επίδραση σε αυτό. Η πιο εμφανής επίδραση είναι η καλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, η οποία αφορά τόσο την ακαδημαϊκή του επίδοση όσο και την κοινωνική του αποδοχή. Με άλλα λόγια, μια μητέρα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού της φαίνεται να το προστατεύει από την

εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών αλλά και από τον αποκλεισμό του από τις ομάδες των συνομηλίκων του.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός στο σχολείο είναι λιγότερο πιθανό να συμβεί όταν το παιδί είναι αποδέκτης της αποδοχής και της στοργής των γονέων του. Επιπρόσθετα, το παιδί που είναι κοινωνικά αποδεκτό, και το οποίο δραστηριοποιείται στο πλαίσιο της τάξης και του σχολείου γενικότερα, είναι λιγότερο πιθανό να εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι η μητρική ανταπόκριση στις ανάγκες του παιδιού το βοηθά να νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια και αυξάνει την αυτοεκτίμησή του. Άλλωστε οι διαλεκτικοί γονείς χαρακτηρίζονται από ζεστασιά, κατανόηση, σεβασμό, ευγένεια και συμπόνια, στοιχεία τα οποία τα παιδιά ενδέχεται να μιμούνται και να τα μεταφέρουν στις σχέσεις τους με τους φίλους τους (Hagan & McCarthy, 1997. Rigby, 1993). Τα χαρακτηριστικά αυτά καθιστούν εξ ορισμού λιγότερο επιθετικά τα παιδιά και τα κάνουν πιο προσιτά και αποδεκτά στους φίλους τους, με αποτέλεσμα να μειώνονται ταυτόχρονα και οι πιθανότητες κοινωνικού αποκλεισμού και θυματοποίησής τους.

Η εποπτεία και η καθοδήγηση της συμπεριφοράς του παιδιού –στοιχεία τα οποία περιλαμβάνονται στη διάσταση της απαιτητικότητας– σχετίζονται αρνητικά με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση (Cernkovich & Giordano, 1987. Olweus, 1980). Έρευνα με διαχρονικά δεδομένα (Georgiou & Fanti, 2010) έδειξε ότι η μητρική εμπλοκή, συμπεριλαμβανομένης της εποπτείας, προβλέπει αρνητικά τόσο την αρχική εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού όσο και το βαθμό αλλαγής της μέσα στο χρόνο. Με άλλα λόγια, όσο περισσότερο ένας γονέας εμπλέκεται στη ζωή του παιδιού του και όσο στενότερη είναι η εποπτεία του, τόσο μειώνονται οι πιθανότητες εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού εκ μέρους του παιδιού. Η ίδια έρευνα κατέδειξε και αμφίδρομη σχέση μεταξύ της μητρικής εμπλοκής και της εμπλοκής του παιδιού σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Διαπιστώθηκε δηλαδή ότι η γονική εποπτεία αποτελεί μάλλον αντίδραση στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού παρά προδρομική ενέργεια (Kerr & Stattin, 2003).

Υπερπροστατευτικότητα. Παρότι η δεκτικότητα της μητέρας συνδέεται θετικά με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού και αρνητικά τόσο με το σχολικό εκφοβισμό όσο και με τη θυματοποίηση, όταν ξεπεράσει τα όρια και μετατραπεί σε υπερπροστατευτικότητα, η κατάσταση αλλάζει ριζικά. Η υπερπροστατευτικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως μια ακραία περίπτωση δεκτικότητας και συνδέεται θετικά με υψηλότερο κίνδυνο θυματοποίησης του παιδιού στο σχολείο (Besag, 1989. Bowers, Smith, & Binney, 1994. Georgiou, 2008α, 2008β. Perren & Hornung, 2005. Stevens, De Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2002).

