

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ**



**ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ:  
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΓΟΝΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ  
ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΣΗΣ  
ΣΕ ΕΝΑ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ.**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΦΑΙΔΗ ΦΑΙΔΩΝΟΣ**

**2012**

**ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ:  
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΓΟΝΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ  
ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΣΗΣ  
ΣΕ ΕΝΑ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ.**

**ΦΑΙΔΗ ΦΑΙΔΩΝΟΣ**

*Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου  
σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου*

**Μάιος, 2012**

ΦΑΙΔΗ ΦΑΙΔΩΝΟΣ

ΦΑΙΔΗ ΦΑΙΔΩΝΟΣ

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ο Βίκτωρ Ουγκώ είπε κάποτε πως «από τους ανθρώπους δεν λείπει η δύναμη αλλά η θέληση». Ωστόσο, όλα τα μεγάλα και τα αληθινά της ζωής χρειάζονται μάλλον αστείρευτες ποσότητες και από τα δυο μαζί... Κι ο άνθρωπος, ποτέ δεν υφίσταται ουσιαστικά ως μια απλή μονάδα· παρά η ύπαρξή του νοηματοδοτείται μέσω της αλληλεπίδρασής του με το κοινωνικό περιβάλλον. Πολυτιμότεροι συνεργάτες σε κάθε στοχοθετημένη και μη πορεία, είναι πιθανότατα όσοι συμβάλλουν στην μετατροπή της ψυχικής δύναμης σε θέληση και της θέλησης στη δύναμη αυτή...

Θα ήθελα να ευχαριστήσω το Πανεπιστήμιο Κύπρου και ιδιαίτερα το Τμήμα Ψυχολογίας, που μου παρείχαν τα κατάλληλα εφόδια – από ποικίλες απόψεις – για την εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Η εμπιστοσύνη που έδειξε το Τμήμα στο πρόσωπό μου, η επιχορήγηση σημαντικών συνεδρίων στα οποία συμμετείχα, καθώς και η υποτροφία που μου παρείχε συνέβαλαν σημαντικά στην επιτυχή ολοκλήρωση των διδακτορικών σπουδών μου. Ευχαριστώ ιδιαίτερα το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών Κύπρου για την υποτροφία που μου χορήγησε για τις διδακτορικές μου σπουδές και το Ίδρυμα Προώθησης Έρευνας, καθώς η παρούσα έρευνα έλαβε χρηματοδότησης στα πλαίσια του Προγράμματος «Νέων Ερευνητών Κύπρου» και υποστηρίχθηκε οικονομικά από την Κυπριακή Δημοκρατία και τα Διαρθρωτικά Ταμεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην Κύπρο. Επίσης, ευχαριστώ το Jacobs Foundation για την επιχορήγηση συμμετοχής μου σε κλειστό συναφές με τη διατριβή μου συνέδριο.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στην τριμελή μου Επιτροπή, για τις πολύτιμες γνώσεις που με βοήθησαν να αποκτήσω, την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν, την όλη καθοδήγηση και στήριξή τους κατά την πορεία των διδακτορικών μου σπουδών: στους Καθηγητές Στέλιο Γεωργίου-επόπτη της διδακτορικής μου διατριβής, Γιώργο Σπανούδη και Κώστα Φάντη. Ευχαριστώ επίσης τις Καθηγήτριες Αντωνία Παπαστυλιανού και Ελένη Ανδρέου, για την τιμή που μου έκαναν να αποτελέσουν μέλη της Επιτροπής Αξιολόγησης της διατριβής μου και για την πολύτιμη ανατροφοδότηση που μου παρείχαν.

Δεν θα μπορούσα βέβαια να παραλείψω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στα επτά σχολεία που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, τους διευθυντές και τις διευθύντριες των σχολείων αυτών, καθώς και τους/τις εκπαιδευτικούς που με δέχτηκαν με τόση προθυμία και συνέβαλαν ουσιαστικά στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στα 701 παιδιά και τους γονείς τους που τόσο ζεστά αγκάλιασαν την έρευνα, η οποία δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τη θετική ανταπόκρισή τους.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα την οικογένειά μου για την πολύπλευρη στήριξή τους και την πίστη τους σε μένα. Τη μητέρα μου Μαρία, που ξέρει να μοιράζει απλόχερα την ψυχή της και να μετατρέπει τη δύναμη σε θέληση και τη θέληση σε δύναμη... Τον πατέρα μου Νίκο, για την αστείρευτη αγάπη και – την κατά έρευνα - «ανταπόκρισή» του. Το μικρό Νικόλα, τη Στυλιανή και τα υπόλοιπα αδέρφια μου, για τη μοναδική θετική τους ενέργεια. Τον παντοτινό φύλακα άγγελό μου, που αποτελεί αιώνια πηγή ενθάρρυνσης και έμπνευσης για μένα, τον αδελφό μου· που αν και δεν βρίσκεται πια ανάμεσά μας, η παρουσία του είναι εντονότερη από ποτέ...

Ευχαριστώ τους φίλους και τους δικούς μου ανθρώπους για την όλη βοήθειά τους, την αγάπη και την πίστη τους σε μένα. Ιδιαίτερα το Γιάννη, για τη συνεχή του στήριξη, ουσιαστική ενθάρρυνση και εμπύχωση. Τον πατήρ Δημήτριο, για την ανιδιοτελή αγάπη του και την πάντοτε ζεστή καρδιά του. Όλους όσους έχουν συμβάλει με το δικό τους τρόπο, άμεσα ή έμμεσα στην ολοκλήρωση του ταξιδιού αυτού... Ευχαριστώ όλους θερμά.

*...Έτσι είναι η σιωπή... Μια αλήθεια που την τρέμει ο ήχος...*

*Για σένα, αδελφέ μου, βέβαια...*

*...Γιατί η οικογένεια είναι για πάντα...*

*Στη Μάνα,*

*Τον Πατέρα,*

*Τα αδέρφια μου...*

*...Στο νόημα του «πάντα» μου...*

ΦΑΙΔΗ ΦΑΙΔΩΝ

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος πινάκων	xiii
Κατάλογος διαγραμμάτων	xvi
Κατάλογος γραφικών παραστάσεων	xvi
Κατάλογος παραρτημάτων	xvii
Περίληψη	1
Abstract	3
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι – ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ</b>	4
1. Εισαγωγή- Διατύπωση του προβλήματος	4
2. Σκοπός της έρευνας	10
3. Υποθέσεις	10
4. Σημαντικότητα, συνεισφορά και καινοτομία	12
5. Οριοθέτηση του προβλήματος	17
6. Οργάνωση της έρευνας	19
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ</b>	21
1. Εισαγωγή	21
2. Θεωρητικό πλαίσιο	24
2.1. Αλληλεπιδραστικό πλαίσιο ανάπτυξης	24
2.2. Μεταβλητές και σχέση με σχολικό εκφοβισμό και θυματοποίηση	27
2.2.1. Γονική Παραχωρητικότητα	27
2.2.2. Γονική ανταπόκριση	29
2.2.3. Γονική υπερπροστατευτικότητα	32



2.2.4. Παιδικά προβλήματα εσωτερίκευσης	33
2.3. Σχέση μεταξύ γονικών παραμέτρων και παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης	34
3. Επισκόπηση κύριων μεταβλητών	36
3.1. Σχολικός Εκφοβισμός και Θυματοποίηση	36
3.1.1. Διαφοροποιητικοί παράγοντες του βαθμού σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης.	37
3.1.1.1. Φύλο	37
3.1.1.2. Ηλικία	38
3.1.1.3. Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	40
3.1.2. Παράγοντες ανάπτυξης σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης	41
3.2. Προβλήματα εσωτερίκευσης	41
3.3. Γονικοί Παράγοντες	46
3.3.1. Γονική εμπλοκή	46
3.3.2. Γονικό στιλ	49
3.3.2.1. Ψυχοδυναμική έναντι συμπεριφορικής προοπτικής	50
3.3.2.2. Η κατηγοριοποίηση του γονικού στιλ σύμφωνα με τη Baumrind και τους Maccoby και Martin	53
3.3.2.3. Το γονικό στιλ ως παράγοντας πλαισίου	57
3.3.2.4. Εμπειρικά δεδομένα	60
3.3.3. Γονικός Έλεγχος/ Εποπτεία	62
3.3.4. Γονική Φροντίδα/ Ανταπόκριση	70
3.3.5. Γονική Υπερπροστατευτικότητα	79
3.4. Το φύλο ως παράγοντας διαφοροποίησης σχέσεων	82

3.4.1. Σχέση γονικών παραγόντων και σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης	83
3.4.2. Σχέση γονικών παραγόντων και προβλημάτων εσωτερίκευσης	87
3.5. Κατεύθυνση επίδρασης μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς	89
3.5.1. Μοντέλα επίδρασης γονέα-παιδιού	89
3.5.2. Μοντέλα επίδρασης παιδιού-γονέα	91
3.5.3. Διαδραστικά μοντέλα ή μοντέλα αλληλεπίδρασης	92
3.5.3.1. Θεωρία συστημάτων ελέγχου	95
3.5.3.2. Θεωρία οικογενειακού εξαναγκασμού	96
3.5.3.3. Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανάπτυξης	100
3.5.3.4. Το οικολογικό μοντέλο ανάπτυξης	102
3.5.3.5. Το μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών	104
3.5.3.6. Εμπειρικά δεδομένα υποστήριξης του αλληλεπιδραστικού πλαισίου ανάπτυξης	105
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b>	109
1. Συμμετέχοντες	109
2. Ερευνητικές διαδικασίες	116
3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	119
3.1. Συλλογή δεδομένων από τα παιδιά	119
3.1.1. Ερωτηματολόγιο Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης	119
3.1.2. Κλίμακα Γονικού Στιλ (για τη μητέρα)	122
3.1.3. Κλίμακα Γονικού Στιλ (για τον πατέρα)	124
3.2. Συλλογή δεδομένων από τους γονείς	125
3.2.1. Κλίμακα Γονικής Εμπλοκής – Υποκλίμακα Γονικής Υπερπροστατευτικότητας	125

3.2.2. Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Παιδικής Συμπεριφοράς-Υποκλίμακα Άγχους/Κατάθλιψης και Απόσυρσης	126
3.2.3. Έντυπο καταγραφής δημογραφικών στοιχείων	128
4. Στατιστικές τεχνικές	131
4.1. Έλεγχος κεντρικής τάσης - κανονικότητας δεδομένων	131
4.2. Χειρισμός απολεσθείσων τιμών	132
4.3. Σύγκριση ποσοστών ανταπόκρισης και μη ανταπόκρισης συμμετεχόντων στην έρευνα	133
4.4. Δομή ερευνητικών εργαλείων, έλεγχος αξιοπιστίας και σχηματισμός μεταβλητών	135
4.4.1. Εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην ολότητά τους	135
4.4.2. Εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ως υποκλίμακες	137
4.5. Περιγραφικά χαρακτηριστικά	137
4.6. Σύγκριση μεταβλητών πρώτης και δεύτερης ερευνητικής μέτρησης	138
4.7. Σύγκριση μητρικής και πατρικής συμπεριφοράς	138
4.8. Διαφορές υποομάδων του δείγματος	138
4.9. Συσχετίσεις μεταβλητών	140
4.10. Διαχρονικό Δομικό Μοντέλο	140
4.11. Ανάλυση Αμεταβλητότητας	142
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	144
1. Περιγραφικά χαρακτηριστικά	145
1.1. Σχολικός Εκφοβισμός	146
1.2. Θυματοποίηση	149
1.3. Προβλήματα Εσωτερίκευσης	151
1.4. Γονικές παράμετροι	155
1.4.1. Μητρική και Πατρική Παραχωρητικότητα	155

1.4.2. Μητρική και Πατρική Ανταπόκριση	155
1.4.3. Μητρική και Πατρική Υπερπροστατευτικότητα	159
2. Ερευνητικά εργαλεία, έλεγχος αξιοπιστίας και σχηματισμός μεταβλητών	162
2.1. Εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην ολότητά τους	162
2.1.1. Ερωτηματολόγιο Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης	162
2.1.2. Κλίμακα Γονικού Στιλ για τη μητέρα	166
2.1.3. Κλίμακα Γονικού Στιλ για τον πατέρα	170
2.2. Εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ως υποκλίμακες	175
2.2.1. Υποκλίμακα Υπερπροστατευτικότητας για τη μητέρα	175
2.2.2. Υποκλίμακα Υπερπροστατευτικότητας για τον πατέρα	177
2.2.3. Υποκλίμακα Άγχους/ Κατάθλιξης	177
2.2.4. Υποκλίμακα Απόσυρσης	179
3. Σύγκριση μεταβλητών πρώτης και δεύτερης ερευνητικής μέτρησης	179
4. Σύγκριση μητρικής και πατρικής συμπεριφοράς	180
5. Σύγκριση υποομάδων του δείγματος	180
5.1. Φύλο	180
5.2. Ηλικία	181
5.3. ΚΟΕ	182
6. Συσχετίσεις μεταβλητών	185
7. Διαχρονικό Δομικό Μοντέλο (cross-lag model)	189
7.1. Υποθετικό μοντέλο	189
7.2. Μοντέλο στατιστικά σημαντικών επιδράσεων	194
7.3. Επίδραση φύλου	202
8. Σύνοψη ερευνητικών ευρημάτων	204
 <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ</b>	 208
1. Σύνοψη ευρημάτων	208

2. Σχολικός Εκφοβισμός και Γονικοί Παράγοντες	212
2.1. Εκφοβισμός και Γονική Παραχωρητικότητα	212
2.2. Εκφοβισμός και Γονική Ανταπόκριση	215
3. Σχολικός Εκφοβισμός και Θυματοποίηση	218
4. Σχολικός Εκφοβισμός και Προβλήματα Εσωτερίκευσης	218
5. Θυματοποίηση και Γονικοί Παράγοντες	221
5.1. Θυματοποίηση και Γονική Παραχωρητικότητα	221
5.2. Θυματοποίηση και Γονική Ανταπόκριση	223
5.3. Θυματοποίηση και Γονική Υπερπροστατευτικότητα	226
6. Θυματοποίηση και Προβλήματα Εσωτερίκευσης	228
7. Γονικοί παράγοντες και Προβλήματα Εσωτερίκευσης	231
8. Επίδραση φύλου παιδιού και γονικού φύλου	234
9. Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών	240
9.1. Ηλικία παιδιών	240
9.2. Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	242
10. Αλληλεπιδραστικό πλαίσιο έρευνας: Σύγκριση με προγενέστερες έρευνες	243
11. Συνεισφορά, περιορισμοί και εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα	247
12. Πρακτικές εφαρμογές της παρούσας έρευνας	251
Βιβλιογραφία	254

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 2.1. Κατηγοριοποίηση των γονικών στιλ με βάση το βαθμό απαιτητικότητας και ανταπόκρισης	55
Πίνακας 3.1. Δειγματοληψία έρευνας	110
Πίνακας 3.2. Αριθμός παιδιών που συμμετείχαν στις δύο ερευνητικές μετρήσεις, με βάση το φύλο και τη σχολική τους βαθμίδα	115

Πίνακας 3.3. Αριθμός γονέων που συμμετείχαν στις δύο ερευνητικές μετρήσεις, με βάση το φύλο και το ΚΟΕ	115
Πίνακας 3.4. Οριοθέτηση μεταβλητών και τρόπος αξιολόγησής τους	130
Πίνακας 4.1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις μεταβλητών.	146
Πίνακας 4.2. Ποσοστιαία κατανομή των τιμών για τις ερωτήσεις που αφορούν στον Εκφοβισμό, κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση.	148
Πίνακας 4.3. Ποσοστιαία κατανομή των τιμών για τις ερωτήσεις που αφορούν στη Θυματοποίηση, κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση.	150
Πίνακας 4.4. Ποσοστιαία κατανομή των τιμών για τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης όπως αξιολογήθηκαν από τους γονείς κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση.	153
Πίνακας 4.5. Ποσοστιαία ανά φύλο κατανομή των τιμών για τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης όπως αξιολογήθηκαν από τους γονείς κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση.	154
Πίνακας 4.6. Ποσοστιαία κατανομή των τιμών για τις γονικές παραμέτρους που αξιολογήθηκαν από τα παιδιά κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση.	157
Πίνακας 4.7. Ποσοστιαία ανά φύλο κατανομή των τιμών για τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης όπως αξιολογήθηκαν από τους γονείς κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση.	158
Πίνακας 4.8. Ποσοστιαία κατανομή των τιμών για τις γονικές παραμέτρους που αξιολογήθηκαν από τους γονείς, κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση.	160
Πίνακας 4.9. Ποσοστιαία κατανομή των τιμών για τις γονικές παραμέτρους που αξιολογήθηκαν από τους γονείς κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση, ανά φύλο.	161
Πίνακας 4.10. Παράγοντες Εκφοβισμού και Θυματοποίησης όπως εξήχθησαν από ανάλυση κύριων συνιστωσών του εργαλείου μέτρησης σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση.	164
Πίνακας 4.11. Παράγοντες Εκφοβισμού και Θυματοποίησης όπως εξήχθησαν από ανάλυση κύριων συνιστωσών του εργαλείου μέτρησης σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση.	165
Πίνακας 4.12. Παράγοντες Μητρικής Ανταπόκρισης και Μητρικής Παραχωρητικότητας όπως εξήχθησαν από την	168

ανάλυση κύριων συνιστωσών του εργαλείου μέτρησης μητρικού-γονικού στιλ, κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση.	
Πίνακας 4.13. Παράγοντες Μητρικής Παραχωρητικότητας και Μητρικής Ανταπόκρισης όπως εξήχθησαν από ανάλυση κύριων συνιστωσών του εργαλείου μέτρησης μητρικού-γονικού στιλ, κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση.	169
Πίνακας 4.14. Παράγοντες Πατρικής Παραχωρητικότητας και Πατρικής Ανταπόκρισης όπως εξήχθησαν από ανάλυση κύριων συνιστωσών του εργαλείου μέτρησης πατρικού-γονικού στιλ, κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση.	173
Πίνακας 4.15. Παράγοντες Πατρικής Παραχωρητικότητας και Πατρικής Ανταπόκρισης όπως εξήχθησαν από ανάλυση κύριων συνιστωσών του εργαλείου μέτρησης πατρικού-γονικού στιλ, κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση.	174
Πίνακας 4.16. Μητρική Υπερπροστατευτικότητα και Πατρική Υπερπροστατευτικότητα: Αξιοπιστία και Ερωτήματα Υποκλίμακας.	176
Πίνακας 4.17. Αξιοπιστία παιδικών Προβλημάτων Εσωτερίκευσης, όπως μετρήθηκαν από υποκλίμακες του εργαλείου Αξιολόγησης παιδικής συμπεριφοράς, από μητέρα και πατέρα ξεχωριστά.	178
Πίνακας 4.18. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση και t-έλεγχος για όλες τις μεταβλητές, αναφορικά με το φύλο του παιδιού.	183
Πίνακας 4.19. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση και έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης για όλες τις μεταβλητές, αναφορικά με την τάξη του παιδιού.	184
Πίνακας 4.20. Συσχετίσεις μεταβλητών εντός της ίδιας μέτρησης και μεταξύ των δύο χρονικά διαφορετικών μετρήσεων	188
Πίνακας 4.21. Δείκτες σύγκρισης και προσαρμογής των δύο Μοντέλων.	195
Πίνακας 4.22. Σταθμισμένες τιμές φορτίσεων του παράγοντα Προβλήματα Εσωτερίκευσης για τις δύο χρονικές στιγμές.	196
Πίνακας 4.23. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταβλητών Μοντέλου Στατιστικά Σημαντικών Επιδράσεων, εντός της πρώτης μέτρησης.	200
Πίνακας 4.24. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταβλητών μοντέλου Στατιστικά Σημαντικών Επιδράσεων, εντός της δεύτερης μέτρησης.	201

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 2.1. Αλληλεπιδραστικό μοντέλο μεταξύ παιδικής και γονικής συμπεριφοράς, με απεικόνιση συνέχειας κατά την πάροδο του χρόνου	26
Διάγραμμα 2.2. Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας	27
Διάγραμμα 2.3. Το γονικό στιλ ως παράγοντας πλαισίου	58
Διάγραμμα 2.4. Μοντέλο κοινωνικής αλληλεπίδρασης για την ανάπτυξη της επιθετικότητας	98
Διάγραμμα 2.5. Απεικόνιση αλληλεπιδραστικού μοντέλου	101
Διάγραμμα 2.6. Αλληλεπιδραστικό μοντέλο με απεικόνιση συνέχειας κατά την πάροδο του χρόνου	102
Διάγραμμα 2.7. Το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner	104
Διάγραμμα 2.8. Το μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών της Erstein	105
Διάγραμμα 4.1. Υποθετικό διαχρονικό δομικό μοντέλο δύο μετρήσεων (Μοντέλο 1)	191
Διάγραμμα 4.2. Μοντέλο στατιστικά σημαντικών επιδράσεων (Μοντέλο 2)	198

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ

Γραφική Παράσταση 3.1. Κατανομή των παιδιών ανά φύλο και τάξη, κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση.	112
Γραφική Παράσταση 3.2. Κατανομή των παιδιών ανά φύλο και τάξη, κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση	112
Γραφική Παράσταση 3.3. Κατανομή των συμμετεχόντων ανά κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ) κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση.	114
Γραφική Παράσταση 3.4. Κατανομή των συμμετεχόντων ανά κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ) κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση.	114



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ

Παράρτημα 1. Κλίμακα γονικού στιλ για τη μητέρα.	289
Παράρτημα 2. Κλίμακα γονικού στιλ για τον πατέρα.	292
Παράρτημα 3. Ερωτηματολόγιο σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης	295
Παράρτημα 4. Επιστολή προς γονείς για συμμετοχή στην έρευνα	301
Παράρτημα 5. Έντυπο δημογραφικών στοιχείων	303
Παράρτημα 6. Κλίμακα γονικής υπερπροστατευτικότητας	305
Παράρτημα 7. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της παιδικής συμπεριφοράς.	307

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της διαχρονικής σχέσης που υφίσταται μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, των γονικών παραγόντων και των προβλημάτων εσωτερίκευσης του παιδιού, εντός ενός αλληλεπιδραστικού πλαισίου ανάπτυξης. Για το σκοπό αυτό αναπτύσσεται ένα διαχρονικό δομικό μοντέλο εξισώσεων, το οποίο περιλαμβάνει τις ακόλουθες μεταβλητές όσον αφορά τη μητέρα και τον πατέρα ξεχωριστά: μητρική και πατρική ανταπόκριση, μητρική και πατρική παραχωρητικότητα και μητρική και πατρική υπερπροστατευτικότητα. Όσον αφορά το παιδί, το μοντέλο περιλαμβάνει το σχολικό εκφοβισμό που αυτό εκδηλώνει, τις εμπειρίες θυματοποίησης που βιώνει και τα προβλήματα εσωτερίκευσης που παρουσιάζει. Το μοντέλο υποθέτει αρνητική αμφίδρομη σχέση μεταξύ γονικής ανταπόκρισης και σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης και θετική αμφίδρομη σχέση μεταξύ γονικής παραχωρητικότητας και σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Αναμενόταν επίσης αρνητική σχέση μεταξύ γονικής ανταπόκρισης και προβλημάτων εσωτερίκευσης του παιδιού, καθώς και θετική σχέση μεταξύ των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης και θυματοποίησης. Η γονική υπερπροστατευτικότητα αναμενόταν να σχετίζεται θετικά τόσο με τη θυματοποίηση όσο και με τα προβλήματα εσωτερίκευσης του παιδιού. Για όλες τις προαναφερθείσες μεταβλητές έχουν ληφθεί μετρήσεις σε 2 διαφορετικές στιγμές, χρονικής απόστασης 6 μηνών μεταξύ τους. Το δείγμα αποτελείται από 701 παιδιά των Δ', Ε' και Στ' τάξεων 7 δημοσίων δημοτικών σχολείων της Κύπρου και τους γονείς των παιδιών αυτών. Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων έχουν χρησιμοποιηθεί κλίμακες τύπου Likert, οι οποίες έχουν ήδη μεταφραστεί στα ελληνικά και έχουν χρησιμοποιηθεί στο κυπριακό συγκείμενο στα πλαίσια προηγούμενων ερευνών. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν διαχρονική θετική επίδραση του σχολικού εκφοβισμού τόσο στη μητρική όσο και στην πατρική παραχωρητικότητα. Η μητρική και πατρική ανταπόκριση φάνηκε να προβλέπουν αρνητικά την παιδική θυματοποίηση. Η πατρική ανταπόκριση φάνηκε επίσης να προβλέπει την ανταπόκριση της μητέρας και κατά παρόμοιο τρόπο, η πατρική παραχωρητικότητα φάνηκε να προβλέπει την αντίστοιχη μητρική διάσταση. Αν και δεν εντοπίστηκαν επιπρόσθετες διαχρονικές κατευθυντικές σχέσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών, τα αποτελέσματα κατέδειξαν συγχρονικές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της πλειοψηφίας των μεταβλητών που περιλήφθηκαν στο δομικό μοντέλο. Οι συσχετίσεις μεταξύ γονικών παραμέτρων, εκφοβισμού, θυματοποίησης και παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης ήταν σύμφωνες με τις ερευνητικές υποθέσεις του έργου. Ωστόσο, αντίθετα με την αντίστοιχη υπόθεση, δεν έχει εντοπιστεί στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ γονικής υπερπροστατευτικότητας και θυματοποίησης. Πραγματοποιήθηκε επίσης έλεγχος της επίδρασης του φύλου, της τάξης του παιδιού και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας. Τα αγόρια φάνηκε να εμπλέκονται σε περισσότερα περιστατικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς από ότι τα κορίτσια, ενώ δεν έχει εντοπιστεί διαφορά φύλου αναφορικά με τις εμπειρίες θυματοποίησης. Τόσο οι μητέρες όσο και οι πατέρες φάνηκαν να είναι πιο παραχωρητικοί με τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια δήλωσαν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μητρική ανταπόκριση σε σύγκριση με τα αγόρια. Οι πατέρες δήλωσαν ότι είναι περισσότερο υπερπροστατευτικοί με τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια, ενώ οι μητέρες φάνηκε να επιδεικνύουν γενικά μεγαλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών και να είναι περισσότερο υπερπροστατευτικές σε σχέση με τους πατέρες. Τα παιδιά της Στ' τάξης δημοτικού φάνηκε ότι κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση δήλωσαν στατιστικά σημαντικά μικρότερη έκταση θυματοποίησης από τα παιδιά της Δ' και Ε' τάξης. Επίσης, κατά τη δεύτερη μέτρηση δήλωσαν μεγαλύτερη μητρική και πατρική παραχωρητικότητα, σε σχέση με τα παιδιά των υπόλοιπων τάξεων. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας δεν φάνηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο. Οποιοσδήποτε διαφορές έχουν εντοπιστεί φαίνεται να αφορούν μόνο τους μέσους όρους, χωρίς να επηρεάζουν τη δομή και τη

δυναμική των υπό διερεύνηση σχέσεων. Τα ερευνητικά ευρήματα αποτελούν πηγή ευρύτερου ερευνητικού προβληματισμού γύρω από τη αλληλεπιδραστική διερεύνηση της σχέσης μεταξύ παιδικής και γονικής συμπεριφοράς, ενώ θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε ενδεχόμενες προσπάθειες ανάπτυξης προληπτικών και παρεμβατικών προγραμμάτων ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση.

ΦΑΙΔΗ ΦΑΙΔΩΝΟΣ

## Abstract

The purpose of the present study is to examine the longitudinal relationship among bullying and victimization, parental parameters and child's emotional status. For this aim, a reciprocal framework of associations between parental and child's behavior is adopted and a longitudinal cross-lagged structural model is developed. As regards parental parameters, the following factors are examined: maternal and paternal responsiveness, maternal and paternal permissiveness and maternal and paternal overprotectiveness. Bullying and victimization experiences, as well as internalizing problems are measured regarding child. It is hypothesized that reciprocal relations will be identified between parental behavior and bullying/ victimization experiences, whereas reciprocal relations are also assumed between bullying/ victimization and child's internalizing problems. All variables are measured twice in a six-month period of time. The sample of the study consists of 701 students aged 9-12 years old (fourth, fifth and sixth level of six public primary schools in Cyprus) their mothers and their fathers. Likert-scale questionnaires, which were previously adopted in Greek language and Cypriot context, are used for the data collection. Moderation by gender, grade and socioeconomic status is also investigated. Results suggest longitudinal unidirectional effects from school bullying to both maternal and paternal permissiveness and from maternal and paternal responsiveness to victimization. Maternal responsiveness is associated with paternal responsiveness, whereas maternal permissiveness is associated with paternal permissiveness. Boys exert more bullying behavior than girls do, whilst no gender difference was identified regarding victimization. Both mothers and fathers are more permissive with boys than girls, whereas girls reported more maternal responsiveness than boys. Fathers reported being more overprotective with their daughters than sons. During the second measurement, students of sixth grade reported less victimization and more parental permissiveness from fourth-graders and fifth-graders. No statistically significant differences were identified regarding socioeconomic status. The cross-lagged model shows structural and measurement equivalence among the above-mentioned groups compared, thus any differences concerning the means do not seem to affect the quality of the parent-child relationships. The results of the present study add to the limited existing research on a transactional view of parent-child behavior and could be applied for the development of intervention programs against school bullying and victimization.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι – ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις των σύγχρονων κοινωνιών. Ένας αξιοσημείωτος αριθμός ερευνητών έχει ασχοληθεί με ποικίλες πτυχές του προβλήματος, εστιάζοντας κυρίως σε συγχρονικά έργα που εξέτασαν ατομικούς ή κοινωνικούς παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να συντείνουν στη δημιουργία του φαινομένου. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να αναπτύξει ένα θεωρητικό μοντέλο ερμηνείας του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, καλύπτοντας κενά που εντοπίζονται στη μελέτη του εν λόγω θέματος. Σκοπός του παρόντος ερευνητικού έργου είναι η διερεύνηση της διαχρονικής σχέσης που υφίσταται μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης, των γονικών παραγόντων και των προβλημάτων εσωτερίκευσης του παιδιού. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι σχέσεις μεταξύ των ακόλουθων μεταβλητών: μητρικής και πατρικής ανταπόκρισης, μητρικής και πατρικής παραχωρητικότητας, μητρικής και πατρικής υπερπροστατευτικότητας, παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης, σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Η έρευνα προσδοκεί τόσο τη θεωρητική όσο και την πρακτική συνεισφορά στον ακαδημαϊκό αλλά και ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό χώρο, μέσω ενδεχόμενων εφαρμογών για ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης και αντιμετώπισης του φαινομένου.

### 1. Εισαγωγή- Διατύπωση του προβλήματος

Το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης (ΣΕΘ) εκλαμβάνει σημαντικές διαστάσεις τις τελευταίες δεκαετίες. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας σημειώνει συνεχώς υψηλά και αυξανόμενα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού στις Ευρωπαϊκές χώρες (Schwartz, Barican, Waddell, Harrison, Nightingale & Gray-Grant, 2008). Σύμφωνα με τους Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen και Rimpelä (2000) τα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού κυμαίνονται από 3% μέχρι 10% για τα παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ οι Whitney και Smith (1993) υποστηρίζουν ότι το αντίστοιχο ποσοστό φτάνει μέχρι και το 27%. Έρευνες σημειώνουν ότι το φαινόμενο είναι ακόμη πιο ανησυχητικό στους εφήβους, με το ποσοστό των παιδιών που εμπλέκονται σε παρόμοια περιστατικά να εγγίζει μέχρι και το 31% (Bond κ.ά., 2001). Το συγκεκριμένο φαινόμενο ταλαιπωρεί όχι μόνο βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα τους συμμετέχοντες, με σοβαρές συνέπειες τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα. Οι εμπειρίες σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης έχουν επανειλημμένα συσχετιστεί με μια πληθώρα προβλημάτων προσαρμογής, συμπεριλαμβανομένης της κατάθλιψης, του άγχους, της χαμηλής αυτό-εκτίμησης, της μοναξιάς για τα θύματα και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς στη μελλοντική ζωή για τους θύτες (Bond κ.ά., 2001· Hawker & Boulton, 2000· Seals & Young, 2003). Τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να εμπλακούν σε εγκληματικές ή αυτοκαταστροφικές ενέργειες στην ενηλικίωσή

τους, ενώ αντιμετωπίζουν σημαντικές ψυχολογικές δυσκολίες στη μελλοντική τους ζωή (Haynie κ.ά., 2001· Headley, 2004· Roland, 2002). Η πιο ανησυχητική ίσως διαπίστωση γύρω από τις μακρόχρονες επιπτώσεις του φαινομένου είναι αυτή που αναφέρεται σε διαγενεακή μεταβίβαση του ΣΕΘ, υποστηρίζοντας ότι οι συμπεριφορές αυτές μεταφέρονται στις επόμενες γενεές, μέσω των διαδικασιών κοινωνικής μάθησης (Farrington, 1993). Κατά τον τρόπο αυτό, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος, ο οποίος δύσκολα μπορεί να διακοπεί.

Τραγικές φαίνεται να είναι οι επιπτώσεις του φαινομένου τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Τραγικότερη όμως θα ήταν η απλή παραδοχή και αποδοχή της κατάστασης με συνακόλουθο ατομικό και κοινωνικό εφησυχασμό. Για να καταστεί βέβαια εφικτή η αντιμετώπιση οποιουδήποτε φαινομένου, επιβάλλεται η ορθολογιστική και σε βάθος διερεύνηση του θέματος, ώστε να εντοπιστούν οι παράγοντες που συντείνουν στη δημιουργία και την ανάπτυξή του. Αρκετοί είναι οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τις εν λόγω παραμέτρους, εστιάζοντας κυρίως σε συγχρονικές έρευνες που εξετάζουν την επίδραση ατομικών ή κοινωνικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών. Ωστόσο, το φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, αφού αρκετά ερευνητικά ευρήματα παρουσιάζονται συγκεχυμένα, ενώ αρκετές είναι και οι ελλείψεις που σημειώνονται αναφορικά με την εξέταση επιμέρους πτυχών του θέματος.

Όσον αφορά ατομικές διαστάσεις, αρκετοί ερευνητές έχουν εξετάσει τη σχέση του ΣΕΘ με τα ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών και ειδικότερα με τα συμπτώματα κατάθλιψης που αυτά παρουσιάζουν (π.χ. Garrison, Waller, Cuffe & McKeown, 1997· Heaven, Newbury & Mak, 2004). Τα προβλήματα εσωτερικευσης φάνηκαν να σχετίζονται τόσο με το σχολικό εκφοβισμό (π.χ. Farrington 1993· Heaven, Newbury & Mak, 2004) όσο και με τη θυματοποίηση του παιδιού στο σχολείο (π.χ. Brockenbrough, Cornell & Lober, 2002· Carney & Merrell, 2001). Ωστόσο, η κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ των προβλημάτων εσωτερικευσης και του ΣΕΘ δεν έχει διευκρινιστεί. Με άλλα λόγια, τα προβλήματα εσωτερικευσης αποτελούν αιτία εκφοβιστικής συμπεριφοράς ή/και θυματοποίησης ή το αντίστροφο; Ελάχιστες είναι οι διαχρονικές έρευνες στο χώρο, οι οποίες θα επέτρεπαν την παρακολούθηση της εξέλιξης της εν λόγω σχέσης κατά την πάροδο του χρόνου και θα βοηθούσαν, σε ένα βαθμό, στη διευκρίνιση της κατεύθυνσής της. Σημειώνεται επίσης πως αν και αρκετοί ερευνητές έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ των προβλημάτων εσωτερικευσης και του ΣΕΘ στα πλαίσια συγχρονικών ερευνών (cross-sectional studies) ελάχιστα είναι τα δομικά μοντέλα που έχουν περιλάβει την μεταβλητή αυτή ως μέρος ενός ευρύτερου συνόλου παραμέτρων που σχετίζονται

τελικά με το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Ακόμη λιγότερα είναι τα μοντέλα που έχουν συνδυάσει σε ένα αλληλεπιδραστικό πλαίσιο τα παιδικά προβλήματα εσωτερίκευσης, κοινωνικούς ή οικογενειακούς παράγοντες, το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση.

Πέραν των ψυχοπαθολογικών χαρακτηριστικών του παιδιού, μία πληθώρα ερευνητών (π.χ. Baldry & Farrington, 2000· Espelage, Bosworth & Simon, 2000) υποστηρίζει ότι οι κοινωνικοί και ειδικότερα οι οικογενειακοί και γονικοί παράγοντες διαδραματίζουν τουλάχιστο εξίσου σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Η γονική συμπεριφορά θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών, καθώς ερευνητικά δεδομένα τόσο στην Κύπρο όσο και διεθνώς, παρέχουν σαφή υποστήριξη πως συνδέεται στενά τόσο με την εκφοβιστική συμπεριφορά όσο και με τις εμπειρίες θυματοποίησης (π.χ. Pepler, Jiang, Craig & Connolly, 2008· Georgiou, 2008α·β).

Αρκετοί ερευνητές (π.χ. Baumrind, 1991α· 1991β· Furnham & Cheng, 2000· Wolfradt, Hempel & Miles, 2003) έχουν εστιαστεί στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των τεσσάρων γονικών στιλ όπως ορίζονται από τις δύο διαστάσεις ανταπόκρισης και απαιτητικότητας (Baumrind, 1991α) και του ΣΕΘ. Παρόλα αυτά, τα ερευνητικά ευρήματα παρουσιάζονται κάπως συγκεχυμένα αναφορικά με το ποια ακριβώς γονική συμπεριφορά σχετίζεται με το σχολικό εκφοβισμό και ποια με τη θυματοποίηση. Για παράδειγμα, ενώ αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι το παραχωρητικό γονικό στιλ προβλέπει καλύτερα την παιδική θυματοποίηση (π.χ. Baldry & Farrington, 2000· Espelage, κ.ά., 2000) διαφορετικά ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν ότι πιθανό να σχετίζεται και με την εκφοβιστική συμπεριφορά (π.χ. Miller, Diiorio & Dudley, 2002). Παράλληλα, δεν φαίνεται να υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα για το αδιάφορο (neglectful) γονικό στιλ, το οποίο προκύπτει ως συνδυασμός χαμηλών επιπέδων τόσο ανταπόκρισης όσο και απαιτητικότητας. Η εστίαση αριθμού ερευνητών στην εξέταση του ρόλου των γονικών στιλ, πιθανό να περιορίζει τα ερευνητικά ευρήματα και να αποκρύπτει επιμέρους σχέσεις που θα μπορούσαν να αναδυθούν στην επιφάνεια αν εξεταζόταν ο ρόλος των δύο διαστάσεων (ανταπόκρισης και απαιτητικότητας) παρά οι οποιεσδήποτε κατηγορίες συνδυασμού χαμηλών και υψηλών επιπέδων των διαστάσεων αυτών.

Επιπρόσθετα, η συντριπτική πλειοψηφία των σχετικών ερευνών (π.χ. Finnegan, Hodges & Perry, 1998· Georgiou 2008α· β) έχει ασχοληθεί αποκλειστικά με την επίδραση του μητρικού ρόλου, λόγω του πρωταρχικού ρόλου που διαδραματίζει η μητέρα στην

ανατροφή και ανάπτυξη του παιδιού. Η συμβολή του πατρικού ρόλου σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης έχει σχεδόν αγνοηθεί από τους ερευνητές, αφού η διεθνής βιβλιογραφία ελάχιστες έρευνες έχει να επιδείξει αναφορικά με την εξέταση του ρόλου που διαδραματίζει ο πατέρας στην παιδική ανάπτυξη. Ωστόσο, οι συγκριτικά λιγότερες έρευνες που έχουν εξετάσει το ρόλο του πατέρα στην παιδική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη τονίζουν τη σημαντικότητα της επίδρασή του (π.χ. Flouri, 2005; Sobolewski & King, 2005). Ακόμα όμως και οι μελέτες αυτές, στην προσπάθειά τους να καλύψουν το κενό των προηγούμενων ερευνών φαίνεται να επικεντρώθηκαν αποκλειστικά στον πατρικό ρόλο, παραλείποντας τον μητρικό. Ως αποτέλεσμα, στη βιβλιογραφία εντοπίζονται ερευνητικά έργα που εξετάζουν σχεδόν αποκλειστικά την επίδραση του ενός εκ των δύο γονέων, ενώ ελάχιστες είναι οι έρευνες που συνεξετάζουν τη μητρική και παιδική επίδραση στην παιδική ανάπτυξη. Από αυτές, ακόμη λιγότερες αφορούν ειδικότερα τις γονικές επιδράσεις στο σχολικό εκφοβισμό και την θυματοποίηση. Επομένως, προκύπτει επιτακτική η ανάγκη εξέτασης του ρόλου που διαδραματίζει τόσο η μητέρα όσο και ο πατέρας, με σκοπό την επαρκέστερη ερμηνεία των πολύπλοκων σχέσεων που συνδέονται με το ΣΕΘ. Εξάλλου, για να γίνουν κατανοητές οι επιδράσεις μεταξύ γονέα-παιδιού, θα πρέπει να ειδωθούν υπό το πρίσμα της σχέσης και των τριών μελών – μητέρας, πατέρα και παιδιού – καθώς οι τρεις αυτοί ρόλοι είναι αλληλένδετοι (Rohner & Veneziano, 2001).

Θεωρείται σκόπιμο επίσης να αναφερθεί ότι τα πλείστα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί γύρω από το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση περιλαμβάνουν είτε ατομικούς (ψυχοπαθολογικά ή άλλα χαρακτηριστικά) είτε δι-ατομικούς (κοινωνικούς-γονικούς) παράγοντες. Αν και αρκετά ευρήματα δηλώνουν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ τόσο των προβλημάτων εσωτερικευσης όσο και των γονικών συμπεριφορών με το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, οι παράμετροι αυτοί έχουν στην πλειοψηφία τους μελετηθεί αποσπασματικά και εντός ξεχωριστών ερευνητικών πλαισίων. Με τον τρόπο αυτό παραλείπεται εντελώς η διερεύνηση του δικτύου σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που ενδεχομένως να υφίστανται μεταξύ των ατομικών και γονικών αυτών παραγόντων, οι οποίες συνδέονται με το σχολικό εκφοβισμό ή/και τη θυματοποίηση. Συνεπώς, από μεθοδολογικής σκοπιάς, τα αποτελέσματα πιθανό να διέφεραν αρκετά στην περίπτωση που εξετάζονταν παράγοντες και από τις δύο κατηγορίες, αφού θα ήταν εφικτός ο έλεγχος της κοινής διακύμανσης και των επιμέρους σχέσεων μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Εξάλλου, ο συνδυασμός τόσο ατομικών όσο και δι-ατομικών παραμέτρων είναι σε θέση να παρουσιάσει μία επαρκέστερη αλλά και ρεαλιστικότερη εικόνα για την περιγραφή και πιθανή ερμηνεία του φαινομένου, δεδομένου του γεγονότος ότι η ατομική ανάπτυξη δεν



επηρεάζεται μόνο από ατομικούς αλλά ούτε και μόνο από κοινωνικούς παράγοντες (Sameroff, 2009α· 2009β).

Παράλληλα, η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνητών (π.χ. Perren & Hornung, 2005· Furnham & Cheng, 2000) έχει εξετάσει την επίδραση της γονικής συμπεριφοράς στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών (parent effects models) υποστηρίζοντας ότι οι γονείς είναι αυτοί που επηρεάζουν άμεσα την συμπεριφορά των παιδιών τους. Αν και από πολύ νωρίς έχει υποστηριχθεί ότι η παιδική ανάπτυξη αποτελεί μία δυναμική διαδικασία συνεχόμενων αλληλεπιδράσεων μεταξύ του παιδιού και του συγκεκριμένου στο οποίο το παιδί ζει (π.χ. Bell, 1977· Sameroff, 1975α· 1975β) πολύ λιγότερα είναι τα μοντέλα που έχουν διερευνήσει την επίδραση των παιδιών στους γονείς (child effects models) (π.χ. Petit, Laird, Dodge, Bates & Criss, 2001) ή τις αμφίδρομες επιδράσεις (reciprocal effects) μεταξύ παιδικής και γονικής συμπεριφοράς (π.χ. Beaver και Wright, 2007). Παρά την αποδοχή της αλληλεπιδραστικής θεώρησης ανάπτυξης προ δεκαετιών, από αρκετούς ερευνητές (π.χ. Bronfenbrenner, 1977· Thomas, Chess, Birch, Hertzog & Korn, 1963) ελάχιστα και σχετικά πολύ πρόσφατα είναι τα μοντέλα που έχουν μελετήσει τη γονική και παιδική συμπεριφορά εντός ενός αλληλεπιδραστικού πλαισίου, τα οποία μάλιστα δεν φαίνεται να συμφωνούν ως προς τα ερευνητικά τους ευρήματα. Η αλληλεπιδραστική αυτή θεώρηση, κρίνεται σκόπιμο να κατευθύνει μελλοντικές έρευνες, ώστε να διερευνάται, να περιγράφεται και να ερμηνεύεται με ρεαλιστικότερο τρόπο η εκάστοτε υπό εξέταση πτυχή παιδικής ανάπτυξης. Το γεγονός ότι ελάχιστες έρευνες έχουν αναπτυχθεί γύρω από το συγκεκριμένο άξονα, σε συνδυασμό με τη ρεαλιστικότητα της εν λόγω θεώρησης από τη μια και των αμφιλεγόμενων λιγοστών εμπειρικών δεδομένων από την άλλη, καθιστά το ερευνητικό αυτό πεδίο άμεσου ενδιαφέροντος («hot topic», σελ. 6, Kerr, Stattin & Engels, 2008).

Ελάχιστες είναι εξάλλου και οι σχετικές έρευνες σε διαχρονική βάση, οι οποίες μέσω εξειδικευμένων στατιστικών αναλύσεων θα βρίσκονταν σε πλεονεκτικότερη θέση να προσδιορίσουν την κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ των υπό εξέταση παραμέτρων. Στον εν λόγω ερευνητικό χώρο κυριαρχούν οι συγχρονικές έρευνες και επικρατεί κυρίως η χρήση συμβατικών και απλών στατιστικών τεχνικών ανάλυσης των δεδομένων. Μόλις πρόσφατα άρχισαν να χρησιμοποιούνται πιο εξειδικευμένες μέθοδοι, όπως είναι τα δομικά μοντέλα εξισώσεων ή οι πολυεπίπεδες αναλύσεις, οι οποίες μπορούν να εκτιμήσουν ταυτόχρονα ένα σύνολο σχέσεων, λαμβάνοντας υπόψη τη συνδιακύμανση όλων των μεταβλητών (Byrne, 2006). Οι σχετικές μέθοδοι είναι προτιμητέες, καθώς είναι σε θέση να περιγράψουν με περιεκτικότερο και ρεαλιστικότερο τρόπο το εκάστοτε υπό εξέταση

φαινόμενο (Gonzalez, 2009). Ακόμη και στις περιπτώσεις όπου έχουν εκτιμηθεί ενιαία δομικά μοντέλα, για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ παιδικής και γονικής συμπεριφοράς, μηδαμινές είναι οι προσπάθειες διαχωρισμού των μοντέλων που πιθανό να ταιριάζουν επαρκέστερα για τις διάφορες υποομάδες του πληθυσμού (Branje, Hale & Meeus, 2008). Με άλλα λόγια, ακόμη και οι ερευνητές που εξετάζουν δομικά μοντέλα για την περιγραφή του φαινομένου ΣΕΘ στα πλαίσια διαχρονικών ερευνών, περιορίζονται κυρίως στην παρουσίαση ενός και μόνο μοντέλου. Δεν χρησιμοποιούν τεχνικές ελέγχου για τη διαπίστωση της ολικής αποδοχής του μοντέλου όσον αφορά υποσύνολα του δείγματος σε σχέση για παράδειγμα, με το φύλο του παιδιού, το φύλο του γονέα και άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Στην περίπτωση που εντοπιστεί η υποομάδα την οποία το μοντέλο δεν περιγράφει επαρκώς, σπάνιες είναι οι περιπτώσεις όπου παρουσιάζονται εναλλακτικά μοντέλα ή διαφοροποιημένα μοντέλα που περιγράφουν αποτελεσματικότερα τις έκαστες υποκατηγορίες του δείγματος.

Σημειώνεται παράλληλα, πως στην πλειοψηφία των ερευνών όπου έχουν διερευνηθεί τα ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά του παιδιού ή/και οι γονικές παράμετροι του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, η συλλογή των δεδομένων έγινε από τα ίδια τα παιδιά, λόγω της ευκολότερης πρόσβασης σε αυτά. Πολύ λιγότερες είναι οι έρευνες οι οποίες έχουν προβεί σε συλλογή των συναφών δεδομένων και από τους γονείς, λόγω προφανώς και της μεγαλύτερης δυσκολίας γονικής ανταπόκρισης στις εκάστοτε έρευνες. Ακόμη και στις περιπτώσεις όπου ερευνητικά δεδομένα έχουν ληφθεί από γονείς, αυτό πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή μόνο ενός εκ των δύο γονέων. Σπανιότερες είναι οι έρευνες που έχουν συμπεριλάβει πέραν της μίας πηγής συλλογής δεδομένων για οποιανδήποτε υπό εξέταση μεταβλητή. Οι πολλαπλές πηγές πληροφόρησης αναφορικά με μία μεταβλητή, αυξάνουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της μέτρησης, καθώς και την στατιστική δύναμη των αντίστοιχων στατιστικών αναλύσεων (Creemers & Kyriakides, 2008) και συνεπώς, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να χρησιμοποιούνται όπου είναι εφικτό.

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις προαναφερθείσες διαστάσεις του προβλήματος, προκύπτει αβίαστα η επιτακτική ανάγκη για διεξαγωγή διαχρονικών ερευνών και προσεκτική ανάλυση των συνακόλουθων ερευνητικών δεδομένων μέσω εξειδικευμένων και μεθοδολογικά ευαίσθητων στατιστικών τεχνικών. Χρειάζονται περαιτέρω έρευνες για τη διερεύνηση τόσο ατομικών όσο και γονικών - μητρικών και πατρικών - παραγόντων σε ένα συνδυαστικό και αλληλεπιδραστικό πλαίσιο, ώστε να δίνεται μια ερμηνεία που να βρίσκεται πιο κοντά στην πραγματική διαδικασία παιδικής ανάπτυξης. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εντοπιστούν οι παράμετροι του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης

και να προσδιοριστεί η ποιότητα και κατεύθυνση των σχέσεων μεταξύ αυτών των παραγόντων. Κάτι τέτοιο θα συμβάλει τόσο θεωρητικά στην ερμηνεία φαινομένου όσο και πρακτικά, υποβοηθώντας την ανάπτυξη των κατάλληλων μηχανισμών εντοπισμού των μαθητών υψηλού κινδύνου. Μέσω τέτοιων μηχανισμών και διαδικασιών θα καταστεί δυνατή η παροχή ενίσχυσης και υποβοήθησης των συγκεκριμένων παιδιών και των οικογενειών τους από πολύ νωρίς. Επίσης, οι παράμετροι δημιουργίας και διαίωξης του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης θα μπορούσαν να αποβούν ιδιαίτερα χρήσιμοι στο σχεδιασμό των ανάλογων παρεμβατικών προγραμμάτων, τα οποία θα πρέπει να περιλαμβάνουν τόσο την οικογένεια όσο και το ίδιο το παιδί, με στόχο την αποτελεσματικότερη δυνατή αντιμετώπιση του προβλήματος.

## **2. Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της διαχρονικής σχέσης που υφίσταται μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, των γονικών χαρακτηριστικών και των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης, εντός ενός αλληλεπιδραστικού πλαισίου ανάπτυξης. Για το σκοπό αυτό αναπτύσσεται ένα διαχρονικό δομικό μοντέλο εξισώσεων (longitudinal cross-lag model) δύο μετρήσεων, το οποίο περιλαμβάνει τις ακόλουθες μεταβλητές όσον αφορά τη μητέρα και τον πατέρα ξεχωριστά: μητρική και πατρική ανταπόκριση, μητρική και πατρική παραχωρητικότητα και μητρική και πατρική υπερπροστατευτικότητα. Όσον αφορά το παιδί, το μοντέλο περιλαμβάνει το σχολικό εκφοβισμό που αυτό εκδηλώνει, τις εμπειρίες θυματοποίησης που βιώνει και τα προβλήματα εσωτερίκευσης που παρουσιάζει. Ένα τέτοιο μοντέλο είναι απαραίτητο για την κατανόηση του δικτύου επιδράσεων που επισυμβαίνουν ταυτόχρονα στη δημιουργία και διαίωξη του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης.

## **3. Υποθέσεις**

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην εξέταση του ευρύτερου ερωτήματος που αφορά στο κατά πόσον οι εμπειρίες σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης και τα προβλήματα εσωτερίκευσης που βιώνουν τα παιδιά, βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με τη μητρική και πατρική συμπεριφορά. Βασισμένη στην υφιστάμενη βιβλιογραφία και τη λογική της αμφίδρομης σχέσης μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς, η μελέτη αυτή υποθέτει ότι η ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης αποτελεί μέρος μιας σειράς

αλληλεπιδράσεων μεταξύ του γονέα και του παιδιού του. Συγκεκριμένα, οι ερευνητικές υποθέσεις του παρόντος έργου είναι οι ακόλουθες:

- 1) Θα υπάρξει αρνητική αμφίδρομη σχέση μεταξύ της γονικής ανταπόκρισης (μητρικής και πατρικής) και του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης.
  - 1.1.) Αρνητική και αμφίδρομη σχέση μεταξύ γονικής ανταπόκρισης και σχολικού εκφοβισμού.
  - 1.2.) Αρνητική και αμφίδρομη σχέση μεταξύ γονικής ανταπόκρισης και θυματοποίησης.
- 2) Θα υπάρξει θετική αμφίδρομη σχέση μεταξύ της γονικής παραχωρητικότητας (μητρικής και πατρικής) και του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης.
  - 2.1.) Θετική και αμφίδρομη σχέση μεταξύ γονικής παραχωρητικότητας και σχολικού εκφοβισμού.
  - 2.2.) Θετική και αμφίδρομη σχέση μεταξύ γονικής παραχωρητικότητας και θυματοποίησης.
- 3) Θα υπάρξει θετική αμφίδρομη σχέση μεταξύ της γονικής υπερπροστατευτικότητας (μητρικής και πατρικής) και της θυματοποίησης (δεν θα υπάρξει σχέση μεταξύ γονικής υπερπροστατευτικότητας και εκφοβισμού).
- 4) Θα υπάρξει θετική αμφίδρομη σχέση μεταξύ των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης και του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης.
  - 4.1.) Θετική αμφίδρομη σχέση μεταξύ παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης και σχολικού εκφοβισμού.
  - 4.2.) Θετική αμφίδρομη σχέση μεταξύ παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης και θυματοποίησης.
- 5) Θα υπάρξει αμφίδρομη σχέση μεταξύ των γονικών διαστάσεων και των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης.
  - 5.1.) Αρνητική αμφίδρομη σχέση μεταξύ της γονικής ανταπόκρισης (μητρικής και πατρικής) και των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης.

5.2.) Θετική αμφίδρομη σχέση μεταξύ της γονικής παραχωρητικότητας (μητρικής και πατρικής) και των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης.

5.3.) Θετική σχέση μεταξύ της γονικής υπερπροστατευτικότητας (μητρικής και πατρικής) και των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης.

6) Τόσο οι μητέρες όσο και οι πατέρες θα διαδραματίζουν στατιστικά σημαντικό και παρόμοιο ρόλο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης.

Πέρα από τις κύριες ερευνητικές υποθέσεις, η παρούσα έρευνα υιοθετεί και τις ακόλουθες δευτερεύουσες, που αφορούν στη σχέση του φαινομένου με το φύλο, την ηλικία και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας.

7) Το φύλο του παιδιού θα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης.

7.1.) Τα αγόρια θα παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό εκδήλωσης εκφοβισμού από τα κορίτσια.

7.2.) Δεν θα υπάρχει διαφορά φύλου αναφορικά με τη θυματοποίηση που βιώνουν τα παιδιά.

8) Η ηλικία των παιδιών μεταξύ 9 και 12 ετών δεν θα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης.

9) Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας δεν θα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης.

#### **4. Σημαντικότητα, συνεισφορά και καινοτομία**

Η έρευνα εστιάζεται στη διερεύνηση ενός φαινομένου κοινωνικής παθογένειας, το οποίο λαμβάνει ιδιαίτερα ανησυχητικές διαστάσεις στο διεθνή χώρο και συνεπάγεται σοβαρές συνέπειες για όλους τους συμμετέχοντες. Αποσκοπεί στη σε βάθος και διαχρονική μελέτη του προβλήματος, με στόχο τον εντοπισμό των παραγόντων που φαίνεται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη ή/και διαίωσή του. Λόγω της σημαντικότητας του προβλήματος, αριθμός ερευνητών έχει ασχοληθεί με τη μελέτη ποικίλων παραμέτρων του θέματος, κυρίως όμως στα πλαίσια συγχρονικών και όχι διαχρονικών ερευνών. Ταυτόχρονα, λόγω της

πολυπλοκότητας του φαινομένου, αρκετά είναι τα ερευνητικά κενά που σημειώνονται αναφορικά με την εξέταση επιμέρους πτυχών του θέματος, ενώ αρκετά είναι και τα ευρήματα που παρουσιάζονται συγκεχυμένα. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ακριβώς η διερεύνηση των περιοχών που έχουν μελετηθεί ελλιπώς, ώστε να καταστεί δυνατή μία επαρκέστερη περιγραφή και ερμηνεία του φαινομένου, η οποία σε ένα κατοπινό στάδιο θα μπορούσε να αποβεί χρήσιμη για αποτελεσματική παρέμβαση ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση.

Στο συγκεκριμένο έργο διερευνάται η σχέση που υφίσταται μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού, της θυματοποίησης, της μητρικής και πατρικής ανταπόκρισης, παραχωρητικότητας και υπερπροστατευτικότητας και των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης. Οι πλείστες έρευνες στο χώρο έχουν μελετήσει το φαινόμενο τους σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης σε σχέση είτε με ατομικά είτε με γονικά χαρακτηριστικά αλλά όχι συνδυαστικά. Με τον τρόπο αυτό, έχει παραλειφθεί σε μεγάλο βαθμό η διερεύνηση του δικτύου σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που ενδεχομένως να ενυπάρχει μεταξύ ατομικών και γονικών παραμέτρων, που συνδέονται τελικά με το σχολικό εκφοβισμό ή/και τη θυματοποίηση. Επομένως, τα ερευνητικά ευρήματα πιθανό να διέφεραν σε κάποιο βαθμό στην περίπτωση που εξετάζονταν παράγοντες και από τις δύο κατηγορίες, αφού θα ήταν εφικτός ο έλεγχος της κοινής διακύμανσης και των επιμέρους σχέσεων μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών.

Κάτι τέτοιο επιχειρείται σε ένα βαθμό στην παρούσα εργασία, μέσω του συνδυασμού των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης και των γονικών παραμέτρων σε ένα ενιαίο διαχρονικό δομικό μοντέλο, για τη διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Ο συγκερασμός τόσο ατομικών όσο και δι-ατομικών παραμέτρων είναι σε θέση να παρουσιάσει μία επαρκέστερη αλλά και ρεαλιστικότερη εικόνα για την περιγραφή και πιθανή ερμηνεία του φαινομένου, δεδομένου του γεγονότος ότι η ατομική ανάπτυξη δεν επηρεάζεται μόνο από ατομικά αλλά ούτε και μόνο από γονικά χαρακτηριστικά. Η ενδο-ατομική και ταυτόχρονα δια-τομική ερμηνεία του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης συντείνει στην αναβάθμιση της επιστημονικής και κοινωνικής επάρκειας ως προς την κατανόηση της πολυπρισματικότητας των κοινωνικών φαινομένων και προκλήσεων. Μέσω της συνειδητοποίησης της περίπλοκης φύσης του φαινομένου, καθίσταται επίσης δυνατή η αναγνώριση της επακόλουθης επιτακτικής ανάγκης για πολυδιάστατη αντιμετώπιση.

Επιπρόσθετα, σε αντίθεση με τη συντριπτική πλειοψηφία των σχετικών ερευνών (π.χ. Finnegan, κ.ά., 1998; Georgiou, 2008α) που έχει ασχοληθεί αποκλειστικά με την επίδραση του μητρικού ρόλου, η συγκεκριμένη έρευνα μελετά και το ρόλο του πατέρα στο σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Η συμβολή του πατρικού ρόλου έχει παραγνωριστεί από τους ερευνητές, καθώς η διεθνής βιβλιογραφία πολύ λίγες έρευνες έχει να επιδείξει αναφορικά με την εξέταση του ρόλου που διαδραματίζει ο πατέρας στα παιδικά προβλήματα συμπεριφοράς γενικότερα και στο σχολικό εκφοβισμό, ειδικότερα. Η εξέταση του ρόλου και των δύο γονέων και η συμπερίληψη των σχετικών παραμέτρων σε ένα ενιαίο διαχρονικό μοντέλο παρέχει τη δυνατότητα διερεύνησης και των δυναμικών μεταξύ τους σχέσεων. Κάτι τέτοιο καθιστά εφικτό τον έλεγχο της συνδιακύμανσης των μεταβλητών (τόσο συγχρονικά όσο και διαχρονικά) αλλά και την εξαγωγή αναλυτικών και περιεκτικών αποτελεσμάτων βασισμένων σε άμεσες και συνδυαστικές ή έμμεσες επιδράσεις μεταξύ των υπό εξέταση παραγόντων.

Αρκετοί ερευνητές (π.χ. Baumrind, 1968) έχουν επικεντρωθεί στην κατάταξη των γονικών συμπεριφορών σε συγκεκριμένες κατηγορίες (γονικά στιλ) και μελέτησαν τη σχέση τους με το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Κάτι τέτοιο όμως πιθανό να περιορίζει τον ερευνητή σε προκαθορισμένα πλαίσια αλλά και να αποκρύπτει επιμέρους σχέσεις που πιθανό να εντοπίζονταν, αν εξεταζόταν ο ρόλος συγκεκριμένων γονικών πρακτικών και όχι ενός συνόλου διαφορετικών πρακτικών που περιλαμβάνονται σε μια (έστω και οριοθετημένη) κατηγορία. Εξάλλου, συναφή ερευνητικά ευρήματα παρουσιάζονται κάπως συγκεχυμένα αναφορικά με το ποιο ακριβώς γονικό στιλ σχετίζεται με το σχολικό εκφοβισμό και ποιο με τη θυματοποίηση (π.χ. αναφορικά με το παραχωρητικό γονικό στιλ) ενώ για κάποιες κατηγορίες (π.χ. αδιάφορο γονικό στιλ) δεν υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός σχετικών ερευνητικών δεδομένων. Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν από τη μελέτη ομαδοποιημένων διαφορετικών γονικών συμπεριφορών, μέσω της εξέτασης της επίδρασης των δύο διαστάσεων γονικής συμπεριφοράς και όχι των πιθανών μεταξύ τους ποσοτικών συνδυασμών.

Σημειώνεται παράλληλα πως, αν και η σχέση μεταξύ σχολικού εκφοβισμού, θυματοποίησης και παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης έχει μελετηθεί από αρκετούς ερευνητές (π.χ. Kaltiala-Heino, Rimpela & Rimpela 2000) η συντριπτική πλειοψηφία των σχετικών ερευνών έχει συγχρονικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτός ο προσδιορισμός της κατεύθυνσης της σχέσης μεταξύ των δύο. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην εξέταση της εν λόγω κατεύθυνσης εντός ενός διαχρονικού πλαισίου, όπου

είναι εφικτή η διερεύνηση τόσο της επίδρασης των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης στο σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση όσο και της επίδρασης αντίθετης κατεύθυνσης μεταξύ των δύο. Παράλληλα, η εν λόγω σχέση έχει κυρίως μελετηθεί αποσπασματικά, χωρίς να είναι μέρος ενός συνόλου αλληλεπιδράσεων σημαντικών παραγόντων. Αν και η σχέση μεταξύ παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης και γονικών παραγόντων έχει επίσης διερευνηθεί από κάποιους ερευνητές (π.χ. Muris, Meesters, & Berg, 2003) σε ελάχιστες περιπτώσεις συνεξετάστηκαν οι δύο προαναφερθείσες σχέσεις, ώστε να μελετηθούν οι πιθανές μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Αντίθετα, η παρούσα έρευνα διερευνά τη σχέση των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης και του ΣΕΘ μέσα σε ένα αλληλεπιδραστικό διαχρονικό πλαίσιο, όπου επίσης συνεξετάζονται οι μητρικές και πατρικές συμπεριφορές.

Επιπρόσθετα, ο υπολογισμός των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης έχει πραγματοποιηθεί με τη συλλογή δεδομένων και από τους δύο γονείς, κάτι το οποίο σπάνια έχει πραγματοποιηθεί σε συναφείς έρευνες. Μάλιστα, στην πλειοψηφία των υφιστάμενων ερευνών η υπό συζήτηση μεταβλητή έχει μετρηθεί αποκλειστικά με βάση δεδομένα που λήφθηκαν από τα ίδια τα παιδιά, λόγω της ευκολότερης πρόσβασης σε αυτά. Λόγω της νεαρής ηλικίας των παιδιών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, κρίθηκε σκόπιμο η συλλογή των σχετικών δεδομένων να μην γίνει από τα ίδια τα παιδιά αλλά από τους γονείς τους. Και οι δύο γονείς απάντησαν στο αντίστοιχο ερευνητικό εργαλείο και η αντίστοιχη μεταβλητή σχηματίστηκε με βάση τις απαντήσεις και των δύο γονέων. Σύμφωνα και με τους Creemers και Kyriakides (2008) οι πολλαπλές πηγές πληροφόρησης αναφορικά με μία μεταβλητή, αυξάνουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της μέτρησης, καθώς και την στατιστική ισχύ των αντίστοιχων στατιστικών αναλύσεων.

Εφαρμόζοντας έμπρακτα την άποψη του Sameroff (1975α) περί διαρκούς αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον του, στο ερευνητικό αυτό έργο επιχειρείται η διερεύνηση όχι απλά σχέσεων μίας κατεύθυνσης αλλά και αμφίδρομων (αλληλ)επιδράσεων μεταξύ των γονικών παραμέτρων, των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης και του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Η διεθνής βιβλιογραφία ελάχιστα αλληλεπιδραστικά μοντέλα έχει να επιδείξει, αφού η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών έχει εστιαστεί στη διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί ο γονέας προς το παιδί του. Εξάλλου, ο μεγαλύτερος αριθμός των συναφών ερευνητικών έργων έχει συγχρονικό χαρακτήρα, γεγονός το οποίο δεν επιτρέπει παρά τον έλεγχο μίας κατεύθυνσης επίδρασης (Gonzalez, 2009). Η ιδέα της διερεύνησης αμφίδρομων σχέσεων μεταξύ της γονικής συμπεριφοράς και της συμπεριφοράς του παιδιού διανοίγει νέους ορίζοντες στην



έρευνα και αποτελεί την πιο σύγχρονη και ρεαλιστική αντιμετώπιση των κοινωνικών φαινομένων (Kerr, Stattin & Engels, 2008).

Η διερεύνηση αμφίδρομων επιδράσεων καθίσταται βέβαια εφικτή μέσω της χρήσης εξειδικευμένων μεθόδων στατιστικής ανάλυσης, για το συγκερασμό των διαχρονικών ποσοτικών δεδομένων δύο μετρήσεων που έχουν συλλεγεί στα πλαίσια του παρόντος έργου. Οι αλληλεπιδράσεις ενδείκνυται να εξετάζονται μέσω της χρήσης δεδομένων πέραν της μίας μέτρησης, καθώς οι υπό εξέταση μεταβλητές μίας άλφα μέτρησης παλινδρομούνται σε μία βήτα μέτρηση, ελέγχοντας παράλληλα τη διακύμανση της τελικής τιμής έκαστης μεταβλητής που οφείλεται σε προγενέστερη τιμή της ίδιας (Sameroff, 2009β). Παράλληλα, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας εκτιμάται ένα διαχρονικό δομικό μοντέλο, στατιστική τεχνική όπου λαμβάνεται υπόψη η πολυσυγγραμμικότητα και η συνδιακύμανση του συνόλου των υπό εξέταση μεταβλητών (Byrne, 2006· Raykov & Marcoulides, 2006). Στη συγκεκριμένη μελέτη επιχειρείται ένας συνδυασμός συμβατικών και σύγχρονων στατιστικών αναλύσεων, με σκοπό την όσον το δυνατό επαρκέστερη περιγραφή του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, με παράλληλη αντιμετώπιση των μεθοδολογικών ελλείψεων που έχουν εντοπιστεί στα υφιστάμενα συναφή έργα. Η τεχνική Robust και άλλες τεχνικές που προσφέρονται από σύγχρονα λογισμικά στατιστικών εφαρμογών αξιοποιούνται με στόχο την προσαρμογή προβλημάτων κανονικότητας των δεδομένων (Byrne, 2005), ξεπερνώντας τις ερευνητικές «καταχρήσεις» παραμετροποίησης των δεδομένων και κλιμάκων. Επίσης, γίνεται χρήση της στατιστικής Ανάλυσης Αμεταβλητότητας, για διερεύνηση του βαθμού αντιπροσώπευσης των επιμέρους ομάδων του δείγματος, από το ενιαίο δομικό μοντέλο που αναπτύσσεται. Μέσω της χρήσης εξειδικευμένων επιστημονικών τεχνικών, η έρευνα συντείνει στην προώθηση συνδυαστικών μεθόδων στατιστικών αναλύσεων, για ουσιαστικότερη και πιο ορθολογιστική διερεύνηση της περιπλοκότητας των κοινωνικών φαινομένων.

Τέλος, η περιγραφή του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, πέραν από τη συνεισφορά στον ακαδημαϊκό και ερευνητικό χώρο, θα μπορούσε επίσης να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη σε πρακτικό-εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο. Τα προβλήματα εσωτερίκευσης και οι γονικές συμπεριφορές που συνδέονται με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες επικινδυνότητας, βοηθώντας τα σχολεία στον εντοπισμό των μαθητών υψηλού κινδύνου. Παρόμοιοι μηχανισμοί θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν - συνειδητοποιημένα - από τους εκπαιδευτικούς και ηγέτες των σχολικών μονάδων, για την παροχή εξειδικευμένης,

εξατομικευμένης και στοχευμένης ενίσχυσης. Εξάλλου, τα ερευνητικά αποτελέσματα μπορούν να αποτελέσουν τη θεωρητική βάση για την ανάπτυξη προληπτικών και παρεμβατικών προγραμμάτων ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση.

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα αποτελεί μία μελέτη με διαχρονικά δεδομένα, με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης που υφίσταται μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης και της γονικής συμπεριφοράς. Συνδυάζει σε ένα δομικό μοντέλο τόσο ατομικές όσο και γονικές παραμέτρους και μέσω εξειδικευμένων στατιστικών αναλύσεων διερευνά τις δυναμικές και αμφίδρομες μεταξύ τους σχέσεις. Πρόκειται ουσιαστικά για μια προσπάθεια συμπλήρωσης των θεωρητικών και μεθοδολογικών ελλείψεων και διερεύνησης των συγκεκριμένων περιοχών που έχουν εντοπιστεί στον ερευνητικό αυτό χώρο. Τα ερευνητικά ευρήματα που προκύπτουν αποτελούν πηγή πληροφόρησης, κριτικής θεώρησης και ερευνητικής ανάπτυξης για το ευρύτερο ακαδημαϊκό συγκείμενο. Ταυτόχρονα, η αξιοποίησή τους μπορεί να συμβάλει στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, με σημαντικά αποτελέσματα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

## **5. Οριοθέτηση του προβλήματος**

Το ερευνητικό αυτό έργο αποσκοπεί στη διερεύνηση της σχέσης που υφίσταται μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, της γονικής συμπεριφοράς και των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης. Για το σκοπό αυτό αναπτύσσεται ένα διαχρονικό δομικό μοντέλο εξισώσεων το οποίο περιλαμβάνει τις ακόλουθες μεταβλητές όσον αφορά τη μητέρα και τον πατέρα ξεχωριστά: μητρική και πατρική ανταπόκριση, μητρική και πατρική παραχωρητικότητα και μητρική και πατρική υπερπροστατευτικότητα. Όσον αφορά το παιδί, το μοντέλο περιλαμβάνει το σχολικό εκφοβισμό που αυτό εκδηλώνει, τις εμπειρίες θυματοποίησης που βιώνει και τα προβλήματα εσωτερίκευσης που παρουσιάζει.

Ωστόσο, υπάρχουν και άλλες μεταβλητές οι οποίες φαίνεται να έχουν στατιστικά σημαντική προβλεπτική δύναμη στο σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση και όμως δεν έχουν συμπεριληφθεί στην παρούσα έρευνα. Για παράδειγμα, όσον αφορά στο ατομικό επίπεδο, ερευνητικά δεδομένα παρέχουν υποστήριξη ότι η ιδιοσυγκρασία του παιδιού (π.χ. Olweus, 1980), τα χαρακτηριστικά διαφορετικότητάς του από άλλα παιδιά, η κοινωνική του αποδοχή (π.χ. Georgiou & Stavrinides, 2008· Haynie, κ.ά., 2001) και η αυτεπάρκειά του για διαμαρτυρία και παρέμβαση σε περιστατικά εκφοβισμού (π.χ. Andreou, 2004)

διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο. Η βία στην οικογένεια (π.χ. Finnegan κ.ά., 1998· Παπαστυλιανού, Γεωργιάδης & Βύζακου, 2009) καθώς επίσης και η μητρική κατάθλιψη (π.χ. Georgiou 2008α· Connolly & O'Moore, 2003) αποτελούν επιπρόσθετα παραδείγματα σημαντικών γονικών παραγόντων που φαίνεται να συνδέονται τόσο με την εκφοβιστική συμπεριφορά του παιδιού όσο και με τη θυματοποίησή του στο σχολείο. Η παράλειψη μεταβλητών πιθανό να αποδίδει προκατειλημμένα (biased) αποτελέσματα και μεγαλύτερο σφάλμα μέτρησης (measurement error). Από την άλλη, είναι μη ρεαλιστικό σε μία μόνο έρευνα να περιληφθούν όλοι οι πιθανοί παράγοντες που συνδέονται με το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Εξάλλου, κάτι τέτοιο θα καταστρατηγούσε και την αρχή της οικονομίας (parsimony principle) η οποία καθιστά πιο εύχρηστα τα εκάστοτε ερευνητικά μοντέλα.

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, όπως κάθε κοινωνικό φαινόμενο, λαμβάνει πολυεπίπεδες διαστάσεις και συνεπώς θα έπρεπε να εξεταστεί υπό συστημική βάση. Κάτι τέτοιο συνεπάγεται διερεύνηση παραγόντων που αφορούν το σχολείο, π.χ. το σχολικό κλίμα και οι ευκαιρίες μάθησης, το υποσύστημα των φίλων, π.χ. η κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους, το υποσύστημα της κοινότητας π.χ. οι εξωσχολικές δραστηριότητες που προσφέρονται σε κοινοτικό επίπεδο κ.ο.κ. Αν και κάτι τέτοιο δεν επιχειρείται σε τόσο μεγάλη έκταση, η παρούσα έρευνα διεξάγει μια προσπάθεια συνδυαστικής και πιο σφαιρικής μελέτης του φαινομένου, καθώς συμπεριλαμβάνει τόσο ατομικούς όσο και γονικούς παράγοντες. Εξάλλου, όπως έχει προαναφερθεί, είναι αρκετά δύσκολη (αν όχι αδύνατη) και καθόλου οικονομική από ερευνητική σκοπιά, η διερεύνηση όλων των υποσυστημάτων που αφορούν το παιδί. Συνεπώς, έχει επιλεγεί η εξέταση ενός παράγοντα που αφορά το ίδιο το παιδί (που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο) καθώς και γονικοί παράμετροι οι οποίοι εντάσσονται στο μικροσύστημά του και επομένως έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση σε αυτό.

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται από παιδιά επτά δημόσιων δημοτικών σχολείων της Κύπρου και τους γονείς των παιδιών αυτών. Η διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης στα ιδιωτικά δημοτικά σχολεία της Κύπρου δεν εμπίπτει στους στόχους της παρούσας έρευνας. Η συντριπτική πλειοψηφία των Κύπριων μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης ακολουθεί τη δημόσια εκπαίδευση και σκοπός της έρευνας είναι να σκιαγραφήσει το φαινόμενο όπως αυτό αφορά στην πλειοψηφία των μαθητών. Στην έρευνα συμμετέχουν παιδιά των Δ', Ε' και Στ' τάξεων αστικών σχολείων Λάρνακας και Λευκωσίας. Συνεπώς, τα αποτελέσματα δεν θα

μπορούσαν να γενικευτούν σε όλες τις βαθμίδες δημοτικής εκπαίδευσης ούτε και σε αγροτικά σχολεία.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι το διαχρονικό μοντέλο αναβαθμίζει την αξιοπιστία και ευελιξία των στατιστικών αναλύσεων ενώ βρίσκεται σε πλεονεκτικότερη θέση να διερευνήσει και επισημάνει επιδράσεις διπλής κατεύθυνσης (Singer & Willett, 2003). Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η πρόβλεψη ή συσχέτιση, μονής ή διπλής κατεύθυνσης, δεν συνεπάγονται αιτιότητα. Αν και η διαδικασία δημιουργίας ενός διαχρονικού δομικού μοντέλου παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να καθορίσει την κατεύθυνση της επίδρασης μεταξύ δύο παραγόντων, εξακολουθεί να είναι λανθασμένο να συζητά κανείς για σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων μπορεί να χαρακτηριστεί ως θύτης ή ως θύμα, σύμφωνα με τα συγκεκριμένα κριτήρια που έχει να υποδείξει η διεθνής βιβλιογραφία (Besag 1989· OIweus, 1993). Οι περισσότεροι ανήκουν στη γενική κατηγορία των μαθητών που αντιμετωπίζουν ήπιες μορφές επιθετικότητας στο σχολείο. Συνεπώς, διαφορετικές σχέσεις μεταξύ των σχετικών παραγόντων θα ανευρίσκονταν, αν το δείγμα αποτελείτο μόνο από ακραίες περιπτώσεις. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας δεν είναι να εξετάσει τη συμπεριφορά μιας κλινικής υποομάδας των μαθητών που εμπλέκονται σε σοβαρές μορφές επιθετικότητας. Αντίθετα, το ερευνητικό αυτό έργο εξετάζει σφαιρικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σαν ένα συνεχές και όχι σαν διπολικό σχήμα (επιθετικοί – μη επιθετικοί μαθητές).

## **6. Οργάνωση της έρευνας**

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει τη διατύπωση του προβλήματος, τον ερευνητικό σκοπό και τις αντίστοιχες υποθέσεις. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στη σημαντικότητα, συνεισφορά και καινοτομία του ερευνητικού αυτού έργου, ενώ οριοθετείται το ερευνητικό πεδίο με το οποίο ασχολείται η έρευνα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται και περιγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Γίνεται αναφορά στις ερευνητικές υποθέσεις που αφορούν στις σχέσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών και διασαφηνίζονται οι σχετικοί εννοιολογικοί ορισμοί.

Ακολουθεί εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση για τις κυριότερες υπό διερεύνηση μεταβλητές και συζητούνται τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα που έχει να επιδείξει η διεθνής βιβλιογραφία.

Η τρίτη ενότητα εστιάζεται στη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στον τρόπο δειγματοληψίας και το ερευνητικό δείγμα, στα μέσα συλλογής δεδομένων και στον τρόπο διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας. Παρουσιάζονται επίσης και αιτιολογούνται οι κυριότερες τεχνικές στατιστικής ανάλυσης που χρησιμοποιούνται για την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα ερευνητικά ευρήματα και τέλος, στην πέμπτη ενότητα ακολουθεί η συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, ενώ δίνονται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα και πρακτική εφαρμογή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Π – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Σύμφωνα με την υφιστάμενη βιβλιογραφία, οι παράμετροι του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης είναι δύο ειδών: οι ατομικοί και οι κοινωνικοί ή δι-ατομικοί. Όσον αφορά τους ατομικούς παράγοντες, η παρούσα έρευνα εστιάζεται στη διερεύνηση του ρόλου των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης, λόγω τόσο της σημαντικότητάς τους στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης όσο και των ελλείψεων που παρατηρούνται στην υφιστάμενη έρευνα γύρω από τον άξονά τους. Από τους δι-ατομικούς παράγοντες, στη βιβλιογραφία ξεχωρίζει ο ρόλος των γονικών συμπεριφορών, λόγω του πρωταρχικού ρόλου που διαδραματίζει η πυρηνική οικογένεια στην ανάπτυξη του παιδιού. Η γονική ανταπόκριση στις παιδικές ανάγκες, ο γονικός έλεγχος ή αντίθετα η παραχωρητικότητα των γονέων στις απαιτήσεις των παιδιών, καθώς και η γονική υπερπροστατευτικότητα, φαίνεται να αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικούς παράγοντες στη διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών έχει εστιαστεί στην εξέταση του μητρικού ρόλου, με έντονο το κενό αναφοράς στον πατρικό ρόλο. Τα πλείστα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί με σκοπό την ερμηνεία του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης έχουν εστιαστεί στις επιδράσεις που ασκούνται από τους γονείς προς τα παιδιά τους. Λιγότερα είναι τα μοντέλα που έχουν ασχοληθεί με την αντίθετη κατεύθυνση, δηλαδή τις επιδράσεις που ασκούνται από τα παιδιά προς τους γονείς. Τα πιο σύγχρονα - αλλά συγκριτικά ελάχιστα στο χώρο - είναι τα διαδραστικά ή αμφίδρομων σχέσεων μοντέλα, τα οποία μελετούν τη σχέση γονέα-παιδιού ως ένα συνεχές κυκλικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των δύο. Στις προαναφερθείσες ατομικές και γονικές παραμέτρους εστιάζεται και το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας, η οποία εξετάζει τις μεταξύ τους σχέσεις στα πλαίσια της αλληλεπιδραστικής αυτής θεώρησης.

### 1. Εισαγωγή

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 προς μία ομάδα μαθητών. Το φαινόμενο χαρακτηρίζεται από ασύμμετρη σχέση δύναμης σε σημείο που θα μπορούσε να οριστεί ως επαναλαμβανόμενη καταπίεση ενός λιγότερο δυνατού ατόμου από κάποιο με περισσότερη δύναμη (Olweus, 1980· Farrington, 1993· Smith 2000). Κατά ανάλογο τρόπο, η Θυματοποίηση (Victimization) στο σχολείο αναφέρεται στην έκθεση ενός μαθητή ή ομάδας μαθητών σε εκφοβισμό και πραγματοποιείται από έναν ή περισσότερους μαθητές. Στο σχολικό συγκείμενο, συνήθως στόχος είναι ένας συγκεκριμένος μαθητής (Γεωργίου, 2008).

Σύμφωνα με διεθνείς αναφορές, το συγκεκριμένο κοινωνικό φαινόμενο ταλαιπωρεί όχι μόνο βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα τους συμμετέχοντες με σοβαρές 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 συμπεριλαμβανομένης της κατάθλιψης, του άγχους, χαμηλής αυτό-εκτίμησης, μοναξιάς για τα θύματα και αντικοινωνικής συμπεριφοράς στη μελλοντική ζωή για τους θύτες (Bond κ.ά., 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 ενηλικίωσή 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) ακόμα 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 κ.ά., 2000· Khatri, Kupersmidt & Patterson, 2000· Sourander, Helstela, Helenius & Piha, 2000).

Η πιο ανησυχητική ίσως διαπίστωση γύρω από τις μακρόχρονες επιπτώσεις του φαινομένου είναι αυτή που αναφέρεται σε διαγενεακή μεταβίβαση του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Η άποψη αυτή υποστηρίζει ότι οι υπό συζήτηση συμπεριφορές μεταφέρονται στις επόμενες γενεές μέσω των διαδικασιών κοινωνικής μάθησης (Farrington, 1993). Κατά τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος ο οποίος δύσκολα μπορεί να διακοπεί. Συνεπώς, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εντοπιστούν οι παράγοντες που συνεισφέρουν στη δημιουργία του φαινομένου, ώστε να καταστεί δυνατή η ουσιαστική και σε βάθος κατανόησή του αρχικά και η επακόλουθη επαρκέστερη ερμηνεία του, μετέπειτα. Η σκιαγράφηση των παραμέτρων του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης θα είναι σε θέση να συνεισφέρει ουσιαστικά στην ανάπτυξη των κατάλληλων μηχανισμών εντοπισμού των μαθητών υψηλού κινδύνου. Μέσω τέτοιων μηχανισμών και διαδικασιών καθίσταται δυνατή η παροχή ενίσχυσης και υποβοήθησης στα συγκεκριμένα παιδιά από πολύ νωρίς. Εξάλλου, οι παράμετροι δημιουργίας και διαίωξης του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, θα πρέπει – ιδανικά – να

αποτελούν τη θεωρητική βάση για το σχεδιασμό ανάλογων προληπτικών και παρεμβατικών προγραμμάτων, με στόχο την αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος.

Αρκετοί είναι οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τις εν λόγω παραμέτρους, εστιάζοντας κυρίως σε συγχρονικές έρευνες που εξετάζουν την επίδραση ατομικών ή δι-ατομικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών. Σύμφωνα με την υφιστάμενη βιβλιογραφία, οι παράμετροι του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης είναι δύο ειδών: οι ατομικοί και οι κοινωνικοί ή δι-ατομικοί. Τα παιδικά προβλήματα εσωτερίκευσης αποτελούν ατομικό παράγοντα και φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στον εκφοβισμό όσο και τη θυματοποίηση. Αναφορικά με τις δι-ατομικές παραμέτρους, στη βιβλιογραφία φαίνεται ξεχωρίζει ο ρόλος των γονικών συμπεριφορών, λόγω του πρωταρχικού ρόλου που διαδραματίζουν οι γονείς στην παιδική ανάπτυξη. Η γονική ανταπόκριση στις παιδικές ανάγκες, η παραχωρητικότητα των γονέων στις απαιτήσεις των παιδιών, καθώς και η γονική υπερπροστατευτικότητα, φαίνεται να αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στη διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Ωστόσο, το φαινόμενο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, αφού αρκετά ερευνητικά ευρήματα παρουσιάζονται συγκεχυμένα, ενώ αρκετές είναι και οι ελλείψεις που σημειώνονται αναφορικά με την εξέταση επιμέρους πτυχών του θέματος.

Τα πλείστα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί με σκοπό την περιγραφή και ερμηνεία του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης έχουν εστιαστεί στην εξέταση των επιδράσεων που ασκούνται από τους γονείς προς τα παιδιά τους, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά μαθαίνουν να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά, παρακολουθώντας τις αντίστοιχες πρακτικές που εκφράζονται από τα μέλη της οικογένειάς τους (π.χ. Patterson, 1986). Λιγότερες είναι οι έρευνες που έχουν εξετάσει την αντίθετη κατεύθυνση, δηλαδή τις επιδράσεις που ασκούνται από τα παιδιά προς τους γονείς, παρέχοντας ενδείξεις ότι οι γονείς πιθανό να ρυθμίζουν τις ενέργειές τους με βάση τη συμπεριφορά των παιδιών τους (π.χ. Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997). Τα πιο σύγχρονα - αλλά συγκριτικά ελάχιστα στο χώρο - είναι τα διαδραστικά ή αμφίδρομων σχέσεων μοντέλα, τα οποία μελετούν τη σχέση γονέα-παιδιού σαν ένα συνεχές κυκλικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των δύο (Sameroff & MacKenzie, 2003). Τα ευρήματα των - έστω και λιγοστών - ερευνών που έχουν μελετήσει τη σχέση της παιδικής και γονικής συμπεριφοράς εντός ενός αλληλεπιδραστικού πλαισίου δεν φαίνεται να βρίσκονται σε συμφωνία μεταξύ τους, γεγονός που καθιστά την εν λόγω περιοχή ακόμη πιο ενδιαφέρουσα, συνιστώντας σημαντική ερευνητική πρόκληση (Kerr, Stattin & Engels, 2008).



Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας εστιάζεται στη διερεύνηση των προαναφερθέντων παραγόντων, εξετάζοντας τις μεταξύ τους σχέσεις στα πλαίσια της αλληλεπιδραστικής αυτής θεώρησης. Σκοπός της ερευνητικής μελέτης είναι η περιγραφή και ερμηνεία του σχολικού εκφοβισμού, αξιοποιώντας την υφιστάμενη γνώση αλλά και συμπληρώνοντας μεθοδολογικά και θεωρητικά κενά που έχουν εντοπιστεί. Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται αρχικά το ερευνητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας και επεξηγείται επιγραμματικά, με συνοπτική αναφορά στις κυριότερες ερευνητικές υποθέσεις. Η ακόλουθη βιβλιογραφική επισκόπηση, θεμελιώνει αναλυτικά το ερευνητικό πλαίσιο, μέσω της εκτενούς αναφοράς στην αντίστοιχη υφιστάμενη εμπειρική και βιβλιογραφική γνώση.

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αφορά τις κυριότερες μεταβλητές και σχέσεις μεταξύ αυτών, οι οποίες τυγχάνουν διερεύνησης στα πλαίσια του παρόντος ερευνητικού έργου. Όπου κρίνεται αναγκαίο, γίνεται μία σύντομη αναφορά σε παράγοντες οι οποίοι δεν εξετάζονται αυτοί καθαυτοί στην παρούσα έρευνα, αλλά έχουν άμεση σχέση με τις υπό εξέταση μεταβλητές. Σημειώνεται επίσης ότι λόγω του γεγονότος πως οι έρευνες που έχουν εξετάσει τις σχέσεις μεταξύ μητρικής και πατρικής συμπεριφοράς, σχολικού εκφοβισμού, θυματοποίησης και παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης σε ένα αλληλεπιδραστικό πλαίσιο είναι ιδιαίτερα περιορισμένες, η συναφής βιβλιογραφική επισκόπηση αφορά και το ευρύτερο πλαίσιο της σχέσης μεταξύ γονικής συμπεριφοράς και παιδικών συμπεριφορικών προβλημάτων.

## **2. Θεωρητικό πλαίσιο**

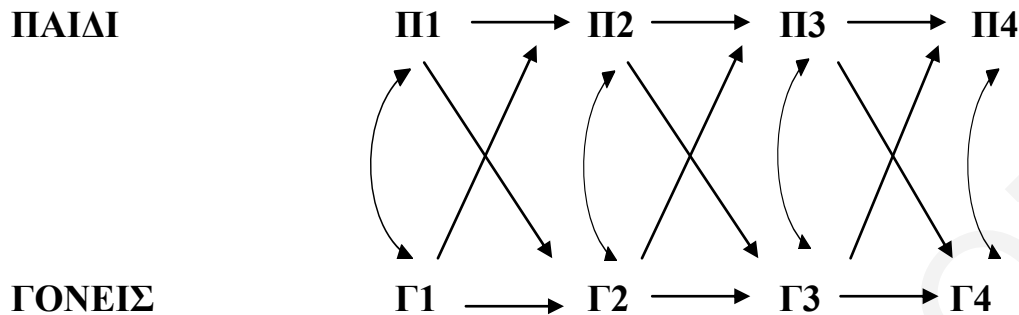
### **2.1. Αλληλεπιδραστικό πλαίσιο ανάπτυξης**

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί την άποψη ότι το παιδί είναι ενεργό στην ανάπτυξή του και συνεπώς, δεν επηρεάζεται μόνο από το περιβάλλον του αλλά και το ίδιο επηρεάζει με τη σειρά του το δικό του περιβάλλον (π.χ. Sameroff, 1975α· Vygotsky, 1978· Bronfenbrenner, 1979). Συνεπώς, κάθε πτυχή που αφορά στο ίδιο το παιδί θα πρέπει να διερευνάται στη βάση όχι απλά των επιδράσεων των οποίων το παιδί είναι δέκτης, αλλά των αλληλεπιδράσεων του παιδιού με τους συντελεστές του περιβάλλοντός του. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η μελέτη αυτή διερευνά την επίδραση τόσο της συμπεριφοράς των παιδιών στη συμπεριφορά των γονέων τους όσο και την επίδραση που έχουν με τη σειρά τους οι γονείς πίσω στα παιδιά τους, δημιουργώντας έτσι ένα κύκλο σχέσεων και

αλληλεπιδράσεων. Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ παιδιού-γονέα, το αλληλεπιδραστικό μοντέλο δίνει έμφαση στη διακοπή της συνέχειας (discontinuity) η οποία επισυμβαίνει όταν γονέας και παιδί αλλάζουν τον συνήθη τρόπο που συμπεριφέρονταν ή αντιδρούσαν σε δεδομένες καταστάσεις. Για να γίνει όμως κατανοητή η σχετική αλλαγή συμπεριφοράς, θα πρέπει πρώτιστα να συνειδητοποιηθεί η συνέχεια που χαρακτηρίζει τις αρχικές συμπεριφορές και αντιδράσεις μεταξύ της αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού (Sameroff, 1975α· 1975β· 2009α).

