

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2017)

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

7^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
15-18 Ιουνίου 2017

**Νοητικές ικανότητες εμπλεκομένων σε
περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού/
Θυματοποίησης**

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΚΑΦΑΛΟΥΚΟΥ

doi: [10.12681/edusc.1739](https://doi.org/10.12681/edusc.1739)

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΚΑΦΑΛΟΥΚΟΥ Κ. (2019). Νοητικές ικανότητες εμπλεκομένων σε περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού/Θυματοποίησης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 1592–1613. <https://doi.org/10.12681/edusc.1739>

Νοητικές ικανότητες εμπλεκομένων σε περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης

Κωνσταντία Καφαλούκου, διδάκτορας Ε.Κ.Π.Α.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σχολικός Εκφοβισμός/ Θυματοποίηση λαμβάνει χώρα μεταξύ συνομηλίκων, εμπεριέχει ταυτόχρονα φυσική και λεκτική βία, η οποία αποτελεί ένα συστηματικό, διαρκές σύνολο συμπεριφορών που προκαλείται από ένα άτομο ή μια ομάδα προκειμένου να αποκτήσουν δύναμη, γόητρο ή αγαθά (Espelage&Swearer, 2003).

Ο «ρόλος» των εμπλεκομένων σε περιστατικά σχολικού Εκφοβισμού/Θυματοποίησης σχετίζεται και με τα ατομικά χαρακτηριστικά του /της μαθητή/τριας και καθορίζει τη συμπεριφορά τους (Salmivallietal., 1996). Ο δείκτης νοημοσύνης επιδρά στην εκδήλωση ή μη επιθετικής συμπεριφοράς και στη μορφή αυτής (Παπαδάτος, 2003· 2004).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της σχέσης του νοητικού επιπέδου των εμπλεκομένων σε περιστατικά σχολικού Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης και του ρόλου τους. Στη μελέτη συμμετέχουν 85 μαθητές της Ε΄καιΣτ΄τάξης Δημοτικών Σχολείων της Αττικής. ΧορηγήθηκανOlweus' Questionnaire on Bullying for Students (Olweus, 1996) (ελληνικήπροσαρμογή) και Raven Colored Matrices (Raven, 1984).

Η ανάλυση των δεδομένων διαπιστώνει συσχέτιση του νοητικού επιπέδου των εμπλεκομένων σε περιστατικά σχολικού Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης και των ρόλων που υιοθετούν σ'αυτά τα περιστατικά.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: θύτης, θύμα, υπερασπιστής του θύματος, ενισχυτής ή βοηθός του θύτη,παριστάμενος, νοητικό επίπεδο

Cognitive abilities of students involved in school bullying/ victimization incidents

KonstantiaKafaloukou, PhD. EKPA.

School bullying/ victimization occurs between peers, involving both physical and verbal violence. It refers to a systematic, continuous set of behaviors which is caused by a person or a group of persons in order to gain power, prestige or other goods (Espelage& Swearer, 2003).

The role one holds in a school bullying/ victimization incident is related to the individual characteristics of the student and determines his or her behavior (Salmivalli et al., 1996). IQ affects whether an aggressive behavior will manifest or not, as well as the form it will take (Papadatos, 2003· 2004).

The aim of the present study was to examine the relationship between the mental level of the students involved in school bullying/ victimization and their role in the incidents. The sample consisted of 85 students attending the 5th and 6th grades of primary schools in the Attica region. The Olweus Bullying Questionnaire (Olweus, 1996) and the Raven's Coloured Progressive Matrices (Raven, 1984) were administered.

The data analysis revealed a correlation between the mental level of the students involved in school bullying/ victimization and the roles that they adopt in these incidents.

Keywords: bully; victim; victim's defender; bully's supporter or henchman; bystander; mental level.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σχολικός Εκφοβισμός αποτελεί υποομάδα της επιθετικότητας (aggression)/ επιθετικής συμπεριφοράς (aggressivebehavior) (Salmivalli, 2010), η οποία έχει σκοπό την πρόκληση «έσχατης» βλάβης. Γι' αυτό και πολλοί ερευνητές προσπαθούν να εξηγήσουν και να αξιολογήσουν την εκφοβιστική συμπεριφορά χρησιμοποιώντας τη βιβλιογραφία της επιθετικότητας (Espelage&Swearer, 2003). Η επιθετικότητα ορίζεται ως απόρροια ελλείμματος στην επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών σε ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα σημεία: την ερμηνεία των κοινωνικών μηνυμάτων, την κοινωνική αντίληψη, την επιλογή στόχων, τη δημιουργία στρατηγικών αντίδρασης και λήψης αποφάσεων για την επιλογή της αποτελεσματικής αντίδρασης και γι' αυτό σχετίζεται με το επίπεδο των νοητικών

ικανοτήτων του ατόμου. Η εκδήλωση της επιθετικότητας θεωρείται ως έκφραση κοινωνικής ανεπάρκειας (Crick&Dodge, 1994). Σημαντικό στοιχείο που διαφοροποιεί το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία από την επιθετικότητα, είναι η κοινωνική του φύση και το γεγονός ότι επαναλαμβάνεται.

Βασικό χαρακτηριστικό του φαινομένου είναι ότι λαμβάνει χώρα σε πλαίσιο όπου υπάρχει τακτική κοινωνική επαφή ανάμεσα στα άτομα, δηλαδή δράστες και θύματα μπορεί να παίζουν στην ίδια ομάδα, να πηγαίνουν στην ίδια τάξη κ.τ.λ. (Guerin&Hennessy, 2002). Επομένως, ο εκφοβισμός συχνά εκδηλώνεται όπου υπάρχουν κοινωνικές ομάδες με ξεκάθαρες σχέσεις εξουσίας, λόγω υπεροχής, οι οποίες ορίζονται όχι μόνο από το φύλο αλλά και από την ηλικία, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, την εθνικότητα, τη μειονεξία και τη γλώσσα που μιλούν (Dunne, Humphreys&Leach, 2006. Sharp&Smith, 1994).