Φαίνεται ότι οι υπερβολικά αγχωμένες και υπερπροστατευτικές μητέρες εμποδίζουν την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας του παιδιού και περιορίζουν την ικανότητά του να υπερασπιστεί τον εαυτό του σε περίπτωση που δεχθεί επίθεση από τρίτους. Το αποτέλεσμα είναι ότι το παιδί μετατρέπεται σε παθητικό και υποχωρητικό άτομο, που δεν μπορεί να αυτοπροστατευτεί και να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες του, και έτσι γίνεται τελικά εύκολος στόχος για τα επιθετικά παιδιά (Besag, 1989. Perren & Hornung 2005. Stevens et al., 2002). Παρ' όλα αυτά, θα πρέπει να αναφερθεί ότι το όλο πλαίσιο διαβίωσης της οικογένειας είναι πιθανό να απαιτεί μεγαλύτερη γονική εποπτεία και προστασία. Για παράδειγμα, αν η οικογένεια διαμένει σε περιοχή με ιδιαίτερη κυκλοφοριακή κίνηση ή σε γειτονιά με υψηλούς δείκτες εγκληματικότητας, τότε οι γονείς είναι λογικό να διστάζουν να αφήσουν το παιδί να βγει έξω χωρίς την προστασία ενός ενήλικου (Georgiou, 2008α). Συνεπώς, η έννοια της υπερπροστατευτικότητας απαιτεί προσεκτικό χειρισμό στις σχετικές έρευνες.

Από το άλλο μέρος, η σχέση μεταξύ της υπερπροστατευτικότητας της μητέρας και της θυματοποίησης του παιδιού θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με επιφύλαξη, διότι είναι πιθανό να υπάρχει αμφίδρομη σχέση μεταξύ επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού και μητρικής υπερπροστασίας. Με άλλα λόγια, η μητέρα είναι πιθανό να φοβάται περισσότερο να αφήσει το παιδί της να παίξει με άλλα παιδιά και να ανησυχεί πιο πολύ για την ασφάλειά του, επειδή ακριβώς θεωρεί ότι

το παιδί της βιώνει εμπειρίες θυματοποίησης. Εύλογα συνεπώς προκύπτει το ερώτημα εάν μια υπερπροστατευτική μητέρα μετατρέπει το παιδί της σε θύμα, ή εάν ένα ήδη θυματοποιημένο παιδί μετατρέπει τη μητέρα του σε υπερπροστατευτικό άτομο.

Κλειδί για τη διερεύνηση της ύπαρξης αυτής ακριβώς της σχέσης μεταξύ παιδιού-γονέα είναι το κατά πόσον και σε ποιο βαθμό οι γονείς γνωρίζουν την εμπλοκή των παιδιών τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Ασφαλώς δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι οι γονείς προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σε κάτι για το οποίο δεν είναι ενήμεροι. Η έρευνα πάντως υποδεικνύει ότι μόνο μικρό ποσοστό μαθητών αναφέρει στους γονείς τις εμπειρίες θυματοποίησής του (Borg, 1998. Hunter, Boyle, & Warden, 2004), αλλά και μόνο μικρό ποσοστό αυτών των γονέων πιστεύει τα παιδιά όταν περιγράφουν τέτοιες εμπειρίες (Glover, Gough, Johnson, & Cartwright, 2000). Εξάλλου, το κατά πόσον τα παιδιά έχουν το θάρρος να αναφέρουν ή όχι κάτι τέτοιο στους γονείς τους επηρεάζεται από το γονικό στυλ (Unnever & Cornell, 2004). Η έρευνα του Georgiou (2008β) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαναφοράς των παιδιών για την εμπλοκή τους σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης και των πεποιθήσεων των μητέρων τους σχετικά με την ίδια μεταβλητή. Κάτι τέτοιο όμως πιθανώς να σημαίνει ότι οι μητέρες γνωρίζουν τις εμπειρίες των παιδιών τους στο σχολείο είτε επειδή τα παιδιά τους τις πληροφορούν σχετικά είτε επειδή οι ίδιες έχουν άλλους τρόπους να ενημερώνονται (π.χ. συζητούν με μητέρες άλλων παιδιών, με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού, με τους φίλους του κ.λπ.).