Η αμφίδρομη μοντελοποίηση αναπαριστά ουσιαστικά την παιδική ανάπτυξη ως προϊόν συνεχόμενων δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντος στο οποίο ζει (Sameroff, 1975α· β). Σύμφωνα με τους Sameroff και MacKenzie (2003) το διαδραστικό μοντέλο μπορεί να νοηματοδοτηθεί σαν ένα συνεχές διπλών κατευθύνσεων ή αμφίδρομων (αλληλ)επιδράσεων μεταξύ του παιδιού και του συγκειμένου στο οποίο το παιδί ζει. Παράλληλα, τονίζεται η ευελιξία και η διαρκής αλλαγή ατόμου και περιβάλλοντος. Ούτε το παιδί αλλά ούτε και οι περιβαλλοντικοί-κοινωνικοί παράγοντες είναι απαραίτητα στατικοί μέσα στο χρόνο. Αντίθετα, κατά πάσα πιθανότητα αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου – λόγω αναπτυξιακών και άλλων παραγόντων - και επομένως, οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις επισυμβαίνουν εντός των νέων πλαισίων που έχουν επιφέρει οι αλλαγές τόσο στο ατομικό όσο και στο επίπεδο του κοινωνικού πλαισίου. Το άτομο όχι απλά αλλάζει και προσαρμόζεται στις αλλαγές του πλαισίου του, αλλά συμβάλλει και το ίδιο ενεργά από τη μία στην αναδιάρθρωση του συγκειμένου του και από την άλλη, στην ανάπτυξη του ίδιου του εαυτού του. Οι συνεχείς αυτές αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιού και περιβάλλοντος κατά την πάροδο του χρόνου αναπαριστώνται στο Διάγραμμα 2.1, το οποίο και αποτελεί τη θεωρητική βάση της παρούσας έρευνας. (Για εκτενέστερη αναφορά στο μοντέλο αλληλεπίδρασης βλ. Κεφ.2, σημείο 3.5.3.3)

Διάγραμμα 2.1. Αλληλεπιδραστικό μοντέλο μεταξύ παιδικής και γονικής συμπεριφοράς, με απεικόνιση συνέχειας κατά την πάροδο του χρόνου (προσαρμογή από Sameroff, 1975β).



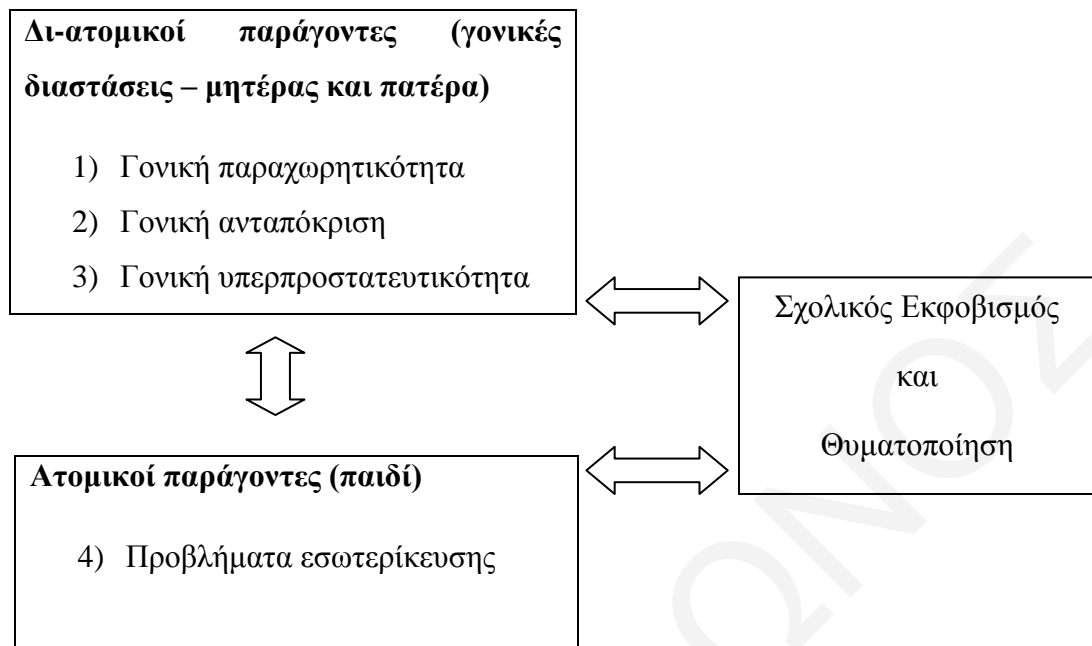
Σημείωση:

Π1...Π4: Παιδική συμπεριφορά στη χρονική στιγμή 1... Παιδική συμπεριφορά στη χρονική στιγμή 4.

Γ1... Γ4: Γονική συμπεριφορά στη χρονική στιγμή 1... Γονική συμπεριφορά στη χρονική στιγμή 4.

Στο αλληλεπιδραστικό μοντέλο που έχει αναπτυχθεί για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης και τη διερεύνηση των αντίστοιχων ερευνητικών ερωτημάτων, περιλαμβάνονται τόσο χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού όσο και των γονέων του (Διάγραμμα 2.2.) Ο συνδυασμός ατομικών και γονικών παραμέτρων αναμένεται να συμβάλει ουσιαστικά σε μια σφαιρικότερη και αρτιότερη διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Εξάλλου, σύμφωνα με την αλληλεπιδραστική λογική, η ταυτόχρονη εξέταση ατομικών και περιβαλλοντικών στοιχείων για την επεξήγηση ενός φαινομένου είναι επαρκέστερη και συνεπώς προτιμητέα, έναντι της διερεύνησης μόνο ενός εκ των δύο μερών (Sameroff, 2009α).

Διάγραμμα 2.2. Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας.



Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη διαχρονική σχέση του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης, με τη μητρική και πατρική ανταπόκριση, τη μητρική και πατρική παραχωρητικότητα, τη μητρική και πατρική υπερπροστατευτικότητα και τα προβλήματα εσωτερίκευσης του παιδιού. Το θεωρητικό πλαίσιο (Διάγραμμα 2.2.) και οι συναφείς ερευνητικές υποθέσεις στηρίζονται στην υφιστάμενη βιβλιογραφία και εξετάζουν τις ακόλουθες μεταβλητές και τις μεταξύ τους σχέσεις:

## 2.2. Μεταβλητές και σχέση με σχολικό εκφοβισμό και θυματοποίηση

2.2.1. *Γονική Παραχωρητικότητα (parental permissiveness)*: Ο όρος γονική παραχωρητικότητα ανακλά στη χαλαρότητα των γονέων όσον αφορά την εποπτεία και άσκηση ελέγχου στο παιδί τους. Αναφέρεται στο βαθμό που οι γονείς επιτρέπουν στο παιδί τους να εμπλέκεται σε διάφορες δραστηριότητες ή να πραγματοποιεί επιθυμίες του, χωρίς άσκηση ελέγχου από μέρους των πρώτων. Η ίδια παράμετρος έχει οριστεί και εξεταστεί με παρόμοιο τρόπο σε προγενέστερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Κύπρο (π.χ. Georgiou, 2008α) και διεθνώς (π.χ. Forehand & Nousiainen, 1993). Οι Baumrind (1971) και Maccoby και Martin (1983) έχουν χρησιμοποιήσει τον αντίθετο όρο της «απαιτητικότητας» δηλώνοντας όχι την απουσία αλλά την παρουσία ελέγχου στη ζωή του παιδιού από μέρους των γονέων και τη θεώρησαν ως τη δεύτερη διάσταση

καθορισμού του γονικού στιλ. Η «μητρική» και «πατρική» παραχωρητικότητα – όπως δηλώνονται στην παρούσα έρευνα – αναφέρονται στο βαθμό παραχωρητικότητας που επιδεικνύει η μητέρα και ο πατέρας, αντίστοιχα.

Μία πληθώρα ερευνητών έχει τονίσει ότι οι γονείς που ασκούν έλεγχο και εποπτεύουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους αποτελεσματικά, είναι σε θέση να τα προστατεύσουν από την εκδήλωση επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς γενικότερα (π.χ. Cernkovich & Giordano 1987· Hagan & McCarthy 1997· Olweus, 1980) και εκφοβιστικής συμπεριφοράς ειδικότερα (π.χ. Flouri & Buchanan, 2002·2003α· Georgiou, 2009). Στην αντίθετη περίπτωση, η απουσία ελέγχου και εποπτείας της ζωής του παιδιού έχει συνδεθεί με αυξημένο κίνδυνο εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς. Η παρούσα έρευνα ενστερνίζεται τη συγκεκριμένη άποψη, θεωρώντας ότι λόγω της απουσίας ελέγχου και οριοθέτησης της παιδικής συμπεριφοράς από μέρος του γονέα, το παιδί είναι πιθανότερο να αναπτύξει εκφοβιστική συμπεριφορά.

Το ερευνητικό αυτό έργο υποθέτει και αμφίδρομη σχέση μεταξύ γονικής παραχωρητικότητας και εκφοβισμού και συνεπώς, αναμένει και την ύπαρξη της αντίθετης σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών. Μία σειρά πρόσφατων ερευνών (Kerr & Stattin, 2000· 2003· 2010· Kerr, Stattin & Burk, 2010) έχει δείξει ότι οι γονείς τείνουν να μειώνουν τον έλεγχο και την εποπτεία της ζωής του παιδιού τους, όταν αυτά επιδεικνύουν αντικοινωνική συμπεριφορά. Αυτό πιθανό να συμβαίνει επειδή οι γονείς των θυτών σιγά-σιγά κουράζονται όλο και περισσότερο στην προσπάθειά τους να ελέγξουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους, αισθάνονται εξαντλημένοι και αβοήθητοι και τελικά σταματούν να προσπαθούν, δείχνοντας έτσι ένα σημάδι της απογοήτευσής τους (Georgiou & Fanti, 2010). Παράλληλα, ο φόβος των γονέων για πιθανή έντονη αντίδραση των παιδιών σε περίπτωση που οι γονείς αυξήσουν τον έλεγχο, ίσως εξηγεί εν μέρει τη μείωση του γονικού ελέγχου όταν αντιμετωπίζουν προβληματικές συμπεριφορές από τα παιδιά τους (Kerr, Stattin & Burk, 2010). Ο χαμηλός όμως ή καθόλου έλεγχος στο σπίτι οδηγεί με τη σειρά του, σε αυξημένη εκδήλωση επιθετικότητας και εκφοβισμού (Hagan & McCarthy 1997· Olweus, 1980). Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται τελικά ένας φαύλος κύκλος, με το σχολικό εκφοβισμό και τη γονική παραχωρητικότητα να βρίσκονται σε διαρκή και αδιάλειπτη αλληλεπίδραση. Σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα έχουν υποστηρίξει τη συγκεκριμένη αμφίδρομη σχέση μεταξύ γονικής εποπτείας και εμπλοκής του παιδιού σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Georgiou & Fanti, 2010) ή άλλες αντικοινωνικές και επιθετικές συμπεριφορές (π.χ. Fite, Colder, Lochman & Wells, 2006· Jang & Smith, 1997).

Από την άλλη, μια πληθώρα ερευνητών τονίζει ότι η παραχωρητικότητα προβλέπει στατιστικά σημαντικά και την εμπειρία θυματοποίησης του παιδιού (Baldry & Farrington, 2000· Espelage, Bosworth & Simon, 2000· Georgiou, 2008α· Georgiou, 2008β· Kaufmann, Gesten, Santa Lucia, Salsedo, Gobioff & Gadd, 2000). Η απουσία γονικού ελέγχου πιθανό να ερμηνεύεται ως έλλειψη γονικού ενδιαφέροντος, από μέρους του παιδιού. Κάτι τέτοιο ίσως πλήττει την παιδική αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση, μέσω του μηνύματος ότι το παιδί δεν είναι άξιο ενδιαφέροντος για το γονέα του. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση όμως, σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, αποτελεί σημαντικό παράγοντα κινδύνου για θυματοποίηση (π.χ. Bond κ.ά., 2001· Hawker & Boulton, 2000· Seals & Young, 2003).

Ερμηνεύοντας την αντίθετη κατεύθυνση της επίδρασης μεταξύ γονικής παραχωρητικότητας και παιδικής θυματοποίησης, σημειώνεται η θεωρία συστημάτων ελέγχου (Bell, 1977) η οποία υποστηρίζει ότι οι γονείς ρυθμίζουν τις ενέργειές τους με βάση τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Επομένως, η ρύθμιση του γονικού ελέγχου, πιθανό να οφείλεται στην εκάστοτε συμπεριφορά του παιδιού, με τον έλεγχο να μειώνεται σε κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και να επηρεάζει μετέπειτα, με συστημικό και κυκλικό τρόπο τη συμπεριφορά του παιδιού (Γεωργίου, 2008). Παράλληλα, είναι πιθανό ο γονέας να προβαίνει σε περισσότερες παραχωρήσεις και να μειώνει τον έλεγχο στη ζωή του παιδιού που θυματοποιείται, ως αντιστάθμισμα των δυσκολιών που βιώνει. Κάτι τέτοιο υποστηρίζεται και από σύγχρονη έρευνα των Georgiou και Fanti (2010) που έδειξε ότι οι παιδικές εμπειρίες θυματοποίησης οδήγησαν σε μια αρνητική σχέση με την μητέρα, της οποίας η συμπεριφορά χαρακτηριζόταν από σύγκρουση και εχθρότητα. Συνεπώς, διατυπώνεται η υπόθεση πως η σχέση ελέγχου και θυματοποίησης βρίσκονται και πάλι σε διαρκή σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης.

*2.2.2. Γονική ανταπόκριση (parental responsiveness):* Ο όρος γονική ανταπόκριση αναφέρεται στο σύνολο των πρακτικών που υιοθετεί ο γονέας με σκοπό την παροχή φροντίδας και υποστήριξης στο παιδί του. Περιλαμβάνει τη θετική ανταπόκριση στις ανάγκες του παιδιού, τη διατήρηση ποιοτικής και θερμής σχέσης με αυτό, τη συζήτηση γονέα-παιδιού σχετικά με τα προβλήματα που απασχολούν το δεύτερο, την καθοδήγηση του παιδιού, την αποδοχή και την ενθάρρυνσή του. Οι γονείς που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του παιδιού τους είναι πρόθυμοι να αιτιολογήσουν τους λόγους που κρύβονται πίσω από τους εκάστοτε κανόνες, δίνουν σημασία στη γνώμη του παιδιού και είναι

πρόθυμοι να συζητήσουν μαζί του και να το βοηθήσουν να επιλύσει ζητήματα που το απασχολούν (Baumrind, 1991· Furnham, & Cheng, 2000· Georgiou, 2008). Η Baumrind (1991) έχει οριοθετήσει με παρόμοιο τρόπο την ίδια έννοια και τη θεώρησε ως μία εκ των δύο διαστάσεων γονικού στιλ, που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το παιδί βιώνει και ερμηνεύει τη συμπεριφορά των γονέων του απέναντι σε αυτό. Ο Olweus (1980) έχει χρησιμοποιήσει τον αντίθετο όρο, αναφερόμενος στην ψυχρότητα και την αρνητικότητα της μητέρας απέναντι στο παιδί της και τον ονόμασε «μητρικό αρνητισμό». Η «μητρική» και «πατρική» ανταπόκριση – όπως δηλώνονται στην παρούσα έρευνα – αναφέρονται στο βαθμό ανταπόκρισης που επιδεικνύει η μητέρα και ο πατέρας, αντίστοιχα.

Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι η μητρική ανταπόκριση στις ανάγκες του παιδιού της, η θερμή συναισθηματική σχέση μεταξύ μητέρας και παιδιού και η διαθεσιμότητα της μητέρας να συζητά με το παιδί της θέματα και προβλήματα που το απασχολούν, σχετίζονται αρνητικά τόσο με την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς από μέρους του παιδιού όσο και με τη θυματοποίηση του. Στην αντίθετη περίπτωση, η αρνητική συμπεριφορά της μητέρας και η έλλειψη ζεστασιάς και εμπλοκής, αυξάνουν τον κίνδυνο εκφοβισμού και θυματοποίησης (Flouri & Buchanan, 2003· Georgiou, 2008α· Olweus, 1993· 1994). Αν και η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνητών έχει ασχοληθεί αποκλειστικά με το ρόλο που διαδραματίζει η μητέρα στο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, οι έστω και λιγοστές συναφείς έρευνες που έχουν εξετάσει και τον πατρικό ρόλο, έδειξαν ότι η εμπλοκή του πατέρα στη ζωή του παιδιού είναι επίσης καθοριστικής σημασίας για την καταστολή του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης (Berdonini & Smith, 1996· Heaven, Newbury & Mak, 2004). Συνεπώς, αναμένεται ότι τόσο η μητρική όσο και η πατρική ανταπόκριση θα επιδρούν αρνητικά στην ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης.

Εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ γονικής ανταπόκρισης και παιδικού εκφοβισμού και από την αντίθετη κατεύθυνση, η έρευνα υποθέτει ότι και η εκφοβιστική συμπεριφορά του παιδιού είναι σε θέση να προβλέψει σε ένα βαθμό τη γονική ανταπόκριση. Πρόσφατες έρευνες (π.χ. Kerr, Stattin & Pakalniskiene, 2008) έχουν δείξει ότι οι γονείς τείνουν να αντιδρούν στην προβληματική συμπεριφορά των παιδιών τους, με την απόσυρση της φροντίδας και της θερμής υποστηρικτικής τους συμπεριφοράς. Συνεπώς, αναμένεται ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά του παιδιού θα μειώνει τη θετική στάση των γονέων και η μειωμένη φροντίδα με τη σειρά της, να σχετίζεται με περαιτέρω αύξηση της εκφοβιστικής παιδικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, η μείωση ή εξάλειψη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς αναμένεται να αυξάνει την ανταπόκριση των γονέων, η οποία σχετίζεται με περαιτέρω

μείωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένας κύκλος γονικής και παιδικής αλληλεπίδρασης, όπου η συμπεριφορά του ενός διαμορφώνεται εν μέρει από τη συμπεριφορά του άλλου. Πρόσφατη έρευνα των Georgiou και Fanti (2010) παρέχει περαιτέρω εμπειρική υποστήριξη στην εν λόγω υπόθεση, αφού κατέδειξε ότι ο σχολικός εκφοβισμός βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με την ποιότητα σχέσης γονέα και παιδιού.

Η σχέση μεταξύ γονικής ανταπόκρισης και παιδικών προβλημάτων συμπεριφοράς, ενδεχομένως να μπορούσε να ερμηνευθεί με βάση τη θεωρία που υποστηρίζει πως η θετική ανταπόκριση στις πράξεις του παιδιού μπορεί να αποτελεί ένα εργαλείο το οποίο χρησιμοποιούν οι γονείς ως μηχανισμό ελέγχου της παιδικής συμπεριφοράς. Δηλαδή, οι γονείς υποστηρίζουν τα παιδιά τους όταν αυτά επιδεικνύουν συμπεριφορά κοινωνικά αποδεκτή και αντιθέτως, αποσύρουν αυτή τους τη στήριξη όταν τα παιδιά συμπεριφέρονται αντικοινωνικά (Bell, 1977). Από την άλλη, η αρνητική επίδραση της γονικής φροντίδας στην ανάπτυξη παιδικών προβλημάτων συμπεριφοράς, ίσως ερμηνεύεται μερικώς από την άποψη του Hirschi (1969), η οποία υποστηρίζει ότι τα παιδιά που διατηρούν δυνατό συναισθηματικό δεσμό με τους γονείς δεν επιθυμούν να εμπλακούν σε παραβατικές ή άλλες μη αποδεκτές συμπεριφορές, για να μην πληγώσουν ή/και να προσβάλουν τους γονείς. Αντίθετα, τα παιδιά που δεν έχουν συναισθηματικούς δεσμούς με τους γονείς τους, ίσως να αισθάνονται ότι δεν έχουν και πολλά να χάσουν αν προβούν σε οποιεσδήποτε αντικοινωνικές ή μη αποδεκτές συμπεριφορές. Παράλληλα, σύμφωνα και με τη θεωρία «επιλογής πλαισίου» που έχει προταθεί από τους Kerr, Stattin, Biesecker & Ferrer-Wreder (2003) το παιδί που είναι δέκτης της φροντίδας των γονέων του είναι πιθανότερο να δραστηριοποιείται στα πλαίσια της τάξης και του σχολείου γενικότερα και είναι λιγότερο πιθανό να εκδηλώσει εκφοβιστική συμπεριφορά. Η γονική ανταπόκριση στις ανάγκες του παιδιού φαίνεται ότι βοηθά το παιδί να αισθάνεται πιο ασφαλές και αυξάνει την αυτό-εκτίμησή του. Εξάλλου, οι γονείς που φροντίζουν τα παιδιά τους και ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, χαρακτηρίζονται από θέρμη, κατανόηση, σεβασμό, ευγένεια και συμπόνια, στοιχεία τα οποία πιθανό τα παιδιά να μιμούνται και να μεταφέρουν στις σχέσεις τους με τους φίλους τους (Rigby 1993· Hagan και McCarthy 1997). Τα χαρακτηριστικά αυτά καθιστούν εξ' ορισμού λιγότερο επιθετικά τα παιδιά αυτά και πιο προσιτά και αποδεκτά στους φίλους, με αποτέλεσμα να μειώνονται ταυτόχρονα και οι πιθανότητες κοινωνικού αποκλεισμού και θυματοποίησης (Γεωργίου & Φαίδωνος, υπό δημοσίευση).



2.2.3. *Γονική υπερπροστατευτικότητα (parental overprotectiveness)*: Η γονική υπερπροστατευτικότητα μπορεί να ιδωθεί σαν μια ακραία περίπτωση φροντίδας. Πρόκειται για την έκφραση της ανταπόκρισης και φροντίδας από το γονέα στο παιδί, σε βαθμό που μπορεί να θεωρηθεί υπερβολικός. Οι υπερπροστατευτικοί γονείς εμπλέκονται σε κάθε πτυχή της ζωής του παιδιού τους, προσπαθώντας να επιλύσουν κάθε πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και να απομακρύνουν κάθε πιθανό εμπόδιο. Η συγκεκριμένη έννοια έχει οριοθετηθεί με παρόμοιο τρόπο σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τόσο στην Κύπρο (π.χ. Georgiou, 2008β) όσο και διεθνώς (π.χ. Perren & Hornung, 2005).

Ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν ότι η υπερπροστατευτικότητα της μητέρας σχετίζεται θετικά με την παιδική θυματοποίηση. Φαίνεται πως η υπερπροστασία του παιδιού από τη μητέρα εμποδίζει την ανάπτυξη των μηχανισμών χειρισμού προβληματικών καταστάσεων από μέρους του πρώτου. Το παιδί που θωρακίζεται διαρκώς από τη μητέρα είναι πιθανό να μην είναι σε θέση να αναπτύξει τους προσωπικούς του μηχανισμούς άμυνας και υπεράσπισης του εαυτού του, με αποτέλεσμα να καθίσταται ευάλωτο σε εμπειρίες θυματοποίησης. Ωστόσο, δεν έχει υποστηριχθεί σχέση μεταξύ της εκφοβιστικής συμπεριφοράς του παιδιού και της γονικής υπερπροστατευτικότητας (Georgiou, 2008· Olweus, 1994· Perren & Hornung, 2005). Λόγω του γεγονότος ότι έρευνες έχουν δείξει πως η εμπλοκή του πατέρα στη ζωή του παιδιού διαδραματίζει εξίσου σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο (Berdonini & Smith, 1996· Heaven, Newbury & Mak, 2004) αναμένεται ότι τόσο η μητρική όσο και η πατρική υπερπροστατευτικότητα θα είναι σε θέση να προβλέψουν τη θυματοποίηση του παιδιού.

Από την άλλη, η παρούσα έρευνα υποθέτει και αμφίδρομη σχέση μεταξύ της γονικής υπερπροστατευτικότητας και της θυματοποίησης του παιδιού, διερευνώντας την άποψη του Olweus (1994) ο οποίος υποστήριξε ότι είναι λογικό να υποθέσουμε πως τάσεις υπερπροστατευτικότητας είναι τόσο αιτία όσο και αποτέλεσμα της σχολικής θυματοποίησης. Οι εμπειρίες θυματοποίησης από μέρους του παιδιού είναι πιθανό να ανησυχούν τους γονείς, οι οποίοι σε μια προσπάθειά τους να θωρακίσουν το παιδί τους, γίνονται υπερπροστατευτικοί. Η υπερπροστατευτική συμπεριφορά σχετίζεται με περαιτέρω θυματοποίηση του παιδιού στο σχολείο, καθώς είναι πιθανό να το καθιστά πιο εύκολο στόχο για τους θύτες. Η παρούσα έρευνα υποθέτει ότι ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές δημιουργείται θετική κυκλική ανατροφοδότηση (positive feedback loop) (Γεωργίου, 2005) ενώ βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται ο κίνδυνος θυματοποίησης του παιδιού, τόσο αυξάνεται η

υπερπροστατευτικότητα της μητέρας, η οποία καθιστά ακόμη πιο ευάλωτο το παιδί της σε θυματοποίηση, δημιουργώντας ένα επαναλαμβανόμενο πρότυπο αλληλεπίδρασης, το οποίο μεγενθύνει και διαιωνίζει το πρόβλημα.

*2.2.4. Παιδικά προβλήματα εσωτερίκευσης (internalizing problems):* Στα προβλήματα εσωτερίκευσης όπως υπολογίζονται στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, περιλαμβάνεται το άγχος, οι φοβίες, η κατάθλιψη, η μοναξιά και η κοινωνική απόσυρση. Κάποιοι ερευνητές έχουν εξετάσει την επίδραση των προβλημάτων εσωτερίκευσης συνολικά, λαμβάνοντας υπόψη και τα σωματικά συμπτώματα (π.χ. Crick & Nelson, 2002) ενώ άλλοι εστίαστηκαν στα συγκεκριμένα προβλήματα εσωτερίκευσης που φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης (π.χ. Hawker & Boulton, 2000).

Μία πληθώρα ερευνητών έχει υποστηρίξει ότι προβλήματα εσωτερίκευσης όπως το άγχος και η κατάθλιψη φαίνεται να μπορούν να προβλέψουν την εμπλοκή σε σχολικό εκφοβισμό (π.χ. Farrington 1993· Heaven, Newbury & Mak, 2004· Salmon, James & Smith, 1998). Σύμφωνα και με το Weiner (1970) η επιθετική και άλλου είδους προβληματική συμπεριφορά μπορεί να ειπωθεί σαν «μεταμφιεσμένη κατάθλιψη». Κατά παρόμοιο τρόπο, οι Offer, Marohn, και Ostroff (1979) έχουν υποστηρίξει ότι η επιθετική συμπεριφορά πιθανό να αποτελεί μία διέξοδο διαφυγής από τα συναισθήματα που προκαλεί η κατάθλιψη. Στην ίδια γραμμή σκέψης, η παρούσα έρευνα υποθέτει ότι τα παιδικά προβλήματα εσωτερίκευσης θα είναι σε θέση να προβλέψουν την εμπλοκή του παιδιού σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Αν και σύμφωνα με τις προαναφερθείσες θέσεις η εκφοβιστική συμπεριφορά αποτελεί μάλλον αποτέλεσμα των προβλημάτων εσωτερίκευσης, ο Rutter (1997) υποστηρίζει ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς κατά την παιδική και εφηβική ηλικία προβλέπουν μελλοντική κατάθλιψη. Αυτό ίσως να συμβαίνει λόγω της κοινωνικής απόρριψης που πιθανό να βιώνουν τα άτομα με την πάροδο του χρόνου, λόγω της μη αποδεκτής συμπεριφοράς που επιδεικνύουν. Συνεπώς, αναμένεται και αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στο σχολικό εκφοβισμό και τα παιδικά προβλήματα εσωτερίκευσης.

Από την άλλη, αρκετές έρευνες παρέχουν εμπειρικές ενδείξεις ότι τα προβλήματα εσωτερίκευσης μπορούν να προβλέψουν και την παιδική θυματοποίηση (π.χ. Andreou, 2001· Brockenbrough, Cornell & Lober, 2002· Carney & Merrell, 2001). Η χαμηλή

αυτοεκτίμηση, σε συνδυασμό με τα αισθήματα μοναξιάς και την απόσυρση που εκδηλώνουν τα παιδιά με εσωτερικευμένα προβλήματα είναι πιθανό να τα καθιστούν ευκολότερους στόχους θυματοποίησης. Αντίστροφα, πειραματική έρευνα των Arseneault, Milne, Taylor, Adams, Delgado, Caspi και Moffitt (2008) με μονοζυγωτικά δίδυμα, έδειξε ότι τα δίδυμα που είχαν θυματοποιηθεί στο παρελθόν δήλωσαν στατιστικά σημαντικά περισσότερα προβλήματα εσωτερικευσης από το δίδυμο αδερφό τους που δεν είχε βιώσει παρόμοιες εμπειρίες. Συνεπώς, είναι πιθανό και η θυματοποίηση να είναι σε θέση να προβλέψει τα μελλοντικά προβλήματα εσωτερικευσης. Λαμβάνοντας υπόψη και τις δύο προαναφερθείσες πτυχές αναφορικά με την κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ παιδικών προβλημάτων εσωτερικευσης και θυματοποίησης, η παρούσα έρευνα υποθέτει αμφίδρομη επίδραση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές.

Αν και με κάποιες μεθοδολογικές αδυναμίες, οι έρευνες των Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels και Verloove-Vanhorick (2006) και Nishina, Junoven και Witkow (2005) φαίνεται να παρέχουν εμπειρική υποστήριξη στο ενδεχόμενο αμφίδρομης σχέσης μεταξύ θυματοποίησης και παιδικών προβλημάτων εσωτερικευσης. Σύμφωνα με τους οι Crick και Nelson (2002) η θυματοποίηση του παιδιού από τους συνομηλίκους είναι λογικό να του δημιουργεί φόβο και ανασφάλεια και να μειώνει την αυτοπεποίθησή του. Παρόμοια συναισθήματα ενδεχομένως να οδηγούν σε απόσυρση και απομόνωση του παιδιού ώστε να αποφύγει περαιτέρω αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά-θύτες. Η περαιτέρω όμως απομόνωση του παιδιού και η παρουσία του ως ευάλωτο και υποχωρητικό άτομο, είναι πιθανό να το θέτει σε περαιτέρω κίνδυνο θυματοποίησης καθώς το καθιστά ακόμη ευκολότερο στόχο για τα επιθετικά παιδιά (Olweus, 1994). Επομένως είναι πιθανό να δημιουργείται ένας κύκλος θετικής ανατροφοδότησης μεταξύ θυματοποίησης και προβλημάτων εσωτερικευσης, αυξάνοντας και διαιωνίζοντας και τα δύο προβλήματα.

### **2.3. Σχέση μεταξύ γονικών παραμέτρων και παιδικών προβλημάτων εσωτερικευσης**

Πέρα από τις κύριες σχέσεις που αναμένονται μεταξύ ατομικών και γονικών παραμέτρων και του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης, το ερευνητικό αυτό έργο υποθέτει ότι σχέση θα υπάρχει και μεταξύ των γονικών παραμέτρων και των παιδικών προβλημάτων εσωτερικευσης. Οι Heaven κ.ά. (2004) υποστήριξαν ότι τόσο η μητρική όσο και η πατρική συμπεριφορά είναι εξίσου σημαντικές στην ανάπτυξη παιδικών προβλημάτων εσωτερικευσης. Στην έρευνά τους διερευνήθηκε η επίδραση της γονικής συμπεριφοράς στα επίπεδα κατάθλιψης των εφήβων και φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά

σημαντική θετική σχέση μεταξύ της κατάθλιψης των εφήβων και της υπερπροστατευτικότητας τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας. Το ερευνητικό αυτό εύρημα συμφωνεί και με προγενέστερες έρευνες που έδειξαν ότι τα χαμηλά επίπεδα τόσο της μητρικής όσο και της πατρικής συναισθηματικής θέρμης, καθώς και τα ψηλά επίπεδα γονικής απόρριψης και υπερπροστατευτικότητας σχετίζονταν με ψηλά επίπεδα προβλημάτων εσωτερίκευσης (Muris, Meesters & Berg, 2003· Muris, Meesters, Merckelbach & Hulsenbeck, 2000).

Βασισμένο στο αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανάπτυξης, το ερευνητικό αυτό έργο υποθέτει επίσης αμφίδρομη σχέση μεταξύ των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης και των γονικών συμπεριφορών. Αναμένεται ότι η σχέση μεταξύ γονικών συμπεριφορών και παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης θα παρουσιάζει παρόμοια δυναμική με τη σχέση μεταξύ των αντίστοιχων γονικών συμπεριφορών, του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Η υπόθεση αυτή στηρίζεται εμπειρικά και από πρόσφατη έρευνα των Fanti, Henrich, Bookmeyer και Kuperminc (2008) που έδειξε ότι οι έφηβοι με προβλήματα εσωτερίκευσης φαίνεται να έχουν χειρότερες σχέσεις με τις μητέρες τους με την πάροδο του χρόνου, ενώ από την άλλη, η ποιοτική σχέση μητέρας-παιδιού φαίνεται να το προστατεύει από την ανάπτυξη προβλημάτων εσωτερίκευσης. Παρομοίως, έρευνα των Buist, Dekovic, Meeus και Van Aken (2004) έδειξε αμφίδρομες επιδράσεις μεταξύ της σχέσης και των δύο γονέων με τα παιδιά τους και των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης.

Γενικά, η βιβλιογραφική επισκόπηση καταδεικνύει ότι οι υποστηρικτικές συμπεριφορές από μέρος του γονέα επιδρούν αρνητικά στην ανάπτυξη τόσο συναισθηματικών (π.χ. Fanti, κ.ά., 2008) όσο και συμπεριφορικών (π.χ. Schwartz, Dodge, Petit, & Bates, 1997) προβλημάτων. Αντίθετα, η μειωμένη θέρμη και εποπτεία έχουν συσχετιστεί με μία πληθώρα δεικτών κακής ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του παιδιού. Από την άλλη, αν και είναι λίγες οι έρευνες που έχουν εξετάσει τις επιδράσεις των παιδιών στους γονείς τους, τα υφιστάμενα ερευνητικά δεδομένα υποδηλώνουν ότι οι γονείς τείνουν να μειώνουν τόσο τον έλεγχο όσο και την υποστήριξή τους όταν τα παιδιά τους εκδηλώνουν προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (π.χ. Kerr & Stattin, 2003· Kerr, Stattin & Pakalniskiene, 2008· Stice & Barrera, 1995).

### 3. Επισκόπηση κύριων μεταβλητών

#### 3.1. Σχολικός Εκφοβισμός και Θυματοποίηση

Σχολικός Εκφοβισμός (Bullying) είναι η συστηματική και επαναλαμβανόμενη παρενόχληση ή βιαιοπραγία που εκφράζεται είτε από ένα μαθητή προς κάποιο άλλο, είτε από ομάδες μαθητών προς ένα μαθητή ή προς μία ομάδα μαθητών (Olweus, 1980· 1993· 1994). Στο σχολικό συγκείμενο, συνήθως στόχος είναι ένας συγκεκριμένος μαθητής (Γεωργίου, 2008). Εκλαμβάνει τη μορφή σωματικής (π.χ. χτυπήματα στο σώμα, κλοπή αντικειμένων), λεκτικής (π.χ. χλευασμός παιδιού, βρισιές) ή ψυχολογικής βίας (π.χ. σκόπιμος αποκλεισμός από μια κοινωνική ομάδα, κοινωνική περιθωριοποίηση και προσβλητικές χειρονομίες). Σκοπός του θύτη είναι να προκαλέσει φόβο, να βλάψει ή να φέρει σε δύσκολη θέση το θύμα (Atlas, & Pepler, 1998· Olweus, 1994· Craig, 1998). Το φαινόμενο χαρακτηρίζεται από ασύμμετρη σχέση δύναμης σε σημείο που ερευνητές να ορίζουν το σχολικό εκφοβισμό ως επαναλαμβανόμενη καταπίεση ενός λιγότερο δυνατού ατόμου, από κάποιο με περισσότερη δύναμη (Farrington, 1993) ή ως συστηματική κατάχρηση της ασύμμετρης σχέσης δύναμης (Rigby, 2002· Smith, 2000). Λόγω ακριβώς αυτής της ασυμμετρίας στη δύναμη, το θύμα παρουσιάζει δυσκολίες να αμυνθεί ή αισθάνεται αβοήθητο απέναντι στο άτομο που του επιτίθεται. Η ασυμμετρία δύναμης μπορεί να οφείλεται στο σωματικό μέγεθος ή τη σωματική δύναμη ή ακόμα και στις κοινωνικές διαφορές, όπως για παράδειγμα τη δημοτικότητα ενός ατόμου και την αποδοχή και υποστήριξή του από άλλα παιδιά (Craig, & Pepler, 2007).

Κατά ανάλογο τρόπο, η Θυματοποίηση στο σχολείο αναφέρεται στην έκθεση ενός μαθητή ή ομάδας μαθητών σε εκφοβισμό, ο οποίος χαρακτηρίζεται από τα προαναφερθέντα στοιχεία και πραγματοποιείται από έναν ή περισσότερους μαθητές.

Όσον αφορά ειδικότερα τη μετάφραση του όρου «bullying» στα ελληνικά, στην παρούσα έρευνα υιοθετείται η έννοια του «εκφοβισμού» παρόλο που οι σχετικές απόψεις δίστανται. Σύμφωνα με την Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία, ο αγγλόφωνος όρος αποδίδεται ως «εκφοβισμός» και «βίαιη παρενόχληση» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, κ.ά., 2003). Ωστόσο, ελληνόφωνοι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει ως ταυτόσημο και τον όρο «σχολική επιθετικότητα» (π.χ. Γεωργίου, 2008). Λόγω της λεξιλογικής ερμηνείας έκαστης από τις προαναφερθείσες έννοιες, η Ανδρέου (2011) προτείνει την υιοθέτηση του όρου «θυματοποίηση» ως εγγύτερη στον αγγλικό όρο «bullying». Αποσκοπώντας στην όσο το δυνατό καλύτερη αποσαφήνιση των όρων που χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα, σημειώνεται ότι ο όρος «εκφοβισμός» χρησιμοποιείται ως ταυτόσημος του «bullying» και

η «θυματοποίηση» ως ταυτόσημη του αγγλικού όρου «victimization». Με στόχο την ξεκάθαρη διάκρισή τους από οποιεσδήποτε πιθανές παρεμφερείς λεξιλογικές (παρ)ερμηνείες, σημειώνεται ότι στα πλαίσια της παρούσας έρευνας οι εν λόγω όροι οριοθετούνται αυστηρά με βάση τα κριτήρια του «bullying» όπως αυτά αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία και έχουν αναφερθεί παραπάνω.

### **3.1.1. Διαφοροποιητικοί παράγοντες (moderators) του βαθμού σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης.**

*3.1.1.1. Φύλο:* Έρευνα των Woods και Wolke (2004) που πραγματοποιήθηκε σε 1016 παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης, ηλικίας 6 -9 ετών έδειξε ότι το ποσοστό των αγοριών που επιδείκνυαν εκφοβιστική συμπεριφορά ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των κοριτσιών. Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα και με τα αποτελέσματα παλαιότερης έρευνας, τα οποία κατέδειξαν ότι είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο το ποσοστό των αγοριών που συμμετέχει σε περιστατικά εκφοβισμού, σε σχέση με τα κορίτσια (Olweus, 1994). Παράλληλα, έρευνα των Salmon, James και Smith (1998) κατέδειξε ότι το φύλο ήταν ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας σχολικού εκφοβισμού, με την αναλογία θυτών αγοριών-κοριτσιών να είναι 3:1. Παλαιότερη έρευνα έδειξε ότι η αντίστοιχη αναλογία ήταν 4:1 (Olweus, 1994). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και πρόσφατη έρευνα στην οποία συμμετείχαν 347 Ελληνοκύπριοι μαθητές, ηλικίας 12-18 χρόνων και έδειξε ότι τα αγόρια δηλώνουν στατιστικά μεγαλύτερα ποσοστά εκφοβιστικής συμπεριφοράς από τα κορίτσια (Fanti, Frick, & Georgiou, 2009). Γενικά, ερευνητικά ευρήματα έχουν δείξει συστηματικά ότι τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά εκφοβισμού και επιθετικότητας, σε σύγκριση με τα κορίτσια (π.χ. Craig, 1998· Fanti, Frick, & Georgiou, 2009· Flouri & Buchanan, 2003· Olweus, 1994). Ωστόσο, σύμφωνα με διεθνείς αναφορές (π.χ. Charach, Pepler & Ziegler, 1995· Olweus & Endresen, 2007· Schwartz, Proctor & Chien 2001· Seals & Young, 2003) δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά φύλου όσον αφορά τα συνολικά ποσοστά θυματοποίησης αγοριών και κοριτσιών.

Σύμφωνα με τους Keenan και Shaw (1997) οι διαφορές φύλου ως προς την επιθετική συμπεριφορά ίσως να οφείλονται στο διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης αγοριών και κοριτσιών και στην μεγαλύτερη ανοχή απέναντι στις επιθετικές πρακτικές, όταν αυτές εκδηλώνονται από αγόρια. Αναλύοντας περαιτέρω τη συγκεκριμένη άποψη, σε μία μάλλον κοινωνιολογική προσέγγιση του θέματος, οι Harris και Petrie (2004) αναφέρουν ότι τα αγόρια επιδίδονται σε επιθετικές ενέργειες με στόχο να επιβάλουν την

κυριαρχία τους στους συνομιλήκους και μέσω αυτής, να εδραιώσουν την ταυτότητά τους. Παρόμοιες ερμηνείες θα πρέπει ωστόσο να αξιολογούνται με βάση το εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, καθώς διαφορετικές κοινωνίες είναι πιθανό να ταυτίζονται με διαφορετικές νόρμες, αξίες και πρότυπα και συνεπώς να προωθούν και να ενισχύουν διαφοροποιημένους κοινωνικούς ρόλους.

*3.1.1.2. Ηλικία:* Συγχρονικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά ηλικίας 9-12 ετών δεν διαφέρουν αναφορικά με τις εμπειρίες εκφοβισμού που εκδηλώνουν και θυματοποίησης που βιώνουν (π.χ. Andreou, Vlachou & Didaskalou, 2005· Crick & Nelson, 2002· Olweus, 1994· Rigby, 1997· Sapouna, 2008). Στο κυπριακό και ελληνικό συγκείμενο, οι ηλικίες αυτές συμπίπτουν με την Δ', Ε' και Στ' τάξη δημοτικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, αρκετοί ερευνητές έχουν μελετήσει τις συγκεκριμένες ομάδες παιδιών ως μία ομοιογενή ομάδα (π.χ. Andreou, 2004· Connolly & O' Moore, 2003· Georgiou, 2008α· Hunter & Boyle, 2002· Hunter, Boyle & Warden, 2007· Solberg, Olweus & Endersen, 2007). Η διερεύνηση του φαινομένου σε μία ηλικιακή ομάδα με βάση συγκεκριμένα επίπεδα σχολικής εκπαίδευσης φαίνεται να είναι συνηθισμένη πρακτική μεταξύ των ερευνητών καθώς διαφορές εντοπίζονται κυρίως κατά την περίοδο μεταβατικών σταδίων (Olweus, 2010· Solberg, Olweus & Endersen, 2007). Διαχρονικές έρευνες έχουν δείξει πάντως ότι στο δημοτικό σχολείο τείνει να υπάρχει μία σταθερότητα αναφορικά με τα ποσοστά εκφοβισμού και θυματοποίησης, τα οποία διαφοροποιούνται με τη μετάβαση των παιδιών στη μέση εκπαίδευση (Baldry & Farrington, 2000· Olweus, 2010· Pereira, Mendonca, Neto, Valente & Smith, 2004).

Ωστόσο, δεδομένα που εξέτασαν τη διαχρονική εξέλιξη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς παιδιών διαφόρων ηλικιακών ομάδων, έδειξαν ότι με την ηλικιακή ανάπτυξη ο εκφοβισμός τείνει να αυξάνεται, ενώ η θυματοποίηση τείνει να μειώνεται. Για παράδειγμα, έρευνα του Rigby (1997) η οποία περιέλαβε 5000 αυστραλούς εφήβους, ηλικίας 9-18 ετών, έδειξε ότι με την ηλικιακή ανάπτυξη μέχρι τα 16 έτη, τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια, εμπλέκονται περισσότερο σε συνεχή σχολικό εκφοβισμό. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και έρευνα των Georgiou και Fantì (2010) στην οποία συμμετείχαν έφηβοι 9-12 ετών για τρία χρόνια και συμπέρανε ότι ο σχολικός εκφοβισμός τείνει να αυξάνεται, ενώ 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, κατά τη διάρκεια μετάβασης από την παιδική στην εφηβική ηλικία (Olweus, 2010· Pellegrini & Long, 2002). Παράλληλα, οι Salmon, James και Smith (1998) εξέτασαν τη συμπεριφορά 904 παιδιών ηλικίας 12-17 ετών και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που θυματοποιούνταν συστηματικά έτειναν να είναι μικρότερης ηλικίας.

Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που δεν έχουν εντοπίσει παρόμοιες διαφορές με την ηλικιακή ανάπτυξη των παιδιών (π.χ. Mynard & Joseph, 1997), ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης της θυματοποίησης πέραν από τα εργαλεία αυτοαναφοράς, δεν έχουν επίσης εντοπίσει σχετική μείωση με την αύξηση της ηλικίας (Duffy, 2004· Salmivalli, 2002). Λόγω του γεγονότος ότι δεν έχει ανιχνευτεί ένα σταθερό μοτίβο που να ισχύει σε όλες τις περιπτώσεις αναφορικά με την αύξηση ή μείωση του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, ο Farrington (1993) έχει προτείνει ότι είναι πιθανό οι διαφορές να μην είναι τόσο ποσοτικές όσο ποιοτικές και να οφείλονται κυρίως σε κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες. Συνεπώς, η ερμηνεία σχετικών ευρημάτων θα πρέπει να γίνεται με σχετική επιφύλαξη, καθώς είναι πιθανό οι όποιες διαφοροποιήσεις να οφείλονται στους διαφορετικούς μηχανισμούς κοινωνικοποίησης έκαστου συγκειμένου και όχι στην αυτή καθαυτή ωρίμαση των παιδιών (Ανδρέου, 2011).

Ερμηνεύοντας το φαινόμενο της φθίνουσας πορείας θυματοποίησης που έχει εντοπιστεί σε αρκετές έρευνες (π.χ. Rigby, 1997) ο Olweus (1994) επισημαίνει το χαρακτηριστικό του εκφοβισμού που αναφέρεται σε ασυμμετρία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος και τονίζει ότι οι μαθητές των μικρότερων τάξεων και οι πιο αδύναμοι είναι περισσότερο εκτεθειμένοι. Συνεπώς, όσο μικρότεροι είναι οι μαθητές τόσο περισσότεροι είναι οι πιθανοί θύτες (οι οποίοι είναι ηλικιακά μεγαλύτεροί τους και επομένως πιο δυνατοί) με αποτέλεσμα να θεωρείται λογική η αρνητική συσχέτιση μεταξύ ποσοστών θυματοποίησης και σχολικής βαθμίδας/ηλικίας των μαθητών. Επίσης, μια άλλη πιθανή εξήγηση είναι πως, καθώς τα άτομα μεγαλώνουν, αναπτύσσουν στρατηγικές για αποφυγή της θυματοποίησης και είναι λιγότερο ευάλωτοι στο φαινόμενο (Olweus, 1994).

Από την άλλη, η αύξησης της επιθετικότητας με την πάροδο του χρόνου που έχει εντοπιστεί σε αριθμό ερευνών (π.χ. Olweus, 2010) είναι πιθανό να συνδέεται με τις διαφορετικές κοινωνικογνωστικές πεποιθήσεις που τα παιδιά αναπτύσσουν μεγαλώνοντας. Έρευνες έχουν υποστηρίξει την προαναφερθείσα ερμηνεία, καθώς έχουν δείξει εμπειρικά



ότι καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται και μεγαλώνουν ηλικιακά, τείνουν να αποκτούν θετικότερες στάσεις απέναντι στην επιθετικότητα, νομιμοποιούν περισσότερο τη χρήση βίας και πιστεύουν περισσότερο στην αποτελεσματικότητα των επιθετικών πρακτικών (Egan, Thomas & Perry, 1998· Salmivalli & Voeten, 2004).

*3.1.1.3. Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ):* Συγκεκριμένα παρουσιάζονται τα ερευνητικά ευρήματα γύρω από την πιθανή συσχέτιση του ΚΟΕ της οικογένειας με το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Από αρκετούς ερευνητές, το χαμηλό ΚΟΕ έχει συνδεθεί με προβλήματα εξωτερίκευσης, με γενικότερη επιθετική συμπεριφορά των παιδιών (Dodge, Pettit, & Bates, 1994· Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber, Moffitt & Caspi, 1998) αλλά και ειδικότερα με τον παιδικό εκφοβισμό (Shepherd & Farrington, 1995· Yoshikawa, 1994). Σύμφωνα με παλαιότερη έρευνα (Robins, 1966) η κοινωνικοοικονομική ανέχεια στην ηλικία των 8 ετών, φάνηκε να αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους δείκτες πρόβλεψης της μελλοντικής παραβατικότητας. Σε έρευνα των Fanti, Frick και Georgiou (2009) η οποία πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο, φάνηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας σχετιζόταν αρνητικά με την επιθετική συμπεριφορά, δεν εντοπίστηκε όμως συσχέτιση μεταξύ των λοιπών δημογραφικών στοιχείων και της θυματοποίησης. Κατά παρόμοιο τρόπο, έρευνα που διεξήχθη στον ελληνικό χώρο κατέληξε σε αρνητική συσχέτιση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου με την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Από την άλλη, ερευνητικά δεδομένα του Olweus (1994) υποστηρίζουν ότι το ΚΟΕ δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά ούτε με τα επίπεδα σχολικού εκφοβισμού αλλά ούτε και με τα επίπεδα θυματοποίησης των παιδιών. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Woods και Wolke (2004) που πραγματοποιήθηκε σε 1016 παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης, ηλικίας 6 -9 ετών και έδειξε ότι το ΚΟΕ δεν είχε στατιστικά σημαντική προβλεπτική ισχύ ούτε στο σχολικό εκφοβισμό ούτε στη θυματοποίηση.

Τα αντικρουόμενα ευρήματα όσον αφορά την επίδραση του ΚΟΕ στο σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση του παιδιού, πιθανό να οφείλονται στο διαφορετικό τρόπο υπολογισμού του ΚΟΕ που ακολουθεί ο εκάστοτε ερευνητής, καθώς επίσης και στις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των κοινωνιών στις οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικές έρευνες. Χρειάζεται να γίνουν περαιτέρω έρευνες για τη διερεύνηση του ρόλου του ΚΟΕ, ενώ σκόπιμο κρίνεται όπως στις έρευνες γίνεται σαφής αναφορά στον τρόπο υπολογισμού και στατιστικού χειρισμού του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας.

### **3.1.2. Παράγοντες ανάπτυξης σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης**

Δύο ευρύτερες κατηγορίες παραμέτρων φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του φαινομένου σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης: η πρώτη αφορά στα ατομικά χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού και η δεύτερη σε κοινωνικούς παράγοντες που το περιβάλλουν. Όσον αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά, αρκετοί ερευνητές έχουν επισημάνει το ρόλο των προβλημάτων εσωτερίκευσης στο όλο φαινόμενο (π.χ. Garrison, Waller, Cuffe & McKeown, 1997· Heaven, Newbury & Mak, 2004) ενώ στα πλαίσια εξέτασης του ρόλου του κοινωνικού περιγύρου, πολλοί είναι οι ερευνητές που έχουν εστιάσει ειδικότερα στις σχέσεις εντός του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού (π.χ. Baldry & Farrington, 2000· Espelage, Bosworth, & Simon, 2000· Georgiou, 2009). Τα πλείστα πάντως μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί γύρω από το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση (ΣΕΘ) περιλαμβάνουν είτε αποκλειστικά ατομικούς είτε αποκλειστικά κοινωνικούς παράγοντες.

Σημειώνεται ότι παράγοντες όπως η ιδιοσυγκρασία του παιδιού (π.χ. Olweus, 1980· Georgiou, 2009) η προσωπικότητά του, καθώς και άλλες συμπεριφορικές διαταραχές όπως για παράδειγμα η εναντιωματική προκλητική διαταραχή, ανήκουν στα ατομικά χαρακτηριστικά και φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του φαινομένου (π.χ. Coolidge, DenBoer & Segal, 2004· Kokkinos & Panayiotou 2004). Επίσης σημαντικό ρόλο φαίνεται να έχουν παράγοντες όπως η κοινωνική αποδοχή (π.χ. Perren & Hornung, 2005) η μητρική κατάθλιψη (Hay, Vespo & Zahn-Waxler, 1998) καθώς και άλλοι κοινωνικοί παράμετροι, των οποίων ωστόσο η εξέταση δεν αποτελεί σκοπό της παρούσας έρευνας.

Το ακόλουθο τμήμα της βιβλιογραφικής επισκόπησης αφορά συγκεκριμένα στους παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης που εξετάζονται στα πλαίσια της παρούσας έρευνας καθώς και στις μεταξύ τους σχέσεις, οι οποίες αποτελούν και τη βάση των ερευνητικών υποθέσεων του παρόντος έργου.

### **3.2. Προβλήματα εσωτερίκευσης**

Τα προβλήματα εσωτερίκευσης αφορούν στα προβλήματα ψυχικής υγείας ή εσωτερικευμένων συμπεριφορών που παρουσιάζουν τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization, 2001) η ψυχική υγεία αναφέρεται σε μια κατάσταση ευεξίας, κατά την οποία το άτομο είναι ικανό να

ανταπεξέλθει στο καθημερινό άγχος της ζωής, να αξιοποιεί τις προσωπικές του δυνατότητες και να είναι παραγωγικό προσφέροντας στο κοινωνικό σύνολο. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος ορισμός δεν φαίνεται να αντανακλά πλήρως την έννοια του όρου, καθώς οι πολυάριθμοι παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική υγεία είναι δύσκολο να περιγραφούν και συχνά συνδέονται με διαφορετικές πολιτισμικοκοινωνικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις (Ανδρέου, 2011). Στον ερευνητικό χώρο, ο όρος «προβλήματα εσωτερίκευσης» (internalizing problems) συνήθως αναφέρεται σε ψυχικές και συναισθηματικές δυσκολίες, όπως είναι το άγχος, οι φοβίες, η κατάθλιψη, η μοναξιά, η απόσυρση και τα σωματικά συμπτώματα (π.χ. νυχτερινή ενούρηση, πόνος στο στομάχι κτλ) (Achenbach, 1991). Κάποιοι ερευνητές έχουν εξετάσει την επίδραση των προβλημάτων εσωτερίκευσης συνολικά, λαμβάνοντας υπόψη την πλειοψηφία των επιμέρους κατηγοριών (π.χ. Crick & Nelson, 2002) ενώ άλλοι εστίαστηκαν σε συγκεκριμένα προβλήματα εσωτερίκευσης που φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο, όπως για παράδειγμα το άγχος και η κατάθλιψη (π.χ. Hawker & Boulton, 2000).

Αρκετοί ερευνητές έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ των παιδικών ψυχοπαθολογικών χαρακτηριστικών και της εμπλοκής των παιδιών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Ωστόσο, η κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ των προβλημάτων εσωτερίκευσης και του ΣΕΘ δεν έχει διευκρινιστεί. Εξάλλου, ελάχιστες είναι οι διαχρονικές έρευνες στο χώρο, οι οποίες θα καθιστούσαν εφικτή την παρακολούθηση της εξέλιξης της εν λόγω σχέσης κατά την πάροδο του χρόνου και θα επέτρεπαν σε ένα βαθμό τη διευκρίνιση της κατεύθυνσής της.

Έρευνα των Woods και Wolke (2004) στην οποία συμμετείχαν 1016 παιδιά ηλικίας 6-9 ετών έδειξε ότι τα συναισθηματικά προβλήματα σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά με την εμπλοκή σε σχολικό εκφοβισμό. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και έρευνα των Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld και Gould (2007) στην οποία συμμετείχαν 2342 έφηβοι και νέοι ηλικίας 13-19 ετών και κατέδειξε ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά σχετιζόταν τόσο με την κατάθλιψη όσο και με αυτοκτονικό ιδεασμό. Το ερευνητικό αυτό εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες που υποστήριξαν ότι προβλήματα εσωτερίκευσης όπως το άγχος και η κατάθλιψη φαίνεται να αποτελούν χαρακτηριστικά των παιδιών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ως δράστες (Farrington 1993· Heaven, Newbury & Mak, 2004· Kumpulainen κ.ά., 2001· Salmon, James & Smith, 1998· Swearer κ.ά., 2001). Από την άλλη, υπάρχουν και έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι τα παιδιά που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά έχουν μάλλον υψηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα παιδιά που

θυματοποιούνται (Andreou, 2000· Olweus, 1991· Junoven, κ.ά., 2003· Wolke, κ.ά., 2001). Ο Olweus (1991) έχει αναφέρει χαρακτηριστικά ότι παρά το μύθο που κυριαρχεί για πιθανή ψυχολογική και συναισθηματική ανασφάλεια των θυτών, αυτοί φαίνεται να είναι ισχυροί συναισθηματικά και να διατηρούν υψηλή αυτοπεποίθηση. Αυτή ακριβώς η ισχυρή πίστη που έχουν στον εαυτό τους ενδεχομένως να τους βοηθά στην επιβολή τους σε πιο ευάλωτα άτομα.

Ωστόσο, ο συγχρονικός χαρακτήρας των προαναφερθείσων ερευνών δεν είναι σε θέση να διασαφηνίσει την κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ των προβλημάτων εσωτερίκευσης και της εκφοβιστικής συμπεριφοράς που τα παιδιά εκδηλώνουν. Ο Weiner (1970) έχει αναφερθεί στην επιθετική και άλλου είδους προβληματική συμπεριφορά σαν «μεταμφιεσμένη κατάθλιψη», υποστηρίζοντας ότι παρόμοιες συμπεριφορές έχουν τη ρίζα τους στην κατάθλιψη που βιώνουν οι συγκεκριμένοι έφηβοι. Σύμφωνα και με τους Offer, Marohn, και Ostroff (1979) η επιθετική συμπεριφορά πιθανό να αποτελεί μία διέξοδο διαφυγής από τα συναισθήματα που προκαλεί η κατάθλιψη. Αν και σύμφωνα με τις προαναφερθείσες θέσεις η επιθετική συμπεριφορά αποτελεί μάλλον αποτέλεσμα της κατάθλιψης, ο Rutter (1997) υποστηρίζει ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς κατά την παιδική και εφηβική ηλικία προβλέπουν μελλοντική κατάθλιψη. Συνεπώς, η κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ εκφοβιστικής συμπεριφοράς και προβλημάτων εσωτερίκευσης θα πρέπει να μελετηθεί περαιτέρω και ειδικότερα μέσω διαχρονικών ερευνών, για τη διαπίστωση του ρόλου των δύο μεταβλητών.

Έρευνες έχουν συστηματικά συσχετίσει και τη θυματοποίηση με προβλήματα εσωτερίκευσης. Για παράδειγμα, έρευνα των Crick και Nelson (2002) η οποία διεξήχθη σε 496 παιδιά δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε ότι η θυματοποίηση σχετίζεται θετικά με προβλήματα εσωτερίκευσης, συμπεριλαμβανομένης της κατάθλιψης και του άγχους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με τη μετα-ανάλυση των Hawker και Boulton (2000) που εξέτασε τη σχέση μεταξύ της θυματοποίησης και των διάφορων μορφών προβλημάτων εσωτερίκευσης (συμπεριλαμβανομένης της κατάθλιψης, μοναξιάς και άγχους) καθώς και με μια πληθώρα άλλων ερευνητών που υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα εσωτερίκευσης σχετίζονται με την παιδική θυματοποίηση (Andreou, 2001· Brockenbrough, Cornell, & Lober, 2002· Carney & Merrell, 2001· Crick & Bigbee, 1998· Crick & Nelson, 2002· Hodges κ.ά., 1997· Kaltiala-Heino, Rimpela, & Rimpela 2000· Salmon, James & Smith, 1998· Swearer κ.ά., 2001). Ωστόσο, η συγχρονική φύση των συγκεκριμένων ερευνών δεν επιτρέπει τη διεκρίνιση της κατεύθυνσης της σχέσης μεταξύ παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης και θυματοποίησης. Επομένως, και σε αυτή την περίπτωση η κατεύθυνση

της σχέσης θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω, ώστε να δοθεί επαρκέστερη απάντηση στο κατά πόσον τα προβλήματα εσωτερίκευσης αποτελούν παράγοντα κινδύνου θυματοποίησης του παιδιού ή η θυματοποίηση είναι αυτή που οδηγεί τελικά στην ανάπτυξη ψυχικών προβλημάτων.

Οι μεθοδολογικοί περιορισμοί των προαναφερθείσων ερευνών έχουν αντιμετωπιστεί εν μέρει από τις έστω και λιγιστές έρευνες στο χώρο, οι οποίες εξέτασαν τη σχέση μεταξύ προβλημάτων εσωτερίκευσης και θυματοποίησης σε διαχρονικό επίπεδο. Οι Arseneault, Milne, Taylor, Adams, Delgado, Caspi και Moffitt (2008) εξέτασαν 1116 μονοζυγωτικά δίδυμα και έδειξαν ότι τα δίδυμα που είχαν θυματοποιηθεί δήλωσαν στατιστικά σημαντικά περισσότερα προβλήματα εσωτερίκευσης από το δίδυμο αδερφό τους που δεν είχε βιώσει παρόμοιες εμπειρίες (μ.τ. 0.23 και τ.α. 1.00 σε σύγκριση με μ.τ. 0.13 και τ.α. 0.86). Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η θυματοποίηση από άτομα του κοινωνικού περίγυρου αποτέλεσε περιβαλλοντικό παράγοντα που επέδρασε σημαντικά στην ανάπτυξη προβλημάτων εσωτερίκευσης. Η επίδραση παρέμεινε στατιστικά σημαντικά και μετά τον έλεγχο των προβλημάτων εσωτερίκευσης που προϋπήρχαν.

Σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης της κατεύθυνσης της επίδρασης μεταξύ προβλημάτων εσωτερίκευσης και θυματοποίησης, οι Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels και Verloove-Vanhorick (2006) διερεύνησαν την εν λόγω σχέση υπό μία διαχρονική και αλληλεπιδραστική σκοπιά. Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 1118 παιδιά ηλικίας 9-11 ετών όπου τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν εργαλεία αυτοαναφοράς σχετικά με τις προσωπικές τους εμπειρίες θυματοποίησης και τα προβλήματα εσωτερίκευσης που αντιμετώπιζαν. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα παιδιά που βίωναν καταστάσεις θυματοποίησης είχαν μεγαλύτερο κίνδυνο να εκδηλώσουν προβλήματα εσωτερίκευσης σε σχέση με τα παιδιά που δεν βίωναν παρόμοιες εμπειρίες. Από την άλλη, φάνηκε ότι τα παιδιά που παρουσίαζαν άγχος και κατάθλιψη είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να αποτελέσουν στόχο θυματοποίησης. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και διαχρονική έρευνα (δύο μετρήσεων) των Nishina, Junoven και Witkow (2005) στην οποία συμμετείχαν 1525 παιδιά Στ' τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα προβλήματα εσωτερίκευσης μπορούσαν να προβλέψουν τη θυματοποίηση, ενώ η θυματοποίηση μπορούσε να προβλέψει περαιτέρω αύξηση των προβλημάτων εσωτερίκευσης. Ωστόσο, οι προαναφερθείσες έρευνες εξέτασαν τις εν λόγω επιδράσεις σε πολλαπλά ξεχωριστά μοντέλα, χωρίς να γίνεται έλεγχος για την αρχική τιμή έκαστης μεταβλητής. Επομένως, τα συγκεκριμένα ευρήματα θα πρέπει να ερμηνεύονται με σχετική επιφύλαξη.

Επιπρόσθετη διαχρονική έρευνα των Bond και συνεργατών (2001) η οποία εξέτασε και τις δύο κατευθύνσεις επίδρασης μεταξύ θυματοποίησης και προβλημάτων εσωτερίκευσης, κατέληξε σε μερική σχέση μονής κατεύθυνσης μεταξύ των δύο. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι σε παιδιά ηλικίας 13 ετών, η θυματοποίηση ήταν σε θέση να προβλέψει την ανάπτυξη των προβλημάτων εσωτερίκευσης εντός δύο ετών, αλλά μόνο για τα κορίτσια. Η αντίστροφη κατεύθυνση της σχέσης δεν φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντική ούτε για τα αγόρια αλλά ούτε και για τα κορίτσια. Ωστόσο και σε αυτή την περίπτωση οι σχέσεις διερευνήθηκαν σε διακριτά μοντέλα, καθώς η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων διεξήχθη μέσω πολλαπλών μοντέλων ανάλυσης παλινδρόμησης. Επίδραση του φύλου στη σχέση μεταξύ θυματοποίησης και προβλημάτων εσωτερίκευσης εντόπισε επίσης και η έρευνα των Sweeting και συνεργατών (2006) στην οποία συμμετείχαν 2586 έφηβοι. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι στην ηλικία των 15 ετών η κατάθλιψη μπορεί να προβλέψει τη θυματοποίηση αλλά μόνο στην περίπτωση των κοριτσιών και όχι και των αγοριών. Από την άλλη, η ίδια έρευνα εντόπισε και αμφίδρομη σχέση μεταξύ θυματοποίησης και κατάθλιψης για την ηλικία των 13 ετών, χωρίς οποιαδήποτε διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο του παιδιού.

Οι Dohrenwend και Dohrenwend (1981) έχουν προ δεκαετιών επισημάνει τη δύναμη των επιπτώσεων που επιφέρουν οι αγχογόνες καταστάσεις της ζωής στην ψυχική υγεία του ατόμου. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές έχουν τονίσει ότι η έκθεση του ατόμου σε μία δύσκολη συναισθηματικά κατάσταση είναι σε θέση να του δημιουργήσει σημαντικά ψυχικά προβλήματα, ενώ η ψυχική του υγεία επιβαρύνεται περισσότερο με τη διάρκεια της συγκεκριμένης αρνητικής εμπειρίας. Με παρόμοιο σκεπτικό, οι Crick και Nelson (2002) έχουν υποστηρίξει ότι η θυματοποίηση του παιδιού από τους συνομηλίκους είναι λογικό να του δημιουργεί φόβο και ανασφάλεια και να μειώνει την αυτοπεποίθησή του. Παρόμοια συναισθήματα ενδεχομένως να οδηγούν σε απόσυρση και απομόνωση του παιδιού ώστε να αποφύγει περαιτέρω αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά-θύτες. Κάτι τέτοιο έχει υποστηριχθεί και από έρευνες που εξέτασαν τη σχέση μεταξύ των προβλημάτων εσωτερίκευσης που βίωναν ενήλικα άτομα, με τις εμπειρίες θυματοποίησης που δήλωσαν ότι είχαν βιώσει στο παρελθόν. Για παράδειγμα, ερευνητικά ευρήματα των Schaffer κ.ά., (2004) κατέδειξαν ότι οι ενήλικες που είχαν θυματοποιηθεί κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας έτειναν να βιώνουν μεγαλύτερη μοναξιά και να παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία στη σύναψη φιλικών σχέσεων, σε σύγκριση με τους ενήλικες που δεν είχαν βιώσει παρόμοιες εμπειρίες. Η περαιτέρω όμως απομόνωση του ατόμου και η παρουσία του ως εύλωτο και υποχωρητικό άτομο, είναι πιθανό να το θέτει σε περαιτέρω κίνδυνο

θυματοποίησης καθώς το καθιστά ακόμη ευκολότερο στόχο για τα επιθετικά παιδιά (Olweus, 1994).

### **3.3. Γονικοί Παράγοντες**

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 σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ποιότητα γονικής εμπλοκής και γονικής συμπεριφοράς απέναντι στο παιδί (Georgiou, 2008β· Baldry & Farrington, 2000· Espelage, Bosworth, & Simon, 2000). Οι σκληρές τιμωρητικές πρακτικές (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986· Espelage, Bosworth & Simon, 2000) καθώς επίσης και οι συγκρουσιακές σχέσεις γονιού-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 και κακή διαχείριση της σύγκρουσης (Perry, Perry & Kennedy, 1992). Παράλληλα, οι Connolly και O'Moore (2003) υποστηρίζουν ότι η φυσική ή ψυχολογική απουσία του πατέρα, και τα περιστατικά βίας στην οικογένεια, αποτελούν παράγοντες οι οποίοι ενισχύουν την παιδική επιθετική συμπεριφορά. Το μέρος της βιβλιογραφικής επισκόπησης που αφορά στους γονικούς παράγοντες εστιάζεται στο γονικό στιλ και ειδικότερα στο ρόλο των δύο διαστάσεων, του ελέγχου (ή αντίθετα παραχωρητικότητας) και της φροντίδας/ ανταπόκρισης. Προηγουμένως γίνεται μία σύντομη αναφορά στη συναφή έννοια της γονικής εμπλοκής, ώστε να αποσαφηνιστεί η σχέση της με και η διάκρισή της από την έννοια του γονικού στιλ. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στην έννοια της γονικής υπερπροστατευτικότητας. Οι προαναφερθείσες έννοιες παρουσιάζονται αναλυτικά και συνδέονται με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, καθώς αποτελούν μέρος των υπό εξέταση μεταβλητών της παρούσας έρευνας.

#### **3.3.1. Γονική εμπλοκή**

Αρκετοί ερευνητές και θεωρητικοί αναφέρουν ότι ο λειτουργικός ορισμός της γονικής εμπλοκής είναι σχετικά ασαφής και αόριστος, παρά την εκ πρώτης όψεως προφανή σημασία του όρου (Γεωργίου, 2007· Georgiou, 1997· 2007· Hong & Ho, 2005) και πιθανό να σημαίνει πολυάριθμα διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους (Jeynes,

2003). Σύμφωνα και με τους Fan & Chen (2001), δεν υπάρχει ένας κοινός λειτουργικός ορισμός της γονικής εμπλοκής και αυτό οδηγεί σε ασυνεπή ευρήματα σχετικών ερευνών.

Στην προσπάθειά τους να οριοθετήσουν το «χαοτικό» αυτό όρο (Jeynes, 2007) ποικίλοι ερευνητές την έχουν καθορίσει μέσω των πρακτικών και των πτυχών στις οποίες αυτή αναφέρεται και τις οποίες περιλαμβάνει. Για τον Jeynes (2007) η γονική εμπλοκή ορίζεται ως η γονική συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και εμπειρίες των παιδιών τους, ενώ οι Hong & Ho (2005) ορίζουν τη γονική εμπλοκή ως το αποτέλεσμα πολλών διαφορετικών συμπεριφορών και πρακτικών στο σπίτι ή στο σχολείο, περιλαμβανομένων των γονικών φιλοδοξιών, προσδοκιών, διαθέσεων και πεποιθήσεων ως προς την εκπαίδευση του παιδιού. Σύμφωνα με το Γεωργίου (2007) η γονική εμπλοκή μπορεί να περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές δραστηριότητες. Μπορεί να αναφέρεται στις γονικές προσδοκίες, στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους να αναπτύξουν θετικές στάσεις ή στην επίβλεψη της κατ' οίκον εργασίας.

Οι Hoge, Smit και Crist (1997) προσπάθησαν να οριοθετήσουν την γονική εμπλοκή, θεωρώντας ότι αποτελείται από τέσσερα στοιχεία: τις γονικές προσδοκίες, το γονικό ενδιαφέρον, τη γονική εμπλοκή στο σχολείο και τη σχέση οικογένειας – κοινότητας. Κατά παρόμοιο τρόπο, σε μετα-ανάλυση του Jeynes (2003) στην οποία περιλήφθηκαν 21 έρευνες, χρησιμοποιήθηκαν οι εξής πτυχές για την οριοθέτηση και υπολογισμό της γονικής εμπλοκής: επικοινωνία των γονέων με τα παιδιά τους όσον αφορά σχολικά θέματα, εποπτεία της κατ' οίκον εργασίας από τους γονείς, γονικές προσδοκίες σε σχέση με την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών, ενθάρρυνση των παιδιών για μελέτη και απόκτηση γνώσεων εκτός σχολείου, παρακολούθηση και συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες, ύπαρξη κανόνων σχετικών με το σχολείο ή/και τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, γονικό στιλ και υποστηρικτική συμπεριφορά γονέων.

Παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις σε σχέση με τις επιμέρους πτυχές της γονικής εμπλοκής, η πλειοψηφία των ερευνητών συμφωνεί γενικά με το μοντέλο της Epstein (1995) το οποίο παρέχει ένα συνοπτικό πλαίσιο που συνδέει την εμπλοκή της οικογένεια στο σχολείο με θετικά αποτελέσματα παιδικής μαθησιακής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Epstein 1995· Georgiou & Tourna, 2007· Sanders, 2001b· NCSE, 2005). Σύμφωνα με το μοντέλο, αναγνωρίζονται πέντε διαστάσεις της γονικής εμπλοκής στη ζωή του παιδιού:

1. Παροχή βοήθειας στην κατ' οίκον εργασία: υποβοήθηση του παιδιού στη συμπλήρωση των εργασιών που του ανατίθενται για το σπίτι.



2. Ανάπτυξη προσωπικότητας-ενδιαφερόντων: ενέργειες για ανάπτυξη και καλλιέργεια της όλης προσωπικότητας του παιδιού, μέσω προώθησης των ταλέντων και των ειδικών ενδιαφερόντων του.
3. Έλεγχος: άσκηση ελέγχου στη μη σχολική συμπεριφορά του παιδιού.
4. Επαφή με το σχολείο: ύπαρξη τακτικής και εποικοδομητικής αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου, σχετικά με τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των παιδιών.
5. Εθελοντισμός: εθελοντική συμμετοχή και συνεισφορά των γονέων σε προγράμματα, εκδηλώσεις και δραστηριότητες που διοργανώνονται από το σχολείο.

Αν και οι επιδράσεις της γονικής εμπλοκής φαίνεται να είναι μακροπρόθεσμες και να σχετίζονται θετικά με δείκτες καλής προσαρμογής του παιδιού (π.χ. Englund κ.ά., 2004· Fan, 2001· Georgiou & Tourva, 2007· Hong & Ho, 2005) τα σχετικά ευρήματα παρουσιάζονται συγκεχυμένα ενώ δεν είναι ξεκάθαρο ποιες ακριβώς πρακτικές σχετίζονται με τη βελτίωση της κάθε μορφής παιδικής ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (π.χ. Creemers & Kyriakides, 2008· Flowers & Flowers, 2008· Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997). Αυτό πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι η γονική εμπλοκή δηλώνει κυρίως το τι οι ίδιοι οι γονείς κάνουν ή πιστεύουν ότι κάνουν και όχι στο πώς τα ίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις ενέργειες αυτές.

Σύμφωνα και με το Γεωργίου (2005) το σημαντικότερο δεν είναι το τι οι γονείς κάνουν για τα παιδιά, αλλά το πώς τελικά τα ίδια τα παιδιά κατανοούν και βιώνουν τις πράξεις των γονιών τους. Για παράδειγμα, διαφορετική επίδραση θα έχει μια ενέργεια όπως είναι η βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία, όταν εκλαμβάνεται ως ένδειξη γονικού ενδιαφέροντος ενώ διαφορετική θα είναι η επίδραση της ίδιας ενέργειας, η οποία όμως γίνεται αντιληπτή από το παιδί σαν αυστηρός έλεγχος και αμφιβολία από μέρους του γονέα για τις ικανότητές του. Εξάλλου, έρευνες έχουν δείξει ότι η ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία των παιδιών σχετίζεται περισσότερο με τις αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά αναφορικά με τη συμπεριφορά των γονέων τους παρά με τις αντίστοιχες δηλώσεις των ίδιων των γονέων (π.χ. Deslandes, Royer, Turcotte & Bertrand, 1997· Paulson, 1994). Η συναισθηματική θέρμη, το αίσθημα εμπιστοσύνης, η ενθάρρυνση ή η υποτίμηση, η αυτονομία ή ο ασφυκτικός έλεγχος είναι υποκειμενικές εμπειρίες και συνεπώς, τα εργαλεία αυτοαναφοράς από τους μαθητές κρίνονται ως πιο έγκυρα για τον υπολογισμό

της γονικής συμπεριφοράς και συμμετοχής στη ζωή του παιδιού (Barber, 1996· Litovsky & Duesk, 1985· Paulson, 1994). Το γονικό στιλ αποτελεί την άλλη όψη του ίδιου νομίσματος, αντανακλώντας τη γονική συμπεριφορά υπό την οπτική γωνία των ίδιων των παιδιών.

### 3.3.2. Γονικό στιλ

Το γονικό στιλ αντανακλά ουσιαστικά τη γονική συμπεριφορά αλλά από την οπτική γωνία των παιδιών. Αναφέρεται στο πώς τα ίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονται και εισπράττουν την εμπλοκή και την ευρύτερη συμπεριφορά των γονέων τους, απέναντι σε αυτά. Με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο του εκάστοτε ερευνητή, η έμφαση στις επιμέρους πτυχές του γονικού στιλ μετατοπίζεται και ο αντίστοιχος ορισμός διαφοροποιείται αναλόγως. Οι έρευνες γύρω από το γονικό στιλ εστιάστηκαν κυρίως στην εξέταση δύο καίριων ερωτημάτων: ποιες είναι οι γονικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την παιδική ανάπτυξη και ποιες οι συνέπειες των διαφορετικών γονικών πρακτικών στην παιδική ανάπτυξη; Αν και κατά γενική ομολογία το γονικό στιλ επηρεάζει την παιδική ανάπτυξη, δεν είναι ξεκάθαρο ποιες είναι ακριβώς οι συνέπειες συγκεκριμένων πρακτικών. Εξάλλου, το γονικό στιλ αποτελεί ένα σύνολο ποικίλων και περίπλοκων συμπεριφορών που δύσκολα μπορούν να διαχωριστούν και να εξεταστούν διακριτά μεταξύ τους, ώστε να είναι εφικτή η αντιστοιχία μεταξύ συγκεκριμένης πρακτικής και συνέπειας στην παιδική ανάπτυξη (Baldwin, 1948· Symonds, 1939).

Παρακολουθώντας την ερευνητική εξέλιξη γύρω από το ενδιαφέρον για τις συνέπειες της γονικής συμπεριφοράς στην παιδική ανάπτυξη, διαπιστώνεται ότι αυτές άρχισαν κυρίως να διερευνώνται κατά την τρίτη και τέταρτη δεκαετία του 20ου αιώνα. Οι συμπεριφοριστές ενδιαφέρθηκαν κατά κύριο λόγο για τον τρόπο με τον οποίο οι γονικές πρακτικές θετικής και αρνητικής ενίσχυσης (positive and negative reinforcement) διαμόρφωναν την παιδική ανάπτυξη (π.χ. Sears, Maccoby, & Levin, 1957· Whiting & Child, 1953). Από την άλλη, οι φρουδιστές υποστήριζαν ότι η παιδική ανάπτυξη καθορίζεται ουσιαστικά από βιολογικά κίνητρα, τα οποία αναπόφευκτα βρίσκονταν σε σύγκρουση με τις γονικές προσδοκίες και τις κοινωνικές απαιτήσεις. Συνεπώς, η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδικών αναγκών και ενστίκτων από τη μια και του οικογενειακού περιβάλλοντος από την άλλη, αποτελούσε καθοριστικό παράγοντα των ατομικών διαφορών της παιδικής ανάπτυξης (π.χ. Baldwin, 1948, Orlansky, 1949, Symonds, 1939). Ακολούθως, αρκετοί ερευνητές (π.χ. Baumrind, 1968, Schaeffer, 1959)

ασχολήθηκαν εκτενώς με τον προσδιορισμό του γονικού στιλ πέρα από τον περιορισμό των δύο προαναφερθέντων σχολών και την εξέταση των συνεπειών του στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Οι προσπάθειες προσδιορισμού του γονικού στιλ επικεντρώθηκαν κυρίως σε τρία συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: τη συναισθηματική σχέση μεταξύ γονέα και παιδιού, τις γονικές συμπεριφορές και πρακτικές και τις γονικές πεποιθήσεις. Ερευνητές από διαφορετικό θεωρητικό υπόβαθρο εστίασαν σε διαφορετικές διαδικασίες μέσω των οποίων οι γονείς φαίνεται να επηρεάζουν τα παιδιά τους και συνεπώς, υποστήριξαν διαφοροποιημένα στιλ γονικής συμπεριφοράς. Μία συνοπτική αναφορά στις κυριότερες θεωρίες που αναπτύχθηκαν γύρω από το γονικό στιλ θεωρείται χρήσιμη για ουσιαστικότερη κατανόηση της έννοιας. Επίσης, σκόπιμη κρίνεται η παρουσίαση των κυριότερων τυπολογιών που αναπτύχθηκαν με σκοπό την ταξινόμηση των γονικών στιλ, καθώς έχουν επηρεάσει σημαντικά τη μετέπειτα συναφή έρευνα, ενώ οι κύριοι άξονές τους εξετάζονται και στην παρούσα έρευνα.

*3.3.2.1. Ψυχοδυναμική έναντι συμπεριφορικής προοπτικής:* Οι ερευνητές που έχουν βασιστεί σε μία ψυχοδυναμική προοπτική εστίαστηκαν στη μελέτη των επιδράσεων της συναισθηματικής σχέσης παιδιού-γονέα στην παιδική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσωπικότητα. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα συγκεκριμένα μοντέλα ήταν αυστηρά και ξεκάθαρα μονοκατευθυντικά. Οι ατομικές διαφορές στην παιδική ανάπτυξη οφείλονταν αποκλειστικά στις διαφορές των γονικών στάσεων, οι οποίες οδηγούσαν σε διαφορετικό συναισθηματικό δεσμό με τα παιδιά. Οι ερευνητές του συγκεκριμένου χώρου υποστήριζαν ότι οι στάσεις είναι αυτές που καθορίζουν και νοηματοδοτούν τόσο τις εμφανείς γονικές πρακτικές όσο και τις λιγότερο έκδηλες συμπεριφορές. Συνεπώς, η μελέτη των γονικών στάσεων θα ήταν σε πλεονεκτικότερη θέση να προσδιορίσει το συναισθηματικό οικογενειακό κλίμα που καθόριζε τη σχέση γονέα-παιδιού και επηρέαζε τελικά την παιδική ανάπτυξη (Baldwin, 1948· Orlansky, 1949· Symonds, 1939).

Η έμφαση όμως στις πεποιθήσεις και στάσεις και όχι στις πρακτικές, δημιούργησε μεθοδολογικά και εννοιολογικά προβλήματα στους ερευνητές. Η συμπεριφορά μπορεί μεν να κατευθύνεται από τις στάσεις, ωστόσο οι στάσεις εκφράζονται μέσα από τις αντίστοιχες συμπεριφορές. Ο Symonds (1939) καταλήγει στο ότι αν και οι στάσεις φαίνεται να είναι σημαντικότερες από τις αυτές καθ' αυτές τις πρακτικές, δεν μπορούν να μελετηθούν οι πρώτες χωρίς την εξέταση των δεύτερων. Ακολούθως, σε μία προσπάθεια γεφύρωσης του

χάσματος μεταξύ γονικών πρακτικών και στάσεων κατασκευάστηκαν ευρύτερες εννοιολογικές κατηγορίες που περιέλαβαν σύνολα τόσο γονικών στάσεων όσο και συγκεκριμένων συμπεριφορών (Baldwin, 1948, Orlansky, 1949· Schaeffer, 1959α· β· 1965, Symonds, 1939). Για παράδειγμα, ο Schaefer (1965) οργάνωσε ένα κυκλικό εννοιολογικό μοντέλο γονικού στιλ στο οποίο ενσωμάτωσε τόσο πεποιθήσεις και στάσεις όσο και πρακτικές. Οι δύο κεντρικοί του άξονες ήταν τα διπολικά σχήματα αγάπη-εχθρότητα και αυτονομία-έλεγχος. Τα άκρα των δύο αυτών διαστάσεων, καθώς και οι συνδυασμοί ανάμεσά τους ορίζονταν από έννοιες λιγότερο γενικές και αόριστες, όπως για παράδειγμα η κτητικότητα, η αδιαφορία και η πειθαρχία (Schaefer, 1965). Σε παρόμοια δυ-διάστατα μοντέλα περιγραφής του γονικού στιλ - με κεντρικά τα διπολικά σχήματα θέρμης και ελέγχου - κατέληξαν και επιπρόσθετες ανεξάρτητες έρευνες (Roe, 1957· Schaefer, 1959α· β· Slater, 1962· Zuckerman, Ribback, Monashkin & Norton, 1958).

Από την άλλη, οι ερευνητές με συμπεριφορικό και κοινωνικό υπόβαθρο ασχολήθηκαν με τον προσδιορισμό του γονικού στιλ μέσω των συγκεκριμένων έκδηλων συμπεριφορών του γονέα και όχι των στάσεων και πεποιθήσεών του. Συνεπώς, οι διαφορές στην παιδική ανάπτυξη θεωρείτο ότι οφείλονταν σε διαφορές στο περιβάλλον μάθησης στο οποίο είχαν εκτεθεί. Οι γονικές πρακτικές αντιμετωπίζονταν ως συντελεστές δημιουργίας του εν λόγω περιβάλλοντος. Επομένως, η κατανόηση και κατηγοριοποίηση του γονικού στιλ με βάση τους συμπεριφοριστές εστιαζόταν στην οριοθέτηση των συγκεκριμένων πρακτικών που όριζαν το μαθησιακό περιβάλλον (π.χ. Watson, 1929· Sears, Maccoby & Levin, 1957· Whiting & Child, 1953).

Οι συγκεκριμένοι ερευνητές επικεντρώθηκαν στη χρήση θετικών και αρνητικών ενισχυτών και στις γενικότερες πρακτικές αντιμετώπισης αποδεκτών και μη αποδεκτών παιδικών συμπεριφορών, εκ μέρους των γονέων. Οι θεωρητικοί του μοντέλου μάθησης οριοθέτησαν το γονικό στιλ σαν συνοπτικό μοντέλο συγκεκριμένων πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούσαν στη διαμόρφωση της παιδικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, ο γονικός έλεγχος εξετάστηκε ως πρακτική οριοθέτησης της συμπεριφοράς του παιδιού και περιλάμβανε σαφώς οριοθετημένες και συγκεκριμένες πρακτικές, όπως είναι η σωματική τιμωρία, η επιμονή στην τήρηση κανόνων και η επιβολή κυρώσεων για την έκφραση επιθετικότητας (π.χ. Sears, Maccoby, & Levin, 1957· Whiting & Child, 1953).

Συγκρίνοντας τις δύο σχολές ερευνητών, είναι φανερό πως παρά τη διαφωνία τους αναφορικά με τις διεργασίες μέσω των οποίων το γονικό στιλ επιδρά στην παιδική ανάπτυξη, οι ψυχοδυναμικές και οι συμπεριφορικές έρευνες φαίνεται να συγκλίνουν

αναφορικά με τις σημαντικότερες διαστάσεις που ορίζουν το γονικό στιλ. Λόγω του εξ' ορισμού διαφορετικού τους θεωρητικού προσανατολισμού, οι δύο σχολές περιλάμβαναν στα εκάστοτε ερευνητικά τους μοντέλα λιγότερο φανερές και συναισθηματικές ή έκδηλες και σαφώς οριοθετημένες πρακτικές. Ωστόσο, η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δηλώνει τη σημαντική σύγκλιση των δύο ερευνητικών σχολών αναφορικά με τις κεντρικές διαστάσεις που νοηματοδοτούν το εννοιολογικό κατασκεύασμα του γονικού στιλ. Ήδη από πολύ νωρίς ο Watson (1928) επισήμανε τη σημασία του γονικού ελέγχου. Αντίθετα, ο Freud (1933) και ο Rogers (1960) εστίαστηκαν στην έννοια της ανατροφής (nurturance). Όπως μαρτυρούν οι κατοπινές εμπειρικές έρευνες, ο συνδυασμός των προαναφερθείσων διαστάσεων ήταν αυτός που θεμελίωσε ουσιαστικά τη διερεύνηση γύρω από τον άξονα του γονικού στιλ. Ο Symonds (1939) υποστήριξε την ύπαρξη δύο διαστάσεων, εκ των οποίων η μία αφορούσε την αποδοχή-απόρριψη του παιδιού από το γονέα και η άλλη την επικράτηση-υποταγή του παιδιού απέναντι στις γονικές απαιτήσεις. Σύμφωνα πάλι με τον Baldwin (1955) το γονικό στιλ μπορούσε να ερμηνευθεί μέσω ενός δυαδικού μοντέλου που περιλάμβανε τις διαστάσεις γονικής θέρμης-εχθρότητας απέναντι στο παιδί και την αυτονομία-έλεγχο του παιδιού από το γονέα. Περαιτέρω έρευνες κατέληξαν στις διαστάσεις της αυστηρότητας-παραχωρητικότητας και της συναισθηματικής θέρμης (Sears, κ.ά., 1957). Συνεπώς, είναι εμφανής η επικράτηση των διαστάσεων του ελέγχου και της αποδοχής-θέρμης, ως κεντρικά σημεία προσδιορισμού του γονικού στιλ.

Τα ερευνητικά ευρήματα των πρώτων δεκαετιών στο χώρο φάνηκε επίσης να συμφωνούν ως προς τη συνολική εικόνα του γονικού στιλ που φάνηκε να συνδέεται με την επιτυχή κοινωνικοψυχολογική προσαρμογή του παιδιού. Τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται ως κοινωνικά, συνεργάσιμα, φιλικά, ευτυχισμένα και ακαδημαϊκά επιτυχημένα. Έρευνες έδειξαν ότι γονείς των συγκεκριμένων παιδιών παρουσίαζαν συναισθηματική τρυφερότητα και θέρμη απέναντι στα παιδιά τους, ήταν ικανοί να καθορίζουν ξεκάθαρους στόχους και να οριοθετούν τη συμπεριφορά των παιδιών τους, παρέχοντας παράλληλα την κατάλληλη αυτονομία και αιτιολογώντας τη σημαντικότητα τήρησης των οριοθετημένων κανόνων (Baldwin, 1948· 1945· Sears, κ.ά., 1957· Symonds, 1939). Τα χαρακτηριστικά αυτά συνοψίζονται αργότερα από τη Baumrind (1970) υπό την έννοια των διαλεκτικών (authoritative) γονέων, η οποία επίσης επισήμανε τη σημασία των συγκεκριμένων γονικών χαρακτηριστικών στην υγιή παιδική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή.

3.3.2.2. Η κατηγοριοποίηση του γονικού στιλ σύμφωνα με τη Baumrind και τους Maccoby και Martin: Σύμφωνα με τη Baumrind (1968) ο σημαντικός ρόλος του γονέα έγκειται στην ικανότητά του να συντείνει ουσιαστικά στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, καθιστώντας το ικανό να προσαρμόζεται στις κοινωνικές απαιτήσεις, διατηρώντας παράλληλα την ακεραιότητα της προσωπικότητάς του. Έχει εστιαστεί ειδικότερα στη μελέτη του γονικού ελέγχου, αναλύοντας νέες προοπτικές στην έρευνα του συγκεκριμένου εννοιολογικού κατασκευάσματος. Όπως παρουσιάζει αναλυτικά η ίδια η ερευνήτρια σε ανασκόπηση των ερευνών της εποχής (Baumrind, 1966) οι προηγούμενες συναφείς μελέτες οριοθέτησαν το γονικό έλεγχο στα πλαίσια της αυστηρότητας ή σωματικής ή/και συστηματικής τιμωρίας. Αντίθετα, η Baumrind (1966) διαφοροποίησε τον τρόπο νοηματοδότησης του γονικού ελέγχου, αντιμετωπίζοντας τον ως αναπόσπαστο κομμάτι της προσπάθειας των γονέων για κοινωνικοποίηση του παιδιού. Η διάκριση της διάστασης του γονικού ελέγχου από την περιοριστικότητα και ο επαναπροσδιορισμός του ως εργαλείο κοινωνικοποίησης επηρέασε σημαντικά τη μετέπειτα θεωρητική και μεθοδολογική έρευνα στο χώρο του γονικού στιλ.

Στις πρώτες τις εργασίες, η Baumrind (1966· 1968) υποστήριξε ότι μπορούν να διακριθούν τρεις τύποι γονικού στιλ, οι οποίοι ουσιαστικά διαφοροποιούνται λόγω της ποιότητας και ποσότητας γονικού ελέγχου: ο αυταρχικός (authoritarian), ο διαλεκτικός (authoritative) και ο παραχωρητικός (permissive). Ο διαλεκτικός τύπος γονέα παρουσιάζει ουσιαστικά τα χαρακτηριστικά που είχαν εντοπιστεί από προγενέστερους ερευνητές (π.χ. Baldwin, 1948· 1945· Sears, κ.ά., 1957· Symonds, 1939) ως ιδανικά για την παιδική ανάπτυξη. Σύμφωνα με την ίδια την Baumrind (1968) ο διαλεκτικός γονέας παρουσιάζει τα ιδανικά επίπεδα ελέγχου της παιδικής συμπεριφοράς. Ενθαρρύνει την επικοινωνία και συζήτηση με το παιδί ενώ αιτιολογεί κάθε απόφαση που λαμβάνεται. Θέτει σαφή όρια και κανόνες τους οποίους δικαιολογεί την αναγκαιότητα, προωθεί την υπακοή του παιδιού, ενθαρρύνοντας παράλληλα την αυτονομία του. Σέβεται το παιδί και τις ιδιαιτερότητές του, αναγνωρίζει τα επιτεύγματά του αλλά παράλληλα θέτει νέους στόχους για περαιτέρω βελτίωση. Ουσιαστικά, έχει τον έλεγχο της συμπεριφοράς του παιδιού του και είναι σε θέση να το καθοδηγήσει αποτελεσματικά, χωρίς όμως να γίνεται περιοριστικός. Αντίθετα, ο αυταρχικός χαρακτηρίζεται από τον απόλυτο και αυστηρό έλεγχο που δεν αφήνει περιθώρια ανεξάρτητης δράσης του παιδιού, ενώ ο παραχωρητικός δεν ασκεί επαρκή έλεγχο στην παιδική συμπεριφορά.