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ/ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

«**Εκφοβισμός** στα πλαίσια του σχολείου θεωρείται μία μορφή σκόπιμης επιθετικής συμπεριφοράς που εκφράζεται μέσα από επαναλαμβανόμενες ενέργειες από ένα ισχυρότερο μαθητή/ μαθήτρια ή ομάδα μαθητών/μαθητριών σε κάποιον ασθενέστερο είτε άμεσα με σωματικές ή φραστικές επιθέσεις απέναντι στο θύμα είτε έμμεσα με κοινωνικό αποκλεισμό του ατόμου από ομάδα συνομηλίκων ή διασπορά φημών εις βάρος του/τους»(Guerin&Hennessy, 2002.Olweus, 1993.Rigby, 2003.Sharp&Smith,199.· Smith&Sharp, 1994.Suckling&Temple, 2001).

«**Θυματοποίηση** είναι ένα φαινόμενο κατά το οποίο άτομο ή μια ομάδα ανθρώπων βλέπουν τους εαυτούς τους ως προσβεβλημένους κατόπιν επίθεσης, κοινωνικά αποκλεισμένους ή απομονωμένους, παρενοχλημένους, να τελούν υπό απειλή ή φοβισμένους από άλλους στο κοινωνικό τους πλαίσιο. Ως αποτέλεσμα, το θύμα οδηγείται σε κατάσταση ψυχολογικής, σωματικής ή κοινωνικής ανικανότητας, νιώθει προσωπική ανασφάλεια, που επηρεάζει την αυτοεκτίμησή του και μειώνει την πρωτοβουλία του» (Ortega&Mora-Merchan, 2000).

ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

«Η ικανότητα του ατόμου να συμπεριφέρεται κατάλληλα, ώστε να οδηγείται στην επίτευξη των στόχων του, ανεξάρτητα από τις υπάρχουσες συνθήκες».

(Sternberg, 1982).

ΡΟΛΟΙ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ/ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

Ο «ρόλος» των εμπλεκομένων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού καθορίζει τη συμπεριφορά τους (Salmivallietal., 1996).

Οι «ρόλοι» ομάδες των εμπλεκομένων είναι:

- Θύτης
- Θύμα
- Θύτης-Θύμα
- Υπερασπιστές του θύματος
- Ενισχυτές ή βοηθοί του θύτη
- Παριστάμενοι

Σημειώνονται χαρακτηριστικά νοητικών ικανοτήτων των εμπλεκομένων ανάλογα με το ρόλο του σε περιστατικά σχολικού Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης.

Χαρακτηριστικά νοητικών ικανοτήτων ΘΥΤΗ

Ενώ κάποιοι ερευνητές στο παρελθόν είχαν σημειώσει ότι οι θύτες είναι λιγότερο ευφυείς από τα άλλα παιδιά (Roland, 1989), άλλοι αναφέρουν ότι έχουν σχετικά καλές γνωστικές ικανότητες (Sutton, Smith&Swettenham, 1999a, 1999b) και ικανοποιητικές κοινωνικές δεξιότητες (Salmivalli&Nieminen, 2002). Διαθέτουν Ικανοποιητική ικανότητα να χειρίζονται αποτελεσματικά τους άλλους για να πετύχουν το στόχο τους και ταυτόχρονα να διατηρούν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους αποκρύπτοντας τις πραγματικές προθέσεις τους (Salmivalli, Lappalainen, &Lagerspetz, 1998).

Επίσης, σημειώνεται ότι έχουν υψηλό κοινωνικό σκεπτικό που το χρησιμοποιούν για να σχεδιάσουν αποτελεσματικές επιθετικές πράξεις (Slee&Rigby, 1993. Smith&Sharp, 1994).

Κάποιοι θύτες είχαν στην πραγματικότητα βαθμολογία υψηλότερη από το μέσο όρο στη θεωρία του νου (Perner&Alsaker, 2001).

Τελικά, οι θύτες στερούνται ευαισθησίας και επαρκούς κοινωνικής αντίληψης ή είναι άτομα με ανεπτυγμένη κοινωνική αντίληψη που συμπεριφέρονται εκφοβιστικά, έχοντας πλήρη συνείδηση τόσο των δυνατοτήτων τους, όσο και της βλάβης που προξενούν; (Menesinietal., 2003b).

Χαρακτηριστικά νοητικών ικανοτήτων ΘΥΜΑΤΟΣ

Παθητικό Θύμα, διαρκές θύμα/ perpetualvictim (Elliott, 1993)

- Ελλιπείς ικανότητες επικοινωνίας.
- Ελλιπείς δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.
- Μαθησιακές δυσκολίες.
- Ιδιαίτερα ταλέντα και χαρίσματα.
- Ιδιαίτερα υψηλές σχολικές επιδόσεις.

(Mills, 2001. Ohsako, 1997. Olweus, 1978, 1993, 1999. Rigby, 2003. Smith & Sharp, 1994).

Προκλητικό Θύμα

- Δεν διαθέτει στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και δεν δύναται να διαχειριστεί το θυμό του, αλλά αντιδρά παρορμητικά με ακραίο επιθετικό τρόπο (Olweus, 1993).
- Προβλήματα συγκέντρωσης και εστίασης της προσοχής (Kumpulainen, Räsänen&Puura, 2001).

Χαρακτηριστικά νοητικών ικανοτήτων ΘΥΜΑΤΟΣ-ΘΥΤΗ

- Φτωχές κοινωνικές δεξιότητες και απουσία στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων.
- Αποδέχεται ως την αποτελεσματικότερη στρατηγική για να εξουδετερώσει τους υποτιθέμενους αντιπάλους τις απειλές και τους εκβιασμούς (Marini, Dane & Bosacki, 2006).
- Υψηλά επίπεδα σωματικής και λεκτικής βίας με χρήση οποιουδήποτε μέσου, ηθικά ορθού ή μη (Andreou, 2000, 2001).

- Υψηλό βαθμό προδραστικής και αντιδραστικής επιθετικότητας (Salmivalli, Huttunen&Lagerspetz, 1997).

Χαρακτηριστικά νοητικών ικανοτήτων ΒΟΗΘΟΥ ΘΥΤΗ

- Φτωχές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.
- Μειωμένα επίπεδα προσοχής.
- Δεν έχουν συγκεκριμένη και σταθερή κοινωνική θέση στην ομάδα των συνομηλίκων τους.
- Απουσία ικανότητας λήψης απόφασης.