Όπως οι θετικές συνέπειες της δεκτικότητας μετατρέπονται σε αρνητικές όταν η φροντίδα υπερβεί τα όρια, έτσι και τα επιθυμητά επακόλουθα της απαιτητικότητας γίνονται αρνητικά όταν αυτή εκφράζεται σε υπερβολικό βαθμό. Με άλλα λόγια, όταν ο γονέας είναι υπερβολικά απαιτητικός και μάλιστα χωρίς να παρέχει τον ανάλογο βαθμό στοργής, θέτει το παιδί του σε κίνδυνο εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού. Η υψηλή

απαιτητικότητα σε συνδυασμό με τη χαμηλή στοργή αντανakλούν ουσιαστικά το αυταρχικό γονικό στυλ (Baumrind, 1991), το οποίο συνδέεται με γονείς που είναι πιο απόλυτοι στις συζητήσεις με τα παιδιά τους, έχουν άκαμπτους κανόνες και σαφώς καθορισμένα όρια με τα οποία τα παιδιά πρέπει να συμμορφώνονται (Furnham & Cheng, 2000).

Κατάθλιψη της μητέρας. Η μητρική κατάθλιψη συσχετίζεται θετικά τόσο με το σχολικό εκφοβισμό όσο και με τη θυματοποίηση (Connolly & O'Moore, 2003. Georgiou, 2008a). Φαίνεται ότι οι καταθλιπτικές μητέρες τείνουν να έχουν παιδιά που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά και αυτό ισχύει ιδιαίτερα στην περίπτωση των αγοριών, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από προγενέστερες έρευνες (Nigg & Hinshaw, 1998). Αυτό ίσως να συμβαίνει λόγω της διαφορετικής πορείας κοινωνικοποίησης που ακολουθούν τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Ακριβέστερα, τα αγόρια χρειάζονται πιο συνεπή και σταθερή εποπτεία, την οποία όμως δεν μπορούν να έχουν εάν η μητέρα τους υποφέρει από κατάθλιψη. Εξάλλου, μια καταθλιπτική μητέρα μπορεί να σχετίζεται με την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού της λόγω του γεγονότος ότι η ασταθής διάθεσή της μπορεί συχνά να την οδηγεί σε σκληρή τιμωρία ή και σε ασυνεπή αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς, πρακτικές που συνδέονται με την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού από μέρους του παιδιού (Craig, Peters & Konarski, 1998. Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986).

Η κατεύθυνση της επίδρασης είναι και σε αυτή την περίπτωση υπό αμφισβήτηση. Σύμφωνα με τον Patterson (1980), τα επιθετικά παιδιά είναι πιθανό να προκαλούν την άσκηση πιο έντονων και τιμωρητικών πρακτικών από τους γονείς τους, ειδικότερα στις περιπτώσεις όπου οι γονείς αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι συναισθηματικά προβλήματα. Τέτοιες αντιδράσεις μπορεί να καταλήξουν σε σωματική τιμωρία του παιδιού. Αυτό ίσως να προκαλεί αύξηση της επιθετικότητας του παιδιού απέναντι στην καταθλιπτική μητέρα, η οποία αισθάνεται αβοήθητη και ανίκανη να διαχειριστεί τη συμπεριφορά του. Επιπλέον, λόγω της κατάστα-

σης της ενδέχεται να μην είναι σε θέση να επέλθει και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την επιθετικότητα που εκδηλώνει το παιδί της, με αποτέλεσμα να καθίσταται η ίδια θύμα του. Σύμφωνα με τον Patterson (1980), το επιθετικό παιδί είναι συχνά τόσο το θύμα της χαοτικής συμπεριφοράς των γονέων του όσο και θύτης της ίδιας της μητέρας του.