Παρά τη σημαντική συνεισφορά της τυπολογίας που έχει προταθεί από την ερευνήτρια, η συγκεκριμένη θεωρία έχει δεχθεί και σημαντική κριτική που αφορά κυρίως στην αλληλοσυσχέτιση μεταξύ των γονικών χαρακτηριστικών που ορίζουν έκαστο τύπο

γονικού στιλ (π.χ. Lewis, 1981). Πρόκειται ουσιαστικά για τη βασική ίσως αδυναμία των πλείστων κατηγοριακών θεωριών, αφού μέσω της ομαδοποίησης διαφορετικών πρακτικών καθίσταται δύσκολη η κατανόηση των μηχανισμών που επιδρούν τελικά στην παιδική ανάπτυξη και επεξηγούν κατ' επέκταση, τις ατομικές διαφορές των παιδιών που ανήκουν σε οικογένειες με γονείς διαφορετικών γονικών τύπων. Παράλληλα, η Lewis (1981) έχει υποστηρίξει ότι η παιδική υπακοή στις γονικές και κοινωνικές απαιτήσεις με την παράλληλη ανάπτυξη παιδικής αυτονομίας, δεν επιτυγχάνεται μέσω του ελέγχου που ασκούν οι διαλεκτικοί γονείς στα παιδιά τους. Εισηγήθηκε ότι κάτι τέτοιο είναι μάλλον αποτέλεσμα της αμφίδρομης επικοινωνίας και της ενθάρρυνσης για συζήτηση, η οποία χαρακτηρίζει τους διαλεκτικούς γονείς. Επομένως, προτείνεται ότι ποικίλες θετικές επιδράσεις στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με διαλεκτικούς γονείς ίσως να οφείλονται στην ανοιχτή επικοινωνία και όχι στο γονικό έλεγχο.

Η τελευταία ερευνήτρια δεν αμφισβητεί ουσιαστικά τη θετική επίδραση του διαλεκτικού γονικού στιλ στην παιδική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Στην πραγματικότητα μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τον έλεγχο σε ένα δεύτερο, εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό του διαλεκτικού στιλ το οποίο αναφέρεται στη γονική και παιδική αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Εξάλλου, η ίδια η Baumrind (1971) έχει υποστηρίξει ότι το γονικό στιλ δεν επιδρά απλά στην παιδική συμπεριφορά αλλά παράλληλα υπόκειται σε αναδιαμόρφωση, μέσω της αλληλεπίδρασης με την ίδια την παιδική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, ένας διαλεκτικός γονέας συντείνει στην επιτυχή ανάπτυξη του παιδιού μέσω της υποστήριξης και της ενθάρρυνσης που του παρέχει αλλά και μέσω της στοχοθέτησης στην οποία προβαίνει. Το παιδί από την πλευρά του μέσω της προσωπικής του επιτυχίας, ενισχύει την επάρκεια του γονέα συμβάλλοντας με τη σειρά του και στη δική του επιτυχία. Την αλληλεπίδραση μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς είχε επίσης υποστηρίξει και ο Baldwin (1948) αρκετά χρόνια νωρίτερα.

Η κριτική της Lewis (1981) φαίνεται να συνέτεινε σημαντικά στον επαναπροσδιορισμό του διαλεκτικού και γονικού στιλ γενικότερα, μέσω της εστίασης της προσοχής και στο δεύτερο χαρακτηριστικό της ανοιχτής επικοινωνίας. Η ίδια η Baumrind σε κατοπινές εργασίες της (1991α· 1991β) ανέπτυξε περαιτέρω τη θεωρία γύρω από το γονικό στιλ, ορίζοντάς το από δύο διαστάσεις, της ανταπόκρισης (ή φροντίδας ή διαθεσιμότητας) (responsiveness) και της απαιτητικότητας (demandingness). Σύμφωνα με την ίδια, η απαιτητικότητα αντανακλά τις κοινωνικές νόρμες και απαιτήσεις όπως αυτές εκφράζονται από τους γονείς προς τα παιδιά, ενώ η ανταπόκριση δηλώνει τη διαθεσιμότητα και δεκτικότητα του γονέα στην εκπλήρωση των παιδικών αναγκών. Όπως

χαρακτηριστικά αναφέρεται από τη Baumrind (1991α) «η απαιτητικότητα αφορά αυτά που απαιτούν οι γονείς από το παιδί με σκοπό την ένταξή του στο σύστημα της οικογένειας. Κάτι τέτοιο καθίσταται εφικτό μέσω των γονικών απαιτήσεων απέναντι στο παιδί, τη γονική εποπτεία, τις πρακτικές πειθαρχίας και τη βούλησή τους να αντιμετωπίσουν την παιδική ανυπακοή. Η ανταπόκριση περιλαμβάνει τις γονικές πρακτικές που προωθούν την παιδική ατομικότητα, τον αυτοέλεγχο και τη διεκδικητικότητά του. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την ικανότητα των γονέων να συντονίζονται με τις παιδικές ανάγκες υποστηρίζοντας τη συμπεριφορά του» (σελ. 748).

Ακολούθως, οι Maccoby και Martin (1983) χρησιμοποιώντας ως βάση την τυπολογία της Baumrind (1971) την επέκτειναν περαιτέρω και οριοθέτησαν τέσσερα διαφορετικά γονικά στιλ ως συνάρτηση των δύο διαστάσεων της απαιτητικότητας και της ανταπόκρισης. Η βασική διαφοροποίηση της νέας αυτής τυπολογίας από την αρχική κατηγοριοποίηση της Baumrind αφορά στην προσθήκη ενός τέταρτου γονικού στιλ, του αδιάφορου (neglectful) το οποίο προκύπτει από το συνδυασμό χαμηλών τιμών απαιτητικότητας και επίσης χαμηλών τιμών ανταπόκρισης. Τα υπόλοιπα τρία γονικά στιλ που περιλήφθηκαν και στην αρχική τυπολογία (διαλεκτικό, αυταρχικό και παραχωρητικό) επαναπροσδιορίστηκαν και οριοθετήθηκαν και αυτά με βάση το συνδυασμό υψηλών και χαμηλών τιμών στις δύο διαστάσεις. Ο Πίνακας 2.1 παρουσιάζει την κατηγοριοποίηση των γονικών στιλ στη βάση των δύο διαστάσεων της απαιτητικότητας και της ανταπόκρισης.

*Πίνακας 2.1. Κατηγοριοποίηση των γονικών στιλ με βάση το βαθμό απαιτητικότητας και ανταπόκρισης. (Προσαρμογή από Maccoby και Martin (1983) και Γεωργίου (2005)).*

		<b>ΒΑΘΜΟΣ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ</b>	
		<b>ΨΗΛΟΣ</b>	<b>ΧΑΜΗΛΟΣ</b>
<b>ΒΑΘΜΟΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ</b>	<b>ΨΗΛΟΣ</b>	ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΟ	ΠΑΡΑΧΩΡΗΤΙΚΟ
	<b>ΧΑΜΗΛΟΣ</b>	ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ	ΑΔΙΑΦΟΡΟ

Το διαλεκτικό στιλ χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα απαιτητικότητας και από επίσης υψηλό βαθμό φροντίδας και θεωρείται το ιδανικό για την ανάπτυξη του παιδιού. Συνδυάζει τόσο έλεγχο όσο και αποδοχή και εμπλοκή που επικεντρώνεται στο ίδιο το



παιδί. Οι γονείς είναι θερμοί και υποστηρικτικοί, ενδιαφέρονται και κατανοούν τα συναισθήματα των παιδιών τους, μαθαίνοντάς τους ταυτόχρονα τρόπους για τη διαχείρισή τους. Διατηρούν ανοιχτή και αμφίδρομη επικοινωνία με τα παιδιά τους, συζητούν μαζί τους τα παιδικά προβλήματα και τις ανησυχίες, βοηθώντας στην επίλυσή τους (Baumrind, 1971· Maccoby & Martin, 1983· Santrock, 2007). Προωθούν την καλλιέργεια της αυτονομίας του παιδιού, καθορίζοντας όμως ταυτόχρονα κανόνες και όρια για τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους. Αναμένουν ωριμότητα και κατάλληλα επίπεδα πειθαρχίας αναλόγως της ηλικίας του παιδιού, ενώ είναι πρόθυμοι να αιτιολογήσουν την αναγκαιότητα τήρησης των ορίων και κανόνων (Baumrind, 1971· Grolnick & Ryan, 1989· Maccoby & Martin, 1983). Διατηρούν υψηλές προσδοκίες και θέτουν στόχους για το παιδί, βοηθώντας ταυτόχρονα στην επίτευξή τους. Οι γονείς αυτοί εκλαμβάνονται από τα παιδιά ως θερμοί και υποστηρικτικοί και συντείνουν στην υγιή ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού (Baumrind, 1971· Furnham & Cheng, 2000· Γεωργίου 2005).

Το αυταρχικό γονικό στιλ αναφέρεται σε γονείς οι οποίοι δείχνουν ουσιαστικά υψηλό βαθμό απαιτητικότητας αλλά χαμηλό βαθμό ανταπόκρισης. Είναι τυπικά πιο δικτατορικοί στις συζητήσεις με τα παιδιά τους και δεν αφήνουν περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλίας από το ίδιο το παιδί. Έχουν υψηλές προσδοκίες από τα παιδιά, θέτουν απόλυτους κανόνες και σαφώς καθορισμένα επίπεδα στα οποία πρέπει τα παιδιά να ανταπεξέλθουν, χωρίς όμως να αιτιολογούν τους συγκεκριμένους περιορισμούς. Τα παιδιά με γονείς από την κατηγορία αυτή αισθάνονται ότι οι γονείς τους δεν τα εμπιστεύονται, αποφεύγουν την επικοινωνία μαζί τους, βιώνουν ασφυκτικό έλεγχο και επίκριση της συμπεριφοράς τους (Baumrind, 1971· Grolnick & Ryan, 1989· Maccoby & Martin, 1983). Αντίθετα, οι γονείς με παραχωρητικό γονικό στιλ παρουσιάζουν υψηλό βαθμό ανταπόκρισης και χαμηλό βαθμό ελέγχου της ζωής του παιδιού. Αναφέρεται σε γονείς οι οποίοι χαρακτηρίζονται από αποδοχή και υψηλή ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών τους. Δεν είναι τιμωρητικοί, δεν έχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις από το παιδί τους και δεν ελέγχουν σημαντικά τη ζωή των παιδιών τους (Baumrind, 1971· Maccoby & Martin, 1983· Santrock, 2007· Γεωργίου 2005).

Τέλος, το αδιάφορο γονικό στιλ υποδηλώνεται από χαμηλά επίπεδα τόσο ανταπόκρισης όσο και απαιτήσεων. Οι γονείς αυτοί δεν συμμετέχουν καθόλου στη ζωή τους παιδιού τους, δεν διατηρούν θερμή σχέση με τα παιδιά τους και δεν έχουν υποστηρικτική στάση απέναντι σε αυτά. Ταυτόχρονα, δεν έχουν προσδοκίες από τα παιδιά τους, δεν θέτουν στόχους αλλά ούτε και κανόνες πειθαρχίας. Τα παιδιά με γονείς που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία αισθάνονται έλλειψη στήριξης και ενθάρρυνσης για τη

ρύθμιση της συμπεριφοράς τους. Βιώνουν ουσιαστικά τη συνολική απουσία εμπλοκής των γονιών στη ζωή τους, το οποίο εκλαμβάνουν ως έλλειψη ενδιαφέροντος γι' αυτά (Baumrind, 1971· Furnham & Cheng, 2000· Maccoby & Martin, 1983· Santrock, 2007· Γεωργίου 2005).

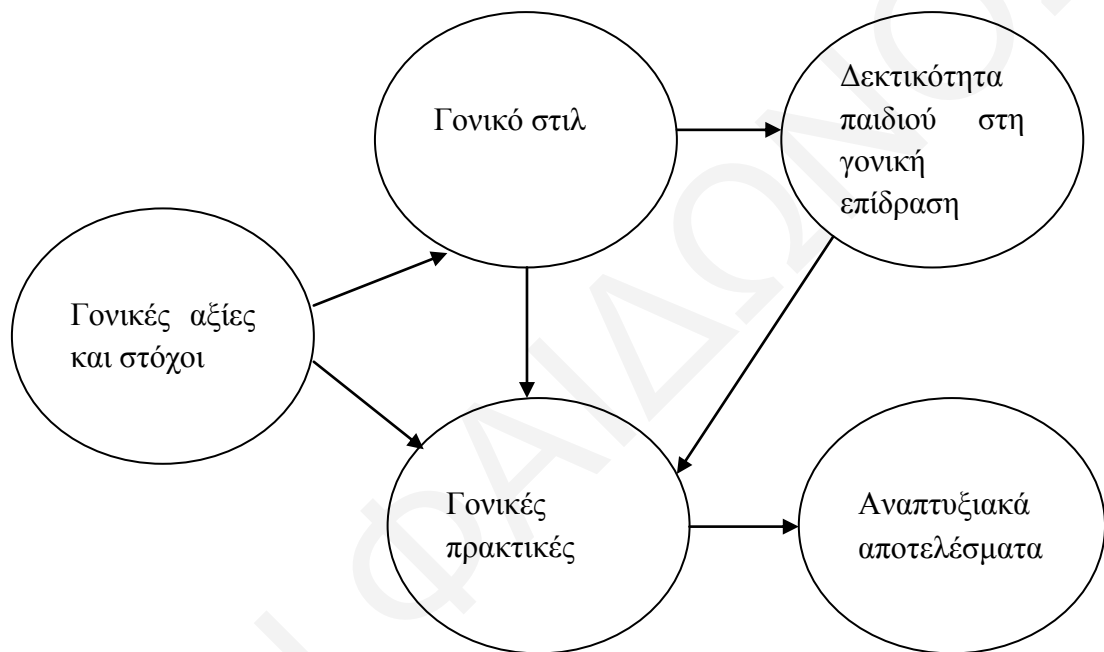
Ωστόσο, παρά τη σημαντική συνεισφορά της προαναφερθείσας τυπολογίας γονικού στιλ, η κριτική περί αλληλοσυσχέτισης μεταξύ των γονικών χαρακτηριστικών που ορίζουν έκαστο τύπο γονικού στιλ παραμένει. Μέσω της ομαδοποίησης διαφορετικών πρακτικών καθίσταται δύσκολη η κατανόηση των μηχανισμών που επιδρούν τελικά στην παιδική ανάπτυξη και επεξηγούν κατ' επέκταση, τις ατομικές διαφορές των παιδιών που ανήκουν σε οικογένειες με γονείς διαφορετικών γονικών τύπων.

3.3.2.3. *Το γονικό στιλ ως παράγοντας πλαισίου:* Οι Darling και Steingberg (1993) υποστηρίζουν ότι για να συνειδητοποιηθεί ο τρόπος με τον οποίο το γονικό στιλ επιδρά στην ανάπτυξη του παιδιού, πρέπει πρώτιστα να γίνουν κατανοητές τρεις διαφορετικές πτυχές του γονικού στιλ: οι στόχοι στους οποίους κατευθύνεται η κοινωνικοποίηση, οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να φτάσουν σε αυτούς τους στόχους και το συναισθηματικό κλίμα μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η κοινωνικοποίηση αυτή. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη γραμμή σκέψης, το γονικό στιλ γίνεται καλύτερα αντιληπτό ως γονικό χαρακτηριστικό που αναβαθμίζει τη γονική επάρκεια στην προσπάθεια κοινωνικοποίησης των παιδιών, κατευθύνοντας την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων πρακτικών και διαμορφώνοντας τη δεκτικότητα των παιδιών στην κοινωνικοποίηση (Darling & Steingberg, 1993). Συνεπώς, οι συγγραφείς προτείνουν ότι η έρευνα είναι χρησιμότερο να εστιαστεί στα στοιχεία που συνθέτουν το γονικό στιλ και στις μεσολαβούσες διαδικασίες που επηρεάζουν εν τέλει την παιδική ανάπτυξη και όχι σε ερμηνευτικές τυπολογίες γονικού στιλ.

Με βάση το συγκεκριμένο υπόβαθρο, οι Darling και Steingberg (1993) προτείνουν ένα θεωρητικό μοντέλο (Διάγραμμα 2.3.) όπου γίνεται μία προσπάθεια παρουσίασης του γονικού στιλ ως κατασκευάσματος που αλληλεπιδρά με επιπρόσθετους παράγοντες πλαισίου και επιδρά έμμεσα στην παιδική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, προτείνουν ότι οι γονικές αξίες και στόχοι που αφορούν στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, επιδρούν στη διαμόρφωση τόσο του γονικού στιλ όσο και των συγκεκριμένων γονικών πρακτικών. Οι γονικές πρακτικές με τη σειρά τους, έχουν άμεσες επιδράσεις στα παιδικά αναπτυξιακά αποτελέσματα. Το γονικό στιλ επηρεάζει έμμεσα την παιδική ανάπτυξη, επιδρώντας στη

διαμόρφωση των γονικών πρακτικών αλλά και στη δεκτικότητα του παιδιού απέναντι στο γονικό ενδιαφέρον. Η δεκτικότητα του παιδιού με τη σειρά της, επιδρά περαιτέρω στη διαμόρφωση των γονικών πρακτικών, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τα αναπτυξιακά αποτελέσματα του παιδιού.

Διάγραμμα 2.3. Το γονικό στιλ ως παράγοντας πλαισίου. Προσαρμογή από Darling και Steingberg (1993) και Γεωργίου (2005).



Όπως έχει προαναφερθεί, οι ερευνητές με ψυχοδυναμικό προσανατολισμό (π.χ. Baldwin, 1948· Orlansky, 1949· Symonds, 1939) υποστήριζαν ότι οι στάσεις είναι αυτές που καθορίζουν τις γονικές πρακτικές και συνεπώς, η εξέτασή τους θα ήταν σε πλεονεκτικότερη θέση να προσδιορίσει το συναισθηματικό οικογενειακό κλίμα που καθόριζε τη σχέση γονέα-παιδιού και επηρέαζε τελικά την παιδική ανάπτυξη. Από την άλλη, φάνηκε ότι η στροφή στη μελέτη των στάσεων και όχι των πρακτικών περιόρισε μεθοδολογικά τους ερευνητές και δεν κατέληξε στον εντοπισμό σχέσεων μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά κατευθύνεται μεν από τις στάσεις αλλά οι στάσεις εκφράζονται μέσα από τις συγκεκριμένες πρακτικές. Γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ γονικών πρακτικών και στάσεων και επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο μεταξύ των δύο, οι Darling και Steingberg (1993) προτείνουν τελικά ότι οι αξίες και οι στόχοι

κοινωνικοποίησης είναι αυτοί που νοηματοδοτούν τόσο το γονικό στιλ όσο και τις συγκεκριμένες γονικές πρακτικές. Τη σημαντικότητα των στόχων και αξιών κοινωνικοποίησης στη διαμόρφωση της γονικής συμπεριφοράς τόνισαν, εξάλλου, προηγουμένως και άλλοι ερευνητές (π.χ. Dornbush, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987· Symonds, 1939). Οι στόχοι αυτοί αφορούν σε ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται για ομαλή και επιτυχημένη ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο. Περιλαμβάνουν για παράδειγμα συγκεκριμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, δεξιότητες για ακαδημαϊκή επιτυχία, κριτική σκέψη, ενεργητικότητα, διερευνητική στάση, αυτονομία κτλ. Οι σκοποί αυτοί καθορίζουν τόσο τις γονικές πρακτικές όσο και το γονικό στιλ – που σύμφωνα με τους Darling και Steingberg (1993) – θα πρέπει να διακρίνονται μεταξύ τους.

Οι γονικές πρακτικές αναφέρονται σε συμπεριφορές με ξεκάθαρο και συγκεκριμένο περιεχόμενο, που έχουν άμεσο στόχο την παιδική κοινωνικοποίηση. Σε αυτές περιλαμβάνονται ενέργειες όπως είναι η γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, οι μέθοδοι πειθαρχίας και τιμωρίας που χρησιμοποιούν. Από την άλλη, το γονικό στιλ αναφέρεται σε γενικότερα και συνολικά γονικά πρότυπα, όπως γίνονται αντιληπτά από το ίδιο το παιδί. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν ως παράδειγμα οι ίδιοι ερευνητές (Darling & Steingberg, 1993) το διαλεκτικό στιλ χαρακτηρίζεται από την αμοιβαιότητα και ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ γονέα και παιδιού. Αυτό που αντιλαμβάνεται το παιδί είναι η γενική στάση αμοιβαιότητας του γονέα προς το παιδί και όχι η γονική στάση απέναντι σε συγκεκριμένη συμπεριφορά του παιδιού. Αντίθετα, η έννοια της «πρακτικής» έχει ορισμένο περιεχόμενο και κατευθύνεται από συγκεκριμένους στόχους.

Ωστόσο, τόσο το γονικό στιλ όσο και οι γονικές πρακτικές καθορίζονται από τους στόχους και τις αξίες που έχουν οι γονείς για την κοινωνικοποίηση των παιδικών τους. Σύμφωνα με το μοντέλο που προτείνουν (Διάγραμμα 2.3.) και οι δύο γονικοί παράγοντες επηρεάζουν την παιδική ανάπτυξη, μέσω όμως διαφορετικών διαδικασιών. Οι γονικές πρακτικές αποτελούν τον κατ' εξοχήν μηχανισμό των γονέων στην προσπάθεια κοινωνικοποίησης των παιδιών τους, οι οποίες φαίνεται να ασκούν άμεση επίδραση στην παιδική ανάπτυξη. Από την άλλη, φαίνεται ότι το γονικό στιλ επηρεάζει έμμεσα τα παιδικά αναπτυξιακά αποτελέσματα, μεσολαβώντας στη σχέση μεταξύ των συγκεκριμένων γονικών πρακτικών και της παιδικής ανάπτυξης. Η μεσολάβηση αυτή λαμβάνει χώρα με δύο διαφορετικούς τρόπους: 1) διαμορφώνοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ γονέα και παιδιού με την τροποποίηση των γονικών πρακτικών και της επίδρασής τους στο παιδί και 2) επηρεάζοντας προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού και ειδικότερα τη δεκτικότητά του απέναντι στη γονική επίδραση. Η δεκτικότητα του παιδιού

με τη σειρά της, επηρεάζει περαιτέρω τις γονικές πρακτικές και συνεπώς, μεσολαβεί στη σχέση μεταξύ γονικών πρακτικών και παιδικής ανάπτυξης.

Το συγκεκριμένο μοντέλο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διάκριση μεταξύ γονικού στιλ και πρακτικών και στη διαμόρφωση αυτών μέσω των γονικών αξιών και στόχων. Μέσω αυτού παρέχονται απαντήσεις σχετικά με ερωτήματα που προέκυψαν κατά τη μελέτη των επιδράσεων των διαφορετικών γονικών στιλ, όπως για παράδειγμα γιατί διαφορετικά είδη γονικού στιλ έχουν διαφορετικές επιδράσεις σε ποικίλες εθνικές ομάδες (π.χ. Baumrind, 1971· Dornbush, κ.ά., 1987). Η απάντηση φαίνεται να εδράζεται στις διαφορετικές αξίες κάθε κουλτούρας, που επηρεάζουν τη γονική συμπεριφορά. Παράλληλα, το μοντέλο παρέχει ένα περιεκτικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να γίνει κατανοητός ο τρόπος επίδρασης της γονικής στην παιδική συμπεριφορά. Θα πρέπει βέβαια να αναφερθεί ότι η θεώρηση του γονικού στιλ ως γενικότερη στάση ή ως σύνολο συγκεκριμένων πρακτικών δεν είναι προκαθορισμένη, καθώς εναπόκειται στην ορισμό που υιοθετεί ο εκάστοτε ερευνητής και στις μεθόδους που χρησιμοποιεί για τον προσδιορισμό του.

Ωστόσο, ο κυριότερος λόγος που έχει παρουσιαστεί το συγκεκριμένο μοντέλο στα πλαίσια τη παρούσας έρευνας, δεν είναι ακριβώς το σημείο εστίασης των δημιουργών του. Αν και από τους ίδιους τους Darling και Steingberg (1993) δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση γονικής και παιδικής συμπεριφοράς κατά την ερμηνεία του μοντέλου τους, αυτή αποτελεί σημαντικό συστατικό του σχήματος που προτείνουν. Όπως παρουσιάζεται ξεκάθαρα, η γονική συμπεριφορά φαίνεται να επηρεάζει αλλά και να επηρεάζεται από τη δεκτικότητα του ίδιου του παιδιού. Συνεπώς, αν το ενδιαφέρον μετατοπιστεί από τη νοηματοδότηση του γονικού στιλ στα παιδικά αναπτυξιακά αποτελέσματα, θα μπορούσε κανείς να πει ότι αυτά αποτελούν προϊόν αλληλεπίδρασης της γονικής με την παιδική συμπεριφορά. Η αλληλεπιδραστική θεώρηση της παιδικής ανάπτυξης αποκτά ολοένα και περισσότερο έδαφος και καθώς αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της παρούσας έρευνας, αναλύεται εκτενέστερα παρακάτω (Κεφ. 2, σημείο 3.5.3.3).

*3.3.2.4.Εμπειρικά δεδομένα:* Μία πληθώρα ερευνητών (π.χ. Miller, Diiorio & Dudley, 2002· Spera, 2005) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των τεσσάρων γονικών στιλ και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του παιδιού. Ωστόσο, υπάρχει μία σύγχυση στη σχετική

βιβλιογραφία, αναφορικά με τη σχέση μεταξύ συγκεκριμένων γονικών στιλ και του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης.

Σημαντικός αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι τα παιδιά που αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως διαλεκτικούς, έχουν λιγότερα προβλήματα προσαρμογής σε ποικίλους τομείς της ψυχοκοινωνικής ζωής, καθώς επίσης και χαμηλότερα επίπεδα ψυχολογικών και συμπεριφορικών προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένης και της εμπλοκής σε σχολική επιθετικότητα (Georgiou, 2008α· Georgiou, 2008β· Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991· Rican, Klicperova & Koucka, 1993· Spera 2005). Αναφορικά με το αυταρχικό στιλ, εμπειρικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με γονείς που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία τείνουν να συγκρούονται μαζί τους, να εκδηλώνουν διάφορες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένου και του εκφοβισμού (Baldry and Farrington, 2000· Kaufmann, Gesten, Santa Lucia, Salsedo, Gobbiof & Gadd, 2000) αλλά και να παρουσιάζουν συμπτώματα κατάθλιψης (Heaven, Newbury & Mak, 2004· Wolfradt κ. ά., 2003).

Όσον αφορά το παραχωρητικό γονικό στιλ, η πλειοψηφία των ερευνητών συνηγορεί υπέρ της σχέσης της παραχωρητικότητας με τη θυματοποίηση που βιώνει το παιδί (Baldry & Farrington, 2000· Espelage, Bosworth, & Simon, 2000· Georgiou, 2008α· Georgiou, 2008β· Kaufmann, Gesten, Santa Lucia, Salsedo, Gobioff, & Gadd, 2000). Ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα των Miller κ.ά. (2002) υποστηρίζουν ότι οι παραχωρητικοί γονείς τείνουν να έχουν παιδιά που δυσκολεύονται να ελέγξουν την επιθετική συμπεριφορά τους. Σύμφωνα και με τον 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 ενήλικα» (σελ. 657). Αν και τα χαρακτηριστικά αυτά αντανακλώνται στο αδιάφορο στιλ, ωστόσο σπάνιες είναι οι έρευνες που έχουν εντοπίσει και εξετάσει τη συγκεκριμένη κατηγορία γονικού στιλ όπως έχει οριοθετηθεί από τη Baumrind (1991). Αυτό πιθανό να συμβαίνει λόγω της έλλειψης γονέων που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία ολοκληρωτικής αδιαφορίας.

Λόγω ακριβώς της απουσίας ή και παρουσίας συγκεκριμένων ευρημάτων όσον αφορά τη σχέση συγκεκριμένων γονικών στιλ με το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, η παρούσα έρευνα εξετάζει την επίδραση των δύο γονικών διαστάσεων και όχι τα γονικά στιλ ως συγκεκριμένες συνδυαστικές κατηγορίες. Ο διαχωρισμός των γονικών συμπεριφορών σε τέσσερις κατηγορίες που συνδυάζουν χαρακτηριστικά από δύο

διαστάσεις (ανταπόκριση και απαιτητικότητα) μάλλον αποκρύπτει την επίδραση των επιμέρους διαστάσεων στο σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας δεν είναι η κατάταξη των γονέων σε συγκεκριμένες κατηγορίες, αλλά ο εντοπισμός των σχέσεων μεταξύ γονικής συμπεριφοράς και ΣΕΘ. Συνεπώς, αναλυτικότερα θα παρουσιαστεί ο ρόλος των δύο ευρύτερων ομάδων γονικών πρακτικών (γονική παραχωρητικότητα και γονική ανταπόκριση) όπως οριοθετώνται και διερευνώνται στην παρούσα έρευνα.

### **3.3.3. Γονικός Έλεγχος/ Εποπτεία**

Η βιβλιογραφική επισκόπηση δηλώνει ότι δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός για την έννοια του γονικού ελέγχου ή της γονικής εποπτείας. Κάποιοι ερευνητές τείνουν να προβαίνουν σε διαχωρισμό του γονικού ελέγχου σε υποκατηγορίες, ενώ άλλοι οριοθετούν την έννοια με βάση τις ανάγκες τις έρευνάς τους.

Ο Schaefer (1965) έχει διακρίνει μεταξύ δύο ειδών ελέγχου: του ψυχολογικού ελέγχου (psychological control) και του «σταθερού ελέγχου» (firm control) επισημαίνοντας τη διαφορετική σημασία του κάθε ενός. Ο ψυχολογικός έλεγχος αναφέρεται «στις συγκεκριμένες ψυχολογικές πρακτικές ελέγχου των δραστηριοτήτων και συμπεριφορών του παιδιού, οι οποίες δεν επιτρέπουν στο παιδί να αναπτυχθεί ως άτομο μακριά από το γονέα» (σελ. 417). Ο σταθερός έλεγχος από την άλλη, αναφέρεται στην απουσία ή την παρουσία παραχώρησης ακραίας αυτονομίας στο παιδί, για παράδειγμα να επιτρέπεται στο παιδί να πάει όπου θέλει χωρίς να ζητήσει άδεια και να απουσιάζει εκτός σπιτιού για όσες ώρες το επιθυμεί. Αυτό το είδος ελέγχου περιλαμβάνει επίσης τη χαλαρή πειθαρχία όπως για παράδειγμα το παιδί να αφήνεται να ξεφεύγει χωρίς να συμπληρώσει έργα που του έχουν ανατεθεί, χωρίς συνέπειες. Ο Barber (1996) έχει χρησιμοποιήσει παρόμοιες έννοιες για να διακρίνει τα διαφορετικά είδη γονικής επιτήρησης, αντικαθιστώντας ουσιαστικά τον όρο του «σταθερού ελέγχου» με τον όρο του «συμπεριφορικού ελέγχου» (behavioral control). Η έννοια του συμπεριφορικού ελέγχου εντοπίζεται συχνά στη βιβλιογραφία και έχει οριοθετηθεί με παρόμοιο τρόπο και από τους Steinberg, Elmen και Mounts (1989). Αναφέρεται στις προσπάθειες των γονέων για επιτήρηση και πειθαρχία της παιδικής συμπεριφοράς. Περιλαμβάνει τις γονικές προσπάθειες για έλεγχο της ζωής του παιδιού εκτός σπιτιού, καθώς επίσης και την ενεργή εμπλοκή των γονέων στη λήψη αποφάσεων και θέσπιση κανόνων (π.χ. πότε βγαίνει το παιδί και μέχρι ποια ώρα).

Η Baumrind (1968) από την άλλη, έχει ορίσει την έννοια της «απαιτητικότητας» ως τις προσπάθειες των γονέων για κοινωνικοποίηση των παιδιών και σε αυτήν περιλαμβάνονταν η γονική εποπτεία, οι πειθαρχικές πρακτικές και η θέλησή τους για αντιμετώπιση της παιδικής ανυπακοής. Ωστόσο, αναλύοντας τη διάσταση της απαιτητικότητας, υποστήριξε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της απαιτητικότητας του αυταρχικού γονικού στιλ από την ίδια διάσταση του διαλεκτικού στιλ. Αν και στην τυπολογία των τεσσάρων γονικών στιλ αυτό δεν είναι διακριτό, η ερευνήτρια επισημαίνει ότι ουσιαστικά υπάρχουν δύο είδη απαιτητικότητας. Η μία χαρακτηρίζεται από περιοριστικότητα και η άλλη από σταθερό έλεγχο. Προφανώς, η πρώτη μορφή είναι συναφής με τον «ψυχολογικό έλεγχο» και η δεύτερη με τον «συμπεριφορικό» (Barber, 1996· Steinberg, 1989). Οι Laborn, Mounts, Steinberg και Dornbusch (1991) χρησιμοποίησαν μία κλίμακα για τον υπολογισμό της αυστηρότητας και επιτήρησης εκ μέρους των γονέων (strictness/supervision) για τον υπολογισμό της απαιτητικότητας, ενώ οι Grigorenko και Sternberg (2000) οριοθέτησαν την ίδια διάσταση ως την έκταση συμμόρφωσης σε κανόνες και πειθαρχία.

Συχνά ο όρος «γονικός έλεγχος» ή «γονική εποπτεία» χρησιμοποιείται χωρίς οποιαδήποτε διάκριση και οριοθετείται με βάση τις ανάγκες της εκάστοτε έρευνας. Για παράδειγμα, οι Fletcher, Steinberg και Williams-Wheeler (2004) χρησιμοποίησαν τον όρο αναφερόμενοι στην έκταση στην οποία οι γονείς εμπλέκονται σε σημαντικές αποφάσεις της ζωής των παιδιών τους. Οι Kerr & Stattin (2000) οριοθέτησαν την ίδια έννοια με βάση το κατά πόσον τα παιδιά θα έπρεπε να ζητούν την άδεια των γονέων τους για τις δραστηριότητές τους και το κατά πόσο θα έπρεπε να ενημερώνουν τους γονείς τους σχετικά με αυτές. Ο Georgiou (2008α·β) έχει αναφερθεί στον αντίθετο όρο της «παραχωρητικότητας» αναφερόμενος στη χαλαρότητα των γονέων για τήρηση κανόνων και πειθαρχίας της συμπεριφοράς του παιδιού εντός και εκτός σπιτιού. Ουσιαστικά, έλαβε υπόψη τα ίδια στοιχεία με τους Kerr και Stattin (2000) υπολογίζοντάς τα όμως με αρνητικό πρόσημο. Οι Forehand και Nousiainen (1993) χρησιμοποίησαν επίσης τον όρο του «χαλαρού ελέγχου» («lax control») αναφερόμενοι στη χαλαρή πειθαρχία, τη μη τήρηση κανόνων και τη χαλαρότητα των συνεπειών σε περίπτωση ανυπακοής.

Συνεπώς, τα αποτελέσματα έκαστης ερευνητικής προσπάθειας θα πρέπει να ερμηνεύονται με γνώμονα την οριοθέτηση της έννοιας από τον ίδιο τον ερευνητή. Δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός για τον «γονικό έλεγχο», τη «γονική εποπτεία» ή «απαιτητικότητα», καθώς κάθε ερευνητής οριοθετεί την έννοια σύμφωνα με τις ανάγκες της έρευνάς του. Αυτό που θα μπορούσε κανείς να επισημάνει με βάση τα σχετικά



ερευνητικά ευρήματα είναι ότι ο γονικός έλεγχος έχει θετικές επιδράσεις όταν αφορά την γονική εμπλοκή, τη θεσμοθέτηση κανόνων και πειθαρχίας ενώ αποβαίνει αρνητικός όταν επεμβαίνει στην ψυχολογική ζωή του παιδιού (Grolnick, Beiswenger & Price, 2008). Αναφερόμενοι στην ιδανική έκταση γονικού ελέγχου, οι Mason και συνεργάτες (1996) τόνισαν ότι χρειάζεται η κατάλληλη ισορροπία ώστε ο γονικός έλεγχος να είναι επαρκής για να διατηρεί το παιδί ασφαλές, χωρίς όμως να εμποδίζει την ανάπτυξη αυτονομίας από μέρους του.

Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '70 η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών γύρω από το χώρο διερεύνησης του ρόλου της γονικής συμπεριφοράς, είχε εστιαστεί στην εξέταση της επίδρασης του γονικού ελέγχου και της εποπτείας στην παιδική συμπεριφορά. Η τάση αυτή είναι εμφανής στο ερευνητικό πεδίο γύρω από το γονικό στυλ, τους παράγοντες ανάπτυξης επιθετικής και παραβατικής συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων, στην αναπτυξιακή ψυχολογία και την εγκληματολογία. Το συμπέρασμα των ερευνών αυτών ήταν άμεσο και ξεκάθαρο: οι γονείς που ασκούν έλεγχο και εποπτεύουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους αποτελεσματικά, είναι σε θέση να τα προστατεύσουν από την εκδήλωση επιθετικής και παραβατικής συμπεριφοράς γενικότερα (π.χ. Cernkovich & Giordano 1987· Hagan & McCarthy 1997· Olweus, 1980) και της εκφοβιστικής συμπεριφοράς ειδικότερα (π.χ. Flouri & Buchanan, 2002·2003α· Georgiou, 2009). Στην αντίθετη περίπτωση, η απουσία ελέγχου και εποπτείας της ζωής του παιδιού έχει συνδεθεί με αυξημένο κίνδυνο εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς. Ο μεγαλύτερος περιορισμός που εντοπίζεται στις έρευνες αυτές έγκειται στο γεγονός ότι στην συντριπτική τους πλειοψηφία είναι βασισμένες σε συγχρονικά δεδομένα, ενώ έχουν εξετάσει μόνο το ενδεχόμενο επίδρασης της γονικής στην παιδική συμπεριφορά και όχι και την πιθανότητα αντίστροφης κατεύθυνσης. Παρά τις αδυναμίες της συγκεκριμένης σχολής ερευνών (Kerr & Stattin, 2000) η επίδρασή τους στο χώρο ήταν τεράστια και τα ερευνητικά τους ευρήματα ευρέως αποδεκτά.

Αρχές της δεκαετίας του '80 ο Patterson (1982· 1986) αναφέρθηκε εκτενώς στον όρο του γονικού ελέγχου (parental monitoring) αφού μελέτησε ενδελεχώς οικογένειες υψηλού κινδύνου που προσπαθούσαν να χειριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους. Μέσα από τη δουλειά του, πρότεινε την πρακτική του γονικού ελέγχου ως σημαντικό παράγοντα πρόληψης και παρέμβασης στην επιθετική και άλλου είδους αντικοινωνική συμπεριφορά. Η ουσιαστική του συνεισφορά σε σχέση με προγενέστερους ερευνητές ήταν η ιδιαίτερη αναφορά του στη συνοικοδόμηση του γονικού ελέγχου, μέσω της αλληλεπίδρασης γονικής και παιδικής συμπεριφοράς (βλ. Κεφ. 2, σημείο 3.5.3.2. για

εκτενέστερη αναφορά). Η θεωρία του «οικογενειακού εξαναγκασμού» του Patterson απετέλεσε καίριο βήμα στην αλλαγή θεώρησης της σχέσης μεταξύ γονικής-παιδικής συμπεριφοράς γενικότερα και παιδικής αντίδρασης-γονικού ελέγχου ειδικότερα. Αν και σε θεωρητικό επίπεδο αρκετές έρευνες έχουν από τότε υποστηρίξει το ενδεχόμενο ύπαρξης αμφίδρομης σχέσης μεταξύ των δύο παραγόντων, ο μη επαρκής αριθμός διαχρονικών ερευνών δεν ήταν σε θέση να υποστηρίξει εμπειρικά την εν λόγω θεωρία. Σχετικά πολύ πρόσφατα, έρευνες έχουν εξετάσει την πιθανή επίδραση της παιδικής στη γονική συμπεριφορά, ενώ πολύ λιγότερες είναι οι έρευνες σε διαχρονική βάση που έχουν εξετάσει την πιθανότητα αμφίδρομων επιδράσεων μεταξύ παιδιού και γονέα. Τα ευρήματα των τελευταίων δεν φαίνεται μάλιστα να βρίσκονται σε συμφωνία, γεγονός που συνιστά την εν λόγω ερευνητική θεματολογία ακόμη πιο ενδιαφέρουσα (Kerr, Stattin & Engels, 2008).

Τουλάχιστον τέσσερις διαφορετικές έρευνες έχουν εντοπιστεί που έχουν υποστηρίξει αμφίδρομη σχέση μεταξύ εφηβικών προβλημάτων εξωτερίκευσης και γονικού ελέγχου (Fite, Colder, Lochman & Wells, 2006· Jang & Smith, 1997· Kandel & Wu, 1995· Laird, κ.ά., 2003). Ωστόσο, σε μια σειρά ερευνών τους, οι Kerr και Stattin (π.χ. Kerr & Stattin, 2000· 2003· 2010· Kerr, Stattin & Burk, 2010) δεν εντόπισαν αμφίδρομη σχέση μεταξύ των δύο, αλλά υποστήριξαν ότι ο περιορισμός του γονικού ελέγχου είναι μάλλον αντίδραση στην παιδική προβληματική συμπεριφορά, παρά αρχική δράση. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι ένας από τους σημαντικούς λόγους για τον οποίο τα ευρήματα των ερευνών τους διαφέρουν από προγενέστερες έρευνες, έγκειται στο διαφορετικό τρόπο υπολογισμού του γονικού ελέγχου από τον εκάστοτε ερευνητή. Συγκεκριμένα, στα πλαίσια των προγενέστερων ερευνών, η γνώση που κατείχαν οι γονείς αναφορικά με τις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών τους και τους χώρους όπου αυτά σύχναζαν, θεωρήθηκε ταυτόσημη με τη γονική επιτήρηση και τον έλεγχο της ζωής του παιδιού. Η παραδοχή πίσω από τις έρευνες αυτές είναι ότι ο λόγος για τον οποίο οι γονείς είναι ενήμεροι για τη ζωή του παιδιού τους, είναι επειδή καταβάλλουν οι ίδιοι προσπάθειες για να μάθουν τις σχετικές πληροφορίες. Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει ότι οι έφηβοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα πόσα «αφήνουν» τους γονείς τους να γνωρίζουν. Σύμφωνα όμως με τους Kerr, Stattin και Pakalniskiene (2008) το μεγαλύτερο μέρος των πληροφοριών αναφορικά με τις εφηβικές δραστηριότητες, γίνεται γνωστό στους γονείς λόγω της διάθεσης των ίδιων των παιδιών για αποκάλυψη των σχετικών πληροφοριών και όχι λόγω των προσπαθειών που καταβάλλουν οι γονείς για να μάθουν τις πληροφορίες αυτές. Άλλωστε, αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι οι έφηβοι συνειδητοποιούν την ανάγκη των γονέων τους για πρόσβαση σε πληροφορίες που αφορούν τους πρώτους. Ωστόσο, οι

ίδιοι οι έφηβοι κατευθύνονται από την προσωπική τους διάθεση και θέληση να αποκαλύψουν σχετικές πληροφορίες ή να αποκρύψουν μέρος των πληροφοριών αυτών, τις οποίες επιλέγουν να κρατήσουν μόνο για τον εαυτό τους (Finkenauer, Engels & Meeus, 2002· Frijns, Finkenauer, Vermulst & Engels, 2005· Smetana, Metzger, Gettman & Campione-Barr, 2006).

Σε μία σειρά συγχρονικών ερευνών τους, οι ίδιοι ερευνητές (Kerr & Stattin, 2000· Stattin & Kerr, 2000) έδειξαν ότι η γνώση που έχουν οι γονείς αναφορικά με τις δραστηριότητες του παιδιού τους σχετίζονται περισσότερο με τη αποκάλυψη των πληροφοριών (disclosure) από τα ίδια τα παιδιά, παρά με τις προσπάθειες των ίδιων των γονέων για απόκτησή τους. Σε μια πιο πρόσφατη ερευνητική τους προσπάθεια (Kerr, Stattin & Burk, 2010) επαλήθευσαν τα συγκεκριμένα ευρήματα και στη βάση διαχρονικών δεδομένων, με τη συμμετοχή 938 εφήβων και των γονέων τους. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η αποκάλυψη πληροφοριών από τους ίδιους τους έφηβους προέβλεπε στατιστικά σημαντικά τόσο τη σχετική γονική γνώση όσο και την εφηβική παραβατικότητα. Ωστόσο, ο γονικός έλεγχος όπως υπολογίστηκε από τις πραγματικές προσπάθειες των γονέων για εποπτεία της συμπεριφοράς των παιδιών τους, δεν φάνηκε να προβλέπει την εφηβική παραβατικότητα. Συνεπώς, τα αποτελέσματα των ερευνών που διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ γονικής γνώσης και συμπεριφορικών προβλημάτων των παιδιών και εφήβων, θα πρέπει να ερμηνεύονται με επιφύλαξη και να επαναπροσδιοριστούν εντός ενός καινούριου πλαισίου.

Οι έρευνες των Kerr και Stattin (2000· 2003) και Kerr, Stattin και Pakalniskiene (2008) έδειξαν επανειλημμένα ότι οι γονείς αντιδρούν στην προβληματική συμπεριφορά των παιδιών τους με το να μειώνουν τον έλεγχο και να αποσύρουν την στήριξή τους. Με άλλα λόγια, γίνονται πιο χαλαροί στην τήρηση των κανόνων που δρουν περιοριστικά στις δραστηριότητες των παιδιών ή/και απαιτούν την παροχή πληροφοριών για τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούν τον ελεύθερο τους χρόνο. Επίσης, προβαίνουν σε λιγότερο αριθμό ερωτήσεων στα παιδιά ή τους φίλους ή τους γονείς των φίλων σχετικά με τις δραστηριότητες και τη ζωή των παιδιών τους.

Προγενέστερη έρευνα των Stice και Barrera (1995) εξέτασε τη σχέση μεταξύ των εφηβικών προβλημάτων εξωτερίκευσης και της γονικής υποστήριξης και ελέγχου – όπως οι συμπεριφορές αυτές γίνονταν αντιληπτές από τους ίδιους τους εφήβους. Τα ερευνητικά αυτά ευρήματα επίσης δεν υποστήριξαν αμφίδρομες επιδράσεις μεταξύ γονέων και εφήβων, αλλά έδειξαν ότι οι γονείς μάλλον αντιδρούν στην προβληματική συμπεριφορά

των εφήβων με τη μείωση του ελέγχου και την απόσυρση της γονικής υποστήριξης. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και έρευνα των Dishion, Nelson και Bullock (2004) η οποία μελετώντας τις αλληλεπιδράσεις των μελών 206 οικογενειών υψηλού κινδύνου, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η εμπλοκή των παιδιών σε κοινωνικά μη αποδεκτές δραστηριότητες οδηγούσε διαχρονικά σε μείωση του ελέγχου και υποβάθμιση των γονικών πρακτικών πειθαρχίας.

Όσον αφορά ειδικότερα το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, συγχρονικές έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι ο γονικός έλεγχος είναι σε θέση να προστατέψει το παιδί από παρόμοιες συμπεριφορές (Flouri & Buchanan, 2002·2003α). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε στο κυπριακό συγκείμενο με 377 μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης και έδειξε ότι το παιδί που εμπλέκεται σε σχολικό εκφοβισμό δεν εποπτεύεται αποτελεσματικά από το σπίτι (Georgiou, 2009). Όπως και στον ευρύτερο ερευνητικό χώρο γύρω από τον άξονα διερεύνησης της σχέσης παιδικής και γονικής συμπεριφοράς, η συντριπτική πλειοψηφία και αυτών των ερευνών είναι συγχρονικές και έχουν εξετάσει μόνο την κατεύθυνση επίδρασης της γονικής στην παιδική συμπεριφορά. Στον εξειδικευμένο χώρο που αφορά το ειδικότερο πρόβλημα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, οι περιορισμοί είναι ακόμη μεγαλύτεροι, καθώς ελάχιστες είναι οι έρευνες που εξέτασαν το φαινόμενο διαχρονικά, σε σχέση με συγκεκριμένες γονικές συμπεριφορές και σε ένα αμφίδρομο πλαίσιο επιδράσεων.

Τουλάχιστο μία έρευνα (Georgiou & Fanti, 2010) έχει ασχοληθεί με τη διερεύνηση του φαινομένου εντός του συγκεκριμένου πλαισίου και κατέληξε σε αμφίδρομη σχέση μεταξύ μητρικής εποπτείας και σχολικού εκφοβισμού. Φάνηκε ότι όσο περισσότερο η μητέρα εμπλέκεται στη ζωή του παιδιού της και όσο στενότερη είναι η εποπτεία της τόσο μειώνονται οι πιθανότητες εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού εκ μέρους του παιδιού. Παράλληλα, ο σχολικός εκφοβισμός φάνηκε να μειώνει με τη σειρά του τη μητρική εποπτεία. Από την άλλη, δεν εντοπίστηκαν αμφίδρομες επιδράσεις μεταξύ μητρικής εποπτείας και θυματοποίησης. Η θυματοποίηση ήταν σε θέση να προβλέψει μείωση της γονικής εποπτείας, αλλά όχι και το αντίστροφο.

Ερμηνεύοντας την αρνητική σχέση μεταξύ γονικής εποπτείας και θυματοποίησης, θα μπορούσε κανείς να αναφερθεί στην έρευνα των Kerr, Stattin και Burk (2010) η οποία έδειξε ότι οι γονείς εμπλέκονται, στηρίζουν, ασκούν έλεγχο και εποπτεία στη ζωή των παιδιών που είναι επικοινωνιακά ανοιχτά και καλωσορίζουν το γονικό αυτό ενδιαφέρον. Η θυματοποίηση ωστόσο έχει επανειλημμένα συσχετιστεί με προβλήματα εσωτερικής

(π.χ. Crick, Nelson, 2002· Hawker & Boulton, 2000) γεγονός το οποίο πιθανό να υποδηλώνει τη μειωμένη εμπλοκή των γονέων λόγω της μοναχικότητας και της απόσυρσης που παρουσιάζουν τα θυματοποιημένα παιδιά. Μια άλλη πιθανή ερμηνεία αφορά στο ενδεχόμενο ο γονέας να γίνεται πιο παραχωρητικός και να προσφέρει περισσότερη ελευθερία στο παιδί του, ως αντιστάθμιση των προβλημάτων που αυτό αντιμετωπίζει (Georgiou & Fantì, 2010). Ωστόσο, οι συγκεκριμένη ερμηνεία είναι καθαρά θεωρητική και χρήζει διερεύνησης, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο θα μπορούσε να αιτιολογήσει το υπό εξέταση φαινόμενο.

Όσον αφορά την αρνητική σχέση μεταξύ γονικού ελέγχου και παιδικής εκφοβιστικής ή άλλης επιθετικής συμπεριφοράς, έχουν προταθεί διάφορες ερμηνείες. Μια πιθανή εξήγηση αφορά στο ενδεχόμενο οι γονείς των θυτών σιγά-σιγά να κουράζονται όλο και περισσότερο στην προσπάθειά τους να ελέγξουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους, αισθάνονται εξαντλημένοι και αβοήθητοι και τελικά σταματούν να προσπαθούν μέσω της οδού του ελέγχου. Αντί λοιπόν της αύξησης του ελέγχου στο σπίτι, μια τακτική που φάνηκε ότι έχει αποτύχει, μειώνουν τον έλεγχο, δείχνοντας έτσι ένα σημάδι της απογοήτευσής τους και της ήττας (Georgiou & Fantì, 2010). Ο χαμηλός όμως ή καθόλου έλεγχος στο σπίτι, οδηγεί σε αυξημένη εκδήλωση σχολικής επιθετικότητας (Hagan & McCarthy 1997· Olweus, 1980). Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται τελικά ένας φαύλος κύκλος, με το σχολικό εκφοβισμό και το γονικό έλεγχο να βρίσκονται σε διαρκή και αμφίδρομη αλληλεπίδραση.

Οι Kerr, Stattin και Pakalniskiene (2008) υποστήριξαν όμως ότι κάτι τέτοιο είναι μάλλον αναμενόμενο στις οικογένειες υψηλού κινδύνου όπου συνυπάρχουν πολλά προβλήματα, ενώ φαίνεται παράδοξο που γενικεύεται στον ευρύ πληθυσμό. Σύμφωνα με τους ερευνητές, στις οικογένειες υψηλού κινδύνου πιθανό να ανέμενε κανείς την πρόωρη παραχώρηση αυτονομίας στο παιδί και την αποσύνδεση των γονέων από τη ζωή του παιδιού. Παρόμοιες πρακτικές ίσως αποτελούν τρόπο «διαφυγής» και αποσυμφόρησης των γονέων από το έντονο συναισθηματικό άγχος και το επιπρόσθετο βάρος του γονικού ρόλου απέναντι στο παιδί που επιδεικνύει προβληματική συμπεριφορά. Αντίθετα, σε έρευνες ευρείας κλίμακας θα ανέμενε κανείς ότι οι γονείς θα αυξάνουν την εποπτεία και τις προσπάθειες για έλεγχο της συμπεριφοράς του παιδιού τους, όταν συνειδητοποιήσουν το πρόβλημα.

Σε μία προσπάθειά τους για ερμηνεία της αρνητικής σχέσης μεταξύ γονικού ελέγχου και προβληματικής συμπεριφοράς των εφήβων οι ίδιοι ερευνητές (Kerr, Stattin &

Pakalniskiene, 2008) προχώρησαν ένα βήμα παρακάτω, προσπαθώντας να δώσουν εμπειρική υποστήριξη σε πιθανούς θεωρητικούς λόγους που κατευθύνουν τους γονείς στη μείωση του ελέγχου της συμπεριφοράς των παιδιών τους. Με τη συμμετοχή 1641 παιδιών ηλικίας 10-14 ετών και των γονέων τους, οι ερευνητές εξέτασαν διαχρονικά μία σειρά από πιθανές ερμηνείες για τη γονική αυτή υποχώρηση. Τα ερευνητικά ευρήματα κατέδειξαν ότι ο φόβος των γονέων για πιθανή έντονη αντίδραση των παιδιών σε περίπτωση που οι γονείς αυξήσουν τον έλεγχο, μπορούσε να εξηγήσει εν μέρει ( $\beta = -.12, p < .05$ ) τη γονική συμπεριφορά. Προηγούμενη εμπειρία όπου οι γονείς άσκησαν έλεγχο στη συμπεριφορά του παιδιού οδήγησε σε αντίδραση και σύγκρουση με το παιδί, κάτι που προσπαθούν να αποφύγουν και συνεπώς, δεν προβαίνουν στην άσκηση περαιτέρω ελέγχου. Παράλληλα, φάνηκε ότι οι γονείς τείνουν να εμπλέκονται, να στηρίζουν, να ασκούν έλεγχο και εποπτεία στη ζωή των παιδιών που είναι επικοινωνιακά ανοιχτά και καλωσορίζουν το γονικό αυτό ενδιαφέρον. Αντίθετα, αποσύρουν τόσο τη στήριξη όσο και την εποπτεία τους όταν τα παιδιά είναι ψυχρά, απόμακρα και δεν επιθυμούν την επικοινωνία με τους γονείς. Φαίνεται δηλαδή ότι οι γονείς αντιμετωπίζουν επικοινωνιακά τα παιδιά τους, όπως θα αντιμετώπιζαν και πλήθος άλλων ανθρώπων (Kerr, Stattin & Burk, 2010· Kerr, Stattin & Pakalniskiene, 2008). Σύμφωνα με τους Kerr, Stattin και Pakalniskiene (2008) οι περισσότεροι άνθρωποι όταν έρχονται σε επαφή με άτομα τα οποία είναι φιλικά και επικοινωνιακά ανοιχτά, τείνουν να ενισχύσουν την επικοινωνία. Αντίθετα, όταν τα άτομα είναι κλειστά και δεν δείχνουν κανένα ενδιαφέρον για συζήτηση, τείνουμε να απομακρυνόμαστε και να μην επιδιώκουμε περαιτέρω επαφή. Κατά παρόμοιο τρόπο φαίνεται να λειτουργούν και οι γονείς με τα παιδιά τους, καθώς τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς είναι και αυτά που αντιμετωπίζουν τις περισσότερες συναισθηματικές και επικοινωνιακές δυσκολίες (π.χ. Oland & Shaw, 2005).

Συνοπτικά, ο ρόλος του γονικού ελέγχου έχει φανεί στο συναφή ερευνητικό χώρο από πολύ νωρίς. Οι πλείστες όμως έρευνες είναι συγχρονικές και έχουν διερευνήσει το φαινόμενο στα πλαίσια εξέτασης της επίδρασης της γονικής στην παιδική συμπεριφορά. Σχετικά πρόσφατα έχουν αναπτυχθεί λιγιστά διαχρονικά μοντέλα για τη διερεύνηση των πιθανών αμφίδρομων επιδράσεων μεταξύ των δύο. Κάποια από αυτά έχουν καταλήξει σε αμφίδρομες επιδράσεις μεταξύ γονέα και παιδιού, ενώ κάποια άλλα εμπειρικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η απόσυρση ή αύξηση του γονικού ελέγχου επηρεάζεται μάλλον από την παιδική συμπεριφορά. Λόγω μεθοδολογικών διαφορών μεταξύ των υφιστάμενων ερευνών, τα συναφή ερευνητικά ευρήματα θα πρέπει να ερμηνεύονται με σχετική επιφύλαξη. Χρειάζονται περαιτέρω διαχρονικές έρευνες, καθώς ελάχιστα είναι τα αντίστοιχα

ερευνητικά έργα στο συγκεκριμένο πεδίο τα οποία μάλιστα δεν φαίνεται να συμφωνούν ως προς τα συμπεράσματά τους.

### 3.3.4. Γονική Φροντίδα/ Ανταπόκριση

Όπως και στην περίπτωση του γονικού ελέγχου, η έννοια της γονικής φροντίδας ή ανταπόκρισης έχει οριοθετηθεί με κάπως διαφοροποιημένους τρόπους από τους εκάστοτε ερευνητές. Γενικά, αναφέρεται σε ένα σύνολο πρακτικών που υιοθετεί ο γονέας με σκοπό την παροχή φροντίδας και υποστήριξης στο παιδί του. Η Baumrind (1968) καθώς και οι Maccoby και Martin (1983) υιοθέτησαν τον όρο της γονικής «ανταπόκρισης» ή «διαθεσιμότητας» («responsiveness») για να ομαδοποιήσουν το σύνολο των γονικών συμπεριφορών προς εκπλήρωση των παιδικών συναισθηματικών και παιδικών αναγκών. Όπως έχει προαναφερθεί, η έννοια αυτή συνιστά μία εκ των δύο διαστάσεων της τυπολογίας του γονικού στιλ που έχει προταθεί από τους συγκεκριμένους ερευνητές. Περιλαμβάνει τη θετική ανταπόκριση στις ανάγκες του παιδιού, τη διατήρηση ποιοτικής και θερμής σχέσης με αυτό, τη συζήτηση γονέα-παιδιού σχετικά με τα προβλήματα που απασχολούν το δεύτερο, την καθοδήγηση του παιδιού, την αποδοχή και την ενθάρρυνσή του. Οι γονείς που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του παιδιού τους είναι πρόθυμοι να αιτιολογήσουν τους λόγους που κρύβονται πίσω από τους εκάστοτε κανόνες, δίνουν σημασία στη γνώμη του παιδιού, συζητούν μαζί του και το βοηθούν να επιλύσει ζητήματα που το απασχολούν. Οι γονείς αυτοί εκλαμβάνονται από τα παιδιά ως θερμοί και υποστηρικτικοί. Την ίδια έννοια της «ανταπόκρισης» έχει χρησιμοποιήσει αριθμός ερευνητών και την οριοθέτησε με παρόμοιο τρόπο (π.χ. Furnham, & Cheng, 2000· Georgiou, 2008α· 2008β).

Οι Branje, Hale και Meeus (2008) οριοθέτησαν με παρόμοιο τρόπο την έννοια της «γονικής υποστήριξης» (parental support) αναφερόμενοι στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται το ενδιαφέρον και τη διαθεσιμότητα των γονέων τους, όταν αυτά χρειάζονται την στήριξή τους. Οι Young, Berenson, Cohen και Garcia (2005) χρησιμοποίησαν το ίδιο όρο για να υποδηλώσουν τη συναισθηματική στήριξη, την επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών και τη συζήτηση λύσεων στα προβλήματα που απασχολούσαν τους συμμετέχοντες εφήβους. Ο Olweus (1980) έχει χρησιμοποιήσει τον αντίθετο όρο, αναφερόμενος στην ψυχρότητα και την αρνητικότητα της μητέρας απέναντι στο παιδί της και τον ονόμασε «μητρικό αρνητισμό» (maternal negativity). Οι Smetana και Metzger (2008) και Fanti κ. ά. (2008) αναφέρθηκαν ευρύτερα στην έννοια της «ποιότητας

σχέσης γονέα-παιδιού» (relationship quality) εξετάζοντας την επικοινωνία, την εμπιστοσύνη και εγγύτητα ή αποξένωση μεταξύ γονέων και εφήβων.

Κάποιες έρευνες έχουν υπολογίσει συναφείς και όχι ταυτόσημες με τη γονική φροντίδα έννοιες, ρωτώντας τους ίδιους τους γονείς. Για παράδειγμα, οι Kerr, Stattin και Pakalniskiene (2008) και Kerr & Stattin (2003) χρησιμοποίησαν τον όρο «ενδόμυχες» αντιδράσεις («gut level reactions») για να υποδηλώσουν την ανησυχία, τη μείωση της γονικής συναισθηματικής στήριξης και την έλλειψη εμπιστοσύνης των γονέων απέναντι στα παιδιά τους. Η διαφοροποιημένη οριοθέτηση της γονικής φροντίδας, καθώς και ο διαφορετικός τρόπος υπολογισμού της από τον εκάστοτε ερευνητή, είναι πιθανό να αιτιολογεί εν μέρει τις ασυμφωνίες των ευρημάτων μεταξύ των σχετικών ερευνών.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Kerr, Stattin και Pakalniskiene (2008) «το να ζητηθεί από τους γονείς απλά να ασκούν περισσότερο έλεγχο, μάλλον δεν είναι η καλύτερη στρατηγική πρόληψης» (σελ. 109). Μία πληθώρα ερευνητών έχει υποστηρίξει ότι ο συνδυασμός ικανοποιητικής εποπτείας και συναισθηματικής υποστηρικτικής γονικής συμπεριφοράς αποτελεί τον ιδανικότερο μηχανισμό για την υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και εφήβων (π.χ. Baumrind, 1968· Dishion, Bullock & Kiesner, 2008· Kerr & Stattin, 2003). Δικαιολογημένα οι Branje, Hale και Meeus (2008) αναφέρουν ότι η ποιοτική σχέση μεταξύ γονέα και παιδιού αποτελεί ίσως τη νευραλγικότερη σχέση μεταξύ των ανθρώπων, καθώς διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Οι γονείς αποτελούν κύρια πηγή υποστήριξης, παρόλο που η επίδραση της υποστήριξης αυτής πιθανό να διαφοροποιείται κατά τα διαφορετικά στάδια της ζωής του ανθρώπου.

Τα παιδιά και οι έφηβοι που δέχονται τη γονική υποστήριξη και φροντίδα αντιμετωπίζουν γενικά λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και αισθάνονται μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής σταθερότητας και ικανοποίησης. Αντίθετα, τα παιδιά που είναι δέκτες χαμηλών επιπέδων γονικής στήριξης φαίνεται να έχουν περισσότερες πιθανότητες για εμπλοκή σε επιθετικές και αντικοινωνικές ενέργειες, ενώ αντιμετωπίζουν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα. Η έλλειψη γονικής θέρμης και υποστήριξης έχει επανειλημμένα συσχετιστεί με την εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών (π.χ. Zimmerman, Steinman & Rowe, 1998), αντικοινωνικής συμπεριφοράς (π.χ. Vazsonyi, 2004), επιθετικότητας (Lopez, κ.ά., 2006) και εκφοβιστικής συμπεριφοράς (π.χ. Georgiou, 2008α). Σύμφωνα με τους Furnham και Cheng (2000) τα παιδιά αυτά είναι πιθανότερο να



είναι ανεξάρτητα, συνεργάσιμα με τους μεγαλύτερους και φιλικά με τους συνομήλικους, με αισθήματα χαράς και υποκίνησης.

Όπως και στην περίπτωση διερεύνησης του ρόλου του γονικού ελέγχου, παρομοίως και στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ γονικής υποστήριξης και παιδικής συμπεριφοράς, η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών έχει στηριχθεί σε συγχρονικά δεδομένα και εξέτασε κυρίως την επίδραση της πρώτης στη δεύτερη. Συνεπώς, τα πλείστα ερευνητικά ευρήματα συνηγορούν υπέρ της θετικής επίδρασης της γονικής φροντίδας στην παιδική ανάπτυξη. Υπάρχει ωστόσο και ένας μικρός αριθμός ερευνών που έχει εξετάσει διαχρονικά την εν λόγω σχέση, εντός ενός αλληλεπιδραστικού πλαισίου, διερευνώντας τις πιθανές αμφίδρομες επιδράσεις μεταξύ γονικής ανταπόκρισης και παιδικών συμπεριφορικών και συναισθηματικών προβλημάτων.

Η έλλειψη γονικής θέρμης και υποστήριξης έχει επανειλημμένα συσχετιστεί με συμπτώματα κατάθλιψης των παιδιών και εφήβων (π.χ. McCarty κ.ά., 2006· Mounts, 2004), μοναξιά (π.χ. Mounts, 2004) και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Parker & Benson, 2005). Συγχρονικές και διαχρονικές έρευνες που εξέτασαν μόνο την επίδραση της γονικής στην παιδική συμπεριφορά και όχι και την αντίθετη κατεύθυνση επίδρασης, έχουν υποστηρίξει ότι η γονική φροντίδα είναι σε θέση να προστατεύσει τα παιδιά από την εκδήλωση προβλημάτων εσωτερίκευσης. Για παράδειγμα, σε συγχρονική έρευνα, οι Smetana και Metzger (2008) μελέτησαν την ποιότητα σχέσης γονέα-παιδιού, εξετάζοντας ειδικότερα τη μεταξύ τους επικοινωνία και εμπιστοσύνη. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ποιοτική σχέση μπορούσε να προβλέψει αρνητικά τόσο τα προβλήματα εσωτερίκευσης όσο και τα συμπεριφορικά προβλήματα των εφήβων. Παράλληλα, οι Helsen, Vollebergh και Meeus (2000) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ γονικής υποστηρικτικής συμπεριφοράς και συναισθηματικών προβλημάτων, σε ένα δείγμα 2589 εφήβων και ενηλίκων 12-24 ετών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι σε όλες τις ηλικιακές ομάδες υπήρχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Κατά παρόμοιο τρόπο, πειραματική έρευνα των Yang & Yeh (2006) υποστήριξε ότι η απουσία γονικής υποστήριξης προέβλεπε μελλοντικό εφηβικό άγχος. Αντίθετα, έρευνα των Burton, Stice και Seeley (2004) στην οποία συμμετείχαν έφηβες ηλικίας 11-15 ετών, δεν εντόπισε προβλεπτική σχέση μεταξύ της γονικής υποστηρικτικής συμπεριφοράς και της εφηβικής κατάθλιψης.

Οι έρευνες ωστόσο που έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ γονικής υποστηρικτικής συμπεριφοράς και παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης εντός ενός αλληλεπιδραστικού πλαισίου είναι ελάχιστες και τα ευρήματά τους δεν φαίνεται να συμφωνούν μεταξύ τους.

Για παράδειγμα, έρευνα των Zimmernan κ.ά. (2000) έδειξε ότι η γονική υποστήριξη μπορούσε να προβλέψει μείωση του εφηβικού άγχους και της κατάθλιψης έξι μήνες αργότερα. Αντίθετα, τα προβλήματα εσωτερίκευσης των εφήβων δεν φάνηκε να προβλέπουν διαχρονικά οποιαδήποτε αλλαγή στη συμπεριφορά των γονέων τους. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και έρευνα διάρκειας ενός έτους των Sheeber και συνεργατών (1997) η οποία έδειξε ότι η γονική φροντίδα μπορούσε να προβλέψει μείωση των συμπτωμάτων κατάθλιψης που παρουσίαζαν έφηβοι και νέοι 14-20 ετών, χωρίς όμως να εντοπιστεί και η αντίθετη κατεύθυνση σχέσης. Επιπρόσθετα, διαχρονική έρευνα των Stice, Ragan και Randal (2004) που εξέτασε την εν λόγω σχέση σε δείγμα εφήβων κοριτσιών κατέληξε επίσης σε παρόμοια ευρήματα, υποστηρίζοντας ότι η γονική φροντίδα είναι σε θέση να προστατεύσει τις έφηβες από μελλοντική εκδήλωση κατάθλιψης, ενώ η κατάθλιψη των κοριτσιών δεν φάνηκε να επιδρά στη γονική συμπεριφορά. Από την άλλη, διαχρονικά ευρήματα των Fantí κ.ά. (2008) κατέδειξαν και αμφίδρομη σχέση μεταξύ ποιότητας σχέσης μητέρας-εφήβων και εφηβικών προβλημάτων εσωτερίκευσης. Σε επίσης αμφίδρομη σχέση μεταξύ του συναισθηματικού δεσμού εφήβων-γονέων και των εφηβικών προβλημάτων εσωτερίκευσης κατέληξε και η διαχρονική έρευνα των Buist, Dekovic, Meeus και Van Aken (2004). Αντίθετα, διαχρονική έρευνα των Young κ.ά. (2005) η οποία ήταν διάρκειας δύο ετών και έλεγξε την επίδραση της πρώτης μέτρησης για έκαστη μεταβλητή, δεν εντόπισε καμία κατευθυντική σχέση ανάμεσα στη γονική υποστήριξη και την εφηβική κατάθλιψη. Παρομοίως, το ερευνητικό έργο των Branje, Hale και Meeus (2008) αν και εντόπισε συγχρονικές στατιστικά σημαντικές και μικρής ισχύος αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ γονικής υποστήριξης και εφηβικών προβλημάτων εσωτερίκευσης, καμία σχέση κατεύθυνσης δεν εντοπίστηκε μεταξύ των δύο με την πάροδο ενός έτους.

Όσον αφορά το σχολικό εκφοβισμό, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τόσο διεθνώς όσο και στην Κύπρο, έχουν καταλήξει σε αρνητική σχέση μεταξύ παιδικής εκφοβιστικής συμπεριφοράς και γονικής ανταπόκρισης. Σε σχετική έρευνα του Georgiou (2008β) συμμετείχαν 252 παιδιά Ελληνοκυπριακής καταγωγής, Δ', Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου και οι μητέρες τους. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η μητρική ανταπόκριση προβλέπει θετικά την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού και αρνητικά το σχολικό εκφοβισμό. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με μία πληθώρα άλλων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο (π.χ. Georgiou, 2008α· Rican, Klicperova & Koucka, 1993· Spera 2005).

Στην αντίθετη περίπτωση, η αρνητική συμπεριφορά των γονέων και η έλλειψη ζεστασιάς και εμπλοκής, αυξάνουν τον κίνδυνο ανάπτυξης επιθετικής συμπεριφοράς από

μέρους του παιδιού (Cernkovich & Giordano, 1987). Τα παιδιά αισθάνονται έλλειψη θέρμης, στήριξης και ενθάρρυνσης, γεγονός το οποίο εκλαμβάνουν ως έλλειψη ενδιαφέροντος γι' αυτά. Σύμφωνα με έρευνα των Heaven, Newbury και Mak (2004) οι πατέρες που είναι αδιάφοροι, αναξιόπιστοι και ανεύθυνοι, βάζουν σε κίνδυνο τα παιδιά τους, όσον αφορά την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από μέρος των τελευταίων. Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση έλλειψης θέρμης, αδιαφορίας και απόρριψης του παιδιού εκ μέρους της μητέρας (Flouri & Buchanan, 2003· Heaven, Newbury & Mak, 2004. Τα ερευνητικά αυτά ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία και με προγενέστερη έρευνα, η οποία περιέλαβε το «μητρικό αρνητισμό» σε ερευνητικό μοντέλο και διαπίστωσε τη θετική του σχέση με την παιδική επιθετική συμπεριφορά. Επίσης, η αδιαφορία και απόρριψη του παιδιού από τη μητέρα, φαίνεται να συνδέεται και με τη θυματοποίηση, ειδικότερα στην περίπτωση των κοριτσιών (Finnegan, Hodges και Perry, 1998).

Η εκδήλωση ενδιαφέροντος εκ μέρους του γονέα προς το παιδί και η εμπλοκή του πρώτου στη ζωή του δεύτερου, σχετίζεται αρνητικά όχι μόνο με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς αλλά και με τη θυματοποίηση του παιδιού (Ma, 2002). Εμπειρικά δεδομένα έχουν 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). Ωστόσο, οι πλείστοι ερευνητές εστίαστηκαν ειδικότερα το μητρικό στυλ, λόγω του κεντρικού ρόλου που διαδραματίζει η μητέρα στην ανάπτυξη του παιδιού και κατέληξαν στο κοινό συμπέρασμα ότι η μητρική εμπλοκή και φροντίδα προστατεύουν το παιδί τόσο από την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού όσο και από τη θυματοποίηση (Cernkovich & Giordano, 1987· Flouri & Buchanan, 2003· Georgiou 2008α· 2008β· Craig, Peters & Konarski, 1998· Hagan & McCarthy 1997). Επιπρόσθετο περιορισμό των προαναφερθείσων ερευνών συνιστά η συγχρονική φύση των δεδομένων, η οποία δεν επιτρέπει τη βεβαιότητα αναφορικά με την κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ γονικής ανταπόκρισης, σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης.

Οι σχετικές διαχρονικές έρευνες που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ γονικής συμπεριφοράς και παιδικών προβλημάτων εξωτερίκευσης γενικότερα, και σχολικού εκφοβισμού ειδικότερα, είναι και πάλι ελάχιστες και τα συναφή ερευνητικά ευρήματα δεν φαίνεται να βρίσκονται σε συμφωνία μεταξύ τους. Για παράδειγμα, διαχρονική έρευνα των Meeus, Branje και Overbeek (2004) που διεξήχθη με τη συμμετοχή οικογενειών υψηλού κινδύνου, έδειξε ότι η παραβατική και επιθετική συμπεριφορά των εφήβων οδηγούσε σε μείωση της γονικής υποστήριξης. Παράλληλα, προγενέστερη διαχρονική

έρευνα των Stice και Barrera (1995) που εξέτασε τις πιθανές αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ γονικής υποστήριξης και παιδικών προβλημάτων εξωτερίκευσης έδειξε ότι οι γονείς τείνουν να μειώνουν την υποστήριξή τους όταν τα παιδιά επιδεικνύουν προβληματικές συμπεριφορές. Τα ερευνητικά αυτά ευρήματα δεν κατέδειξαν και αμφίδρομη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Η διαχρονική ωστόσο έρευνα των Kerr, Stattin και Pakalniskiene (2008) που εξέτασε τη σχέση μεταξύ των «ενδόμυχων γονικών αντιδράσεων» με τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, κατέληξε σε αμφίδρομη σχέση μεταξύ των δύο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς αντιδρούν στην προβληματική συμπεριφορά των παιδιών τους με το να μειώνουν τον έλεγχο και να αποσύρουν την στήριξή τους. Η αρνητική συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι φάνηκε να είναι σε θέση να μειώσει την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη των γονέων απέναντι στα παιδιά και να αυξάνει την ανησυχία τους. Με τη σειρά τους, οι αρνητικές αυτές εσωτερικές αντιδράσεις φάνηκαν να προβλέπουν τόσο την παραβατική συμπεριφορά όσο και την προβληματική εφηβική συμπεριφορά στο σπίτι. Από την άλλη, το ερευνητικό έργο των Branje, Hale Meeus (2008) αν και εντόπισε συσχετίσεις μεταξύ της γονικής υποστήριξης και των παιδικών προβλημάτων εξωτερίκευσης, η μία μεταβλητή δεν φάνηκε να προβλέπει την άλλη με την πάροδο ενός έτους.

Όσον αφορά ειδικότερα το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, διαχρονική έρευνα των Georgiou και Fanti (2010) έχει επίσης εντοπίσει αμφίδρομη σχέση μεταξύ σύγκρουσης παιδιού-γονέα και εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς εκ μέρους του παιδιού. Παρόμοια αμφίδρομη επίδραση εντοπίστηκε και μεταξύ σύγκρουσης και παιδικής θυματοποίησης. Φαίνεται δηλαδή ότι όσο αυξάνεται η σύγκρουση αυξάνεται τόσο η παιδική θυματοποίηση όσο και ο εκφοβισμός που το παιδί εκδηλώνει. Και αντίστροφα, η αύξηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και των εμπειριών θυματοποίησης, φαίνεται να προβλέπουν την αύξηση της σύγκρουσης παιδιού-γονέα. Παράλληλα, σε αμφίδρομη σχέση κατέληξε και επιπρόσθετη έρευνα των ίδιων ερευνητών (Fanti & Georgiou, 2010) η οποία υποστήριξε αρνητική και αμφίδρομη σχέση μεταξύ ποιοτικής σχέσης παιδιού-γονέα και παιδικής εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Η σχέση μεταξύ γονικής ανταπόκρισης-υποστήριξης και παιδικών προβλημάτων συμπεριφοράς, ενδεχομένως να επιδέχεται διάφορες ερμηνείες. Σύμφωνα με τους Kerr, Stattin και Pakalniskiene (2008) οι γονικές αντιδράσεις που σχετίζονται με μείωση της θέρμης και της εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του παιδιού όταν αυτό εκδηλώνει μη αποδεκτή συμπεριφορά, δεν είναι δύσκολο να ερμηνευθούν. Όπως υποστηρίζουν, είναι λογικό η προβληματική συμπεριφορά από μέρους τους παιδιού να προκαλεί την ανησυχία και τη

μείωση της εμπιστοσύνης που επιδεικνύει ο γονέας του απέναντι σε αυτό. Η θεωρία των συστημάτων ελέγχου (Bell, 1977) προτείνει ότι οι γονείς χρησιμοποιούν την στήριξή τους ως ένα μηχανισμό ελέγχου της συμπεριφοράς των παιδιών τους, ενισχύοντάς την όταν αυτά επιδεικνύουν αποδεκτές και αποσύροντάς την όταν εκδηλώνουν μη αποδεκτές συμπεριφορές.

Μία άλλη πιθανή ερμηνεία ίσως προσφέρεται από τη θεωρία του Hirschi (1969) η οποία αναφέρεται στο ρόλο της συναισθηματικής προσκόλλησης μεταξύ παιδιού και γονέα, στην ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς. Η άποψη αυτή υποστηρίζει ότι τα παιδιά που διατηρούν δυνατό συναισθηματικό δεσμό με τους γονείς δεν επιθυμούν να εμπλακούν σε παραβατικές ή άλλες μη αποδεκτές συμπεριφορές, για να μην πληγώσουν ή/και να προσβάλουν τους γονείς. Σύμφωνα με το Hirschi, τα έντονα προσκολλημένα παιδιά όταν έρθουν αντιμέτωπα με ευκαιρίες ή προκλήσεις για άσκηση μη κοινωνικά αποδεκτών πρακτικών, προτού προβούν σε οποιαδήποτε σχετική ενέργεια σκέφτονται τους γονείς τους. Η ψυχολογική αυτή παρουσία του γονέα επιδρά στο παιδί και αναχαιτίζει τυχόν σκέψεις του για εκδήλωση μη αποδεκτής συμπεριφοράς. Από την άλλη, τα παιδιά που δεν έχουν συναισθηματικούς δεσμούς με τους γονείς τους, οι γονείς δεν τα εμπιστεύονται και δεν τα στηρίζουν, ίσως να αισθάνονται ότι δεν έχουν και πολλά να χάσουν αν προβούν σε οποιοδήποτε αντικοινωνικές ή μη αποδεκτές συμπεριφορές. Κάτι τέτοιο πιθανό να είναι σε θέση να υποβαθμίσει περαιτέρω το μηχανισμό προσκόλλησης παιδιού-γονέα και να οδηγήσει σε μεγαλύτερη συναισθηματική αποσύνδεση μεταξύ των δύο.

Σε μία προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν την αρνητική σχέση μεταξύ της γονικής θερμής υποστηρικτικής συμπεριφοράς και των παιδικών προβλημάτων συμπεριφοράς, οι Kerr, Stattin, Biesecker και Ferrer-Wreder (2003) κατέληξαν στη θεωρία της «επιλογής πλαισίου» («context choice»). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, τα παιδιά τείνουν να γενικεύουν τα συναισθήματα που βιώνουν κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεών τους με τους γονείς τους, σε άλλες καταστάσεις οι οποίες δομούνται και ελέγχονται από ενήλικες. Αν αισθάνονται το σεβασμό και την εκτίμηση στις αλληλεπιδράσεις τους με τους γονείς, είναι πιθανότερο να επιθυμούν την εμπλοκή τους σε άλλες δραστηριότητες οι οποίες οργανώνονται και ελέγχονται από ενήλικες, γιατί νιώθουν ότι θα βιώσουν παρόμοια συναισθήματα. Αντίθετα, αν τα παιδιά αισθάνονται έλλειψη σεβασμού και εμπιστοσύνης εκ μέρους των γονέων τους - ειδικότερα αν οι γονείς εκφράζουν την απαξίωσή τους απέναντι στο παιδί με άμεσο τρόπο - τότε το παιδί είναι πιθανότερο να ελκύεται από καταστάσεις οι οποίες δεν ταυτίζονται με παρόμοια συναισθήματα. Τέτοιες καταστάσεις

περιλαμβάνουν δραστηριότητες κατά τις οποίες δεν είναι παρόν ενήλικες και δεν επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού. Συναφείς όμως καταστάσεις μακριά από την εποπτεία κάποιου ενήλικα, φαίνεται να αυξάνουν τον κίνδυνο εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς εκ μέρους των εφήβων (Stattin, κ.ά., 2005). Η θεωρία αυτή έχει υποστηριχθεί πρόσφατα από έρευνα των Persson, Kerr και Stattin (2007) η οποία έδειξε ότι οι έφηβοι που αισθάνονται αρνητικά συναισθήματα από τις αλληλεπιδράσεις τους με τους γονείς, είναι πιθανότερο να μην συμμετέχουν σε οργανωμένες δραστηριότητες, να εγκαταλείπουν νωρίς σε περίπτωση που λαμβάνουν μέρος σε κάτι τέτοιο και να αρχίζουν να περιφέρονται άσκοπα στους δρόμους. Σύμφωνα βέβαια και με τους ίδιους τους ερευνητές, η θεωρία αυτή χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, ώστε να υποστηριχθεί η ικανότητά της να ερμηνεύσει τη σχέση μεταξύ γονικής θερμής υποστηρικτικής συμπεριφοράς και παιδικών προβλημάτων εξωτερίκευσης.

Σε παρόμοια γραμμή σκέψης έχει κινηθεί και η ερμηνεία που δίνει ο Georgiou (2008α) αιτιολογώντας τα ευρήματα σχετικής με τον εκφοβισμό ερευνάς του. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο κοινωνικός αποκλεισμός στο σχολείο είναι λιγότερο πιθανό να συμβεί όταν το παιδί είναι δέκτης της αποδοχής και της φροντίδας των γονιών του. Επιπρόσθετα, ένα παιδί που είναι κοινωνικά αποδεκτό και δραστηριοποιείται στα πλαίσια της τάξης και του σχολείου γενικότερα, είναι λιγότερο πιθανό να εκδηλώσει εκφοβιστική συμπεριφορά. Η γονική ανταπόκριση στις ανάγκες του παιδιού φαίνεται ότι βοηθά το παιδί να αισθάνεται πιο ασφαλές και αυξάνει την αυτό-εκτίμησή του. Εξάλλου, οι γονείς που φροντίζουν τα παιδιά τους και ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, χαρακτηρίζονται από θέρμη, κατανόηση, σεβασμό, ευγένεια και συμπόνια, στοιχεία τα οποία πιθανό τα παιδιά να μιμούνται και να μεταφέρουν στις σχέσεις τους με τους φίλους τους (Rigby 1993· Hagan & McCarthy 1997). Τα χαρακτηριστικά αυτά καθιστούν εξ' ορισμού λιγότερο επιθετικά τα παιδιά αυτά και πιο προσιτά και αποδεκτά στους φίλους, με αποτέλεσμα να μειώνονται ταυτόχρονα και οι πιθανότητες κοινωνικού αποκλεισμού και θυματοποίησης (Γεωργίου & Φαίδωνος, υπό δημοσίευση).

Μία εναλλακτική πιθανή ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο η γονική υποστηρικτική συμπεριφορά επηρεάζει την παιδική ανάπτυξη, ίσως να δίνεται από τη θεωρία «ουδετεροποίησης του άγχους» (stress-buffering model) (Cohen & Wills, 1985). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη άποψη, η γονική υποστήριξη μπορεί να προστατεύσει το παιδί από την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς, μειώνοντας και ουδετεροποιώντας τις συναισθηματικές επιπτώσεις καταστάσεων και γεγονότων υψηλού κινδύνου, όπως είναι για παράδειγμα τα δυστυχήματα, οι απώλειες και άλλα περιστατικά υψηλού άγχους

που επισυμβαίνουν στη ζωή ενός ανθρώπου. Κατά παρόμοιο τρόπο, η εν λόγω άποψη υποστηρίζει ότι η γονική θερμή υποστηρικτική συμπεριφορά είναι σε θέση να ουδετεροποιήσει την επίδραση ενός συγκεκριμένου ατομικού χαρακτηριστικού, το οποίο θα μπορούσε να θεωρηθεί ως παράγοντας κινδύνου για προβλήματα εξωτερίκευσης. Το μοντέλο αυτό εισηγείται ότι η γονική θερμή προστατεύει το παιδί υπό συνθήκες έντονου άγχους και συνεπώς, εξισορροπεί τις αρνητικές επιπτώσεις που ενδεχομένως να επέρχονταν από δυσάρεστα γεγονότα.

Η αποδοχή, ο σεβασμός και η εκτίμηση προς το πρόσωπο του παιδιού επηρεάζουν θετικά την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή του και το υποβοηθούν περαιτέρω σε καλύτερη διαχείριση του άγχους και των συναισθημάτων του (Pierce κ.ά., 2000). Σύμφωνα με τους Wills και Cleary (1996) το αίσθημα της αγάπης, της υποστήριξης και της αποδοχής από τους γονείς μπορεί να ελαχιστοποιήσει τα προβλήματα άγχους και κατάθλιψης. Κατά παρόμοιο τρόπο, οι ποιοτικές σχέσεις με τους γονείς σχετίζονται με τον καλύτερο χειρισμό προβληματικών καταστάσεων και προάγουν την ανάπτυξη προκοινωνικών (prosocial) συμπεριφορών. Αντίθετα, οι μη ποιοτικές και υποστηρικτικές συμπεριφορές των γονέων απέναντι στα παιδιά τους συνδέονται με μη επαρκείς μηχανισμούς επικοινωνίας και αντιμετώπισης προβλημάτων, που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε προβλήματα εξωτερίκευσης από μέρους των παιδιών (Wills & Resko, 2004). Η συγκεκριμένη θεωρία δεν έχει τύχει ιδιαίτερης εμπειρικής υποστήριξης, καθώς έρευνες δεν κατέληξαν σε κατευθυντική σχέση μεταξύ των γεγονότων άγχους στη ζωή των παιδιών και της υποστηρικτικής γονικής συμπεριφοράς (π.χ. Burton, Stice, Seeley, 2004· Zimmerman κ.ά., 2000). Ωστόσο, η διαχρονική έρευνα των Ge κ.ά. (1994) παρέχει μερική υποστήριξη στην εν λόγω άποψη, ειδικότερα όσον αφορά στα κορίτσια. Η εν λόγω άποψη χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και αποτελεί μία εναλλακτική πιθανή ερμηνεία της σχέσης μεταξύ γονικής υποστήριξης και ανάπτυξης παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης.

Συνοψίζοντας, η γονική υποστηρικτική συμπεριφορά και η θερμή σχέση γονέα-παιδιού φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην υγιή παιδική και εφηβική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Ωστόσο, οι πλείστες σχετικές έρευνες είναι συγχρονικές, έχουν διερευνήσει το φαινόμενο στα πλαίσια εξέτασης της επίδρασης της γονικής στην παιδική συμπεριφορά, ενώ αναφέρονται κυρίως στο μητρικό και όχι και πατρικό ρόλο. Πρόσφατα έχουν αναπτυχθεί κάποια διαχρονικά μοντέλα για τη διερεύνηση των πιθανών αμφίδρομων επιδράσεων μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς, των οποίων τα αποτελέσματα δεν βρίσκονται σε συμφωνία. Υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω διαχρονικές έρευνες στη βάση

της αλληλεπιδραστικής θεώρησης μεταξύ γονέα και παιδιού, ώστε να αποσαφηνιστεί ο ρόλος και η σχέση των δύο με την πάροδο του χρόνου.

### 3.3.5. Γονική Υπερπροστατευτικότητα

Σύμφωνα με το Georgiou (2008β) η γονική υπερπροστατευτικότητα μπορεί να ιδωθεί σαν μια ακραία περίπτωση φροντίδας. Πρόκειται για την έκφραση της ανταπόκρισης και φροντίδας από το γονέα στο παιδί, σε βαθμό που μπορεί να θεωρηθεί υπερβολικός. Οι υπερπροστατευτικοί γονείς εμπλέκονται σε κάθε πτυχή της ζωής του παιδιού τους, προσπαθώντας να επιλύσουν κάθε πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και να απομακρύνουν κάθε πιθανό εμπόδιο. Ο όρος «γονέας-ελικόπτερο» (helicopter-parent) έχει χρησιμοποιηθεί από τους Cline και Fay (1990· 2006) στο βιβλίο τους *Parenting with Love and Logic: Teaching children responsibility* για την περιγραφή του υπερπροστατευτικού γονέα που – ως ελικόπτερο – ακολουθεί το παιδί και αιωρείται πάνω από αυτό, θωρακίζοντάς το από κάθε πρόβλημα. Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής ο από το γονέα, χωρίς να του αφήνει περιθώρια αυτονομίας και πρωτοβουλίας. Ωστόσο, στον ακαδημαϊκό χώρο χρησιμοποιείται ευρύτερα συγκεκριμένος όρος έχει υιοθετηθεί από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και χρησιμοποιείται πλέον στην καθομιλουμένη, από τις αρχές του 21 αιώνα. Οι Cline και Fay (1990· 2006) αναφέρουν ότι το συγκεκριμένο είδος γονικής συμπεριφοράς μπει το παιδί στην εξάρτησή του η έννοια της υπερπροστατευτικότητας και όχι οποιοσδήποτε άλλος όρος.

Σύμφωνα με τον Ungar (2009) η γονική υπερπροστατευτικότητα είναι πιθανό να αναχαιτίσει την υγιή παιδική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Ειδικότερα σε περιπτώσεις όπου ο κίνδυνος είναι μικρός και οι γονείς δεν αφήνουν το παιδί να λάβει πρωτοβουλίες και να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του, το παιδί είναι πιθανό να μην είναι σε θέση να ανεξαρτητοποιηθεί μεγαλώνοντας. Είναι επίσης πιθανό να αναπτύξει υπερβολικές φοβίες, άγχος και ανησυχία για ενδεχόμενους κινδύνους. Αρκετοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η γονική υπερπροστασία συνδέεται με παιδικά προβλήματα εσωτερίκευσης, όπως είναι το άγχος, οι φοβίες και οι ανησυχίες (π.χ. Besag, 1989· Spokas & Heimberg, 2009).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο με δείγμα 252 παιδιά Δ', Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου και τις μητέρες τους, συμπεριέλαβε τη μητρική υπερπροστατευτικότητα σε ένα δομικό μοντέλο για ερμηνεία του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης (Georgiou, 2008α). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν θετική



σχέση μεταξύ μητρικής υπερπροστατευτικότητας και θυματοποίησης, αλλά όχι και εκφοβιστικής συμπεριφοράς του παιδιού. Τα συγκεκριμένα ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες που υποστήριξαν την ύπαρξη παρόμοιας σχέσης (Bowers, Smith & Binney, 1994· Perren & Hornung, 2005· Stevens κ.ά., 2002). Ωστόσο, τουλάχιστον μία έρευνα έχει υποστηρίξει και την ύπαρξη σχέσης μεταξύ γονικής υπερπροστατευτικότητας και εκφοβισμού (Γιοβαζολιάς, Κουρκούτας & Μητσοπούλου, 2009). Οι συγγραφείς, ερμηνεύοντας το εύρημα υποστηρίζουν ότι είναι πιθανό η υπερπροστατευτικότητα να εκλαμβάνεται ως επιθετικός ελεγκτικός μηχανισμός από μέρους των γονέων, γεγονός που αποτελεί πηγή συγκρούσεων μεταξύ γονέων και παιδιών και αρνητικών συμπεριφορών στο προεφηβικό στάδιο.

Έρευνα του Olweus (1993α) υποστήριξε πάντως πως τα παιδιά που θυματοποιούνται στο σχολικό χώρο είναι πιθανότερο να προέρχονται από οικογένειες που χαρακτηρίζονται από υπερπροστατευτικές μητρικές συμπεριφορές, σε συνδυασμό με υπερβολική συναισθηματική απόσταση από την πλευρά του πατέρα. Έρευνα των Finnegan, Hodges και Perry (1998) που εξέτασε 184 παιδιά με μέσο όρο ηλικίας 11.7, έδειξε ότι το συγκεκριμένο εύρημα ίσχυε μόνο στην περίπτωση των αγοριών και όχι των κοριτσιών. Συνεπώς, θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω το κατά πόσον η σχέση μεταξύ μητρικής υπερπροστατευτικότητας και παιδικής θυματοποίησης είναι γενικεύσιμη ή υπάρχει διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο του παιδιού. Περαιτέρω θα πρέπει επίσης να διερευνηθεί η εν λόγω σχέση αναφορικά όχι μόνο στο φύλο του παιδιού, αλλά και στο φύλο του γονέα. Αν και έρευνες έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ υπερπροστατευτικότητας και παιδικής θυματοποίησης, η πρώτη παράμετρος αφορούσε κυρίως και αποκλειστικά τη μητέρα.