(Olweus, 1994. Ross, 2003)

Χαρακτηριστικά νοητικών ικανοτήτων ΥΠΕΡΑΣΠΙΣΤΗ ΘΥΜΑΤΟΣ

- Είναι μαθητές με ισχυρή προσωπικότητα, υψηλή αυτοεκτίμηση, με συναισθηματική σταθερότητα (Tanietal., 2003), υψηλά επίπεδα κοινωνικών γνωστικών ικανοτήτων και καλά αναπτυγμένη κατανόηση της γνωστικής και συναισθηματικής κατανόησης των άλλων (Caravita, DiBlasio, &Salmivalli, 2009).
- Καταλαβαίνουν τις σκέψεις των άλλων, τους σκοπούς και τις πεποιθήσεις τους (καλή θεωρία νου) και γνωρίζουν ότι με την κατάλληλη στρατηγική είναι αποτελεσματικοί (Ginietal., 2007).
- Έχουν υψηλή κοινωνική θέση στην ομάδα των συνομηλίκων τους (Caravita, DiBlasio, &Salmivalli, 2009).

Χαρακτηριστικά νοητικών ικανοτήτων ΠΑΡΙΣΤΑΜΕΝΩΝ

- Έχουν ανεπτυγμένες γνωστικές ικανότητες αλλά δεν τις αξιοποιούν για την υποστήριξη των θυμάτων (Arsenio&Lemerise, 2001) από προσωπική επιλογή (Camodeca&Goossens, 2005), για να προστατέψουν τον εαυτό τους ή γιατί αξιολογούν ότι το περιστατικό δεν είναι ιδιαίτερα σοβαρό.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της σχέσης του νοητικού επιπέδου των εμπλεκομένων σε περιστατικά σχολικού Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης και του ρόλου τους.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

192 μαθητές Γενικής Αγωγής

- Ε' τάξη: 106 (55,2%)
- Στ' τάξη: 86 (44,8%)
- Αγόρια: 95 (49,5%)
- Κορίτσια: 97 (50,5%)
- 85,9% ελληνικής καταγωγής.

Ακόμη και οι μαθητές μη ελληνικής καταγωγής, γνώριζαν καλά την ελληνική γλώσσα και δεν εμφάνιζαν προβλήματα επικοινωνίας.

ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

1. *Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης Αναθεωρημένη Έκδοση* (η ελληνική μετάφραση-προσαρμογή του ερωτηματολογίου RevisedOlweusBully/VictimQuestionnaire (Olweus, 2006).
2. *Raven Coloured Progressive Matrices* (Raven, 1986). Αξιολόγηση της μη λεκτικής νοημοσύνης των παιδιών.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

- Ομαδικά στις σχολικές τάξεις
- Με αναλυτικές οδηγίες και παραδείγματα.

- Διάρκεια: τρεις διδακτικές ώρες

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

- **Νοητικό Επίπεδο**

Πίνακας. *Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες των κατηγοριών Νοητικού Επιπέδου*

Νοητικό Επίπεδο	f	%
Κατώτερο	14	7,3
Μεσαίο	101	52,6
Ανώτερο	77	40,1

- **Κατηγορίες Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης**

Πίνακας. *Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες των κατηγοριών Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης*

Κατηγορίες Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης	<i>f</i>	%
Ούτε θύμα ούτε θύτης	141	73,4
Θύμα	22	11,5
Θύτης	19	9,9
Θύμα & Θύτης	10	5,2

- Σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες Νοητικού Επιπέδου και στις κατηγορίες Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης

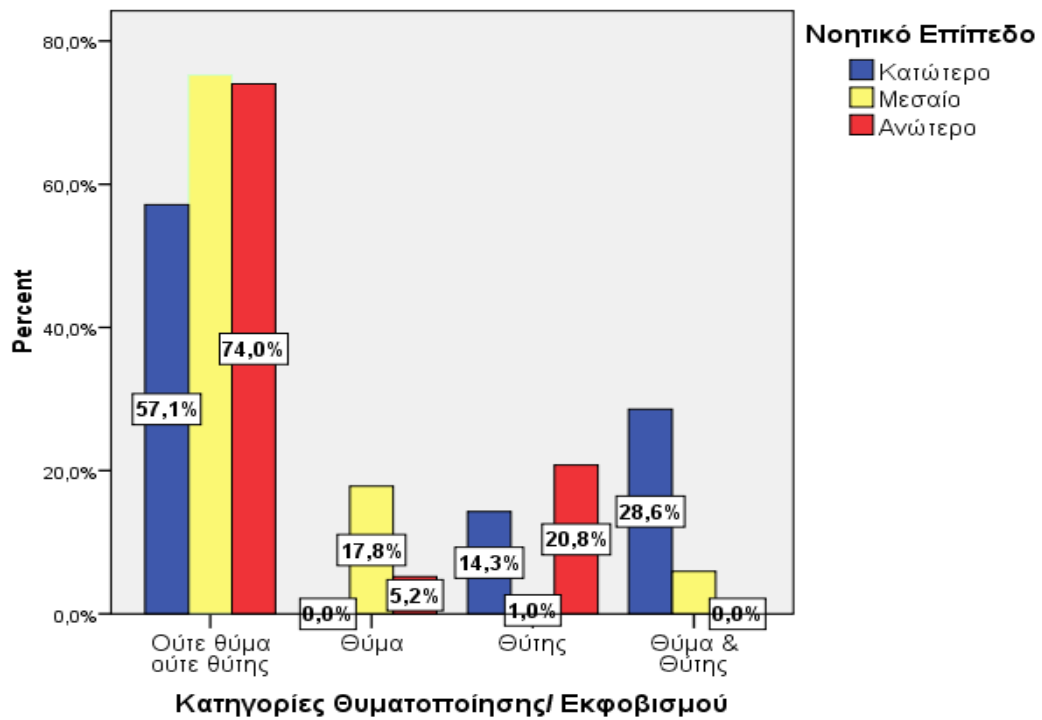
Πίνακας. Απόλυτες (*f*) και σχετικές (%) συχνότητες των κατηγοριών Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης

Κατηγορίες Νοητικού Επιπέδου									
Κατηγορίες Θυματοποίησης	Εκφοβισμού/	Κατώτερο		Μεσαίο		Ανώτερο		Σύνολο	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ούτε θύμα ούτε θύτης		8	57,1	76	75,2	57	74,0	141	73,4
Θύμα		0	0,0	18	17,8	4	5,2	22	11,5
Θύτης		2	14,3	1	1,0	16	20,8	19	9,9
Θύμα & Θύτης		4	28,6	6	5,9	0	0,0	10	5,2

$$\chi^2 (df=6, N=192) = 44,74, p < 0,001.$$

Η συμμετοχή των μαθητών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού διαφέρει ανάλογα με το νοητικό τους επίπεδο.

Σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες Νοητικού Επιπέδου και στις κατηγορίες Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης



- Σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες Νοητικού Επιπέδου και στους Συμμετοχικούς Ρόλους σε περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού

Πίνακας. Ταξινόμηση των μαθητών σε κατηγορίες Συμμετοχικών Ρόλων σε περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού ανάλογα με τις κατηγορίες Νοητικού Επιπέδου

Κατηγορίες Νοητικού Επιπέδου								
Συμμετοχικοί Ρόλοι σε περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού	Κατώτερο		Μεσαίο		Ανώτερο		Σύνολο	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ποτέ δεν έχω προσέξει συμμαθητές μου να εκφοβίζονται	2	14,3	12	11,9	24	31,2	38	19,8
Παίρνω μέρος στον εκφοβισμό [ΒΟΗΘΟΙ ΘΥΤΗ]	4	28,6	8	7,9	3	3,9	15	7,8
Απλά παρακολουθώ αυτό που γίνεται	2	14,3	8	7,9	0	0,0	10	5,2
Δεν κάνω τίποτα, αλλά νομίζω ότι θα έπρεπε να βοηθήσω το παιδί που εκφοβίζεται	0	0,0	14	13,9	14	18,2	28	14,6
Προσπαθώ να βοηθήσω με τον έναν ή τον άλλο τρόπο το παιδί που εκφοβίζεται [ΥΠΕΡΑΣΠΙΣΤΕΣ ΘΥΜΑΤΟΣ]	6	42,9	59	58,4	36	46,8	101	52,6

$$\chi^2 (df=8, N=192) = 29,50, p < 0,001$$

- Συσχέτιση ανάμεσα στο νοητικό πηλίκο και τις δύο κύριες μορφές θυματοποίησης (άμεση και έμμεση)

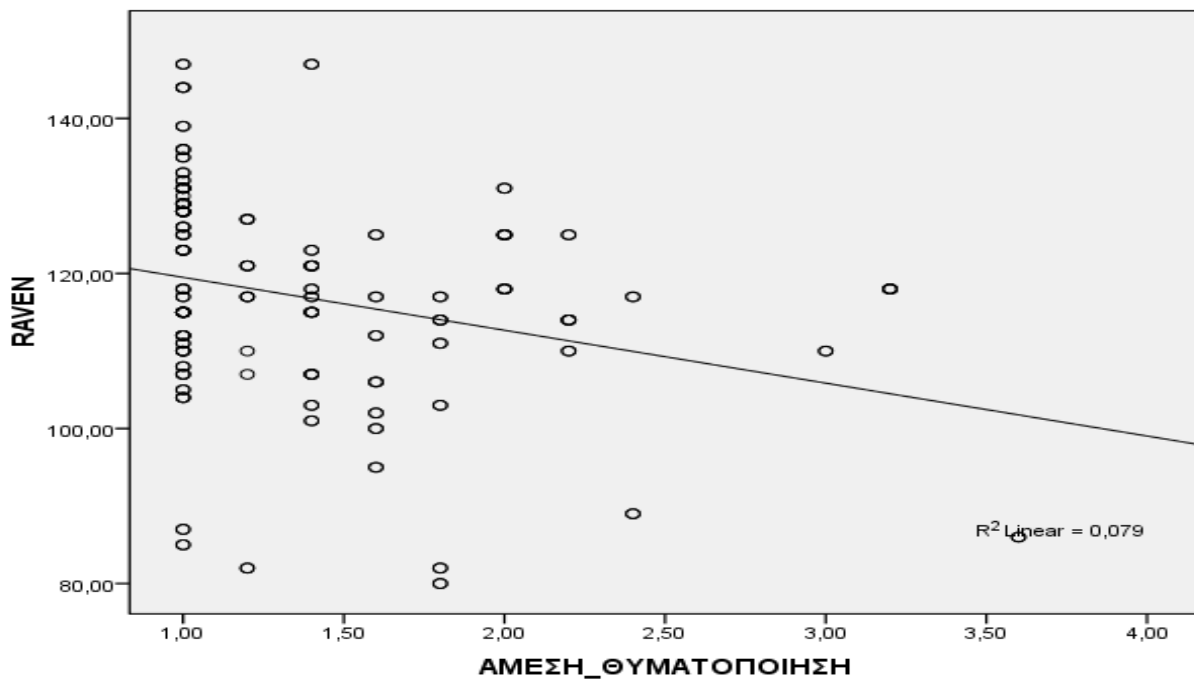
Πίνακας. Συντελεστής συσχέτισης *Pearson r* ανάμεσα στο νοητικό πηλίκο και τις δύο κύριες μορφές θυματοποίησης (άμεση και έμμεση), για το σύνολο ($N=192$)