Από το άλλο μέρος, μια μητέρα που παρουσιάζει κατάθλιψη μπορεί να ενισχύσει τάσεις θυματοποίησης, αφού η ίδια δεν είναι σε θέση να βοηθήσει το παιδί της να αντιμετωπίσει την επιθετική συμπεριφορά που εκδηλώνουν εναντίον του τα άλλα παιδιά. Επιπρόσθετα, η νευρωτική καθημερινή συμπεριφορά μιας καταθλιπτικής μητέρας συμβάλλει στο χαμηλό αίσθημα αυτοεκτίμησης που αναπτύσσει βαθμιαία το παιδί, με αποτέλεσμα να καθίσταται στη συνέχεια πιο ευάλωτο και στη θυματοποίηση (Besag, 1989. Georgiou, 2008a. Olweus, 1980).

3. Συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης δεν οφείλεται μόνο σε αποκλίνοντα ατομικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων, αλλά και σε παράγοντες πλαισίου, όπως είναι η γονική συμπεριφορά. Οι κυριότεροι ατομικοί παράγοντες συνδέονται με την ιδιοσυγκρασία (Georgiou & Stavrinides, 2008. Olweus, 1980, 1993), την ψυχοπαθολογία (Coolidge et al., 2004. Heaven et al., 2004) και τα στοιχεία διαφορετικότητας του ατόμου (Eslea & Mukhtar, 2000. Georgiou & Stavrinides, 2008), ενώ σημαντικός είναι και ο ρόλος των αιτιακών αποδόσεων της βίαιης συμπεριφοράς από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους (Coie & Dodge, 1998. MacBrayer et al., 2003). Από το άλλο μέρος, το οικογενειακό πλαίσιο παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και την πιθανή διαιώνιση του φαινομένου μέσω του τρόπου και της ποιότητας των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αυτό εμπεριέχει. Σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζουν ο βαθμός και η ποιότητα της γονικής εμπλοκής, καθώς επί-

σης ο τρόπος με τον οποίο αυτή ερμηνεύεται και νοσηματοδοτείται από το ίδιο το παιδί (Baldry & Farrington, 2000. Espelage et al., 2000). Ακόμη, οι πρακτικές πειθαρχίας (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986) και διαχείρισης της σύγκρουσης (Perry et al., 1992), καθώς και η κατάθλιψη της μητέρας (Connolly & O'Moore, 2003) φαίνεται να συνδέονται σημαντικά με την εκδήλωση συμπεριφορών παιδικού εκφοβισμού και εμπειριών θυματοποίησης.

Η σχέση του παιδιού με τους σημαντικούς άλλους που βρίσκονται στο οικογενειακό πλαίσιο φαίνεται να μην είναι μονόδρομη, αλλά διπλής κατεύθυνσης. Με άλλα λόγια, το παιδί όχι μόνο επηρεάζεται από τους γονείς του, αλλά με τη συμπεριφορά του επηρεάζει και αυτό τη γονική συμπεριφορά, η οποία στη συνέχεια το επηρεάζει περαιτέρω, δημιουργώντας έναν κύκλο αλληλεπιδράσεων. Σύγχρονα διαδραστικά θεωρητικά μοντέλα υποστηρίζουν ότι οι γονείς και τα παιδιά συνδέονται με αμοιβαίες επιδράσεις, στις οποίες η αιτία και το αποτέλεσμα δεν είναι απόλυτα διακριτά μεταξύ τους. Όπως σημειώνουν χαρακτηριστικά οι Dodge και Petit (2003), τα άτομα που συμβιώνουν αλληλοεπηρεάζονται και μέσα στην προοπτική του χρόνου εναλλάσσονται οι ρόλοι αυτού που επηρεάζει και αυτού που επηρεάζεται.