Σύμφωνα με εμπειρικά δεδομένα (Besag, 1989· Bowers, Smith & Binney, 1994· Perren & Hornung, 2005· Stevens κ.ά., 2002) φαίνεται ότι οι μητέρες που είναι υπερβολικά αγχωμένες και υπερπροστατευτικές, πιθανό να εμποδίζουν την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας του παιδιού και να περιορίζουν την ικανότητά του να υπερασπιστεί τον εαυτό του, σε περίπτωση που δεχθεί επίθεση από τρίτους. Έτσι, το παιδί μετατρέπεται σε παθητικό και υποχωρητικό άτομο, το οποίο δεν δύναται να αυτοπροστατευτεί και να ανταπεξέλθει στις δικές του υποθέσεις, αποτελώντας τελικά εύκολο στόχο για τα επιθετικά παιδιά (Besag 1989· Perren & Hornung 2005· Stevens κ.ά., 2002). Παρόλα αυτά, θα πρέπει να αναφερθεί ότι το όλο πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμένει η οικογένεια, πιθανό να απαιτεί μεγαλύτερη γονική εποπτεία και προστασία. Για παράδειγμα, αν η οικογένεια διαμένει σε περιοχή με ιδιαίτερη κυκλοφοριακή κίνηση ή γειτονιά με υψηλούς δείκτες

εγκληματικότητας, τότε οι γονείς είναι πιθανό να διστάζουν να αφήσουν το παιδί να βγει έξω χωρίς την προστασία κάποιου ενήλικα (Georgiou 2008β).

Από την άλλη, η σχέση μεταξύ γονικής υπερπροστατευτικότητας και θυματοποίησης του παιδιού θα πρέπει να ιδωθεί κριτικά και με επιφύλαξη, διότι πιθανό να ισχύει και το αντίστροφο. Με άλλα λόγια, ο γονέας πιθανό να φοβάται περισσότερο να αφήσει το παιδί του να παίζει με άλλα παιδιά και να ανησυχεί περισσότερο για την ασφάλειά του, επειδή ακριβώς θεωρεί ότι το παιδί του βιώνει εμπειρίες θυματοποίησης. Συνεπώς, ανάγεται εύλογα το ερώτημα κατά πόσον ένας υπερπροστατευτικός γονέας μετατρέπει το παιδί του σε πιθανό θύμα ή ένα ήδη θυματοποιημένο παιδί μετατρέπει το γονέα του σε ένα υπερπροστατευτικό άτομο (Γεωργίου και Φαίδωνος, υπό δημοσίευση). Με τον ίδιο τρόπο σκέψης, ο Olweus (1994) υποστήριξε πως, είναι λογικό να υποθέσουμε ότι τάσεις υπερπροστατευτικότητας είναι τόσο αιτία όσο και αποτέλεσμα της θυματοποίησης.

Κλειδί στη διερεύνηση της εν λόγω σχέσης αποτελεί το κατά πόσον και σε ποιο βαθμό οι γονείς γνωρίζουν την εμπλοκή των παιδιών τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Οι γονείς βέβαια, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σε κάτι για το οποίο δεν είναι ενήμεροι. Η έρευνα πάντως υποδεικνύει ότι μόνο μία μειοψηφία των μαθητών αναφέρει στους γονείς τις εμπειρίες θυματοποίησής τους (Borg 1998· Hunter, Boyle & Warden, 2004) ενώ μόνο μία μειοψηφία των γονέων πιστεύει τα παιδιά όταν εκφράζουν παρόμοιες εμπειρίες τους (Glover κ.ά., 2000). Εξάλλου, το αν τα παιδιά θα έχουν το θάρρος και την ευκαιρία να αναφέρουν κάτι τέτοιο στους γονείς τους ή όχι, επηρεάζεται και από το γονικό στυλ (Unnever & Cornell, 2004). Η έρευνα πάντως του Georgiou (2008β) που πραγματοποιήθηκε στο κυπριακό συγκείμενο, έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαναφοράς των παιδιών σχετικά με την εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης και των πεποιθήσεων των μητέρων τους, σχετικά με την ίδια μεταβλητή. Κάτι τέτοιο όμως, πιθανό να σημαίνει ότι στη συγκεκριμένη κουλτούρα των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι μητέρες γνωρίζουν τις εμπειρίες των παιδιών τους στο σχολείο είτε επειδή τα παιδιά τους τις ενημερώνουν σχετικά είτε επειδή οι μητέρες έχουν άλλους τρόπους για να ενημερώνονται (π.χ. συζητούν με μητέρες άλλων παιδιών, με τις δασκάλες του παιδιού, με τους φίλους του παιδιού τους κτλ.). Είναι γεγονός πως χρειάζονται περισσότερες έρευνες για να διαπιστωθεί αν το συγκεκριμένο εύρημα περιορίζεται στη συγκεκριμένη κουλτούρα.

Γενικά, η ερευνητική περιοχή γύρω από τον άξονα της σχέσης μεταξύ γονικής υπερπροστατευτικότητας και παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης, φαίνεται να παρουσιάζει αρκετά κενά. Όλες οι έρευνες που έχουν εντοπιστεί εξετάζουν την επίδραση της πρώτης στην παιδική ανάπτυξη, χωρίς τη διερεύνηση και της αντίστροφης σχέσης. Παράλληλα, μεγάλη έλλειψη υπάρχει και σε συναφή διαχρονικά δεδομένα, ενώ έχει διερευνηθεί σχεδόν αποκλειστικά και μόνο η μητρική και όχι και η πατρική υπερπροστατευτικότητα. Συνεπώς, ο ρόλος της συγκεκριμένης μεταβλητής χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

### **3.4. Το φύλο ως παράγοντας διαφοροποίησης σχέσεων**

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνητών μελέτησε αποκλειστικά τη μητρική συμπεριφορά, λόγω του κεντρικού ρόλου που διαδραματίζει η μητέρα στην ανάπτυξη του παιδιού (π.χ. Finnegan κ.ά., 1998· Georgiou 2008α· Georgiou 2008β· Georgiou & Stavrinides 2008· Loeber & Tengs, 1986· Olweus 1980). Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η μητρική φροντίδα και η ποιοτική σχέση μητέρας-παιδιού σχετίζονται θετικά με ποικίλες μορφές ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του παιδιού και αρνητικά με αποκλίνουσες συμπεριφορές, συμπεριλαμβανομένου του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Αντίθετα, η αρνητική σχέση μεταξύ μητέρας και παιδιού, οι ψυχρές και συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ των δύο, φαίνεται να συνδέονται τόσο με τη θυματοποίηση όσο και με τον κίνδυνο εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού από μέρους του παιδιού (π.χ. Georgiou & Fanti, 2010· Perry, Perry & Kennedy, 1992· Schwartz, Dodge, Petit & Bates, 1997).

Πριν από τέσσερις σχεδόν δεκαετίες, οι πατέρες είχαν χαρακτηριστεί σαν "ξεχασμένοι συντελεστές της παιδικής ανάπτυξης" (Lamp, 1975). Από τότε, έγιναν κάποια βήματα για τη συμπερίληψη των πατέρων στις έρευνες που αφορούσαν τη μελέτη της αναπτυξιακής πορείας των παιδιών. Ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '80 και έπειτα, αρκετοί ερευνητές στράφηκαν στη μελέτη του πατρικού ρόλου και ιδιαίτερα στη εμπλοκή του πατέρα στην ανατροφή των παιδιών (π.χ. Lamp, 1981· Lamp κ.ά., 1985). Ωστόσο, τα ερευνητικά ευρήματα αναφορικά με τη σχέση πατέρα-παιδιού είναι ακόμη λιγοστά, συγκριτικά με τον αντίστοιχο αριθμό μελετών που εξέτασαν το μητρικό ρόλο. Έρευνες που προσπάθησαν να καλύψουν το ερευνητικό αυτό κενό εστιάστηκαν αποκλειστικά στον πατρικό ρόλο, παραλείποντας τη συνεξέταση και του μητρικού ρόλου (π.χ. Bronte-Tinkew, Moore & Carrano, 2006· Rohner & Veneziano, 2001· Sobolewski & King, 2005)

με αποτέλεσμα ελάχιστες έρευνες να έχουν διερευνήσει τόσο τον πατρικό όσο και το μητρικό ρόλο. Από αυτές, ελάχιστες έχουν εξετάσει ειδικότερα τη σχέση του πατρικού ρόλου με την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς του παιδιού και τις εμπειρίες θυματοποίησης που αυτό βιώνει. Ωστόσο, τα έστω και λιγοστά σχετικά ερευνητικά δεδομένα, έδειξαν ότι η εμπλοκή του πατέρα στη ζωή του παιδιού είναι καθοριστικής σημασίας για την καταστολή του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης (π.χ. Berdonini & Smith, 1996· Heaven, Newbury & Mak, 2004) αλλά και τον περιορισμό προβλημάτων εσωτερίκευσης (π.χ. Heaven, Newbury & Mak, 2004). Αρκετές είναι βέβαια και οι αντιφάσεις που εντοπίζονται στα ευρήματα σύγκρισης επίδρασης μητέρας και επίδρασης πατέρα στην παιδική ανάπτυξη, αφού κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι η μητέρα επιτελεί σημαντικότερο ρόλο (π.χ. Fantì, Henrich, Bookmeyer & Kuperminc, 2008) ενώ κάποιες άλλες υποστηρίζουν το αντίθετο (π.χ. Rican, Klicperova, Kozeny & Koucka, 1993).

Πέρα από το φύλο του γονέα, σημαντικό ρόλο πιθανό να διαδραματίζει και το φύλο του παιδιού, αφού εμπειρικά δεδομένα δηλώνουν ότι διαφορετικές επιδράσεις ενδέχεται να έχουν συγκεκριμένες γονικές συμπεριφορές στα αγόρια και διαφορετικές στα κορίτσια (π.χ. Heaven, Newbury & Mak, 2004· Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth & Lamb, 2000). Υπάρχουν βέβαια και οι έρευνες που υποστηρίζουν το αντίθετο, ότι δηλαδή δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, στον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται με τη συμπεριφορά των γονέων τους (π.χ. Flouri & Buchanan, 2003).

Τα λιγοστά εμπειρικά δεδομένα όσον αφορά την σχέση πατέρα-παιδιού, καθώς επίσης και τα αντιφατικά αποτελέσματα αναφορικά με τη σύγκριση επίδρασης μητέρας-πατέρα στο παιδί γενικότερα (και αναφορικά με το φύλο του παιδιού, ειδικότερα) δηλώνουν την ανάγκη για περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα στο συγκεκριμένο πεδίο μελέτης.

#### **3.4.1. Σχέση γονικών παραγόντων και σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης**

Λόγω του γεγονότος ότι οι έρευνες που έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ μητρικής και πατρικής συμπεριφοράς, σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης είναι ιδιαίτερα περιορισμένες, η συναφής βιβλιογραφική επισκόπηση αφορά και το ευρύτερο πλαίσιο της σχέσης μεταξύ γονικής συμπεριφοράς και παιδικών συμπεριφορικών προβλημάτων.

Η έρευνα των Fanti, Henrich, Bookmeyer και Kuperminc (2008) περιέλαβε 246 αγόρια και 253 κορίτσια που φοιτούσαν στην έκτη και έβδομη βαθμίδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εξέτασε τη σχέση μεταξύ των παιδικών προβλημάτων εξωτερίκευσης, με την ποιότητα σχέσης μητέρας-παιδιού και πατέρα-παιδιού, για περίοδο ενός έτους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ποιοτική σχέση μητέρας-παιδιού φάνηκε να επιδρά στα προβλήματα εξωτερίκευσης που παρουσίαζε το παιδί με την πάροδο του χρόνου, ανεξάρτητα από το φύλο του. Αντίθετα, η σχέση μεταξύ πατέρα-παιδιού δεν φάνηκε να έχει αντίστοιχη στατιστικά σημαντική επίδραση. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και το ερευνητικό έργο των Aunola και Nurmi (2005), το οποίο ακολούθησε 196 παιδιά από την προδημοτική ηλικία μέχρι τη δεύτερη βαθμίδα δημοτικής εκπαίδευσης και συνέλεξε στοιχεία από τους γονείς τους έξι φορές. Κατά την πάροδο των τριών ετών, η μητρική αλλά όχι και η πατρική συμπεριφορά φάνηκε να σχετίζεται με την παιδική εξωτερικευμένη συμπεριφορά. Τα ερευνητικά αυτά ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες (π.χ. Repinski & Shonk, 2002) που υποστήριξαν ότι η μητρική αλλά όχι και η πατρική εμπλοκή σχετίζονται με τα προβλήματα εξωτερίκευσης που το παιδί εκδηλώνει.

Η μεγαλύτερη μητρική επίδραση στην παιδική συμπεριφορά, σε σχέση με τη μικρότερη ή μη στατιστικά σημαντική αντίστοιχη πατρική σχέση, πιθανό να αιτιολογείται από το μικρότερο βαθμό αλληλεπιδράσεων μεταξύ πατέρα-παιδιού και το χαμηλότερο βαθμό ευαισθησίας που φαίνεται να επιδεικνύουν οι πατέρες απέναντι στα παιδιά τους, σε σύγκριση με τις μητέρες (Lewis & Lamp, 2003). Κάτι τέτοιο υποστηρίζεται από τους Collins και Russels (1991) οι οποίοι συνέλεξαν δεδομένα μέσω συνεντεύξεων και δομημένων παρατηρήσεων και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μητέρες εμπλέκονται σε συχνότερες αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά τους τόσο κατά την παιδική όσο και εφηβική ηλικία. Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια σε εφηβική ηλικία δηλώνουν να έχουν στενότερες και σχέσεις με τη μητέρα παρά με τον πατέρα τους (Hosley & Montemoyor, 1997· Langford, Lewis, Solomon & Warin, 2001).

Αντίθετα, σύμφωνα με έρευνα των Berdonini και Smith (1996) η απουσία του πατέρα φαίνεται να συμβάλλει στην εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού από μέρους του παιδιού, ενώ σύμφωνα με έρευνα της Flouri (2005) η πατρική εμπλοκή και φροντίδα είναι σε θέση να προστατεύσει το παιδί τόσο από την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς όσο και από τη θυματοποίηση. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία και με προγενέστερα ευρήματα των Flouri και Buchanan (2002α) που κατέδειξαν ότι η πατρική εμπλοκή μπορεί να προστατεύσει τα παιδιά από τη θυματοποίηση. Το δείγμα όμως της τελευταίας έρευνας αποτελείτο μόνο από αγόρια και συνεπώς, τα αποτελέσματα δεν ήταν

γενικεύσιμα και στην περίπτωση των κοριτσιών. Επίσης, δεν έγινε κάποιος έλεγχος σχετικά με την εμπλοκή της μητέρας. Σε κατοπινή έρευνά τους, οι ίδιοι ερευνητές (Flouri & Buchanan, 2003) ξεπέρασαν τις προαναφερθείσες αδυναμίες της προηγούμενης μελέτης. Περιέλαβαν δείγμα 1147 εφήβων (αγοριών και κοριτσιών) ηλικίας 14-18 και εξέτασαν την επίδραση τόσο της μητρικής όσο και της πατρικής εμπλοκής, στην εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού από μέρους του παιδιού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο η χαμηλή πατρική εμπλοκή όσο και η χαμηλή μητρική εμπλοκή σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά με τον εκφοβισμό τον οποίο εκδήλωναν οι έφηβοι, χωρίς ωστόσο να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά το φύλο των παιδιών.

Τη σημαντικότητα της πατρικής εμπλοκής και συναισθηματικής θέρμης υποστήριξε και έρευνα των Γιοβαζολιά, Κουρκούτα και Μητσοπούλου (2009) που διεξήχθη στον ελληνικό χώρο, με τη συμμετοχή 371 παιδιών με μέσο όρο ηλικίας 11,5 έτη. Φάνηκε ότι όσο λιγότερο στοργικός και τρυφερός είναι ο πατέρας απέναντι στο παιδί του τόσο πιθανότερο είναι το παιδί αυτό να εκδηλώσει εκφοβιστική συμπεριφορά. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με προγενέστερη έρευνα που επίσης πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο (Κουρκούτας, 2008) και κατέδειξε σχέση μεταξύ εκφοβισμού, θυματοποίησης και απουσίας πρακτικής και συναισθηματικής εμπλοκής του πατέρα. Εξάλλου, προγενέστερα ερευνητικά ευρήματα έχουν δείξει ότι τόσο η εκφοβιστική συμπεριφορά όσο και η παιδική θυματοποίηση συνδέονται με μία πληθώρα αρνητικών πατρικών συμπεριφορών, όπως είναι η σωματική βία, η εχθρότητα, η αδιαφορία και η αποστασιοποίηση από μέρους του πατέρα (Duncan, 2004).

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Heaven, Newbury και Mak (2004) η οποία εξέτασε την επίδραση των χαρακτηριστικών των εφήβων και των γονέων τους, στα επίπεδα παραβατικής συμπεριφοράς των εφήβων. Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 276 Αυστραλούς έφηβους με μέσο όρο ηλικίας τα 15 έτη και τους βιολογικούς γονείς τους. Η έρευνα έδειξε ότι τόσο το χαμηλό ενδιαφέρον της μητέρας όσο και του πατέρα, σχετίζονταν με την παραβατική συμπεριφορά των παιδιών, ανεξαρτήτως φύλου. Ωστόσο, επιπρόσθετες γονικές παράμετροι φάνηκαν να διαδραματίζουν διαφορετικό ρόλο όταν εκφράζονταν από τη μητέρα και διαφορετικό όταν εκφράζονταν από τον πατέρα. Για παράδειγμα, η παραβατική συμπεριφορά φάνηκε να σχετίζεται επίσης με την υπερπροστατευτικότητα της μητέρας, αλλά όχι και του πατέρα και με τη χαμηλή θέρμη της μητρικής (αλλά όχι και πατρικής) συμπεριφοράς απέναντι στο παιδί (Heaven, Newbury & Mak, 2004).

Η έρευνα πάντως των Rican, Klicperova, Kozeny και Koucka (1993) που διεξήχθη σε 418 παιδιά ηλικίας 12 ετών, έδειξε ότι η συμπεριφορά του πατέρα έχει μεγαλύτερη επίδραση από τη συμπεριφορά της μητέρας, στην εμπλοκή του παιδιού στο σχολικό εκφοβισμό. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Heaven, Newbury και Mak (2004) αναφορικά όμως με την επίδραση των χαρακτηριστικών μητέρας και πατέρα. Απροσδόκητα, η έρευνα έδειξε ότι τα χαρακτηριστικά του πατέρα και όχι της μητέρας, ήταν σε θέση να προβλέψουν την παραβατική συμπεριφορά των εφήβων. Τα ερευνητικά αυτά ευρήματα βρίσκονται σε αντίφαση με αριθμό ερευνών που τόνισαν τη σημασία των χαρακτηριστικών της μητέρας στη συμπεριφορά των εφήβων (π.χ. Fergusson & Horwood, 1999· Nigg & Hinshaw, 1998). Η συγκεκριμένη έρευνα δεν μπορεί βέβαια να δια φωτίσει κατά πόσον το συγκεκριμένο εύρημα είναι αποτέλεσμα άμεσων γενετικών παραγόντων ή κοινού περιβάλλοντος. Τα αποτελέσματα πάντως δηλώνουν ότι οι πατέρες που είναι αναξιόπιστοι, ασυνείδητοι, ανειλικρινείς και ανεύθυνοι, βάζουν σε κίνδυνο τα παιδιά τους, όσον αφορά την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από μέρους των τελευταίων (Heaven, Newbury και Mak, 2004).

Η ίδια έρευνα έδειξε ότι όσο αυξάνονταν τα επίπεδα σωματικής τιμωρίας στην οποία προέβαινε ο πατέρας τόσο αυξανόταν η παραβατική συμπεριφορά των αγοριών, αλλά όχι των κοριτσιών (Heaven, Newbury και Mak, 2004). Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών που υποστηρίζουν ότι οι πατέρες που έχουν επιθετική συμπεριφορά και είχαν εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες, είναι πιθανότερο να έχουν γιους που επίσης εμπλέκονται σε παρόμοια περιστατικά ως θύτες (Farrington, 1993). Επίσης, έρευνα των Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth και Lamb (2000) που εξέτασε τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών, έδειξε μεγαλύτερη επίδραση της συμπεριφοράς του πατέρα στους γιους παρά στις κόρες. Το εύρημα αυτό πιθανό να αιτιολογείται από ερευνητικά ευρήματα που υποστήριξαν ότι οι πατέρες φαίνεται να εμπλέκονται σε περισσότερες αλληλεπιδράσεις με τους γιους παρά με τις κόρες (Hosley & Montemayor, 1997· Youniss & Ketterlinus, 1987) και από το ενδεχόμενο τα κορίτσια να διατηρούν θετικότερες και ποιοτικότερες σχέσεις με τους γονείς τους σε σύγκριση με τα αγόρια (Hay & Ashman, 2003· Kenny, 1994). Κατά παρόμοιο τρόπο, έρευνα των Bronte-Tinkew, Moore και Carrano (2006) που διεξήχθη με τη συμμετοχή 5345 εφήβων, έδειξε ότι η ποιοτική σχέση μεταξύ πατέρα και παιδιού ήταν σε θέση να προβλέψει μικρότερο κίνδυνο εμπλοκής του παιδιού σε ποικίλες αντικοινωνικές και επιθετικές ενέργειες, ενώ η επίδραση του πατέρα φάνηκε να είναι μεγαλύτερη στα αγόρια από ότι στα κορίτσια. Αντίθετα, επιπρόσθετες

έρευνες που διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ μητρικής και πατρικής συμπεριφοράς και επιθετικότητας των παιδιών, δεν έδειξαν διαφοροποίηση ούτε της μητρικής ούτε της πατρικής επίδρασης ως προς το φύλο του παιδιού (Fanti, κ.ά., 2008· Flouri & Buchanan, 2003).

#### **3.4.2. Σχέση γονικών παραγόντων και προβλημάτων εσωτερίκευσης**

Η έρευνα των Fanti, Henrich, Bookmeyer και Kuperminc (2008) με δείγμα 246 αγόρια και 253 κορίτσια εφηβικής ηλικίας, διερεύνησε την αλληλεπίδραση μεταξύ της γονικής-παιδικής σχέσης και των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης. Έδειξε ότι οι μητέρες αλλά όχι και οι πατέρες, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη σχέση αυτή τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια. Παρομοίως, έρευνα των Ducharme, Doyle και Markiewicz (2002) στην οποία συμμετείχαν 105 έφηβοι, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το ποιοτικό συναισθηματικό δέσιμο με τη μητέρα, αλλά όχι με τον πατέρα, συνδέεται με χαμηλότερο βαθμό απόσυρσης και εσωτερίκευσης από μέρους του παιδιού. Τα ερευνητικά αυτά ευρήματα συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες που υποστήριξαν ότι η γονική συμπεριφορά της μητέρας έχει πιο δυνατή σχέση τόσο με τα παιδικά προβλήματα εσωτερίκευσης όσο και με τα εξωτερίκευσης (Aunola & Nurmi, 2005· Repinski & Shonk, 2002).

Αντίθετα, έρευνα που εστίασε αποκλειστικά στον πατρικό ρόλο (Sobolewski, 2006) έδειξε ότι η ποιοτική σχέση και αλληλεπιδράσεις μεταξύ πατέρα-παιδιού ήταν σε θέση να το προστατέψουν από συμπτώματα κατάθλιψης, άγχους και απόσυρσης. Υπάρχουν επίσης και ερευνητικά ευρήματα που συνηγορούν υπέρ της μεγαλύτερης πατρικής επίδρασης σε σχέση με τη μητρική, στα επίπεδα ψυχικής υγείας των παιδιών. Έρευνα με δείγμα 2722 Βρετανούς εφήβους εξέτασε κατά πόσον η πατρική εμπλοκή μπορούσε να προστατέψει από χαμηλά επίπεδα αισθήματος ευτυχίας (well-being) όταν διάφοροι παράγοντες κινδύνου, καθώς και η μητρική εμπλοκή ήταν σταθεροί. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αν και τόσο η μητρική όσο και η πατρική εμπλοκή σχετίζονταν με τα επίπεδα ευτυχίας των παιδιών, η πατρική εμπλοκή φάνηκε να έχει μεγαλύτερη επίδραση στα παιδιά, ανεξαρτήτως φύλου (Flouri & Buchanan, 2003β).

Οι Heaven κ.ά. (2004) υποστήριξαν ότι τόσο η μητρική όσο και η πατρική συμπεριφορά είναι εξίσου σημαντικές στην ανάπτυξη παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης. Στην έρευνά τους εξέτασαν την επίδραση της γονικής συμπεριφοράς στα



επίπεδα κατάθλιψης 276 εφήβων και έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ της κατάθλιψης των εφήβων και της υπερπροστατευτικότητας τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας, ανεξάρτητα από το φύλο του παιδιού. Παράλληλα, έρευνα των Muris, Meesters και Berg (2003) που διεξήχθη με τη συμμετοχή 742 παιδιών ηλικίας 12-18 ετών, έδειξε ότι τα χαμηλά επίπεδα τόσο της μητρικής όσο και της πατρικής συναισθηματικής θέρμης, καθώς και τα ψηλά επίπεδα γονικής απόρριψης και υπερπροστατευτικότητας σχετίζονταν με ψηλά επίπεδα προβλημάτων εσωτερίκευσης. Η έρευνα δεν έδειξε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά το φύλο του γονιού ή του παιδιού. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και έρευνα των Muris, Meesters, Merckelbach και Hulsbeck (2000) που εξέτασε τη σχέση μεταξύ των γονικών πρακτικών και των παιδικών συναισθημάτων άγχους/ανησυχίας σε ένα δείγμα 159 παιδιών, ηλικίας 9-13 ετών. Η έρευνα έδειξε ότι η γονική απόρριψη και υπερπροστατευτικότητα σχετίζονταν με υψηλά επίπεδα άγχους/ανησυχίας των παιδιών, ανεξάρτητα από το φύλο του γονιού και του παιδιού.

Από την άλλη, σε έρευνα των Meadows, Brown και Elder (2006) φάνηκε ότι η μητρική υποστηρικτική συμπεριφορά είχε μεγαλύτερη επίδραση στα κορίτσια από ότι στα αγόρια, ενώ δεν φάνηκε οποιαδήποτε στατιστικά σημαντική διαφορά φύλου όσον αφορά την πατρική επίδραση. Τόσο η μητρική όσο και η πατρική θέρμη και φροντίδα συνδέονταν με χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης των εφήβων. Το εύρημα αυτό διαφοροποιείται εν μέρει από προγενέστερη έρευνα του Windle (1992) η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η γονική υποστηρικτική συμπεριφορά μπορεί να προβλέψει μείωση της κατάθλιψης των εφήβων κοριτσιών, αλλά όχι και των αγοριών.

Συνοψίζοντας, δεν φαίνεται να υπάρχει μία ξεκάθαρη εικόνα αναφορικά με τον πιθανό διαφορετικό ρόλο μητρικής και πατρικής συμπεριφοράς στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των αγοριών και των κοριτσιών. Κάποιες έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι οι μητέρες και οι πατέρες έχουν διαφορετικές επιδράσεις στα αγόρια και διαφορετικές στα κορίτσια (π.χ. Hay & Ashman, 2003) ενώ κάποιες άλλες δεν έχουν εντοπίσει σχετικές διαφορές φύλου (Flouri & Buchanan, 2003). Παράλληλα, ενώ κάποιες έρευνες τονίζουν τον εξίσου σημαντικό ρόλο και των δύο γονέων (π.χ. Heaven κ.ά., 2004) κάποιες άλλες υποστηρίζουν ειδικότερα τη σημασία της μητρικής συμπεριφοράς (π.χ. Fantì κ.ά., 2008). Τα λιγοστά εμπειρικά δεδομένα που αφορούν και στους δύο γονείς, σε συνδυασμό με τα συγκεκριμένα ερευνητικά ευρήματα δηλώνουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση στο συγκεκριμένο πεδίο.

### 3.5. Κατεύθυνση επίδρασης μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς

Οι πλείστες έρευνες γύρω από το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση έχουν εξετάσει την επίδραση της γονικής συμπεριφοράς στη συμπεριφορά των παιδιών (parent effects models) υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά μαθαίνουν να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά μέσω της κοινωνικής μάθησης, παρακολουθώντας δηλαδή τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των μελών της οικογένειάς τους. Από την άλλη, σύγχρονοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι είναι πιθανό οι γονείς να ρυθμίζουν τις ενέργειές τους με βάση τη συμπεριφορά των παιδιών τους (child effect models) και συνεπώς, η γονική συμπεριφορά ίσως συνιστά αποτέλεσμα της διαταραχής του οικογενειακού περιβάλλοντος που προκλήθηκε λόγω των πράξεων του παιδιού. Μια τρίτη σχολή ερευνητών υποστηρίζει ότι τα παιδιά είναι τόσο παραλήπτες διαφόρων επιδράσεων από τους γονείς όσο και δημιουργοί της συμπεριφοράς των γονέων τους. Με άλλα λόγια, δημιουργείται ένας κύκλος σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ του παιδιού και των γονέων του, όπου τα δύο μέρη βρίσκονται σε διαρκή και αδιάλειπτη αλληλόδραση.

Αν και τα σχετικά εμπειρικά δεδομένα έχουν στην πλειοψηφία τους παρουσιαστεί παραπάνω στα πλαίσια ανάλυσης των υπό εξέταση μεταβλητών, κρίνεται σκόπιμο όπως πραγματοποιηθεί μία συνοπτική παρουσίαση στα τρία διαφορετικά μοντέλα με βάση τα οποία έχει διερευνηθεί η σχέση γονέα-παιδιού.

#### 3.5.1. Μοντέλα επίδρασης γονέα-παιδιού

Όπως έχει προαναφερθεί (Κεφ. 2, σημείο 3.3.2.) οι πρώτες έρευνες που άρχισαν να εξετάζουν τη σχέση μεταξύ γονικής συμπεριφοράς και παιδιού ήταν αυστηρά και ξεκάθαρα μονοκατευθυντικές. Τόσο οι ερευνητές που είχαν ως αφετηρία τους μία μάλλον ψυχοδυναμική προοπτική (π.χ. Baldwin, 1948· Orlansky, 1949· Symonds, 1939) όσο και οι ερευνητές με περισσότερο συμπεριφορικό προσανατολισμό (π.χ. Baldwin, 1948· Orlansky, 1949· Schaeffer, 1959α· β· Symonds, 1939) μελέτησαν τις επιδράσεις της γονικής συμπεριφοράς (στάσεων και πρακτικών, αντίστοιχα) στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Την ίδια γραμμή ακολούθησε και η συντριπτική πλειοψηφία των παλαιότερων αλλά και πιο σύγχρονων ερευνών στο συναφή ακαδημαϊκό χώρο (π.χ. Espelage κ.ά., 2000· Olweus, 1994) ερμηνεύοντας τις συσχετίσεις μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς ως απότοκο της επίδρασης της πρώτης προς τη δεύτερη.

Μια πληθώρα ερευνητών (π.χ. Espelage κ.ά., 2000· Olweus, 1994) έχει υποστηρίξει ότι τα παιδιά μαθαίνουν να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά παρακολουθώντας τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των μελών της οικογένειάς τους, προτείνοντας ουσιαστικά ότι οι ενδο-οικογενειακοί παράγοντες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επιθετικής γενικότερα και εκφοβιστικής ειδικότερα, συμπεριφοράς των παιδιών. Ήδη από τα μέσα του περασμένου αιώνα, η έρευνα των Sears, Maccoby και Levin (1957) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο μητρικός αρνητισμός (απουσία συναισθηματικής θέρμης, εχθρότητα, αδιαφορία και απόρριψη) η ανεκτικότητα απέναντι στην επιθετική συμπεριφορά του παιδιού και η χρήση της σωματικής τιμωρητικής πρακτικής συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών. Παράλληλα, έρευνα του Olweus (1980) έδειξε ότι το ανεπαρκές μητρικό ενδιαφέρον, η λιγοστή μητρική αγάπη και η ιδιαίτερη παραχωρητικότητα και ανεκτικότητα της παιδικής επιθετικής συμπεριφοράς από μέρους της μητέρας, αυξάνουν τις πιθανότητες εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού.

Ένας σημαντικός αριθμός συγχρονικών ερευνών (π.χ. Georgiou, 2008β· Perren & Hornung, 2005· Furnham & Cheng, 2000) έδειξε ότι η γονική ανταπόκριση προβλέπει θετικά την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο ενώ σχετίζεται αρνητικά με τον εκφοβισμό. Όταν όμως η φροντίδα ξεπεράσει το επιθυμητό όριο και μετατραπεί σε υπερπροστατευτικότητα, τότε δημιουργείται ο κίνδυνος θυματοποίησης του παιδιού. Επίσης, ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η γονική παραχωρητικότητα προβλέπει καλύτερα τη θυματοποίηση του παιδιού ενώ η αυταρχική γονική συμπεριφορά προβλέπει την επιθετική συμπεριφορά (Baldry & Farrington, 2000· Kaufmann, Gesten, Santa Lucia, Salsedo, Gobioff & Gadd, 2000).

Το μοντέλο επίδρασης παιδιού-γονέα έχει βέβαια υποστηριχθεί και από διαχρονικά ευρήματα. Για παράδειγμα, έρευνα των Fantl, Henrich, Bookmeyer και Kuperminc (2008) κατέληξε σε σχέση μονής κατεύθυνσης ανάμεσα στη σχέση μητέρας-παιδιού και παιδικών προβλημάτων εξωτερίκευσης, με τη μητέρα να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη παρόμοιων προβλημάτων εκ μέρους του παιδιού της. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με προγενέστερες διαχρονικές έρευνες που υποστήριξαν ότι οι μητέρες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προστασία του παιδιού τους από την εκδήλωση προβλημάτων εξωτερίκευσης όπως επιθετικότητα και παραβατική συμπεριφορά (Repinski & Shonk, 2002).

### 3.5.2. Μοντέλα επίδρασης παιδιού-γονέα

Αν και η πλειοψηφία των ερευνών έχει επικεντρωθεί στα μοντέλα επίδρασης γονέων-παιδιών, αρκετοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι και το αντίστροφο φαινόμενο είναι πιθανό (π.χ. Petit, Laird, Dodge, Bates & Criss, 2001). Για παράδειγμα, ο Lytton (1990) επισήμανε ότι η συσχέτιση μεταξύ της γονικής συμπεριφοράς και της συμπεριφοράς του παιδιού πιθανό να αποτελεί αποτέλεσμα της διαταραχής του οικογενειακού περιβάλλοντος, λόγω των πράξεων του παιδιού. Κατά παρόμοιο τρόπο, ο Olweus (1994) σημείωσε ότι τάσεις γονικής υπερπροστατευτικότητας θα μπορούσαν να είναι τόσο αποτέλεσμα όσο και αιτία της παιδικής θυματοποίησης. Πέρα από τις συναφείς θεωρητικές τοποθετήσεις οι οποίες αναφέρονται αναλυτικότερα πιο κάτω (Κεφ.2, σημείο 3.5.3) σημαντικές συγχρονικές και διαχρονικές έρευνες παρέχουν υποστήριξη στο ενδεχόμενο άσκησης επίδρασης της παιδικής στην γονική συμπεριφορά.

Έρευνα των Grolnick και συνεργατών (1997) έδειξε ότι οι γονείς φαίνεται να ρυθμίζουν τις ενέργειές τους με βάση τη συμπεριφορά των παιδιών τους, ενώ επιρόσθετες έρευνες υποστήριξαν ότι η συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζει συγκεκριμένα τις μεθόδους πειθαρχίας που χρησιμοποιεί ο γονέας (Beaver & Wright, 2007· Simons, Chao, Conger & Elder 2001· Lytton, 1990). Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της πειραματικής έρευνας που διεξήγαγαν οι Brunk και Henggeler (1984) όπου τα παιδιά που συμμετείχαν εκπαιδεύτηκαν ώστε να εκδηλώνουν προβληματικές συμπεριφορές απέναντι στους γονείς τους, με σκοπό να μελετηθεί η ανάλογη αντίδραση των τελευταίων. Τα παιδιά παρουσίαζαν συμπεριφορές ανυπακοής, όπως άρνηση συμμόρφωσης σε μια γονική οδηγία ή εκδήλωναν συμπεριφορές εσωτερικευσης, όπως αποφυγή της επικοινωνίας ή περιορισμένη ανταπόκριση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μητέρες προέβαιναν σε αυξημένες πρακτικές επιβολής πειθαρχίας όταν τα παιδιά επιδείκνυαν προβλήματα εξωτερικευμένης συμπεριφοράς. Αντίθετα, οι μητέρες μείωναν τον έλεγχο και παρείχαν περισσότερη λεκτική βοήθεια στα παιδιά, όταν αυτά εκδήλωναν εσωτερικευμένες συμπεριφορές.

Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών και τα προβλήματα εξωτερικευσης που αυτά επιδεικνύουν σχετίζονται αρνητικά με την ποιότητα της σχέσης γονέα-παιδιού και μειώνουν τη γονική εμπλοκή (Fanti, Henrich, Brookmeyer & Kuperminc, 2008· Reitz, Dekovic & Meijer, 2006· Scaramella, Conger, Spoth & Simons, 2002). Τα ευρήματα των ερευνών αυτών παρέχουν υποστήριξη ότι τα παιδικά προβλήματα εξωτερικευσης επηρεάζουν τη γονική συμπεριφορά (καθοδήγηση,

υποστήριξη και έλεγχο) με ένα πιο συνεπή και στατιστικά σημαντικό τρόπο, από ότι η πιθανή επίδραση αντίθετης κατεύθυνσης (Albrecht, Galambos, & Jansson, 2007· Kerr & Stattin, 2003· Stice & Barrera, 1995). Γενικά, οι έρευνες που έχουν εξετάσει τις επιδράσεις της συμπεριφοράς του παιδιού υποδεικνύουν μείωση των θετικών γονικών πρακτικών και της γονικής εμπλοκής, ως απάντηση στην αρνητική συμπεριφορά των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Olweus (1994) σε αντίθεση με τα μη θυματοποιημένα παιδιά, τα παιδιά-θύματα τείνουν να συνδέονται καλύτερα και στενότερα με τους γονείς τους παρά με τους φίλους τους. Κάτι τέτοιο, ίσως να υποδηλώνει θετική συσχέτιση μεταξύ θυματοποίησης και γονικών πρακτικών. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές των μοντέλων επίδρασης παιδιού-γονέα, αν η σχέση αυτή είναι κατευθυντική (directional) τότε θα ήταν πιθανότερο να κατευθύνεται κυρίως από τις εμπειρίες θυματοποίησης του παιδιού παρά από τις γονικές πρακτικές. Εξάλλου, η θυματοποίηση έχει συσχετιστεί θετικά με το άγχος και την κατάθλιψη (Brockenbrough, Cornell & Lober, 2002· Kaltiala-Heino, Rimpela, & Rimpela 2000) και ίσως για το λόγο αυτό οι γονείς να είναι περισσότερο προστατευτικοί και λιγότερο απαιτητικοί απέναντι στο παιδί τους, ως αντιστάθμιση απέναντι στις κοινωνικές δυσκολίες που αυτό αντιμετωπίζει (Smokowski & Kopasz, 2005). Άλλωστε, έρευνες δείχνουν ότι τα προβλήματα εσωτερίκευσης των παιδιών μπορούν να επηρεάσουν τις σχέσεις μεταξύ παιδιών και γονέων αλλά και τα ίδια τα γονικά χαρακτηριστικά (Buist, Dekovic, Meeus, & Van Aken, 2004· Fanti, κ.ά., 2008· Reitz κ.ά., 2006). Τα ερευνητικά αυτά ευρήματα ερμηνεύονται επαρκώς και από τη θεωρία των συστημάτων ελέγχου (Bell, 1977) η οποία παρουσιάζεται παρακάτω. Επομένως, το μοντέλο επίδρασης παιδιού-γονέα είναι πιθανό να ισχύει και στην ερμηνεία των σχέσεων μεταξύ παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης και γονικών παραμέτρων, δηλώνοντας ότι οι γονείς πιθανό να αντιδράσουν στην παιδική συμπεριφορά παρά να την επηρεάσουν με τις δικές τους πράξεις (Bell & Harper, 1977).

### **3.5.3. Διαδραστικά μοντέλα ή μοντέλα αλληλεπίδρασης**

Πέρα από τα μοντέλα μίας κατεύθυνσης, όπου είτε το παιδί φαίνεται να επηρεάζει τη γονική συμπεριφορά είτε ο γονέας να επηρεάζει τη συμπεριφορά του παιδιού, έχουν προταθεί και τα μοντέλα αμφίδρομων επιδράσεων μεταξύ παιδιού και γονέα, τα οποία φαίνεται να κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος. Βασισμένα στην άποψη ότι το παιδί είναι ενεργό στην ανάπτυξή του και συνεπώς, δεν επηρεάζεται μόνο από το περιβάλλον του αλλά και το ίδιο επηρεάζει με τη σειρά του το δικό του περιβάλλον (π.χ.

Sameroff, 1975α) τα μοντέλα αυτά περιγράφουν την επίδραση τόσο της συμπεριφοράς των παιδιών στη συμπεριφορά των γονέων τους όσο και την επίδραση που έχουν με τη σειρά τους οι γονείς πίσω στα παιδιά τους, δημιουργώντας έτσι ένα κύκλο σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Η αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος έχει υιοθετηθεί από αριθμό ερευνητών ως κινητήρια δύναμη εξέλιξης και δημιουργήσε τη βάση για την ανάπτυξη συναφών θεωριών. Παράλληλα, από τις πρώτες δεκαετίες μελέτης της σχέσης μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς, αρκετοί ερευνητές εξέφρασαν τη θεωρητική υπόθεση ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των δύο πιθανό να αντανακλούν αμφίδρομες επιδράσεις ανάμεσα σε παιδί και γονέα. Ωστόσο, παρά την αποδοχή του αλληλεπιδραστικού πλαισίου ανάπτυξης από πολλούς ερευνητές, ελάχιστα είναι τα εμπειρικά δεδομένα που είναι σε θέση να το υποστηρίξουν (Kerr, Stattin & Engels, 2008· Sameroff, 2009). Ακολουθεί μία σύντομη ιστορική αναδρομή με τις κυριότερες θεωρητικές τοποθετήσεις που έχουν αναπτυχθεί στη βάση της αλληλεπιδραστικής θεώρησης της παιδικής ανάπτυξης και γίνεται αναφορά στα σχετικά περιορισμένα συναφή ερευνητικά δεδομένα που φαίνεται να παρέχουν υποστήριξη σε αυτή.

Σε θεωρητικό επίπεδο, ο Baldwin (1948) είχε υποστηρίξει ότι η ιδιοσυγκρασία του παιδιού είναι πιθανό να επιδρά στη γονική συμπεριφορά και να συμβάλλει στην αναδιαμόρφωσή της. Λίγα χρόνια αργότερα, οι Thomas, Chess, Birch, Hertzog και Korn (1963) επιβεβαίωσαν εμπειρικά τη συγκεκριμένη θεωρητική υπόθεση. Μέσα από τη διαχρονική τους έρευνα διάρκειας δύο ετών, έδειξαν εμπειρικά ότι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού κατά τα πρώτα δύο χρόνια της ζωής του, ήταν αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των παιδικών χαρακτηριστικών με τη γονική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι ιδιοσυγκρασία του παιδιού επηρεάζει τις γονικές πρακτικές, οι οποίες συνδέονται με συμπεριφορικά προβλήματα εκ μέρους του παιδιού. Οι Thomas και συνεργάτες κατέληξαν ότι η ανάπτυξη των παιδικών προβλημάτων συμπεριφοράς στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση της παιδικής ιδιοσυγκρασίας και της γονικής συμπεριφοράς. Η εργασία τους απετέλεσε μία από τις πρώτες έρευνες στο χώρο που παρείχαν εμπειρικά δεδομένα στη βάση της αλληλεπιδραστικής θεώρησης της σχέσης μεταξύ παιδιού και γονέα.

Παράλληλα, η Baumgind (1965) υποστήριξε ότι η κοινωνικοποίηση του παιδιού συνιστά μία δυναμική και όχι στατική διαδικασία. Όπως έχει προαναφερθεί, η ερευνήτρια έχει επισημάνει ότι το γονικό στιλ – ως η γονική προσπάθεια κοινωνικοποίησης του παιδιού - δεν επιδρά απλά στην παιδική συμπεριφορά, αλλά παράλληλα υπόκειται σε αναδιαμόρφωση, μέσω της αλληλεπίδρασης με το ίδιο το παιδί. Ουσιαστικά, οι

προσπάθειες του γονέα για υποβοήθηση της κοινωνικοποίησης του παιδιού επηρεάζονται και από τη δεκτικότητα του ίδιου του παιδιού απέναντι στο γονικό αυτό ενδιαφέρον. Για παράδειγμα, ένας διαλεκτικός γονέας συντείνει στην επιτυχή κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσω της υποστήριξης και της ενθάρρυνσης που του παρέχει αλλά και μέσω της στοχοθέτησης στην οποία προβαίνει. Το παιδί από την πλευρά του μέσω της προσωπικής του επιτυχίας, είναι σε θέση να ανταποκριθεί θετικά στις γονικές προσδοκίες. Μέσω της επιτυχίας του παιδιού ενισχύεται το γονικό ενδιαφέρον για περαιτέρω επίτευξη στόχων και παροχή της ανάλογης στήριξης για επίτευξή τους.

Αναπτύσσοντας την τοποθέτηση της Baumrind (1965) οι Darling και Steinberg (1993) ανέπτυξαν ένα μοντέλο για την περιγραφή του γονικού στιλ ως παράγοντα πλαισίου, υποστηρίζοντας ότι οι γονικές πρακτικές αποτελούν προϊόν αλληλεπίδρασης μεταξύ του γονικού στιλ και της δεκτικότητας του ίδιου του παιδιού. Αν και ο πρωταρχικός στόχος του συγκεκριμένου μοντέλου ήταν η έμφαση στη μεσολάβηση του γονικού στιλ μεταξύ των γονικών πρακτικών και της παιδικής ανάπτυξης, η όλη διαδικασία παρουσιάζεται δυναμική, μέσω της αλληλεπίδρασης γονικής και παιδικής συμπεριφοράς στη διαμόρφωση των γονικών πρακτικών.

Πέρα από τις γενικότερες τοποθετήσεις ερευνητών που υπέθεσαν την ύπαρξη γονικής και παιδικής αλληλεπίδρασης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αξίζει να γίνει μία αναφορά και σε περιεκτικότερες θεωρίες και μοντέλα που έχουν εστιαστεί αποκλειστικά στην αλληλεπίδραση αυτή και στους επιμέρους μηχανισμούς μέσω των οποίων πραγματοποιούνται οι αμφίδρομες επιδράσεις μεταξύ παιδιού και γονέα. Η θεωρία των συστημάτων ελέγχου (control systems theory) (Bell, 1977) καθώς και η θεωρία του «οικογενειακού εξαναγκασμού» (family coercion) (Patterson, 1986) εστιάζονται στον τρόπο με τον οποίο οι αντιδράσεις του παιδιού φαίνεται να διαμορφώνουν την συμπεριφορά του γονέα και αντίστροφα, προτείνοντας ότι γονέας και παιδί είναι από κοινού «αρχιτέκτονες» της συμπεριφοράς και των δύο μερών. Επεκτείνοντας στην ίδια θεωρητική γραμμή, ο Sameroff (1975α) πρότεινε το αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανάπτυξης (transactional model of development) υποστηρίζοντας ότι η παιδική ανάπτυξη μπορεί να νοηματοδοτηθεί ως αποτέλεσμα συνεχόμενων αλληλεπιδράσεων μεταξύ του παιδιού και το περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει και κινείται. Το συγκεκριμένο μοντέλο παρουσιάζει ιδιαίτερη ευελιξία και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο σύνολό του ή αποσπασματικά, για τον έλεγχο αντίστοιχων αμφίδρομων ερευνητικών υποθέσεων. Η παρούσα έρευνα υιοθετεί το ερευνητικό πλαίσιο που προτείνεται από το συγκεκριμένο μοντέλο, γι' αυτό και πραγματοποιείται εκτενέστερη αναφορά σε αυτό. Ακολούθως πραγματοποιείται μία

σύντομη παρουσίαση του οικολογικού μοντέλου (ecological model) που προτάθηκε από τον Bronfenbrenner (1977), το οποίο διευρύνει περαιτέρω το αλληλεπιδραστικό πλαίσιο ανάπτυξης και εισηγείται ότι η ατομική ανάπτυξη θα πρέπει να εξετάζεται στα πλαίσια των αλληλεπιδράσεων με τα εγγύτερα αλλά και πιο απομακρυσμένα κοινωνικά συστήματα στα οποία ανήκει. Τέλος, γίνεται αναφορά στο συναφές μοντέλο αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών (overlapping spheres of influence) της Epstein (1987) το οποίο υποστηρίζει ότι το παιδί δέχεται και ασκεί επιδράσεις όχι μόνο από και προς τους γονείς, αλλά και από και προς στα εγγύτερα συστήματα της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας, στα οποία και ανήκει. Σκόπιμα δεν πραγματοποιείται λεπτομερής αναφορά σε όλα τα μοντέλα, διότι κάτι τέτοιο δεν αποτελεί στόχο της παρούσας εργασίας. Έμφαση δίνεται στη βάση της αλληλεπίδρασης ατόμου-περιβάλλοντος και στην αναφορά κάθε θεωρητικού σχήματος στη σχέση παιδιού-οικογένειας που αφορά άμεσα το παρόν ερευνητικό έργο.

*3.5.3.1. Θεωρία συστημάτων ελέγχου (control systems theory):* Η θεωρία των συστημάτων ελέγχου (Bell, 1977) υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά του γονέα μπορεί να νοηματοδοτηθεί μέσω της αλληλεπίδρασης με προηγούμενη συμπεριφορά του παιδιού. Αντίστοιχα, η παιδική συμπεριφορά διαμορφώνεται μέσω της αλληλεπίδρασης με τη γονική συμπεριφορά. Ο Bell (1977) προτείνει ότι οι γονείς έχουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο ανοχής απέναντι στη συμπεριφορά του παιδιού τους. Η συμπεριφορά ενός παιδιού που χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα ή άλλα προβλήματα εξωτερικευμένων συμπεριφορών μπορεί να αγγίξει το «ανώτερο όριο» γονικής ανοχής, με αποτέλεσμα τις αντιδράσεις «ανώτερου ορίου ελέγχου» (upper-limit control) από μέρους του γονέα. Οι αντιδράσεις «ανώτερου ορίου ελέγχου» περιλαμβάνουν την άσκηση ελέγχου στο παιδί, περιορισμό, σύγκρουση καθώς και τιμωρητικές πρακτικές. Στην αντίθετη περίπτωση, ένας γονέας ανταποκρίνεται με ενέργειες «χαμηλότερου ορίου ελέγχου» (lower-limit control) όταν προσεγγίζεται το «χαμηλότερο όριο» της γονικής ανοχής. Αυτό φαίνεται να προσεγγίζεται από συμπεριφορές εσωτερίκευσης των παιδιών, όπως είναι η κοινωνική απόσυρση, η παθητικότητα και η ντροπαλότητα. Οι αντιδράσεις «χαμηλότερου ορίου ελέγχου» περιλαμβάνουν τη συναισθηματική στήριξη και υποκίνηση του παιδιού και την παροχή βοήθειας, με σκοπό την ενθάρρυνση και κινητοποίησή του. Η θεωρία των συστημάτων ελέγχου προτείνει επίσης ότι κατά παρόμοιο τρόπο, τα παιδιά διατηρούν ένα συγκεκριμένο επίπεδο ανοχής απέναντι στην γονική συμπεριφορά και αντιδρούν αναλόγως με ενέργειες «ανώτερου» και «χαμηλότερου ορίου ελέγχου». Η εν λόγω θεωρία απετέλεσε σημαντικό βήμα προς την κατανόηση της διαμόρφωσης της παιδικής και γονικής συμπεριφοράς,



προτείνοντας ότι αυτές συνιστούν προϊόν της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Παιδιά και γονέας φαίνεται να βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση και συνεπώς, η συμπεριφορά του ενός μέρους δεν είναι εφικτό να ερμηνευτεί χωρίς τη συνεξέταση της συμπεριφοράς του άλλου.

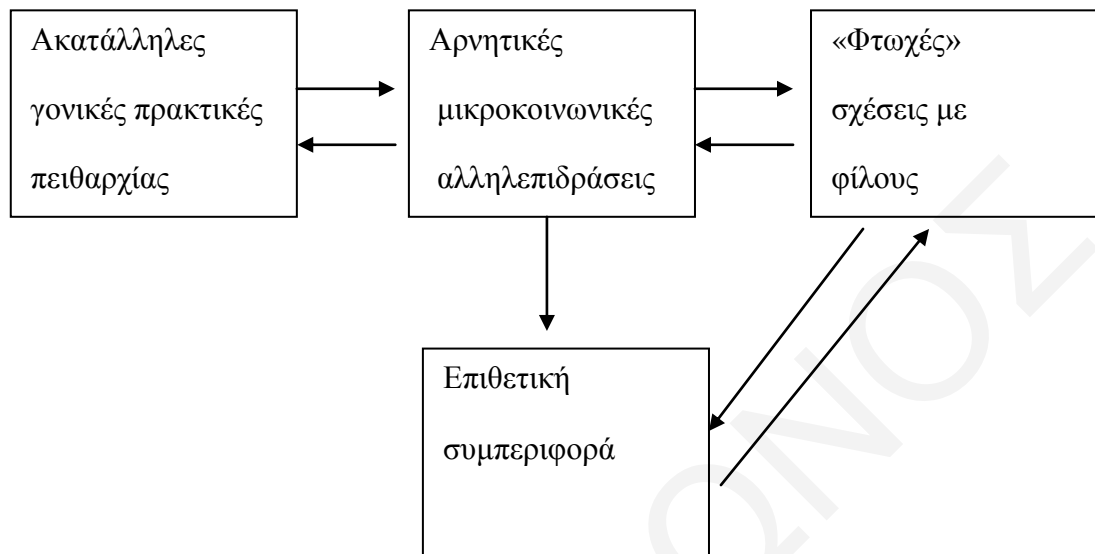
3.5.3.2. *Θεωρία οικογενειακού εξαναγκασμού (family coercion theory)*: Ο Patterson (1982· 1986) έχει υποστηρίξει ότι στις οικογένειες με επιθετικά παιδιά επικρατεί ένα μοτίβο «εξαναγκασμού κατά το οποίο ο γονέας εξαναγκάζεται να υποχωρήσει εξαιτίας της έντονης αντίδρασης του παιδιού, το οποίο αρνείται να συμμορφωθεί με την εντολή, κριτική, άρνηση, τιμωρία... του γονέα και οι μακρόσυρτες αλυσίδες εξαναγκασμού μεγάλωνουν την πιθανότητα της εκδήλωσης παιδικής επιθετικότητας» (Patterson, 1986, σελ. 435). Σύμφωνα με τον Patterson, τα παιδιά εκπαιδεύονται από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους. Τα επιθετικά παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από συνεχείς επιθέσεις, κακές πρακτικές πειθαρχίας εκ μέρους των γονέων και σύγκρουση μεταξύ των μελών της οικογένειας. Οι γονείς των επιθετικών παιδιών φαίνεται να προσφέρουν αρνητική ενίσχυση σε μη αποδεκτές και επιθετικές παιδικές συμπεριφορές, αγνοώντας τις κοινωνικά αποδεκτές και προκοινωνικές (prosocial) συμπεριφορές όταν αυτές εκδηλώνονται. Από την άλλη, όπως υποστηρίζουν και οι Bell και Harper (1977) οι γονείς έχουν όντως τη δύναμη να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των παιδιών, αλλά οι παιδικές αντιδράσεις μπορεί να διαφοροποιήσουν με τη σειρά τους τις γονικές πρακτικές. Κατά τον τρόπο αυτό, τα παιδιά και οι γονείς βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση και η ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς προκύπτει μέσω των μεταξύ τους αμφίδρομων επιδράσεων.

Αναλύοντας τον τρόπο «εκπαίδευσης» των παιδιών στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς οι Patterson, Dishion και Bank (1984) αναφέρουν ότι ο φαύλος κύκλος επιθετικότητας πιθανό να ξεκινά από την αδυναμία των γονέων να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές πειθαρχίας, γεγονός που μέσω αλυσιδωτών αλληλεπιδράσεων οδηγεί τελικά σε ταυτόχρονη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τόσο του θύτη όσο και του θύματος. Συνοπτικά, σύμφωνα με τη θεωρία «εξαναγκασμού» (coercion theory) οι ακατάλληλες πρακτικές πειθαρχίας του γονέα, όπως επιθετικότητα, έλεγχος και σωματική τιμωρία, οδηγούν στην αντιδραστική συμπεριφορά εκ μέρους του παιδιού. Τέτοιες αντιδράσεις περιλαμβάνουν το κλάμα, την ένταση και την επιθετικότητα του παιδιού, οι οποίες φαίνεται να επηρεάζουν τις μετέπειτα πρακτικές του γονέα που δεν είναι ικανός να

εφαρμόσει αποτελεσματικές μεθόδους πειθαρχίας. Ο γονέας με τη σειρά του, προσπαθώντας να αντιμετωπίσει τη νέα κατάσταση απειθαρχίας του παιδιού, προβαίνει σε σκληρές τιμωρητικές πρακτικές, οι οποίες οδηγούν σε περαιτέρω σύγκρουση και αντίδραση από μέρους του παιδιού. Η αύξηση της αντιδραστικής παιδικής συμπεριφοράς απέναντι στο γονέα που δεν είναι σε θέση να την αντιμετωπίσει κατάλληλα, φαίνεται να τον εξαναγκάζει τελικά να υποχωρήσει. Κατά τον τρόπο αυτό, παρέχει αρνητική ενίσχυση στην αντιδραστική παιδική συμπεριφορά, η οποία επαναλαμβάνεται και μεταφέρεται όχι μόνο στη σχέση με τα αδέρφια αλλά και στις σχέσεις με τους φίλους, εκτός του οικογενειακού πλαισίου. Συνεπώς, το επιθετικό παιδί είναι ταυτόχρονα θύμα της ανεπάρκειας και κακοδιαχείρισης των γονέων του αλλά και αρχιτέκτονας ενός «πειθαναγκαστικού» (coercive) οικογενειακού συστήματος που οδηγεί στη διαίωση των επιθετικών πρακτικών (Patterson, 1982· 1986· Patterson, Dishion & Bank, 1984· Patterson, Reid & Dishion, 1992).

Στο διάγραμμα 2.4. παρουσιάζεται το μοντέλο κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάπτυξης της επιθετικής συμπεριφοράς (Patterson, Dishion & Bank, 1984). Ο όρος ακατάλληλες πρακτικές πειθαρχίας αναφέρεται τόσο στις σκληρές τιμωρητικές πρακτικές, τον αυστηρό έλεγχο και τη σύγκρουση όσο και στην αδυναμία διαχείρισης της σύγκρουσης, υποχώρησης και γενικότερης δυσκολίας για αποτελεσματική αντιμετώπιση της παιδικής απειθαρχίας εκ μέρους του γονέα. Οι μη αποτελεσματικές αυτές πρακτικές επηρεάζουν τις παιδικές αντιδράσεις, ενώ επηρεάζονται περαιτέρω και από αυτές. Ο όρος «μικροκοινωνικές αλληλεπιδράσεις» (negative microsocial exchanges) αναφέρεται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και παιδιών, στο πλαίσιο του οικογενειακού μικροσυστήματος. Οι αρνητικές αυτές αλυσιδωτές αλληλεπιδράσεις φαίνεται να επιδρούν τόσο άμεσα όσο και έμμεσα στη διαμόρφωση της παιδικής επιθετικότητας, αφού μεταφέρονται και εφαρμόζονται και εκτός οικογενειακών πλαισίων, στο κοινωνικό περιβάλλον των φίλων. Η αντιδραστική συμπεριφορά των ήδη «εκπαιδευμένων» επιθετικών παιδιών συνδέεται με την απόρριψη από το σύστημα των φίλων, όπου το επιθετικό παιδί φαίνεται να επαναεφαρμόζει τις αντιδραστικές και επιθετικές συμπεριφορές στις οποίες έχει μνηθεί εντός του οικογενειακού πλαισίου (Patterson (1982· 1986· Patterson, Dishion & Bank, 1984· Patterson, Reid & Dishion, 1992).

Διάγραμμα 2.4. Μοντέλο κοινωνικής αλληλεπίδρασης για την ανάπτυξη της επιθετικότητας. (Μετάφραση από Patterson, Dishion & Bank, 1984).



Ερευνητικά ευρήματα παρέχουν υποστήριξη στη συγκεκριμένη θεωρία, δείχνοντας ότι οι μητέρες των επιθετικών παιδιών τείνουν να μην συνεχίζουν τη παρέμβασή τους όταν η επιθετικότητα εξακολουθεί. Φαίνεται να είναι ασυνεπείς στην παρέμβασή τους και λιγότερο αποτελεσματικές στην εξομάλυνση της σύγκρουσης όταν αυτή συμβαίνει, με αποτέλεσμα να παρέχουν αρνητική ενίσχυση για επανάληψη της αντιδραστικής συμπεριφοράς από μέρους του παιδιού (Patterson, Reid & Dishion, 1992). Παράλληλα, σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι οι στρατηγικές της πειθαρχίας φαίνεται να σχεδιάζονται από κοινού - από τους γονείς και το παιδί - παρά επιβάλλονται αυταρχικά μονάχα από τον γονέα (Snyder, Cramer, A Frank & Patterson, 2005).

Παρά την ερευνητική τομή στην οποία προέβη ο Patterson, η θεωρία του έχει δεχθεί και κριτική, η οποία εστιάζεται κυρίως στη γενικευσιμότητα και την εγκυρότητά της αναφορικά με την ανάπτυξη της επιθετικότητας σε μη κλινικούς πληθυσμούς. Εξάλλου, η θεωρία του Patterson βασίστηκε κατά κύριο λόγο στις οικογένειες (αποκλειστικά αγοριών) που συμμετείχαν σε προγράμματα παρέμβασης εναντίον της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών (αποκλειστικά αγοριών) (Robinson, 1985). Παράλληλα, η Ανδρέου (2011) επισημαίνει ότι η συγκεκριμένη θεωρία αφορά μόνο την ευρύτερη συμπεριφορά της επιθετικότητας και δεν μπορεί να γενικευτεί στην περίπτωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, η οποία απαιτεί συγκεκριμένο και διαφοροποιημένο σχέδιο δράσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η ερευνήτρια, «εάν το παιδί

«εκπαιδεύεται» μέσα στην οικογένεια για να γίνει δράστης θυματοποιητικών ενεργειών, μέσα στην οικογένεια, προφανώς, χρειάζεται κάτι περισσότερο από συνεχείς ενισχύσεις και αποσβέσεις. Κι αν «εκπαιδεύεται» για να γίνει θύμα, μάλλον χρειάζεται κάτι παραπάνω από υπερ-προστατευτική ή δεσποτική μητέρα...» (σελ. 216).

Ωστόσο, παρά τις αδυναμίες του αλληλεπιδραστικού μοτίβου ανάπτυξης της επιθετικότητας που έχει προταθεί από τον Patterson, η συγκεκριμένη εργασία έχει θέσει τις βάσεις για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ γονέα και παιδιού, υπό μία αλληλεπιδραστική προοπτική. Ουσιαστικά, έθεσε υπό αμφισβήτηση μία πληθώρα ερευνητικών δεδομένων που υποστήριζαν ότι οι συσχετίσεις μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς ερμηνεύονται αποκλειστικά ως επίδραση της πρώτης προς τη δεύτερη, παρουσιάζοντας την προοπτική αλληλοδιαμόρφωσης της συμπεριφοράς μεταξύ των δύο.

Εμβαθύνοντας στην εξέταση της σχέσης μεταξύ γονικής εποπτείας-ελέγχου και παιδικών προβλημάτων συμπεριφοράς και ακολουθώντας παρόμοια ερευνητική γραμμή, σύγχρονοι ερευνητές (Kerr, Stattin & Pakalniskiene, 2008α,β) έχουν δείξει με μία σειρά από έρευνες ότι ο γονικός έλεγχος αποτελεί μάλλον αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του παιδιού παρά αρχική δράση. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού είναι πιθανό να κουράζει ή/και να φοβίζει τους γονείς, με αποτέλεσμα να παραιτούνται από την προσπάθεια ελέγχου της συμπεριφοράς του παιδιού τους. Ερευνητικά ευρήματα των ίδιων (Kerr, Stattin & Pakalniskiene, 2008α) έδειξαν ότι ο φόβος από προηγούμενη εμπειρία (intimidation) κατά την οποία δημιουργήθηκε ένταση στο σπίτι λόγω συζήτησης με το παιδί, οδηγούσε τους γονείς σε μείωση των ερωτήσεων και του ελέγχου που ασκούσαν στο παιδί τους. Επιπρόσθετη έρευνα (Kerr, Stattin & Engels, 2008β) έδειξε επίσης ότι οι γονείς τείνουν να εποπτεύουν τα παιδιά που αποδέχονται τη γονική προσοχή και το ενδιαφέρον, είναι θερμά και ανοιχτά στην επικοινωνία μαζί τους. Αντίθετα είναι απόμακροι και ασκούν λιγότερο ή και καθόλου έλεγχο στα παιδιά που φαίνεται να μην είναι δεκτικά στην επικοινωνία με τους γονείς, είναι αποξενωμένα και δείχνουν ψυχρότητα. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι γονείς συμπεριφέρονται απέναντι στα παιδιά τους όπως θα συμπεριφέρονταν απέναντι και σε οποιοδήποτε άλλο άτομο θα καλωσόριζε την επικοινωνία μαζί τους ή αντίθετα, θα κρατούσε απόμακρη και αρνητική στάση. Οι συγκεκριμένες έρευνες, όπως επίσης και το έργο του Patterson, δηλώνουν ότι γονείς φαίνεται να προσαρμόζουν τη δική τους συμπεριφορά στην αποδοχή ή αντιδραστικότητα που επιδεικνύουν τα παιδιά απέναντί τους.

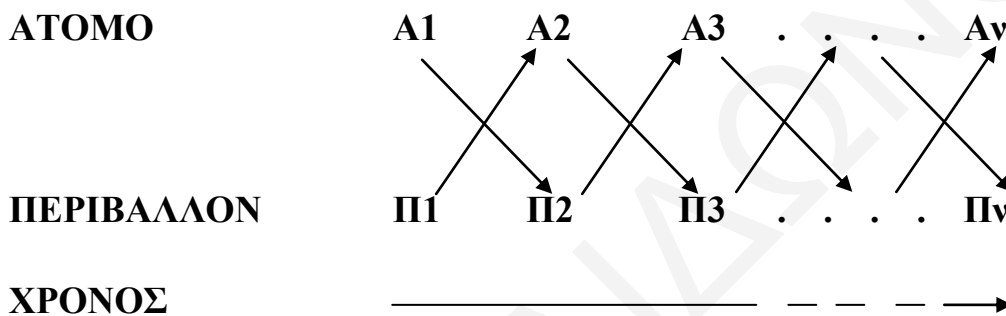
3.5.3.3. Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανάπτυξης (*transactional model of development*): Επεκτείνοντας στην ίδια θεωρητική γραμμή, ο Sameroff (1975α) υποστήριξε ότι η παιδική ανάπτυξη μπορεί να νοηματοδοτηθεί ως ένα συνεχές διπλών κατευθύνσεων ή αμφίδρομων αλληλεπιδράσεων μεταξύ του παιδιού και του συγκεκριμένου στο οποίο το παιδί ζει. Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη του ατόμου σε οποιονδήποτε τομέα επηρεάζεται από τις αλληλεπιδράσεις του με τον κοινωνικό του περίγυρο, οι οποίες επισυμβαίνουν διαρκώς με την πάροδο του χρόνου. Συνεπώς, η ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί προϊόν συνεχών δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντος (Sameroff, 1975α: 1975β).

Το κυριότερο στοιχείο του μοντέλου αμφίδρομων επιδράσεων είναι η έμφαση στις δυναμικές και αλληλοεξαρτόμενες επιδράσεις διπλών κατευθύνσεων, ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον του. Ούτε το παιδί αλλά ούτε και οι περιβαλλοντικοί-κοινωνικοί παράγοντες είναι απαραίτητα στατικοί μέσα στο χρόνο. Αντίθετα, κατά πάσα πιθανότητα αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου και συνεπώς, οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις επισυμβαίνουν εντός των νέων πλαισίων που έχουν επιφέρει οι αλλαγές τόσο στο ατομικό όσο και στο επίπεδο του κοινωνικού πλαισίου. Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο τονίζει την πλαστικότητα και ευελιξία του περιβάλλοντος και του ατόμου. Το άτομο όχι απλά αλλάζει και προσαρμόζεται στις αλλαγές του πλαισίου του, αλλά συμβάλλει και το ίδιο ενεργά από τη μία στην αναδιάρθρωση του συγκεκριμένου του και από την άλλη, στην ανάπτυξη του ίδιου του εαυτού του. Οι αναπτυξιακές αλλαγές ορίζονται από τις αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο το παιδί αλληλεπιδρά με τις διάφορες εμπειρίες που βιώνει. Οδηγούνται ουσιαστικά από διαρκείς καινούριες πολυπλοκότητες είτε του ίδιου του ατόμου είτε του περιβάλλοντός του, οι οποίες επιβάλλουν την υιοθέτηση νέων προσαρμογών από το άτομο ή/και τον περίγυρο (Sameroff, 1975α: 1975β: 2009α).

Οι Kuczynski και Parkin (2009) προτείνουν πέντε βήματα για την ουσιαστική διερεύνηση ενός μοντέλου αλληλεπίδρασης. Αρχικά, θα πρέπει να ειπωθεί κριτικά η μονομερής γραμμική κατεύθυνση επιδράσεων και να υιοθετηθεί το σκεπτικό κυκλικής διαδοχής αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εξεταζόμενων μερών. Επιπρόσθετα, οι γονείς και τα παιδιά θα πρέπει να μελετηθούν ως ενεργοί συνεργάτες σε ένα δραστηριοποιημένο σύστημα και όχι ως δύο ξεχωριστά μέρη. Παράλληλα, οι διαφορές και αντιθέσεις στη συμπεριφορά παιδιού και γονέα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως πρωτογενής δύναμη ανάπτυξης, ενώ ο ερευνητής θα πρέπει να ψάχνει για ποιοτικές διαφοροποιήσεις καθώς οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα ενεργά μέλη του συστήματος λαμβάνουν χώρα.

Η απεικόνιση του αλληλεπιδραστικού μοντέλου (Διάγραμμα 2.5.) όπως προτάθηκε από τον Sameroff (1975β) φάνηκε ιδιαίτερα χρήσιμη για θεωρητικούς σκοπούς, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις επιδράσεις διπλής κατεύθυνσης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος. Ωστόσο, δεν ήταν επαρκής για ερευνητικούς σκοπούς, αφού δεν απεικόνιζε τη συνεχόμενη διαδικασία ανάπτυξης στο άτομο και το περιβάλλον, με την πάροδο του χρόνου (Sameroff, 2009).

Διάγραμμα 2.5. Απεικόνιση αλληλεπιδραστικού μοντέλου (προσαρμογή από Sameroff, 1975β).



Σημείωση:

A1... Av: Ατομική συμπεριφορά στη χρονική στιγμή 1... Ατομική συμπεριφορά στη χρονική στιγμή v.

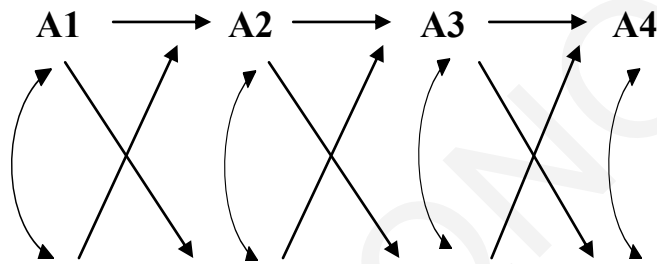
Π1... Πv: Περιβάλλον στη χρονική στιγμή 1... Περιβάλλον στη χρονική στιγμή v.

Συνεπώς, ένα δεύτερο μοντέλο προτάθηκε με σκοπό την καλύτερη αναπαράσταση ενός μετρικού μοντέλου, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως βάση για τον έλεγχο ερευνητικών υποθέσεων. Στο σχήμα αυτό παρουσιάζονται οι αλληλοσυσχετίσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος ως ένα συνεχές κατά την πάροδο του χρόνου, με σκοπό τη διερεύνηση των αναπτυξιακών αλλαγών που επισυμβαίνουν (Διάγραμμα 2.6.). Οι Patterson και Bank ήδη από το 1989 χρησιμοποίησαν το μοντέλο για την περιγραφή του τρόπου με τον οποίο οι γονικές πρακτικές και η εναντιωματική (oppositional) συμπεριφορά των παιδιών ενισχύονταν αμοιβαία κατά τη διαδικασία ανάπτυξης παιδικής επιθετικής συμπεριφοράς. Αργότερα, ο συγκεκριμένος σχεδιασμός

απετέλεσε βάση για τη διερεύνηση σύγχρονων ερευνητικών ερωτημάτων αναφορικά με την παιδική ανάπτυξη (π.χ. Sameroff & MacKenzie, 2003).

Διάγραμμα 2.6. Αλληλεπιδραστικό μοντέλο με απεικόνιση συνέχειας κατά την πάροδο του χρόνου (προσαρμογή από Sameroff, 1975β).

**ΑΤΟΜΟ**



**ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

Σημείωση:

A1... A4: Ατομική συμπεριφορά στη χρονική στιγμή 1... Ατομική συμπεριφορά στη χρονική στιγμή 4.

Π1... Π4: Περιβάλλον στη χρονική στιγμή 1... Περιβάλλον στη χρονική στιγμή 4.

3.5.3.4. Το οικολογικό μοντέλο ανάπτυξης (*ecological model of development*): έχει προταθεί από τον Bronfenbrenner (1979) και τοποθετεί το αναπτυσσόμενο άτομο στο κέντρο μίας αλληλουχίας ομόκεντρων κύκλων, που αντιπροσωπεύουν υποσυστήματα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος όπου συντελείται η ανάπτυξη (Διάγραμμα 2.7.). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Δημητρίου (1994, σ.203) «η εξέλιξη του κάθε ατόμου είναι διαπλεγμένη με την εξέλιξη πολλών άλλων ατόμων έτσι ώστε να καθορίζεται από αυτήν και να την καθορίζει. (...) στην πραγματικότητα δεν υπάρχει ατομική εξέλιξη. Η ατομική εξέλιξη είναι μέρος πολλών συστημάτων συν-εξέλιξης».

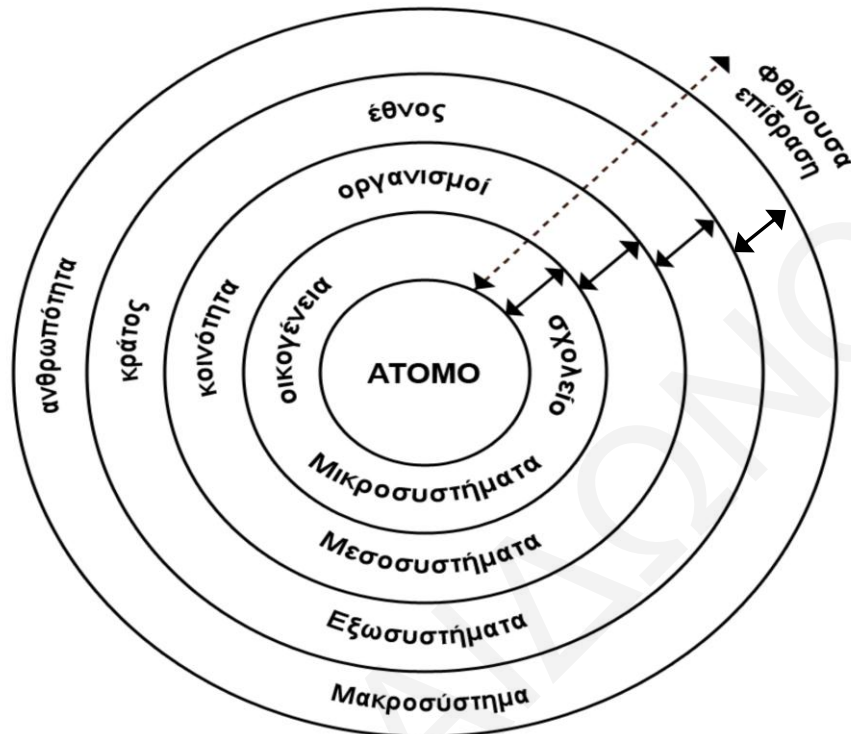
Σύμφωνα με το οικολογικό μοντέλο, εγγύτερα στο άτομο βρίσκεται το μικροσύστημα, όπου περιλαμβάνονται τα υποσυστήματα με τα οποία το άτομο έχει τη μεγαλύτερη αλληλεπίδραση. Τέτοια υποσυστήματα αποτελούν η οικογένεια και το σχολείο του παιδιού. Τονίζοντας το στοιχείο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο παιδί και τα

υποσυστήματα που το περιβάλλουν, ο Bronfenbrenner (1979) χαρακτηρίζει τις επιρροές αυτές «διπλών κατευθύνσεων» (bi-directional influences). Όσο πιο μακριά τοποθετείται το εκάστοτε υποσύστημα από το άτομο τόσο μικρότερες είναι οι μεταξύ τους επιδράσεις, αλλά δεν μηδενίζονται. Πιο έξω, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και το μακροσύστημα περιλαμβάνουν κοινωνικούς φορείς, νόρμες, κοινωνικές αξίες και πεποιθήσεις που επηρεάζουν το πλαίσιο ανάπτυξης του ατόμου, σε μικρότερο όμως βαθμό. Στο εξωσύστημα για παράδειγμα, περιλαμβάνεται η κοινωνία σε κρατικό και εθνικό επίπεδο, ενώ το μακροσύστημα πλαισιώνει το ευρύτερο σύνολο της ανθρωπότητας.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να ερμηνεύονται κριτικά παρόμοια μοντέλα και να δίνεται έμφαση στο ενδεχόμενο διαφοροποίησής τους με την πάροδο του χρόνου και την επακόλουθη κοινωνικοπολιτισμική και όχι μόνο, εξέλιξη. Για παράδειγμα, αναφέρεται ότι με βάση την αρχική περιγραφή του συγκεκριμένου μοντέλου (Bronfenbrenner, 1979) οι τεχνολογικές εξελίξεις και το διαδίκτυο, θα κατατάσσονταν στο εξωσύστημα. Κάτι τέτοιο θα υποβάθμιζε ιδιαίτερα τη σημαντικότητα και την επίδρασή τους στην παιδική ανάπτυξη, αν χρησιμοποιείτο ως σημείο αναφοράς για την ερμηνεία των δεδομένων της σύγχρονης κοινωνίας. Συνεπώς, η ανάλυση και εφαρμογή παρόμοιων θεωριών είναι χρήσιμο να παρουσιάζουν ευελιξία και να προσαρμόζονται στις εκάστοτε απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών, ώστε να ανταποκρίνονται όσον το δυνατό περισσότερο στη εκάστοτε πραγματικότητα.



Διάγραμμα 2.7. Το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner. Προσαρμογή από Bronfenbrenner (1979) και Γεωργίου (2007).



3.5.3.5. Το μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών: η Epstein (1978) αναπαριστά το πλαίσιο ανάπτυξης του ατόμου βασισμένη σε παρόμοιο σκεπτικό, εστιάζοντας όμως στα βασικά μικροσυστήματα που έχουν ουσιαστικά και τη μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με το νεαρό άτομο. Η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα περιγράφονται ως τα κατ' εξοχήν υποσυστήματα με τα οποία το παιδί έρχεται σε μεγαλύτερη και καθημερινή επαφή και συνεπώς, επηρεάζεται από και επηρεάζει περισσότερο τα συγκεκριμένα. Τα τρία αυτά υποσυστήματα παρουσιάζονται ουσιαστικά ως τρεις διαφορετικές αλλά αλληλεπικαλυπτόμενες σφαίρες, όπου στον κοινό τους χώρο περιλαμβάνεται το παιδί (Διάγραμμα 2.8.). Το παιδί επηρεάζεται αλλά και επηρεάζει τα υποσυστήματα αυτά αλλά και τα υποσυστήματα αλληλοεπηρεάζονται μεταξύ τους.

Διάγραμμα 2.8. Το μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών της Erstein (1987). Προσαρμογή από Erstein (1987) και Γεωργίου (2007).



Τόσο το οικολογικό μοντέλο (Bronfenbrenner, 1979) όσο και το μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών (Erstein, 1987) αποτελούν θεωρητική βάση για τη μελέτη της ανάπτυξης του ατόμου στα πλαίσια αλληλεπιδράσεων που συντελούνται μεταξύ του ίδιου του ατόμου και του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Ωστόσο, τα μοντέλα αυτά, πέρα από το θεωρητικό υπόβαθρο δεν προσφέρουν συγκεκριμένο μεθοδολογικό σχεδιασμό για συναφή ερευνητική εφαρμογή και εξαγωγή αποτελεσμάτων. Το πρόβλημα αυτό προσπάθησε να ξεπεράσει ο Sameroff (1975β), προτείνοντας ένα σαφές πλάνο ερευνητικού σχεδιασμού, το οποίο έχει αναλυθεί πιο πάνω.

### 3.5.3.6. Εμπειρικά δεδομένα υποστήριξης του αλληλεπιδραστικού πλαισίου ανάπτυξης.

Σε μία επισκόπηση της υφιστάμενης βιβλιογραφίας μέχρι το 1992, η Maccoby επισήμανε ότι οι αρχικές ερευνητικές προσπάθειες στο χώρο της γονικής συμπεριφοράς εξέταζαν κατά κύριο λόγο την επίδραση αυτής στην παιδική ανάπτυξη. Προχωρώντας, εξήγησε ότι η τάση αυτή μόλις είχε ξεκινήσει να αλλάζει, κατευθυνόμενη προς τη διερεύνηση των πιθανών επιδράσεων του ίδιου του παιδιού στη συμπεριφορά του γονέα του (Maccoby, 1992). Κάτι τέτοιο ισχύει τουλάχιστο σε θεωρητική βάση, αναφορικά με το ευρύτερο ερευνητικό πεδίο γύρω από τον άξονα διερεύνησης της σχέσης μεταξύ γονικής και

παιδικής συμπεριφοράς. Σημαντικοί ερευνητές έχουν τοποθετηθεί θεωρητικά παρέχοντας ένα περιεκτικό θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο περιγράφονται κύκλοι αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιού και γονέα (π.χ. Kuczynski, 2003· Patterson, 1982· Sameroff, 1975α·β· 2009). Ερευνητικά ευρήματα της συγκεκριμένης σχολής ερευνών έγιναν εμφανή κάποια χρόνια αργότερα, με το ευρύτερο πεδίο να βρίσκεται ακόμα σε πολύ αρχικά στάδια διερεύνησης.

Για τους Kerr, Stattin και Engels (2008α) η αλληλεπιδραστική θεώρηση της σχέσης γονέα και παιδιού θεωρείται σήμερα ερευνητικά η πιο «άμεσου ενδιαφέροντος» («hot topic») περιοχή. Αν και σε κάποιες περιοχές έχουν αναπτυχθεί και υποστηριχθεί κάποια μοντέλα αλληλεπίδρασης μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς, στο χώρο των παιδικών συμπεριφορικών προβλημάτων αυτό είναι αρκετά δυσεύρετο. Κάποια σχετικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί για την εξέταση των προβλημάτων εξωτερικευμένης συμπεριφοράς αφορούν κυρίως εφήβους (π.χ. Laird, Pettit, Bates & Dodge, 2003) ενώ σπανιότερες είναι οι σχετικές έρευνες που ασχολήθηκαν ειδικότερα με τη διερεύνηση αλληλεπιδράσεων μεταξύ της γονικής συμπεριφοράς και του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης (π.χ. Fanti & Georgiou, 2010).

Γενικά, φαίνεται ότι αν και μέχρι σήμερα έχει αναπτυχθεί ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο γύρω από τον άξονα αμφίδρομων επιδράσεων μεταξύ παιδιού και οικογένειας για την ερμηνεία της ατομικής ανάπτυξης, αυτό δεν είναι εύκολο να υποστηριχθεί ερευνητικά. Υπάρχουν βέβαια σχετικά εμπειρικά δεδομένα που παρέχουν υποστήριξη στην εν λόγω θεωρητική τοποθέτηση, εξακολουθούν όμως να είναι λιγοστά και να παρουσιάζουν μεθοδολογικούς περιορισμούς. Η ανάγκη για διαχρονικές έρευνες με ικανοποιητικό αριθμό μετρήσεων για επαρκή αποσαφήνιση της δυναμικής των αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιού και γονέα εξακολουθεί να αποτελεί μεγάλη πρόκληση στον ερευνητικό αυτό χώρο. Τέτοιες διαχρονικές έρευνες είναι απαραίτητες για τον εντοπισμό των αναπτυξιακών περιόδων κατά τις οποίες το παιδί, ο γονέας ή το ευρύτερο περιβάλλον επιδρά περισσότερο ή είναι περισσότερο δεκτικό σε επιδράσεις και αλλαγές από τα άλλα μέρη του ενεργού συστήματος στο οποίο ανήκει.

Από την περασμένη δεκαετία, έχει προταθεί το μοντέλο των Craig, Peters και Koparski (1998) το οποίο περιγράφει τις επιδράσεις που έχουν τα δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας στην παιδική εκφοβιστική συμπεριφορά και τη θυματοποίηση. Στο μοντέλο αυτό περιλήφθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας (μορφωτικό επίπεδο και εισόδημα των γονέων) η λειτουργικότητα της

οικογένειας (θετική και εχθρική αλληλεπίδραση, συνέπεια και τιμωρητικές πρακτικές) τα συμπεριφορικά προβλήματα εξωτερίκευσης (εκφοβισμός, βανδαλισμοί και αντικοινωνική συμπεριφορά) τα προβλήματα εσωτερίκευσης (συναισθηματικές δυσκολίες) και οι εμπειρίες θυματοποίησης. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι γονικές πρακτικές και οι πρακτικές διοίκησης της οικογένειας αλληλεπιδρούν με ατομικά συμπεριφορικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και συμβάλλουν έμμεσα στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Ωστόσο, η έρευνα αυτή χρησιμοποίησε ερευνητικά δεδομένα μίας μόνο μέτρησης και συνεπώς, τα συναφή αποτελέσματα δεν μπορούν να ερμηνευθούν σε διαχρονικό επίπεδο.

Σε παρόμοια όμως αποτελέσματα κατέληξε και διαχρονική έρευνα των Snyder, Cramer, Afrank και Patterson (2005) στην οποία συμμετείχαν 134 αγόρια και 132 κορίτσια, για δύο έτη - από το νηπιαγωγείο μέχρι την πρώτη τάξη δημοτικού. Οι ερευνητές εξέτασαν ένα μοντέλο για την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών, το οποίο περιλάμβανε τις αμφίδρομες επιδράσεις της συμπεριφοράς των παιδιών στους γονείς και αντίστροφα, της γονικής συμπεριφοράς στα παιδιά. Συγκεκριμένα, υπολόγισαν το βαθμό στον οποίο οι γονικές πρακτικές πειθαρχίας μπορούσαν να προβλέψουν τα προβλήματα επικοινωνίας των παιδιών τους, μετρώντας ταυτόχρονα την επίδραση της συμπεριφοράς των παιδιών στη συμπεριφορά των γονέων. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι πρακτικές πειθαρχίας δεν επιβάλλονται στο παιδί από τους γονείς αλλά συνοικοδομούνται τόσο από τους γονείς όσο και τα παιδιά, μέσω της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Σε αμφίδρομες επιδράσεις μεταξύ γονικού ελέγχου και παιδικών συμπεριφορικών προβλημάτων κατέληξαν και επιπρόσθετες διαχρονικές έρευνες διάρκειας άνω των δύο ετών, με τη συμμετοχή εφήβων άνω των 13 ετών (Albrecht, Galambos, Jansson, 2007· Jang & Smith, 1997· Laird, Pettit, Bates & Dodge, 2003). Για παράδειγμα, σε διαχρονική έρευνα των Laird, Pettit, Bates και Dodge (2003) όπου συμμετείχαν 396 έφηβοι, από την ηλικία των 14 μέχρι τα 18, φάνηκε ότι ο γονικός έλεγχος σχετιζόταν αρνητικά και αμφίδρομα με την παραβατική συμπεριφορά των συμμετεχόντων.

Πρόσφατα, η έρευνα των Georgiou και Fantì (2010) έδειξε επίσης ότι υπάρχει αμφίδρομη σχέση μεταξύ γονικής εποπτείας και του σχολικού εκφοβισμού. Δηλαδή, όσο περισσότερο ένας γονιός εμπλέκεται στη ζωή του παιδιού του τόσο λιγοστεύουν οι πιθανότητες το παιδί να εκδηλώσει εκφοβιστική συμπεριφορά και αντίστροφα, όσο αυξάνεται ο σχολικός εκφοβισμός τόσο μειώνεται η εμπλοκή και εποπτεία από μέρος του γονιού. Η ίδια έρευνα (Georgiou & Fantì, 2010) έδειξε επίσης ότι ο σχολικός εκφοβισμός επηρεάζει τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές σχέσεις μεταξύ παιδιών και γονιών,

επιβεβαιώνοντας τη θεωρία που υποστηρίζει ότι η θετική ανταπόκριση στις πράξεις του παιδιού μπορεί να αποτελεί ένα εργαλείο το οποίο χρησιμοποιούν οι γονείς ως μηχανισμό ελέγχου. Οι γονείς υποστηρίζουν δηλαδή τα παιδιά τους όταν αυτά επιδεικνύουν συμπεριφορά κοινωνικά αποδεκτή και αντιθέτως, αποσύρουν αυτή τους τη στήριξη όταν τα παιδιά συμπεριφέρονται αντικοινωνικά. Παράλληλα, τα αποτελέσματα έδειξαν πως, οι εμπειρίες θυματοποίησης των κοριτσιών οδήγησαν σε μια αρνητική σχέση με την μητέρα, της οποίας η συμπεριφορά χαρακτηριζόταν από σύγκρουση και εχθρότητα.

Αν και αρκετές έρευνες έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ γονικής συμπεριφοράς και παιδικών προβλημάτων εξωτερίκευσης (π.χ. Buist κ.ά., 2004· Burt, McGue, Krueger & Iacono, 2005), πολύ λιγότερες είναι οι έρευνες που έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης και της γονικής συμπεριφοράς. Έρευνα πάντως των Buist κ. ά. (2004) έδειξε αμφίδρομες επιδράσεις μεταξύ της σχέσης των γονέων με τα παιδιά τους και των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης. Κατά παρόμοιο τρόπο, διαχρονική έρευνα των Fantí και συνεργατών (2008) έδειξε αμφίδρομη σχέση μεταξύ προβλημάτων εσωτερίκευσης και ποιότητας σχέσης παιδιού-μητέρας. Οι έφηβοι με προβλήματα εσωτερίκευσης είναι πιθανό να έχουν χειρότερες σχέσεις με τις μητέρες τους με την πάροδο του χρόνου. Από την άλλη, η ποιοτική σχέση μητέρας-παιδιού, φαίνεται να το προστατεύει από την ανάπτυξη προβλημάτων εσωτερίκευσης. Τα ερευνητικά αυτά ευρήματα οδηγούν στο συμπέρασμα πως τα παιδιά δεν είναι μόνο οι παραλήπτες διαφόρων επιδράσεων από τους γονείς αλλά είναι – κατά ένα μέρος τουλάχιστον – και οι δημιουργοί της συμπεριφοράς των γονέων τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το δείγμα της παρούσας έρευνας απετέλεσαν 7 δημόσια δημοτικά σχολεία από τη Λάρνακα και τη Λευκωσία. Ακολούθως, επιλέγησαν όλες οι Δ', Ε' και Στ' τάξεις των σχολείων αυτών. Οι μαθητές των τάξεων αυτών και οι γονείς τους κλήθηκαν να λάβουν μέρος στην παρούσα διαχρονική έρευνα. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω τριών ποσοτικών ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τα παιδιά και δύο ποσοτικών ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τη μητέρα και τον πατέρα ξεχωριστά, σε δύο στιγμές χρονικής απόστασης έξι μηνών μεταξύ τους. Στην πρώτη ερευνητική μέτρηση συμμετείχαν 701 παιδιά, 589 μητέρες και 560 πατέρες. Στη δεύτερη μέτρηση έλαβαν μέρος 678 παιδιά, 541 μητέρες και 522 πατέρες. Τα δεδομένα έτυχαν επεξεργασίας μέσω περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις κύριων συνιστωσών, συσχέτισης, διακύμανσης, δομικής διαχρονικής μοντελοποίησης και αμεταβλητότητας. Για τις στατιστικές αναλύσεις χρησιμοποιήθηκαν τα λογισμικά στατιστικών εφαρμογών SPSS 19 και EQS 6.1.