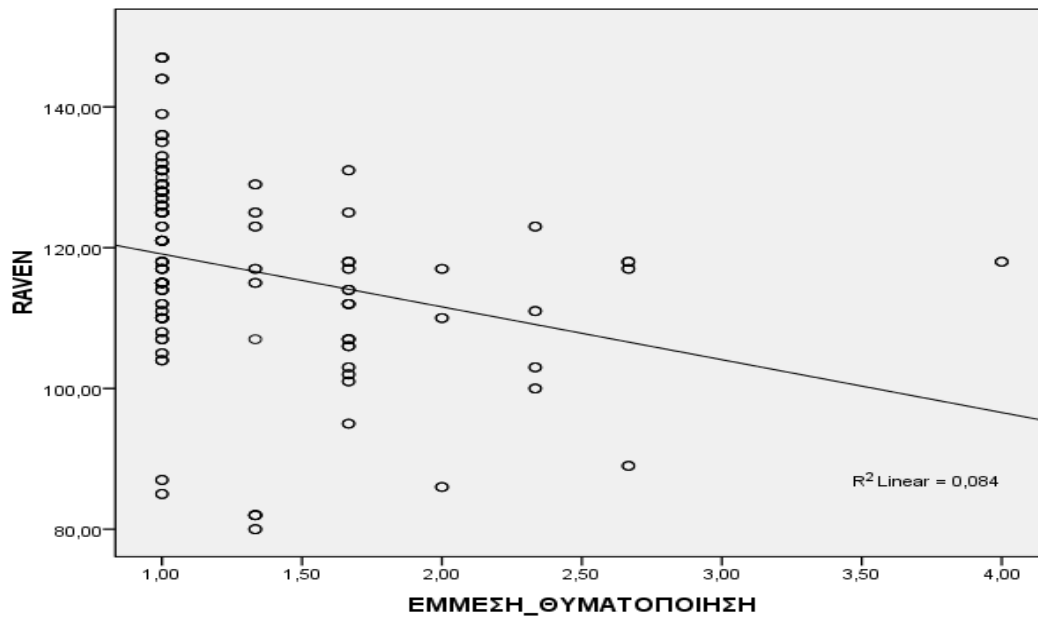
	Άμεση Θυματοποίηση	Έμμεση Θυματοποίηση	Raven
Άμεση Θυματοποίηση	-	0,711***	-0,281***
Έμμεση Θυματοποίηση	-	-	-0,289***
Raven	-	-	-

Σημείωση. *** $p < 0,001$.

Θετική συσχέτιση άμεσης με έμμεση θυματοποίηση.

Αρνητική συσχέτιση νοητικού επιπέδου με άμεση και έμμεση θυματοποίηση.





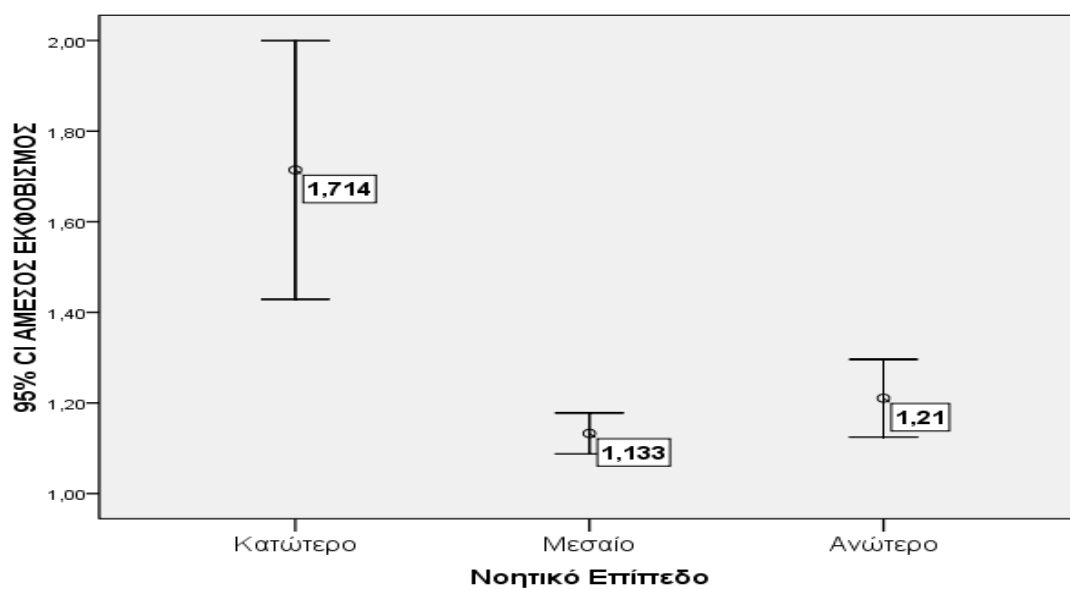
ΑΜΕΣΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

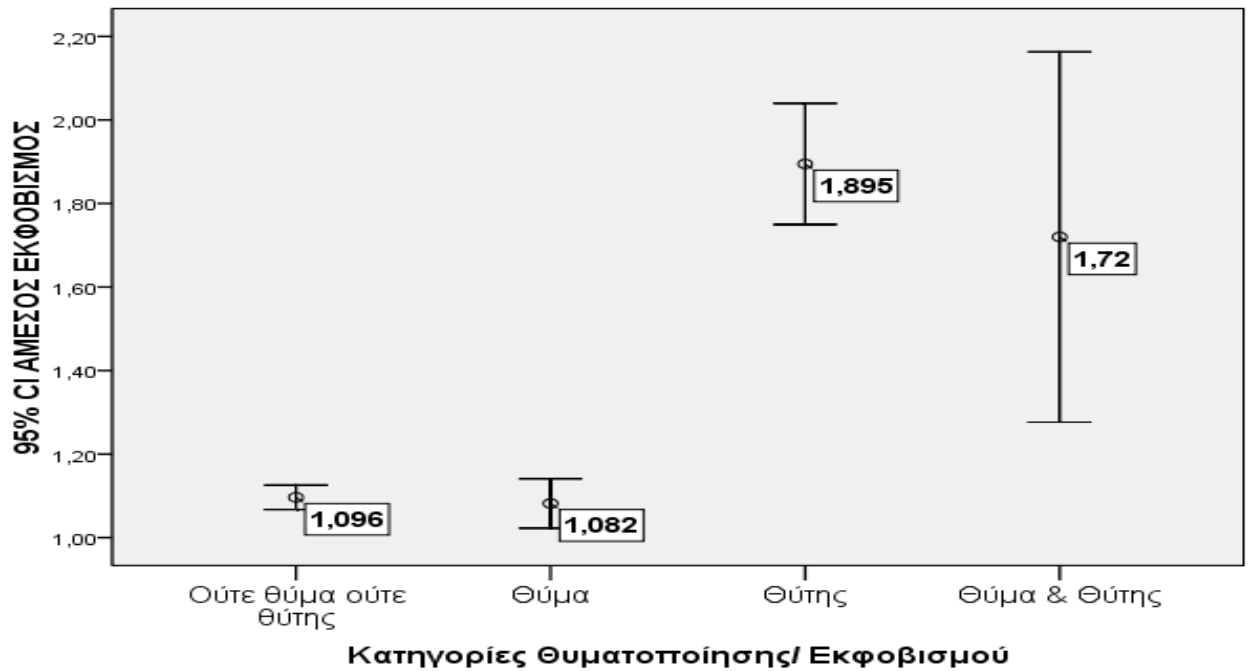
Πίνακας. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) του Άμεσου Εκφοβισμού ανάλογα με το φύλο, τις κατηγορίες νοητικού επιπέδου, τις κατηγορίες Εκφοβισμού/Θυματοποίησης και για το σύνολο, καθώς και αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Άμεσος Εκφοβισμός		
		M	SD	
ΦΥΛΟ	Σύνολο	1,21	0,35	$F^{\alpha}(1, 192) = 0,01, p = 0,904.$
	Αγόρι	1,30	0,40	
	Κορίτσι	1,12	0,26	
Νοητικό Επίπεδο	Κατώτερο	1,71	0,49	$F^{\beta}(2, 192) = 22,12, p < 0,001.$
	Μεσαίο	1,13	0,23	
	Ανώτερο	1,21	0,38	
Κατηγορίες	Ούτεθύμα ούτεθύτης	1,10	0,18	$F^{\beta}(3, 192) = 82,52, p < 0,001.$

Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης	Θύμα	1,08	0,13	
	Θύτης	1,89	0,30	
	Θύμα&Θύτης	1,72	0,62	

Σημείωση. α: κύρια επίδραση του φύλου. β: κύρια επίδραση των κατηγοριών νοητικού επιπέδου. γ: κύρια επίδραση των κατηγοριών Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης.





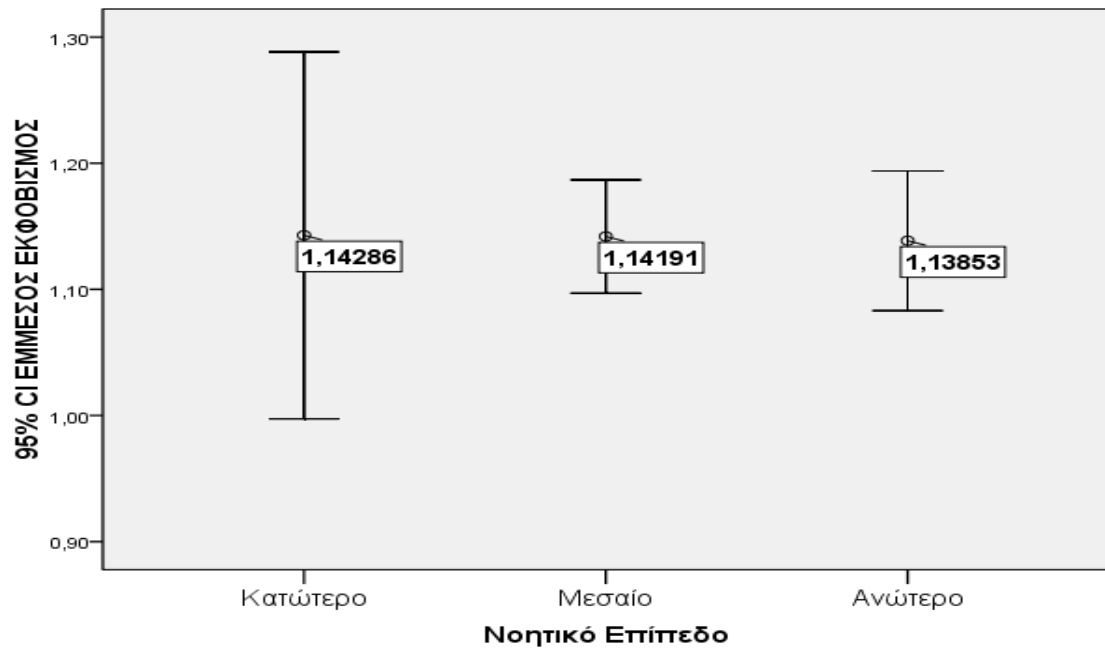
ΕΜΜΕΣΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

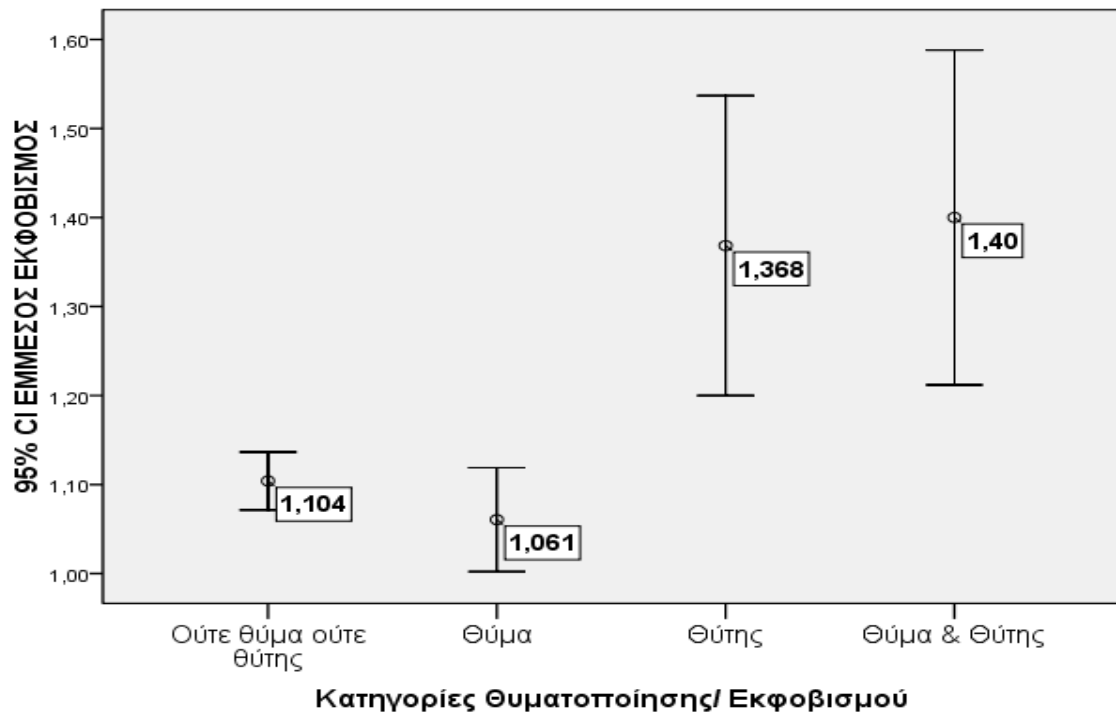
Πίνακας. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) του Έμμεσου Εκφοβισμού ανάλογα με το φύλο, τις κατηγορίες νοητικού επιπέδου, τις κατηγορίες Εκφοβισμού/Θυματοποίησης και για το σύνολο, καθώς και αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Έμμεσος Εκφοβισμός		
		M	SD	
ΦΥΛΟ	Σύνολο	1,14	0,24	$F^{\alpha}(1, 192) = 0,22, p = 0,636.$
	Αγόρι	1,18	0,25	
	Κορίτσι	1,11	0,21	
Νοητικό Επίπεδο	Κατώτερο	1,14	0,25	$F^{\beta}(2, 192) = 2,46, p = 0,089.$
	Μεσαίο	1,14	0,23	
	Ανώτερο	1,14	0,24	
Κατηγορίες Εκφοβισμού/Θυματοποίησης	Ούτε θύμα ούτε θύτης	1,10	0,20	$F^{\beta}(3, 192) = 14,50, p < 0,001.$
	Θύμα	1,06	0,13	
	Θύτης	1,37	0,35	
	Θύμα & Θύτης	1,72	0,45	