Απαιτούνται πάντως περαιτέρω έρευνες για τη διερεύνηση των αμφίδρομων αυτών σχέσεων, μια και η τάση ανάπτυξης διαδραστικών μοντέλων είναι σχετικά πρόσφατη στο συγκεκριμένο ερευνητικό χώρο. Κάποιες διαχρονικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να αναπτύξουν μοντέλα μέσω εξειδικευμένων στατιστικών τεχνικών για τον εντοπισμό αλληλεπιδράσεων όχι απλώς γραμμικής, αλλά και καμπυλόγραμμης σχέσης που είναι πιθανό να υφίσταται. Απαραίτητη θεωρείται επίσης η συμπερίληψη ενδιάμεσων μεταβλητών στα διάφορα προτεινόμενα μοντέλα, για επαρκέστερη ερμηνεία της σχέσης μεταξύ ατομικών χαρακτηριστικών, γονικής συμπεριφοράς και σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Σημαντικό είναι ακόμη να διερευνηθεί ο ρόλος της πατρικής επίδρασης στην παιδική συμπεριφορά, αφού η συντριπτική πλειονότητα των ερευνών έχει εστιαστεί αποκλειστικά στο μητρικό ρόλο. Παράλληλα, δεδομένου ότι οι έφη-

βοι κινούνται ταυτόχρονα σε διαφορετικά και ποικίλα πλαίσια (Bronfenbrenner, 1988. Cicchetti & Lynch, 1993. Henrich, Brookmeyer, Shrier, & Shahar, 2006), είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι σχέσεις τους με τους φίλους και άλλους σημαντικούς ενηλίκους για τη βαθύτερη και περισσότερο συστημική κατανόηση της δυναμικής των σχέσεων που συντείνουν στη δημιουργία του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης

Γενικά, οι πληροφορίες που παρέχουν τα υφιστάμενα μοντέλα ερμηνείας του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης μπορούν να αποβούν ιδιαίτερα χρήσιμες στους εκπαιδευτικούς, τους σχολικούς ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς που ασχολούνται με την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Η εποικοδομητική αξιοποίηση της σκιαγράφησης των χαρακτηριστικών των παιδιών που συμμετέχουν σε παρόμοια περιστατικά ίσως αποδειχθεί ιδιαίτερα βοηθητική για τον εντοπισμό των παιδιών υψηλού κινδύνου και τη συνακόλουθη παροχή εξατομικευμένης προληπτικής και παρεμβατικής ενίσχυσης. Οι συγκεκριμένοι επαγγελματίες μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους εμπλέκοντας στην όλη προσπάθεια και τους γονείς. Οι γονείς θα πρέπει πρωτίστως να ενημερωθούν για το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν παρόμοιες περιπτώσεις όταν συμβαίνουν. Ακολούθως, θα μπορούσαν να εκπαιδευτούν σε τρόπους αποτελεσματικής επικοινωνίας με τα παιδιά τους, προκειμένου να αντιμετωπίζουν επαρκώς σχετικές καταστάσεις που αυτά είναι πιθανό να βιώνουν στο σχολείο τους (Craig et al., 1998. Patterson, 1980). Χρήσιμο θα ήταν επιπλέον να διδαχθούν τρόπους διαχείρισης της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών, όταν αυτή εκδηλώνεται στο σπίτι (Loeber & Tengs, 1986). Τέλος, πέρα από τη συμμετοχή των γονέων σε ανάλογη εκπαίδευση, ωφέλιμη θα ήταν και η ένταξή τους στην όλη προσπάθεια για την αντιμετώπιση και τον περιορισμό του σχολικού εκφοβισμού, μια και το φαινόμενο, αν και παρατηρείται στο χώρο του σχολείου, έχει σε μεγάλο βαθμό τις ρίζες του στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Austin, S. & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 17-31.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A. Petersen (Eds.), *The encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland.
- Berdondini, L. & Smith, P. K. (1996). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school: An Italian replication. *Journal of Family Therapy*, 18, 99-102.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does Bullying Cause Emotional Problems? A Prospective Study of Young Teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480-484.
- Borg, M. G. (1998). The Emotional Reactions of School Bullies and Their Victims. *Educational Psychology* 18(4), 433-44.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, 14, 371-487.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215-232.
- Brockenbrough, K. K., Cornell, D. G., & Lober, A. B. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education & Treatment of Children*, 25, 273-287.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp. 25-49). New York: Cambridge University Press.
- Caldwell, R. S., Beutler, L. E., Ross, S.A., & Silver, N. C. (2005). Brief report: an examination of the relationships between parental monitoring, self-esteem and delinquency among Mexican American male adolescents. *Journal of Adolescence*, 3, 461-483.
- Carney, A. G. & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Cernkovich, S. & Giordano, P. (1987). Family relationships and delinquency. *Criminology*, 25, 295-322.
- Charach, A., Pepler, D. J., & Ziegler, S. (1995). Bullying at School: A Canadian Perspective. *Education Canada*, 35, 12-18.
- Cicchetti, D. & Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry Interpersonal and Biological Processes*, 56(1), 96-118.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and Antisocial Behaviour. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3: Social, Emotional and Personality Development* (5th edition). New York: Wiley.
- Collins, K., McAleavy, G., & Adamson, G. (2004). Bullying in Schools: A Northern Ireland Study. *Educational Research*, 46(1), 55-71.
- Connolly, I. & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559-567.
- Coolidge, F. L., DenBoer, J. W., & Segal, D. L. (2004). Personality and neuropsychological correlates of bullying behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1559-1569.
- Craig, W.M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Craig, W. M. & Pepler, D. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology*, 48, 86-93.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International* 21(1), 22-36.
- Craig, W., Peters, R., & Konarski, R. (1998). *Bullying and victimization among Canadian school children*. Quebec, Canada: Applied Research Branch, Human Resources Development.
- Crick, N. R. & Grotpeter, C. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crouter, A. C. & Booth, A. (2003). *Children's influence on family dynamics: The neglected side*