### 1. Συμμετέχοντες

Για την επιλογή του δείγματος που θα συμμετείχε στην παρούσα έρευνα επιλέγησαν τυχαία 7 δημόσια αστικά δημοτικά σχολεία από δύο επαρχίες της Κύπρου, την πρωτεύουσα-Λευκωσία και μία παραλιακή πόλη της Κύπρου-τη Λάρνακα. Ακολούθως, επιλέγηκαν όλες οι Δ', Ε' και Στ' τάξεις των σχολείων αυτών. Όλοι οι μαθητές των συγκεκριμένων τάξεων, εκτός από τους μαθητές που αντιμετώπιζαν σοβαρό πρόβλημα κατανόησης της ελληνικής γλώσσας (π.χ. αλλόγλωσσοι ή παιδιά ειδικής μονάδας) κλήθηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα (N= 850). Στην έρευνα κλήθηκαν επίσης να συμμετάσχουν και οι δύο γονείς των παιδιών που επιλέγηκαν. Σημειώνεται ότι οι μαθητές που είχαν εξαιρεθεί είχαν υποδειχθεί από την/ον εκπαιδευτικό της τάξης, ως παιδιά που δεν ήταν εφικτό να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, λόγω σοβαρής αδυναμίας ανάγνωσης και κατανόησης του ελληνικού γραπτού λόγου. Ο Πίνακας 3.1. παρουσιάζει συνοπτικά τον τρόπο δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Ενημερωτικά, σημειώνεται ότι σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της στατιστικής υπηρεσίας Κύπρου (Στατιστική Υπηρεσία Κυπριακής Δημοκρατίας, 2011) κατά το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010 στην Κύπρο λειτούργησαν συνολικά 341 δημόσια δημοτικά σχολεία. Στη Λευκωσία λειτούργησαν 130 δημόσια σχολεία, 18 στην Αμμόχωστο, 62 στη Λάρνακα, 88 στη Λεμεσό και 43 στην Πάφο. Στα δημόσια σχολεία φοιτούσαν συνολικά 53366 παιδιά εκ των οποίων τα 25949 ήταν αγόρια και τα 24409 κορίτσια. Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών ήταν ελληνοκύπριοι, με αριθμό 44332. Μικρό ποσοστό των

μαθητών προέρχονταν από τις μειονότητες των Τουρκοκυπρίων (98), Αρμενίων (43) και Μαρωνιτών (152). Επίσης, υπήρχαν παιδιά από χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως Ελλάδα, Βουλγαρία και Ηνωμένο Βασίλειο αλλά και από χώρες μη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στην Δ' τάξη των δημόσιων δημοτικών σχολείων φοιτούσαν συνολικά 8583 παιδιά, εκ των οποίων τα 4500 ήταν αγόρια και τα 4083 ήταν κορίτσια. Στην Ε' τάξη φοιτούσαν 8721 παιδιά, 4403 αγόρια και 4318 κορίτσια. Την Στ' τάξη παρακολούθησαν συνολικά 8931 παιδιά, 4573 αγόρια και 4358 κορίτσια. Οι ηλικίες των παιδιών που φοιτούν στις Δ', Ε' και Στ' τάξεις δημοτικών σχολείων κυμαίνονται κυρίως μεταξύ 9-12 ετών, ενώ υπάρχει πολύ μικρός αριθμός παιδιών με διαφορά μέχρι και ενός έτους για κάθε βαθμίδα.

*Πίνακας 3.1. Δειγματοληψία έρευνας*

Στάδιο	Δείγμα
1	7 δημόσια αστικά σχολεία από Λάρνακα και Λευκωσία.
2	Όλες οι Δ', Ε' και Στ' τάξεις των σχολείων αυτών.
3	Όλες οι μαθήτριες και μαθητές των τάξεων αυτών (εκτός οι μαθητές που αντιμετώπιζαν σοβαρό πρόβλημα κατανόησης της ελληνικής γλώσσας)
4	Όλοι οι γονείς των παιδιών αυτών.

Από τις/τους 875 μαθητές/τριες, που κλήθηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα, οι 125 (14,3%) δεν έλαβαν μέρος στην έρευνα είτε επειδή οι γονείς τους δεν έδωσαν τη συγκατάθεσή τους είτε επειδή οι ίδιοι δεν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν. 750 (85,7%) απάντησαν θετικά για να συμμετάσχουν στην έρευνα. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της πρώτης ερευνητικής μέτρησης, 24 από τα παιδιά αυτά απουσίαζαν από το σχολείο τους. 726 παιδιά ήταν παρόν κατά τη διάρκεια της πρώτης συλλογής δεδομένων και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Ωστόσο, από τις απαντήσεις στα ερωτήματα δημογραφικού χαρακτήρα φάνηκε ότι 14 από τα παιδιά αυτά ζούσαν μόνο με τη μητέρα, 1 μόνο με τον πατέρα και 1 με κάποιον άλλο συγγενή. Λόγω του γεγονότος ότι οι μονογονεϊκές οικογένειες παρουσιάζουν κάποιες ιδιαιτερότητες και φαίνεται να έχουν διαφορετική επίδραση στην παιδική συμπεριφορά από ότι οι οικογένειες που

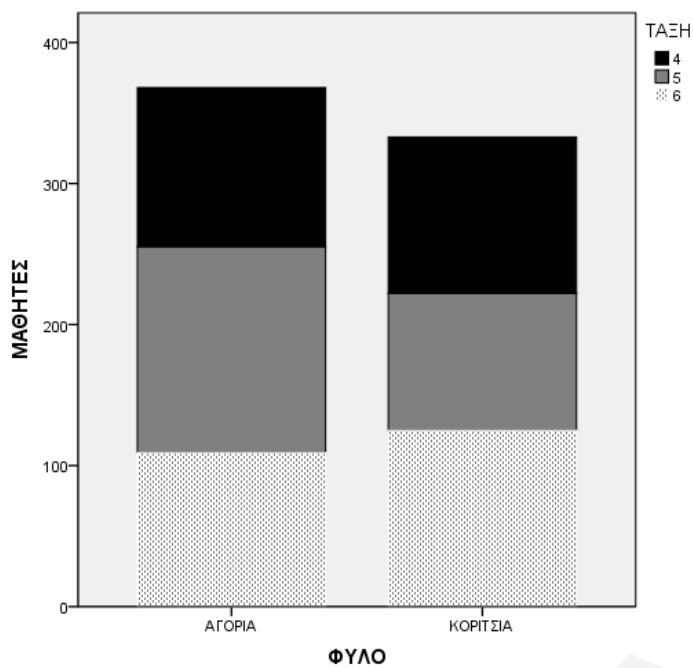
περιλαμβάνουν και τους δύο γονείς (π.χ. Amato, 2001· Wallerstein & Lewis, 2004) τα παιδιά αυτά αφαιρέθηκαν από τις στατιστικές αναλύσεις. Παράλληλα, 6 παιδιά κατάγονταν από άλλες Ευρωπαϊκές χώρες και 3 ήταν Ασιατικής καταγωγής. Ερευνητικά όμως ευρήματα έχουν δείξει ότι η εθνικότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης (π.χ. Craig, Pepler & Atlas, 2000) και συνεπώς λήφθηκε η απόφαση όπως και αυτά τα παιδιά αφαιρεθούν από τις στατιστικές αναλύσεις. Εξάλλου, η μελέτη της επίδρασης των δύο προαναφερθέντων μεταβλητών δεν εμπίπτει στους στόχους της παρούσας έρευνας, ενώ ο αριθμός των αντίστοιχων παιδιών ήταν μικρός, σε σημείο που δεν θα επέτρεπε οποιαδήποτε στατιστική σύγκριση μεταξύ ανόμοιων ομάδων. Συνεπώς, με σκοπό τη μείωση της επίδρασης επεισακτών μεταβλητών, λήφθηκε η απόφαση όπως το δείγμα απαρτίζεται από παιδιά ελληνοκυπριακής καταγωγής που ζουν και με τους δύο γονείς. Σημειώνεται όμως ότι για σκοπούς διακριτικότητας και μη στιγματισμού των παιδιών, τα συγκεκριμένα παιδιά συμμετείχαν κανονικά και στη δεύτερη συλλογή δεδομένων και απλά τα ερωτηματολόγια τους δεν λήφθηκαν υπόψη από την ερευνήτρια, στο κατοπινό στάδιο των στατιστικών αναλύσεων.

Συνεπώς, στην πρώτη ερευνητική μέτρηση συμμετείχαν τελικά 701 παιδιά ( $n=701$ ). 368 (52,5%) από τα 701 παιδιά ήταν αγόρια και 333 (47,5%) ήταν κορίτσια. Στην Δ' τάξη φοιτούσαν 224 (32%) παιδιά, στην Ε' τάξη 243 (34,6%) και στην Στ' 234 (33,4%) παιδιά. Η Γραφική Παράσταση 3.1. δείχνει την κατανομή των συμμετεχόντων παιδιών ανά φύλο και τάξη, κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση.

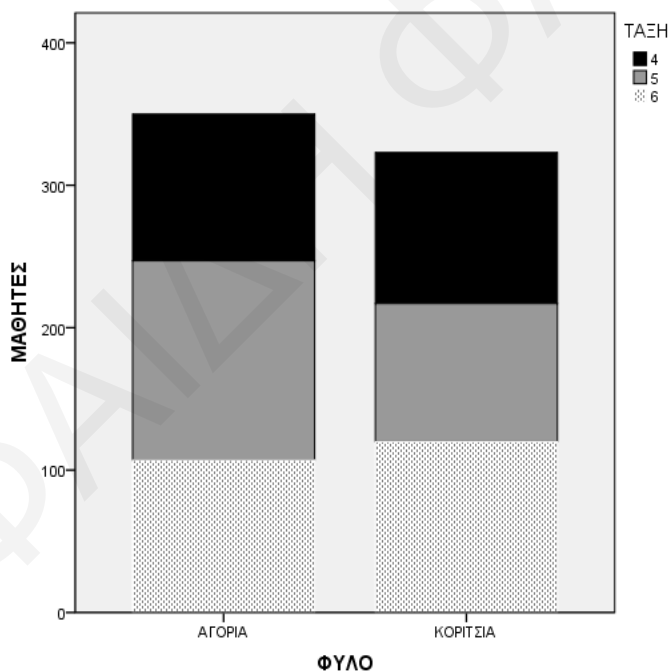
Κατά τη διάρκεια της δεύτερης ερευνητικής μέτρησης 673 (96%) παιδιά συμμετείχαν στην έρευνα, λόγω του γεγονότος ότι 28 (4%) παιδιά από τα 701 που συμμετείχαν στην πρώτη ερευνητική μέτρηση, απουσίαζαν από το σχολείο τους την ημέρα συλλογής των δεδομένων. Από τα 673 παιδιά, 350 (52%) ήταν αγόρια και 323 (48%) ήταν κορίτσια. 209 (31,1%) φοιτούσαν στην Δ' τάξη, 237 (35,2%) στην Ε' και 227 (33,7%) στη Στ' τάξη. Η Γραφική Παράσταση 3.2. δείχνει την κατανομή των συμμετεχόντων παιδιών ανά φύλο και τάξη, κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση. Στον πίνακα 3.2. παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοστά και ο αριθμός των παιδιών που συμμετείχαν και στις δύο ερευνητικές μετρήσεις, αναφορικά με το φύλο και τη σχολική βαθμίδα στην οποία φοιτούσαν.



Γραφική Παράσταση 3.1. Κατανομή των παιδιών ανά φύλο και τάξη, κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση.



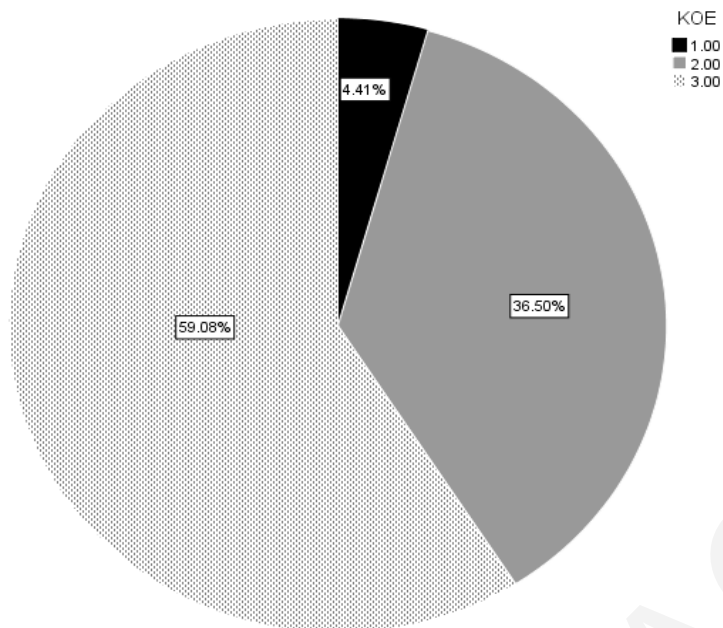
Γραφική Παράσταση 3.2. Κατανομή των παιδιών ανά φύλο και τάξη, κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση.



Κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση 1149 γονείς ανταποκρίθηκαν θετικά και επέστρεψαν συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια που τους είχαν αποσταλεί. Οι γονείς αυτοί αποτελούν το 82% του συνόλου των γονέων των 701 παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, το 80% των πατέρων και το 84% των μητέρων των συμμετεχόντων παιδιών απάντησαν στα ερωτηματολόγια. Από τους 1149 γονείς, οι 560 (48,7%) ήταν πατέρες και οι 589 (51,3%) ήταν μητέρες. 26 (4,4%) οικογένειες ανήκαν σε χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ), 215 (36,5%) σε μεσαίο και 348 (59,1%) σε ψηλό ΚΟΕ. Η Γραφική Παράσταση 3.3. παρουσιάζει την κατανομή των συμμετεχόντων ανά κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ) κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση.

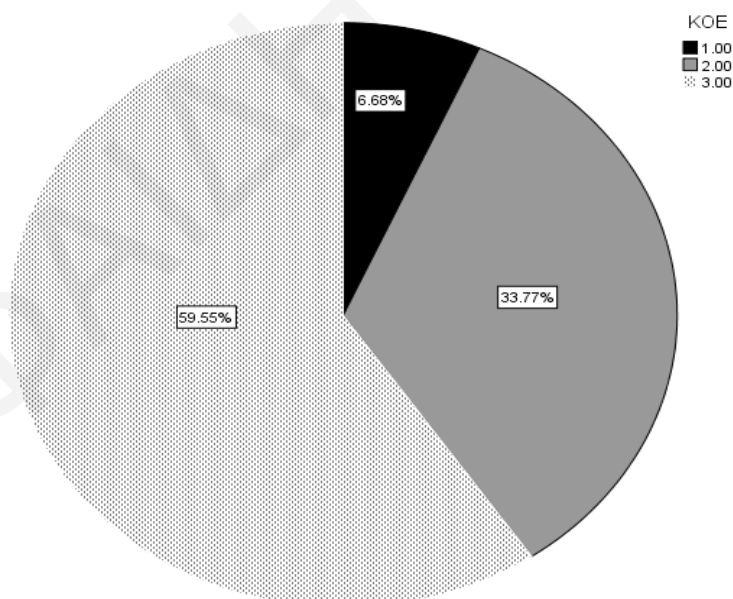
Κατά τη δεύτερη περίοδο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, 1063 γονείς συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια και τα επέστρεψαν στο σχολείο. Θετικά ανταποκρίθηκε το 77,2% των μητέρων των συμμετεχόντων παιδιών και το 74,5% των πατέρων των παιδιών αυτών. Από τους 1063 γονείς, οι 522 (49,1%) ήταν πατέρες και οι 541 (50,9%) μητέρες. 36 (6,6%) οικογένειες ανήκαν στη χαμηλή κοινωνικοοικονομική τάξη, 182 (33,8%) στη μεσαία και 321 (59,6%) στην υψηλή. Η Γραφική Παράσταση 3.4. παρουσιάζει την κατανομή των συμμετεχόντων ανά κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ) κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση. Στον πίνακα 3.3. παρουσιάζονται τα ποσοστά και ο αριθμός των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα, αναφορικά με το φύλο και το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο (ΚΟΕ).

Γραφική Παράσταση 3.3. Κατανομή των συμμετεχόντων ανά κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ) κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση.



Σημείωση: ΚΟΕ: 1= χαμηλό, 2=μεσαίο, 3=υψηλό.

Γραφική Παράσταση 3.4. Κατανομή των συμμετεχόντων ανά κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ) κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση.



Πίνακας 3.2. Αριθμός παιδιών που συμμετείχαν στις δύο ερευνητικές μετρήσεις, με βάση το φύλο και τη σχολική τους βαθμίδα.

Παιδιά	Σύνολο	<u>ΧΡΟΝΙΚΗ ΣΤΙΓΜΗ 1</u>					<u>ΧΡΟΝΙΚΗ ΣΤΙΓΜΗ 2</u>					
		<u>ΦΥΛΟ</u>		Δ'	<u>ΤΑΞΗ</u>		<u>ΦΥΛΟ</u>		Δ'	<u>ΤΑΞΗ</u>		
		Αγόρια	Κορίτσια			Ε'	Στ'	Αγόρια		Κορίτσια		Ε'
Αριθμός παιδιών (Ποσοστό στην παρένθεση)	701	368 (52,5%)	333 (47,5%)	224 (32%)	243 (34,6%)	234 (33,4%)	673	350 (52%)	323 (48%)	209 (31,1%)	237 (35,2%)	227 (33,7%)

Πίνακας 3.3. Αριθμός γονέων που συμμετείχαν στις δύο ερευνητικές μετρήσεις, με βάση το φύλο και το ΚΟΕ τους.

Γονείς	Σύνολο	<u>ΧΡΟΝΙΚΗ ΣΤΙΓΜΗ 1</u>					<u>ΧΡΟΝΙΚΗ ΣΤΙΓΜΗ 2</u>					
		<u>ΦΥΛΟ</u>		Χαμηλό	<u>ΚΟΕ</u>		Χαμηλό	<u>ΦΥΛΟ</u>		<u>ΤΑΞΗ</u>		
		Αντρες	Γυναίκες			Μεσαίο		Ψηλό	Αντρες	Γυναίκες	Χαμηλό	Μεσαίο
Αριθμός γονέων (Ποσοστό στην παρένθεση)	1149	560 (48,7%)	589 (51,3%)	26 (4,4%)	215 (36,5%)	348 (59,1%)	1063	522 (49,1%)	541 (50,9%)	36 (6,6%)	182 (33,8%)	321 (59,6%)

## 2. Ερευνητικές διαδικασίες

Το ερευνητικό έργο έχει υλοποιηθεί στην Κύπρο, με τη συμμετοχή 701 παιδιών και των γονέων τους. Για όλες τις υπό εξέταση μεταβλητές λήφθηκαν μετρήσεις σε δύο χρονικές στιγμές, απόστασης 6 μηνών μεταξύ τους. Η πρώτη μέτρηση λήφθηκε το Φθινόπωρο και η δεύτερη την Άνοιξη, κατά την αρχή και το τέλος δηλαδή της σχολικής χρονιάς. Μέσω της σύζευξης των μετρήσεων που λήφθηκαν κατά τις δύο χρονικές στιγμές έχουν διεξαχθεί οι στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων για τη δημιουργία του διαχρονικού δομικού μοντέλου εξισώσεων (longitudinal cross-lagged model) και τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Αρχικά, η περιγραφή της έρευνας και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων αποστάληκαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου για εξασφάλιση άδειας. Με την εξασφάλιση της σχετικής έγκρισης πραγματοποιήθηκε η δειγματοληψία των σχολείων, τα οποία θα καλούνταν να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα. Αμέσως μετά την επιλογή των σχολείων πραγματοποιήθηκε προσωπική συνάντηση της ερευνήτριας με τον/ην διευθυντή/ρια έκαστου σχολείου, σε σχολικό εργάσιμο χρόνο, έπειτα από σχετική τηλεφωνική επικοινωνία. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης συνάντησης δόθηκε αναλυτική περιγραφή της έρευνας σε έκαστο/η διευθυντή/τρια και επεξηγήθηκε με σαφήνεια ο ερευνητικός σκοπός και η σημαντικότητα του έργου. Σε κάθε διευθυντή/τρια δόθηκε επίσης το έντυπο έγκρισης γονέα για συμμετοχή του παιδιού του στην έρευνα, καθώς και το σύνολο των ερωτηματολογίων που θα χορηγούνταν στα παιδιά και τους γονείς τους. Με τον τρόπο αυτό, η διεύθυνση έκαστου σχολείου ενημερώθηκε πλήρως σχετικά με την έρευνα και ανέλαβε να συζητήσει το ενδεχόμενο συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό και ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς των Δ', Ε' και Στ' τάξεων – οι οποίοι θα έπρεπε να αφιερώσουν διδακτικό χρόνο για τη διεξαγωγή της έρευνας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί όλων των σχολείων που επιλέγηκαν για να συμμετάσχουν στην έρευνα αποδέχτηκαν τη συνεργασία.

Έπειτα από τη σχετική συνεννόηση μεταξύ διεύθυνσης και προσωπικού, η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τα σχολεία για διευθέτηση των επόμενων επισκέψεων. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε μία πρώτη επίσκεψη σε όλα τα τμήματα που θα συμμετείχαν. Ο ερευνητικός σκοπός και η διαδικασία που θα ακολουθείτο επεξηγήθηκαν λεπτομερώς από την ερευνήτρια στους μαθητές, ενώ παράλληλα τους δόθηκε σχετικό έντυπο πληροφόρησης και έντυπο γραπτής συγκατάθεσης των γονέων για συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Τα παιδιά κλήθηκαν να ενημερώσουν τους γονείς τους για το

ερευνητικό έργο και να επιστρέψουν τη γραπτή συγκατάθεση στο σχολείο. Επιπρόσθετα με τη γονική συγκατάθεση, ζητήθηκε και η συγκατάθεση των ίδιων των μαθητών/τριών για τη συμπερίληψή τους στο ερευνητικό δείγμα. Οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων, ενώ ενημερώθηκαν σχετικά με τη δυνατότητά τους να διακόψουν ανά πάσα στιγμή την έρευνα, χωρίς κανένα κόστος.

Μετά την πρώτη ενημερωτική επίσκεψη, διευθετήθηκε πρόγραμμα επισκέψεων στις Δ', Ε' και Στ' τάξεις που θα συμμετείχαν στην έρευνα, σε συνεννόηση με τη διεύθυνση των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων τάξεων. Όλες οι επισκέψεις για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκαν αποκλειστικά από την ερευνήτρια. Κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων από τα παιδιά, η/ο εκπαιδευτικός βρισκόταν στην τάξη για σκοπούς πειθαρχίας. Ωστόσο, δεν είχε καμία επαφή με τα παιδιά ή τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωναν, ώστε να διασφαλίζεται η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων των παιδιών. Στους συμμετέχοντες δόθηκε συγκεκριμένος κωδικός, ο οποίος ήταν κοινός για τα παιδιά και τους γονείς τους και για τις δύο φάσεις των ερευνητικών μετρήσεων. Με τον τρόπο αυτό κατέστη δυνατή η μεταξύ τους αντιστοιχία – διαχρονικά και ως οικογένεια. Ο κωδικός αυτός υπήρχε γραμμένος χειρόγραφα πάνω στο ερωτηματολόγιο του μαθητή, καθώς και στο φάκελο και στα ερωτηματολόγια που θα αποστέλλονταν στους γονείς.

Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν από την ερευνήτρια στα παιδιά εντός των τμημάτων τους, κατά τη διάρκεια ενός 80λεπτου μαθησιακού χρόνου (δύο συνεχόμενων 40λεπτων σχολικών περιόδων). Αφού δίνονταν όλα τα ερωτηματολόγια στα παιδιά, η ερευνήτρια εξηγούσε στα παιδιά την όλη ερευνητική διαδικασία. Ότι δηλαδή αρχικά τα παιδιά θα απαντούσαν τα ερωτηματολόγια και αφού τελείωναν θα τα έδιναν στην ερευνήτρια. Η ερευνήτρια θα τους έδινε τότε έναν κλειστό φάκελο, στον οποίο περιέχονταν δύο ερωτηματολόγια: ένα για τη μητέρα και ένα για τον πατέρα. Η ερευνήτρια παρακάλεσε τα παιδιά να πείσουν και τους δύο γονείς να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια, τονίζοντας ιδιαίτερα τη μεγάλη σημασία της ανταπόκρισης των γονέων στη έρευνα. Στα παιδιά εξηγήθηκε επίσης ο λόγος για τον οποίο τα ερωτηματολόγια γονέων-παιδιών είχαν κοινό κωδικό. Ακολούθως, αφιερώονταν χρόνος για επεξήγηση των οδηγιών των ερευνητικών εργαλείων στα παιδιά. Αρχικά, η ερευνήτρια διάβαζε μεγαλοφώνως τις οδηγίες από κάθε μέρος του ερωτηματολογίου, επεξηγώντας και αναλύοντας συγκεκριμένα παραδείγματα. Έπειτα, αφιερώονταν πέντε περίπου λεπτά στην ολομέλεια, για επίλυση αποριών περιεχομένου ή/ και λεξιλογικών. Καθώς τα παιδιά

απαντούσαν στα ερωτηματολόγια, η ερευνήτρια επίλυσε απορίες που εξέφραζαν τα παιδιά σε ατομικό επίπεδο.

Σημειώνεται ότι καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας η ερευνήτρια υπενθύμιζε τα παιδιά σχετικά με την ανωνυμία και την απόλυτη εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους. Η καλλιέργεια εμπιστοσύνης ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους συμμετέχοντες, η απόλυτη διασφάλιση της ανωνυμίας των δευτέρων και της ακραίας εμπιστευτικότητας των δεδομένων, αποτέλεσαν τη βάση για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας. Μόνο μέσω της καλλιέργειας εμπιστοσύνης και της απόλυτης διαβεβαίωσης ότι κανείς άλλος (συμπεριλαμβανομένων συμμαθητών, γονέων, δασκάλων και γονέων) δεν επρόκειτο να διαβάσει τις απαντήσεις τους, τα παιδιά θα ένιωθαν άνετα να δώσουν ειλικρινείς απαντήσεις. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο η ερευνήτρια ήταν το μοναδικό άτομο που πραγματοποίησε τη συλλογή των δεδομένων, υπενθυμίζοντας διαρκώς στα παιδιά τις προαναφερθείσες ερευνητικές αρχές.

Μόλις τα παιδιά συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια τα έδιναν στην ερευνήτρια. Τους δινόταν ο κλειστός φάκελος για τους γονείς, στον οποίο περιέχονταν τα δύο ερωτηματολόγια για τη μητέρα και τον πατέρα. Τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν από σύντομη γραπτή επιστολή προς τους γονείς, η οποία επεξηγούσε τον ερευνητικό σκοπό και καλούσε έκαστο γονέα να συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια ξεχωριστά από τη/ο σύζυγο (Παράρτημα 4). Στο στάδιο αυτό τα παιδιά υπενθυμίζονταν ότι δεν θα έπρεπε να ανοίξουν το φάκελο με τις απαντήσεις των γονέων τους, όπως ακριβώς και οι γονείς δεν επρόκειτο ποτέ να δουν τις δικές τους απαντήσεις στα ερωτηματολόγια που μόλις είχαν απαντήσει. Ζητήθηκε επίσης από τα παιδιά να επιστρέψουν τα ερωτηματολόγια συμπληρωμένα στο σχολείο τους, από όπου θα περνούσε η ερευνήτρια για να τα συλλέξει.

Σε μία περίπου εβδομάδα από την ημέρα ολοκλήρωσης της συλλογής των δεδομένων από τα παιδιά κάθε τμήματος, η ερευνήτρια πραγματοποιούσε επίσκεψη στις συγκεκριμένες τάξεις για υπενθύμιση της αναγκαιότητας επιστροφής των ερωτηματολογίων από τους γονείς. Η ερευνήτρια δεν προέβαινε σε συλλογή των φακέλων σε αυτή την πρώτη επίσκεψη αλλά υπενθύμιζε ότι θα περνούσε εντός τεσσάρων ημερών για να τα παραλάβει συνολικά, από όλα τα παιδιά της τάξης. Με τον τρόπο αυτό, δινόταν η ευκαιρία σε περισσότερα παιδιά να επιστρέψουν συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια από τους γονείς τους. Στην επόμενη επίσκεψη η ερευνήτρια προέβαινε σε συλλογή των συγκεκριμένων φακέλων, ενώ πραγματοποιούσε συνολικά τέσσερις - πέντε επισκέψεις σε κάθε τμήμα, αποκλειστικά για τη συλλογή των ερωτηματολογίων από τους γονείς.

Τα δεδομένα της πρώτης μέτρησης κωδικοποιήθηκαν σύμφωνα με τις ποσοτικές απαντήσεις των παιδιών στα ερευνητικά εργαλεία και καταχωρήθηκαν στο λογισμικό πακέτο εφαρμογών SPSS 19. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας αυτής πραγματοποιήθηκε και δεύτερος έλεγχος όλων των ερωτηματολογίων, καθώς και τρίτος έλεγχος τυχαίας δειγματοληψίας ερωτηματολογίων από διαφορετικό άτομο. Σκοπός των επιπρόσθετων ελέγχων ήταν η όσον το δυνατό μεγαλύτερη μείωση της πιθανότητας του σφάλματος καταχώρησης (Field, 2005).

Κατά τη δεύτερη συλλογή δεδομένων (έπειτα από έξι μήνες) ακολουθήθηκε ακριβώς η ίδια διαδικασία που ακολουθήθηκε και στην πρώτη μέτρηση. Παρόμοια διαδικασία ακολουθήθηκε και κατά την καταχώρηση των ποσοτικών δεδομένων της δεύτερης μέτρησης. Με το πέρας της καταχώρησης των απαντήσεων όλων των ερευνητικών εργαλείων, πραγματοποιήθηκαν οι στατιστικές αναλύσεις μέσω των λογισμικών SPSS 19 και EQS 6.1.

### **3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Για τη διεξαγωγή του ερευνητικού αυτού έργου έχουν συλλεγεί δεδομένα τόσο από τις μαθήτριες και τους μαθητές όσο και από τους γονείς των παιδιών αυτών. Στην έρευνα συμμετείχαν και οι μητέρες και οι πατέρες των παιδιών.

#### **3.1. Συλλογή δεδομένων από τα παιδιά**

*3.1.1. Ερωτηματολόγιο Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης:* το συγκεκριμένο εργαλείο χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση του *σχολικού εκφοβισμού* και της *θυματοποίησης* (Παράρτημα 3). Πρόκειται για το γνωστό Αναθεωρημένο Ερωτηματολόγιο Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης (Revised Bullying and Victimization Questionnaire-RBVQ) που έχει αναπτύξει ο Olweus (1996). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται μόνο το εξειδικευμένο τμήμα του εργαλείου που αφορά στις υπό εξέταση μεταβλητές και συνιστά από μόνο του ένα ολοκληρωμένο εργαλείο για την αξιολόγηση του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης (Kyriakides, Kaloyirou & Lindsay, 2006· Olweus, 1996). Το συγκεκριμένο ερευνητικό μέσο έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως από αριθμό ερευνητών και έδειξε πολύ καλή αξιοπιστία τόσο διεθνώς (π.χ. Olweus, 2010) όσο και στο ελληνικό (π.χ. Papastylianou κ.ά., 2011) και κυπριακό συγκείμενο (Kyriakides, Kaloyirou & Lindsay, 2006), παρουσιάζοντας δείκτες αξιοπιστίας μεγαλύτερους από  $\alpha = .80$ . Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας το εργαλείο εξήγαγε επίσης δύο παράγοντες:



σχολικό εκφοβισμό και θυματοποίηση. Ο δείκτης αξιοπιστίας του παράγοντα σχολικού εκφοβισμού ήταν  $\alpha = .88$  για την πρώτη και  $\alpha = .84$  για τη δεύτερη μέτρηση. Ο παράγοντας θυματοποίηση έδειξε αξιοπιστία  $\alpha = .85$  και  $\alpha = .86$  για την πρώτη και δεύτερη μέτρηση αντίστοιχα.

Προτού χρησιμοποιηθεί για πρώτη φορά στο ελληνικό συγκείμενο από τους Kyriakides, Kaloyirou και Lindsay (2006) το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά και έπειτα από τα ελληνικά στα αγγλικά, από δύο διαφορετικές ομάδες μεταφραστών. Πραγματοποιήθηκαν ελάχιστες προσαρμογές στη μετάφραση, για να διορθωθούν κάποιες ελλείψεις που εντοπίστηκαν προτού χορηγηθεί το εργαλείο για ερευνητικούς σκοπούς.

Μία εναλλακτική μορφή της ελληνικής εκδοχής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου έχει επίσης χρησιμοποιηθεί στο κυπριακό συγκείμενο από τους Georgiou (2007, 2008α, 2008β) και Georgiou και Stavrinides (2008) και εξήγαγε δύο παράγοντες με ικανοποιητική αξιοπιστία που κυμάνθηκε μεταξύ  $\alpha = .70$  και  $\alpha = .80$ . Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα έγινε χρήση της μορφής του εργαλείου όπως ακριβώς έχει εγκυροποιηθεί μέσω έρευνας με ελληνοκύπριους μαθητές από τους Kyriakides κ.ά. (2006) οι οποίοι εξέτασαν τις ψυχομετρικές ιδιότητες και διαβεβαίωσαν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της κλίμακας. Η μορφή αυτή προτιμάται έναντι της πρώτης, λόγω της διαφοράς που παρουσιάζουν οι δύο εκδοχές στον τρόπο με τον οποίο δίνονται οι απαντήσεις: στην πρώτη περίπτωση οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα τύπου Likert, 5 βαθμών, με τις διαβαθμίσεις 0= «δεν ισχύει καθόλου», 1= «ισχύει ελάχιστα», 2= «ισχύει λίγο», 3= «ισχύει αρκετά» και 4= «ισχύει πάρα πολύ». Από την άλλη, η δεύτερη εκδοχή είναι σχεδιασμένη σε Κλίμακα Likert, 5 βαθμών, με τις διαβαθμίσεις: 0= δε μου συνέβηκε τους προηγούμενους δύο μήνες, 1= 1 ή 2 φορές τους προηγούμενους δύο μήνες, 2= 2 ή 3 φορές το μήνα, 3= 1 φορά τη βδομάδα, και 4= πολλές φορές τη βδομάδα. Η κλίμακα αυτή συγκεκριμενοποιεί σε μεγαλύτερο βαθμό τη συχνότητα του φαινομένου εντός ορισμένης περιόδου, καθώς η συχνότητα (συστηματικότητα) αποτελεί σημαντικό κριτήριο διαχωρισμού του σχολικού εκφοβισμού από οποιοσδήποτε άλλες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς.

Επίσης, η κλίμακα αυτή προτιμάται έναντι του εργαλείου που έχουν αναπτύξει οι Kokkinos and Panayiotou (2004) καθώς επίσης και άλλων εργαλείων που μετρούν το σχολικό εκφοβισμό και θυματοποίηση διότι, όπως υποστηρίζουν και οι Woods and Wolke (2004) είναι πιο ευρέως χρησιμοποιημένο και από αυτό μπορούν να εξαχθούν

σαφείς παράγοντες. Άλλωστε, όπως έχει προαναφερθεί, η ελληνική αυτή μορφή του BVQ έχει εγκυροποιηθεί στο κυπριακό συγκείμενο μέσω της μοντελοποίησης Rasch (Kyriakides κ.ά., 2006). Αναφέρεται ακόμα ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο - όπως και όλα τα εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα – χορηγήθηκε στην ανώνυμη μορφή του, καθώς φαίνεται ότι φαινόμενα όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός και η θυματοποίηση αξιολογούνται πιο αξιόπιστα όταν δεν είναι επώνυμα (Olweus, 2010). Μέσω της ανωνυμίας του, το παιδί είναι πιθανότερο να μπορέσει να αισθανθεί άνετα και να δηλώσει τις αντίστοιχες εμπειρίες του, χωρίς να φοβάται για οποιεσδήποτε συνέπειες. Για το λόγο αυτό έχουν επίσης αποκλειστεί επώνυμες μέθοδοι ή μέθοδοι υπόδειξης των παιδιών υψηλού κινδύνου από συνομιλήκους (peer nominations).

Το ερωτηματολόγιο περιέχει συνολικά 18 ερωτήσεις που αφορούν σε συγκεκριμένες μορφές εκφοβισμού και θυματοποίησης, όπου 9 είναι διατυπωμένες με τρόπο που να αφορούν στη θυματοποίηση και 9 με τρόπο που να αφορούν στο σχολικό εκφοβισμό. Καλύπτει τις εξής περιοχές θυματοποίησης:

- ❖ Το να αποκαλείται το παιδί με άσχημες λέξεις ή/και να κοροϊδεύεται (γενικά ή λόγω του φύλου, της εμφάνισης, του χρώματος ή της καταγωγής του): π.χ. «ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με άσχημα λόγια ή χειρονομίες εξαιτίας της εμφάνισής του ή γιατί ήταν αγόρι ή κορίτσι» και «άλλα παιδιά είπαν άσχημα λόγια για μένα, με κοροϊδεψαν ή μου είπαν κάτι για να με πληγώσουν»
- ❖ Την σκόπιμη περιθωριοποίηση: π.χ. «άφησα σκόπιμα έξω από το παιχνίδι ένα παιδί ή το έδιωξα από την παρέα μου ή το αγνόησα εντελώς»
- ❖ Τη διάδοση κακόφημων σχολίων: π.χ. «άλλα παιδιά είπαν ψέματα για μένα ή διέδωσαν κακές φήμες και προσπάθησαν να κάνουν τους άλλους να μην με θέλουν»
- ❖ Το να υπόκειται το παιδί σε ξυλοδαρμό ή άλλη σωματική βλάβη: π.χ. «άλλα παιδιά με χτύπησαν, με κλώτσησαν, με έσπρωξαν ή με κλείδωσαν σε κλειστό χώρο»
- ❖ Το να λαμβάνονται τα πράγματα του παιδιού χωρίς την άδειά του ή/και να σκίζονται ή γενικότερα να καταστρέφονται: π.χ. «έκλεψα λεφτά ή κατέστρεψα πράγματα κάποιου άλλου παιδιού» και
- ❖ Το να απειλείται ή/ και να εκβιάζεται: π.χ. «απειλήσα ή ανάγκασα κάποιο παιδί να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει».

3.1.2. *Κλίμακα Γονικού Στιλ (για τη μητέρα)*: το εργαλείο έχει χορηγηθεί στα παιδιά για τον προσδιορισμό της *μητρικής ανταπόκρισης* και *μητρικής παραχωρητικότητας* (Παράρτημα 1). Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε αρχικά από τους Miller, Dijorio και Dudley (2002), είναι βασισμένο στη θεωρία και τυπολογία γονικών στιλ των Baumrid (1986) και Maccoby και Martin (1983) και εξάγει δύο παράγοντες που αφορούν στην φροντίδα (ανταπόκριση όπως ονομάζεται στα πλαίσια της παρούσας έρευνας) ή απουσία φροντίδας και στον έλεγχο ή απουσία ελέγχου (παραχωρητικότητα όπως ονομάζεται στα πλαίσια της παρούσας έρευνας). Έχει ήδη χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες στο κυπριακό συγκείμενο από τους Georgίου (2008α· 2008β) και εξήγαγε παράγοντες με δείκτη αξιοπιστίας .70- .80. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ο δείκτης αξιοπιστίας για τη μητρική παραχωρητικότητα ήταν  $\alpha = .84$  για την πρώτη και  $\alpha = .87$  για τη δεύτερη μέτρηση, ενώ ο παράγοντας μητρική ανταπόκριση έδειξε αξιοπιστία και  $\alpha = .78$  και  $\alpha = .82$  για την πρώτη και δεύτερη μέτρηση αντίστοιχα.

Προτού χρησιμοποιηθεί στα ελληνικά, το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά και έπειτα από τα ελληνικά στα αγγλικά, από δύο διαφορετικές ομάδες μεταφραστών. Πραγματοποιήθηκαν ελάχιστες προσαρμογές στη μετάφραση, για να διορθωθούν κάποιες ελλείψεις που εντοπίστηκαν προτού χορηγηθεί το εργαλείο στο κυπριακό συγκείμενο.

Το εργαλείο περιλαμβάνει 26 ερωτήματα και αξιολογεί τη γονική συμπεριφορά μέσα από τα μάτια των παιδιών. Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που δείχνουν το βαθμό ανταπόκρισης της μητέρας τους στις ανάγκες τους και σε ερωτήσεις που δηλώνουν το βαθμό ελαστικότητας τις μητέρας τους στην άσκηση ελέγχου απέναντι σε αυτά. Όσον αφορά ειδικότερα τη διάσταση της ανταπόκρισης, το εργαλείο αυτό έχει προτιμηθεί έναντι άλλων, καθώς τα ερωτήματά του είναι ξεκάθαρα και μπορούν να γίνουν κατανοητά από τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας. Παράλληλα, στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αναφέρονται σε διαφορετικά είδη μητρικής ανταπόκρισης στις ανάγκες του παιδιού και συνεπώς, είναι σε θέση να αξιολογήσει με περιεκτικότερο τρόπο τη συγκεκριμένη μεταβλητή. Αντίθετα, άλλα εργαλεία που έχουν αξιολογήσει τη μητρική υποστηρικτική συμπεριφορά απέναντι στο παιδί, φαίνεται να εστιάζουν σε συγκεκριμένες μόνο πτυχές, παραγνωρίζοντας άλλες εξίσου σημαντικές (π.χ. Branje, Hale & Meeus, 2008· Willis & Resko, 2004). Για παράδειγμα, το εργαλείο που έχουν αναπτύξει οι Branje, Hale και Meeus (2008) δίνει περισσότερη έμφαση στη συζήτηση των παιδικών προβλημάτων και τη συναισθηματική στήριξη, χωρίς να γίνεται αναφορά στην παροχή υλικών ή άλλων κινήτρων.

Ερωτήματα που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται στα πλαίσια της παρούσας έρευνας και αφορούν στη διάσταση της φροντίδας, αναφέρονται σε:

- ❖ Συναισθηματική και υλική ενθάρρυνση του παιδιού από τη μητέρα: π.χ. «όταν κάνεις κάτι που αρέσει στη μητέρα σου, τότε σου λέει μπράβο ή σου χαμογελά ή σε αγκαλιάζει» και «όταν κάνεις κάτι που αρέσει στη μητέρα σου, σου δίνει κάτι σημαντικό όπως χρήματα ή ένα δώρο».
- ❖ Επικοινωνία και ποιοτικός χρόνος μεταξύ μητέρας και παιδιού: π.χ. «η μητέρα σου αφιερώνει χρόνο για να σου μιλήσει» και «κάνεις ευχάριστα πράγματα με τη μητέρα σου».
- ❖ Συζήτηση παιδικών ανησυχιών και εξεύρεση λύσεων: π.χ. «η μητέρα σου σε βοηθά όταν έχεις κάποιο πρόβλημα», και «μπορείς να βασιστείς στη μητέρα σου όταν αντιμετωπίζεις κάποιο πρόβλημα» και
- ❖ Πρακτική συμβολή στη σχολική εργασία, π.χ. «η μητέρα σου σε βοηθά με τα μαθήματα σου».

Αναφορικά με τη διάσταση του ελέγχου, οι Kerr και Stattin (π.χ. 2000· 2003) έχουν υποδείξει ότι η γονική εποπτεία θα πρέπει να αξιολογείται με βάση τις πραγματικές προσπάθειες των γονέων να επιβάλουν πειθαρχία και τους αντίστοιχους κανόνες στους οποίους οι γονείς απαιτούν τη συμμόρφωση των παιδιών. Αντίθετα, όταν η αξιολόγηση της συγκεκριμένης μεταβλητής γίνεται μέσω της γνώσης που οι γονείς κατέχουν σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών τους (π.χ. Fite, Colder, Lochman & Wells, 2006· Laird, κ.ά., 2003) δεν είναι έγκυρη, καθώς αντανακλά μάλλον τη διάθεση των ίδιων των παιδιών να αποκαλύψουν τις συγκεκριμένες πληροφορίες και όχι την προσπάθεια των γονέων να έχουν πρόσβαση σε αυτές (Kerr, Stattin & Pakalniskiene, 2008). Η διατύπωση των ερωτημάτων της κλίμακας που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα φαίνεται να αντανακλά αυτή ακριβώς την θέσπιση κανόνων εκ μέρους των γονέων, καθώς αναφέρεται στο τι οι γονείς «αφήνουν» τα παιδιά να κάνουν και όχι στο τι οι γονείς «γνωρίζουν» αναφορικά με το τι τα παιδιά τους κάνουν. Σημειώνεται επίσης ότι λόγω του θετικού τρόπου διατύπωσης των ερωτήσεων που αφορούν στη διάσταση της απαιτητικότητας (π.χ. «η μητέρα σου σε αφήνει να πας σε συναυλίες» και όχι «δεν σε αφήνει» ή «σου απαγορεύει») κρίθηκε ορθότερη η αναφορά σε «παραχωρητικότητα» και όχι σε «απαιτητικότητα» καθώς τα ερωτήματα αντανακλούν ξεκάθαρα τη χαλαρότητα γονικού ελέγχου και την ενδοτικότητα στις παιδικές απαιτήσεις.

Παραδείγματα ερωτημάτων που αφορούν στο γονικό έλεγχο είναι τα ακόλουθα: «η μητέρα σου σε αφήνει να πας σε σπίτια φίλων όταν δεν υπάρχουν μεγάλοι εκεί», «η μητέρα σου σε αφήνει να πας σε συναυλίες», «η μητέρα σου σου επιτρέπει να δεις όποια ταινία θέλεις» και «η μητέρα σου σε αφήνει να ντυθείς όπως εσύ θέλεις». Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα τύπου Likert 5 βαθμών με τις διαβαθμίσεις 1= «δεν ισχύει καθόλου», 2= «ισχύει λίγο», 3= «ισχύει αρκετά», 4= «ισχύει πολύ» και 5= «ισχύει απόλυτα».

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των γονικών στιλ, όπως αυτά έχουν επισημανθεί από την τυπολογία που πρότειναν οι Baumrid (1986) και Maccoby και Martin (1983). Τα τέσσερα γονικά στιλ, διαλεκτικό, αυταρχικό, παραχωρητικό και αδιάφορο, διεξάγονται ως συνδυασμός των ψηλών και χαμηλών βαθμών στις προαναφερθείσες διαστάσεις της ανταπόκρισης και απαιτητικότητας. Στην παρούσα έρευνα, σκόπιμα χρησιμοποιούνται οι δύο διαστάσεις γονικής συμπεριφοράς και όχι η κατηγοριοποίησή της στα τέσσερα στιλ. Σκοπός δεν είναι η κατάταξη των γονέων σε μία οποιανδήποτε κατηγορία – η οποία μάλιστα στην προκειμένη περίπτωση συνδυάζει διαφορετικές πτυχές – αλλά η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ συγκεκριμένων και ξεκάθαρα οριοθετημένων γονικών πρακτικών και του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Η ομαδοποίηση των γονικών πρακτικών σε συνδυαστικές κατηγορίες θα περιόριζε την έρευνα μεθοδολογικά, ενώ θα απέκρυπτε σημαντικές σχέσεις που πιθανό να υφίστανται μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών και των επιμέρους πρακτικών που συνδυάζονται για τη δημιουργία της εκάστοτε κατηγορίας.

*3.1.3. Κλίμακα Γονικού Στιλ (για τον πατέρα):* το εργαλείο έχει χορηγηθεί στα παιδιά για τον προσδιορισμό της πατρικής ανταπόκρισης και πατρικής παραχωρητικότητας (Παράρτημα 2). Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι πανομοιότυπο με το προηγούμενο (4.1.2) αλλά σε αυτή την περίπτωση οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες για την πατρική συμπεριφορά. Ερωτήματα που αφορούν στη διάσταση της ανταπόκρισης είναι για παράδειγμα: «ο πατέρας σου σε βοηθά όταν έχεις κάποιο πρόβλημα», «ο πατέρας σου αφιερώνει χρόνο για να σου μιλήσει» και «κάνεις ευχάριστα πράγματα με τον πατέρα σου». Ερωτήματα που αφορούν στην παραχωρητικότητα του πατέρα είναι διατυπωμένα αντίστοιχα, δηλαδή: «ο πατέρας σου σε αφήνει να πας σε σπίτια φίλων όταν δεν υπάρχουν μεγάλοι εκεί», «ο πατέρας σου σε αφήνει να πας σε συναυλίες» και «ο πατέρας σου σου επιτρέπει να δεις όποια ταινία θέλεις». Ο δείκτης αξιοπιστίας του παράγοντα πατρικής παραχωρητικότητας ήταν  $\alpha = .86$  για την πρώτη μέτρηση και  $\alpha = .88$  για τη δεύτερη

μέτρηση. Ο παράγοντας πατρική ανταπόκριση, σημείωσε αξιοπιστία  $\alpha = .86$  και  $\alpha = .88$  για την πρώτη και δεύτερη μέτρηση αντίστοιχα.

Αν και κάποιοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η πατρική εμπλοκή εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους από ότι η μητρική εμπλοκή και συνεπώς η γονική συμπεριφορά των δύο θα πρέπει να αξιολογείται με διαφορετικό τρόπο (Schoppe-Sullivan, McBride & Ringo-Ho, 2004) η παρούσα έρευνα έχει προτιμήσει τον υπολογισμό των αντίστοιχων μεταβλητών με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Η απόφαση αυτή υποστηρίζεται από το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα δεν εξετάζει αποσπασματικά το ρόλο της μητρικής από την πατρική εμπλοκή. Αντίθετα, διερευνά το ρόλο τους στην παιδική ανάπτυξη υπό ένα αλληλεπιδραστικό πλαίσιο, όπου ο ρόλος έκαστου γονέα συνυπάρχει και αλληλεπιδρά με τη συμπεριφορά του άλλου γονέα. Συνεπώς, για να είναι εφικτή η άμεση σύγκριση της επίδρασης των δύο γονέων στην παιδική ανάπτυξη, θεωρείται ορθότερο η συμπεριφορά μητέρας και πατέρα να υπολογίζονται με πανομοιότυπο τρόπο. Εξάλλου, έρευνες που έχουν συνεξετάσει το ρόλο και των δύο γονέων, έχουν χρησιμοποιήσει τα ίδια ακριβώς εργαλεία (π.χ. Fantl κ.ά., 2008· Flouri & Buchanan, 2003α· β).

### **3.2. Συλλογή δεδομένων από τους γονείς**

Και οι δύο γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτηματολόγια (διακριτά ο ένας από τον άλλο):

*3.2.1. Κλίμακα Γονικής Εμπλοκής – Υποκλίμακα Γονικής Υπερπροστατευτικότητας:* η συγκεκριμένη υποκλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση της γονικής υπερπροστατευτικότητας ((Παράρτημα 6).

Το όλο εργαλείο Γονικής Εμπλοκής βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο της Epstein (1995). Πρόκειται για μία μετάφραση και προσαρμογή του ερευνητικού εργαλείου των Campbell και Mandel (1991) στην ελληνική γλώσσα και κουλτούρα. Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί στο κυπριακό συγκείμενο από τους Georgiou (1997) και Georgiou και Tourna (2007) και περιλαμβάνει συνολικά 30 ερωτήματα. Κάποια ερωτήματα αναφέρονται στις δραστηριότητες τις οποίες διεκπεραιώνουν οι γονείς στο σπίτι σε σχέση με το παιδί τους, ενώ τα υπόλοιπα εξετάζουν την εμπλοκή-συμμετοχή των γονέων στο σχολείο του παιδιού τους. Σύμφωνα με τη χρήση του εργαλείου σε προηγούμενες έρευνες (Georgiou, 1997· Georgiou και Tourna, 2007) το ερευνητικό

εργαλείο εξάγει τρεις παράγοντες με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha .70-.90: έλεγχο, εμπλοκή στη σχολική ζωή και υπερπροστατευτικότητα.

Στην παρούσα έρευνα έχει χρησιμοποιηθεί μόνο η μία από τις τρεις υποκλίμακες του εργαλείου, η οποία αναφέρεται στη γονική υπερπροστατευτικότητα και απαντήθηκε από τη μητέρα και τον πατέρα ξεχωριστά. Η υποκλίμακα υπερπροστατευτικότητας όπως απαντήθηκε από τη μητέρα έδειξε αξιοπιστία  $\alpha = .83$  και για τις δύο ερευνητικές μετρήσεις, ενώ η ομώνυμη υποκλίμακα για τον πατέρα είχε αξιοπιστία  $\alpha = .83$  για την πρώτη και  $\alpha = .85$  για τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση. Η κλίμακα περιλαμβάνει 7 ερωτήματα. Παραδείγματα των ερωτήσεων που περιλαμβάνονται στην υποκλίμακα, είναι: «ανησυχώ όταν το παιδί μου πηγαίνει εκδρομή με το σχολείο», «τηλεφωνώ πολλές φορές στο παιδί μου όταν λείπει (π.χ. κατασκήνωση ή διακοπές)», «ανησυχώ πολύ μήπως αρρωστήσει και παίρνω τις απαραίτητες προφυλάξεις» και «όταν το παιδί μου δεν αισθάνεται καλά το αφήνω στο σπίτι, αντί να πάει στο σχολείο». Οι απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δίνονται σε κλίμακα τύπου Likert 5 βαθμών, με τις διαβαθμίσεις 1= «δεν ισχύει καθόλου», 2= «ισχύει ελάχιστα», 3= «ισχύει λίγο», 4= «ισχύει αρκετά» και 5= «ισχύει πάρα πολύ».

Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει προτιμηθεί λόγω τόσο των ξεκάθαρων ερωτημάτων που περιλαμβάνει όσο και του μικρού της μήκους. Η ανταπόκριση των γονέων για συμμετοχή στην έρευνα πιθανό να ήταν πολύ μικρότερη αν τα ερευνητικά εργαλεία που καλούνταν να απαντήσουν ήταν μεγάλου μήκους και συνεπώς, θα απαιτείτο πολύς περισσότερος χρόνος για τη συμπλήρωσή τους. Για παράδειγμα, το εργαλείο που χρησιμοποίησαν οι Perren και Hornung (2005) ήταν αρκετά μεγαλύτερο σε έκταση και θεωρήθηκε ότι θα αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα για συμμετοχή των γονέων στην έρευνα.

*3.2.2. Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Παιδικής Συμπεριφοράς – Υποκλίμακα Άγχους/Κατάθλιξης και Απόσυρσης: έχει χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση των προβλημάτων εσωτερίκευσης των παιδιών (Παράρτημα 7). Πρόκειται για την ελληνική εκδοχή του εργαλείου Child Behavior Checklist (CBCL-Achenbach, 1991) το οποίο έχει μεταφραστεί και χρησιμοποιηθεί στα ελληνικά από τους Roussos, Karantanos, Richardson κ.ά. (1999). Το CBCL έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για την αξιολόγηση τόσο γενικού όσο και κλινικού πληθυσμού και έχει δείξει ικανοποιητική εγκυρότητα και αξιοπιστία. Σε έρευνα των Arseneault, Milne, Taylor, Adams, Delgado, Caspi και Moffitt (2008) έχουν*

χρησιμοποιηθεί οι δύο αυτές υποκλίμακες και έδειξαν αξιοπιστία  $\alpha = .86$ . Στο κυπριακό συγκείμενο έχει ήδη χρησιμοποιηθεί από ερευνητές (π.χ. Demetriou, Kapsou, Panayiotou & Kokkinos, 2010) και έδειξε επίσης ικανοποιητική αξιοπιστία ( $\alpha = .70 - .75$ ).

Το εργαλείο στο σύνολό του, περιλαμβάνει 112 ερωτήματα και συμπληρώνεται από τους γονείς των παιδιών για την αξιολόγηση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών χαρακτηριστικών τους. Εξάγει εννέα παράγοντες-Κλίμακες Συνδρόμων για κορίτσια και αγόρια ηλικίας 6-18 ετών: Άγχος/ Κατάθλιψη, Απόσυρση, Σωματικά Ενοχλήματα, Κοινωνικά Προβλήματα, Προβλήματα Σκέψης, Προβλήματα Προσοχής, Παράβαση Κανόνων, Επιθετική Συμπεριφορά και Άλλα Προβλήματα. Αναφέρεται στο παρόν και κατά τη διάρκεια των προηγούμενων έξι μηνών και οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα τύπου Likert, τριών διαβαθμίσεων: 0= δεν ταιριάζει, 1=ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές και 2=ταιριάζει πολύ ή πολύ συχνά. Το άθροισμα των βαθμών στις ερωτήσεις του εργαλείου, δίνουν το συνολικό προφίλ του παιδιού.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι δύο από τις εννέα υποκλίμακες που περιλαμβάνονται στο εργαλείο, οι οποίες αφορούν στο άγχος/ κατάθλιψη και στην απόσυρση. Το άθροισμα των βαθμών στις συγκεκριμένες υποκλίμακες χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα για τη μέτρηση του συνολικού σκορ προβλημάτων εσωτερικευσης των παιδιών. Στην υποκλίμακα άγχους/κατάθλιψης περιλαμβάνονται 12 ερωτήματα όπως: «το παιδί μου κλαίει πολύ», «φοβάται ορισμένα ζώα, καταστάσεις ή μέρη, εκτός από το σχολείο», «αισθάνεται, παραπονιέται ότι κανείς δεν την/ τον αγαπάει», «είναι νευρική/ ός, έχει τεταμένα νεύρα, βρίσκεται σε μεγάλη ένταση», «έχει πολλούς φόβους, είναι αγχώδης» και «αισθάνεται υπερβολικά ένοχη/ ος». Στην υποκλίμακα απόσυρσης περιλαμβάνονται 8 ερωτήματα όπως: «το παιδί μου προτιμά να είναι μόνη/ ος της/ του, παρά με άλλους», «αρνείται να μιλήσει στους άλλους», «είναι μυστικοπαθής, κρατά πράγματα μέσα του», «είναι πολύ ντροπαλή/ ός ή δειλή/ ός» και «απομονώνεται στον εαυτό της/ του, δεν κάνει σχέσεις με άλλους».

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας η Υποκλίμακα Άγχους/ Κατάθλιψης έδειξε αξιοπιστία  $\alpha = .76$  και για τις δύο χρονικές μετρήσεις, όπως χρησιμοποιήθηκε από τις μητέρες και  $\alpha = .76$  και  $\alpha = .78$  όπως συμπληρώθηκε από τους πατέρες, για την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση αντίστοιχα. Η Υποκλίμακα Απόσυρσης έδειξε επίσης ικανοποιητική αξιοπιστία  $\alpha = .70$  και  $\alpha = .73$  όπως χρησιμοποιήθηκε από τις μητέρες στην πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση αντίστοιχα. Η ίδια κλίμακα όπως συμπληρώθηκε από τους πατέρες, είχε δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha = .75$  και για τις δύο μετρήσεις. Η μεταβλητή



Προβλήματα Εσωτερίκευσης παιδιού σχηματίστηκε αθροίζοντας τις βαθμολογίες και από τις δύο προαναφερθείσες υποκλίμακες του Εργαλείου Αξιολόγησης Παιδικής Συμπεριφοράς. Τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης, όπως δηλώθηκαν από τις μητέρες έδειξαν αξιοπιστία  $\alpha = .83$  και  $\alpha = .84$  για τις δύο μετρήσεις, ενώ είχαν αξιοπιστία  $\alpha = .84$  και  $\alpha = .85$  όταν οι υποκλίμακες συμπληρώθηκαν από τους πατέρες.

Παρόλο που έχουν εντοπιστεί επιπρόσθετα επαρκή ερευνητικά εργαλεία για την αξιολόγηση των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης που αξιολογούνται στην παρούσα έρευνα (π.χ. Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000) προτιμήθηκε το προαναφερθέν ερωτηματολόγιο, καθώς φαίνεται να έχει πιο ευρεία αποδοχή. Παράλληλα, αποτελεί ένα από τα ελάχιστα διεθνώς εγκυροποιημένα εργαλεία αξιολόγησης των προβλημάτων εσωτερίκευσης που μεταφράστηκαν στα ελληνικά και χρησιμοποιήθηκαν επιδεικνύοντας ικανοποιητική αξιοπιστία. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο υπάρχει και σε αντίστοιχη μορφή εργαλείου αυτοαναφοράς (YSR, Achenbach, 1991). Ωστόσο, λόγω του ενδεχομένου συναισθηματικής αναστάτωσης των παιδιών από τις αντίστοιχες ερωτήσεις, η συγκεκριμένη μεταβλητή επιλέχθηκε να προσδιοριστεί μέσω των γονικών αναφορών. Παρόμοιο εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης και από τους εκπαιδευτικούς (TRF, Achenbach, 1991) αλλά δεν θεωρήθηκε σκόπιμη η χρήση του, καθώς οι εκπαιδευτικοί μάλλον δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν αυτά τα χαρακτηριστικά των παιδιών, ενώ είναι πρακτικά δύσκολο να δώσουν πληροφορίες για τόσο μεγάλο αριθμό μαθητών.

*3.2.3. Έντυπο καταγραφής δημογραφικών στοιχείων:* στο έντυπο περιλαμβάνονται στοιχεία σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας, το εισόδημα της οικογένειας, την καταγωγή και τη διαμονή του παιδιού (κατά πόσο ζει και με τους δύο γονείς στο σπίτι, τη μητέρα ή τον πατέρα ή με κάποιο άλλο συγγενικό ή μη άτομο) (Παράρτημα 5).

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας υπολογίστηκε συναρτήσει τριών μεταβλητών: του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας, του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα και του μηνιαίου εισοδήματος της οικογένειας. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων καθορίστηκε με βάση έξι κατηγορίες: δημοτική εκπαίδευση, μέση-γυμνασιακή εκπαίδευση, μέση-λυκειακή εκπαίδευση, μέση-τεχνική εκπαίδευση, τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ανώτερη σχολή και τριτοβάθμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας συνιστάται σε τρία επίπεδα: χαμηλότερο από 2000 ευρώ

(χαμηλό), μεταξύ 2000 ευρώ και 5000 ευρώ (μεσαίο) και πάνω από 5000 ευρώ (υψηλό). Μέσω του συνδυασμού των κατηγοριών μητρικού μορφωτικού επιπέδου, πατρικού μορφωτικού επιπέδου και μηνιαίου οικογενειακού εισοδήματος, υπολογίστηκαν τρεις κατηγορίες κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (ΚΟΕ): χαμηλό, μεσαίο και υψηλό. Το χαμηλό ΚΟΕ καθορίστηκε ως η συνθήκη κατά την οποία και οι δύο γονείς έχουν είτε δημοτική είτε μέση-γυμνασιακή εκπαίδευση και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα χαμηλότερο από 2000 ευρώ. Το υψηλό ΚΟΕ ορίστηκε ως η συνθήκη κατά την οποία και οι δύο γονείς έχουν τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ανώτερη σχολή είτε τριτοβάθμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα πάνω από 5000 ευρώ. Οι υπόλοιποι συνδυασμοί των τριών προαναφερθέντων μεταβλητών περιλαμβάνονται στο μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Ο Πίνακας 3.4. παρουσιάζει συνοπτικά τον τρόπο αξιολόγησης των κύριων υπό εξέταση μεταβλητών.

Πίνακας 3.4. Οριοθέτηση μεταβλητών και τρόπος αξιολόγησής τους.

Μεταβλητή	Ερευνητικό Εργαλείο
<p><i>Σχολικός εκφοβισμός:</i></p> <p>Η συστηματική και επαναλαμβανόμενη παρενόχληση (άμεση ή έμμεση) ή βιαιοπραγία που εκφράζεται από ένα κοινωνικά ή σωματικά πιο δυνατό μαθητή (ή ομάδα μαθητών) προς ένα μαθητή (ή ομάδα μαθητών) κοινωνικά ή σωματικά πιο αδύναμο.</p>	<p>Ερωτηματολόγιο Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης</p> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Συμπλήρωση από τα παιδιά</li></ul>
<p><i>Θυματοποίηση:</i></p> <p>Η έκθεση ενός μαθητή (ή ομάδας μαθητών) σε σχολικό εκφοβισμό.</p>	<p>Ερωτηματολόγιο Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης</p> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Συμπλήρωση από τα παιδιά</li></ul>
<p><i>Μητρική ανταπόκριση:</i></p> <p>Η διαθεσιμότητα και ανταπόκριση της μητέρας στις ανάγκες του παιδιού της και η φροντίδα που επιδεικνύει απέναντι σε αυτό, όπως βιώνεται και δηλώνεται από το ίδιο το παιδί.</p>	<p>Κλίμακα Γονικού Στιλ (για τη μητέρα)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Συμπλήρωση από τα παιδιά</li></ul>
<p><i>Μητρική παραχωρητικότητα:</i></p> <p>Η παραχωρητικότητα της μητέρας απέναντι στις απαιτήσεις του παιδιού της ή η μητρική χαλαρότητα ελέγχου της συμπεριφοράς του παιδιού, όπως βιώνεται και δηλώνεται από το ίδιο το παιδί.</p>	<p>Κλίμακα Γονικού Στιλ (για τη μητέρα)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Συμπλήρωση από τα παιδιά</li></ul>
<p><i>Πατρική ανταπόκριση:</i></p> <p>Η διαθεσιμότητα και ανταπόκριση του πατέρα στις ανάγκες του παιδιού του και η φροντίδα που επιδεικνύει απέναντι σε αυτό, όπως βιώνεται και δηλώνεται από το ίδιο το παιδί. , μέσω της κλίμακας</p>	<p>Κλίμακα Γονικού Στιλ (για τον πατέρα)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Συμπλήρωση από τα παιδιά</li></ul>

Πίνακας 3.4. Οριοθέτηση μεταβλητών και τρόπος αξιολόγησής τους (συνέχεια).

Μεταβλητή	Ερευνητικό Εργαλείο
<p><i>Πατρική παραχωρητικότητα:</i></p> <p>Η παραχωρητικότητα του πατέρα απέναντι στις απαιτήσεις του παιδιού του ή η πατρική χαλαρότητα ελέγχου της συμπεριφοράς του παιδιού, όπως βιώνεται και δηλώνεται από το ίδιο το παιδί.</p>	<p>Κλίμακα Γονικού Στιλ (για τον πατέρα)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Συμπλήρωση από τα παιδιά</li> </ul>
<p><i>Μητρική υπερπροστατευτικότητα:</i></p> <p>Η υπερβολική εκδήλωση φροντίδας της μητέρας απέναντι στο παιδί της και η αγχώδης προσπάθεια προστασίας του δεύτερου από την πρώτη, όπως δηλώνεται από την μητέρα.</p>	<p>Υποκλίμακα Υπερπροστατευτικότητας (Κλίμακας Γονικής Εμπλοκής)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Συμπλήρωση από τη μητέρα</li> </ul>
<p><i>Πατρική υπερπροστατευτικότητα:</i></p> <p>Η υπερβολική εκδήλωση φροντίδας του πατέρα απέναντι στο παιδί του και η αγχώδης προσπάθεια προστασίας του δεύτερου από τον πρώτο, όπως δηλώνεται από τον πατέρα.</p>	<p>Υποκλίμακα Υπερπροστατευτικότητας (Κλίμακας Γονικής Εμπλοκής)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Συμπλήρωση από τον πατέρα</li> </ul>
<p><i>Προβλήματα εσωτερίκευσης παιδιού:</i></p> <p>Το άγχος, η κατάθλιψη και η απόσυρση που παρουσιάζει το παιδί, όπως δηλώνονται από τη μητέρα και τον πατέρα του.</p>	<p>Υποκλίμακα Άγχους/ Κατάθλιψης και Υποκλίμακα Απόσυρσης (Υποκλίμακες Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης της Παιδικής Συμπεριφοράς)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Συμπλήρωση από τη μητέρα</li> <li>❖ Συμπλήρωση από τον πατέρα</li> </ul>

#### 4. Στατιστικές τεχνικές

##### 4.1. Έλεγχος κεντρικής τάσης - κανονικότητας δεδομένων

Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε Περιγραφική Ανάλυση (Descriptive Analysis) μέσω του πακέτου στατιστικών εφαρμογών SPSS 19, για τον υπολογισμό της κεντρικής τάσης και διασποράς των υπό εξέταση μεταβλητών. Η ανεύρεση του μέσου όρου, της διάμεσου και της επικρατούσας τιμής καθώς επίσης και ο έλεγχος της λοξότητας (skewness) και

κύρτωσης (kurtosis) είναι απαραίτητα για την εξέταση της κανονικότητας των δεδομένων. Το στάδιο αυτό είναι καθοριστικής σημασίας για την υιοθέτηση ή μη παραμετρικών στατιστικών κριτηρίων και αναλύσεων. Για τον έλεγχο της λοξότητας και της κύρτωσης χρησιμοποιήθηκε το όριο  $+ - 2$ . Σημειώνεται ότι η κατανομή κάποιων μεταβλητών παρουσίασε λοξότητα (τιμές μεγαλύτερες από 2). Οι μεταβλητές αυτές αφορούσαν στο σχολικό εκφοβισμό, τη θυματοποίηση, καθώς επίσης και στα προβλήματα εσωτερικευσης των παιδιών όπως αυτά μετρήθηκαν τόσο από τη μητέρα όσο και από τον πατέρα. Λόγω του γεγονότος ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιούνταν για την κατασκευή δομικών μοντέλων- στατιστικές αναλύσεις οι οποίες είναι ευαίσθητες στην κανονικότητα των ερευνητικών δεδομένων- λήφθηκε η απόφαση όπως τα πρωτογενή δεδομένα τύχουν μετασχηματισμού τετραγωνικής ρίζας (square root transformation). Η τεχνική αυτή μειώνει ουσιαστικά τη διαφορά των μεγαλύτερων τιμών από το μέσο όρο και αποτελεί χρήσιμη τεχνική για μείωση της λοξότητας των δεδομένων (Field, 2005).

Τα περιγραφικά χαρακτηριστικά (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) που αναφέρονται παρακάτω, είναι βασισμένα στα πρωτογενή δεδομένα. Όλες οι υπόλοιπες στατιστικές αναλύσεις που αφορούν σε επαγωγική στατιστική (inferential statistics) βασίζονται στα μετασχηματισμένα δεδομένα, τα οποία λόγω μείωσης της λοξότητας, προσέφεραν την ευχέρεια χρήσης παραμετρικών στατιστικών τεχνικών ανάλυσης.

#### **4.2. Χειρισμός απολεσθεισών τιμών (missing values)**

Για τη δημιουργία των μεταβλητών πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις για το κάθε ερευνητικό εργαλείο ξεχωριστά. Τα δεδομένα που συλλέγηκαν από παιδιά, μητέρες και πατέρες, παρέμειναν ξεχωριστά στο πρώτο αυτό στάδιο, ώστε οι παράγοντες-μεταβλητές ανά ερευνητικό εργαλείο να εξαχθούν με τις λιγότερες δυνατό απολεσθείσες τιμές. Σε αυτό το στάδιο, το ποσοστό των απολεσθεισών τιμών ήταν περιορισμένο ( $\leq 3\%$ ) σε όλες τις ερωτήσεις, ενώ στο 85% των ερωτήσεων το ποσοστό αυτό δεν υπερέβαινε το 2%. Οι απολεσθείσες τιμές δεν επηρέαζαν τις μεταβλητές και συνεπώς, δεν πραγματοποιήθηκε οποιοσδήποτε σχετικός ανασχηματισμός. Παρόλα αυτά, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις και με τα δεδομένα τα οποία είχαν τύχει μετασχηματισμού μέσω του αλγόριθμου EM (EM algorithm) (Field, 2005). Οι στατιστικές αναλύσεις με τις μετασχηματισμένες απολεσθείσες τιμές εξήγαγαν παράγοντες οι οποίοι ήταν σχεδόν ταυτόσημοι με αυτούς που εξήχθησαν κατά τη στατιστική ανάλυση των αρχικών δεδομένων (μικρές διαφοροποιήσεις υπήρξαν μόνο στο επίπεδο χιλιοστού και εκατοστού).

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν το μη επηρεασμό των μεταβλητών από τις απολεσθείσες τιμές και αιτιολογούν τη μη χρήση οποιασδήποτε τεχνικής αντικατάστασής τους.

Στις στατιστικές αναλύσεις που ακολούθησαν χρησιμοποιήθηκε η ζευγαρωτή απάλειψη απολεσθείσων τιμών (pairwise missing values exclusion) ώστε από κάθε ανάλυση να μένει εκτός μόνο η απολεσθείσα τιμή κάθε περίπτωσης και όχι όλες οι τιμές για κάθε άτομο. Αυτός είναι και ο λόγος που οι βαθμοί ελευθερίας (degrees of freedom) διαφέρουν από μεταβλητή σε μεταβλητή για τη διεξαγωγή παρόμοιων στατιστικών αναλύσεων.

#### **4.3. Σύγκριση ποσοστών ανταπόκρισης και μη ανταπόκρισης συμμετεχόντων στην έρευνα**

Αν και ο βαθμός ανταπόκρισης των γονέων στην έρευνα θεωρείται σχετικά υψηλός (82%) εντούτοις, υπάρχει η πιθανότητα οι γονείς που ανταποκρίθηκαν θετικά στην έρευνα να αποτελούν προκατειλημμένο δείγμα (biased sample). Για την εξέταση μιας τέτοιας προκατάληψης του δείγματος, έγιναν έλεγχοι-t για όλες τις υπό εξέταση μεταβλητές, ανάμεσα στα παιδιά που επέστρεψαν συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια των γονέων τους και τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Σύγκριση δεν έγινε όσον αφορά το KOE της οικογένειας, για το οποίο τα στοιχεία λήφθηκαν αποκλειστικά από τους γονείς. Συνεπώς, δεν υπήρχαν συναφή δεδομένα για τις οικογένειες των παιδιών των οποίων οι γονείς δεν απάντησαν στα ερωτηματολόγια. Σχετικές στατιστικές αναλύσεις διεξήχθησαν και για τις δύο ερευνητικές μετρήσεις ξεχωριστά.

Όσον αφορά τα παιδιά που επέστρεψαν συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια από τις μητέρες τους κατά την Α' ερευνητική μέτρηση, δεν φάνηκε να διαφέρουν από τα παιδιά των οποίων οι μητέρες δεν ανταποκρίθηκαν θετικά στην έρευνα, ως προς τις ακόλουθες μεταβλητές: Μητρική Παραχωρητικότητα  $t(694)=1.337$ ,  $p=.18$ , Μητρική Ανταπόκριση  $t(695)=1.029$ ,  $p=.30$ , Πατρική Παραχωρητικότητα  $t(694)=1.448$ ,  $p=.15$ , Πατρική Ανταπόκριση  $t(694)=.938$ ,  $p=.37$  και Εκφοβισμό  $t(696)=1.738$ ,  $p=.08$ . Ωστόσο, τα παιδιά των οποίων οι μητέρες ανταποκρίθηκαν στην έρευνα, φάνηκαν να δηλώνουν λιγότερες εμπειρίες Θυματοποίησης ( $\mu.τ.=.50$ ) σε σχέση με τα παιδιά των οποίων οι μητέρες δεν συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ( $\mu.τ.=.81$ ),  $t(697)=3.624$ ,  $p=.00$ .

Επίσης, τα παιδιά που επέστρεψαν συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια από τους πατέρες τους κατά την Α' ερευνητική μέτρηση, δεν φάνηκε να διαφέρουν από τα παιδιά των οποίων οι πατέρες δεν ανταποκρίθηκαν θετικά στην έρευνα, ως προς τις ακόλουθες μεταβλητές: Μητρική Παραχωρητικότητα  $t(694)=1.351$ ,  $p= .18$ , Μητρική Ανταπόκριση  $t(695)=1.666$ ,  $p= .82$ , Πατρική Παραχωρητικότητα  $t(694)=.780$ ,  $p= .44$ , και Εκφοβισμό  $t(696)= 1.489$ ,  $p= .14$ . Παρομοίως με προηγουμένως, τα παιδιά των οποίων οι πατέρες ανταποκρίθηκαν στην έρευνα, φάνηκαν να δηλώνουν λιγότερες εμπειρίες Θυματοποίησης ( $\mu.τ.= .50$ ) σε σχέση με τα παιδιά των οποίων οι πατέρες δεν συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ( $\mu.τ.= .75$ )  $t(697)=3.161$ ,  $p= .002$ . Επίσης, φάνηκε ότι τα παιδιά της πρώτης κατηγορίας δήλωσαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές Πατρικής Ανταπόκρισης ( $\mu.τ.=4.02$ ) από τα παιδιά της δεύτερης ομάδας ( $\mu.τ. = 3.77$ )  $t(694)= 3.419$ ,  $p= .001$ .

Παρόμοιες αναλύσεις διεξήχθησαν και για τη σύγκριση των παιδιών των οποίων οι γονείς ανταποκρίθηκαν στην έρευνα κατά τη Β' ερευνητική μέτρηση, με τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν ανταποκρίθηκαν σε καμία από τις ερευνητικές μετρήσεις. Όσον αφορά την ανταπόκριση των μητέρων, τα παιδιά της πρώτης ομάδας δεν διέφεραν από τα παιδιά της δεύτερης ομάδας ως προς τις ακόλουθες μεταβλητές-όπως αυτές μετρήθηκαν κατά την Α' ερευνητική μέτρηση: Μητρική Παραχωρητικότητα  $t(694)=1.656$ ,  $p= .10$ , Μητρική Ανταπόκριση  $t(695)= .826$ ,  $p= .41$ , Πατρική Παραχωρητικότητα  $t(694)= .994$ ,  $p= .32$ , Πατρική Ανταπόκριση  $t(694)= .099$ ,  $p= .92$  και Εκφοβισμό  $t(696)= 1.943$ ,  $p= .06$ . Επίσης, οι δύο ομάδες παιδιών δεν φάνηκαν να διαφέρουν ούτε ως προς τις ακόλουθες μεταβλητές-όπως αυτές μετρήθηκαν κατά την Β' ερευνητική μέτρηση: Μητρική Παραχωρητικότητα  $t(670)=.794$ ,  $p= .43$ , Πατρική Παραχωρητικότητα  $t(665)= 1.704$ ,  $p= .09$  και Πατρική Ανταπόκριση  $t(668)= .291$ ,  $p= .77$ . Ωστόσο, τα παιδιά των οποίων οι μητέρες απάντησαν στη Β' μέτρηση, δήλωσαν στατιστικά λιγότερες εμπειρίες Θυματοποίησης όπως αυτές μετρήθηκαν κατά την Α' ερευνητική μέτρηση ( $\mu.τ.=.51$ ) από τα παιδιά των οποίων οι μητέρες δεν ανταποκρίθηκαν καθόλου στην έρευνα ( $\mu.τ. = .69$ )  $t(697)= 2.747$ ,  $p= .006$ . Τα παιδιά της πρώτης ομάδας δήλωσαν επίσης στατιστικά υψηλότερες τιμές Μητρικής Ανταπόκρισης ( $\mu.τ.=4.05$  έναντι  $\mu.τ.=3.92$ )  $t(670)= 2.011$ ,  $p= .05$ , στατιστικά χαμηλότερες τιμές Εκφοβισμού ( $\mu.τ.= .18$  έναντι  $\mu.τ.= .32$ )  $t(669)= 2.597$ ,  $p= .01$  και χαμηλότερες τιμές Θυματοποίησης ( $\mu.τ.=.60$  έναντι  $\mu.τ.=.42$ )  $t(670)= 2.616$ ,  $p= .01$  από τα παιδιά της δεύτερης ομάδας, όπως αυτές μετρήθηκαν κατά την Β' ερευνητική μέτρηση.

Κατά παρόμοιο τρόπο, τα παιδιά των οποίων οι πατέρες συμμετείχαν στη Β' ερευνητική μέτρηση, δεν φάνηκαν να διαφέρουν από τα παιδιά των οποίων οι πατέρες δεν έλαβαν καθόλου μέρος στην έρευνα, αναφορικά με τις ακόλουθες μεταβλητές - όπως αυτές μετρήθηκαν κατά την Α' ερευνητική μέτρηση: Μητρική Παραχωρητικότητα  $t(694)=1.95$ ,  $p= .06$ , Μητρική Ανταπόκριση  $t(695)= .823$ ,  $p= .41$ , Πατρική Παραχωρητικότητα  $t(694)= 1.585$ ,  $p= .11$ , Εκφοβισμό  $t(696)= 1.432$ ,  $p= .15$  και Θυματοποίηση  $t(697)= 1.824$ ,  $p= .07$ . Επίσης, οι δύο ομάδες παιδιών δεν φάνηκαν να διαφέρουν ούτε ως προς τις ακόλουθες μεταβλητές - όπως αυτές μετρήθηκαν κατά την Β' ερευνητική μέτρηση: Μητρική Παραχωρητικότητα  $t(670)=1.436$ ,  $p= .15$  και Πατρική Παραχωρητικότητα  $t(665)= 1.719$ ,  $p= .09$ . Αντίθετα, τα παιδιά των οποίων οι πατέρες απάντησαν στη Β' μέτρηση, δήλωσαν στατιστικά υψηλότερες τιμές Πατρικής Ανταπόκρισης ( $\mu.τ.=4.02$ ) όπως αυτή μετρήθηκε κατά την Α' συλλογή δεδομένων, σε σχέση με τα παιδιά της δεύτερης ομάδας ( $\mu.τ.=3.84$ ). Τα παιδιά της πρώτης ομάδας δήλωσαν επίσης στατιστικά υψηλότερες τιμές Μητρικής Ανταπόκρισης ( $\mu.τ.=4.05$  έναντι  $\mu.τ.=3.92$ )  $t(670)= 2.198$ ,  $p= .03$ , στατιστικά χαμηλότερες τιμές Εκφοβισμού ( $\mu.τ.= .18$  έναντι  $\mu.τ.= .29$ )  $t(669)= 2.174$ ,  $p= .03$  και χαμηλότερες τιμές Θυματοποίησης ( $\mu.τ.=.60$  έναντι  $\mu.τ.=.42$ )  $t(670)= 2.610$ ,  $p= .01$  από τα παιδιά της δεύτερης ομάδας, όπως αυτές μετρήθηκαν κατά την Β' ερευνητική μέτρηση. Συνεπώς, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων κρίνεται χρήσιμο να πραγματοποιείται με τη αντίστοιχη σχετική επιφύλαξη που συνεπάγονται οι διαφορές μεταξύ των προαναφερθέντων ομάδων.

Η διεξαγωγή παρόμοιων στατιστικών αναλύσεων για τη σύγκριση των παιδιών που συμμετείχαν και στις δύο ερευνητικές μετρήσεις, έναντι των παιδιών που συμμετείχαν μόνο στην πρώτη μέτρηση δεν κρίθηκε αναγκαία, λόγω του γεγονότος ότι το ποσοστό των παιδιών που δεν συμμετείχε στη δεύτερη μέτρηση ήταν μικρό (4%). Επίσης, ο λόγος μη συμμετοχής των παιδιών αυτών στη δεύτερη ερευνητική μέτρηση ήταν απλά επειδή έτυχε να απουσιάζουν τη συγκεκριμένη μέρα από το σχολείο.

#### **4.4. Δομή ερευνητικών εργαλείων, έλεγχος αξιοπιστίας και σχηματισμός κύριων μεταβλητών.**

*4.4.1. Εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην ολότητά τους:* Για τον έλεγχο της δομής κάθε εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στην ολότητά του στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών (Principal Component Analysis) μέσω του λογισμικού SPSS 19. Αν και τα εργαλεία έχουν χρησιμοποιηθεί και σε προηγούμενες



έρευνες στο κυπριακό συγκείμενο, το στάδιο αυτό θεωρήθηκε αναγκαίο, ώστε να δικαιολογείται και επιβεβαιώνεται στατιστικά η χρήση του εκάστοτε ερωτηματολογίου στο συγκεκριμένο ερευνητικό δείγμα. Στην στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η κάθετη περιστροφή (varimax rotation) ενώ ζητήθηκε από το πρόγραμμα να επιλέξει τους παράγοντες με ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από 1.00 και να συμπεριλάβει στο σχηματισμό των παραγόντων τις ερωτήσεις με φορτίσεις (loadings) πάνω από .30. Επιθυμώντας την επιβεβαίωση της δομής των εργαλείων όπως αυτή υποστηρίχθηκε από προηγούμενους ερευνητές ζητήθηκε από το πρόγραμμα να εξάγει συγκεκριμένο αριθμό παραγόντων (Field, 2005). Έπειτα, πραγματοποιήθηκε Έλεγχος Αξιοπιστίας (reliability analysis) των παραγόντων που εξήχθησαν, με κριτήριο αξιολόγησης τον δείκτη Cronbach's alpha.

Η δομή των εργαλείων ελέγχθηκε για δεύτερη φορά, μέσω της επεξεργασίας των δεδομένων που προέκυψαν από τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση. Πραγματοποιήθηκε ξανά Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών, μέσω των τεχνικών και κριτηρίων που περιγράφηκαν προηγουμένως. Οι παράγοντες που προέκυψαν κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση παρουσίασαν ελάχιστες διαφοροποιήσεις από τους παράγοντες που σχηματίστηκαν κατά την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της πρώτης μέτρησης, γεγονός που επιβεβαιώνει τη σταθερή δομή των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Σημειώνεται ότι διαφοροποιήσεις παρουσιάστηκαν στη φόρτιση των ερωτήσεων στους αντίστοιχους παράγοντες και στην προσθαφαίρεση έως και μίας μόνο ερώτησης σε κάποιους παράγοντες (ερώτηση που δεν φάνηκε να φορτίζει σε κανέναν παράγοντα κατά την πρώτη μέτρηση, φάνηκε να φορτίζει σε παράγοντα κατά τη δεύτερη μέτρηση ή το αντίστροφο). Καμία ερώτηση που φόρτιζε σε έναν παράγοντα άλφα κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση δεν φάνηκε να φορτίζει σε παράγοντα βήτα κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση.

Στις περιπτώσεις όπου η διαφοροποίηση του παράγοντα αφορούσε στην προσθαφαίρεση μίας ερώτησης, η αντίστοιχη μεταβλητή σχηματίστηκε με βάση τον παράγοντα, όπως είχε εξαχθεί κατά την πρώτη μέτρηση. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίστηκε η συνέπεια και η ταυτόσημη μέτρηση της ίδιας μεταβλητής κατά τις δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας της μεταβλητής όπως σχηματίστηκε με βάση τον παράγοντα που εξήχθηκε κατά την πρώτη μέτρηση και αφού κρίθηκε ικανοποιητική, υιοθετήθηκε για τις μετέπειτα στατιστικές αναλύσεις. Στις περιπτώσεις όπου ο παράγοντας που προέκυψε από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της δεύτερης ερευνητικής μέτρησης ταυτιζόταν με τον παράγοντα που εξήχθη

κατά την πρώτη μέτρηση, επαναπραγματοποιήθηκε έλεγχος της αξιοπιστίας του και αφού κρίθηκε ικανοποιητική, υιοθετήθηκε για το σχηματισμό της αντίστοιχης μεταβλητής.

Το Ερωτηματολόγιο Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης, καθώς επίσης και η Κλίμακα Γονικού Στιλ για τη μητέρα και τον πατέρα, είχαν χρησιμοποιηθεί στην ολότητά τους, γι' αυτό και κατά την στατιστική τους επεξεργασία χρησιμοποιήθηκαν οι παραπάνω τεχνικές.

4.4.2. *Εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ως υποκλίμακες:* Τα εργαλεία τα οποία δεν χορηγήθηκαν στην ολότητά τους αλλά ως επιμέρους υποκλίμακες μεγαλύτερων ερευνητικών εργαλείων, έτυχαν ελέγχου αξιοπιστίας δείκτη Cronbach's alpha και για τις δύο ερευνητικές μετρήσεις. Όλες οι υποκλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα έδειξαν ικανοποιητική αξιοπιστία, γι' αυτό και οι συναφείς μεταβλητές σχηματίστηκαν με βάση τις τιμές στις σχετικές κλίμακες. Η Υποκλίμακα Υπερπροστατευτικότητας (της Κλίμακας Γονικής Εμπλοκής), η Υποκλίμακα Άγχους/ Κατάθλιψης και η Υποκλίμακα Απόσυρσης (του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης της Παιδικής Συμπεριφοράς) ανήκαν σε αυτή την κατηγορία εργαλείων.

#### **4.5. Περιγραφικά χαρακτηριστικά**

Τα περιγραφικά χαρακτηριστικά κάθε μεταβλητής (μέσος όρος, τυπική απόκλιση, μέγιστη και ελάχιστη τιμή) υπολογίστηκαν συνολικά αλλά και ανά φύλο, ώστε να δίνεται η γενικότερη εικόνα του φαινομένου, αλλά και η ειδικότερη όσον αφορά τα αγόρια και τα κορίτσια ξεχωριστά. Η Περιγραφική Στατιστική (Descriptive Statistics) διεξήχθη μέσω της χρήσης του λογισμικού SPSS 19.

Αναφέρεται επίσης ότι για λόγους εκτενέστερης πληροφόρησης στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης, έχει επιπρόσθετα υπολογιστεί η ποσοστιαία κατανομή για τις επιμέρους κατηγορίες των μεταβλητών, καθώς και όλων των επιμέρους ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν για τον υπολογισμό του εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Οι 9 ερωτήσεις που αφορούν στον εκφοβισμό και οι 9 που αφορούν στη θυματοποίηση ανάγονται αργότερα σε δύο αξιόπιστους παράγοντες, οι οποίοι αποτελούν τις μεταβλητές της παρούσας έρευνας. Συνεπώς, ο λόγος αναφοράς σε ποσοστιαία

κατανομή απαντήσεων ανά ερώτημα στα πλαίσια περιγραφικής στατιστικής, γίνεται αποκλειστικά και μόνο για λεπτομερέστερη πληροφόρηση των ενδιαφερομένων.

#### **4.6. Σύγκριση μεταβλητών πρώτης και δεύτερης ερευνητικής μέτρησης**

Η συλλογή των δεδομένων έχει πραγματοποιηθεί μέσω δύο μετρήσεων χρονικής απόστασης 6 μηνών μεταξύ τους, με αποκλειστικό σκοπό τον έλεγχο της αναμενόμενης διαδραστικότητας μεταξύ των μεταβλητών. Η πιθανότητα αμφίδρομων επιδράσεων δεν είναι εφικτό να διερευνηθεί στα πλαίσια συγχρονικών ερευνών, καθώς ενδείκνυται ο έλεγχος του ποσοστού διακύμανσης έκαστης μεταβλητής που ερμηνεύεται από την αντίστοιχη αρχική της τιμή της (Gonzalez, 2009). Αν και η στατιστικά σημαντική ή όχι διαφοροποίηση των μεταβλητών από τη μία χρονική στιγμή στην άλλη δεν εμπίπτει στους άμεσους στόχους της παρούσας έρευνας, θεωρήθηκε χρήσιμο όπως πραγματοποιηθεί σχετικός έλεγχος ώστε να εξεταστεί η σταθερότητα ή τροποποίηση της τιμής των υπό εξέταση μεταβλητών εντός του χρονικού πλαισίου της έρευνας. Συνεπώς, πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις ζευγαρωτού ελέγχου-t (paired t-test analysis) μεταξύ των ομώνυμων μεταβλητών πρώτης και δεύτερης ερευνητικής μέτρησης.

#### **4.7. Σύγκριση μητρικής και πατρικής συμπεριφοράς.**

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης διερευνάται τόσο η μητρική όσο και η πατρική συμπεριφορά. Για τη σύγκριση της γονικής συμπεριφοράς μεταξύ των δύο γονέων πραγματοποιήθηκαν ζευγαρωτοί έλεγχοι-t για την ανταπόκριση, παραχωρητικότητα και υπερπροστατευτικότητα μητέρας και πατέρα, ξεχωριστά για κάθε μία από τις δύο ερευνητικές μετρήσεις.

#### **4.8. Διαφορές υποομάδων του δείγματος**

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί την υπόθεση ότι το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Ωστόσο, πέρα από παιδιά διαφορετικού φύλου, στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν και παιδιά τριών διαφορετικών τάξεων, ενώ πραγματοποιήθηκε και συλλογή δεδομένων που αφορούσαν στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, τη διαμονή του παιδιού (με τους δύο

γονείς, τη μητέρα ή τον πατέρα, με άλλο συγγενή ή με κάποιο άλλο άτομο) και την καταγωγή. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω (Κεφ. 3, σημείο 2) τα παιδιά με καταγωγή διαφορετική από ελληνοκυπριακή (9) καθώς και τα παιδιά που ζούσαν με έναν από τους δύο γονείς ή άλλο άτομο (16) αφαιρέθηκαν από τις στατιστικές αναλύσεις, καθώς ο μικρός αριθμός τους δεν επέτρεπε τον έλεγχο των αντίστοιχων μεταβλητών.

Η ηλικία των συμμετεχόντων παιδιών δεν αναμενόταν να έχει επίδραση στο φαινόμενο, καθώς οι πλείστοι ερευνητές χειρίζονται τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας ως μία ομοιογενή ομάδα (π.χ. Andreou, 2004· Connolly & O' Moore, 2003· Georgiou, 2008α· Solberg, Olweus & Endersen, 2007). Εξάλλου, η διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε μία ηλικιακή ομάδα με βάση συγκεκριμένα επίπεδα σχολικής εκπαίδευσης αποτελεί συνηθισμένη πρακτική μεταξύ των ερευνητών καθώς διαφορές εντοπίζονται κυρίως κατά την περίοδο μεταβατικών σταδίων (Olweus, 2010· Solberg, Olweus & Endersen, 2007). Το σχολικό ειδικότερα και αναπτυξιακό γενικότερα στάδιο στο οποίο βρίσκονται οι συγκεκριμένες ηλικίες δεν φαίνεται να παρουσιάζει μεγάλες διαφοροποιήσεις από 9 μέχρι 12 ετών (Kuczynski & Parkin, 2009· Shaw, Gross & Moilanen, 2009). Εξάλλου, ερευνητικά δεδομένα τόσο διεθνώς (π.χ. Olweus, 1994) όσο και στο ευρύτερο ελληνικό συγκείμενο (π.χ. Andreou, Vlachou & Didaskalou, 2005) έχουν δείξει ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας αναφορικά με τις εμπειρίες εκφοβισμού και θυματοποίησης. Ωστόσο, λόγω του γεγονότος ότι τα παιδιά ανήκαν σε διαφορετικές τάξεις (βαθμίδες εκπαίδευσης) και ο μεγάλος αριθμός δείγματος επέτρεπε το στατιστικό έλεγχο για εντοπισμό επιμέρους ομάδων, θεωρήθηκε χρήσιμο όπως γίνει κάποιος έλεγχος και για την ηλικιακή ομάδα – όπως αυτή καθορίζεται από την τάξη του παιδιού. Παρομοίως, θεωρήθηκε χρήσιμο όπως ελεγχθεί και η πιθανότητα διαφοροποίησης των αποτελεσμάτων λόγω επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας.