	Θύμα & Θύτης	1,40	0,26	
--	-----------------	------	------	--

Σημείωση. α: κύρια επίδραση του φύλου. β: κύρια επίδραση των κατηγοριών νοητικού επιπέδου. γ: κύρια επίδραση των κατηγοριών Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης.





ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συμμετοχή των μαθητών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού διαφέρει ανάλογα με το νοητικό τους επίπεδο.

Συγκεκριμένα:

- Τρεις στους δέκα μαθητές κατώτερου νοητικού επιπέδου εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού τόσο ως θύματα όσο και ως θύτες.
- Ένας στους πέντε μαθητές ανώτερου νοητικού επιπέδου εμπλέκεται ενεργά σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και παραδέχεται ότι κατέχει τον ρόλο του θύτη.
- Το νοητικό επίπεδο των μαθητών επιδρά στην άμεση θυματοποίησή τους. Μαθητές/τριες με ανώτερο νοητικό επίπεδο γίνονται σπανιότερα θύματα άμεσης θυματοποίησης από εκείνους/ες με μέσο και κατώτερο νοητικό επίπεδο.
- Μαθητές/τριες ανώτερου νοητικού επιπέδου αναφέρουν σπανιότερα θυματοποίησή τους με έμμεση θυματοποίηση από με εκείνους/ες με μέσο και κατώτερο νοητικό επίπεδο.

- Οι μαθητές κατώτερου νοητικού επιπέδου εκφοβίζουν συχνότερα τους συμμαθητές τους χρησιμοποιώντας άμεσες μορφές εκφοβισμού (σωματικό, λεκτικό) από τους μαθητές μεσαίου και ανώτερου νοητικού επιπέδου
- Οι μαθητές ανώτερου νοητικού επιπέδου εκφοβίζουν λιγότερο τους συμμαθητές τους χρησιμοποιώντας άμεσες μορφές εκφοβισμού από τους μαθητές μεσαίου νοητικού επιπέδου.
- Ανάλογα ευρήματα σημειώνονται σε διεθνείς έρευνες που καταγράφεται αρνητική συσχέτιση του άμεσου εκφοβισμού με την υψηλή νοητική ικανότητα (Kaukiainenetal., 1999).
- Οι περισσότεροι θύτες έχουν υψηλό νοητικό επίπεδο, ενώ ελάχιστοι από αυτούς έχουν κατώτερο και μεσαίο νοητικό πηλίκο οι οποίοι ασκούν, κυρίως, άμεσο εκφοβισμό.
- Σε άλλες έρευνες οι θύτες σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις από τα θύματα και τους βοηθούς τους στη γνωστική κλίμακα και σε άλλες αναφέρεται ότι οι θύτες έχουν υψηλό κοινωνικό σκεπτικό που το χρησιμοποιούν για να σχεδιάσουν αποτελεσματικές επιθετικές πράξεις. (Suttonetal., 1999b. Staub,1979).
- Οι θύτες εκφοβίζουν συχνότερα τους συνομηλίκους τους με έμμεσες μορφές εκφοβισμού από τα θύματα, τους θύτες-θύματα και τους μη εμπλεκόμενους.

Άλλες έρευνες αναφέρουν με έμμεσο τρόπο αξιοποιώντας στις νοητικές ικανότητες (στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων επιλέγουν τρόπο, τόπο και χρόνο άσκησης εκφοβισμού ώστε να επιτυγχάνουν το στόχο τους χωρίς να βιώνουν κοινωνική απόρριψη από τους συνομηλίκους τους (Salmivalli&Nieminen, 2002).

- Ο έμμεσος εκφοβισμός έχει βρεθεί ότι συσχετίζεται θετικά με υψηλές νοητικές ικανότητες των θυτών στην αξιοποίηση των κοινωνικών σχέσεων των συνομηλίκων ανάμεσα σε μαθητές 8, 12 και 14 ετών (Kaukiainenetal., 1999).
- Η πλειοψηφία των θυτών με υψηλό νοητικό επίπεδο αναφέρει ότι θα βοηθούσε κάποιον που τον θυματοποιεί άλλος στο σχολείο ή ότι λυπάται γι' αυτή τη θυματοποίηση ενώ οι μισοί θύτες-θύματα με κατώτερο νοητικό επίπεδο αναφέρουν ότι αξίζει κάτι τέτοιο στο θύμα.

Ανάλογο εύρημα αναφέρει ότι συσχετίζεται θετικά ο ρόλος του θύτη με τη βαθμολογία των συναισθημάτων (Suttonetal., 1999b).