- of family relationships Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Demaray, M. & Malecki, C. (2003). Perceptions of the Frequency and Importance of Social Support by Students Classified as Victims, Bullies and Bully/Victims in an Urban Middle School. *School Psychology Review*, 32, 471-489.
- Dodge, K. & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39(2), 349-371.
- Eslea, M. & Mukhtar, K. (2000). Bullying and Racism among Asian Schoolchildren in Britain. *Educational Research*, 42(2), 207-17.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviours in early adolescence. *Journal of Counselling and Development*, 78, 326-333.
- Fanti, K. A., Frick, P. J., & Georgiou, S. (2008). Linking Callous-Unemotional Traits to Instrumental and Non-Instrumental Forms of Aggression. *Journal of Psychopathology Behavior Assessment*, 31, 285-298.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and justice* (pp. 381-458). Chicago: Chicago University Press.
- Finnegan, R., Hodges, E., & Perry, D. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1076-1086.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, 126-133.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behaviour. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(6), 634-644.
- Furnham, A. & Cheng, H. (2000). Perceived parental behaviour, self-esteem and happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 462-470.
- Furnham, A. & Thompson, J. (1991). Personality and self-reported delinquency. *Personality & Individual Differences*, 12, 585-593.
- Georgiou, S. (2008α). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 109-125.
- Georgiou, S. (2008β). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11, 213-227.
- Georgiou, S. (2009). Personal and maternal parameters of peer violence at school. *Journal of School Violence*, 8(2), 100-119.
- Georgiou, S. & Fanti, K. (2010). A transactional model of bullying and victimization. *Social Psychology of Education*, 13, 295-311.
- Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims: Psycho-social profiles and attribution styles. *School Psychology International*, 29, 574-589.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141-156.
- Graham, S., Bellmore, A., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression and their co-occurrence in middle school: Pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(3), 363-378.
- Graham, S. & Juvonen, J. (2001). An Attributional Approach to Peer Victimization. In S. Graham & J. Juvonen (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 49-72). New York: Guilford Press.
- Hagan, J. & McCarthy, B. (1997). *Mean streets: Youth crime and homelessness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Morton, B.C. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Headley, S. (2004). Bullying and violence. *Youth Studies in Australia*, 23(2), 60.
- Heaven, P., Newbury, K., & Mak, A. (2004). The impact of adolescent and parental characteristics on adolescent levels of delinquency and depression. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 173-185.
- Henrich, C. C., Brookmeyer, K. A., Shrier, L. A., & Shahar, G. (2006). Supportive relationships and sexual risk behavior in adolescence: An