Συνεπώς, λήφθηκε η απόφαση όπως ελεγχθεί η πιθανή διαφοροποιητική επίδραση (moderating effect) του φύλου, της τάξης και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Σε περίπτωση που εντοπιστούν κύριες επιδράσεις των δημογραφικών αυτών χαρακτηριστικών, τότε κρίνεται απαραίτητος ο έλεγχος των αντίστοιχων τους επιδράσεων στο τελικό διαχρονικό δομικό μοντέλο εξισώσεων. Στην αντίθετη περίπτωση όπου δεν φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών, συνεπάγεται ότι δεν χρειάζεται περαιτέρω έλεγχος, αφού δεν υπάρχει καμία ένδειξη ότι αυτά θα ασκούν οποιανδήποτε επίδραση στο δομικό μοντέλο.

Σε ένα πρώτο λοιπόν στάδιο, μέσω Πολυμεταβλητής Ανάλυσης Διακύμανσης (Multivariate Anova) εξετάστηκε η επίδραση και οι τυχόν αλληλεπιδράσεις μεταξύ του φύλου, της τάξης του παιδιού και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (ΚΟΕ) της οικογένειας, σε όλες στις υπό εξέταση μεταβλητές. Στην στατιστική αυτή ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Wilks' Lambda. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι δεν υπήρχε καμία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών παραμέτρων που εξετάστηκαν. Το φύλο φάνηκε να έχει κύρια στατιστικά σημαντική επίδραση σε αντίθεση με την ηλικία και το ΚΟΕ που δεν φάνηκε να επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά το σύνολο των υπό εξέταση μεταβλητών. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις t-ελέγχου (t-test) για να εντοπιστούν οι επιμέρους διαφορές αναφορικά με το φύλο του παιδιού. Μέσω Ανάλυσης Διακύμανσης (Anova) εντοπίστηκαν επίσης και οι διαφορές στα επιμέρους επίπεδα των μεταβλητών, σε σχέση με την τάξη του παιδιού. Χρησιμοποιήθηκε ο Post-Hoc έλεγχος Scheffe για τις μεταβλητές που παρουσίαζαν όμοιες διακυμάνσεις (equal variances) και ο Post-Hoc έλεγχος Games-Howell στις περιπτώσεις όπου οι διακυμάνσεις των μεταβλητών δεν ήταν όμοιες (Μεταβλητές Εκφοβισμός, Θυματοποίηση και Προβλήματα Εσωτερίκευσης).

#### **4.9. Συσχετίσεις μεταβλητών**

Μέσω του πακέτου στατιστικών εφαρμογών SPSS 19 υπολογίστηκαν οι συσχετίσεις ανάμεσα σε όλες τις υπό εξέταση μεταβλητές και για τις δύο χρονικές στιγμές ερευνητικών μετρήσεων. Στο κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων οι Αναλύσεις Συσχέτισης (Correlation Analysis) αναφέρονται στα μετασχηματισμένα δεδομένα. Ωστόσο, σημειώνεται πως οι συναφείς αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν με τα πρωτογενή δεδομένα ελάχιστα διέφεραν από τις αναλύσεις που διεξήχθησαν με τα μετασχηματισμένα δεδομένα (μικρές διαφοροποιήσεις μόνο στο επίπεδο χιλιοστού και εκατοστού). Αυτό πιθανό να οφείλεται στο μεγάλο αριθμό του δείγματος.

#### **4.10. Διαχρονικό Δομικό Μοντέλο**

Για τη συνολική περιγραφή όλων των υπό εξέταση σχέσεων και τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων δημιουργήθηκε ένα διαχρονικό δομικό μοντέλο (cross-lag model) το οποίο περιλάμβανε όλες τις μεταβλητές, όπως υπολογίστηκαν κατά τις δύο μετρήσεις του ερευνητικού έργου. Οι μεταβλητές Μητρική Παραχωρητικότητα, Μητρική

Ανταπόκριση, Μητρική Υπερπροστατευτικότητα, Πατρική Παραχωρητικότητα, Πατρική Ανταπόκριση, Πατρική Υπερπροστατευτικότητα, Εκφοβισμός και Θυματοποίηση, δημιουργήθηκαν με βάση το μέσο όρο των ερωτήσεων που φάνηκαν να φορτίζουν στους αντίστοιχους παράγοντες, όπως διεξήχθησαν κατά την Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών των ερευνητικών εργαλείων. Η μεταβλητή Προβλήματα Εσωτερίκευσης των παιδιών κατασκευάστηκε ως ένας παράγοντας (latent factor) στον οποίο φόρτιζαν τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης όπως μετρήθηκαν από τη μητέρα και τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης όπως δηλώθηκαν από τον πατέρα. Η τιμή των προβλημάτων εσωτερίκευσης, όπως υπολογίστηκε από τους δύο γονείς ξεχωριστά, προέκυψε έπειτα από τη συνάθροιση των βαθμολογιών στις δύο υποκλίμακες του Εργαλείου Αξιολόγησης Παιδικής Συμπεριφοράς: άγχος/κατάθλιψη και απόσυρση.

Ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με την εξέταση αλληλεπιδραστικών μοντέλων (π.χ. Sameroff, 2009β· Gershoff, Aber and Clements, 2009) προτείνουν τη διερεύνησή τους μέσω διαχρονικών ερευνών, ώστε η μέτρηση που αφορά στο ένα μέλος της σχέσης (το γονέα ή το παιδί) σε μία χρονική στιγμή  $\alpha$ , να προβλέπει τη μέτρηση που αφορά στο δεύτερο μέλος της σχέσης σε μια κατοπινή χρονική στιγμή  $\beta$ , κατά την πάροδο μηνών ή ετών. Τα μοντέλα cross-lagged αριθμού μετρήσεων κατά την πάροδο του χρόνου είναι προτιμητέα έναντι άλλων μεθόδων για τη διερεύνηση παρόμοιων περιπτώσεων, καθώς το αλληλεπιδραστικό μοντέλο καθορίζεται εξ' αρχής και οι στατιστικά σημαντικές διαδρομές (paths) δηλώνουν τελικά τις επιδράσεις του ενός μέλους στο άλλο. Σύμφωνα λοιπόν με τον ερευνητικό σχεδιασμό που προτείνει ο Sameroff (2009β) και έχουν ακολουθήσει αρκετοί ερευνητές στο χώρο για τη διερεύνηση αμφίδρομων επιδράσεων (π.χ. Fantl, Henrich, κ.ά., 2008) οι μεταβλητές της άλφα χρονικής μέτρησης παλινδρομούνται στις μεταβλητές της βήτα χρονικής μέτρησης, με σκοπό την εξέταση ή/και επιβεβαίωση της μεταξύ τους σχέσης κατά την πάροδο του χρόνου.

Με βάση τη συγκεκριμένη κατεύθυνση και τις ερευνητικές υποθέσεις, οι υπό εξέταση σχέσεις διερευνήθηκαν μέσω της παλινδρόμησης των μεταβλητών της πρώτης χρονικής στιγμής στις αντίστοιχες μεταβλητές της δεύτερης χρονικής μέτρησης. Η ύπαρξη δομικού μοντέλου προϋποθέτει τη συσχέτιση των υπό εξέταση μεταβλητών, εντός μίας δεδομένης χρονικής στιγμής (Byrne, 2006· Raykov & Marcoulides, 2006). Συνεπώς, κατά την ανάπτυξη του μετρικού δομικού μοντέλου (measurement model) οι μεταβλητές σε κάθε χρονική στιγμή συσχετίζονταν μεταξύ τους, καθώς επίσης και τα αντίστοιχα σφάλματα μέτρησής τους (residuals).

Για την εκτίμηση του μοντέλου χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό EQS 6.1 και η τεχνική μέγιστης πιθανότητας (maximum likelihood - ML). Παράλληλα, αξιοποιήθηκε η στατιστική τεχνική Robust, για προσαρμογή προβλημάτων κανονικότητας των ποσοτικών δεδομένων (Hu, Bentler & Kano, 1992). Για την αξιολόγηση του μοντέλου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης  $\chi^2$  (chi-square statistic) καθώς επίσης και τέσσερις επιπρόσθετοι δείκτες καταλληλότητας του μοντέλου: ο Δείκτης Συγκριτικής Προσαρμογής (ΔΣΠ) (Comparative fit index - CFI), ο Μη-Κανονικοποιημένος Δείκτης Προσαρμογής (ΜΚΔΠ) (Non-normed fit index - NNFI), η Ρίζα Μέσου Τετραγωνικού Σφάλματος Προσέγγισης (PMTΣΠ) (Root mean square error of approximation - RMSEA) και το 90% Διάστημα Εμπιστοσύνης της PMTΣΠ (90% Confidence Interval of RMSEA). Τιμές μεγαλύτερες από 0.90 για το ΔΣΠ και το ΜΚΔΠ θεωρούνται ικανοποιητικές, ενώ τιμές μεγαλύτερες από .95 θεωρούνται δείκτες καλής προσαρμογής, δηλώνοντας ότι το μοντέλο είναι σε θέση να περιγράψει σε πολύ καλό βαθμό τα δεδομένα. Ο δείκτης PMTΣΠ μειώνεται όταν το μοντέλο βελτιώνεται και μηδενίζεται όταν το μοντέλο ταιριάζει απόλυτα με τα δεδομένα. Τιμές μικρότερες του .08 για το δείκτη PMTΣΠ θεωρούνται ικανοποιητικές, δηλώνοντας καλή αντιστοιχία του μοντέλου με τα δεδομένα. Σημαντικός δείκτης είναι και ο υπολογισμός του διαστήματος εμπιστοσύνης PMTΣΠ. Το αριστερό άκρο του 90% Διαστήματος Εμπιστοσύνης του PMTΣΠ θα πρέπει να είναι μικρότερο από .05 και το εύρος του διαστήματος να είναι μικρό (όχι μεγαλύτερο από .10) για να είναι όντως το μοντέλο ένας καλός τρόπος περιγραφής των δεδομένων. Κάτι τέτοιο συνεπάγεται ουσιαστικά ότι είμαστε 90% βέβαιοι ότι η πραγματική τιμή του δείκτη PMTΣΠ στον πληθυσμό θα εμπίπτει μέσα σε αυτό το εύρος τιμών (Byrne, 2006· Hu & Bentler, 1999· Raykov & Marcoulides, 2006).

#### **4.11. Ανάλυση Αμεταβλητότητας**

Ακολούθως, διεξήχθη Ανάλυση Αμεταβλητότητας (Invariance/ Multigroup/ Measurement Analysis) τριών σταδίων – Δομική (Configural), Μερική/ Παραγοντική (Partial/ Factorial) και Αυστηρή (Strict). Η τεχνική αυτή έχει ως στόχο να επιβεβαιώσει ότι υπάρχει δομική και μετρική ισότητα στη χρήση ενός εργαλείου σε δύο ή περισσότερους πληθυσμούς όπου χρησιμοποιείται. Σχετικές στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν αναφορικά με το φύλο του παιδιού, που μέσω της Ανάλυσης Διακύμανσης φάνηκε να έχει κύριες επιδράσεις στις υπό εξέταση μεταβλητές. Η ηλικία των παιδιών και το ΚΟΕ δεν φάνηκε να

έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση και συνεπώς, δεν πραγματοποιήθηκαν αντίστοιχες στατιστικές αναλύσεις με βάση και τις συγκεκριμένες μεταβλητές.

Για τη σύγκριση των μοντέλων που προέκυψαν από την Ανάλυση Αμεταβλητότητας αξιοποιήθηκε το λογισμικό SBDIFF.EXE (Satorra-Bentler Difference) το οποίο εκτιμά τη διαφορά του  $X^2$  για τη σύγκριση εμφωλευμένων (nested) μοντέλων. Διεξάγει έναν έλεγχο σημαντικότητας βασισμένο στη διαφορά του στατιστικού κριτηρίου Satorra-Bentler  $X^2$  λαμβάνοντας υπόψη και το κανονικό  $X^2$ , τους βαθμούς ελευθερίας του μοντέλου, καθώς επίσης και επιπρόσθετα στατιστικά κριτήρια που επιτρέπουν τον έλεγχο και τη σύγκριση εμφωλευμένων μοντέλων (Crawford & Henry, 2003· Satorra & Bentler, 2001).

Αρχικά, στα πλαίσια της Δομικής Ανάλυσης Αμεταβλητότητας ελέγχεται η γενική ισότητα των εξεταζόμενων υποομάδων (στην παρούσα περίπτωση αγόρια-κορίτσια) υπολογίζοντας ταυτόχρονα τις παραμέτρους του ενιαίου δομικού μοντέλου, για τις δύο διακριτές υποομάδες. Ακολούθως, εξισώνονται διαδοχικά όλα τα επιμέρους στοιχεία και σχέσεις ανάμεσα στις υπό εξέταση ομάδες, ώστε να διαπιστωθεί η μεταξύ τους ισότητα στο εκάστοτε τμήμα του μοντέλου που εξισώνεται. Στα πλαίσια της Παραγοντικής Ανάλυσης Αμεταβλητότητας εξισώνονται οι φορτίσεις του μοντέλου για τις δύο ομάδες φύλου. Το μοντέλο με τις ίσες φορτίσεις παραγόντων μεταξύ των υποομάδων του δείγματος (αγόρια - κορίτσια) τυγχάνει σύγκρισης με το μοντέλο στο οποίο οι φορτίσεις των παραγόντων κυμαίνονται μεταξύ των υποομάδων. Αν δεν παρατηρηθεί στατιστικά σημαντική διαφορά στο Satorra-Bentler  $X^2$  και αλλαγή στους δείκτες αξιολόγησης του μοντέλου, δηλαδή στο ΣΔΠ, ΜΚΔΠ, ΡΜΤΣΠ και στο 90% Διάστημα Εμπιστοσύνης του ΡΜΤΣΠ, συνεπάγεται ότι οι φορτίσεις δεν διαφοροποιούνται για τις υπό εξέταση υποομάδες και συνεπώς, υπάρχει παραγοντική (ή μετρική) ισοδυναμία (factorial or measurement equivalence) ανάμεσα στις υπό σύγκριση ομάδες. Στα πλαίσια της Αυστηρής Ανάλυσης Αμεταβλητότητας πραγματοποιείται με παρόμοιο τρόπο επιπρόσθετος έλεγχος για την ισότητα των διακυμάνσεων (variances), των συνδιακυμάνσεων (covariances) και των σφαλμάτων (errors) των υποομάδων, συγκρίνοντας το δομικό μοντέλο στο οποίο οι αντίστοιχες τιμές των υπό εξέταση ομάδων είναι εξισωμένες, με το μοντέλο στο οποίο οι τιμές αυτές κυμαίνονται (Byrne, 2005· 2006· Wu, Li & Zumbo, 2007).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπως έχουν προκύψει από περιγραφική και επαγωγική στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων. Αρχικά, γίνεται αναφορά στα περιγραφικά χαρακτηριστικά των υπό εξέταση μεταβλητών, όπως αυτά έχουν υπολογιστεί μέσω των δύο ερευνητικών μετρήσεων. Ακολούθως, παρουσιάζεται η στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τη χρήση κάθε ερευνητικού εργαλείου ξεχωριστά. Οι μεταβλητές της παρούσας έρευνας σχηματίζονται με βάση τους παράγοντες που εξάγουν τα αντίστοιχα ερευνητικά εργαλεία. Έπειτα διερευνώνται οι συγχρονικές και διαχρονικές συσχετίσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών και δημιουργείται το συνολικό διαχρονικό μοντέλο δομικών εξισώσεων, με σκοπό την περιγραφή του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Παράλληλα, γίνεται έλεγχος για τις πιθανές διαφοροποιήσεις των μεταβλητών και μεταξύ τους σχέσεων, λόγω επίδρασης φύλου, τάξης και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν διαχρονική θετική επίδραση του σχολικού εκφοβισμού τόσο στη μητρική όσο και στην πατρική παραχωρητικότητα. Η μητρική και πατρική ανταπόκριση φάνηκε να προβλέπουν αρνητικά την παιδική θυματοποίηση. Η πατρική ανταπόκριση φάνηκε επίσης να προβλέπει την ανταπόκριση της μητέρας και κατά παρόμοιο τρόπο, η πατρική παραχωρητικότητα φάνηκε να προβλέπει την αντίστοιχη μητρική διάσταση. Αν και δεν εντοπίστηκαν επιπρόσθετες διαχρονικές κατευθυντικές σχέσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών, τα αποτελέσματα κατέδειξαν συγχρονικές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της πλειοψηφίας των μεταβλητών που περιλήφθηκαν στο δομικό μοντέλο. Οι συσχετίσεις μεταξύ γονικών παραμέτρων, εκφοβισμού, θυματοποίησης και παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης ήταν σύμφωνες με τις ερευνητικές υποθέσεις του έργου. Ωστόσο, αντίθετα με την αντίστοιχη υπόθεση, δεν έχει εντοπιστεί στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ γονικής υπερπροστατευτικότητας και θυματοποίησης. Πραγματοποιήθηκε επίσης έλεγχος της επίδρασης του φύλου, της τάξης του παιδιού και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας. Τα αγόρια φάνηκε να εμπλέκονται σε περισσότερα περιστατικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς από ότι τα κορίτσια, ενώ δεν έχει εντοπιστεί διαφορά φύλου αναφορικά με τις εμπειρίες θυματοποίησης. Τόσο οι μητέρες όσο και οι πατέρες φάνηκαν να είναι πιο παραχωρητικοί με τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια δήλωσαν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μητρική ανταπόκριση σε σύγκριση με τα αγόρια. Οι πατέρες δήλωσαν ότι είναι περισσότερο υπερπροστατευτικοί με τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια, ενώ οι μητέρες φάνηκε να επιδεικνύουν γενικά μεγαλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών και να είναι περισσότερο υπερπροστατευτικές σε σχέση με τους πατέρες. Τα παιδιά της Στ' τάξης δημοτικού φάνηκε ότι κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση δήλωσαν στατιστικά σημαντικά μικρότερη έκταση θυματοποίησης από τα παιδιά της Δ' και Ε' τάξης. Επίσης, κατά τη δεύτερη μέτρηση δήλωσαν μεγαλύτερη μητρική και πατρική παραχωρητικότητα, σε σχέση με τα παιδιά των υπόλοιπων τάξεων. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας δεν φάνηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο. Οποιοσδήποτε διαφορές έχουν εντοπιστεί φαίνεται να αφορούν μόνο τους μέσους όρους, χωρίς να επηρεάζουν τη δομή και τη δυναμική των υπό διερεύνηση σχέσεων.

## 1. Περιγραφικά χαρακτηριστικά

Μέσω του λογισμικού πακέτου στατιστικών εφαρμογών SPSS 19 διεξήχθη Περιγραφική Ανάλυση (Descriptive Statistics) για υπολογισμό των περιγραφικών χαρακτηριστικών των υπό εξέταση μεταβλητών. Ο Πίνακας 4.1. παρουσιάζει το μέσο όρο, την τυπική απόκλιση και την μέγιστη και ελάχιστη τιμή για κάθε μεταβλητή, για τις δύο ερευνητικές χρονικές μετρήσεις.

Για λόγους εκτενέστερης πληροφόρησης στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης, έχει επιπρόσθετα υπολογιστεί η ποσοστιαία κατανομή για τις επιμέρους κατηγορίες των μεταβλητών, καθώς και όλων των επιμέρους ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν για τον υπολογισμό του εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Οι 9 ερωτήσεις που αφορούν στον εκφοβισμό και οι 9 που αφορούν στη θυματοποίηση ανάγονται αργότερα σε δύο αξιόπιστους παράγοντες, οι οποίοι αποτελούν τις μεταβλητές της παρούσας έρευνας. Συνεπώς, ο λόγος αναφοράς σε ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων ανά ερώτημα στα πλαίσια περιγραφικής στατιστικής, γίνεται αποκλειστικά και μόνο για λεπτομερέστερη πληροφόρηση των ενδιαφερομένων. Για τον ίδιο λόγο γίνεται εκτενής αναφορά και στα περιγραφικά χαρακτηριστικά και των δύο χρονικών μετρήσεων.

Πίνακας 4.1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις μεταβλητών.

Μεταβλητή	Μέγιστη τιμή	Ελάχιστη τιμή	Χρονική στιγμή 1		Χρονική στιγμή 2	
			Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Μητρική Παραχωρητικότητα	5	1	2.81	.71	2.93	.73
Μητρική Ανταπόκριση	5	1	4.05	.64	4.02	.67
Μητρική Υπερπροστατευτικότητα	5	1	2.90	.83	2.81	.80
Πατρική Παραχωρητικότητα	5	1	2.83	.77	2.97	.78
Πατρική Ανταπόκριση	5	1	3.98	.77	3.96	.79
Πατρική Υπερπροστατευτικότητα	5	1	2.75	.85	2.65	.85
Εκφοβισμός	4	0	.23	.50	.21	.44
Θυματοποίηση	4	0	.55	.69	.46	.66
Προβλήματα εσωτερίκευσης παιδιού (από μητέρα)	40	0	6.69	5.12	6.47	5.19
Προβλήματα εσωτερίκευσης παιδιού (από πατέρα)	40	0	6.68	5.35	6.24	5.29

Σημείωση:  $n=701$

1.1. Σχολικός Εκφοβισμός: Σε κλίμακα 0-5 βαθμών, ο μέσος όρος του Εκφοβισμού - όπως προέκυψε από το σύνολο εννέα ερωτήσεων - κατά την πρώτη χρονική στιγμή ήταν .23 (τ.α. = .50) και .21 (τ.α. = .44) κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή. Κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση, 12% των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα δήλωσε ότι «είχε ενοχλήσει κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με άσχημα λόγια ή χειρονομίες εξαιτίας της εμφάνισής του ή του φύλου του». 7.1% των παιδιών είχε προβεί στη συγκεκριμένη ενέργεια μία ή δύο φορές τους τελευταίους δύο μήνες, ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 4.9% δήλωσε εκδήλωση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς πάνω από 2 ή 3 φορές το μήνα. Κατά τη δεύτερη μέτρηση, σημειώθηκε μικρή αύξηση των παιδιών (.3%) που συμμετείχαν σε παρόμοια ενέργεια, έστω και για μία φορά μέσα στους τελευταίους δύο μήνες. 13.2% των παιδιών δήλωσε συμμετοχή στη διάδοση κακόφημων σχολίων εναντίων άλλων παιδιών, ενώ ποσοστό 5.7% είχε χρησιμοποιήσει την πρακτική αυτή για περισσότερο από τρεις φορές το μήνα. Κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή μέτρησης σημειώθηκαν παρόμοια ποσοστά, με μικρή μείωση των παιδιών (.2%) που συμμετείχαν στην αντίστοιχη ενέργεια. Παράλληλα, ποσοστό ίσο με 24.1% και 23.7% κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση αντίστοιχα, δήλωσε συμμετοχή σε εκφοβισμό μέσω κοροϊδίας ή

σκόπιμης λεκτικής προσβολής άλλου παιδιού. 6.6% των παιδιών δήλωσε να κοροϊδεύει άλλα παιδιά συχνότερα από μία φορά τη βδομάδα. Το αντίστοιχο ποσοστό για τη δεύτερη μέτρηση ανήλθε στο 6.4%. Επίσης, τα δεδομένα της πρώτης μέτρησης έδειξαν ότι 11.5% των παιδιών συμμετείχαν σε ρατσιστικά σχόλια, ποσοστό που μειώθηκε κατά τη δεύτερη μέτρηση σε 10.2%. Ποσοστό πάντως της τάξεως του 2.8% για την πρώτη μέτρηση και 2.9% για τη δεύτερη, εκδήλωνε τη συγκεκριμένη συμπεριφορά για περισσότερο από μία φορά τη βδομάδα. Επιπρόσθετα, ο σκόπιμος αποκλεισμός παιδιού από το παιχνίδι ή την παρέα φάνηκε να χρησιμοποιείται από ποσοστό πέραν του 5% για πάνω από 2 ή 3 φορές το μήνα, και για τις δύο μετρήσεις.

3.9% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι είχε απειλήσει άλλο παιδί ή το ανάγκασε σε πράξεις που το ίδιο δεν ήθελε, για τουλάχιστο 2 ή 3 φορές το μήνα. Το αντίστοιχο ποσοστό παρουσίασε μείωση .8% κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή ενώ μειώθηκε κατά .9% και το ποσοστό των παιδιών που συμμετείχαν γενικά στο συγκεκριμένο φαινόμενο. Ταυτόχρονα, και για τις δύο μετρήσεις, ποσοστό πέραν του 4.9 % των παιδιών δήλωσε ότι είχε κλωτσήσει, χτυπήσει ή σπρώξει άλλο παιδί για πάνω από 2 ή 3 φορές το μήνα. 2.3% των παιδιών δήλωσε ότι είχε κλέψει χρήματα ή κατέστρεψε τα πράγματα άλλου παιδιού για τουλάχιστο 2 ή 3 φορές το μήνα. Το αντίστοιχο ποσοστό ήταν κατά .4% μικρότερο τη δεύτερη χρονική στιγμή.

Πίνακας 4.2. Ποσοστιαία κατανομή των τιμών για τις ερωτήσεις που αφορούν στον Εκφοβισμό, κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση.

Ερωτήσεις	Ποσοστά (%) ανά κατηγορία*									
	<u>0</u>		<u>1</u>		<u>2</u>		<u>3</u>		<u>4</u>	
	Χρ.στ. 1	Χρ.στ. 2	Χρ.στ. 1	Χρ.στ. 2	Χρ.στ. 1	Χρ.στ. 2	Χρ.στ. 1	Χρ.στ. 2	Χρ.στ. 1	Χρ.στ. 2
1. Ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με άσχημα λόγια ή χειρονομίες εξαιτίας της εμφάνισης του ή γιατί ήταν αγόρι ή κορίτσι.	88	87.7	7.1	7.3	2.0	1.6	1.2	1.9	1.7	1.3
2. Διέδωσα κακές φήμες και προσπάθησα να κάνω τους άλλους να μη θέλουν ένα παιδί (ή πολλά παιδιά).	86.8	88.2	7.5	7.5	1.9	1.9	2.5	.9	1.3	1.5
3. Φώναξα ένα παιδί με άσχημα ονόματα για να τον/την κοροϊδέσω ή είπα κάτι για να τον/την πληγώσω.	75.9	76.3	14.7	13.5	2.7	3.7	4.2	4.3	2.4	2.1
4. Ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με άσχημα λόγια ή σχόλια για το χρώμα ή την καταγωγή του/της.	88.5	89.8	7.2	6.4	1.6	.7	.9	2.2	1.9	.7
5. Άφησα σκόπιμα έξω από το παιχνίδι ένα παιδί ή το έδιωξα από την παρέα μου ή το αγνόησα εντελώς.	83.3	85.8	10.2	9.1	2.3	1.6	2.7	1.8	1.4	1.6
6. Απειλήσα ή ανάγκασα κάποιο παιδί να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει.	91.6	92.5	4.5	4.3	1.2	.9	1.4	1.5	1.3	.7
7. Χτύπησα ή κλώτσησα, έσπρωξα ή κλείδωσα μέσα σε κλειστό χώρο ένα παιδί (ή πολλά παιδιά).	84.4	87.0	10.7	7.5	1.3	2.4	1.4	1.9	2.2	1.2
8. Έκλεψα λεφτά ή κατέστρεψα πράγματα κάποιου άλλου παιδιού.	94.6	95.2	3.2	2.7	.9	.7	.7	.6	.7	.6
9. Ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με οποιονδήποτε άλλο τρόπο (που δεν αναφέρθηκε προηγουμένως).	88.1	91.8	7.5	4.4	1.3	1.4	1.3	1.4	1.8	1.1

Σημειώσεις: \* Κατηγορίες: 0= δε μου συνέβηκε τους προηγούμενους δύο μήνες, 1= 1 ή 2 φορές τους προηγούμενους δύο μήνες, 2= 2 ή 3 φορές το μήνα, 3= 1 φορά τη βδομάδα, και 4= πολλές φορές τη βδομάδα, \*\*Χρ.στ.= Χρονική στιγμή.

Τέλος, ποσοστό πέραν του 3.9% και για τις δύο μετρήσεις, δήλωσε να είχε χρησιμοποιήσει οποιαδήποτε άλλη εκφοβιστική πρακτική, για πάνω από 2 ή 3 φορές το μήνα. Ο Πίνακας 4.2. παρουσιάζει αναλυτικά την ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των μαθητών για τις ερωτήσεις που αφορούν στον Εκφοβισμό, κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση.

*1.2. Θυματοποίηση:* Σε κλίμακα 0-5 βαθμών, η Θυματοποίηση παρουσίασε μέσο όρο .55 (τ.α. = .69) και .46 (τ.α. = 66) κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση, αντίστοιχα. Κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση, 24.9% των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα δήλωσε ότι είχε ενοχληθεί από κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με άσχημα λόγια ή χειρονομίες εξαιτίας της εμφάνισής του ή του φύλου του, για τουλάχιστο 1 ή 2 φορές τους τελευταίους δύο μήνες, ενώ 11.1% των παιδιών αυτών είχαν βιώσει τη συγκεκριμένη πρακτική θυματοποίησης για περισσότερο από 2 ή 3 φορές το μήνα. Τα αντίστοιχα ποσοστά μειώθηκαν κάπως κατά τη δεύτερη μέτρηση, με ποσοστό 20.4% να δηλώνει ότι δεν είχε βιώσει κάτι τέτοιο τους προηγούμενους δύο μήνες. Μόλις το 60.9% των παιδιών δήλωσε ότι δεν είχε βιώσει διάδοση κακόφημων σχολίων σε βάρος του την πρώτη μέτρηση και 67.1% κατά τη δεύτερη. Και για τις δύο μετρήσεις, ποσοστό πέρα του 15.8% δήλωσε να θυματοποιείται με τον τρόπο αυτό για περισσότερο από 2 ή 3 φορές το μήνα. Παράλληλα, ποσοστό παιδιών ίσο με 56.6% και 49.6% κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση αντίστοιχα, δήλωσε ότι ειπώθηκαν άσχημα λόγια εις βάρος τους ή είχαν προσβληθεί λεκτικά από τρίτους. 19.5% των παιδιών δήλωσε να κοροϊδεύει άλλα παιδιά συχνότερα από μία φορά τη βδομάδα. Το αντίστοιχο ποσοστό για τη δεύτερη μέτρηση ανήλθε στο 14.9%. Επίσης, τα δεδομένα της πρώτης μέτρησης έδειξαν ότι 16.9% των παιδιών δέχονταν ρατσιστικά σχόλια, ποσοστό που μειώθηκε κατά τη δεύτερη μέτρηση σε 6.5%. Ποσοστό πάντως της τάξεως του 6.6% για την πρώτη μέτρηση και 4.0% για τη δεύτερη, βίωνε τη συγκεκριμένη συμπεριφορά για περισσότερο από μία φορά τη βδομάδα. Επιπρόσθετα, ο σκόπιμος αποκλεισμός παιδιού από το παιχνίδι ή την παρέα φάνηκε να ταλαιπωρεί ποσοστό πέραν του 10.5 % για πάνω από 2 ή 3 φορές το μήνα, και για τις δύο μετρήσεις.

Πίνακας 4.3. Ποσοστιαία κατανομή των τιμών για τις ερωτήσεις που αφορούν στη Θυματοποίηση, κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση.

Ερωτήσεις	<u>Ποσοστά (%) ανά κατηγορία*</u>									
	0		1		2		3		4	
	Χρ.στ. 1	Χρ.στ. 2	Χρ.στ. 1	Χρ.στ. 2	Χρ.στ. 1	Χρ.στ. 2	Χρ.στ. 1	Χρ.στ. 2	Χρ.στ. 1	Χρ.στ. 2
1. Άλλα παιδιά με ενόχλησαν με λόγια ή χειρονομίες λόγω της εμφάνισης ή του φύλου μου.	75.1	79.6	13.8	11.2	5.1	3.3	2.9	3.0	3.1	2.8
2. Άλλα παιδιά είπαν ψέματα για μένα ή διέδωσαν κακές φήμες και προσπάθησαν να κάνουν τους άλλους να μη με θέλουν.	60.9	67.1	21.0	17.2	6.2	5.2	5.6	5.1	6.3	5.4
3. Είπαν άσχημα λόγια για μένα, με κοροΐδεψαν ή μου είπαν κάτι για να με πληγώσουν.	43.4	50.4	24.4	23.4	12.6	11.3	9.3	6.6	10.2	8.3
4. Άλλα παιδιά είπαν άσχημα λόγια ή σχόλια για το χρώμα ή την καταγωγή μου.	83.1	87.1	7.7	6.3	2.6	2.5	3.6	2.1	3.0	1.9
5. Άλλα παιδιά σκόπιμα με άφησαν έξω από το παιχνίδι ή με έδιωξαν από την παρέα τους ή με αγνόησαν εντελώς.	70.7	76.9	15.8	11.5	5.2	4.6	3.4	3.1	4.9	3.9
6. Άλλα παιδιά με απείλησαν ή με ανάγκασαν να κάνω κάτι που δεν ήθελα να κάνω.	77.1	80.2	13.1	10.8	2.9	3.1	4.0	3.9	2.9	1.9
7. Άλλα παιδιά με χτύπησαν, με κλώτσησαν, με έσπρωξαν ή με κλείδωσαν σε κλειστό χώρο.	78.7	84.8	10.8	7.6	4.2	2.5	3.9	2.1	2.4	3.0
8. Άλλα παιδιά έκλεψαν λεφτά ή κατάστρεψαν πράγματά μου	78.0	82.3	12.4	10.2	3.0	3.9	3.5	1.8	3.0	1.8
9. Άλλα παιδιά με ενόχλησαν με οποιονδήποτε άλλο τρόπο (που δεν αναφέρθηκε προηγουμένως).	70.2	79.9	15.6	8.7	3.4	4.1	4.0	3.1	6.5	4.4

\* Σημείωση: Κατηγορίες: 0= δε μου συνέβηκε τους προηγούμενους δύο μήνες, 1= 1 ή 2 φορές τους προηγούμενους δύο μήνες, 2= 2 ή 3 φορές το μήνα, 3= 1 φορά τη βδομάδα, και 4= πολλές φορές τη βδομάδα.

19.7% και 22.9% των συμμετεχόντων δήλωσε – κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση αντίστοιχα - ότι είχε απειληθεί από άλλο παιδί ή είχε εξαναγκαστεί σε πράξεις που το ίδιο δεν ήθελε, για τουλάχιστο 1 ή 2 φορές τους τελευταίους δύο μήνες. Ταυτόχρονα, ποσοστό της τάξης του 21.3 % και 15.2% για την πρώτη και δεύτερη μέτρηση, δήλωσε ότι είχε υποστεί ξυλοδαρμό ή κλειδώθηκε σε χώρο από τρίτους για τουλάχιστο 2 ή 3 φορές τους τελευταίους δύο μήνες. Επίσης, 21.9% των παιδιών δήλωσε ότι του είχαν κλέψει χρήματα ή του κατέστρεψαν τα πράγματά του για τουλάχιστο 1 ή 2 φορές τους τελευταίους δύο μήνες. 6.5% μάλιστα δήλωσε ότι αυτό συνέβαινε για περισσότερο από μία φορά τη βδομάδα. Το αντίστοιχο ποσοστό κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή ήταν 3.6%. Τέλος, ποσοστό πέραν του 11.5% και για τις δύο μετρήσεις, δήλωσε ότι είχε υποστεί οποιαδήποτε άλλη εκφοβιστική πρακτική, για πάνω από 2 ή 3 φορές το μήνα. Ο Πίνακας 4.3. παρουσιάζει αναλυτικά την ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των μαθητών για τις ερωτήσεις που αφορούν στη Θυματοποίηση, κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση.

*1.3. Προβλήματα Εσωτερίκευσης:* Σε κλίμακα 0-30, τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης κατά την πρώτη στιγμή μέτρησης, όπως αξιολογήθηκαν από τη μητέρα έδειξαν μέση τιμή 6.69 (τ.α. = 5.12) ενώ όπως δηλώθηκαν από τον πατέρα είχαν μέσο όρο 6.68 (τ.α. = 5.35). Κατά τη δεύτερη μέτρηση, ο μέσος όρος της μεταβλητής ήταν 6.47 (τ.α. = 5.19) και 6.24 (τ.α. = 5.29) όπως μετρήθηκαν από τη μητέρα και τον πατέρα, αντίστοιχα. Ο τρόπος με τον οποίον εκτιμήθηκαν τα προβλήματα εσωτερίκευσης από τη μητέρα δεν φάνηκε να διαφέρει από τον τρόπο που αξιολογήθηκαν από τον πατέρα ούτε κατά την πρώτη ( $t(534) = .92, p > .05$ ) ούτε κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή ( $t(493) = 1.05, p > .05$ ).

Ποσοστό των συμμετεχόντων παιδιών κοντά στο 50% παρουσίασαν συμπτώματα 0-5 στην κλίμακα αξιολόγησης, ενώ ποσοστό που δεν ξεπερνούσε το 82.6% δεν παρουσίασε συμπτώματα βαθμολογίας πέραν του 10. Κατά την πρώτη μέτρηση, 79.8% των κοριτσιών όπως αξιολογήθηκαν από τη μητέρα και 78.7% σύμφωνα με την αξιολόγηση του πατέρα, βρίσκονταν μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα αγόρια ήταν 79.1% και 79.6% σύμφωνα με τις δηλώσεις της μητέρας και του πατέρα, αντίστοιχα. Κατά τη δεύτερη μέτρηση, τα ποσοστά κυμαίνονταν σε παρόμοια επίπεδα, με διαφοροποιήσεις όχι μεγαλύτερες των 4 ποσοστιαίων μονάδων ανά φύλο, σε κάθε κατηγορία. Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις μητέρας και πατέρα, ένα ποσοστό κοντά στο 14% παρουσίασε προβλήματα εσωτερίκευσης μεταξύ 10-15 βαθμών. Τόσο η μητέρα όσο



και ο πατέρας δήλωσαν λιγότερα παιδιά (αγόρια και κορίτσια) σε αυτή την κατηγορία κατά τη δεύτερη, σε σχέση με την πρώτη ερευνητική μέτρηση. Με βάση το μέσο όρο της βαθμολογίας και των δύο γονέων, με βαθμολογία 15-20 αξιολογήθηκε περίπου το 5.1% των κοριτσιών και το 4.9% των αγοριών κατά την πρώτη μέτρηση. Τα σχετικά ποσοστά για τη δεύτερη μέτρηση ήταν 6.5% και 5.1% για τα κορίτσια και τα αγόρια, αντίστοιχα. Τέλος, με βαθμολογία μεταξύ 20 και 30 αξιολογήθηκε και από τους δύο γονείς περίπου το 3% των παιδιών κατά την πρώτη και το 2% κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή μέτρησης. Περίπου το 2% των κοριτσιών φάνηκε να βρίσκεται σε αυτή την κατηγορία κατά την πρώτη στιγμή και 1.8% κατά τη δεύτερη. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τα αγόρια ήταν 1% και 0.9% για την πρώτη και δεύτερη μέτρηση.

Ο Πίνακας 4.4. παρουσιάζει τη συνολική ποσοστιαία κατανομή των τιμών για τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερικής όπως αξιολογήθηκαν από τους γονείς κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση. Ο Πίνακας 4.5. αναφέρεται στις αντίστοιχες ανά φύλο ποσοστιαίες κατανομές.

Πίνακας 4.4. Ποσοστιαία κατανομή των τιμών για τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης όπως αξιολογήθηκαν από τους γονείς κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση.

Παράμετροι	<u>Τιμές</u>	<u>Τιμές 5-10</u>	<u>Τιμές 10-15</u>	<u>Τιμές 15-20</u>	<u>Τιμές 20-30</u>					
	<u>0-5</u>									
		%	Αθρ.	%	Αθρ.	%	Αθρ.	%	Αθρ.	%
<b>Χρονική Στιγμή 1</b>	Πρ. Εσωτ. από μητέρα	47.2	32.3	79.5	14.5	94	4.8	98.8	1.2	100
	Πρ. Εσωτ. από πατέρα	48.6	29.3	77.9	15.2	93.1	5.1	98.2	1.8	100
<b>Χρονική Στιγμή 2</b>	Πρ. Εσωτ. από μητέρα	52.1	27.2	79.3	13.4	92.7	5.6	98.3	1.7	100
	Πρ. Εσωτ. από πατέρα	54.6	28	82.6	9.5	92.1	5.6	97.7	2.3	100

Πίνακας 4.5. Ποσοστιαία ανά φύλο κατανομή των τιμών για τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης όπως αξιολογήθηκαν από τους γονείς κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση.

	Παράμετροι	<u>Τιμές 0-5</u>		<u>Τιμές 5-10</u>		<u>Τιμές 10-15</u>		<u>Τιμές 15-20</u>		<u>Τιμές 20-30</u>	
		<u>Αγόρ.</u>	<u>Κορ.</u>	<u>Αγόρ.</u>	<u>Κορ.</u>	<u>Αγόρ.</u>	<u>Κορ.</u>	<u>Αγόρ.</u>	<u>Κορ.</u>	<u>Αγόρ.</u>	<u>Κορ.</u>
<b>Χρονική Στιγμή 1</b>	Πρ. Εσωτ. από μητέρα	49.2	45.6	29.9	34.2	15.2	13.9	4.4	5.3	1.3	1
	Πρ. Εσωτ. από πατέρα	50.5	46.6	29.1	29.5	14.4	16.1	5.3	4.8	0.7	3
<b>Χρονική Στιγμή 2</b>	Πρ. Εσωτ. από μητέρα	54.1	50	25.8	28.7	14.1	12.7	4.5	6.7	1.5	1,9
	Πρ. Εσωτ. από πατέρα	54.3	54.9	27.6	27.8	9.4	10.2	5.7	6.2	3	1.6

#### *1.4. Γονικές παράμετροι*

*1.4.1. Μητρική και Πατρική Παραχωρητικότητα:* Σε κλίμακα 1-5 διαβαθμίσεων, η Μητρική Παραχωρητικότητα έδειξε μέση τιμή 2.81 (τ.α. = .71) και 2.93 (τ.α. = .73) κατά την πρώτη και δεύτερη χρονική στιγμή, αντίστοιχα. Η Πατρική Παραχωρητικότητα είχε μέσο όρο 2.83 (τ.α. = .77) και 2.97 (τ.α. = .78) κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση. Ο Πίνακας 4.6. παρουσιάζει την ποσοστιαία κατανομή των τιμών για τις γονικές παραμέτρους που αξιολογήθηκαν από τα παιδιά κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση και ο Πίνακας 4.7. αναφέρεται στις αντίστοιχες κατανομές, ανά φύλο.

Κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση, 14.3% των παιδιών δήλωσε ότι η μητέρα του επιδεικνύει καθόλου ή λίγη Παραχωρητικότητα. Το αντίστοιχο ποσοστό για τον πατέρα ήταν 14.7%. Ισότιμος αριθμός κοριτσιών και αγοριών αξιολόγησαν την Πατρική Παραχωρητικότητα μεταξύ 1-2 βαθμών, ενώ το ποσοστό των κοριτσιών που ενέταξε τη μητέρα σε αυτή την κατηγορία ήταν κατά 0.9% μικρότερο από το αντίστοιχο ποσοστό που δηλώθηκε από τα αγόρια. Κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια δήλωσαν μικρότερα ποσοστά (2-4 ποσοστιαίες μονάδες) τόσο Μητρικής όσο και Πατρικής Παραχωρητικότητας σε αυτή την κατηγορία. 49.8% των αγοριών δήλωσαν τις μητέρες τους ως λίγο ή αρκετά παραχωρητικές ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια ήταν 53.7%. Τον πατέρα αξιολόγησαν σε αυτή την κατηγορία 45% των αγοριών και 48.8% των κοριτσιών. Κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή, λιγότερες ήταν οι μητέρες και οι πατέρες και σε αυτή την κατηγορία. 30.8% των αγοριών και 27.7% των κοριτσιών κατά την πρώτη μέτρηση και 36.6% των αγοριών έναντι 34.7% των κοριτσιών κατά τη δεύτερη μέτρηση, αξιολόγησαν τη μητέρα τους ως αρκετά ή πολύ παραχωρητική. Από την άλλη, 31% των αγοριών και 29.5% των κοριτσιών κατά την πρώτη και 32.9% των αγοριών έναντι 33% των κοριτσιών κατά τη δεύτερη μέτρηση, αξιολόγησαν τον πατέρα τους ως αρκετά ή πολύ παραχωρητικό. Ως πολύ ή απόλυτα παραχωρητικές, αξιολογήθηκε το 5.2% των μητέρων από τα κορίτσια και το 6.8% των μητέρων από τα αγόρια. Για τη δεύτερη μέτρηση, το αντίστοιχο ποσοστό για τα αγόρια ήταν 11.3% και για τα κορίτσια 7.7%. Όσον αφορά τον πατέρα, 9.3% των αγοριών και 7% των κοριτσιών κατά την πρώτη και 15.7% των αγοριών έναντι 10.9% των κοριτσιών κατά τη δεύτερη μέτρηση, τον αξιολόγησαν πολύ ή απόλυτα παραχωρητικό.

*1.4.2. Μητρική και Πατρική Ανταπόκριση:* Η γονική Ανταπόκριση κατά την πρώτη στιγμή μέτρησης, όπως μετρήθηκε από τη μητέρα έδειξε μέση τιμή 4.05 (τ.α. = .64) ενώ όπως

δηλώθηκαν από τον πατέρα είχε μέσο όρο 3.98 (τ.α. = .77). Κατά τη δεύτερη μέτρηση, ο μέσος όρος της μεταβλητής ήταν 4.02 (τ.α. = .67) και 3.96 (τ.α. = .79) όπως μετρήθηκε από τη μητέρα και τον πατέρα, αντίστοιχα.

Κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση, .4% των παιδιών δήλωσε ότι η μητέρα του επιδεικνύει καθόλου ή λίγη Ανταπόκριση. Το αντίστοιχο ποσοστό για τον πατέρα ήταν 3.7%. Επίσης, 3.7% των κοριτσιών και 3.3% των αγοριών αξιολόγησαν την Πατρική Ανταπόκριση μεταξύ 1-2 βαθμών, ενώ το ποσοστό των κοριτσιών που ενέταξε τη μητέρα σε αυτή την κατηγορία ήταν κατά 0.4% μικρότερο από το αντίστοιχο ποσοστό που δηλώθηκε από τα αγόρια. Κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση, υπήρξε διαφοροποίηση των αντίστοιχων των ποσοστών Μητρικής και Πατρικής Ανταπόκρισης κατά .7% -.9%. 7.4% των αγοριών δήλωσαν ότι οι μητέρες τους επιδεικνύουν λίγη ή αρκετή ανταπόκριση ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια ήταν 7.8%. Τον πατέρα αξιολόγησαν σε αυτή την κατηγορία το 8.1% των αγοριών και το 10.1% των κοριτσιών. Κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή, το ποσοστό των παιδιών που ενέταξαν τον πατέρα τους σε αυτή την κατηγορία ήταν κατά 2.3% μεγαλύτερο. 39.6% των αγοριών και 35.7% των κοριτσιών κατά την πρώτη μέτρηση και 43.9% των αγοριών έναντι 37.5% των κοριτσιών κατά τη δεύτερη μέτρηση, δήλωσαν ότι η μητέρα τους ανταποκρίνεται αρκετά ή πολύ στις ανάγκες τους. Από την άλλη, 35.7% των αγοριών και 33.6% των κοριτσιών κατά την πρώτη και 38.3% των αγοριών έναντι 34.7% των κοριτσιών κατά τη δεύτερη μέτρηση, αξιολόγησαν τον πατέρα τους ως αρκετά ή πολύ δεκτικό. Ως πολύ ή απόλυτα υποστηρικτικές, αξιολογήθηκε το 56.1% των μητέρων από τα κορίτσια και το 52.2% των μητέρων από τα αγόρια. Για τη δεύτερη μέτρηση, το αντίστοιχο ποσοστό για τα αγόρια ήταν 46.2% και για τα κορίτσια 53.8%. Όσον αφορά τον πατέρα, 52.9% των αγοριών και 52.6% των κοριτσιών κατά την πρώτη και 47.2% των αγοριών έναντι 49.9% των κοριτσιών κατά τη δεύτερη μέτρηση, τον αξιολόγησαν πολύ ή απόλυτα υποστηρικτικό.

Πίνακας 4.6. Ποσοστιαία κατανομή των τιμών για τις γονικές παραμέτρους που αξιολογήθηκαν από τα παιδιά κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση.

Παράμετροι	<u>Καθόλου- Λίγο</u>	<u>Λίγο-Αρκετά</u>	<u>Αρκετά- Πολύ</u>	<u>Πολύ -Απόλυτα</u>				
	%	%	Αθρ. %	%				
<b>Χρονική Στιγμή 1</b>	M.Παρ	13.4	53.7	67.1	27.7	94.8	5.2	100
	Π.Παρ	14.7	48.8	63.5	29.5	93	7	100
	M.Αντ	.4	7.8	8.2	35.7	43.9	56.1	100
	Π.Αντ.	3.7	10.1	13.8	33.6	47.4	52.6	100
<b>Χρονική Στιγμή 2</b>	M.Παρ	10.9	47.6	57.6	34.7	92.3	7.7	100
	M.Αντ	1.3	7.6	8.9	37.7	46.6	53.4	100
	Π.Παρ	11.1	45	56.1	33	89.1	10.9	100
	Π.Αντ.	3	12.4	15.4	34.7	50.1	49.9	100

Πίνακας 4.7. Ποσοστιαία ανά φύλο κατανομή των τιμών για τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης όπως αξιολογήθηκαν από τους γονείς κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση.

		<u>Τιμές 0-5</u>		<u>Τιμές 5-10</u>		<u>Τιμές 10-15</u>		<u>Τιμές 15-20</u>		<u>Τιμές 20-30</u>	
<b>Παράμετροι</b>		<b>Αγόρ.</b>	<b>Κορ.</b>	<b>Αγόρ.</b>	<b>Κορ.</b>	<b>Αγόρ.</b>	<b>Κορ.</b>	<b>Αγόρ.</b>	<b>Κορ.</b>	<b>Αγόρ.</b>	<b>Κορ.</b>
<b>Χρονική Στιγμή 1</b>	Πρ. Εσωτ. από μητέρα	49.2	45.6	29.9	34.2	15.2	13.9	4.4	5.3	1.3	1
	Πρ. Εσωτ. από πατέρα	50.5	46.6	29.1	29.5	14.4	16.1	5.3	4.8	0.7	3
<b>Χρονική Στιγμή 2</b>	Πρ. Εσωτ. από μητέρα	54.1	50	25.8	28.7	14.1	12.7	4.5	6.7	1.5	1,9
	Πρ. Εσωτ. από πατέρα	54.3	54.9	27.6	27.8	9.4	10.2	5.7	6.2	3	1.6

1.4.3. *Μητρική και Πατρική Υπερπροστατευτικότητα.* Σε κλίμακα 1-5 διαβαθμίσεων, η Μητρική Υπερπροστατευτικότητα έδειξε μέση τιμή 2.90 (τ.α. = .83) και 2.81 (τ.α. = .80) κατά την πρώτη και δεύτερη χρονική στιγμή, αντίστοιχα. Η Πατρική Υπερπροστατευτικότητα είχε μέσο όρο 2.75 (τ.α. = .85) και 2.65 (τ.α. = .85) κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση. Ο Πίνακας 4.8. παρουσιάζει την ποσοστιαία κατανομή των τιμών για τις δύο αυτές γονικές παραμέτρους που αξιολογήθηκαν από τους γονείς κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση και ο Πίνακας 4.9. αναφέρεται στις αντίστοιχες κατανομές, ανά φύλο.

Κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση, 16.9% των μητέρων δήλωσε ότι επιδεικνύει καθόλου ή λίγη Υπερπροστατευτικότητα. Το αντίστοιχο ποσοστό για τον πατέρα ήταν 23.6%. Τα ποσοστά αυτά αντιστοιχούσαν σε 18.1% αγόρια και 16.9% κορίτσια για τις μητέρες και 27.9% αγόρια και 23.6% κορίτσια για τους πατέρες. Κατά τη δεύτερη μέτρηση, υπήρξε αύξηση 1-3 ποσοστιαίων μονάδων για τις μητέρες και τους πατέρες αυτής της κατηγορίας. 40.9% των μητέρων δηλώθηκαν ως λίγο ή αρκετά υπερπροστατευτικές ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους πατέρες ήταν 23%. Οι πατέρες αξιολόγησαν τον εαυτό τους σε αυτή την κατηγορία σε ποσοστό 23%. Τα ποσοστά αυτά αφορούσαν το 40.9% των κοριτσιών και το 46.1% των αγοριών για τις μητέρες, καθώς και το 40.3% των κοριτσιών και το 40.7% των αγοριών για τους πατέρες. Κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή, περισσότερες ήταν οι μητέρες σε αυτή την κατηγορία, ενώ τα ποσοστά Πατρικής Παραχωρητικότητας κυμάνθηκαν σε παρόμοια επίπεδα. 30.9% των αγοριών και 32.3% των κοριτσιών κατά την πρώτη μέτρηση και 31.9% των αγοριών έναντι 30.8% των κοριτσιών κατά τη δεύτερη μέτρηση, φάνηκαν να έχουν αρκετά ή πολύ υπερπροστατευτική μητέρα. Από την άλλη, 24.4% των αγοριών και 29.1% των κοριτσιών κατά την πρώτη και 22.3% των αγοριών έναντι 24.2% των κοριτσιών κατά τη δεύτερη μέτρηση, αξιολόγησαν τον πατέρα τους ως αρκετά ή πολύ υπερπροστατευτικό. Ως πολύ ή απόλυτα παραχωρητικές, αυτοαξιολογήθηκε το 9.9% των μητέρων, για 9.4% των αγοριών και 9.9% των κοριτσιών. Για τη δεύτερη μέτρηση, το αντίστοιχο ποσοστό για τα αγόρια ήταν 4.4% και για τα κορίτσια 6.7%. Όσον αφορά τον πατέρα, 7% των αγοριών και 7% των κοριτσιών κατά την πρώτη και 4.9% των αγοριών έναντι 6.5% των κοριτσιών κατά τη δεύτερη μέτρηση, φάνηκαν να έχουν πολύ ή απόλυτα υπερπροστατευτικό πατέρα.



Πίνακας 4.8. Ποσοστιαία κατανομή των τιμών για τις γονικές παραμέτρους που αξιολογήθηκαν από τους γονείς, κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση.

Παράμετροι		<u>Καθόλου- Λίγο</u>	<u>Λίγο-Αρκετά</u>	<u>Αρκετά- Πολύ</u>		<u>Πολύ - Απόλυτα</u>		
		%	%	Αθρ. %	%	Αθρ. %	%	Αθρ. %
<b>Χρονική</b>	Μ.Υπερ.	16.9	40.9	57.8	32.3	90.1	9.9	100
<b>Στιγμή 1</b>	Π.Υπερ.	23.6	23	63.9	29.1	93	7	100
<b>Χρονική</b>	Μ.Υπερ.	18.6	43.9	62.5	30.8	93.3	6.7	100
<b>Στιγμή 2</b>	Π.Υπερ.	27.1	25.4	69.3	24.2	93.5	6.5	100

Πίνακας 4.9. Ποσοστιαία κατανομή των τιμών για τις γονικές παραμέτρους που αξιολογήθηκαν από τους γονείς κατά την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση, ανά φύλο.

Παράμετροι	<u>Καθόλου- Λίγο</u>		<u>Λίγο-Αρκετά</u>				<u>Αρκετά- Πολύ</u>				<u>Πολύ -Απόλυτα</u>				
	<u>Αγόρ.</u>	<u>Κορ.</u>	<u>Αγόρια</u>		<u>Κορίτσια</u>		<u>Αγόρια</u>		<u>Κορίτσια</u>		<u>Αγόρια</u>		<u>Κορίτσια</u>		
	%	%	%	Αθρ. %	%	Αθρ. %	%	Αθρ. %	%	Αθρ. %	%	Αθρ. %	%	Αθρ. %	
<b>Χρον. 1</b>	M.Υπερ.	18.1	16.9	41.6	59.7	40.9	57.8	30.9	90.6	32.3	90.1	9.4	100	9.9	100
<b>Στιγμή 1</b>	Π. Υπερ.	27.9	23.6	40.7	68.6	40.3	63.9	24.4	93	29.1	93	7	100	7	100
<b>Χρον. 2</b>	M.Υπερ.	19.6	18.6	44.1	63.7	43.9	62.5	31.9	95.6	30.8	93.3	4.4	100	6.7	100
<b>Στιγμή 2</b>	Π. Υπερ.	32.8	27.1	40	72.8	42.2	69.3	22.3	95.1	24.2	93.5	4.9	100	6.5	100

## 2. Ερευνητικά εργαλεία, έλεγχος αξιοπιστίας και σχηματισμός μεταβλητών

2.1. *Εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην ολότητά τους:* Μέσω της Ανάλυσης Κύριων Συνιστωσών (Principal Component Analysis) έγινε έλεγχος της δομής κάθε εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στην ολότητά του κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση της παρούσας έρευνας. Στην στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η κάθετη περιστροφή (varimax rotation) ενώ ζητήθηκε από το πρόγραμμα να επιλέξει τους παράγοντες με ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από 1.00 και να συμπεριλάβει στο σχηματισμό των παραγόντων τις ερωτήσεις με φορτίσεις (loadings) πάνω από .30. (Field, 2005). Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε Έλεγχος Αξιοπιστίας (reliability analysis) των παραγόντων που εξήχθησαν, με κριτήριο αξιολόγησης τον δείκτη Cronbach's alpha. Η συγκεκριμένη διαδικασία επαναλήφθηκε και με τα δεδομένα που συλλέγηκαν κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση. Το Ερωτηματολόγιο Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης, καθώς επίσης και η Κλίμακα Γονικού Στιλ για τη μητέρα και τον πατέρα, είχαν χρησιμοποιηθεί στην ολότητά τους, γι' αυτό και κατά την στατιστική τους επεξεργασία χρησιμοποιήθηκαν οι παραπάνω τεχνικές.

2.1.1. *Ερωτηματολόγιο Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης:* Μέσω της Ανάλυσης Κύριων Συνιστωσών εξήχθησαν δύο παράγοντες που ερμήνευαν συνολικά 48.22% της διακύμανσης για την πρώτη ερευνητική μέτρηση και 47.45% για τη δεύτερη:

α) *Εκφοβισμός:* Κατά την πρώτη μέτρηση, ο συγκεκριμένος παράγοντας ερμήνευε 25.23% της συνολικής διακύμανσης, με ιδιοτιμή 4.54. Περιλάμβανε και τις 9 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αναφέρονταν στο σχολικό εκφοβισμό. Οι ερωτήσεις αυτές κάλυπταν τόσο την άμεση μορφή εκφοβισμού (π.χ. λεκτική και σωματική μορφή) όσο και την έμμεση μορφή (π.χ. κοινωνική περιθωριοποίηση) και είχαν φορτίσεις που κυμαίνονταν από .64 μέχρι .74. Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν  $\alpha = .88$ .

Κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση, ο ίδιος παράγοντας ερμήνευε 23.31% της συνολικής διασποράς, με ιδιοτιμή 4.20. Περιλάμβανε τις ίδιες 9 ερωτήσεις που δημιούργησαν τον παράγοντα κατά την στατιστική ανάλυση των δεδομένων της πρώτης μέτρησης, με φορτίσεις που κυμαίνονταν από .55 μέχρι .76. Ο δείκτης αξιοπιστίας για τη δεύτερη μέτρηση ήταν  $\alpha = .84$ .

β) *Θυματοποίηση:* Ο παράγοντας αυτός ερμήνευε 22,99% της συνολικής διακύμανσης κατά την πρώτη μέτρηση, με ιδιοτιμή 4.14. Σε αυτόν φόρτιζαν και οι 9 ερωτήσεις του

ερευνητικού εργαλείου που αναφέρονταν σε κάθε μορφή θυματοποίησης, άμεσης και έμμεσης, με τιμές φόρτισης από .61 - .70. Ο δείκτης αξιοπιστίας για του παράγοντα για την πρώτη ερευνητική μέτρηση ήταν  $\alpha = .85$ .

Κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση, ο ίδιος παράγοντας ερμήνευε 24.14% της συνολικής διασποράς, με ιδιοτιμή 4.34. Περιλάμβανε τις ίδιες 9 ερωτήσεις που δημιούργησαν τον παράγοντα κατά την στατιστική ανάλυση των δεδομένων της πρώτης μέτρησης, με φορτίσεις που κυμαίνονταν από .55 μέχρι .73. Ο δείκτης αξιοπιστίας για τη δεύτερη μέτρηση ήταν  $\alpha = .86$ .

Όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου περιλήφθηκαν στην ανάλυση και φόρτιζαν μόνο σε έναν από τους δύο παράγοντες, με φορτίσεις πάνω από .61 για την πρώτη μέτρηση και .55 για τη δεύτερη μέτρηση. Δεν υπήρχε καμία ερώτηση που να μένει εκτός της λύσης των δύο παραγόντων ούτε και να φορτίζει σε πάνω από έναν παράγοντα (cross loading). Οι Πίνακες 4.10 και 4.11 παρουσιάζουν λεπτομερώς τους παράγοντες που εξήχθησαν κατά την επεξεργασία των δεδομένων της πρώτης και δεύτερης ερευνητικής μέτρησης αντίστοιχα, με τις αντίστοιχες ιδιοτιμές, το ποσοστό ερμηνευόμενης διασποράς, την τιμή του δείκτη αξιοπιστίας και τις ερωτήσεις που φόρτιζαν σε κάθε παράγοντα.

Οι μεταβλητές *Εκφοβισμός* και *Θυματοποίηση* σχηματίστηκαν με βάση το μέσο όρο των τιμών των ερωτήσεων που φόρτιζαν στους αντίστοιχους ομώνυμους παράγοντες, κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση αντίστοιχα.

Πίνακας 4.10. Παράγοντες Εκφοβισμού και Θυματοποίησης όπως εξήχθησαν από ανάλυση κύριων συνιστωσών του εργαλείου μέτρησης σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση.

Παράγοντες	Δείκτης αξιοπιστίας		Ιδιωτική παράγοντα	Ποσοστό ερμηνεύομενης διακύμανσης (%)	Ερωτήσεις που φορτίζουν στον παράγοντα	Τιμή φόρτισης
	Χρονική στιγμή 1	Χρονική στιγμή 2				
Εκφοβισμός	.88	.84	4.54	25.23	1. Ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με άσχημα λόγια ή χειρονομίες εξαιτίας της εμφάνισης του ή γιατί ήταν αγόρι ή κορίτσι. 2. Διέδωσα κακές φήμες και προσπάθησα να κάνω τους άλλους να μη θέλουν ένα παιδί (ή πολλά παιδιά). 3. Φώναξα ένα παιδί με άσχημα ονόματα για να τον/ την κοροϊδέσω ή είπα κάτι για να τον/ την πληγώσω. 4. Χτύπησα ή κλώτσησα, έσπρωξα ή κλείδωσα μέσα σε κλειστό χώρο ένα παιδί (ή πολλά παιδιά). 5. Απειλήσα ή ανάγκασα κάποιο παιδί να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει. 6. Ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με άσχημα λόγια ή σχόλια για το χρώμα ή την καταγωγή του/ της. 7. Ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με οποιονδήποτε άλλο τρόπο (που δεν αναφέρθηκε προηγουμένως). 8. Αφησα σκόπιμα έξω από το παιχνίδι ένα παιδί ή το έδιωξα από την παρέα μου ή το αγνόησα εντελώς. 9. Έκλεψα λεφτά ή κατέστρεψα πράγματα κάποιου άλλου παιδιού. (9 ερωτήσεις)	.74 .71 .71 .70 .70 .69 .69 .68 .64
Θυματοποίηση	.85	.86	4.14	22.99	1. Άλλα παιδιά είπαν ψέματα για μένα ή διέδωσαν κακές φήμες και προσπάθησαν να κάνουν τους άλλους να μη με θέλουν. 2. Άλλα παιδιά σκόπιμα με άφησαν έξω από το παιχνίδι ή με έδιωξαν από την παρέα τους ή με αγνόησαν εντελώς. 3. Άλλα παιδιά με ενόχλησαν με λόγια ή χειρονομίες λόγω της εμφάνισης ή του φύλου μου. 4. Είπαν άσχημα λόγια για μένα, με κοροϊδεψαν ή μου είπαν κάτι για να με πληγώσουν. 5. Άλλα παιδιά με απείλησαν ή με ανάγκασαν να κάνω κάτι που δεν ήθελα να κάνω. 6. Άλλα παιδιά είπαν άσχημα λόγια ή σχόλια για το χρώμα ή την καταγωγή μου. 7. Άλλα παιδιά με χτύπησαν, με κλώτσησαν, με έσπρωξαν ή με κλείδωσαν σε κλειστό χώρο. 8. Άλλα παιδιά με ενόχλησαν με οποιονδήποτε άλλο τρόπο (που δεν αναφέρθηκε προηγουμένως). 9. Άλλα παιδιά έκλεψαν λεφτά ή κατέστρεψαν πράγματά μου. (9 ερωτήσεις)	.70 .70 .70 .68 .66 .65 .62 .61 .61
48.22					(9 ερωτήσεις)	

Σημείωση:  $n=701$

Πίνακας 4.11. Παράγοντες Εκφοβισμού και Θυματοποίησης όπως εξήχθησαν από ανάλυση κύριων συνιστωσών (principal component analysis) του εργαλείου μέτρησης σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση.

Παράγοντες	Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha	Ιδιοτιμή παράγοντα	Ποσοστό ερμηνευόμενης διακύμανσης (%)	Ερωτήσεις που φορτίζουν στον παράγοντα	Τιμή φόρτισης
Θυματοποίηση	.87	4.34	24.14	1. Άλλα παιδιά είπαν ψέματα για μένα ή διέδωσαν κακές φήμες και προσπάθησαν να κάνουν τους άλλους να μη με θέλουν.	.73
				2. Είπαν άσχημα λόγια για μένα, με κοροΐδεψαν ή μου είπαν κάτι για να με πληγώσουν.	.72
				3. Άλλα παιδιά με ενόχλησαν με οποιονδήποτε άλλο τρόπο (που δεν αναφέρθηκε προηγουμένως).	.72
				4. Άλλα παιδιά σκόπιμα με άφησαν έξω από το παιχνίδι ή με έδιωξαν από την παρέα τους ή με αγνόησαν εντελώς.	.70
				5. Άλλα παιδιά με χτύπησαν, με κλώτσησαν, με έσπρωξαν ή με κλείδωσαν σε κλειστό χώρο.	.70
				6. Άλλα παιδιά με απείλησαν ή με ανάγκασαν να κάνω κάτι που δεν ήθελα να κάνω.	.66
				7. Άλλα παιδιά είπαν άσχημα λόγια ή σχόλια για το χρώμα ή την καταγωγή μου.	.63
				8. Άλλα παιδιά με ενόχλησαν με λόγια ή χειρονομίες λόγω της εμφάνισης ή του φύλου μου.	.62
				9. Άλλα παιδιά έκλεψαν λεφτά ή κατάστρεψαν πράγματά μου.	.55
(9 ερωτήσεις)					
Εκφοβισμός	.84	4.20	23.31	1. Απείλησα ή ανάγκασα κάποιο παιδί να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει.	.76
				2. Ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με άσχημα λόγια ή σχόλια για το χρώμα ή την καταγωγή του/ της.	.72
				3. Διέδωσα κακές φήμες και προσπάθησα να κάνω τους άλλους να μη θέλουν ένα παιδί (ή πολλά παιδιά).	.70
				4. Ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με οποιονδήποτε άλλο τρόπο (που δεν αναφέρθηκε προηγουμένως).	.70
				5. Ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με άσχημα λόγια ή χειρονομίες εξαιτίας της εμφάνισης του ή γιατί ήταν αγόρι ή κορίτσι.	.66
				6. Έκλεψα λεφτά ή κατέστρεψα πράγματα κάποιου άλλου παιδιού.	.65
				7. Χτύπησα ή κλώτσησα, έσπρωξα ή κλείδωσα μέσα σε κλειστό χώρο ένα παιδί (ή πολλά παιδιά).	.58
				8. Άφησα σκόπιμα έξω από το παιχνίδι ένα παιδί ή το έδιωξα από την παρέα μου ή το αγνόησα εντελώς.	.56
				9. Φώναξα ένα παιδί με άσχημα ονόματα για να τον/ την κοροϊδέψω ή είπα κάτι για να τον/ την πληγώσω.	.55
(9 ερωτήσεις)					

Σημείωση:  $n=673$

2.1.2. *Κλίμακα Γονικού Στιλ για τη μητέρα:* Κατά την Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών εξήχθησαν δύο παράγοντες που ερμήνευαν 34,99% της συνολικής διασποράς κατά την πρώτη και 39,10% κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση:

α) *Μητρική Παραχωρητικότητα:* Κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση, ο συγκεκριμένος παράγοντας ερμήνευε 20.15% της συνολικής διακύμανσης, με ιδιοτιμή 4.68. Σε αυτόν φόρτιζαν 13 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονταν στην «χαλαρότητα» της μητέρας ως προς την άσκηση ελέγχου απέναντι στη συμπεριφορά του παιδιού της και στην παραχωρητικότητά της, όσον αφορά τις επιθυμίες του. Οι τιμές φόρτισης των ερωτήσεων στον παράγοντα Μητρικής Παραχωρητικότητας κυμαίνονταν από .35 - .70. Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν  $\alpha = .84$ , οπότε η ομώνυμη μεταβλητή σχηματίστηκε με βάση το μέσο όρο στις απαντήσεις των 13 αυτών ερωτήσεων.

Κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση, ο παράγοντας Μητρικής Παραχωρητικότητας ερμήνευε 22.62% της συνολικής διακύμανσης, με ιδιοτιμή 5.20. Σε αυτόν φόρτιζαν οι ίδιες 13 ερωτήσεις, οι οποίες περιλαμβάνονταν στον ίδιο παράγοντα κατά την επεξεργασία των δεδομένων της πρώτης μέτρησης. Οι τιμές φόρτισης των ερωτήσεων στον παράγοντα κυμαίνονταν από .35 μέχρι .74 και η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν  $\alpha = .87$ . Και σε αυτή την περίπτωση, η μεταβλητή *Μητρική Παραχωρητικότητα* για τη δεύτερη χρονική στιγμή σχηματίστηκε με βάση το μέσο όρο στις απαντήσεις των 13 αυτών ερωτήσεων.

β) *Μητρική Ανταπόκριση:* Ερμήνευε 14.84% της συνολικής διασποράς, κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση, με ιδιοτιμή παράγοντα 3.41. Περιλάμβανε 10 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονταν στην μητρική φροντίδα και ανταπόκριση απέναντι στα προβλήματα και στις ανάγκες του παιδιού της. Οι τιμές φόρτισης των ερωτήσεων σε αυτό τον παράγοντα κυμάνθηκαν από .40 μέχρι .67, ενώ η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν  $\alpha = .78$ . Από τη λύση των δύο παραγόντων έμειναν εκτός 3 ερωτήσεις, διότι δεν είχαν ικανοποιητική τιμή φόρτισης σε κανέναν από τους δύο παράγοντες. Η μεταβλητή *Μητρική Ανταπόκριση* για την πρώτη χρονική στιγμή, σχηματίστηκε με βάση το μέσο όρο στις απαντήσεις των 10 αυτών ερωτήσεων.

Κατά τη δεύτερη μέτρηση, ο παράγοντας ερμήνευε 16.48% της συνολικής διακύμανσης, με ιδιοτιμή 3.80. Με τιμή φόρτισης μεγαλύτερη από .30, στο συγκεκριμένο παράγοντα φόρτιζαν 9 από τις 10 ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στον ίδιο παράγοντα κατά την επεξεργασία των δεδομένων της πρώτης μέτρησης. Οι τιμές φόρτισης των 9 αυτών ερωτήσεων κυμαίνονταν από .46 μέχρι .70 και η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν  $\alpha =$

.82. Σημειώνεται ότι και η ερώτηση που έμεινε εκτός του παράγοντα κατά τη δεύτερη μέτρηση («η μητέρα σου σε βοηθά όταν έχεις κάποιο πρόβλημα») φόρτιζε και πάλι στον παράγοντα, αλλά η φόρτισή της ήταν μικρότερη από .30. Για να διασφαλιστεί όμως η συνέπεια και η ταυτόσημη μέτρηση της ίδιας μεταβλητής κατά τις δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές, σχηματίστηκε ο παράγοντας με την προσθήκη και της ερώτησης αυτής και απαναελέγχθηκε η αξιοπιστία του. Η αξιοπιστία του παράγοντα είχε παραμείνει η ίδια ( $\alpha = .82$ ) οπότε η αντίστοιχη μεταβλητή σχηματίστηκε λαμβάνοντας υπόψη το μέσο όρο και στις 10 ερωτήσεις που περιλήφθηκαν και στον ομώνυμο παράγοντα κατά την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της πρώτης μέτρησης.

Όλες οι ερωτήσεις που περιλήφθηκαν στη λύση των δύο παραγόντων φόρτιζαν μόνο σε έναν από τους δύο παράγοντες, με φορτίσεις πάνω από .35. Οι Πίνακες 4.12 και 4.13 παρουσιάζουν λεπτομερώς τους παράγοντες που εξήχθησαν κατά την επεξεργασία των δεδομένων της πρώτης και δεύτερης ερευνητικής μέτρησης αντίστοιχα, με τις αντίστοιχες ιδιοτιμές, το ποσοστό ερμηνευόμενης διασποράς, την τιμή του δείκτη αξιοπιστίας και τις ερωτήσεις που φόρτιζαν σε κάθε παράγοντα.



Πίνακας 4.12. Παράγοντες Μητρικής Ανταπόκρισης και Μητρικής Παραχωρητικότητας όπως εξήχθησαν από την ανάλυση κύριων συνιστωσών του εργαλείου μέτρησης μητρικού-γονικού στίλ, κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση.

Παράγοντες	Αικίτης αξιολοπίστας		Ιδιοτιμή παράγοντα	Ποσοστό ερμηνευόμενης διακύμανσης (%)	Ερωτήσεις που φορτίζουν στον παράγοντα	Τιμή φόρτισης
	Χρονική στιγμή 1	Χρονική στιγμή 2				
Μητρική παραχωρητικότητα	.84	.87	4.68	20.15	1. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου τις καθημερινές να είσαι έξω με φίλους χωρίς κάποιο μεγάλο μαζί σας;	.70
					2. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου να είσαι έξω με φίλους χωρίς κάποιο μεγάλο μαζί σας (Παρασκευή και Σάββατο);	.70
					3. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου να είσαι έξω με φίλους όταν κάποιος μεγάλος είναι μαζί σας (Παρασκευή και Σάββατο);	.67
					4. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου να μιλάς στο τηλέφωνο (Παρασκευή και Σάββατο);	.66
					5. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου τις καθημερινές να είσαι έξω με φίλους όταν κάποιος μεγάλος είναι μαζί σας;	.62
					6. Η μητέρα σου σου επιτρέπει να βγεις έξω με όποιο φίλο ή φίλη θέλεις.	.62
					7. Η μητέρα σου σε αφήνει να βγεις με πολλούς φίλους / φίλες μαζί.	.61
					8. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου να μιλάς στο τηλέφωνο τις καθημερινές;	.60
					9. Η μητέρα σου σε αφήνει να πας σε σπίτια φίλων όταν δεν υπάρχουν μεγάλοι εκεί.	.59
					10. Η μητέρα σου σε αφήνει να πας σε συναυλίες.	.55
					11. Η μητέρα σου σου επιτρέπει να δεις όποια ταινία θέλεις.	.49
					12. Η μητέρα σου σε αφήνει να ντυθείς όπως εσύ θέλεις.	.37
					13. Η μητέρα σου σε αφήνει να πας σε πάρτι που σε έχουν καλέσει. (13 ερωτήσεις)	.35
Μητρική ανταπόκριση	.78	.82	3.41	14.84	1. Η μητέρα σου σε βοηθά όταν έχεις κάποιο πρόβλημα.	.67
					2. Η μητέρα σου αφιερώνει χρόνο για να σου μιλήσει.	.66
					3. Κάνεις ευχάριστα πράγματα με τη μητέρα σου.	.63
					4. Όταν κάνεις κάτι που αρέσει στη μητέρα σου, τότε σου λέει μπράβο ή σου χαμογελά ή σε αγκαλιάζει.	.61
					5. Όταν κάνεις κάτι που αρέσει στη μητέρα σου, σου δίνει κάτι σημαντικό όπως χρήματα ή ένα δώρο.	.58
					6. Μπορείς να βασιστείς στη μητέρα σου όταν αντιμετωπίζεις κάποιο πρόβλημα.	.58
					7. Όταν η μητέρα σου θέλει να κάνει κάτι σου εξηγεί το λόγο γιατί θα πρέπει να το κάνεις.	.57
					8. Όταν πετύχεις κάτι που έβαλες ως στόχο, η μητέρα σου σε αμείβει με κάποιο τρόπο (χρήματα, δώρα, προνόμια).	.54
					9. Η μητέρα σου σε βοηθά με τα μαθήματα σου.	.46
					10. Όταν πάρεις καλούς βαθμούς η μητέρα σου σου λέει ότι «πήγες πολύ καλά». (10 ερωτήσεις)	.40

Σημείωση:  $n=701$

Πίνακας 4.13. Παράγοντες Μητρικής Παραχωρητικότητας και Μητρικής Ανταπόκρισης όπως εξήχθησαν από ανάλυση κύριων συνιστωσών του εργαλείου μέτρησης μητρικού-γονικού στίλ, κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση.

Παράγοντες	Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha	Ιδιοτιμή παράγοντα	Ποσοστό ερμηνευόμενης διακύμανσης (%)	Ερωτήσεις που φορτίζουν στον παράγοντα	Τιμή φόρτισης
Μητρική παραχωρητικότητα	.87	5.20	22.62	1. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου να είσαι έξω με φίλους χωρίς κάποιο μεγάλο μαζί σας (Παρασκευή και Σάββατο);	.74
				2. Η μητέρα σου σου επιτρέπει να βγεις έξω με όποιο φίλο ή φίλη θέλεις.	.73
				3. Η μητέρα σου σε αφήνει να βγεις με πολλούς φίλους / φίλες μαζί.	.72
				4. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου τις καθημερινές να είσαι έξω με φίλους χωρίς κάποιο μεγάλο μαζί σας;	.71
				5. Η μητέρα σου σε αφήνει να πας σε σπίτια φίλων όταν δεν υπάρχουν μεγάλοι εκεί.	.67
				6. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου να είσαι έξω με φίλους όταν κάποιος μεγάλος είναι μαζί σας (Παρασκευή και Σάββατο);	.64
				7. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου να μιλάς στο τηλέφωνο (Παρασκευή και Σάββατο);	.63
				8. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου τις καθημερινές να είσαι έξω με φίλους όταν κάποιος μεγάλος είναι μαζί σας;	.62
				9. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου να μιλάς στο τηλέφωνο τις καθημερινές;	.56
				10. Η μητέρα σου σου επιτρέπει να δεις όποια ταινία θέλεις.	.56
				11. Η μητέρα σου σε αφήνει να πας σε συναυλίες.	.56
				12. Η μητέρα σου σε αφήνει να ντυθείς όπως εσύ θέλεις.	.46
				13. Η μητέρα σου σε αφήνει να πας σε πάρτι που σε έχουν καλέσει. (13 ερωτήσεις)	.35
Μητρική ανταπόκριση	.82	3.80	16.48	1. Κάνεις ευχάριστα πράγματα με τη μητέρα σου.	.70
				2. Η μητέρα σου αφιερώνει χρόνο για να σου μιλήσει.	.70
				3. Μπορείς να βασιστείς στη μητέρα σου όταν αντιμετωπίζεις κάποιο πρόβλημα.	.67
				4. Όταν κάνεις κάτι που αρέσει στη μητέρα σου, τότε σου λέει μπράβο ή σου χαμογελά ή σε αγκαλιάζει.	.64
				5. Όταν κάνεις κάτι που αρέσει στη μητέρα σου, σου δίνει κάτι σημαντικό όπως χρήματα ή ένα δώρο.	.62
				6. Όταν πετύχεις κάτι που έβαλες ως στόχο, η μητέρα σου σε αμείβει με κάποιο τρόπο (χρήματα, δώρα, προνόμια).	.62
				7. Όταν η μητέρα σου θέλει να κάνεις κάτι σου εξηγεί το λόγο γιατί θα πρέπει να το κάνεις.	.55
				8. Όταν πάρεις καλούς βαθμούς η μητέρα σου σου λέει ότι «πήγες πολύ καλά».	.51
				9. Η μητέρα σου σε βοηθά με τα μαθήματα σου.	.50
				10. Η μητέρα σου σε βοηθά όταν έχεις κάποιο πρόβλημα.	.46
			39.10		(10 ερωτήσεις)
					(< .30)

Σημείωση:  $n=673$

2.1.3. *Κλίμακα Γονικού Στιλ για τον πατέρα*: Λόγω του γεγονότος ότι το εργαλείο αυτό είναι πανομοιότυπο με την Κλίμακα Γονικού Στιλ που έχει χρησιμοποιηθεί προηγουμένως για προσδιορισμό της μητρικής συμπεριφοράς, η δομή των δύο εργαλείων αναμενόταν να είναι παρόμοια. Συνεπώς, κατά την Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών, ζητήθηκε επίσης η εξαγωγή δύο παραγόντων.

Αρχικά, η λύση των δύο παραγόντων έδειξε ότι 13 ερωτήσεις φόρτιζαν στον παράγοντα Πατρικής Παραχωρητικότητας και 11 ερωτήσεις στον παράγοντα Πατρικής Ανταπόκρισης. Οι 13 ερωτήσεις που φόρτιζαν στον πρώτο παράγοντα ήταν ακριβώς οι ίδιες με τις αντίστοιχες της Κλίμακας Γονικού στιλ για τη μητέρα, που φόρτιζαν στον παράγοντα μητρικής παραχωρητικότητας. Έτσι, η παραχωρητικότητα πατέρα και μητέρας μπορούσαν να υπολογιστούν με παρόμοιο τρόπο και επομένως, να είναι εφικτή η απ' ευθείας μεταξύ τους σύγκριση στις μετέπειτα στατιστικές αναλύσεις.

Όσον αφορά τον παράγοντα πατρικής ανταπόκρισης, σ' αυτόν φάνηκαν να φορτίζουν 11 ερωτήσεις. Οι 10 ερωτήσεις ήταν οι ίδιες με τις αντίστοιχες της Κλίμακας Γονικού στιλ για τη μητέρα που φόρτιζαν στον παράγοντα μητρικής ανταπόκρισης, ενώ υπήρχε και μία επιπρόσθετη. Η ερώτηση αυτή όμως («ο πατέρας σου θέλει να ξέρει του φίλους σου») εννοιολογικά ταίριαζε μάλλον καλύτερα στον πρώτο παρά στο δεύτερο παράγοντα. Εξάλλου, η προσθήκη της ερώτησης αυτής θα διαφοροποιούσε τον πατρικό από το μητρικό παράγοντα ανταπόκρισης, με αποτέλεσμα να μην είναι άμεσα συγκρίσιμες οι αντίστοιχες μεταβλητές. Συνεπώς, λήφθηκε η απόφαση όπως αφαιρεθεί η συγκεκριμένη ερώτηση και να επαναδιεξαχθεί η στατιστική ανάλυση. Η δεύτερη Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών εξήγαγε τον ίδιο παράγοντα πατρικής παραχωρητικότητας ενώ στον παράγοντα πατρικής ανταπόκρισης αυτή τη φορά φόρτιζαν μόνο οι 10 συναφείς ερωτήσεις. Η προαναφερθείσα διαδικασία ακολουθήθηκε κατά την στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων και των δύο μετρήσεων, αφού παρόμοια αποτελέσματα εξήχθησαν και κατά τις δύο περιπτώσεις. Οι δύο εξαγόμενοι παράγοντες ερμήνευαν τελικά το 40.12% της συνολικής διασποράς για την πρώτη και 43.63% για τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση.

*α) Πατρική Παραχωρητικότητα*: Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα της πρώτης μέτρησης φάνηκε να ερμηνεύει το 20.15% της συνολικής διακύμανσης, με ιδιοτιμή παράγοντα 5.05. Περιλάμβανε 13 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονταν στη «χαλαρότητα» του πατέρα ως προς την άσκηση ελέγχου απέναντι στη συμπεριφορά του παιδιού του και στην παραχωρητικότά του, όσον αφορά τις επιθυμίες του. Οι τιμές φόρτισης των ερωτήσεων

στον παράγοντα Πατρικής Παραχωρητικότητας κυμαίνονταν από .34 - .72 και η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν  $\alpha = .86$ . για την πρώτη και  $\alpha = .88$  για τη δεύτερη μέτρηση.

Κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση, ο παράγοντας ερμήνευε 22.57% της συνολικής διακύμανσης και είχε ιδιοτιμή ίση με 5.64. Περιλάμβανε 13 ερωτήσεις, οι οποίες ήταν ακριβώς οι ίδιες με τις ερωτήσεις που φόρτιζαν στον αντίστοιχο παράγοντα κατά την πρώτη μέτρηση. Οι τιμές φόρτισης των ερωτήσεων στον παράγοντα κυμαίνονταν μεταξύ .37 και .75, ενώ η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν  $\alpha = .88$ .

Όπως έχει προαναφερθεί, οι 13 ερωτήσεις που φόρτιζαν στον παράγοντα πατρικής παραχωρητικότητας ήταν ακριβώς οι ίδιες με τις αντίστοιχες της Κλίμακας Γονικού στυλ για τη μητέρα, που φόρτιζαν στον παράγοντα μητρικής παραχωρητικότητας. Έτσι, η μεταβλητή *Πατρική Παραχωρητικότητα* σχηματίστηκε με βάση το μέσο όρο στις απαντήσεις των 13 αυτών ερωτήσεων, για την πρώτη και δεύτερη χρονική στιγμή αντίστοιχα. Κατά τον τρόπο αυτό, η ομώνυμη μητρική και πατρική διάσταση υπολογίστηκαν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και επομένως θα ήταν εφικτές οι μεταξύ τους απ' ευθείας συγκρίσεις.

*β) Πατρική Ανταπόκριση:* Ο παράγοντας αυτός ερμήνευε το 19.93% της συνολικής διασποράς, με ιδιοτιμή 4.99. Οι 10 ερωτήσεις που φόρτιζαν σε αυτόν αναφέρονταν στην πατρική φροντίδα και ανταπόκριση απέναντι στα προβλήματα και στις ανάγκες του παιδιού του, ενώ οι τιμές φόρτισης των ερωτήσεων κυμάνθηκαν από .50 μέχρι .74. Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν  $\alpha = .86$ .

Με βάση τα ποσοτικά δεδομένα της δεύτερης μέτρησης, ο παράγοντας φάνηκε να ερμηνεύει το 21.06%, με ιδιοτιμή 5.27. Σε αυτόν φόρτιζαν οι ίδιες 10 ερωτήσεις που φόρτιζαν στον ομώνυμο παράγοντα και κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση, με τιμές φόρτισης μεταξύ .55 και .77. Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν ίση με .88.

Όπως προαναφέρθηκε, οι 10 ερωτήσεις που φόρτιζαν τελικά στον παράγοντα πατρικής ανταπόκρισης ήταν οι ίδιες με τις αντίστοιχες της Κλίμακας Γονικού στυλ για τη μητέρα, που φόρτιζαν στον παράγοντα μητρικής ανταπόκρισης. Έτσι, η μεταβλητή *Πατρική Ανταπόκριση* σχηματίστηκε με βάση το μέσο όρο στις απαντήσεις των 10 αυτών ερωτήσεων, για την πρώτη και δεύτερη χρονική στιγμή αντίστοιχα. Κατά τον τρόπο αυτό, η ομώνυμη μητρική και πατρική διάσταση υπολογίστηκαν με πανομοιότυπο τρόπο, ώστε να είναι εφικτή η άμεση μεταξύ τους σύγκριση.

Από τη λύση των δύο παραγόντων έμειναν τελικά εκτός 3 ερωτήσεις. Η μία αφαιρέθηκε για σκοπούς μεθοδολογικής συνέπειας, ενώ οι άλλες δύο δεν φάνηκε να φορτίζουν ικανοποιητικά σε κανέναν από τους δύο παράγοντες (τιμή φόρτισης μικρότερη από .30). Όλες οι υπόλοιπες ερωτήσεις φόρτιζαν μόνο σε έναν από τους δύο παράγοντες, με φορτίσεις πάνω από .34. Οι Πίνακες 4.14. και 4.15. παρουσιάζουν αναλυτικά τους παράγοντες που εξήχθησαν, με τις αντίστοιχες ιδιοτιμές, το ποσοστό ερμηνευόμενης διασποράς, την τιμή του δείκτη αξιοπιστίας και τις ερωτήσεις που φορτίζουν σε κάθε παράγοντα.

Πίνακας 4.14. Παράγοντες Πατρικής Παραχωρητικότητας και Πατρικής Ανταπόκρισης όπως εξήχθησαν από ανάλυση κύριων συνιστωσών του εργαλείου μέτρησης πατρικού-γονικού στυλ, κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση.

Παράγοντες	Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha	Ιδιοτιμή παράγοντα	Ποσοστό ερμηνευόμενης διακύμανσης (%)	Ερωτήσεις που φορτίζουν στον παράγοντα	Τιμή φόρτισης
Πατρική παραχωρητικότητα	.86	5.05	20.19	1. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει ο πατέρας σου να είσαι έξω με φίλους χωρίς κάποιο μεγάλο μαζί σας (Παρασκευή και Σάββατο);	.72
				2. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει ο πατέρας σου τις καθημερινές να είσαι έξω με φίλους χωρίς κάποιο μεγάλο μαζί σας;	.70
				3. Ο πατέρας σου σε αφήνει να βγεις με πολλούς φίλους / φίλες μαζί.	.67
				4. Ο πατέρας σου σου επιτρέπει να βγεις έξω με όποιο φίλο ή φίλη θέλεις	.66
				5. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει ο πατέρας σου να είσαι έξω με φίλους όταν κάποιος μεγάλος είναι μαζί σας (Παρασκευή και Σάββατο);	.66
				6. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει ο πατέρας σου τις καθημερινές να είσαι έξω με φίλους όταν κάποιος μεγάλος είναι μαζί σας;	.65
				7. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει ο πατέρας σου να μιλάς στο τηλέφωνο (Παρασκευή και Σάββατο);	.64
				8. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει ο πατέρας σου να μιλάς στο τηλέφωνο τις καθημερινές;	.64
				9. Ο πατέρας σου σε αφήνει να πας σε σπίτια φίλων όταν δεν υπάρχουν μεγάλοι εκεί.	.63
				10. Ο πατέρας σου σε αφήνει να πας σε συναυλίες.	.56
				11. Ο πατέρας σου σου επιτρέπει να δεις όποια ταινία θέλεις.	.52
				12. Ο πατέρας σου σε αφήνει να πας σε πάρτι που σε έχουν καλέσει.	.43
				13. Ο πατέρας σου σε αφήνει να ντυθείς όπως εσύ θέλεις. (13 ερωτήσεις)	.34
Πατρική ανταπόκριση	.86	4.99	19.93	1. Όταν κάνεις κάτι που αρέσει στον πατέρα σου, τότε σου λέει μπράβο ή σου χαμογελά ή σε αγκαλιάζει.	.74
				2. Ο πατέρας σου σε βοηθά όταν έχεις κάποιο πρόβλημα.	.73
				3. Ο πατέρας σου αφιερώνει χρόνο για να σου μιλήσει.	.72
				4. Κάνεις ευχάριστα πράγματα με τον πατέρα σου.	.70
				5. Μπορείς να βασιστείς στον πατέρα σου όταν αντιμετωπίζεις κάποιο πρόβλημα.	.69
				6. Όταν ο πατέρας σου θέλει να κάνει κάτι, σου εξηγεί το λόγο γιατί θα πρέπει να το κάνει.	.67
				7. Όταν πάρεις καλούς βαθμούς ο πατέρας σου σου λέει ότι «πήγες πολύ καλά».	.66
				8. Ο πατέρας σου σε βοηθά με τα μαθήματα σου.	.55
				9. Όταν κάνεις κάτι που αρέσει στον πατέρα σου, σου δίνει κάτι σημαντικό όπως χρήματα ή ένα δώρο.	.55
				10. Όταν πετύχεις κάτι που έβαλες ως στόχο, ο πατέρας σου σε αμείβει με κάποιο τρόπο (χρήματα, δώρα, προνόμια).	.50
				(10 ερωτήσεις)	

Σημείωση:  $n=701$

Πίνακας 4.15. Παράγοντες Πατρικής Παραχωρητικότητας και Πατρικής Ανταπόκρισης όπως εξήχθησαν από ανάλυση κύριων συνιστωσών του εργαλείου μέτρησης πατρικού-γονικού στυλ, κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση.