- Δύο στους πέντε μαθητές θύτες – θύματα και τρεις στους δέκα μαθητές θύματα αναφέρουν ότι θα έπαιρναν μέρος στον εκφοβισμό μαθητή που δεν συμπαθούν, ενώ ένας στους πέντε θύτες αναφέρει ότι ίσως να λάμβανε μέρος.
- Το ίδιο ποσοστό των θυμάτων που αναφέρει ότι ίσως να έπαιρνε μέρος στον εκφοβισμό μαθητή που δεν συμπαθεί αναφέρει ότι παίρνει μέρος στον εκφοβισμό, ως συνήθη αντίδραση, σε περιστατικό εκφοβισμού, δηλαδή γίνεται βοηθός του θύτη.
- Οι μαθητές θύτες – θύματα σε ποσοστό 20% και οι θύτες σε ποσοστό 15,8% υιοθετούν ως συνήθη αντίδραση τη συμμετοχή τους σε εκφοβισμό μαθητή από άλλους.
- Εντύπωση προξενεί το εύρημα ότι μαθητές που αναφέρουν ότι δεν έχουν εμπλακεί ποτέ σε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού σε ποσοστό 7,8% σημειώνουν συνήθη αντίδραση τη συμμετοχή τους σε εκφοβισμό μαθητή από άλλους με μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής να σημειώνουν οι μη εμπλεκόμενοι που έχουν κατώτερο νοητικό επίπεδο και να ακολουθούν αυτοί με μέσο νοητικό επίπεδο.
- Τον ρόλο του υπερασπιστή του θύματος σημειώνουν περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες στην έρευνα, πιθανότατα, επειδή είναι ο περισσότερο κοινωνικά αποδεκτός ρόλος στο σχολικό περιβάλλον.
- Οι περισσότεροι μη εμπλεκόμενοι μαθητές που δηλώνουν ότι υπερασπίζονται το θύμα έχουν μεσαίο νοητικό επίπεδο (58,4%), ακολουθούν αυτοί με ανώτερο νοητικό επίπεδο και έπονται εκείνοι με χαμηλό νοητικό επίπεδο εύρημα που δε συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία στην οποία οι υπερασπιστές έχουν υψηλά επίπεδα γνωστικών ικανοτήτων και ικανότητα να επιλέγουν την κατάλληλη στρατηγική επίλυσης προβλημάτων (Caravita, DiBlasio, & Salmivalli, 2009. Kristensen&Smith, 2003. Pozzoli&Gini, 2010).
- Από τους μη εμπλεκόμενους σε περιστατικά σχολικού Εκφοβισμού/Θυματοποίησης ελάχιστοι αναφέρουν πως απλά παρακολουθούν αυτό που γίνεται (παρατηρητές) και από αυτούς κανένας δεν έχει ανώτερο νοητικό επίπεδο ενώ οι περισσότεροι έχουν κατώτερο νοητικό επίπεδο.
- Οι μη εμπλεκόμενοι με υψηλό νοητικό επίπεδο δεν επιλέγουν τη συγκεκριμένη απάντηση είτε γιατί δεν επιλέγουν απλά να παρακολουθούν είτε γιατί επιλέγουν περισσότερο αποδεκτές στάσεις στο σχολικό περιβάλλον .

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim Problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21, 59-66.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes and social competence. *Social Development*, 10, 59-73.
- Camodeca, M., & Goossens, F.A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: the importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 47(1), 93-105.
- Caravita, S., DiBlasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140-163.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Dunne, M., Humphrey, S., & Leach, F. (2006). Gender violence in schools in the developing world. *Gender and Education*, 18(1), 75-98.
- Elliott, M. (1993). Bullies, Victims, Signs, Solutions. In M. Elliott (Ed.), *Bullying: A Practical Guide to Coping for Schools* (pp. 8-14). Harlow, England: Longman.
- Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology review*, 111, 1312-1317.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467-476.
- Guerin, S., & Hennessy, E. (2002). *Aggression and Bullying*. Blackwell. Oxford.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Forsblom, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behaviour*, 25, 81-89.
- Kristensen, S.M., & Smith, P.K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.

- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
- Marini, Z., Dane, A., & Bosacki, S. (2006). Direct and indirect bully-victims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32(6), 551-569.
- Menesini, E., Codecasa, E., & Benelli, B. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, 10-14.
- Mills, M. (2001). *Challenging Violence in Schools. An issue of masculinities*. Open University Press.
- Ohsako, T. (1997). Tackling school violence worldwide: a comparative perspective of basic issues and challenges. In T. Ohsako (Ed.), *Studies in comparative education: Violence at schools, Global issues and interventions* (pp. 7-19). Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion, University of Bergen.
- Olweus, D. (1999a). Sweden. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & R. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Olweus, D. (1999b). Norway. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & R. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Ortega, R., & Mora-Merchan, J.A. (1999). Spain. In P.K. Smith, Y., Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P.T. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective* (pp.157-173). London: Routledge.
- Παπαδάτος, Γ. (2003). *Ψυχοφυσιολογία*. Αθήνα: Καμπύλη.
- Perren, S., & Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully/victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Pozzoli, T. & Gini, G. (2010). Active Defending and Passive Bystanding Behaviour in Bullying: The Role of Personal Characteristics and Perceived Peer Pressure. *Journal Abnormal Child Psychology*, 38, 815-827.

- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Roland, E. (2000). Bullying in School: Three National Innovations in Norwegian Schools in 15 years. *Aggressive Behaviour*, 26, 135 – 143.
- Ross, D. (2003). *Childhood Bullying, Teasing, and Violence: What School Personnel, Other Professionals, and Parents Can Do*. (2nd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305–312.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Lagerspetz, K.M.J. (1998). Aggression in the social relations of school-aged girls and boys. In P. Slee & K. Rigby (Ed.), *Children's peer relations* (pp. 60-75). London: Routledge.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression in bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Sharp, S., & Smith, P.K. (1994). *Tackling bullying in your school: a practical handbook for teachers*. London: Routledge.
- Slee, P., & Rigby, K. (1993). Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development*, 23(4), 273-282.
- Smith, P.K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.
- Sternberg, R. J. (1982). Handbook of human intelligence. CUP Archive
- Suckling, A., & Temple, C. (2001). *Bullying: A whole – school approach*. London: Jessica Kingsley.
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999a). Bullying and 'theory of mind': a critique of the 'social skills deficit' approach to anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117–127.
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435–450.
- Tani, F., Greenman, P.S., Schneider, B.H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24, 131–146.