- ecological-transactional approach. *Journal of Pediatric Psychology*, 31(3), 286-297.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E., & Warden, D. (2004). Help Seeking Amongst Child and Adolescent Victims of Peer-Aggression and Bullying: The Influence of School-Stage, Gender, Victimization, Appraisal, and Emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 375-90.
- Janoff-Bulman, R. (1979). Characterological versus behavioral self-blame: Inquiries into depression and rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(10), 1798-1809.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at School - An Indicator of Adolescents at Risk for Mental Disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-74.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2002). Bullying and Victimization in Scottish Secondary Schools: Same or Separate Entities? *Aggressive Behavior*, 28(1), 15-61.
- Kerr, M. & Stattin, H. (2003). Parenting of adolescents: Action or Reaction? In A. C. Crouter & A. Booth (Eds.), *Children's influence on family dynamics: The neglected side of family relationships* (pp. 121-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Khatri, P., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. (2000). Aggression and peer victimization as predictors of self-reported behavioral and emotional adjustment. *Aggressive Behavior*, 26, 345-358.
- Kingsbury, W. & Espelage, D. (2007). Attribution Style and Coping Along the Bully-Victim Continuum. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, special issue.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peer's aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9, 59-73.
- Kokkinos, C. M. & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30, 520-533.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. D., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In M. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and justice: An annual review of research* (pp. 29-149). Chicago: University of Chicago.
- Loeber, R. & Tengs, T. (1986). The analysis of coercive chains between children, mothers and siblings. *Journal of Family Violence*, 1(1), 51-70.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(1), 63-89.
- MacBrayer, K. E., Milich, R., & Hundley, M. (2003). Attributional biases in aggressive children and their mothers. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(4), 698-708.
- Mak, A., Heaven, P. C. L., & Rummery, A. (2003). The role of group identity and personality domains as indicators of self-reported delinquency. *Psychology, Crime & Law*, 9, 9-18.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2001). School-Related Stress Experience as Risk Factor for Bullying Behavior, *Journal of Youth and Adolescence* 30, 561-75.
- Naylor, P., Cowie, H., & Del Rey, R. (2001). Coping Strategies of Secondary School Children in Response to Being Bullied. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6, 114- 20.
- Nigg, J. T. & Hinshaw, S. P. (1998). Parent personality traits and psychopathology associated with antisocial behaviors in childhood attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39, 145-159.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644-660.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Patterson, G. R. (1980). Mothers: The unacknowledged victims. *Monograph, Society for Research on Child Development*, 45(5), 1-64.
- Patterson, G.R. (1982). *Coercive family process: A*