Παράγοντες	Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha	Ιδιοτιμή παράγοντα	Ποσοστό ερμηνευόμενης διακύμανσης (%)	Ερωτήσεις που φορτίζουν στον παράγοντα	Τιμή φόρτισης
Πατρική παραχωρητικότητα	.88	5.64	22.57	1. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει ο πατέρας σου να είσαι έξω με φίλους χωρίς κάποιο μεγάλο μαζί σας (Παρασκευή και Σάββατο);	.75
				2. Ο πατέρας σου σου επιτρέπει να βγεις έξω με όποιο φίλο ή φίλη θέλεις.	.73
				3. Ο πατέρας σου σε αφήνει να βγεις με πολλούς φίλους / φίλες μαζί.	.73
				4. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει ο πατέρας σου τις καθημερινές να είσαι έξω με φίλους χωρίς κάποιο μεγάλο μαζί σας;	.70
				5. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει ο πατέρας σου να μιλάς στο τηλέφωνο (Παρασκευή και Σάββατο);	.69
				6. Ο πατέρας σου σε αφήνει να πας σε σπίτια φίλων όταν δεν υπάρχουν μεγάλοι εκεί.	.69
				7. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει ο πατέρας σου να είσαι έξω με φίλους όταν κάποιος μεγάλος είναι μαζί σας (Παρασκευή και Σάββατο);	.66
				8. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει ο πατέρας σου τις καθημερινές να είσαι έξω με φίλους όταν κάποιος μεγάλος είναι μαζί σας;	.65
				9. Ο πατέρας σου σου επιτρέπει να δεις όποια ταινία θέλεις.	.62
				10. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει ο πατέρας σου να μιλάς στο τηλέφωνο τις καθημερινές;	.61
				11. Ο πατέρας σου σε αφήνει να πας σε συναυλίες.	.60
				12. Ο πατέρας σου σε αφήνει να ντυθείς όπως εσύ θέλεις.	.42
				13. Ο πατέρας σου σε αφήνει να πας σε πάρτι που σε έχουν καλέσει. (13 ερωτήσεις)	.37
Πατρική ανταπόκριση	.88	5.27	21.06	1. Ο πατέρας σου σε βοηθά όταν έχεις κάποιο πρόβλημα.	.77
				2. Μπορείς να βασιστείς στον πατέρα σου όταν αντιμετωπίζεις κάποιο πρόβλημα.	.74
				3. Ο πατέρας σου αφιερώνει χρόνο για να σου μιλήσει.	.73
				4. Κάνεις ευχάριστα πράγματα με τον πατέρα σου.	.71
				5. Όταν πάρεις καλούς βαθμούς ο πατέρας σου σου λέει ότι «πήγες πολύ καλά».	.71
				6. Όταν ο πατέρας σου θέλει να κάνεις κάτι, σου εξηγεί το λόγο γιατί θα πρέπει να το κάνεις.	.69
				7. Όταν κάνεις κάτι που αρέσει στον πατέρα σου, τότε σου λέει μπράβο ή σου χαμογελά ή σε αγκαλιάζει.	.69
				8. Ο πατέρας σου σε βοηθά με τα μαθήματα σου.	.59
				9. Όταν κάνεις κάτι που αρέσει στον πατέρα σου, σου δίνει κάτι σημαντικό όπως χρήματα ή ένα δώρο.	.58
				10. Όταν πετύχεις κάτι που έβαλες ως στόχο, ο πατέρας σου σε αμείβει με κάποιο τρόπο (χρήματα, δώρα, προνόμια).	.55
			43.63	(10 ερωτήσεις)	

Σημείωση:  $n=673$

2.2. *Εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ως υποκλίμακες:* Τα εργαλεία τα οποία δεν χορηγήθηκαν στην ολότητά τους αλλά ως επιμέρους υποκλίμακες μεγαλύτερων ερευνητικών εργαλείων, έτυχαν ελέγχου αξιοπιστίας δείκτη Cronbach's alpha και για τις δύο ερευνητικές μετρήσεις. Οι συναφείς μεταβλητές σχηματίστηκαν με βάση τις τιμές στις σχετικές κλίμακες.

2.2.1. *Υποκλίμακα Υπερπροστατευτικότητας για τη μητέρα:* Αποτελεί υποκλίμακα της Κλίμακας Γονικής Εμπλοκής και συμπληρώθηκε από τη μητέρα. Η συγκεκριμένη υποκλίμακα περιλαμβάνει 7 ερωτήματα, τα οποία αναφέρονται στις συμπεριφορές αγχώδους υπερπροστατευτικότητας που επιδεικνύει η μητέρα προς το παιδί της. Το εργαλείο έδειξε ικανοποιητική αξιοπιστία,  $\alpha = .83$  και για τις δύο ερευνητικές μετρήσεις. Με βάση το μέσο όρο των απαντήσεων στις 7 ερωτήσεις της υποκλίμακας σχηματίστηκε η μεταβλητή *Μητρική Υπερπροστατευτικότητα*.

2.2.2. *Υποκλίμακα Υπερπροστατευτικότητας για τον πατέρα:* Πρόκειται για το ίδιο ακριβώς εργαλείο με το προηγούμενο, με τη διαφορά ότι συμπληρώθηκε από τον πατέρα. Συνεπώς, σε αυτή την περίπτωση, τα 7 ερωτήματα αντανακλούν τις συμπεριφορές αγχώδους υπερπροστατευτικότητας που επιδεικνύει ο πατέρας προς το παιδί του. Το εργαλείο έδειξε ικανοποιητική αξιοπιστία,  $\alpha = .83$  για την πρώτη και  $\alpha = .85$  για τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση. Με βάση το μέσο όρο των απαντήσεων στις 7 ερωτήσεις της υποκλίμακας σχηματίστηκε η μεταβλητή *Πατρική Υπερπροστατευτικότητα*.

Ο Πίνακας 4.16. παρουσιάζει τις Υποκλίμακες Υπερπροστατευτικότητας για την μητέρα και τον πατέρα, τις ερωτήσεις που αυτές περιλαμβάνουν, καθώς και την τιμή του δείκτη αξιοπιστίας για τις δύο ερευνητικές μετρήσεις.



Πίνακας 4.16. Μητρική Υπερπροστατευτικότητα και Πατρική Υπερπροστατευτικότητα: Αξιοπιστία και Ερωτήματα Υποκλίμακας.

<u>Εργαλείο</u>	<u>Υποκλίμακα</u> <u>Εργαλείου</u>	<u>Μετρήσιμη</u> <u>Μεταβλητή</u>	<u>Δείκτης αξιοπιστίας</u> <u>Cronbach alpha</u>		<u>Ερωτήσεις</u>
			<u>Χρονική</u> <u>στιγμή 1</u>	<u>Χρονική</u> <u>στιγμή 2</u>	
Μητρικής- γονικής εμπλοκής	Μητρική Υπερπροστατευτι- κότητα	Μητρική Υπερπροστατευτι- κότητα	.83	.83	1. Ανησυχώ όταν πηγαίνει εκδρομή με το σχολείο. 2. Τηλεφωνώ πολλές φορές στο παιδί μου όταν λείπει (π.χ. κατασκήνωση ή διακοπές). 3. Ανησυχώ πολύ μήπως αρρωστήσει και παίρνω τις απαραίτητες προφυλάξεις. 4. Όταν δεν αισθάνεται καλά το αφήνω στο σπίτι, αντί να πάει στο σχολείο. 5. Αποφεύγω να το αφήνω να παίζει με άλλα παιδιά, γιατί είναι επικίνδυνο να του κτυπήσουν. 6. Όταν δεν είμαι μαζί του, ανησυχώ αν όλα είναι εντάξει. 7. Άνθρωποι του περιβάλλοντος μου έχουν την άποψη πως είμαι υπερπροστατευτικός γονιός. <p style="text-align: right;">(7 ερωτήσεις)</p>
Πατρικής- γονικής εμπλοκής	Πατρική Υπερπροστατευτι- κότητα	Πατρική Υπερπροστατευτι- κότητα	.83	.85	1. Ανησυχώ όταν πηγαίνει εκδρομή με το σχολείο. 2. Τηλεφωνώ πολλές φορές στο παιδί μου όταν λείπει (π.χ. κατασκήνωση ή διακοπές). 3. Ανησυχώ πολύ μήπως αρρωστήσει και παίρνω τις απαραίτητες προφυλάξεις. 4. Όταν δεν αισθάνεται καλά το αφήνω στο σπίτι, αντί να πάει στο σχολείο. 5. Αποφεύγω να το αφήνω να παίζει με άλλα παιδιά, γιατί είναι επικίνδυνο να του κτυπήσουν. 6. Όταν δεν είμαι μαζί του, ανησυχώ αν όλα είναι εντάξει. 7. Άνθρωποι του περιβάλλοντος μου έχουν την άποψη πως είμαι υπερπροστατευτικός γονιός. <p style="text-align: right;">(7 ερωτήσεις)</p>

2.2.3. *Υποκλίμακα Άγχους/ Κατάθλιψης*: Αποτελεί υποκλίμακα του Εργαλείου Αξιολόγησης Παιδικής Συμπεριφοράς. Η συγκεκριμένη υποκλίμακα περιλαμβάνει 12 ερωτήματα, τα οποία αξιολογούν την αγχώδη και καταθλιπτική κατάσταση που παρουσιάζει το παιδί. Το ερευνητικό εργαλείο συμπληρώθηκε τόσο από τη μητέρα όσο και από τον πατέρα, για την αξιολόγηση της συναισθηματικής κατάστασης του παιδιού τους. Το συμπληρωμένο από τη μητέρα εργαλείο έδειξε αξιοπιστία  $\alpha = .76$  και για τις δύο χρονικές μετρήσεις. Το ίδιο εργαλείο, συμπληρωμένο από τους πατέρες, έδειξε αξιοπιστία  $\alpha = .76$  και  $\alpha = .78$ , για την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση αντίστοιχα.

2.2.4. *Υποκλίμακα Απόσυρσης*: Αποτελεί επίσης υποκλίμακα του Εργαλείου Αξιολόγησης Παιδικής Συμπεριφοράς. Η υποκλίμακα αυτή περιλαμβάνει 8 ερωτήματα, τα οποία αξιολογούν την συμπεριφορά απόσυρσης που το παιδί παρουσιάζει. Και αυτό το ερευνητικό εργαλείο συμπληρώθηκε τόσο από τη μητέρα όσο και από τον πατέρα. Το συμπληρωμένο από τη μητέρα εργαλείο έδειξε αξιοπιστία  $\alpha = .70$  και  $\alpha = .73$  για την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση αντίστοιχα. Η ίδια κλίμακα όπως συμπληρώθηκε από τους πατέρες, είχε δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha = .75$  και για τις δύο μετρήσεις.

Σύμφωνα με την ενδεδειγμένη χρήση του ερευνητικού αυτού εργαλείου (Achenbach, 1991) η μεταβλητή Προβλήματα Εσωτερίκευσης παιδιού σχηματίστηκε αθροίζοντας τις βαθμολογίες και από τις δύο προαναφερθείσες υποκλίμακες του Εργαλείου Αξιολόγησης Παιδικής Συμπεριφοράς. Για τον υπολογισμό της αξιοπιστίας της εν λόγω μεταβλητής, σχηματίστηκε μία κλίμακα με βάση τις ερωτήσεις και από τις δύο υποκλίμακες, με συνολικά 20 ερωτήματα. Τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης όπως δηλώθηκαν από τις μητέρες έδειξαν αξιοπιστία  $\alpha = .83$  και  $\alpha = .84$  για την πρώτη και δεύτερη μέτρηση αντίστοιχα, ενώ είχαν αξιοπιστία  $\alpha = .84$  και  $\alpha = .85$  όταν οι υποκλίμακες συμπληρώθηκαν από τους πατέρες. Ο Πίνακας 4.17. παρουσιάζει τα ερωτήματα που περιλαμβάνονται σε κάθε υποκλίμακα, την αξιοπιστία των υποκλιμάκων όπως αυτές συμπληρώθηκαν από τις μητέρες και τους πατέρες ξεχωριστά, καθώς επίσης την αξιοπιστία των παιδικών Προβλημάτων Εσωτερίκευσης όπως επίσης μετρήθηκαν από τους δύο γονείς ξεχωριστά.

Πίνακας 4.17. Αξιοπιστία παιδικών Προβλημάτων Εσωτερίκευσης, όπως μετρήθηκαν από υποκλίμακες του εργαλείου Αξιολόγησης παιδικής συμπεριφοράς, από μητέρα και πατέρα ξεχωριστά.

Εργαλείο	Υποκλίμακα Εργαλείου	Μετρήσιμη Μεταβλητή	Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha				Ερωτήσεις
			Μέτρηση από μητέρες	Χρονική στιγμή 1	Χρονική στιγμή 2	Μέτρηση από πατέρες	
Αξιολόγησης παιδικής συμπεριφοράς		Προβλήματα Εσωτερίκευσης	.83	.84	.84	.85	
	Άγχος/ Κατάθλιψη		.76	.76	.76	.78	Το παιδί μου: 1. Κλαίει πολύ. 2. Φοβάται ορισμένα ζώα, καταστάσεις ή μέρη, εκτός από το σχολείο. 3. Φοβάται να πάει στο σχολείο. 4. Φοβάται μήπως σκεφθεί ή κάνει κάτι κακό. 5. Αισθάνεται ότι πρέπει να είναι τέλεια/ ος. 6. Αισθάνεται, παραπονιέται ότι κανείς δεν την/ τον αγαπάει. 7. Αισθάνεται ότι δεν αξίζει τίποτα, ότι είναι κατώτερη/ ος. 8. Είναι νευρική/ ός, έχει τεντωμένα νεύρα, βρίσκεται σε μεγάλη ένταση. 9. Έχει πολλούς φόβους, είναι αγχώδης. 10. Αισθάνεται υπερβολικά ένοχη/ ος. 11. Δεν είναι άνετη/ ος, ντροπιάζεται εύκολα, αισθάνεται εύκολα αμηχανία. 12. Αγωνιά, είναι αγχώδης. (12 ερωτήσεις)
	Απόσυρση		.70	.73	.75	.75	1. Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που την/ τον ευχαριστούν. 2. Προτιμά να είναι μόνη/ ος της/ του, παρά με άλλους. 3. Αρνείται να μιλήσει στους άλλους. 4. Είναι μυστικοπαθής, κρατά πράγματα μέσα του. 5. Είναι πολύ ντροπαλή/ ός ή δειλή/ ός. 6. Είναι ωθηρή/ ός, αργή/ ός στις κινήσεις της/ του, της/ του λείπει η ενεργητικότητα. 7. Είναι δυστυχισμένη/ ος, θλιμμένη/ ος, μελαγχολική/ ός. 8. Απομονώνεται στον εαυτό της/ του, δεν κάνει σχέσεις με άλλους. (8 ερωτήσεις)
						(20 ερωτήσεις)	

### 3. Σύγκριση μεταβλητών πρώτης και δεύτερης ερευνητικής μέτρησης

Πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις ζευγαρωτού ελέγχου-t (paired t-test analysis) μεταξύ των ομώνυμων μεταβλητών πρώτης και δεύτερης ερευνητικής μέτρησης, ώστε να εξεταστεί η σταθερότητα ή τροποποίηση της τιμής των υπό εξέταση μεταβλητών εντός του χρονικού πλαισίου της έρευνας. Ο Εκφοβισμός δεν φάνηκε να διαφέρει από τη μία χρονική στιγμή στην άλλη ( $t(668) = 1.15, p > .05$ ). Παρομοίως, τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης δεν έδειξαν διαφοροποίηση μεταξύ πρώτης και δεύτερης χρονικής μέτρησης, ούτε όπως δηλώθηκαν από τις μητέρες ( $t(483) = 1.70, p > .05$ ) ούτε όπως δηλώθηκαν από τους πατέρες ( $t(455) = 1.69, p > .05$ ). Διαφοροποίηση εντός των 6 μηνών επίσης δεν σημειώθηκε στα Προβλήματα Εσωτερίκευσης όπως αυτά υπολογίστηκαν συνολικά, μέσω της σύζευξης των απαντήσεων και των δύο γονέων ( $t(512) = 1.40, p > .05$ ). Αντίθετα, η Θυματοποίηση φάνηκε να μειώνεται στατιστικά σημαντικά τη δεύτερη χρονική στιγμή (μ.τ. = .46, τ.α. = .66) σε σχέση με την πρώτη χρονική στιγμή (μ.τ. = .55, τ.α. = .69,  $t(670) = 4.65, p < .05$ ).

Όσον αφορά τους γονικούς παράγοντες, η Μητρική Ανταπόκριση όπως υπολογίστηκε την πρώτη χρονική στιγμή δεν φάνηκε να διαφέρει στατιστικά σημαντικά από την αντίστοιχη μέτρηση της δεύτερης χρονικής στιγμής ( $t(668) = -1.20, p > .05$ ). Κατά παρόμοιο τρόπο, η Μητρική Υπερπροστατευτικότητα ( $t(488) = -1.91, p > .05$ ), η Πατρική Ανταπόκριση ( $t(668) = 1.28, p > .05$ ) και η Πατρική Υπερπροστατευτικότητα ( $t(460) = 1.20, p > .05$ ) δεν έδειξαν διαφοροποίηση από την πρώτη στη δεύτερη χρονική μέτρηση. Αντίθετα, η Μητρική Παραχωρητικότητα φάνηκε να αυξάνεται στατιστικά σημαντικά κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή (μ.τ. = 2.81, τ.α. = .71) σε σχέση με την πρώτη μέτρηση (μ.τ. = 2.93, τ.α. = .73,  $t(668) = -5.24, p < .05$ ). Παρομοίως, η Πατρική Παραχωρητικότητα φάνηκε να αυξάνεται στατιστικά σημαντικά κατά τη δεύτερη (μ.τ. = 2.97, τ.α. = .78) σε σχέση με την πρώτη ερευνητική μέτρηση (μ.τ. = 2.83, τ.α. = .77,  $t(665) = -4.72, p < .05$ ).

### 4. Σύγκριση μητρικής και πατρικής συμπεριφοράς

Για τη σύγκριση της συμπεριφοράς μεταξύ των δύο γονέων πραγματοποιήθηκαν ζευγαρωτοί έλεγχοι-t για την Ανταπόκριση, Παραχωρητικότητα και Υπερπροστατευτικότητα μητέρας και πατέρα. Σημειώνεται ότι οι ίδιες διαφορές εντοπίστηκαν τόσο κατά την πρώτη όσο και κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή. Με άλλα λόγια, αν δεν υπήρχε διαφορά σε μία μεταβλητή κατά την πρώτη μέτρηση δεν υπήρχε ούτε

κατά τη δεύτερη, ενώ οποιαδήποτε διαφορά εντοπίστηκε αφορούσε και στις δύο ερευνητικές μετρήσεις. Οι μητέρες φάνηκε να εκφράζουν στατιστικά σημαντικά περισσότερη Ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών (μ.τ. = 4.05, τ.α.= .64 για την πρώτη και μ.τ. = 4.02, τ.α.= .67 για τη δεύτερη μέτρηση) σε σχέση με τους πατέρες (μ.τ. = 3.98, τ.α.= .77 για την πρώτη και μ.τ. = 3.96, τ.α.= .79 για τη δεύτερη μέτρηση,  $t(692)= 5.08$ ,  $p < .05$  και  $t(688)= 4.80$ ,  $p < .05$  για την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση, αντίστοιχα). Παρομοίως, οι μητέρες φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντικά περισσότερο υπερπροστατευτικές (μ.τ. = 2.90, τ.α.= .83 για την πρώτη και μ.τ. = 2.81, τ.α.= .80 για τη δεύτερη μέτρηση) από τους πατέρες (μ.τ. = 2.75, τ.α.= .85 για την πρώτη και μ.τ. = 2.71, τ.α.= .85 για τη δεύτερη μέτρηση,  $t(541)= 3.72$ ,  $p < .05$  και  $t(497)= 4.39$ ,  $p < .05$  για την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση, αντίστοιχα). Αντίθετα, οι μητέρες δεν φάνηκαν να διαφέρουν από τους πατέρες αναφορικά με τη διάσταση της γονικής Παραχωρητικότητας ( $t(691)= -.71$ ,  $p > .05$  και  $t(497)= 4.39$ ,  $p > .05$  για την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση, αντίστοιχα).

## 5. Σύγκριση υποομάδων του δείγματος

Μέσω Πολυμεταβλητής Ανάλυσης Διακύμανσης (Multivariate Anova) εξετάστηκαν οι επιδράσεις και οι αλληλεπιδράσεις του φύλου, της τάξης του παιδιού και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (ΚΟΕ) της οικογένειας, στις υπό εξέταση μεταβλητές. Στην στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Wilks' Lambda.

Οι αναλύσεις έδειξαν ότι δεν υπήρχε καμία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών παραμέτρων που εξετάστηκαν. (Τάξη \* Φύλο: Wilks' Lambda= .90,  $F(40, 770) = 1.06$ ,  $p= .37$ , Τάξη \* ΚΟΕ: Wilks' Lambda= .83,  $F(80, 1522) = .95$ ,  $p= .60$ , Φύλο \* ΚΟΕ: Wilks' Lambda= .92,  $F(40, 770) = .78$ ,  $p= .84$ , Τάξη \* Φύλο \* ΚΟΕ: Wilks' Lambda= .80,  $F(80, 1552) = 1.09$ ,  $p= .28$ ). Επίσης, ούτε το ΚΟΕ αλλά ούτε και η ηλικία (τάξη) δεν φάνηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στο σύνολο των υπό εξέταση μεταβλητών (ΚΟΕ: Wilks' Lambda= .90,  $F(40, 770) = .94$ ,  $p= .58$  και Τάξη: Wilks' Lambda= .90,  $F(40, 770) = 1.01$ ,  $p= .40$ ) σε αντίθεση με το φύλο που φάνηκε να έχει κύρια επίδραση (Wilks' Lambda= .88,  $F(20, 385) = 2.74$ ,  $p= .00$ ).

5.1. Φύλο: Για τον εντοπισμό των επιμέρους διαφορών αναφορικά με το φύλο του παιδιού πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις t-ελέγχου (t-test). Οι διαφορές στους μέσους

όρους ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια για τις υπό εξέταση μεταβλητές, μαζί με την τιμή  $t$ , παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.18.

Στις ίδιες μεταβλητές όπου εντοπίστηκε διαφορά φύλου κατά την πρώτη, εντοπίστηκε και κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή. Τα αγόρια φάνηκαν να εκδηλώνουν στατιστικά σημαντικά περισσότερο Σχολικό Εκφοβισμό από τα κορίτσια ( $t(695) = 4.95$ ,  $p < .001$  και  $t(669) = 5.38$ ,  $p < .001$  για πρώτη και δεύτερη μέτρηση αντίστοιχα) ενώ δεν φάνηκε διαφορά φύλου σε σχέση με τις εμπειρίες θυματοποίησης των παιδιών. Κατά τον ίδιο τρόπο, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης ούτε όπως μετρήθηκαν από τη μητέρα ούτε από τον πατέρα.

Τόσο οι μητέρες όσο και οι πατέρες φάνηκαν να είναι πιο παραχωρητικοί με τα αγόρια, σε σχέση με τα κορίτσια (Μητρική Παραχωρητικότητα:  $t(694) = 2.71$ ,  $p < .05$  και  $t(670) = 4.26$ ,  $p < .001$  για πρώτη και δεύτερη μέτρηση αντίστοιχα, Πατρική Παραχωρητικότητα:  $t(694) = 2.16$ ,  $p < .05$  και  $t(665) = 4.13$ ,  $p < .001$  για πρώτη και δεύτερη μέτρηση). Ωστόσο, τα κορίτσια δήλωσαν περισσότερη Μητρική Ανταπόκριση σε σύγκριση με τα αγόρια ( $t(695) = -2.61$ ,  $p < .05$  και  $t(670) = 4.13$ ,  $p < .001$  για πρώτη και δεύτερη μέτρηση) ενώ τα δύο φύλα δεν φάνηκε να διαφέρουν σε σχέση με την Πατρική Ανταπόκριση. Οι ίδιοι οι πατέρες όμως, δήλωσαν ότι είναι περισσότερο υπερπροστατευτικοί με τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια ( $t(558) = 2.65$ ,  $p < .05$  και  $t(519) = 3.43$ ,  $p < .001$  για πρώτη και δεύτερη μέτρηση) ενώ δεν φάνηκε διαφορά φύλου σε σχέση με την Μητρική Υπερπροστατευτικότητα.

5.2. *Ηλικία*: αν και δεν φάνηκε να υπάρχει επίδραση της ηλικίας στο συνολικό μοντέλο όπου περιλήφθηκαν όλες οι υπό εξέταση μεταβλητές, διαφορά εντοπίστηκε σε τρία επίπεδα, τα οποία αφορούσαν στη Θυματοποίηση, την Μητρική και την Πατρική Παραχωρητικότητα, όπως αξιολογήθηκαν κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή. Συνεπώς, διεξήχθησαν Post-Hoc έλεγχοι μέσω απλής Ανάλυσης Διακύμανσης (One-Way Anova) με σκοπό την περαιτέρω αναφορά στην εν λόγω διαφορά. Τα παιδιά της Στ' τάξης Δημοτικού κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση, δήλωσαν στατιστικά σημαντικά λιγότερες εμπειρίες Θυματοποίησης συγκρινόμενα με τα παιδιά της Δ' και της Ε' δημοτικού ( $F(2, 671) = 3.65$ ,  $p < .05$ ). Αντίστοιχη διαφορά δεν εντοπίστηκε στη Θυματοποίηση όπως μετρήθηκε κατά την πρώτη χρονική στιγμή. Επίσης τα παιδιά της Στ' τάξης Δημοτικού κατά τη δεύτερη

ερευνητική μέτρηση, δήλωσαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα Μητρικής ( $F(2, 671)=18.15, p < .05$ ) και Πατρικής Παραχωρητικότητας ( $F(2, 667)=18.54, p < .05$ ) τόσο από τα παιδιά της Δ' όσο και της Ε' δημοτικού. Αντίστοιχη διαφορά δεν εντοπίστηκε στη Μητρική και Πατρική Παραχωρητικότητα όπως αξιολογήθηκαν κατά την πρώτη χρονική στιγμή, ούτε και σε οποιαδήποτε άλλη μεταβλητή. Οι διαφορές στους μέσους όρους ανάμεσα στα παιδιά της Δ', Ε' και Στ' δημοτικού για τις υπό εξέταση μεταβλητές, παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.19.

5.3. *ΚΟΕ*: Το ΚΟΕ δεν παρουσίασε οποιαδήποτε στατιστικά σημαντική επίδραση σε οποιαδήποτε μεταβλητή και έτσι δεν έγινε καμία περαιτέρω ανάλυση.

Πίνακας 4.18. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση και t-έλεγχος για όλες τις μεταβλητές, αναφορικά με το φύλο του παιδιού.

Μεταβλητή	<u>ΧΡΟΝΙΚΗ ΣΤΙΓΜΗ 1</u>					<u>ΧΡΟΝΙΚΗ ΣΤΙΓΜΗ 2</u>				
	<u>ΑΓΟΡΙΑ</u>		<u>ΚΟΡΙΤΣΙΑ</u>		t-τιμή	<u>ΑΓΟΡΙΑ</u>		<u>ΚΟΡΙΤΣΙΑ</u>		t-τιμή
	Μέση τιμή $\bar{X}$	Τυπική απόκλιση $\sigma$	Μέση τιμή $\bar{X}$	Τυπική απόκλιση $\sigma$		Μέση τιμή $\bar{X}$	Τυπική απόκλιση $\sigma$	Μέση τιμή $\bar{X}$	Τυπική απόκλιση $\sigma$	
Μητρική Παραχωρητικότητα	2.88	.75	2.73	.65	<b>2.71*</b>	3.05	.77	2.81	.67	<b>4.26**</b>
Μητρική Ανταπόκριση	3.99	.65	4.12	.62	<b>-2.61*</b>	3.93	.69	4.13	.63	<b>-3.86**</b>
Μητρική Υπερπροστατευτικότητα	2.85	.85	2.94	.82	-1.40	2.78	.80	2.85	.82	-. 99
Πατρική Παραχωρητικότητα	2.90	.81	2.76	.71	<b>2.16*</b>	3.09	.83	2.83	.71	<b>4.13**</b>
Πατρική Ανταπόκριση	3.99	.75	3.95	.79	.80	3.93	.80	3.99	.79	-. 51
Πατρική Υπερπροστατευτικότητα	2.67	.87	2.84	.82	<b>2.65*</b>	2.53	.85	2.78	.84	<b>3.43**</b>
Εκφοβισμός	.31	.61	.14	.31	<b>4.95**</b>	.28	.51	.12	.32	<b>5.38**</b>
Θυματοποίηση	.59	.77	.50	.59	.69	.46	.69	.46	.64	-.38
Προβλήματα εσωτερίκευσης παιδιού (από μητέρα)	6.50	5.12	6.89	5.12	-1.11	6.27	5.06	6.66	5.31	.67
Προβλήματα εσωτερίκευσης παιδιού (από πατέρα)	6.36	5.13	7.01	5.57	-1.28	6.44	5.41	6.03	5.17	.68

Σημείωση: \* $p < .05$ , \*\*  $p < .001$ .



Πίνακας 4.19. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση και έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης για όλες τις μεταβλητές, αναφορικά με την τάξη του παιδιού.

Μεταβλητή	ΧΡΟΝΙΚΗ ΣΤΙΓΜΗ 1						ΧΡΟΝΙΚΗ ΣΤΙΓΜΗ 2					
	Δ' ΤΑΞΗ (α)		Ε' ΤΑΞΗ (β)		ΣΤ' ΤΑΞΗ (γ)		Δ' ΤΑΞΗ (α)		Ε' ΤΑΞΗ (β)		ΣΤ' ΤΑΞΗ (γ)	
	Μέση τιμή $\bar{X}$	Τυπική απόκλιση $\sigma$	Μέση τιμή $\bar{X}$	Τυπική απόκλιση $\sigma$	Μέση τιμή $\bar{X}$	Τυπική απόκλιση $\sigma$	Μέση τιμή $\bar{X}$	Τυπική απόκλιση $\sigma$	Μέση τιμή $\bar{X}$	Τυπική απόκλιση $\sigma$	Μέση τιμή $\bar{X}$	Τυπική απόκλιση $\sigma$
Μητρική Παραχωρητικότητα	2.80	.75	2.67	.68	2.97	.67	<b>2.82</b>	<b>.76</b>	<b>2.82</b>	<b>.72</b>	<b>3.16<sup>αβ</sup></b>	<b>.67</b>
Μητρική Ανταπόκριση	4.11	.64	4.00	.61	4.06	.66	4.08	.69	4.00	.62	3.99	.69
Μητρική Υπερπροστατευτικότητα	2.94	.85	2.89	.84	2.87	.82	2.88	.84	2.80	.77	2.78	.82
Πατρική Παραχωρητικότητα	2.80	.81	2.71	.76	3.00	.70	2.83	.82	2.84	.79	3.21	.69
Πατρική Ανταπόκριση	4.00	.83	3.92	.74	3.99	.75	4.04	.85	3.90	.77	3.94	.75
Πατρική Υπερπροστατευτικότητα	2.75	.85	2.70	.86	2.80	.84	2.72	.86	2.56	.82	2.70	.87
Εκφοβισμός	.21	.52	.24	.50	.25	.48	.20	.50	.24	.47	.18	.34
Θυματοποίηση	.62	.76	.55	.74	.49	.54	<b>.51<sup>γ</sup></b>	<b>.65</b>	<b>.51<sup>γ</sup></b>	<b>.77</b>	<b>.35</b>	<b>.53</b>
Προβλήματα εσωτερίκευσης παιδιού (από μητέρα)	6.51	5.04	6.89	5.23	6.63	5.08	6.17	4.82	6.64	5.28	6.54	5.42
Προβλήματα εσωτερίκευσης παιδιού (από πατέρα)	6.93	4.96	6.42	5.40	6.71	5.64	6.18	5.38	6.10	5.32	6.43	5.31

Σημείωση: Η μέση τιμή με ένδειξη πάνω δεξιά υποδηλώνει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < .05$ ) ανάμεσα στη συγκεκριμένη τιμή και την αντίστοιχη τιμή της ομάδας που δηλώνεται με την ένδειξη.

## 6. Συσχετίσεις μεταβλητών

Για την αρχική διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών, υπολογίστηκαν οι συναφείς συσχετίσεις με τη βοήθεια του δείκτη συσχέτισης Pearson  $r$ . Στον Πίνακα 4.20 παρουσιάζονται αναλυτικά όλες οι συσχετίσεις των μεταβλητών για την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση.

Όσον αφορά τη διαχρονική (μεταξύ των δύο ερευνητικών μετρήσεων) συσχέτιση των υπό εξέταση μεταβλητών με τον εαυτό τους, φαίνεται ότι όλες ανεξαιρέτως οι μεταβλητές έχουν συσχετίσεις πέραν του  $r = .52$  μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης ερευνητικής μέτρησης. Το γεγονός αυτό αιτιολογεί τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων μέσω ενός δομικού μοντέλου δύο μετρήσεων, όπου ουσιαστικά πραγματοποιείται έλεγχος της διακύμανσης που ερμηνεύεται από τις αρχικές τιμές των μεταβλητών.

Ο Εκφοβισμός όπως έχει μετρηθεί κατά την πρώτη χρονική στιγμή φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη Μητρική Παραχωρητικότητα 1<sup>1</sup> ( $r = .24$ ,  $p < .001$ ) και τη Μητρική Παραχωρητικότητα 2<sup>2</sup> ( $r = .24$ ,  $p < .001$ ). Ο Εκφοβισμός 2 έχει επίσης στατιστικά σημαντική σχέση με τη Μητρική Παραχωρητικότητα 1 ( $r = .15$ ,  $p < .001$ ) και τη Μητρική Παραχωρητικότητα 2 ( $r = .18$ ,  $p < .001$ ). Παρόμοια διαχρονική θετική συσχέτιση έχει παρατηρηθεί και μεταξύ Εκφοβισμού και Πατρικής Παραχωρητικότητας, παρόμοιας μάλιστα ισχύος. Δηλαδή, όσο αυξάνεται ο Εκφοβισμός, φαίνεται να αυξάνεται η γονική Παραχωρητικότητα τόσο της μητέρας όσο και του πατέρα. Αντίθετα, ο Εκφοβισμός παρουσιάζει διαχρονική αρνητική συσχέτιση τόσο με την Μητρική όσο και με την Πατρική Ανταπόκριση, με δείκτες συσχέτισης που κυμαίνονται διαχρονικά μεταξύ  $r = -.14$  και  $r = -.21$ . Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε οποιαδήποτε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ Εκφοβισμού και γονικής Υπερπροστατευτικότητας (μητρικής και πατρικής).

Στατιστικά σημαντική διαχρονική θετική συσχέτιση φάνηκε επίσης να υπάρχει μεταξύ Εκφοβισμού και Θυματοποίησης, με συγχρονικές (cross-sectional) τιμές συσχέτισης που κυμάνθηκαν μεταξύ  $r = .45$  και  $r = .48$  και διαχρονικές τιμές μεταξύ  $r = .30$

---

<sup>1</sup> Με τον αριθμό «1» στο όνομα της μεταβλητής θα δηλώνεται η ομώνυμη μεταβλητή όπως έχει μετρηθεί κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση.

<sup>2</sup> Με τον αριθμό «2» στο όνομα της μεταβλητής θα δηλώνεται η ομώνυμη μεταβλητή όπως έχει μετρηθεί κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση.

και  $r = .29$ . Οι εμπειρίες Εκφοβισμού όπως μετρήθηκαν την πρώτη χρονική στιγμή φάνηκαν να έχουν μικρή στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης 1, όπως αυτά μετρήθηκαν από τη μητέρα ( $r = .07$ ,  $p < .05$ ). Επίσης, ο Εκφοβισμός 2 φάνηκε να έχει μικρή στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης 2, όπως αυτά μετρήθηκαν τόσο από τη μητέρα ( $r = .09$ ,  $p < .05$ ) όσο και από τον πατέρα ( $r = .10$ ,  $p < .05$ ).

Η Θυματοποίηση όπως υπολογίστηκε κατά την πρώτη χρονική στιγμή φαίνεται να έχει τόσο συγχρονική όσο και διαχρονική στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την Μητρική Παραχωρητικότητα (1 και 2) ( $r = .14$ ,  $p < .001$  και  $r = .11$ ,  $p < .001$ ). Ωστόσο, η Θυματοποίηση 2 δεν φάνηκε να έχει ούτε συγχρονική ούτε διαχρονική στατιστικά σημαντική σχέση με τη Μητρική Παραχωρητικότητα 1 και 2. Παρόμοια θετική συσχέτιση έχει παρατηρηθεί και μεταξύ Θυματοποίησης και Πατρικής Παραχωρητικότητας. Με άλλα λόγια, η πρώτη μέτρηση έδειξε ότι όσο αυξάνεται ο Θυματοποίηση, αυξάνεται και η γονική Παραχωρητικότητα τόσο της μητέρας όσο και του πατέρα. Αυτό όμως δεν φάνηκε να ισχύει σύμφωνα με τη δεύτερη μέτρηση της Θυματοποίησης. Από την άλλη, οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν τόσο συγχρονική όσο και διαχρονική στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ Θυματοποίησης και Μητρικής Ανταπόκρισης, με τιμές που κυμάνθηκαν μεταξύ  $r = -.13$  και  $r = -.15$ . Παρόμοια αρνητική συγχρονική και διαχρονική σχέση εντοπίστηκε και μεταξύ Θυματοποίησης και Πατρικής Ανταπόκρισης με δείκτες συσχέτισης μεταξύ  $r = -.14$  με  $r = -.21$ . Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε οποιαδήποτε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ Θυματοποίησης και γονικής Υπερπροστατευτικότητας (μητρικής και πατρικής).

Η Θυματοποίηση όπως μετρήθηκε κατά την πρώτη χρονική στιγμή, φάνηκε να έχει μικρή θετική συσχέτιση με τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης 1 και τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης 2 όπως αυτά μετρήθηκαν από τη μητέρα ( $r = .09$ ,  $p < .05$  και  $r = .14$ ,  $p < .05$  για πρώτη και δεύτερη χρονική στιγμή, αντίστοιχα) αλλά όχι και από τον πατέρα. Κατά τον ίδιο τρόπο, η Θυματοποίηση 2 σχετίζεται με τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης 1 όπως αυτά έχουν δηλωθεί από τη μητέρα αλλά όχι και από τον πατέρα. Η Θυματοποίηση 2 συσχετίζεται όμως στατιστικά σημαντικά με τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης 2 όπως αυτά έχουν καταγραφεί τόσο από τη μητέρα ( $r = .15$ ,  $p < .001$ ) όσο και από τον πατέρα ( $r = .13$ ,  $p < .001$ ).

Παράλληλα, φάνηκε ότι όσο περισσότερο υπερπροστατευτικοί δήλωσαν να είναι οι γονείς τόσο περισσότερα φάνηκαν να είναι και τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης που

κατέγραψαν για τα παιδιά τους. Συγχρονικά και διαχρονικά, φάνηκε μία μικρή στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των Προβλημάτων Εσωτερίκευσης όπως αυτά μετρήθηκαν από τη μητέρα ή/και τον πατέρα και την Μητρική ή/ και Πατρική Υπερπροστατευτικότητα (δείκτες συσχέτισης μεταξύ  $r = .11$  και  $r = .21$ ). Σημειώνεται επίσης ότι τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης όπως μετρήθηκαν από τη μητέρα και τον πατέρα ξεχωριστά, είχαν στατιστικά σημαντική υψηλή μεταξύ τους συσχέτιση και για τις δύο χρονικές στιγμές ( $r = .63$ ,  $p < .001$  και  $r = .65$ ,  $p < .001$  για την πρώτη και δεύτερη μέτρηση, αντίστοιχα).

Στατιστικά σημαντική υψηλή συσχέτιση είχαν και όλοι οι μητρικοί με τους αντίστοιχους πατρικούς παράγοντες και για τις δύο στιγμές μέτρησης, τόσο συγχρονικά όσο και διαχρονικά. Εντός της ίδιας μέτρησης, οι δείκτες συσχέτισης για τη Μητρική-Πατρική Παραχωρητικότητα ήταν  $r = .83$  για την πρώτη και  $r = .86$  για τη δεύτερη μέτρηση. Η Μητρική και Πατρική Ανταπόκριση συσχετιζόνταν με  $r = .58$  και  $r = .36$  και η Μητρική με την Πατρική Υπερπροστατευτικότητα είχαν δείκτες συσχέτισης  $r = .48$  και  $r = .50$  για την πρώτη και δεύτερη μέτρηση, αντίστοιχα. Οι αντίστοιχες διαχρονικές συσχετίσεις μεταξύ των ομώνυμων μεταβλητών μεταξύ μητέρας και πατέρα, ήταν και πάλι στατιστικά σημαντικές, με τιμές που κυμάνθηκαν μεταξύ  $r = .36$  και  $r = .60$ .

Πίνακας 4.20. Συσχετίσεις μεταβλητών εντός της ίδιας μέτρησης και μεταξύ των δύο χρονικά διαφορετικών μετρήσεων (δείκτης Pearson r).

	ΜΕΤΑΒΛΗ	ΧΡΟΝΙΚΗ ΣΤΙΓΜΗ 1								ΧΡΟΝΙΚΗ ΣΤΙΓΜΗ 2										
		Μ.Αντ	Μ.Υπερ	Π.Παρ	Π.Αντ	Π.Υπερ	Εκφοβ	Θυματ	Πρ.Εσ (Μ)	Πρ.Ες (Π)	Μ.Παρ	Μ.Αντ	Μ.Υπερ	Π.Παρ	Π.Αντ	Π.Υπερ	Εκφοβ	Θυματ	Πρ.Εσ (Μ)	Πρ.Ες (Π)
ΧΡΟΝΙΚΗ ΣΤΙΓΜΗ 1	<u>Μ.Παρ</u>	<b>.14**</b>	-.02	<b>.83**</b>	<b>.10*</b>	.06	<b>.24**</b>	<b>.14**</b>	.00	.03	<b>.68**</b>	.035	.02	<b>.57**</b>	.04	.02	<b>.15**</b>	.04	-.01	.02
	<u>Μ.Αντ</u>		.02	<b>.09*</b>	<b>.58**</b>	-.07	<b>-.21**</b>	<b>-.14**</b>	<b>-.08*</b>	-.05	.02	<b>.55**</b>	.01	.01	<b>.36**</b>	.06	<b>-.15**</b>	<b>-.15**</b>	-.03	.06
	<u>Μ.Υπερ</u>			.03	-.04	<b>.48**</b>	-.03	.01	<b>.21**</b>	<b>.14**</b>	-.03	.05	<b>.65**</b>	-.01	-.01	<b>.36**</b>	-.01	.07	<b>.17**</b>	<b>.11*</b>
	<u>Π.Παρ</u>				<b>.14**</b>	.08	<b>.24**</b>	<b>.12**</b>	<b>.08*</b>	.03	<b>.60**</b>	.01	.08	<b>.60**</b>	<b>.08*</b>	.02	<b>.14**</b>	.05	.05	.03
	<u>Π.Αντ</u>					.02	<b>-.14**</b>	<b>-.16**</b>	-.03	-.05	-.03	<b>.39**</b>	-.03	<b>.09*</b>	<b>.62**</b>	.05	<b>-.11**</b>	<b>-.16**</b>	-.03	.07
	<u>Π.Υπερ</u>						-.03	.00	.08	<b>.12**</b>	.06	-.01	<b>.35**</b>	.07	.05	<b>.61**</b>	-.01	.04	.01	.05
	<u>Εκφοβ</u>							<b>.45**</b>	<b>.07*</b>	.03	<b>.24**</b>	<b>-.18**</b>	.01	<b>.23**</b>	<b>-.14**</b>	-.00	<b>.53**</b>	<b>.30**</b>	.03	.00
	<u>Θυματ</u>								<b>.09*</b>	.05	<b>.11**</b>	<b>-.13**</b>	.06	<b>.08*</b>	<b>-.17**</b>	.02	<b>.29**</b>	<b>.52**</b>	<b>.14**</b>	.03
	<u>Πρ.Εσ (Μ)</u>									<b>.63**</b>	-.03	-.02	<b>.20**</b>	.02	-.02	.09	.05	<b>.12**</b>	<b>.64**</b>	<b>.47**</b>
	<u>Πρ.Ες (Π)</u>										-.02	-.05	<b>.11*</b>	-.00	-.03	.08	.03	.08	<b>.52**</b>	<b>.55**</b>
ΧΡΟΝΙΚΗ ΣΤΙΓΜΗ 2	<u>Μ.Παρ</u>										.02	-.07	<b>.86**</b>	.07	-.03	<b>.18**</b>	.00	.04	.02	
	<u>Μ.Αντ</u>											.01	-.00	<b>.60**</b>	.04	<b>-.18**</b>	<b>-.14**</b>	-.01	.03	
	<u>Μ.Υπερ</u>												.01	-.01	<b>.50**</b>	-.02	.05	<b>.20**</b>	.09	
	<u>Π.Παρ</u>													<b>.12**</b>	-.01	<b>.15**</b>	.04	.00	.02	
	<u>Π.Αντ</u>														.09	<b>-.10*</b>	<b>-.15**</b>	-.05	.04	
	<u>Π.Υπερ</u>																-.02	<b>.04*</b>	.09	<b>.14**</b>
	<u>Εκφοβ</u>																	<b>.48**</b>	<b>.09*</b>	<b>.10*</b>
	<u>Θυματ</u>																		<b>.15**</b>	<b>.13**</b>
	<u>Πρ.Εσ (Μ)</u>																			<b>.64**</b>

Σημείωση: \* $p < .05$ , \*\*  $p < .001$ .

## 7. Διαχρονικό Δομικό Μοντέλο (cross-lag model)

Για τη συνολική περιγραφή όλων των υπό εξέταση σχέσεων και τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων δημιουργήθηκε ένα διαχρονικό δομικό μοντέλο (cross-lagged model) το οποίο περιλάμβανε όλες τις μεταβλητές, όπως υπολογίστηκαν κατά τις δύο μετρήσεις του ερευνητικού έργου. Το μοντέλο cross-lagged αριθμού μετρήσεων κατά την πάροδο του χρόνου προτιμάται έναντι άλλων μεθόδων για τη διερεύνηση αλληλεπιδράσεων, καθώς το μοντέλο καθορίζεται εξ' αρχής και οι στατιστικά σημαντικές διαδρομές (paths) δηλώνουν τελικά τις επιδράσεις του ενός μέλους στο άλλο (Sameroff, 2009β).

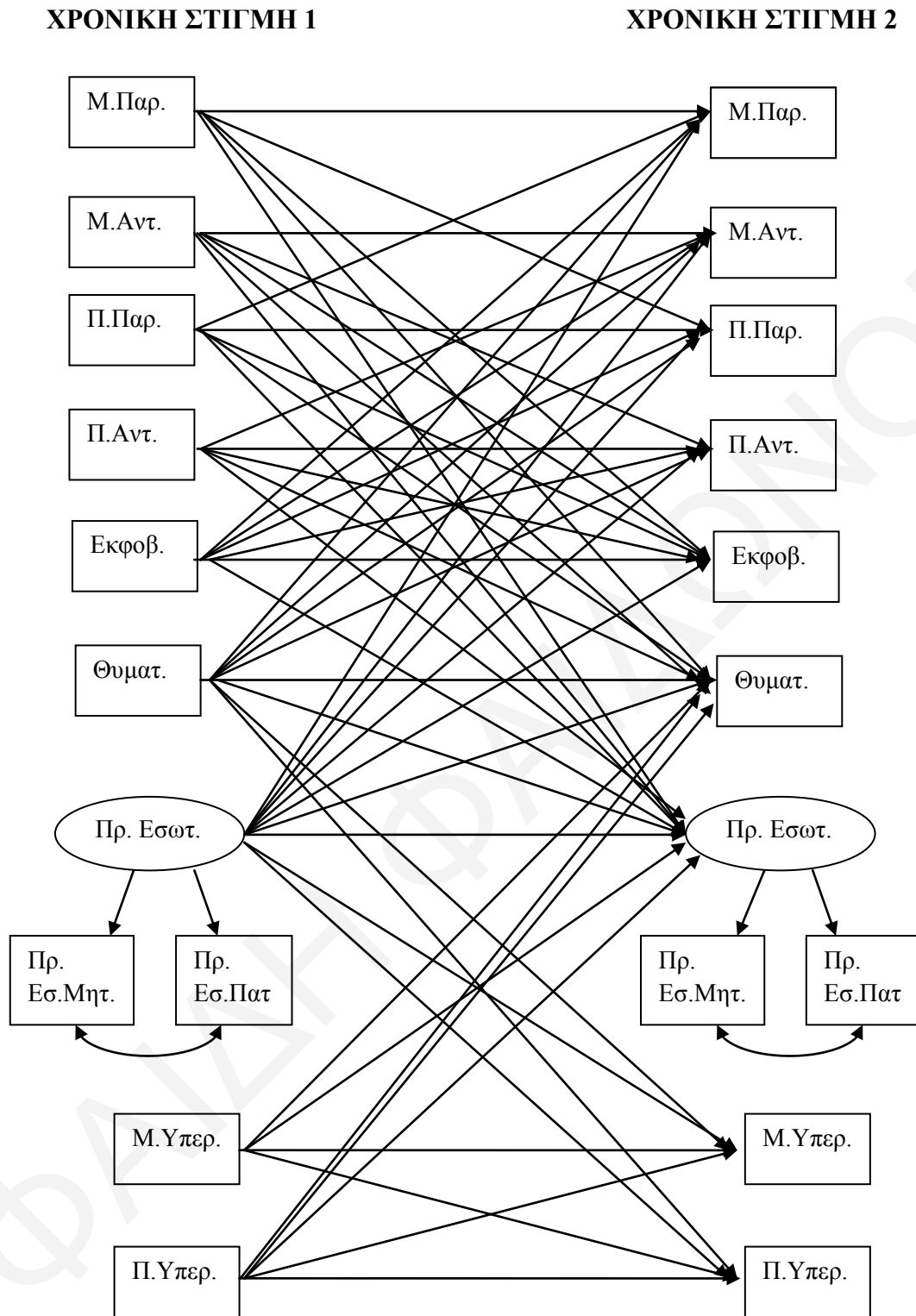
*7.1. Υποθετικό μοντέλο:* Το μοντέλο περιλάμβανε όλες τις μεταβλητές όπως μετρήθηκαν κατά τις δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές: Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης, Μητρική Παραχωρητικότητα, Μητρική Ανταπόκριση, Μητρική Υπερπροστατευτικότητα, Πατρική Παραχωρητικότητα, Πατρική Ανταπόκριση και Πατρική Υπερπροστατευτικότητα. Όλες οι μεταβλητές εκτός από τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης, ήταν παρατηρήσιμες (observed). Η συμπερίληψη όλων των υποερωτήσεων στο μοντέλο για κατασκευή περισσότερων παραγόντων (latent factor) δεν ενδείκνυται για διαχρονικά μοντέλα με αριθμό μεταβλητών, λόγω της αυξημένης πολυπλοκότητας και μη οικονομικότητας (parsimony) του μοντέλου (Byrne, 2006· Raykov & Marcoulides, 2006). Συνεπώς, μόνο τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης κατασκευάστηκαν ως ένας παράγοντας (latent factor) στον οποίο φόρτιζαν τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης όπως μετρήθηκαν από τη μητέρα και τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης όπως δηλώθηκαν από τον πατέρα. Κατά τον τρόπο αυτό, το μοντέλο περιλάμβανε 10 μετρήσιμες μεταβλητές και έναν παράγοντα, για κάθε μία από τις δύο χρονικές στιγμές (Διάγραμμα 4.1.).

Σύμφωνα με τον ερευνητικό σχεδιασμό που προτείνει ο Sameroff (2009β) για τη διερεύνηση αμφίδρομων επιδράσεων, οι μεταβλητές της άλφα χρονικής μέτρησης παλινδρομούνται στις μεταβλητές της βήτα χρονικής μέτρησης, με σκοπό την εξέταση (ή/και επιβεβαίωση) της μεταξύ τους σχέσης κατά την πάροδο του χρόνου. Με βάση τη συγκεκριμένη κατεύθυνση και τις ερευνητικές υποθέσεις, οι υπό εξέταση αναμενόμενες σχέσεις διερευνήθηκαν μέσω της παλινδρόμησης των μεταβλητών της πρώτης χρονικής στιγμής στις αντίστοιχες της δεύτερης χρονικής μέτρησης. Παράλληλα, για τον έλεγχο της διακύμανσης που πιθανό να ερμηνεύεται από την αρχική τιμή έκαστης μεταβλητής, κάθε

μεταβλητή της πρώτης χρονικής μέτρησης παλινδρομήθηκε στην ομώνυμη μεταβλητή της δεύτερης χρονικής στιγμής. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τις υψηλές συγχρονικές και διαχρονικές σχέσεις μεταξύ των ομώνυμων γονικών παραμέτρων όπως μετρήθηκαν για τη μητέρα και τον πατέρα ξεχωριστά περιλήφθηκαν διαχρονικές διαδρομές (cross-lagged paths) μεταξύ των μητρικών και πατρικών παραμέτρων πρώτης και δεύτερης μέτρησης. Η ίδια τακτική έχει ακολουθηθεί και από άλλους ερευνητές του χώρου (π.χ. Fantl κ.ά., 2008) με σκοπό τον έλεγχο των πιθανών μεταξύ τους διαχρονικών συσχετίσεων.

ΦΑΙΔΗ ΦΑΙΔΩΝ

Διάγραμμα 4.1. Υποθετικό διαχρονικό δομικό μοντέλο δύο μετρήσεων (Μοντέλο 1)



Σημείωση: όλες οι μεταβλητές εντός της ίδιας χρονικής στιγμής συσχετίζονται μεταξύ τους. Οι συσχετίσεις δεν παρουσιάζονται για πρακτικούς λόγους.



Αναλυτικά, η Μητρική Παραχωρητικότητα 1 παλινδρομήθηκε στην Μητρική Παραχωρητικότητα 2 και στην Πατρική Παραχωρητικότητα 2, στον Εκφοβισμό 2, στη Θυματοποίηση 2 και στα Προβλήματα Εσωτερίκευσης 2. Παρομοίως, η Μητρική Ανταπόκριση 1 αναμενόταν να προβλέπει τη Μητρική Ανταπόκριση 2, την Πατρική Ανταπόκριση 2, τον Εκφοβισμό 2, τη Θυματοποίηση 2 και τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης 2. Οι ίδιες σχέσεις διερευνήθηκαν και για τις αντίστοιχες μεταβλητές που αφορούσαν στον πατέρα, δηλαδή: η Πατρική Παραχωρητικότητα 1 παλινδρομήθηκε στην Πατρική Παραχωρητικότητα 2 και στη Μητρική Παραχωρητικότητα 2, στον Εκφοβισμό 2, στη Θυματοποίηση 2 και στα Προβλήματα Εσωτερίκευσης 2. Η Πατρική Ανταπόκριση αναμενόταν να προβλέπει την Πατρική Ανταπόκριση 2 και τη Μητρική Ανταπόκριση 2, τον Εκφοβισμό 2, τη Θυματοποίηση 2 και τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης 2.

Με παρόμοιο σκεπτικό δημιουργήθηκαν και οι σχέσεις που αφορούσαν τη Μητρική και Πατρική Υπερπροστατευτικότητα, με τη διαφορά ότι με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις, αυτές δεν αναμενόταν να προβλέπουν τον Εκφοβισμό. Συνεπώς, η Μητρική Υπερπροστατευτικότητα 1 παλινδρομήθηκε στην Μητρική Υπερπροστατευτικότητα 2 και στην Πατρική Υπερπροστατευτικότητα 2, στη Θυματοποίηση 2 και στα Προβλήματα Εσωτερίκευσης 2. Κατά τον ίδιο τρόπο, η Πατρική Υπερπροστατευτικότητα αναμενόταν να προβλέπει την Πατρική Υπερπροστατευτικότητα 2 και τη Μητρική Υπερπροστατευτικότητα 2, τον Εκφοβισμό 2, τη Θυματοποίηση 2 και τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης 2.

Με βάση την αλληλεπιδραστική λογική, ο Εκφοβισμός, η Θυματοποίηση και τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης όπως μετρήθηκαν κατά την πρώτη χρονική στιγμή, αναμενόταν να είναι σε θέση να προβλέψουν τις αντίστοιχες γονικές παραμέτρους της δεύτερης χρονικής μέτρησης. Συνεπώς, ο Εκφοβισμός 1 παλινδρομήθηκε στον Εκφοβισμό 2, στη Μητρική Παραχωρητικότητα 2, στην Μητρική Ανταπόκριση 2, στην Πατρική Παραχωρητικότητα 2, στην Πατρική Ανταπόκριση 2 και στα Προβλήματα Εσωτερίκευσης 2. Η Θυματοποίηση 1 παλινδρομήθηκε στη Θυματοποίηση 2, τη Μητρική Παραχωρητικότητα 2, στη Μητρική Ανταπόκριση 2, στη Μητρική Υπερπροστατευτικότητα 2, στην Πατρική Παραχωρητικότητα 2, στην Πατρική Ανταπόκριση 2, στην Πατρική Υπερπροστατευτικότητα 2, και στα Προβλήματα Εσωτερίκευσης 2.

Τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης 1 παλινδρομήθηκαν στα Προβλήματα Εσωτερίκευσης 2, στον Εκφοβισμό 2, στη Θυματοποίηση 2, στη Μητρική

Παραχωρητικότητα 2, στην Μητρική Ανταπόκριση 2, στην Μητρική Υπερπροστατευτικότητα 2, στην Πατρική Παραχωρητικότητα 2, στην Πατρική Ανταπόκριση 2 και στην Πατρική Υπερπροστατευτικότητα 2. Το Διάγραμμα 4.1. παρουσιάζει το υποθετικό μοντέλο και τις υπό εξέταση σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Η ύπαρξη δομικού μοντέλου προϋποθέτει τη συσχέτιση όλων των υπό εξέταση μεταβλητών εντός μίας δεδομένης χρονικής στιγμής (Byrne, 2006; Raykov & Marcoulides, 2006). Συνεπώς, κατά την ανάπτυξη του υποθετικού δομικού μοντέλου οι μεταβλητές εντός κάθε χρονικής στιγμής συσχετίζονταν μεταξύ τους. Στην περίπτωση των ανεξάρτητων μεταβλητών οι συσχετίσεις γίνονταν μεταξύ των ίδιων των μεταβλητών, ενώ στην περίπτωση των εξαρτημένων οι συσχετίσεις πραγματοποιούνταν μέσω των σφαλμάτων τους (residuals).

Το αρχικό μοντέλο (Μοντέλο 1, Διάγραμμα 4.1.) έδειξε πολύ καλή προσαρμογή στα δεδομένα, όπως φάνηκε από το  $\chi^2(64, 701) = 94.64$  και την τιμή του δείκτη ΔΣΠ (CFI) = .99. Επιπρόσθετοι στα αποτελέσματα προσαρμογής του μοντέλου ήταν οι δείκτες ΜΚΔΠ (NNFI) = .97, ΡΜΤΣΠ (RMSEA) = .03 και το 90% Διάστημα Εμπιστοσύνης της ΡΜΤΣΠ (90% Confidence Interval of RMSEA) = (.02, .05).

Ωστόσο, παρά την πολύ καλή προσαρμογή του μοντέλου, σε αυτό περιλαμβάνονταν αρκετές σχέσεις, οι οποίες δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Όπως φάνηκε, όλες οι αμφίδρομες επιδράσεις που περιλήφθηκαν στο μοντέλο, καθώς και αρκετές συσχετίσεις μεταβλητών, δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Συγκεκριμένα, ούτε η Μητρική Παραχωρητικότητα 1 ούτε η Μητρική Ανταπόκριση 1, αλλά ούτε και η Πατρική Παραχωρητικότητα 1 δεν φάνηκε να προβλέπουν στατιστικά σημαντικά τον Εκφοβισμό 2, τη Θυματοποίηση 2 και τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης 2. Επίσης, η Πατρική Ανταπόκριση φάνηκε να σχετίζεται διαχρονικά στατιστικά σημαντικά με τη Θυματοποίηση 2, αλλά όχι με τον Εκφοβισμό ή τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης. Ο Εκφοβισμός 1, προέβλεπε στατιστικά σημαντικά τη Μητρική και Πατρική Παραχωρητικότητα, αλλά καμία άλλη από τις γονικές παραμέτρους. Η Πατρική Παραχωρητικότητα 1 φάνηκε να προβλέπει τη Μητρική Παραχωρητικότητα 2, ενώ η Πατρική Ανταπόκριση 1 φάνηκε να προβλέπει την Μητρική Ανταπόκριση 2. Αντίθετα, οι ομώνυμοι μητρικοί παράγοντες δεν φάνηκαν να προβλέπουν διαχρονικά τους αντίστοιχους πατρικούς παράγοντες. Οι υπόλοιπες μεταβλητές, Θυματοποίηση, Προβλήματα Εσωτερίκευσης, Μητρική και Πατρική Υπερπροστατευτικότητα και Μητρική Παραχωρητικότητα δεν φάνηκαν να προβλέπουν διαχρονικά και στατιστικά σημαντικά

καμία άλλη μεταβλητή, εκτός από την όμοιά τους. Επίσης, κάποιες συσχετίσεις μεταβλητών, όπως φάνηκε και από την προγενέστερη Ανάλυση Συσχέτισης (βλ. Πίνακα 4.20.) δεν φάνηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές. Συνεπώς, λήφθηκε η απόφαση όπως αφαιρεθούν οι μη στατιστικά σημαντικές σχέσεις, ώστε το μοντέλο να γίνει πιο οικονομικό.

*7.2. Μοντέλο στατιστικά σημαντικών επιδράσεων:* Με τη βοήθεια του Ελέγχου Wald (Wald Test) (WTest: Wald, 1943) εντοπίστηκαν οι μη στατιστικά σημαντικές (περιττές) σχέσεις, που αν απαλείφονταν δεν θα μείωναν δραστικά την καλή προσαρμογή του μοντέλου. Ουσιαστικά, ο Έλεγχος Wald εντοπίζει σύνολα παραμέτρων στο μοντέλο τα οποία είχαν αφεθεί να κυμαίνονται (free parameters) και θα μπορούσαν να μηδενιστούν άμεσα, χωρίς να δημιουργήσουν μεγάλο πρόβλημα στους δείκτες καλής προσαρμογής του μοντέλου (Byrne, 2006). Μέσω σταδιακής απόλειψης των μη στατιστικά σημαντικών σχέσεων, κατασκευάστηκε ένα οικονομικότερο μοντέλο (Μοντέλο 2) το οποίο περιλάμβανε μόνο τις στατιστικά σημαντικές σχέσεις. Οι δείκτες προσαρμογής του νέου αυτού μοντέλου ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικοί, όπως φάνηκε από το  $X^2(117, 701) = 113.99$  και την τιμή του δείκτη ΔΣΠ (CFI) = .99. Επιπρόσθετοι στα αποτελέσματα προσαρμογής του μοντέλου ήταν οι δείκτες ΜΚΔΠ (NNFI)= .99, ΡΜΤΣΠ (RMSEA) = .03 και το 90% Διάστημα Εμπιστοσύνης της ΡΜΤΣΠ (90% Confidence Interval of RMSEA)= (.01, .04).

Η σύγκριση του δεύτερου αυτού μοντέλου με το αρχικό έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο (Satorra-Bentler Scaled Difference = 12.46, β.ε. = 53,  $p = 1.00$ ). Για τη σύγκριση των δύο μοντέλων χρησιμοποιήθηκαν και οι επιπρόσθετοι δείκτες AIC και CAIC, καθώς επίσης και ο δείκτης ΔΣΠ (CFI) που έχει προαναφερθεί. Τόσο ο δείκτης AIC (Akaike's Information Criterion) (Akaike, 1987) όσο και ο δείκτης CAIC (Bozdogan, 1987) αξιολογούν την οικονομικότητα του μοντέλου σε σχέση με τη συνολική του προσαρμογή. Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι στους δείκτες αυτούς λαμβάνεται υπόψη τόσο η καταλληλότητα προσαρμογής του μοντέλου όσο και οι υπολογίσιμοι παράμετροι που περιλαμβάνονται σε αυτό. Σύμφωνα με τον Bozdogan (1987) η τιμή AIC δεν λαμβάνει υπόψη το μέγεθος του δείγματος (και συνεπώς τους βαθμούς ελευθερίας) πρόβλημα το οποίο ξεπερνάει η τιμή CAIC. Οι δύο δείκτες χρησιμοποιούνται για τη σύγκριση δύο ή περισσότερων μοντέλων, με τις μικρότερες τιμές τους να αντανakλούν καλύτερη προσαρμογή του μοντέλου (Hu & Bentler, 1995).

Ο δείκτης AIC του αρχικού Μοντέλου 1 ήταν AIC= -33.36, ενώ η αντίστοιχη τιμή για το Μοντέλο 2 ήταν AIC= -120.00. Επιπρόσθετα, η τιμή του CAIC για το Μοντέλο 1 ήταν CAIC=-356.39, ενώ για το Μοντέλο 2 ήταν CAIC=-710.55. Οι τιμές αυτές, σε συνδυασμό με το δείκτη ΔΣΠ (CFI) καθώς και τους λοιπούς δείκτες προσαρμογής, ανέδειξαν το Μοντέλο 2 ως οικονομικότερο, καλύτερης προσαρμογής και συνεπώς προτιμητέο έναντι του Μοντέλου 1. Ο Πίνακας 4.21. παρουσιάζει αναλυτικά τους δείκτες προσαρμογής και σύγκρισης των δύο μοντέλων.

Πίνακας 4.21. Δείκτες σύγκρισης και προσαρμογής των δύο Μοντέλων.

Δείκτες	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2
AIC	-33.36	-120.00
CAIC	-356.39	-710.55
$X^2$	94.64	113.99
B.ε.(df)	64	117
ΔΣΠ (CFI)	.99	.99
ΜΚΔΠ (NNFI)	.97	.99
ΡΜΤΣΠ (RMSEA)	.03	.03
90% ΡΜΤΣΠ (90% CI RMSEA)	(.02, .05)	(.01, .04)

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι φορτίσεις των δύο παραγόντων που περιλήφθηκαν στο μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικές και αρκετά ψηλές. Οι τυποποιημένες (standardized) τιμές των φορτίσεων του παράγοντα Προβλήματα Εσωτερίκευσης για την πρώτη χρονική στιγμή ήταν  $\beta = .767$ , τ.σ.= .184,  $p < .05$  στα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης όπως δηλώθηκαν από τη μητέρα και  $\beta = .719$ , τ.σ.= .043,  $p < .05$  στα προβλήματα όπως δηλώθηκαν από τον πατέρα. Οι φορτίσεις για τον ομώνυμο παράγοντα της δεύτερης μέτρησης ήταν  $\beta = .780$ , τ.σ.= .033,  $p < .05$  και  $\beta = .846$ , τ.σ.= .218,  $p < .05$  στα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης όπως δηλώθηκαν από τη μητέρα και τον πατέρα, αντίστοιχα (Πίνακας 4.22).

Πίνακας 4.22. Σταθμισμένες τιμές φορτίσεων του παράγοντα Προβλήματα Εσωτερίκευσης για τις δύο χρονικές στιγμές.

	Δείκτες (indicators)	Χρονική στιγμή 1	Χρονική στιγμή 2
<b>Χρονική στιγμή 1</b>	Προβλ. Εσωτερ. από μητέρα	.767	
	Προβλ. Εσωτερ. από πατέρα	.719	
<b>Χρονική στιγμή 2</b>	Προβλ. Εσωτερ. από μητέρα		.780
	Προβλ. Εσωτερ. από πατέρα		.846

Σημείωση: Όλες οι φορτίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο  $p < .05$ .

Οι διαχρονικές διαδρομές παλινδρόμησης της πρώτης χρονικής μέτρησης στη δεύτερη για τις ομώνυμες μεταβλητές, αναφορικά με τον Εκφοβισμό ( $\beta = .51$ ,  $\tau.σ. = .04$ ,  $p < .05$ ), τη Θυματοποίηση ( $\beta = .39$ ,  $\tau.σ. = .09$ ,  $p < .05$ ), τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης ( $\beta = .64$ ,  $\tau.σ. = .22$ ,  $p < .05$ ), τη Μητρική Παραχωρητικότητα ( $\beta = .31$ ,  $\tau.σ. = .04$ ,  $p < .05$ ), τη Μητρική Ανταπόκριση ( $\beta = .43$ ,  $\tau.σ. = .04$ ,  $p < .05$ ), τη Μητρική Υπερπροστατευτικότητα ( $\beta = .60$ ,  $\tau.σ. = .03$ ,  $p < .05$ ), την Πατρική Παραχωρητικότητα ( $\beta = .54$ ,  $\tau.σ. = .04$ ,  $p < .05$ ), την Πατρική Ανταπόκριση ( $\beta = .56$ ,  $\tau.σ. = .04$ ,  $p < .05$ ) και την Πατρική Υπερπροστατευτικότητα ( $\beta = .60$ ,  $\tau.σ. = .04$ ,  $p < .05$ ), ήταν όλες στατιστικά σημαντικές.

Οι παλινδρομήσεις της μητρικής συμπεριφοράς στην πατρική συμπεριφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντικές και έτσι αφαιρέθηκαν από το Μοντέλο 2. Αντίθετα, η Πατρική Παραχωρητικότητα 1 φάνηκε να προβλέπει στατιστικά σημαντικά τη Μητρική Παραχωρητικότητα 2 ( $\beta = .32$ ,  $\tau.σ. = .04$ ,  $p < .05$ ) ενώ η Πατρική Ανταπόκριση 1 προέβλεπε στατιστικά σημαντικά τη Μητρική Ανταπόκριση 2 ( $\beta = .15$ ,  $\tau.σ. = .04$ ,  $p < .05$ ). Η αντίστοιχη κατευθυντική σχέση μεταξύ Πατρικής και δεν Μητρικής Υπερπροστατευτικότητας δεν ήταν στατιστικά σημαντική και έτσι αφαιρέθηκε από το Μοντέλο 2.

Οι εμπειρίες εκφοβισμού 1 προέβλεπαν διαχρονικά και στατιστικά σημαντικά τόσο τη Μητρική Παραχωρητικότητα 2 ( $\beta = .14$ ,  $\tau.σ. = .02$ ,  $p < .05$ ) όσο και την Πατρική Παραχωρητικότητα 2 ( $\beta = .15$ ,  $\tau.σ. = .02$ ,  $p < .05$ ). Φάνηκε ότι όσο αυξανόταν ο Εκφοβισμός τόσο αυξανόταν και η Παραχωρητικότητα και των δύο γονέων. Αντίθετα, όσο μειωνόταν ο Εκφοβισμός τόσο μειωνόταν η γονική Παραχωρητικότητα απέναντι στο παιδί

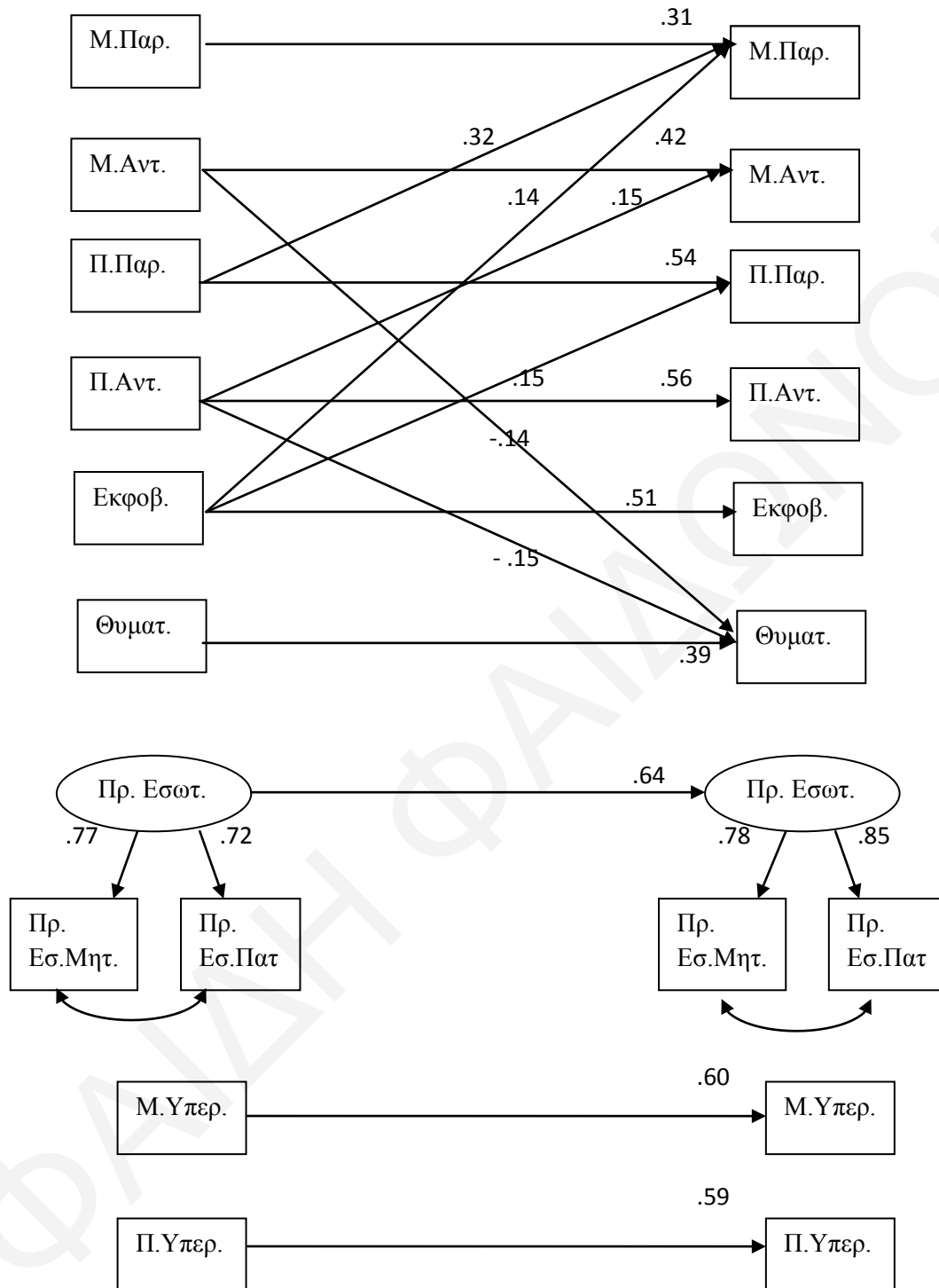
τους. Η επίδραση Εκφοβισμού στη Μητρική και Πατρική αυτή συμπεριφορά ήταν περίπου ισοδύναμη, με ελάχιστα μεγαλύτερη δύναμη στην Πατρική Παραχωρητικότητα. Αντίθετα, ο Εκφοβισμός δεν φάνηκε να έχει στατιστικά σημαντική επίδραση σε οποιαδήποτε άλλη γονική παράμετρο, γι' αυτό και οι αντίστοιχες διαδρομές αφαιρέθηκαν από το τελικό μοντέλο.

Παράλληλα, η Μητρική και η Πατρική Ανταπόκριση 1, φάνηκε να έχουν αρνητική στατιστικά σημαντική επίδραση στην παιδική Θυματοποίηση ( $\beta = -.14$ ,  $\tau.σ. = .07$ ,  $p < .05$  και  $\beta = -.15$ ,  $\tau.σ. = .09$ ,  $p < .05$  για τη μητέρα και τον πατέρα, αντίστοιχα). Οι επιδράσεις της γονικής συμπεριφοράς στη Θυματοποίηση ήταν σχεδόν ισοδύναμες. Διαχρονικά, φάνηκε ότι όσο αυξανόταν η Μητρική και Πατρική Ανταπόκριση τόσο μειωνόταν η Θυματοποίηση και αντίστροφα, όσο μειωνόταν η Ανταπόκριση και των δύο γονέων, αυξανόταν η Θυματοποίηση από μέρος του παιδιού. Καμία άλλη διαδρομή δεν φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντική, γι' αυτό και απαλείφθηκαν από το τελικό αυτό μοντέλο. Συνεπώς, καμία αμφίδρομη επίδραση δεν εντοπίστηκε στο διαχρονικό μοντέλο. Το Διάγραμμα 4.2. αναπαριστά συνολικά το τελικό Μοντέλο Στατιστικά Σημαντικών Επιδράσεων (Μοντέλο 2).

Διάγραμμα 4.2. Μοντέλο στατιστικά σημαντικών επιδράσεων (Μοντέλο 2).

**ΧΡΟΝΙΚΗ ΣΤΙΓΜΗ 1**

**ΧΡΟΝΙΚΗ ΣΤΙΓΜΗ 2**



Σημείωση: όλες οι σχέσεις που φαίνονται στο μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0.05$ . Οι συγχρονικές συσχετίσεις δεν παρουσιάζονται εδώ για πρακτικούς λόγους (βλ. Πίνακες 4.23., 4.24.)

Όσον αφορά τις συσχετίσεις των μεταβλητών συγχρονικά και διαχρονικά, οι πλείστες μεταβλητές που περιλήφθηκαν στο μοντέλο ήταν αλληλοσυσχετιζόμενες. Ωστόσο, υπήρχαν και μεταβλητές οι οποίες δεν είχαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση, όπως φάνηκε και από την προγενέστερη Ανάλυση Συσχέτισης. Για πρακτικούς λόγους και αμεσότερη αναφορά στις στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, παρουσιάζονται μόνο οι συγχρονικές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, όπως έχουν περιληφθεί στο τελικό Μοντέλο Στατιστικά Σημαντικών Επιδράσεων. Ο Πίνακας 4.23 παρουσιάζει μόνο τις στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της πρώτης μέτρησης, όπως περιλήφθηκαν στο μοντέλου Κύριων Επιδράσεων, ενώ στον Πίνακα 4.24 παρουσιάζονται οι αντίστοιχες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις των μεταξύ των μεταβλητών της δεύτερης ερευνητικής μέτρησης. (Για εκτενέστερη αναφορά στις μη στατιστικά σημαντικές σχέσεις και στις διαχρονικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών βλ. Πίνακα 4.20.).



Πίνακας 4.23. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταβλητών Μοντέλου Στατιστικά Σημαντικών Επιδράσεων, εντός της πρώτης μέτρησης (δείκτης Pearson  $r$ ).

ΜΕΤΑΒΛ	Μ.Αντ	Μ.Υπερ	Π.Παρ	Π.Αντ	Π.Υπερ	Εκφοβ	Θυματ	Πρ.Εσ.
<b>Μ.Παρ</b>	.15**	-.09*	.86**	.17*		.19**	.15**	.08*
<b>Μ.Αντ</b>		.03*	.10*	.67**		-.19**	-.11**	
<b>Μ.Υπερ</b>					.45**			.20**
<b>Π.Παρ</b>				.18**		.19**	.15**	.09*
<b>Π.Αντ</b>						-.13**	-.15**	
<b>Π.Υπερ</b>								.11**
<b>Εκφοβ</b>							.46**	.11*
<b>Θυματ</b>								.11*

Σημείωση: \* $p < .05$ , \*\*  $p < .001$ .

Πίνακας 4.24. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταβλητών μοντέλου Στατιστικά Σημαντικών Επιδράσεων, εντός της δεύτερης μέτρησης (δείκτης Pearson  $r$ ).

ΜΕΤΑΒ Λ	Μ.Πα ρ	Μ.Αν τ	Μ.Υπε ρ	Π.Πα ρ	Π.Αν τ	Π.Υπε ρ	Εκφο β	Θυμα τ	Πρ.Ε σ.
Μ.Παρ		.12**		.81**			.09*	.02*	.08
Μ.Αντ					.61**		-.14**	-.06*	
Μ.Υπερ						.40**			.02*
Π.Παρ					.17**		.03*	.09*	.09*
Π.Αντ							-.06*	-.04*	
Π.Υπερ									.14**
Εκφοβ								.40**	.13**
Θυματ									.14**

Σημείωση: \* $p < .05$ , \*\*  $p < .001$ .

7.3. *Επίδραση φύλου*: Συμπληρωματικά με τις Αναλύσεις Διακύμανσης που προηγήθηκαν, διεξήχθη Ανάλυση Αμεταβλητότητας (Invariance/ Multigroup/ Measurement Analysis) ώστε να διερευνηθεί περαιτέρω η επίδραση του φύλου στο μοντέλο. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε Δομική (Configural) Ανάλυση Αμεταβλητότητας, ώστε να διερευνηθεί η γενική ισότητα του μοντέλου για τα δύο φύλα. Αφού δεν βρέθηκαν διαφορές, διεξήχθη Μερική/ Παραγοντική (Partial/ Factorial) Ανάλυση για έλεγχο της ισότητας των σχέσεων που περιλαμβάνονται στο μοντέλο, αναφορικά με το φύλο. Λόγω του γεγονότος ότι το μοντέλο εξακολουθούσε να περιγράφει ικανοποιητικά το υπό εξέταση φαινόμενο τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια, πραγματοποιήθηκε και το τελικό στάδιο της Αυστηρής (Strict) Ανάλυσης Αμεταβλητότητας.

Αρχικά, έγινε σύγκριση του ενιαίου δομικού μοντέλου (Μοντέλου 1) με το Δομικό (Configural) μοντέλο όπου εξετάστηκε η γενικότερη ισότητα του μοντέλου αναφορικά με τα δύο φύλα. Το Δομικό μοντέλο έδειξε πολύ καλή προσαρμογή, όπως φάνηκε από το δείκτη Chi Square  $X^2(234, 701) = 246.15$  και την τιμή του δείκτη ΔΣΠ (CFI) = .99. Επιπρόσθετοι στα αποτελέσματα προσαρμογής του μοντέλου ήταν οι δείκτες ΜΚΔΠ (NNFI)= .99, PMΤΣΠ (RMSEA) = .01 και το 90% Διάστημα Εμπιστοσύνης της PMΤΣΠ (90% Confidence Interval of RMSEA)= (.00, .02). Η σύγκριση του Δομικού μοντέλου με το αρχικό έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο (Satorra-Bentler Scaled Difference = 131.17,  $p = .62$ ). Συνεπώς, τα δύο φύλα δεν διαφέρουν ως προς τη γενική δομή και την ποιότητα των σχέσεων που περιλαμβάνονται στο μοντέλο.

Ακολούθως, το αρχικό μοντέλο με τις ίσες σχέσεις μεταβλητών και φορτίσεις παραγόντων μεταξύ των υποομάδων του δείγματος (κορίτσια-αγόρια) έτυχε σύγκρισης με ένα μοντέλο στο οποίο οι φορτίσεις και οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών αφήθηκαν να κυμαίνονται μεταξύ των υποομάδων. Το νέο αυτό μοντέλο εξακολουθούσε να έχει πολύ καλή προσαρμογή, όπως φάνηκε από τους δείκτες  $X^2(248, 701) = 254.74$ , ΔΣΠ (CFI) = .99, ΜΚΔΠ (NNFI)= .99, PMΤΣΠ (RMSEA) = .01 και το 90% Διάστημα Εμπιστοσύνης της PMΤΣΠ (90% Confidence Interval of RMSEA)= (.00, .02). Η σύγκριση του Παραγοντικού (Factorial) μοντέλου με το αρχικό έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο (Satorra-Bentler Scaled Difference = 129.23,  $p = .90$ ). Κάτι τέτοιο συνεπάγεται μετρική ισοδυναμία (measurement equivalence) ανάμεσα στα δύο φύλα. Με άλλα λόγια, τα μοντέλα είναι ισοδύναμα και ως προς τις παραγοντικές δομές και τις σχέσεις των μεταβλητών για τις εν λόγω υποομάδες.

Έπειτα πραγματοποιήθηκε η Αυστηρή Ανάλυση Αμεταβλητότητας. Σε πρώτο επίπεδο, έγινε σύγκριση του δομικού μοντέλου στο οποίο οι διακυμάνσεις (variances) των μεταβλητών στις υπό εξέταση ομάδες είναι εξισωμένοι, με το μοντέλο στο οποίο οι διακυμάνσεις αφέθηκαν να κυμαίνονται. Το μοντέλο αυτό είχε επίσης πολύ καλή προσαρμογή, όπως φάνηκε από τους δείκτες  $X^2(256, 701) = 297.84$ , ΔΣΠ (CFI) = .98, ΜΚΔΠ (NNFI) = .97, PMΤΣΠ (RMSEA) = .02 και το 90% Διάστημα Εμπιστοσύνης της PMΤΣΠ (90% Confidence Interval of RMSEA) = (.01, .03). Η σύγκριση του συγκεκριμένου μοντέλου με το αρχικό έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο (Satorra-Bentler Scaled Difference = 155.52,  $p = .12$ ). Συνεπώς, τα δύο φύλα δεν διέφεραν ούτε ως προς τις διακυμάνσεις των υπό εξέταση μεταβλητών.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο της Αυστηρής Ανάλυσης Αμεταβλητότητας πραγματοποιήθηκε σύγκριση του δομικού μοντέλου στο οποίο εξισώθηκαν επίσης και οι συσχετίσεις των μεταβλητών για τις υπό εξέταση ομάδες, με το μοντέλο στο οποίο οι συσχετίσεις αφέθηκαν να κυμαίνονται. Το μοντέλο έδειξε επίσης πολύ καλή προσαρμογή:  $X^2(266, 701) = 277.47$ , ΔΣΠ (CFI) = .98, ΜΚΔΠ (NNFI) = .98, PMΤΣΠ (RMSEA) = .02 και το 90% Διάστημα Εμπιστοσύνης της PMΤΣΠ (90% Confidence Interval of RMSEA) = (.01, .03). Η σύγκριση του συγκεκριμένου μοντέλου με το αρχικό έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο (Satorra-Bentler Scaled Difference = 165,692,  $p = .08$ ). Συνεπώς, οι ομάδες φάνηκε να είναι ισοδύναμες και ως προς τις συσχετίσεις.

Τέλος, εξισώθηκαν και τα σφάλματα (errors) ανάμεσα στις δύο ομάδες. Έγινε σύγκριση του δομικού μοντέλου στο οποίο και τα σφάλματα των υπό εξέταση ομάδων είναι εξισωμένα, με το μοντέλο στο οποίο τα σφάλματα αφέθηκαν να κυμαίνονται. Το μοντέλο εξακολούθησε να έχει καλή προσαρμογή, όπως φάνηκε από τους δείκτες  $X^2(272, 701) = 270.32$ , ΔΣΠ (CFI) = .97, ΜΚΔΠ (NNFI) = .98, PMΤΣΠ (RMSEA) = .02 και το 90% Διάστημα Εμπιστοσύνης της PMΤΣΠ (90% Confidence Interval of RMSEA) = (.01, .03). Η σύγκριση του συγκεκριμένου μοντέλου με το αρχικό έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο (Satorra-Bentler Scaled Difference = 156.32,  $p = .45$ ). Συνεπώς, τα δύο φύλα δεν διέφεραν ούτε ως προς τα σφάλματα των μεταβλητών που περιλήφθηκαν στο μοντέλο. Επομένως, οποιεσδήποτε διαφορές φύλου έχουν εντοπιστεί (βλ. Πίνακα 4.18) αφορούν μόνο τους μέσους όρους, χωρίς όμως να επηρεάζουν τη δομή και τη δυναμική των σχέσεων.

## 8. Σύνοψη ερευνητικών ευρημάτων

Το διαχρονικό δομικό μοντέλο εξισώσεων που εξετάστηκε, έδειξε σχέσεις κατεύθυνσης μεταξύ παιδικής και γονικής συμπεριφοράς: οι παιδικές συμπεριφορές Εκφοβισμού φάνηκαν να προβλέπουν στατιστικά σημαντικά την Μητρική και Πατρική Παραχωρητικότητα, ενώ οι εμπειρίες Θυματοποίησης φάνηκε να προβλέπονται από τη Μητρική και Πατρική Ανταπόκριση. Δεν εντοπίστηκαν κατευθυντικές σχέσεις μεταξύ των Προβλημάτων Εσωτερίκευσης, του Σχολικού Εκφοβισμού και της Θυματοποίησης. Ωστόσο, οι μεταβλητές που συνεξετάστηκαν στο μοντέλο συσχετίζονταν στατιστικά μεταξύ τους.

Οι εμπειρίες Εκφοβισμού φάνηκε να προβλέπουν θετικά και στατιστικά σημαντικά τόσο τη Μητρική όσο και την Πατρική Παραχωρητικότητα ( $\beta=.14$ ,  $\tau.σ.= .02$ ,  $p < .05$  και  $\beta=.15$ ,  $\tau.σ.= .02$ ,  $p < .05$ , αντίστοιχα). Ωστόσο, η αντίθετη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Κατά την πρώτη μέτρηση η συσχέτιση μεταξύ Εκφοβισμού και Μητρικής και Πατρικής Παραχωρητικότητας ήταν  $r= .19$ , ενώ κατά τη δεύτερη μέτρηση υπήρχαν μικρές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της τάξεως του  $r= .03$ -  $r= .09$ .

Από την άλλη οι εμπειρίες Θυματοποίησης φάνηκε να προβλέπονται στατιστικά σημαντικά και αρνητικά, τόσο από τη Μητρική όσο και από την Πατρική Ανταπόκριση 1 ( $\beta= -.14$ ,  $\tau.σ.= .07$ ,  $p < .05$  και  $\beta= -.15$ ,  $\tau.σ.= .09$ ,  $p < .05$  αντίστοιχα). Κατά την πρώτη μέτρηση η συσχέτιση μεταξύ Μητρικής Ανταπόκρισης 1 και Θυματοποίησης 1 ήταν  $r= -.11$  και  $r= -.15$  μεταξύ Πατρικής Ανταπόκρισης 1 και Θυματοποίησης 1. Κατά τη δεύτερη μέτρηση εξακολουθούσαν να υπάρχουν – έστω και μικρές - στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της τάξεως του  $r=- .06$  και  $r=- .04$  για τη μητρική και πατρική συμπεριφορά, αντίστοιχα.

Όλες οι μεταβλητές κατά την πρώτη μέτρηση φάνηκαν να προβλέπουν στατιστικά σημαντικά την αντίστοιχη ομώνυμή τους κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή. Επίσης, η πατρική συμπεριφορά φάνηκε να προβλέπει την αντίστοιχη μητρική συμπεριφορά. Δεν εντοπίστηκαν οποιεσδήποτε επιπρόσθετες κατευθυντικές σχέσεις στο μοντέλο. Ωστόσο, οι μεταβλητές που συνεξετάστηκαν συσχετίζονταν στατιστικά μεταξύ τους σε συγχρονικό και διαχρονικό επίπεδο. Ο Σχολικός Εκφοβισμός και η Θυματοποίηση παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές υψηλές συσχετίσεις μεταξύ τους. Κατά την πρώτη ερευνητική

μέτρηση η μεταξύ τους συσχέτιση ήταν  $r = .46$  και  $r = .40$  κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση.

Κατά την πρώτη μέτρηση η συσχέτιση μεταξύ Εκφοβισμού και Μητρικής και Πατρικής Ανταπόκρισης ήταν  $r = -.19$  και  $r = -.13$  αντίστοιχα, ενώ εντός της δεύτερης μέτρησης υπήρχαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της τάξεως του  $r = -.14$  και  $r = -.06$ . Παράλληλα, φάνηκε ότι υπάρχει διαχρονική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των εμπειριών Εκφοβισμού στη χρονική στιγμή 1 τόσο με τη Μητρική Ανταπόκριση 2 ( $r = -.18$ ) όσο και με την Πατρική Ανταπόκριση 2 ( $r = -.14$ ). Παρομοίως, η Μητρική Ανταπόκριση 1 καθώς και η Πατρική Ανταπόκριση 1 φάνηκε να σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τον Εκφοβισμό στη δεύτερη χρονική στιγμή ( $r = -.15$  για τη Μητρική και  $r = -.11$  για την Πατρική Ανταπόκριση). Επίσης, κατά την πρώτη μέτρηση η συσχέτιση μεταξύ Εκφοβισμού και Προβλημάτων Εσωτερίκευσης ήταν  $r = .11$  και  $r = .13$  κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή.

Η Θυματοποίηση φάνηκε να συσχετίζεται θετικά με τη Μητρική και την Πατρική Παραχωρητικότητα με συντελεστή συσχέτισης  $r = .15$ . Εντός της δεύτερης μέτρησης υπήρχαν και πάλι στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις αν και μικρότερης ισχύος ( $r = .02$  και  $r = .09$  με τη Μητρική και την Πατρική Παραχωρητικότητα, αντίστοιχα). Παράλληλα, φάνηκε ότι υπάρχει διαχρονική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των εμπειριών Θυματοποίησης στη χρονική στιγμή 1 και της Μητρικής Παραχωρητικότητας 2 ( $r = .11$ ). Αντίθετα με την ερευνητική υπόθεση για αμφίδρομη σχέση μεταξύ Θυματοποίησης και γονικής Υπερπροστατευτικότητας, δεν έχει εντοπιστεί καμία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Ταυτόχρονα, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ Θυματοποίησης και Προβλημάτων Εσωτερίκευσης. Κατά την πρώτη μέτρηση η συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ήταν  $r = .11$  και  $r = .14$  κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή. Παράλληλα εντοπίστηκε και διαχρονική συσχέτιση, με τη Θυματοποίηση 1 να συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης 2 σε επίπεδο  $r = .14$  και τα προβλήματα Εσωτερίκευσης 1 να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση της τάξεως του  $r = .12$  με τη Θυματοποίηση 2.

Η Μητρική Παραχωρητικότητα φάνηκε να συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης σε επίπεδο  $r = .08$  τόσο κατά την πρώτη όσο και κατά τη δεύτερη χρονική μέτρηση. Παρομοίως, η Πατρική Παραχωρητικότητα έδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης σε επίπεδο  $r = .09$

κατά τις δύο χρονικές στιγμές. Θετικά και στατιστικά σημαντικά φάνηκε επίσης να συσχετίζονται τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης με τη Μητρική και την Πατρική Υπερπροστατευτικότητα τόσο κατά την πρώτη ( $r = .20$  και  $r = .11$  αντίστοιχα) όσο και κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή ( $r = .02$  και  $r = .14$  αντίστοιχα). Αντίθετα, η Μητρική και Πατρική Ανταπόκριση δεν φάνηκε να σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης ούτε κατά την πρώτη ούτε και κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή.