- social learning approach*. Eugene, Oregon: Castalia.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial behavior. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Pellegrini, A. D. & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Pepler, D., Jiang, D, Craig, W. M., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79, 325-338.
- Perren, S. & Hornung, R. (2005). Bullying and delinquency in adolescence: Victim's and perpetrators' family and peer relations. *Swiss Journal of Psychology*, 64(1), 51-64.
- Perry, D. G., Perry, L., & Kennedy, E. (1992). Conflict and the development of antisocial behavior. In C. Shantz & W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 301-329). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rican, P., Klicperova, M., & Koucka, T. (1993). Families of bullies and their victims: A children's view. *Studia Psychologica*, 35, 261-266.
- Rigby, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations. *Journal of Genetic Psychology*, 154, 501-513.
- Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *Journal of Family Therapy*, 16, 173-187.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*, 18, 202-220.
- Rigby, K. (1999). Peer victimization at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 95-104.
- Rigby, K. (2002). *New perspective on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Roland, E. (2002). Aggression, Depression and Bullying Others. *Aggressive Behaviour*, 28, 198-206.
- Salmon, G., James, A., Cassidy, E. L., & Javaloyes, M. A. (2000). Bullying a review: Presentations to an adolescent psychiatric service and within a school for emotionally and behaviorally disturbed children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5, 563-579.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of Victims and Aggressors in Children's Peer Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Schwartz, C, Barican, J., Waddell, C., Harrison, E, Nightingale, L., & Gray-Grant, D. (2008). Addressing bullying behaviour in children. *Children's Mental Health Research Quarterly*, 2(4), 1-20.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Petit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chicn, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147-174). New York/London: The Guilford Press.
- Scott, K. & Straus, M. (2007). Denial, minimization, partner blaming, and intimate aggression in dating partners. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(7), 851-871.
- Seals, D. & Young, J., (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence*, 38 (152), 735-747.
- Smith, P. K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society*, 14, 294-303.
- Sourander, A., Helstela, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of Bullying from Childhood to Adolescence - Longitudinal 8-Year Follow-Up Study. *Child Abuse and Neglect*, 24(7), 873-81.
- Spera, C. (2005). A review of relationships among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Strage, A. & Swanson, T. (1999). Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 146-156.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victims problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 419-428.
- Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P., Eagle, J., & Mickelson, W. T. (2001). Psychosocial Correlates in Bullying and Victimization: The Relationship

- between Depression, Anxiety, and Bully/Victim Status. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 95-121.
- Tanaka, T. (2001). The Identity Formation of the Victim of Shunning. *School Psychology International*, 22, 463-476.
- Toblin, R. L., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Abou-Ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioural attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346.
- Unnever, J. D. & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30(5), 373-388.
- Waizenhofer, R. N., Buchanan, C. M., & Newsom-Jackson, J. (2004). Mothers' and fathers' knowledge of adolescents' daily activities: its sources and its links with adolescent adjustment. *Journal of Family Psychology*, 18(2), 348-360.
- West, A. & Salmon, G. (2000). Bullying and depression: A case report. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 4, 73-75.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 989-1002.
- Woods, S. & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135-155.

Bullying and victimization at school: personal and family parameters

STELIOS N. GEORGIU¹

PHEDI PHEDONOS²

ABSTRACT The present paper aims at describing the factors that contribute in the development of bullying and victimization at school. Prior research has identified three distinct groups of children participating in the above phenomenon: bullies, passive victims and aggressive victims (or bully-victims). These groups have different profiles in their intra-individual (personal), as well as their family environments. The most important personal characteristics refer to their temperament, the degree of psycho-pathology issues, gender and age. Further, differences have been found in terms of attitudes such as attributions, and in terms of being different in a way that sets the individual apart from a mainstream group. Regarding family parameters, factors such as parental involvement and parental style, as well as parental depression have been shown to be related to child bullying and victimization at school. Among the many explanatory models that have been suggested, very popular are recently the transactional models, proposing that a bi-directional influence exists between parents and children.

Keywords: Bullying, Victimization.

1. *Address:* Professor, Department of Psychology, 65, Kallipoleos Avenue, Antoniou Building, Nicosia. Tel.: +357 22892076. E-mail: stege@ucy.ac.cy

2. *Address:* PhD Candidate, Department of Psychology, 65, Kallipoleos Avenue, Antoniou Building, Nicosia. Tel.: +357 22892070. E-mail: phedonos.phedi@ucy.ac.cy