Όσον αφορά την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών, έχει εξεταστεί ο ρόλος του φύλου, της ηλικίας (τάξης) των μαθητών και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας. Τόσο κατά την πρώτη όσο και κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση, φάνηκε ότι τα αγόρια τείνουν να εμπλέκονται σε περισσότερα περιστατικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς από ότι τα κορίτσια ( $t(695) = 4.95$ ,  $p < .001$  και  $t(669) = 5.38$ ,  $p < .001$  για πρώτη και δεύτερη μέτρηση αντίστοιχα). Αντίθετα, δεν έχει εντοπιστεί διαφορά φύλου αναφορικά με τις εμπειρίες Θυματοποίησης των παιδιών. Όσον αφορά τους υπό εξέταση γονικούς παράγοντες, φάνηκε ότι τόσο οι μητέρες όσο και οι πατέρες είναι πιο παραχωρητικοί με τα αγόρια, σε σχέση με τα κορίτσια (Μητρική Παραχωρητικότητα:  $t(694) = 2.71$ ,  $p < .05$  και  $t(670) = 4.26$ ,  $p < .001$  για πρώτη και δεύτερη μέτρηση αντίστοιχα, Πατρική Παραχωρητικότητα:  $t(694) = 2.16$ ,  $p < .05$  και  $t(665) = 4.13$ ,  $p < .001$  για πρώτη και δεύτερη μέτρηση). Από την άλλη, τα κορίτσια δήλωσαν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη Μητρική Ανταπόκριση σε σύγκριση με τα αγόρια ( $t(695) = -2.61$ ,  $p < .05$  και  $t(670) = 4.13$ ,  $p < .001$  για πρώτη και δεύτερη μέτρηση). Αν και τα δύο φύλα δεν φάνηκε να διαφέρουν σε σχέση με την Πατρική Ανταπόκριση, οι πζτέρες φάνηκαν να είναι περισσότερο υπερπροστατευτικοί με τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια ( $t(558) = 2.65$ ,  $p < .05$  και  $t(519) = 3.43$ ,  $p < .001$  για πρώτη και δεύτερη μέτρηση). Παράλληλα, οι μητέρες φάνηκε να εκφράζουν στατιστικά σημαντικά περισσότερη Ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών ( $\mu.τ. = 4.05$ ,  $\tau.α. = .64$  για την πρώτη και  $\mu.τ. = 4.02$ ,  $\tau.α. = .67$  για τη δεύτερη μέτρηση) σε σχέση με τους πατέρες ( $\mu.τ. = 3.98$ ,  $\tau.α. = .77$  για την πρώτη και  $\mu.τ. = 3.96$ ,  $\tau.α. = .79$  για τη δεύτερη μέτρηση,  $t(692) = 5.08$ ,  $p < .05$  και  $t(688) = 4.80$ ,  $p < .05$  για την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση, αντίστοιχα). Παρομοίως, οι μητέρες φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντικά περισσότερο υπερπροστατευτικές ( $\mu.τ. = 2.90$ ,  $\tau.α. = .83$  για την πρώτη και  $\mu.τ. = 2.81$ ,  $\tau.α. = .80$  για τη δεύτερη μέτρηση) από τους πατέρες ( $\mu.τ. = 2.75$ ,  $\tau.α. = .85$  για την πρώτη και  $\mu.τ. = 2.71$ ,  $\tau.α. = .85$  για τη δεύτερη μέτρηση,  $t(541) = 3.72$ ,  $p < .05$  και  $t(497) = 4.39$ ,  $p < .05$  για την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μέτρηση, αντίστοιχα).

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας δεν φάνηκε να διαδραματίζει στατιστικά σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης. Ούτε και η τάξη του παιδιού δεν φάνηκε να έχει επίδραση στο σύνολο των υπό εξέταση μεταβλητών. Ωστόσο, εντοπίστηκε διαφορά στο επίπεδο της Θυματοποίησης, όπως μετρήθηκε κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή. Τα παιδιά της Στ' τάξης κατά τη δεύτερη μέτρηση, δήλωσαν λιγότερες εμπειρίες Θυματοποίησης τόσο από τα παιδιά της Δ' όσο και της Ε' τάξης ( $F(2,671)=3.65, p < .05$ ). Επίσης τα παιδιά της Στ' τάξης κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση, δήλωσαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα Μητρικής ( $F(2,671)=18.15, p < .05$ ) και Πατρικής Παραχωρητικότητας ( $F(2,667)=18.54, p < .05$ ) τόσο από τα παιδιά της Δ' όσο και της Ε' δημοτικού. Οποιοσδήποτε όμως διαφορές έχουν εντοπιστεί φαίνεται να αφορούν μόνο τους μέσους όρους, χωρίς να επηρεάζουν τη δομή και τη δυναμική των υπό διερεύνηση σχέσεων.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, η παιδική εκφοβιστική συμπεριφορά φάνηκε να προβλέπει τη μητρική και πατρική παραχωρητικότητα, ενώ οι παιδικές εμπειρίες θυματοποίησης φάνηκε να προβλέπονται από την μητρική και πατρική ανταπόκριση. Δεν έχουν εντοπιστεί άλλες σχέσεις κατεύθυνσης, ενώ έχουν εντοπιστεί στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της πλειοψηφίας των υπό εξέταση μεταβλητών. Διαφορές φύλου εντοπίστηκαν σε κάποια επίπεδα, ενώ το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας δεν φάνηκε να διαδραματίζει κάποιο ρόλο στο φαινόμενο. Διαφορές φάνηκαν επίσης μεταξύ των παιδιών Στ' τάξης και των υπόλοιπων παιδιών, μόνο όμως κατά τη δεύτερη μέτρηση. Τα αποτελέσματα αυτά αναλύονται εκτενώς στο συγκεκριμένο κεφάλαιο και συνδέονται με συναφή προγενέστερα ερευνητικά ευρήματα, ενώ συζητούνται πιθανές ερμηνείες των σχέσεων που έχουν εντοπιστεί. Εισηγήσεις για περαιτέρω ερευνητικό προσανατολισμό καθώς και πρακτική εφαρμογή των αποτελεσμάτων δίνονται επίσης στην συγκεκριμένη ενότητα.

### 1. Σύνοψη ευρημάτων

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση της διαχρονικής σχέσης που υφίσταται μεταξύ του Σχολικού Εκφοβισμού και της Θυματοποίησης, των γονικών συμπεριφορών και των Προβλημάτων Εσωτερίκευσης του παιδιού. Για το σκοπό αυτό έχει αναπτυχθεί ένα διαχρονικό δομικό μοντέλο εξισώσεων, το οποίο περιλάμβανε τις ακόλουθες μεταβλητές όσον αφορά τη μητέρα και τον πατέρα ξεχωριστά: Μητρική και Πατρική Παραχωρητικότητα, Μητρική και Πατρική Ανταπόκριση και Μητρική και Πατρική Υπερπροστατευτικότητα. Όσον αφορά το παιδί, το μοντέλο περιλάμβανε το Σχολικό Εκφοβισμό, τις εμπειρίες Θυματοποίησης και τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης. Βασισμένη στην υφιστάμενη βιβλιογραφία και τη λογική της αμφίδρομης σχέσης μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς, η παρούσα έρευνα υπέθεσε ότι η ανάπτυξη του Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης αποτελεί μέρος μιας σειράς αλληλεπιδράσεων μεταξύ του γονέα και του παιδιού του. Συγκεκριμένα, το έργο ανέμενε αρνητική και αμφίδρομη σχέση μεταξύ της γονικής Ανταπόκρισης (Μητρικής και Πατρικής) και του Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης, αρνητική και αμφίδρομη σχέση μεταξύ γονικής Παραχωρητικότητας και Σχολικού Εκφοβισμού, θετική αμφίδρομη σχέση μεταξύ γονικής Παραχωρητικότητας και Θυματοποίησης, καθώς και θετική αμφίδρομη σχέση μεταξύ της γονικής Υπερπροστατευτικότητας και της Θυματοποίησης. Επίσης, αναμενόταν ο εντοπισμός θετικής αμφίδρομης σχέσης μεταξύ των παιδικών Προβλημάτων Εσωτερίκευσης και του Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης και αμφίδρομης σχέσης μεταξύ των γονικών διαστάσεων και των παιδικών Προβλημάτων Εσωτερίκευσης. Το φύλο του παιδιού αναμενόταν να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο

σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, σε αντίθεση με την ηλικία του παιδιού και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας που δεν αναμενόταν να διαδραματίζουν στατιστικά σημαντικό ρόλο. Οι στατιστικές αναλύσεις επιβεβαίωσαν μερικώς τις πλείστες ερευνητικές υποθέσεις ενώ απέρριψαν κάποιες άλλες, παρουσιάζοντας νέες προοπτικές για περαιτέρω προβληματισμό και σε βάθος διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης.

Αναφορικά με την υπό εξέταση σχέση μεταξύ του Σχολικού Εκφοβισμού και των γονικών παραγόντων, η παρούσα έρευνα κατέληξε σε μοντέλο επίδρασης παιδιού-γονέα, καθώς εντόπισε θετική προγνωστική σχέση μεταξύ του πρώτου και της Μητρικής και Πατρικής Παραχωρητικότητας. Επομένως, η συναφής ερευνητική υπόθεση έχει επιβεβαιωθεί μόνο μερικώς, αφού έχει μεν εντοπιστεί θετική σχέση μεταξύ Εκφοβισμού και γονικής Παραχωρητικότητας αλλά όχι και αμφίδρομη. Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες που έχουν υποστηρίξει ότι η μείωση της γονικής εποπτείας αποτελεί μάλλον αντίδραση στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού, παρά αρχική δράση (π.χ. Kerr & Stattin, 2010). Το παρόν ερευνητικό έργο δεν έχει επίσης επιβεβαιώσει την αναμενόμενη αμφίδρομη σχέση μεταξύ του Εκφοβισμού και της γονικής Ανταπόκρισης, αφού καμία διαδρομή μεταξύ των δύο μεταβλητών δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Σημειώνεται όμως ότι έχουν εντοπιστεί τόσο συγχρονικές όσο και διαχρονικές στατιστικά σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Αντίθετα, η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ παιδικής Θυματοποίησης και γονικών παραγόντων κατέληξε σε μοντέλο επίδρασης γονέα-παιδιού, επιβεβαιώνοντας μερικώς τις ερευνητικές υποθέσεις που αφορούν στη εν λόγω σχέση. Οι εμπειρίες Θυματοποίησης όπως υπολογίστηκαν κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση φάνηκε να προβλέπονται στατιστικά σημαντικά και αρνητικά, τόσο από τη Μητρική όσο και από την Πατρική Ανταπόκριση. Η αντίθετη κατεύθυνση σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών δεν ήταν ωστόσο στατιστικά σημαντική. Επομένως, η συναφής ερευνητική υπόθεση έχει επιβεβαιωθεί μόνο μερικώς, αφού έχει μεν εντοπιστεί αρνητική σχέση μεταξύ γονικής Ανταπόκρισης και Θυματοποίησης αλλά όχι και αμφίδρομη. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες (π.χ. Heaven, Newbury & Mak, 2004) που έχουν υποστηρίξει ότι η γονική φροντίδα φαίνεται να θωρακίζει το παιδί ενάντια στη Θυματοποίηση. Η αναμενόμενη θετική και αμφίδρομη σχέση μεταξύ Θυματοποίησης και Γονικής Παραχωρητικότητας δεν έχει επίσης επιβεβαιωθεί στην παρούσα έρευνα, καθώς καμία διαδρομή κατεύθυνσης μεταξύ των δύο μεταβλητών δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Ωστόσο, ο μη εντοπισμός κατευθυντικής σχέσης ανάμεσα στη γονική

Παραχωρητικότητα και τη Θυματοποίηση δεν ισοδυναμεί με γενικότερη μη ύπαρξη σχέσης μεταξύ των δύο, καθώς έχουν εντοπιστεί θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών, τόσο σε συγχρονικό όσο και σε διαχρονικό επίπεδο. Αντίθετα με την ερευνητική υπόθεση για θετική και αμφίδρομη σχέση μεταξύ Θυματοποίησης και γονικής Υπερπροστατευτικότητας, δεν έχει εντοπιστεί καμία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Τόσο συγχρονικά όσο και διαχρονικά, οι δύο παράγοντες δεν φάνηκε να προβλέπονται ούτε να συσχετίζονται μεταξύ τους.

Η παρούσα έρευνα υπέθεσε επίσης θετική και αμφίδρομη σχέση μεταξύ Εκφοβισμού και παιδικών Προβλημάτων Εσωτερίκευσης. Η συγκεκριμένη όμως ερευνητική υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε, αφού καμία διαδρομή μεταξύ των δύο μεταβλητών δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Όπως όμως και σε προηγούμενες περιπτώσεις υπό εξέταση σχέσεων, αν και δεν έχει επιβεβαιωθεί η κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών, οι αντίστοιχες συγχρονικές συσχετίσεις ήταν στατιστικά σημαντικές και θετικές, όπως αναμενόταν. Κατά παρόμοιο τρόπο, οι εμπειρίες Θυματοποίησης όπως υπολογίστηκαν κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση δεν φάνηκε να προβλέπονται στατιστικά σημαντικά από τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης της πρώτης χρονικής στιγμής. Παράλληλα, ούτε τα προβλήματα Εσωτερίκευσης της δεύτερης χρονικής στιγμής φάνηκε να προβλέπονται στατιστικά σημαντικά από την παιδική Θυματοποίηση όπως υπολογίστηκε κατά την πρώτη μέτρηση. Επομένως, η συναφής ερευνητική υπόθεση για αμφίδρομη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών δεν έχει επιβεβαιωθεί. Οι δύο μεταβλητές φάνηκε όμως να συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά και θετικά – όπως αναμενόταν, τόσο σε συγχρονικό όσο και σε διαχρονικό επίπεδο.

Βασισμένη στο μοντέλο αλληλεπιδράσεων μεταξύ γονέων και παιδιών, η παρούσα έρευνα υπέθεσε επίσης αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ των υπό εξέταση γονικών παραγόντων και των παιδικών Προβλημάτων Εσωτερίκευσης. Ωστόσο, καμία αμφίδρομη επίδραση δεν εντοπίστηκε μεταξύ παιδικής και γονικής συμπεριφοράς, απορρίπτοντας τις αντίστοιχες ερευνητικές υποθέσεις. Υπήρξαν ωστόσο στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ τους, οι οποίες υποδηλώνουν την αλληλεξάρτηση και τη συμμεταβολή τους. Συγκεκριμένα, τόσο η Μητρική όσο και η Πατρική Παραχωρητικότητα φάνηκε να συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά και θετικά – όπως αναμενόταν, με τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης. Θετικά και στατιστικά σημαντικά φάνηκε επίσης να συσχετίζονται τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης με τη Μητρική και την Πατρική Υπερπροστατευτικότητα. Συνεπώς, αν και δεν έχει επιβεβαιωθεί η αμφίδρομη κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ των εν

λόγω μεταβλητών, οι αντίστοιχες συσχετίσεις ήταν στατιστικά σημαντικές και το πρόσημο των συσχετίσεων αυτών ήταν το αναμενόμενο. Αντίθετα, η Μητρική και Πατρική Ανταπόκριση δεν φάνηκε να συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης ούτε κατά την πρώτη ούτε και κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή.

Όπως αναμενόταν, το φύλο του παιδιού φάνηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα αγόρια τείνουν να εμπλέκονται σε περισσότερα περιστατικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς από ότι τα κορίτσια, επιβεβαιώνοντας την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση. Ωστόσο, σύμφωνα και πάλι με τη συναφή υπόθεση του ερευνητικού έργου, δεν έχει εντοπιστεί διαφορά φύλου αναφορικά με τις εμπειρίες Θυματοποίησης των παιδιών. Όσον αφορά την ερευνητική υπόθεση που αφορούσε στη σχέση της ηλικίας (τάξης) των παιδιών με το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, θα μπορούσε να αποφανθεί ότι έχει επιβεβαιωθεί εν μέρει, καθώς η συγκεκριμένη μεταβλητή δεν αναμενόταν να έχει επίδραση στο φαινόμενο. Αν και δεν φάνηκε να υπάρχει επίδραση της ηλικίας στο συνολικό μοντέλο όπου περιλήφθηκαν όλες οι υπό εξέταση μεταβλητές, διαφορά εντοπίστηκε στο επίπεδο της Θυματοποίησης, όπως μετρήθηκε όμως μόνο κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της Στ' τάξης Δημοτικού κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση, δήλωσαν στατιστικά σημαντικά λιγότερες εμπειρίες Θυματοποίησης τόσο από τα παιδιά της Δ' όσο και της Ε' δημοτικού. Η συγκεκριμένη διαφορά έχει εντοπιστεί κατά την μετάβαση σε ένα μάλλον διαφορετικό αναπτυξιακό στάδιο - το εφηβικό - το οποίο έχει επισημανθεί από αρκετούς ερευνητές ως περίοδος ποικίλων αναπτυξιακών αλλαγών και αντιφάσεων (π.χ. Shaw, Heather, Gross & Moilanen, 2009). Τέλος, επιβεβαιώνοντας την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση, το παρόν έργο έδειξε ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας δεν διαδραμάτιζε σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης.

Συνοψίζοντας, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας κάποιες υποθέσεις έχουν επιβεβαιωθεί μερικώς, ενώ άλλες έχουν απορριφθεί εξ' ολοκλήρου. Ακολουθεί αναλυτική συζήτηση των ερευνητικών ευρημάτων για κάθε υπό εξέταση σχέση και στη συνέχεια παρουσιάζονται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα και πρακτική εφαρμογή.

## 2. Σχολικός Εκφοβισμός και Γονικοί Παράγοντες

2.1. *Εκφοβισμός και Γονική Παραχωρητικότητα*: Οι εμπειρίες Εκφοβισμού όπως υπολογίστηκαν κατά την πρώτη ερευνητική μέτρηση φάνηκε να προβλέπουν στατιστικά σημαντικά τόσο τη Μητρική όσο και την Πατρική Παραχωρητικότητα, υποστηρίζοντας επίδραση παιδιού-γονέα (child-parent effect). Κάτι τέτοιο δηλώνει ότι όσο αυξάνεται ο Εκφοβισμός αυξάνεται και η Παραχωρητικότητα και των δύο γονέων. Αντίθετα, όσο μειώνεται ο Εκφοβισμός μειώνεται και η γονική Παραχωρητικότητα απέναντι στο παιδί τους. Ωστόσο, η αντίθετη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Επομένως, η συναφής ερευνητική υπόθεση έχει επιβεβαιωθεί μόνο μερικώς, αφού έχει μεν εντοπιστεί θετική σχέση μεταξύ Εκφοβισμού και γονικής Παραχωρητικότητας αλλά όχι και αμφίδρομη.

Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες που έχουν υποστηρίξει ότι η γονική εποπτεία αποτελεί μάλλον αντίδραση στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού, παρά αρχική δράση. Ερευνητικές εργασίες που έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ παιδικών προβλημάτων εξωτερίκευσης και γονικών συμπεριφορών όπως είναι ο έλεγχος και η εποπτεία, έχουν καταλήξει σε μοντέλα επίδρασης παιδιού-γονέα και όχι το αντίστροφο (Albrecht, Galambos & Jansson, 2007· Kerr & Stattin, 2000· 2003· Stice & Barrera, 1995). Οι έρευνες αυτές υποστηρίζουν ότι οι γονείς αντιδρούν στην προβληματική παιδική συμπεριφορά με μείωση της εποπτείας και του ελέγχου. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι οι γονείς των παιδιών που επιδεικνύουν εκφοβιστική συμπεριφορά σιγά-σιγά κουράζονται όλο και περισσότερο στην προσπάθειά τους να ελέγξουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους, αισθάνονται εξαντλημένοι και αβοήθητοι και τελικά σταματούν να προσπαθούν μέσω της οδού του ελέγχου. Αντί λοιπόν της αύξησης του ελέγχου στο σπίτι, μια τακτική που φάνηκε ότι έχει αποτύχει, μειώνουν τον έλεγχο και γίνονται περισσότερο παραχωρητικοί, δείχνοντας έτσι ένα σημάδι της απογοήτευσης και της ήττας τους (Γεωργίου & Φαίδωνος, υπό δημοσίευση).

Μία δεύτερη ερμηνεία ίσως να αφορά σε ενδεχόμενη ανησυχία των γονέων μήπως ο αυξημένος έλεγχος από μέρος τους οδηγήσει τελικά σε μεγαλύτερα συμπεριφορικά ξεσπάσματα των παιδιών. Έτσι, χαλαρώνουν οι ίδιοι τα δεσμά για να προλάβουν μεγαλύτερες εξάρσεις της παιδικής συμπεριφοράς. Άλλωστε, έρευνα των Kerr, Stattin και Pakalniskiene (2008) έδειξε ότι ο φόβος των γονέων για πιθανή έντονη αντίδραση των παιδιών σε περίπτωση που οι γονείς αυξήσουν τον έλεγχο, μπορούσε να εξηγήσει εν μέρει τη γονική συμπεριφορά. Προηγούμενη εμπειρία όπου οι γονείς άσκησαν έλεγχο στη

συμπεριφορά του παιδιού οδήγησε σε αντίδραση και σύγκρουση με το παιδί. Οι γονείς σε μια προσπάθειά τους να αποφύγουν παρόμοια σύγκρουση, δεν προέβαιναν στην άσκηση περαιτέρω ελέγχου. Εναλλακτικά, η παραχώρηση μεγαλύτερης ελευθερίας στο παιδί που εκδηλώνει εκφοβιστική συμπεριφορά θα μπορούσε ίσως να αποτελεί και μία προσπάθεια των γονέων να εξαγοράσουν κατά κάποιον τρόπο την βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού τους. Δείχνοντας οι ίδιοι καλή θέληση με την παραχώρηση περισσότερου χρόνου χωρίς γονική εποπτεία, ίσως ευελπιστούν ότι το παιδί λαμβάνει την ελευθερία που πιθανό να επιζητεί και σαν ανταμοιβή προς τους γονείς, θα καταβάλει προσπάθεια για βελτίωση της συμπεριφοράς του.

Από την άλλη, προγενέστερες έρευνες έχουν δείξει και αμφίδρομες επιδράσεις μεταξύ γονικής εποπτείας και προβλημάτων εξωτερίκευσης εφήβων (Jang & Smith, 1997· Laird, Pettit, Bates & Dodge, 2003) κάτι το οποίο δεν επιβεβαιώθηκε στην παρούσα έρευνα - παρά τη σχετική ερευνητική υπόθεση. Αυτό πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι έρευνες αυτές έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ των γενικότερων προβλημάτων εξωτερίκευσης (και όχι του εκφοβισμού ειδικότερα) και του γονικού ελέγχου. Παράλληλα, στις έρευνες των Jang και Smith (1997) και Laird κ.ά. (2003) διερευνήθηκε γενικά η γονική εποπτεία, χωρίς να διαχωριστεί σε μητρική και πατρική. Συνεπώς, διαφοροποιημένα αποτελέσματα ίσως να εξάγονταν με το διαχωρισμό σε μητρική και πατρική συμπεριφορά και τον έλεγχο της συνδιακύμανσης των δύο. Σημειώνεται επίσης ότι προαναφερθείσες έρευνες που κατέληξαν σε αμφίδρομη σχέση μεταξύ γονικού ελέγχου και παιδικών προβλημάτων εξωτερίκευσης αξιολόγησαν τη γονική εποπτεία μέσω των δεδομένων που συνέλεξαν από τους εφήβους, σχετικά με το πόσο ενήμεροι ήταν οι γονείς για τις εφηβικές δραστηριότητες και τους χώρους όπου σύχναζαν. Επομένως, αυτό που μετρήθηκε δεν ήταν ακριβώς ο γονικός έλεγχος αλλά το πόσο τελικά ορθά πληροφορημένοι ήταν για τη δραστηριοποίηση του παιδιού τους. Έρευνες έχουν δείξει εξάλλου ότι οι έφηβοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα πόσα «αφήνουν» τους γονείς τους να γνωρίζουν. (Finkenauer, Engels & Meeus, 2002· Frijns κ.ά., 2005· Smetana κ.ά., 2006). Σύμφωνα με τους Kerr, Stattin και Pakalniskiene (2008) το μεγαλύτερο μέρος των πληροφοριών αναφορικά με τις εφηβικές δραστηριότητες, γίνεται γνωστό στους γονείς λόγω της διάθεσης των ίδιων των παιδιών για αποκάλυψη των σχετικών πληροφοριών και όχι λόγω των προσπαθειών που καταβάλλουν οι γονείς για να μάθουν τις πληροφορίες αυτές.

Σε μία σειρά συγχρονικών και διαχρονικών ερευνών τους οι Kerr και Stattin (π.χ. Kerr & Stattin 2000· Stattin & Kerr, 2000· Kerr, Stattin & Burk, 2010 ) έδειξαν ότι η

γνώση που έχουν οι γονείς αναφορικά με τις δραστηριότητες του παιδιού τους σχετίζονται περισσότερο με την αποκάλυψη των πληροφοριών (disclosure) από τα ίδια τα παιδιά, παρά με τις προσπάθειες των ίδιων των γονέων για απόκτησή τους. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η αποκάλυψη πληροφοριών από τους ίδιους τους έφηβους προέβλεπε στατιστικά σημαντικά τόσο τη σχετική γονική γνώση όσο και την εφηβική παραβατικότητα. Ωστόσο, ο γονικός έλεγχος όπως υπολογίστηκε από τις πραγματικές προσπάθειες των γονέων για εποπτεία της συμπεριφοράς των παιδιών τους, δεν φάνηκε να προβλέπει την εφηβική παραβατικότητα (Kerr, Stattin & Burk, 2010). Είναι επομένως πιθανό, ο εντοπισμός αμφίδρομης σχέσης στις προγενέστερες έρευνες να οφείλεται εν μέρει και σε αυτό το διαφοροποιημένο υπολογισμό της γονικής εποπτείας. Ίσως μάλιστα, η γνώση που έχουν οι γονείς για την πραγματική δράση των παιδιών τους να λειτουργεί ως μεσολαβητής μεταξύ της παιδικής αντικοινωνικής συμπεριφοράς και του γονικού ελέγχου.

Επίσης, οι δύο προαναφερθείσες έρευνες ήταν μεγαλύτερης διάρκειας (δύο και τσεσάρων ετών αντίστοιχα) κάτι το οποίο τις διαφοροποιεί περαιτέρω από το παρόν ερευνητικό έργο. Είναι πιθανό η δυναμική των σχέσεων μεταξύ γονέα-παιδιού να αλλάζει και να εξελίσσεται σταδιακά με την πάροδο του χρόνου. Έτσι, ενώ μέσα σε 6 μήνες η σχέση φαίνεται να είναι μονής κατεύθυνσης από το παιδί προς τον γονέα, ίσως να διαφοροποιείται σε κατοπινό στάδιο με την πάροδο μεγαλύτερου χρονικού διαστήματος. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες στις έρευνες αυτές ήταν έφηβοι που φοιτούσαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όχι παιδιά δημοτικής ηλικίας. Ενδεχομένως λοιπόν, η σχέση γονέα-παιδιού να εκλαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις κατά τα διαφορετικά παιδικά αναπτυξιακά στάδια. Με άλλα λόγια, κάποια στάδια ίσως χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη δεκτικότητα ή/και άσκηση επιδράσεων από κάποια άλλα, με αποτέλεσμα η δυναμική της σχέσης γονέα-παιδιού να διαφοροποιείται αναλόγως. Σύμφωνα και με τους Kuczynski και Parkin (2009) οι ποιοτικές αλλαγές και επιδράσεις είναι εμφανέστερες κατά τις περιόδους αντιφάσεων και μεταβατικών σταδίων, παρά κατά τις περιόδους αρμονικότητας και σταθερότητας. Εξάλλου, έρευνες έχουν δείξει ότι η μετάβαση από την προσχολική στη σχολική ηλικία καθώς και η μετάβαση στο εφηβικό στάδιο χαρακτηρίζονται από αλληλεπιδράσεις μεγαλύτερης δυναμικής, σε αντίθεση με τη δημοτική ηλικία όπου οι σχέσεις γονέα-παιδιού φαίνεται να είναι μικρότερης ισχύος (Harrist & Waugh, 2002· Shaw, Gross & Moilanen, 2009). Συνεπώς, χρειάζεται περαιτέρω διαχρονική διερεύνηση της σχέσης γονέα-παιδιού, η οποία να καλύπτει διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια ώστε να διασαφηνιστεί η πορεία και η δυναμική της σχέσης με την πάροδο του χρόνου.

Πρόσφατη έρευνα των Georgiou και Fanti (2010) που έχει εστιάσει ειδικότερα στο σχολικό εκφοβισμό και όχι στα προβλήματα εξωτερίκευσης γενικότερα, κατέληξε επίσης σε αμφίδρομη σχέση μεταξύ της μητρικής εποπτείας και εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς εκ μέρους του παιδιού. Ωστόσο, η έρευνα αυτή έχει λάβει μετρήσεις μόνο για τη μητρική και όχι και για την πατρική συμπεριφορά. Συνεπώς, δεν μπορούσε να ελεγχθεί και να κατανεμηθεί κατάλληλα η συνδιακύμανση που αφορούσε στο δεύτερο γονέα. Επομένως, η συμπερίληψη και της πατρικής συμπεριφοράς στο ίδιο μοντέλο πιθανό να εξήγαγε διαφοροποιημένα αποτελέσματα. Παράλληλα, στα πλαίσια της εν λόγω έρευνας λήφθηκαν τέσσερις μετρήσεις σε περίοδο πέντε ετών ενώ τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν αρχικά 7 ετών και συμμετείχαν στην έρευνα μέχρι τα 12.

Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί πως πέραν από τη σχέση μονής κατεύθυνσης που έχει εντοπιστεί στην παρούσα έρευνα μεταξύ Εκφοβισμού και γονικής Παραχωρητικότητας, έχουν επίσης εντοπιστεί και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών, τόσο κατά την πρώτη όσο και κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση. Αυτό πιθανό να σημαίνει ότι ένα μέρος της συνδιακύμανσης των μεταβλητών αυτών δεν επεξηγείται πλήρως από τη σχέση μονής κατεύθυνσης που έχει εντοπιστεί διαχρονικά. Ο Εκφοβισμός και η γονική Παραχωρητικότητα εξακολουθούν να έχουν στατιστικά σημαντική συμμεταβολή, χωρίς ωστόσο να είναι εφικτό να δοθεί οποιαδήποτε περαιτέρω κατευθυντική ερμηνεία μεταξύ των μεταβλητών. Η ύπαρξη όμως επιπρόσθετων μετρήσεων, πιθανό να ήταν σε θέση να ανιχνεύσει περαιτέρω σχέσεις με την πάροδο του χρόνου, παρακολουθώντας την πορεία εξέλιξης του μεγέθους και της κατεύθυνσης των σχέσεων αυτών.

*2.2. Εκφοβισμός και Γονική Ανταπόκριση:* Η παρούσα έρευνα δεν έχει επίσης επιβεβαιώσει την αναμενόμενη αμφίδρομη σχέση μεταξύ του Εκφοβισμού και της Γονικής Ανταπόκρισης, αφού καμία διαδρομή μεταξύ των δύο μεταβλητών δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με προγενέστερα ερευνητικά ευρήματα που έχουν δείξει αμφίδρομη σχέση μεταξύ παιδικών προβλημάτων εξωτερίκευσης και γονικής θερμής-υποστηρικτικής συμπεριφοράς (π.χ. Scaramella κ.ά., 2002). Θα πρέπει βέβαια να αναφερθεί ότι στην έρευνα των Scaramella και συνεργατών (2002) όπου εντοπίστηκε θετική αμφίδρομη σχέση μεταξύ νεανικής παραβατικότητας και έλλειψης γονικής θερμής, η γονική συμπεριφορά κατασκευάστηκε ως ένας ενιαίος παράγοντας που περιλάμβανε στοιχεία από τη μητέρα ή τον πατέρα ή και από τους δύο. Συνεπώς, δεν έγινε κάποιος



έλεγχος για την πιθανή συγχρονική και διαχρονική σχέση μεταξύ της μητρικής και πατρικής συμπεριφοράς, κάτι το οποίο έχει πραγματοποιηθεί στην παρούσα έρευνα. Επίσης, στα πλαίσια της έρευνας των Scaramella κ.ά. (2002) λήφθηκαν μετρήσεις κατά τη διάρκεια τεσσάρων ετών, ενώ τα παιδιά που συμμετείχαν είχαν μέσο όρο ηλικίας 12.6 έτη και φοιτούσαν όλα στην έκτη βαθμίδα κατά την έναρξη της έρευνας. Επομένως, το διαφορετικό αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών-συμμετεχόντων, η συνεξέταση μητρικών και πατρικών πρακτικών, καθώς και η διαφορετική χρονική διάρκεια των ερευνών φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διερεύνηση της σχέσης μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς.

Παρόλα αυτά, σημειώνεται ότι ο μη εντοπισμός κατευθυντικής σχέσης ανάμεσα στη γονική Ανταπόκριση και τον Εκφοβισμό στην παρούσα έρευνα, δεν ισοδυναμεί και με γενικότερη μη ύπαρξη σχέσης μεταξύ των δύο. Στο διαχρονικό δομικό μοντέλο που έχει δημιουργηθεί φάνηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές τόσο συγχρονικές όσο και διαχρονικές συσχετίσεις μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών. Τα ερευνητικά αυτά ευρήματα υποδηλώνουν τη συμμεταβολή γονικής Ανταπόκρισης και Εκφοβισμού και της αρνητικής μεταξύ τους σχέσης, τόσο σε συγχρονικό όσο και σε διαχρονικό επίπεδο.

Προγενέστερες έρευνες έχουν δείξει επανειλημμένα ότι η συναισθηματική θέρμη και φροντίδα προς το παιδί σχετίζεται αρνητικά με την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς από μέρους του (π.χ. Georgiou, 2008· Furnham & Cheng, 2000). Ο γονέας που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού του, επιδεικνύει σεβασμό προς αυτό και συζητά μαζί του για τα θέματα που το απασχολούν, φαίνεται να αποτελεί πρότυπο υποστηρικτικών πρακτικών, που αν υιοθετούνται και από το παιδί απέναντι σε τρίτους, εξ' ορισμού το καθιστούν λιγότερο επιθετικό. Από την άλλη, εμπειρικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι τα παιδικά προβλήματα εξωτερίκευσης γενικότερα (π.χ. Fantì, κ.ά., 2008· Reitz, Dekovic & Meijer, 2006) και ο εκφοβισμός ειδικότερα (π.χ. Georgiou & Fantì, 2010) πιθανό να προκαλούν μείωση της γονικής υποστηρικτικής συμπεριφοράς και εμπλοκής στη ζωή του παιδιού. Σύμφωνα με τη θεωρία των συστημάτων ελέγχου (Bell, 1977) οι γονείς είναι πιθανό να χρησιμοποιούν τη θετική τους ανταπόκριση ως μηχανισμό ελέγχου της συμπεριφοράς των παιδιών τους. Υποστηρίζουν δηλαδή τα παιδιά τους όταν αυτά επιδεικνύουν συμπεριφορά κοινωνικά αποδεκτή και αντιθέτως, αποσύρουν αυτή τους τη στήριξη όταν τα παιδιά συμπεριφέρονται αντικοινωνικά.

Το γεγονός ότι εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συγχρονική και διαχρονική συσχέτιση αλλά όχι και κατευθυντική σχέση μεταξύ γονικής Ανταπόκρισης και

Εκφοβισμού δεν αναιρεί τις πιο πάνω θέσεις, αλλά υποδηλώνει την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών. Φαίνεται ότι εντός έξι μηνών, τουλάχιστο για τις ηλικίες 9-12 ετών δεν μπορούν να εντοπιστούν επιδράσεις μεταξύ των συγκεκριμένων γονικών και παιδικών συμπεριφορών. Εξάλλου, φάνηκε ότι τόσο η γονική Ανταπόκριση όσο και ο Εκφοβισμός δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση από τη μία χρονική στιγμή ερευνητικής μέτρησης στην άλλη. Όταν η προβληματική παιδική συμπεριφορά και η γονική συμπεριφορά είναι σταθερές κατά την υπό εξέταση χρονική περίοδο, είναι πιθανό αμφίδρομες αλληλεπιδράσεις συμπεριφοράς μεταξύ παιδιών και γονέων να έχουν παγιωθεί σε μία προηγούμενη ηλικιακή περίοδο και να παραμένουν σταθερές μέχρι την έναρξη ενός διαφορετικού αναπτυξιακού σταδίου. Κατά τον τρόπο αυτό, δεν είναι εφικτό να εντοπιστούν οι αλληλεπιδράσεις αυτές (Branje, Hale & Meeus, 2008).

Παράλληλα, ενδεχομένως να υπάρχουν και τρίτοι μεσολαβητές που πιθανό να ερμηνεύουν τη συμμεταβολή των δύο μεταβλητών. Για παράδειγμα, προγενέστερες έρευνες έχουν δείξει αμφίδρομη σχέση μεταξύ σύγκρουσης μητέρας-παιδιού και Εκφοβισμού ειδικότερα (Georgiou & Fantì, 2010) και παιδικών προβλημάτων εξωτερίκευσης, γενικότερα (Burt κ.ά., 2005). Ίσως η σύγκρουση να μεσολαβεί της σχέσης μεταξύ γονικής φροντίδας και Εκφοβισμού και έτσι να μην εντοπίζεται άμεση κατευθυντική σχέση μεταξύ των δύο τελευταίων, μέσα σε διάστημα 6 μηνών. Δηλαδή, η εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς από μέρους του παιδιού υπάρχει περίπτωση να προκαλεί την αντίδραση των γονέων με αποτέλεσμα τη σύγκρουση παιδιού- γονέα και τη συνακόλουθη μείωση επίδειξη φροντίδας από το δεύτερο προς το πρώτο. Και αντίστροφα, η σύγκρουση είναι πιθανό να προκαλεί περαιτέρω αύξηση εκδήλωσης Σχολικού Εκφοβισμού, μέσω των τιμωρητικών πρακτικών που ενδεχομένως χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της σύγκρουσης. Οι τιμωρητικές πρακτικές έχουν συνδεθεί με τον παιδικό Εκφοβισμό (π.χ. Connolly & O'Moore, 2003; Espelage, Bosworth & Simon, 2000) πιθανότατα λόγω των αντίστοιχων συμπεριφορών που αντιγράφονται και χρησιμοποιούνται από τα παιδιά στις σχέσεις τους με τρίτους. Οι διαδικασίες αυτές πιθανό να λαμβάνουν χώρα με αργούς ρυθμούς και να επηρεάζουν έμμεσα τη σχέση Εκφοβισμού και γονικής Ανταπόκρισης, ερμηνεύοντας εν μέρει και τη μεταξύ τους συσχέτιση κατά την περίοδο 6 μηνών. Παράλληλα, η διαφοροποιημένη οριοθέτηση κάθε γονικής πρακτικής που τυγχάνει διερεύνησης από έκαστο ερευνητή, καθώς επίσης και ο διαφορετικός τρόπος μέτρησής της ενδεχομένως να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διερεύνηση μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς.

### 3. Σχολικός Εκφοβισμός και Θυματοποίηση

Ο Εκφοβισμός και η Θυματοποίηση δεν έχουν εξεταστεί αποσπασματικά αλλά αντίθετα έχουν ενταχθεί σε ένα ενιαίο δομικό μοντέλο, ώστε να είναι εφικτός ο έλεγχος της κοινής διακύμανσης των δύο τόσο σε συγχρονικό όσο και σε διαχρονικό επίπεδο. Η συννοσηρότητα (comorbidity) μεταξύ των δύο παραγόντων έγινε εμφανής από τις πρώτες έρευνες στο χώρο (π.χ. Besag, 1989· Olweus, 1993β) και εξακολουθεί να εμφανίζεται σταθερά στη βιβλιογραφία μέχρι και στα πιο πρόσφατα ερευνητικά έργα (π.χ. Fantì & Georgiou, 2010). Παρομοίως με προγενέστερες έρευνες που έχουν αξιοποιήσει το ίδιο ακριβώς εργαλείο για τη μέτρηση του Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης (OBVQ, 1996· Olweus, 1993α· 1994· 1996) η παρούσα έρευνα έχει εντοπίσει στατιστικά σημαντικές υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των δύο μεταβλητών. Το γεγονός αυτό ήταν αναμενόμενο, λόγω της ύπαρξης των παιδιών με διπλή ταυτότητα, τα οποία εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά ενώ βιώνουν και θυματοποίηση. Αρκετοί ερευνητές (π.χ. Bowers, Smith & Binney, 1994· Demaray & Malecki, 2003· Georgiou & Stavrinides, 2008) έχουν ασχοληθεί με την κατηγορία των παιδιών θυτών-θυμάτων ή επιθετικών θυμάτων τα οποία έχουν εμπλοκή στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού τόσο με το ρόλο του θύτη όσο και του θύματος. Για τον έλεγχο αυτής ακριβώς τη συννοσηρότητας, Εκφοβισμός και Θυματοποίηση εξετάστηκαν στο ίδιο δομικό μοντέλο.

### 4. Σχολικός Εκφοβισμός και Προβλήματα Εσωτερίκευσης

Το ερευνητικό αυτό έργο υπέθεσε αμφίδρομη σχέση μεταξύ Εκφοβισμού και παιδικών Προβλημάτων Εσωτερίκευσης. Η συγκεκριμένη όμως ερευνητική υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε, αφού καμία διαδρομή μεταξύ των δύο μεταβλητών δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Το εύρημα αυτό αντικρούει (εν μέρει) προγενέστερες έρευνες που έχουν υποστηρίξει ότι τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης μπορούν να προβλέψουν την εμπλοκή σε σχολικό Εκφοβισμό (π.χ. Farrington, 1993· Heaven, Newbury & Mak, 2004· Salmon, James & Smith, 1998) ή ακόμα ότι ο Εκφοβισμός είναι σε θέση να προβλέψει μελλοντικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης (Rutter, 1997· Salmon, James, Cassidy & Javaloyes, 2000).

Ωστόσο, οι έρευνες που έχουν υποστηρίξει ότι υπάρχει κατευθυντική σχέση μεταξύ Εκφοβισμού και Προβλημάτων Εσωτερίκευσης είναι στην συντριπτική τους πλειοψηφία συγχρονικές (π.χ. Farrington, 1993· Heaven, Newbury & Mak, 2004· Salmon, κ.ά., 2000). Σύμφωνα με τον Gonzalez (2009) η αποσαφήνιση της σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών δεν

είναι εύκολο να προσδιοριστεί αν δεν υπάρχουν διαχρονικά δεδομένα στα οποία να γίνεται έλεγχος της τελικής τιμής από την αρχική, για έκαστη μεταβλητή. Παράλληλα, ο υπολογισμός των Προβλημάτων Εσωτερίκευσης στις πλείστες έρευνες έχει πραγματοποιηθεί είτε αποκλειστικά μέσω των ίδιων των παιδιών είτε μέσω των μητέρων τους. Αντίθετα, η παρούσα έρευνα έχει προβεί σε συλλογή των συγκεκριμένων δεδομένων από δύο πηγές, τη μητέρα και τον πατέρα των συμμετεχόντων. Οι διαφορετικές πηγές πληροφόρησης αναφορικά με την προαναφερθείσα μεταβλητή πιθανό να ερμηνεύουν μερικώς τη διαφορά αποτελεσμάτων μεταξύ των προηγούμενων ερευνών και της παρούσας (Shaw, Gross & Moilanen, 2009).

Επίσης η συντριπτική πλειοψηφία των προγενέστερων ερευνών έχει εξετάσει τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης των εφήβων και όχι παιδιών νεαρότερης ηλικίας, όπως είναι οι συμμετέχοντες του παρόντος ερευνητικού έργου. Σημειώνεται επίσης ότι δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση ούτε στον Εκφοβισμό ούτε και στα Προβλήματα Εσωτερίκευσης όπως εκτιμήθηκαν κατά τις δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Η σταθερότητα των μεταβλητών εντός του συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου πιθανό να αιτιολογεί εν μέρει και το μη εντοπισμό κατευθυντικής σχέσης μεταξύ των δύο. Είναι πιθανό η δυναμική της σχέσης μεταξύ Εκφοβισμού και Προβλημάτων Εσωτερίκευσης να διαφοροποιείται κατά την περίοδο διαφορετικών σταδίων ανάπτυξης, όπως φαίνεται να συμβαίνει και με την αλληλεπίδραση παραγόντων εντός και εκτός του ίδιου του ατόμου (Sameroff, 2009· Kuczynski & Parkin, 2009).

Ταυτόχρονα, οι πλείστες έρευνες που έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ Εκφοβισμού και Προβλημάτων Εσωτερίκευσης δεν έχουν συμπεριλάβει τη συνεξέταση γονικών συμπεριφορών (π.χ. Arseneault, κ.ά., 2008· Bond, κ.ά., 2001· Coolidge, κ.ά., 2004) ενώ η πλειοψηφία των ερευνών που έχει μελετήσει τη σχέση μεταξύ Εκφοβισμού και γονικών παραμέτρων δεν έχει συμπεριλάβει μετρήσεις και για τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης (π.χ. Aunola & Nurmi, 2005· Connolly & O'Moore, 2003· Fanti & Georgiou, 2010). Από την άλλη, έρευνες που έχουν συνεξετάσει τη σχέση μεταξύ γονικών παραγόντων και Προβλημάτων Εσωτερίκευσης είτε περιορίστηκαν σε αυτά είτε συμπεριέλαβαν και κάποια γενικότερα συμπεριφορικά προβλήματα, χωρίς συγκεκριμένη αναφορά στο σχολικό Εκφοβισμό (π.χ. Beaver & Wright, 2007· Burt, κ.ά., 2005· Caldwell, Beutler, Ross & Silver, 2005· Collins & Laursen, 2004· Eisenberg, κ.ά., 2005). Συνεπώς, ελάχιστες ίσως να είναι οι έρευνες που θα μπορούσαν να συγκριθούν ευθέως με την παρούσα, καθώς στα ερευνητικά πλαίσια των εκάστοτε σχετικών ερευνών περιλαμβάνονταν λιγότερες ή/και διαφορετικές μεταβλητές. Επομένως, το ποσοστό της

σχέσης μεταξύ Εκφοβισμού και Προβλημάτων Εσωτερίκευσης που πιθανό να ερμηνευόταν από μία συµµεταβαλλόµενη µεταβλητή η οποία περιλήφθηκε στην παρούσα έρευνα και όχι σε προγενέστερες, πιθανό να συνέτεινε στο µη εντοπισµό κατευθυντικής σχέσης στο παρόν έργο σε αντίθεση µε προηγούµενα ερευνητικά ευρήµατα.

Παρά το µη εντοπισµό κατευθυντικής σχέσης µεταξύ Εκφοβισμού και Προβλημάτων Εσωτερίκευσης, η παρούσα έρευνα δεν αναιρεί και το ενδεχόµενο ύπαρξης γενικότερης σχέσης µεταξύ των δύο, καθώς έχουν εντοπιστεί στατιστικά σηµαντικές συσχετίσεις µεταξύ των δύο. Το ερευνητικό αυτό εύρηµα πιθανό να υποδηλώνει τη συµµεταβολή του Εκφοβισμού και των Προβλημάτων Εξωτερίκευσης, χωρίς ωστόσο να είναι εφικτός ο προσδιορισµός προβλεπτικής σχέσης µεταξύ των δύο εντός του χρονικού πλαισίου 6 µηνών.

Χωρίς να νοµιµοποιείται από στατιστικής άποψης οποιαδήποτε συζήτηση αναφορικά µε την κατεύθυνση της σχέσης µεταξύ Εκφοβισμού και Προβλημάτων Εσωτερίκευσης στα πλαίσια του παρόντος έργου, µια πιθανή ερµηνεία της συσχέτισης µεταξύ των δύο θα ήταν λογικό να πηγάζει από τα τυπικά χαρακτηριστικά ενός παιδιού που εκδηλώνει εκφοβιστική συµπεριφορά. Πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι τα παιδιά-θύτες παρουσιάζουν ποικίλα Προβλήµατα Εσωτερίκευσης όπως το άγχος και η κατάθλιψη (π.χ. Haynie, κ.ά., 2001· Kumpulainen, Rasanen & Puura, 2001). Σύµφωνα µε τους Offer, Marohn, Ostroff (1979) και Weiner (1970) η επιθετική συµπεριφορά πιθανό να αποτελεί µία διέξοδο διαφυγής από τα συναισθήµατα που προκαλεί η κατάθλιψη. Από την άλλη, ο Rutter (1997) υποστηρίζει ότι τα προβλήµατα συµπεριφοράς κατά την παιδική και εφηβική ηλικία συνδέονται µε µελλοντική κατάθλιψη, λόγω πιθανό της κοινωνικής απόρριψης που ίσως βιώνουν τα άτοµα µε την πάροδο του χρόνου, λόγω της µη αποδεκτής συµπεριφοράς που επιδεικνύουν.

Επιπρόσθετα, κάποια τρίτη µεταβλητή είναι πιθανό να επηρεάζει τόσο τον Εκφοβισμό όσο και τα Προβλήµατα Εσωτερίκευσης, κατευθύνοντας την κοινή διακύµανση µεταξύ των δύο και ερµηνεύοντας τη µεταξύ τους συγχρονική και διαχρονική συσχέτιση. Παραδείγµατος χάριν, η ικανότητα αυτο-ελέγχου (self-regulation/ effort control) είναι πιθανό να επηρεάζει την εκδήλωση εκφοβιστικής συµπεριφοράς καθώς και τα Προβλήµατα Εσωτερίκευσης, µε αποτέλεσµα την ταυτόχρονη συµµεταβολή των δύο τελευταίων. Διαχρονικές έρευνες βασισµένες σε αµφίδροµη µοντελοποίηση έχουν υποστηρίξει ότι ο συγκεκριµένος παράγοντας αποτελεί µεσολαβητή για τα συµπεριφορικά προβλήµατα των εφήβων (Olson & Lunkenheimer, 2009). Η παρούσα έρευνα συµβάλλει

στο συναφή ερευνητικό χώρο, επισημαίνοντας εμπειρικά ότι δεν εντοπίζονται διαχρονικές επιδράσεις μεταξύ Σχολικού Εκφοβισμού και παιδικών Προβλημάτων Εσωτερίκευσης μέσα στο χρονικό διάστημα των 6 μηνών. Η εν λόγω σχέση πιθανό να αποκτά διαφορετική δυναμική με την πάροδο του χρόνου και τα αντίστοιχα παιδικά αναπτυξιακά στάδια.

## **5. Θυματοποίηση και Γονικοί Παράγοντες**

*5.1. Θυματοποίηση και Γονική Παραχωρητικότητα:* Η αναμενόμενη αμφίδρομη σχέση μεταξύ Θυματοποίησης και Γονικής Παραχωρητικότητας δεν έχει επιβεβαιωθεί στην παρούσα έρευνα. Καμία διαδρομή κατεύθυνσης μεταξύ των δύο μεταβλητών δεν ήταν στατιστικά σημαντική και έτσι αφαιρέθηκαν από το τελικό μοντέλο Κύριων Επιδράσεων. Ωστόσο, έχουν εντοπιστεί στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών, τόσο σε συγχρονικό όσο και σε διαχρονικό επίπεδο. Τα ερευνητικά αυτά ευρήματα υποδηλώνουν τη συμμεταβολή γονικής Παραχωρητικότητας και Θυματοποίησης και της θετικής μεταξύ τους σχέσης σε συγχρονικό και διαχρονικό επίπεδο.

Προγενέστερες έρευνες έχουν συνδέσει τη γονική Παραχωρητικότητα με τη Θυματοποίηση του παιδιού στο σχολείο (π.χ. Baldry & Farrington, 2000· Espelage κ.ά., 2000· Georgiou, 2008α· β· Kaufmann κ.ά., 2000). Η απουσία εποπτείας της ζωής του παιδιού από το γονέα είναι πιθανό να εκλαμβάνεται ως έλλειψη ενδιαφέροντος, από μέρους του ίδιου του παιδιού. Κάτι τέτοιο ίσως πλήττει την παιδική αυτο-εικόνα και αυτοεκτίμηση, διαβιβάζοντας το μήνυμα ότι το παιδί δεν είναι άξιο ενδιαφέροντος για το γονέα του. Η χαμηλή όμως αυτοεκτίμηση πιθανό να καθιστά το παιδί ευάλωτο και υποχωρητικό, συνιστώντας κατά τον τρόπο αυτό σημαντικό παράγοντα κινδύνου για θυματοποίηση (Bond κ.ά., 2001· Hawker & Boulton, 2000· Seals & Young, 2003). Αιτιολογώντας την πιθανότητα ύπαρξης επίδρασης αντίθετης κατεύθυνσης μεταξύ γονικής Παραχωρητικότητας και παιδικής Θυματοποίησης, σημειώνεται η θεωρία συστημάτων ελέγχου (Bell, 1977) η οποία υποστηρίζει ότι οι γονείς ρυθμίζουν τις ενέργειές τους με βάση τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Επομένως, η ρύθμιση των γονικών πρακτικών πιθανό να οφείλεται στην εκάστοτε συμπεριφορά του παιδιού, με την εποπτεία να αυξάνεται σε κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και να μειώνεται με την εκδήλωση μη αποδεκτών συμπεριφορών από μέρους του παιδιού.

Ο μη εντοπισμός κατευθυντικής σχέσης μεταξύ γονικής Παραχωρητικότητας και Θυματοποίησης με την ταυτόχρονη όμως ανίχνευση στατιστικά σημαντικής συγχρονικής και διαχρονικής συσχέτισης, δεν αναιρεί τις πιο πάνω θέσεις αλλά υποδηλώνει ότι αυτές δεν εξελίσσονται εντός 6 μηνών. Όπως και στην περίπτωση ερμηνείας των συσχετίσεων που εντοπίστηκαν μεταξύ Εκφοβισμού και γονικής Ανταπόκρισης, είναι πιθανό και αυτή η σχέση να διαφοροποιείται με την πάροδο του χρόνου. Η εξέταση χρονικών περιόδων που θα κάλυπταν μεταβατικά στάδια, για παράδειγμα τη μετάβαση των παιδιών αυτών στο γυμνάσιο και στο εφηβικό επίπεδο, ενδεχομένως να αποκάλυπτε διαφορετική δυναμική σχέσεων (Dishion, Bullock & Kiesner, 2008· Kuczynski & Parkin, 2009).

Παράλληλα, είναι πιθανό τρίτοι παράγοντες να επηρεάζουν τη Θυματοποίηση και τη Γονική Παραχωρητικότητα ώστε οι δύο μεταβλητές να συμμεταβάλλονται, χωρίς να εντοπίζεται άμεση μεταξύ τους σχέση. Για παράδειγμα, έρευνα των Georgiou και Fanti (2010) έδειξε ότι υπάρχει αμφίδρομη σχέση μεταξύ σύγκρουσης μητέρας-παιδιού και παιδικής Θυματοποίησης. Φαίνεται δηλαδή ότι όσο αυξάνεται η Θυματοποίηση του παιδιού τόσο αυξάνεται και η παιδική-γονική σύγκρουση και αντίστροφα. Οι παιδικές εμπειρίες Θυματοποίησης ίσως να προκαλούν ανησυχία στην οικογένεια, με αποτέλεσμα την αντιπαράθεση και σύγκρουση. Αυτή όμως η σύγκρουση είναι πιθανό να αποτρέπει το γονέα από περαιτέρω άσκηση ελέγχου στο παιδί, λόγω φόβου για επανάληψη και διαιώνιση της σύγκρουσης. Έρευνα των Kerr, Stattin και Pakalniskiene (2008) έδειξε ότι ο φόβος από προηγούμενη εμπειρία (intimidation) κατά την οποία δημιουργήθηκε ένταση στο σπίτι λόγω συζήτησης με το παιδί, οδηγούσε τους γονείς σε μείωση των ερωτήσεων και του ελέγχου που ασκούσαν στο παιδί τους. Συνεπώς, μηχανισμοί όπως η σύγκρουση γονέων-παιδιών ή/και η ανησυχία των γονέων λόγω προηγούμενων δύσκολων εμπειριών στην προσπάθεια εποπτείας των παιδιών τους, ίσως να μεσολαβούν της σχέσης μεταξύ Θυματοποίησης και γονικής Παραχωρητικότητας. Παρόμοιες διαδικασίες πιθανό να λαμβάνουν χώρα με αργούς ρυθμούς και να εξελίσσονται σταδιακά με την πάροδο του χρόνου, ώστε μέσα σε 6 μήνες να μην εντοπίζονται παρά μόνο συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Επιπρόσθετα, έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς εποπτεύουν τα παιδιά που αποδέχονται την προσοχή των γονέων τους, είναι θερμά και ανοιχτά στην επικοινωνία μαζί τους. Αντίθετα είναι απόμακροι και ασκούν λιγότερο ή και καθόλου έλεγχο στα παιδιά που φαίνεται να μην είναι δεκτικά στην επικοινωνία με τους γονείς, είναι αποξενωμένα και δείχνουν ψυχρότητα. Οι γονείς φαίνεται δηλαδή ότι προσαρμόζουν τη δική τους συμπεριφορά, στην αποδοχή που επιδεικνύουν τα παιδιά τους απέναντι στο

ενδιαφέρον και την εποπτεία τους (Kerr, Stattin & Pakalniskiene, 2008· Kerr, Stattin & Engels, 2008β). Τα παιδιά πάντως που θυματοποιούνται φαίνεται να χαρακτηρίζονται από τέτοιου είδους προβλήματα επικοινωνίας, να είναι απόμακρα και να παρουσιάζουν προβλήματα εσωτερίκευσης (Brockenbrough, Cornell & Lober, 2002· Carney & Merrell, 2001). Άλλωστε, συσχέτιση μεταξύ της Θυματοποίησης και των Προβλημάτων Εσωτερίκευσης έχει φανεί και στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Η αποστασιοποίηση του παιδιού και η δεκτικότητα του στο γονικό έλεγχο αποτελούν επιπρόσθετους παράγοντες που αν συνεξεταστούν με τη Θυματοποίηση και τη γονική Παραχωρητικότητα πιθανό να συντείνουν στην κατανόηση των διεργασιών που επισυμβαίνουν μεταξύ των δύο τελευταίων. Ο εντοπισμός συσχετίσεων μεταξύ των δύο δηλώνει την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης τους μέσω μακροπρόθεσμων διαχρονικών ερευνών και συμπερίληψης σχετικών μηχανισμών που πιθανό να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εν λόγω σχέσης.

*5.2. Θυματοποίηση και Γονική Ανταπόκριση:* Οι εμπειρίες Θυματοποίησης όπως υπολογίστηκαν κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση φάνηκε να προβλέπονται στατιστικά σημαντικά και αρνητικά, τόσο από τη Μητρική όσο και από την Πατρική Ανταπόκριση 1. Οι επιδράσεις της μητρικής και πατρικής συμπεριφοράς στη Θυματοποίηση ήταν σχεδόν ισοδύναμες. Κάτι τέτοιο δηλώνει ότι όσο αυξάνεται η Ανταπόκριση και των δύο γονέων τόσο μειώνεται η Θυματοποίηση που βιώνει το παιδί. Αντίθετα, όσο μειώνεται η γονική Ανταπόκριση τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες θυματοποίησης του παιδιού στο σχολείο. Ωστόσο, η αντίθετη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Επομένως, η συναφής ερευνητική υπόθεση έχει επιβεβαιωθεί μόνο μερικώς, υποστηρίζοντας ότι η εν λόγω σχέση μπορεί να ερμηνευθεί με αναφορά σε επίδραση γονέα-παιδιού (parent-child effect).

Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με μία πληθώρα προγενέστερων ερευνών (π.χ. Berdonini & Smith, 1996· Flouri & Buchanan, 2003· Heaven, Newbury & Mak, 2004· Ma, 2002· Georgiou, 2008α· 2009· Olweus, 1993α·1994) που έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ γονικής Ανταπόκρισης και Θυματοποίησης στα πλαίσια μοντέλων επίδρασης μονής κατεύθυνσης – από το γονέα προς το παιδί. Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η γονική Ανταπόκριση στις παιδικές ανάγκες, η θερμή συναισθηματική σχέση μεταξύ γονέα και παιδιού και η διαθεσιμότητα των γονέων να συζητούν με το παιδί τους θέματα και προβλήματα που το απασχολούν, σχετίζονται



αρνητικά με την παιδική Θυματοποίηση. Στην αντίθετη περίπτωση, η αρνητική γονική συμπεριφορά και η έλλειψη ζεστασιάς και εμπλοκής αυξάνουν τον κίνδυνο Θυματοποίησης.

Η γονική Ανταπόκριση φαίνεται να λειτουργεί ποικιλοτρόπως, θωρακίζοντας το παιδί ενάντια στη Θυματοποίηση. Πιθανό να συντείνει στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης και ασφάλειας στο παιδί, το οποίο εισπράττει το ενδιαφέρον, την προσοχή και τη φροντίδα των γονέων του και αισθάνεται ότι το ίδιο είναι άξιο σημασίας γι' αυτούς. Η υψηλή αυτο-εικόνα και αυτοπεποίθηση ίσως να είναι σε θέση να προστατεύσουν το παιδί από τη Θυματοποίηση, αφού τα θυματοποιημένα παιδιά χαρακτηρίζονται από ανασφάλεια, χαμηλή αυτοεκτίμηση και υποχωρητικότητα, αποτελώντας εύκολο στόχο για τα επιθετικά παιδιά (Hawker & Boulton, 2000· Natvig, Albrektsen & Qvarnstrom, 2001).

Επιπρόσθετα, οι γονείς που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών τους χαρακτηρίζονται από θέρμη, κατανόηση, σεβασμό, ευγένεια και συμπόνια, στοιχεία τα οποία πιθανό τα παιδιά να μιμούνται και να μεταφέρουν στις σχέσεις τους με τους φίλους τους (Rigby 1993· Hagan and McCarthy 1997). Τα χαρακτηριστικά αυτά καθιστούν τα παιδιά εξ' ορισμού πιο προσιτά, αποδεκτά και επιθυμητά στους φίλους, με αποτέλεσμα να μειώνονται ταυτόχρονα οι πιθανότητες κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης από τις ομάδες των συνομηλίκων. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που βιώνουν Θυματοποίηση είναι κατά κανόνα μόνα και εγκαταλελειμμένα στο σχολείο, χωρίς φίλους και συνεπώς, κοινωνικά πιο αδύναμα από τα παιδιά που τους επιτίθενται (Natvig κ.ά, 2001· Olweus 1993β· 1994). Επομένως, ένα παιδί που είναι κοινωνικά αποδεκτό, δραστηριοποιείται στα πλαίσια της τάξης και του σχολείου και συνδέεται με ένα κοινωνικό δίκτυο φίλων είναι λιγότερο πιθανό να αποτελέσει στόχο θυματοποίησης. Στην αντίθετη περίπτωση, η αρνητική γονική συμπεριφορά και η έλλειψη ζεστασιάς και εμπλοκής από μέρους του γονέα πιθανό να εκλαμβάνονται ως απουσία ενδιαφέροντος και απαξίωση για το παιδί. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνονται ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα, συμβάλλοντας σε χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης του παιδιού, επακόλουθη απομόνωση και περιθωριοποίησή του, καθιστώντας το τελικά εύκολο στόχο θυματοποίησης.

Μία εναλλακτική ερμηνεία πιθανό να προσφέρεται και από τη θεωρία της «επιλογής πλαισίου» («context choice») που έχουν προτείνει οι Kerr, Stattin, Biesecker και Ferrer-Wreder (2003). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, τα παιδιά τείνουν να γενικεύουν τα συναισθήματα που βιώνουν κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεών τους με τους γονείς

τους, σε άλλες καταστάσεις οι οποίες δομούνται και ελέγχονται από ενήλικες. Αν αισθάνονται το σεβασμό και την εκτίμηση στις αλληλεπιδράσεις τους με τους γονείς, είναι πιθανότερο να επιθυμούν την εμπλοκή τους σε άλλες δραστηριότητες οι οποίες οργανώνονται και ελέγχονται από ενήλικες, γιατί νιώθουν ότι θα βιώσουν παρόμοια συναισθήματα. Τέτοιες δραστηριότητες είναι για παράδειγμα οργανωμένες σχολικές δραστηριότητες, οι οποίες δομούνται και εποπτεύονται από τους εκπαιδευτικούς. Σε παρόμοιες δραστηριότητες λαμβάνουν βέβαια μέρος συμμαθητές και συνομήλικοι του παιδιού, επομένως η εμπλοκή του σε αυτές θα απέκλειε και την κοινωνική του περιθωριοποίηση. Αντίθετα, αν το παιδί αισθάνεται απαξίωση, έλλειψη σεβασμού και εμπιστοσύνης εκ μέρους των γονέων του, σύμφωνα με τη θεωρία «επιλογής πλαισίου» είναι πιθανότερο να ελκύεται από καταστάσεις οι οποίες δεν ταυτίζονται με παρόμοια συναισθήματα. Τέτοιες καταστάσεις περιλαμβάνουν δραστηριότητες κατά τις οποίες δεν είναι παρόν ενήλικες και δεν επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού. Συνεπώς, ένα τέτοιο ενδεχόμενο πιθανό να οδηγούσε σε κοινωνική απόσυρση και περιθωριοποίηση του παιδιού, καταστάσεις που έχουν επανειλημμένα συνδεθεί με αυξημένο κίνδυνο θυματοποίησης.

Από την άλλη, ερευνητικά ευρήματα των Georgiou και Fanti (2010) υποστηρίζουν ότι είναι πιθανό να ισχύει η αντίστροφη κατεύθυνση, ότι δηλαδή το παιδί επηρεάζει το γονέα, προκαλώντας μείωση στη γονική εμπλοκή όταν βιώνει θυματοποίηση και αύξηση στην εμπλοκή του γονέα όταν μειώνονται οι εμπειρίες θυματοποίησης που βιώνει. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα δεν έχει επιβεβαιώσει το ενδεχόμενο επίδρασης της Θυματοποίησης στη γονική Ανταπόκριση, παρά την υιοθέτηση ερευνητικής υπόθεσης για αμφίδρομη κατεύθυνση μεταξύ των δύο. Σε αντίθεση με την έρευνα των Georgiou και Fanti (2010) η οποία έδειξε ότι η παιδική Θυματοποίηση ήταν σε θέση να προβλέψει αρνητικά τη γονική εμπλοκή (αλλά όχι και το αντίστροφο) η παρούσα έρευνα έλαβε υπόψη και επιπρόσθετους παράγοντες που σχετίζονται με τη Θυματοποίηση, όπως είναι τα Παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης. Συνεπώς, στην περίπτωση του παρόντος ερευνητικού έργου ήταν εφικτός ο έλεγχος της συμμεταβολής περισσότερων παραγόντων που σχετίζονταν με τη Θυματοποίηση. Μέρος της διακύμανσης του παράγοντα Θυματοποίησης στην έρευνα των Georgiou και Fanti (2010) πιθανό να ερμηνευόταν διαφορετικά, αν περιλαμβάνονταν στο μοντέλο και επιπρόσθετες συσχετιζόμενες μεταβλητές. Παράλληλα, η προαναφερθείσα έρευνα εξέτασε την εξέλιξη των σχέσεων μέσα σε 5 έτη, ενώ το παρόν έργο διήρκεσε 6 μήνες. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα

υποστηρίζει ότι τουλάχιστο για τις ηλικίες 9-12 ετών δεν φαίνεται να εξελίσσονται αμφίδρομες επιδράσεις μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς εντός 6 μηνών.

Σημειώνεται επίσης πως πέραν από τη σχέση μονής κατεύθυνσης που έχει εντοπιστεί στην παρούσα έρευνα μεταξύ γονικής Ανταπόκρισης και Θυματοποίησης, έχουν επίσης εντοπιστεί και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών. Αυτό πιθανό να σημαίνει ότι ένα μέρος της συνδιακύμανσης των μεταβλητών αυτών δεν ερμηνεύεται πλήρως από τη σχέση μονής κατεύθυνσης που έχει εντοπιστεί διαχρονικά. Η Θυματοποίηση και η γονική Ανταπόκριση εξακολουθούν να έχουν στατιστικά σημαντική συμμεταβολή, χωρίς ωστόσο να είναι εφικτό να δοθεί οποιαδήποτε περαιτέρω κατευθυντική ερμηνεία μεταξύ των μεταβλητών.

Ο εντοπισμός συγχρονικών και διαχρονικών συσχετίσεων, σε συνδυασμό με τη μη ανίχνευση κατευθυντικής σχέσης από τις εμπειρίες Θυματοποίησης προς τη γονική συμπεριφορά, ίσως ερμηνεύεται από το ενδεχόμενο ύπαρξης ενδιάμεσων παραμέτρων που ενδεχομένως να διαδραματίζουν κάποιο ρόλο μεταξύ των δύο. Για παράδειγμα, οι Bugental και Shennum (1984) έχουν εισηγηθεί ότι οι πεποιθήσεις και οι αποδόσεις αιτιότητας στις οποίες προβαίνουν οι γονείς για να ερμηνεύσουν τα προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά τους, αποτελούν σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης των γονικών πρακτικών αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών. Νεότερες διαχρονικές έρευνες (Bugental, 2009· Bugental & Beaulieu, 2003) έχουν δείξει ότι οι γονείς που πιστεύουν ότι τα παιδιά ευθύνονται για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, υιοθετούν αμυντική στάση απέναντί τους - αισθανόμενοι ότι απειλούνται και οι ίδιοι από τα παιδιά τους – και επιδεικνύουν άρνηση και ψυχρότητα απέναντι σε αυτά. Σύμφωνα με τις εν λόγω έρευνες, η προκατάληψη των γονέων αναφορικά με την ευθύνη των παιδιών τους για τα ίδια τους προβλήματα, δρα ως διαμεσολαβητής μεταξύ των παιδικών συμπεριφορικών προβλημάτων και της γονικής αντίδρασης. Παρόμοιοι μηχανισμοί είναι πιθανό να τίθενται σε λειτουργία με αργούς ρυθμούς και να εξελίσσονται σταδιακά με την πάροδο του χρόνου, ερμηνεύοντας εν μέρει και τις συσχετίσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών.

*5.3. Θυματοποίηση και Γονική Υπερπροστατευτικότητα:* Αντίθετα με την ερευνητική υπόθεση για αμφίδρομη σχέση μεταξύ Θυματοποίησης και γονικής Υπερπροστατευτικότητας, δεν έχει εντοπιστεί καμία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Τόσο συγχρονικά όσο και διαχρονικά, οι δύο παράγοντες δεν φάνηκε να σχετίζονται μεταξύ τους, γι' αυτό και οι συναφείς διαχρονικές διαδρομές

αφαιρέθηκαν από το τελικό μοντέλο στατιστικά σημαντικών επιδράσεων. Αυτό αντικρούει προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα (π.χ. Georgiou, 2008· Heaven, Newbury & Mak, 2004· Perren & Hornung, 2005· Stevens, De Bourdeaudhuij & Van Oost, 2002) που έχουν δείξει ότι η Θυματοποίηση του παιδιού συνδέεται θετικά με την Υπερπροστατευτικότητα των γονέων του. Όσο δηλαδή αυξάνεται η Θυματοποίηση αυξάνεται και η Υπερπροστατευτικότητα και αντίθετα, όσο μειώνεται η πρώτη μειώνεται και η δεύτερη. Οι έρευνες αυτές έχουν υποστηρίξει ότι η συνεχής προστασία του παιδιού από το γονέα πιθανό να εμποδίζει την ανάπτυξη μηχανισμών χειρισμού προβληματικών καταστάσεων από μέρους του πρώτου, με αποτέλεσμα το παιδί να καθίσταται ευάλωτο σε εμπειρίες θυματοποίησης. Ωστόσο, η κατεύθυνση της σχέσης τελούσε υπό εξέταση και στην παρούσα έρευνα, λόγω του ενδεχομένου και η Θυματοποίηση να επηρεάζει με τη σειρά της τη γονική Υπερπροστατευτικότητα. Με άλλα λόγια, οι γονείς να εκφράζονται υπερπροστατευτικά, σε μία προσπάθειά τους να θωρακίσουν το θυματοποιημένο παιδί από παρόμοιες εμπειρίες.

Μία πιθανή αιτιολόγηση για το μη εντοπισμό θετικής σχέσης μεταξύ Θυματοποίησης και γονικής Υπερπροστατευτικότητας στο συγκεκριμένο ερευνητικό έργο, θα μπορούσε ίσως να αναφέρεται στις διαφορετικές πηγές πληροφόρησης για τις δύο μεταβλητές. Με άλλα λόγια, το γεγονός ότι ο υπολογισμός της Θυματοποίησης πραγματοποιήθηκε με βάση τις δηλώσεις των παιδιών ενώ η Υπερπροστατευτικότητα με βάση τις δηλώσεις των γονέων, ίσως να επηρέασε τα αποτελέσματα. Ωστόσο αν ίσχυε κάτι τέτοιο, πιθανό να ήταν εμφανές στη σχέση μεταξύ Θυματοποίησης και γονικής Ανταπόκρισης, για την οποία δεδομένα λήφθηκαν από τα ίδια τα παιδιά. Η σχέση όμως μεταξύ γονικής Ανταπόκρισης και Θυματοποίησης δεν έδειξε σε καμία περίπτωση κάτι τέτοιο. Αντίθετα, εντοπίστηκε αρνητική σχέση μεταξύ των δύο, τονίζοντας τη θετική επίδραση της γονικής φροντίδας ενάντια στην πιθανότητα Θυματοποίησης του παιδιού. Ο ορισμός της έννοιας «Υπερπροστατευτικότητα» από έκαστο ερευνητή αποτελεί μάλλον κλειδί στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτής και της Θυματοποίησης. Ίσως η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών να μην είναι γραμμική και να ενεργοποιείται μόνο σε ακραίες περιπτώσεις Θυματοποίησης ή/και Υπερπροστασίας.

Μια εναλλακτική πιθανή ερμηνεία για το μη εντοπισμό σχέσης μεταξύ Υπερπροστατευτικότητας και Θυματοποίησης αποτελεί το ενδεχόμενο οι γονείς στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο όπου διεξήχθη η παρούσα έρευνα, να μην είναι γνώστες των εμπειριών θυματοποίησης που βιώνει το παιδί τους. Άλλωστε, σημαντικός αριθμός ερευνών (π.χ. Borg 1998· Glover, Gough, Johnson & Cartwright,

2000· Hunter, Boyle & Warden, 2004) δηλώνουν ότι η πλειοψηφία των γονέων δεν είναι επαρκώς ενήμερη αναφορικά με συναφείς εμπειρίες των παιδιών τους. Συνεπώς, δεν θα μπορούσε να αναμένεται από τους γονείς να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σε μία κατάσταση την οποία δεν γνωρίζουν. Επιπρόσθετα, τόσο προγενέστερα ερευνητικά ευρήματα (π.χ. Kaltiala-Heino κ.ά., 2000· Brockenbrough, κ.ά., 2002) όσο και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έχουν δείξει ότι τα παιδιά που θυματοποιούνται παρουσιάζουν προβλήματα εσωτερίκευσης τα οποία είναι λιγότερο ορατά από συμπεριφορές εξωτερίκευσης, όπως είναι για παράδειγμα ο σχολικός Εκφοβισμός (Oland & Shaw, 2005). Έτσι, οι γονείς πιθανό να μην είναι σε θέση να αντιληφθούν το πρόβλημα και τη συνακόλουθη ανάγκη για ρύθμιση της συμπεριφοράς και φροντίδας από μέρους τους. Οι συγκεκριμένες ερμηνείες ενισχύονται και από το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα δεν έχει εντοπίσει επίδραση της παιδικής Θυματοποίησης στη γονική Ανταπόκριση, υποδηλώνοντας ίσως ότι οι γονείς δεν αισθάνονται την ανάγκη να προστατέψουν τα παιδιά τους, επειδή δεν γνωρίζουν ή δεν έχουν αντιληφθεί τις σχετικές τους εμπειρίες.

## **6. Θυματοποίηση και Προβλήματα Εσωτερίκευσης**

Οι εμπειρίες Θυματοποίησης όπως υπολογίστηκαν κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση δεν φάνηκε να προβλέπονται στατιστικά σημαντικά από τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης της πρώτης χρονικής στιγμής. Παράλληλα, ούτε τα προβλήματα Εσωτερίκευσης της δεύτερης χρονικής στιγμής φάνηκε να προβλέπονται στατιστικά σημαντικά από την παιδική Θυματοποίηση όπως υπολογίστηκε κατά την πρώτη μέτρηση. Επομένως, η συναφής ερευνητική υπόθεση για αμφίδρομη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών δεν έχει επιβεβαιωθεί. Κάτι τέτοιο βρίσκεται (εν μέρει) σε αντίφαση με προγενέστερες έρευνες που έχουν υποστηρίξει ότι τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης μπορούν να προβλέψουν την παιδική Θυματοποίηση (Brockenbrough, Cornell & Lober, 2002· Carney & Merrell, 2001· Kaltiala-Heino κ.ά., 2000· Peskin, κ.ά., 2007) ή ακόμα ότι η Θυματοποίηση είναι σε θέση να προβλέψει μελλοντικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης (Arseneault, Milne, Taylor, Adams, Delgado, Caspi & Moffitt, 2008).

Ωστόσο, οι πλείστες έρευνες που έχουν υποστηρίξει την πρόβλεψη μελλοντικής Θυματοποίησης από τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης (π.χ. Kaltiala-Heino κ.ά., 2000· Peskin, κ.ά., 2007) έχουν χρησιμοποιήσει μόνο συγχρονικά στοιχεία, γεγονός που περιορίζει ιδιαίτερα την ευχέρεια εξαγωγής συμπερασμάτων πέραν της στατιστικής συσχέτισης (Gonzalez, 2009). Αντίθετα, η παρούσα έρευνα έχει χρησιμοποιήσει

διαχρονικά δεδομένα, ελέγχοντας το ποσοστό της σχέσης μεταξύ Θυματοποίησης και Προβλημάτων Εσωτερίκευσης, το οποίο ερμηνευόταν από τις αρχικές τιμές των δύο μεταβλητών. Επίσης, οι έρευνες αυτές έχουν εξετάσει το φαινόμενο σε διαφορετικές ηλικίες, περιλαμβάνοντας εφήβους άνω των 14 ετών, ενώ έχουν συλλέξει δεδομένα μόνο από τα ίδια τα παιδιά. Όπως έχει προαναφερθεί, ο υπολογισμός της Θυματοποίησης με βάση δηλώσεις των ίδιων των παιδιών σε σύγκριση με τον υπολογισμό των Προβλημάτων Εσωτερίκευσης ο οποίος πραγματοποιήθηκε βασισμένος σε δηλώσεις των γονέων, πιθανό να επηρέασε τα ερευνητικά αποτελέσματα.

Επίσης, διαχρονικά δεδομένα που έχουν υποστηρίξει ότι η παιδική Θυματοποίηση είναι σε θέση να προβλέψει μελλοντικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης (π.χ. Arseneault, κ.ά., 2008· Bond, κ.ά., 2001) έχουν εξετάσει την εξέλιξη της σχέσης για περισσότερο από τρία χρόνια, σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα που διήρκεσε 6 μήνες. Εξάλλου, τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης φάνηκαν να είναι σταθερά κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, καθώς δεν υπήρξε διαφοροποίηση από την πρώτη χρονική μέτρηση στη δεύτερη. Συνεπώς, η δυναμική της σχέσης μεταξύ των δύο παραγόντων είναι πιθανό να μεταβάλλεται με διαφορετικό ρυθμό και τρόπο, κατά την πάροδο του χρόνου. Στις προαναφερθείσες έρευνες όπως και στη συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών που έχουν εξετάσει τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης, συμμετείχαν έφηβοι και όχι παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, αν και η σχετική έρευνα των Arseneault, κ.ά. (2008) κράτησε σταθερούς τους γενετικούς παράγοντες εξετάζοντας μονοζυγωτικούς διδύμους, δεν έλαβε καθόλου υπόψη την γονική συμπεριφορά. Συνεπώς, είναι πιθανό να ανευρίσκονταν διαφορετικές σχέσεις αν στο συνολικό μοντέλο ερμηνείας των Προβλημάτων Εσωτερίκευσης περιλαμβάνονταν και επιπρόσθετες σημαντικές μεταβλητές. Ακόμα, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω των μητέρων και των δασκάλων των παιδιών, ενώ στα πλαίσια της επίσης διαχρονικής έρευνας των Bond, κ.ά. (2001) πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά μέσω των εφήβων συμμετεχόντων. Οι διαφορετικές πηγές πληροφόρησης αναφορικά με τα επίπεδα Προβλημάτων Εσωτερίκευσης των παιδιών διαφοροποιούν περαιτέρω την παρούσα έρευνα από προγενέστερες, ερμηνεύοντας ίσως και κατά ένα μικρό ποσοστό τη διαφορά στα ερευνητικά ευρήματα.

Παρά το μη εντοπισμό κατευθυντικής σχέσης μεταξύ της παιδικής Θυματοποίησης και των Προβλημάτων Εσωτερίκευσης, η παρούσα έρευνα δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι αναιρεί τα προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα. Δηλώνει ωστόσο ότι εντός του συγκεκριμένου πλαισίου και για παιδιά 9-12 ετών δεν φαίνεται να ισχύουν κατευθυντικές

επιδράσεις μέσα σε 6 μήνες. Οι δύο μεταβλητές φάνηκε όμως να συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά και θετικά, τόσο σε συγχρονικό όσο και σε διαχρονικό επίπεδο. Κάτι τέτοιο πιθανό να υποδηλώνει συμμεταβολή των δύο μεταβλητών με την πάροδο του χρόνου, χωρίς ωστόσο να είναι εφικτός ο προσδιορισμός προβλεπτικής σχέσης μεταξύ των δύο.

Χωρίς να είναι εφικτό να προβεί κανείς σε συζήτηση αναφορικά με την κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ Θυματοποίησης και Προβλημάτων Εσωτερίκευσης στα πλαίσια του παρόντος έργου, μια πιθανή ερμηνεία της συσχέτισης μεταξύ των δύο θα ήταν λογικό να πηγάζει από τα τυπικά χαρακτηριστικά ενός παιδιού που θυματοποιείται. Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν είναι άλλα από το άγχος, την κατάθλιψη, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και την απομόνωση (Brockenbrough, Cornell & Lober, 2002· Kaltiala-Heino κ.ά., 2000· Peskin, κ.ά., 2007) τα οποία περιλαμβάνονται υπό τον όρο Προβλήματα Εσωτερίκευσης. Φαίνεται ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η ανασφάλεια, οι φοβίες και η υποχωρητικότητα που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με Προβλήματα Εσωτερίκευσης ίσως τα καθιστούν ευκολότερους στόχους θυματοποίησης για τα επιθετικά παιδιά. Εξάλλου, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά-θύματα δίνουν ουσιαστικά το μήνυμα ανασφαλών ατόμων, τα οποία θα αντιδράσουν με κλάμα και απόσυρση και δεν πρόκειται να ανταποδώσουν σε περίπτωση που κάποιος τους επιτεθεί (Natvig κ.ά., 2001). Παράλληλα, τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλούς δείκτες στα Προβλήματα Εσωτερίκευσης είναι εξ' ορισμού περισσότερο απομονωμένα από τα υπόλοιπα παιδιά. Συνεπώς, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση είναι εύκολο να συμβεί σε τέτοια περίπτωση. Η κοινωνική όμως απομόνωση και η μη εμπλοκή του παιδιού σε ένα δίκτυο φίλων από το οποίο να αλληλοστηρίζεται, το θέτει σε σημαντικό κίνδυνο Θυματοποίησης. Άλλωστε, η ασυμμετρία δύναμης (κοινωνικής ή/και σωματικής) αποτελούν πρωταρχικό χαρακτηριστικό του Εκφοβισμού (Olweus, 1994· Rigby, 2002· Smith, 2000).

Τα γεγονότα ότι δεν εντοπίστηκε κατευθυντική σχέση μεταξύ Θυματοποίησης και Προβλημάτων Εσωτερίκευσης ίσως να υποδηλώνει ότι ένας επιθετικός μαθητής ενδεχομένως να μην επιλέγει αρχικά το στόχο του κρίνοντας από τη μοναχικότητα ή την ανασφάλεια του επικείμενου θύματος. Στην πορεία όμως πιθανό να αντιλαμβάνεται ότι το παιδί-θύμα δεν πρόκειται να αντιδράσει, ενώ ούτε συνδέεται και με φίλους για να το στηρίξουν. Αυτή η συνειδητοποίηση ίσως να ενθαρρύνει το θύτη να συνεχίζει ανενόχλητος τον εκφοβισμό του παιδιού αυτού. Με άλλα λόγια, τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης ίσως να μην αποτελούν κριτήριο για την επιλογή του θύματος, αλλά κίνητρο για διαιώνιση του εκφοβισμού από το θύτη εάν και εφόσον γίνει αντιληπτή η περιθωριοποίηση και ανασφάλεια του παιδιού-θύματος.

Παράλληλα, ο εντοπισμός συγχρονικών και διαχρονικών συσχετίσεων σε συνδυασμό με τη μη ανίχνευση κατευθυντικής σχέσης μεταξύ Θυματοποίησης και Προβλημάτων Εσωτερίκευσης, ίσως ερμηνεύεται από το ενδεχόμενο ύπαρξης πιθανών ενδιάμεσων παραγόντων που ίσως διαδραματίζουν κάποιο ρόλο μεταξύ των δύο. Για παράδειγμα, έρευνες έχουν δείξει ότι η αιτιακή απόδοση Θυματοποίησης στην οποία καταλήγουν τα παιδιά-θύματα είναι διαφορετική από αυτή των παιδιών που δεν θυματοποιούνται (Graham, Bellmore & Mize, 2006· Kingsbury & Espelage, 2007· Georgiou & Stavrinides, 2008). Φαίνεται ότι τα παιδιά-θύματα θεωρούν πολύ περισσότερο ως αιτίες Θυματοποίησης προσωπικά χαρακτηριστικά του θύματος, σε σύγκριση με τα παιδιά που δε βιώνουν εμπειρίες θυματοποίησης. Οι αποδόσεις αιτιότητας που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του ατόμου τα οποία είναι σχετικά σταθερά και δεν μπορούν να αλλάξουν, συνεπάγονται πεποίθηση για τη σταθερότητα της όλης κατάστασης και σχετίζονται με την πεποίθηση του θύματος ότι του αξίζει να θυματοποιείται. Ταυτόχρονα, ερευνητικά δεδομένα των Graham και Junonen (2001) έχουν υποστηρίξει ότι η συγκεκριμένη κατηγορία αιτιακών αποδόσεων σχετίζεται και με σοβαρές επιπτώσεις ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, άγχος και κατάθλιψη. Σύμφωνα με τους Graham, Bellmore και Mize (2006) η επίρριψη ευθυνών στον εαυτό όσον αφορά τα προσωπικά χαρακτηριστικά, φαίνεται να δρα ως σημαντικός διαμεσολαβητής για την κακή ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Παρόμοιες γνωστικές διεργασίες είναι πιθανό να τροφοδοτούνται και να τίθενται σε λειτουργία σταδιακά και με την πάροδο χρονικού διαστήματος μεγαλύτερου των 6 μηνών, ερμηνεύοντας εν μέρει τις συσχετίσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών.

## **7. Γονικοί παράγοντες και Προβλήματα Εσωτερίκευσης**

Βασισμένη στο μοντέλο αλληλεπιδράσεων μεταξύ γονέων και παιδιών, η παρούσα έρευνα υπέθεσε ότι θα υπάρχουν αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ των υπό εξέταση γονικών παραγόντων και των παιδικών Προβλημάτων Εσωτερίκευσης. Ωστόσο, καμία αμφίδρομη επίδραση δεν εντοπίστηκε μεταξύ παιδικής και γονικής συμπεριφοράς. Υπήρξαν όμως στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ τους, οι οποίες υποδηλώνουν την αλληλεξάρτηση και τη συμμεταβολή τους. Συγκεκριμένα, τόσο η Μητρική και Πατρική Παραχωρητικότητα, όσο και η Μητρική και Πατρική Υπερπροστατευτικότητα έδειξαν μικρές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης. Αντίθετα, η Μητρική και Πατρική Ανταπόκριση δεν φάνηκε να σχετίζονται στατιστικά



σημαντικά με τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης ούτε κατά την πρώτη ούτε και κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή.

Τα ερευνητικά αυτά ευρήματα συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες οι οποίες έχουν χρησιμοποιήσει συγχρονικά δεδομένα και υποστήριξαν θετική συσχέτιση μεταξύ γονικής Υπερπροστατευτικότητας και ανάπτυξης παιδικών Προβλημάτων Εσωτερίκευσης (π.χ. Heaven κ.ά., 2004· Muris, Meesters & Berg, 2003· Muris, κ.ά., 2000). Χωρίς να είναι εφικτή η συζήτηση αναφορικά με την κατεύθυνση επίδρασης μεταξύ των δύο μεταβλητών, μια πιθανή ερμηνεία θα μπορούσε να αναφέρεται σε μεγαλύτερη φροντίδα και προστασία των παιδιών από τους γονείς, ως αντιστάθμισμα των προβλημάτων που βιώνουν. Από την άλλη, η υπερβολική προστασία των παιδιών από τους γονείς ίσως τα απομακρύνει από την προσπάθειά τους για σύναψη φιλικών δεσμών με συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να καταλήγουν μοναχικά και να βιώνουν αισθήματα εσωτερίκευσης. Εξάλλου, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με Προβλήματα Εσωτερίκευσης τείνουν να συνδέονται περισσότερο με τους γονείς τους παρά με παιδιά της ηλικίας τους (Hay & Ashman, 2003).

Προγενέστερα ερευνητικά ευρήματα έχουν επίσης υποστηρίξει θετική συσχέτιση μεταξύ των χαμηλών επιπέδων γονικής φροντίδας και των παιδικών Προβλημάτων Εσωτερίκευσης (π.χ. Flouri & Buchanan, 2003· Heaven κ.ά., 2004· Muris, κ.ά., 2000) κάτι το οποίο δεν φάνηκε να ισχύει στην παρούσα έρευνα. Το γεγονός ότι δεν έχει εντοπιστεί στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ χαμηλής Γονικής Ανταπόκρισης και Προβλημάτων Εσωτερίκευσης ίσως εξηγείται από το ενδεχόμενο η σχέση αυτή να ενεργοποιείται μόνο σε πολύ χαμηλά επίπεδα γονικής φροντίδας, με αποτέλεσμα να μην είναι ανιχνεύσιμη σε μεσαία και ψηλά επίπεδα. Στα πλαίσια πάντως της παρούσας έρευνας οι συμμετέχοντες μαθητές δήλωσαν γενικά μεσαία προς ψηλά επίπεδα τόσο Μητρικής όσο και Πατρικής Ανταπόκρισης γεγονός που ίσως ερμηνεύει σε ένα βαθμό το μη εντοπισμό σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται πάντως σε συμφωνία με διαχρονική έρευνα των Helsen, Volleberg και Meeus (2000) οι οποίοι επίσης εξέτασαν την εν λόγω σχέση υπό ένα αλληλεπιδραστικό πλαίσιο και δεν εντόπισαν οποιαδήποτε κατευθυντική σχέση γονικής φροντίδας και παιδικών Προβλημάτων Εσωτερίκευσης. Παρόμοια, οι Burton, Stice και Seeley (2004) δεν εντόπισαν καμία σχέση κατεύθυνσης μεταξύ γονικής υποστηρικτικής συμπεριφοράς και εφηβικής κατάθλιψης. Οι Zimmerman και συνεργάτες (2000) προτείνουν ότι είναι πιθανό οι γονείς να επιδρούν στα παιδιά τους με άμεσο τρόπο, ουδετεροποιώντας μέσω της στήριξής τους, το άγχος που προκαλείται

από δυσάρεστα γεγονότα. Η καθησυχαστική αυτή όμως επίδραση πιθανό να είναι βραχυπρόθεσμη και όχι μακροπρόθεσμη. Το ενδεχόμενο αυτό ίσως αιτιολογεί το μη εντοπισμό σχέσης μεταξύ παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης και γονικής συμπεριφοράς στον οποίο καταλήγουν συγχρονικές έρευνες (Branje, Hale & Meeus, 2008). Σημειώνεται επίσης ότι τόσο η γονική Ανταπόκριση όσο και τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης φάνηκαν να παραμένουν σταθερά κατά το χρονικό διάστημα της έρευνας, γεγονός που ίσως αιτιολογεί περαιτέρω το μη εντοπισμό κατευθυντικής σχέσης μεταξύ των δύο (Branje, Hale & Meeus, 2008).

Η παρούσα έρευνα έχει επίσης καταλήξει σε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των Προβλημάτων Εσωτερίκευσης και της γονικής Παραχωρητικότητας. Το ερευνητικό αυτό εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες που έχουν εντοπίσει αρνητική σχέση μεταξύ του γονικού ελέγχου και των παιδικών συμπεριφορικών προβλημάτων (π.χ. Kerr, Stattin, & Engels, 2008α · Kerr, Stattin & Pakalniskiene, 2008). Σύμφωνα με τους Kerr, Stattin και Burk (2010) φαίνεται ότι οι γονείς τείνουν να εμπλέκονται και να εποπτεύουν τη συμπεριφορά των παιδιών τα οποία αποδέχονται και είναι ανοιχτά στις συγκεκριμένες γονικές πρακτικές. Αντίθετα, αποσύρονται και μειώνουν το γονικό έλεγχο όταν τα παιδιά είναι «κλειστά», απόμακρα και δεν αφήνουν περιθώρια επικοινωνίας με το γονέα. Από την άλλη, ερευνητές (π.χ. Georgiou, 2008α) έχουν υποστηρίξει ότι η γονική Παραχωρητικότητα είναι πιθανό να εκλαμβάνεται ως αδιαφορία προς το παιδί με αποτέλεσμα να μειώνεται η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή του. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα δεν κατέληξε σε οποιαδήποτε σχέση κατεύθυνσης μεταξύ των δύο μεταβλητών, η οποία να είναι σε θέση να διασαφηνίσει τον ακριβή τρόπο επίδρασης.

Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί πως αν και υπάρχουν κάποιες διαχρονικές έρευνες που έχουν εξετάσει τη σχέση γονικής συμπεριφοράς και προβλημάτων εξωτερίκευσης (π.χ. Burt, κ.ά., 2005 · Eisenberg, κ.ά., 2005) πολύ λιγότερες είναι οι έρευνες που έχουν εξετάσει τη διαχρονική σχέση μεταξύ της πρώτης και των παιδικών Προβλημάτων Εσωτερίκευσης. Η διαχρονική έρευνα των Buist και συνεργατών (2004) εντόπισε αμφίδρομη σχέση μεταξύ της γονικής υποστηρικτικής συμπεριφοράς και των παιδικών Προβλημάτων Εσωτερίκευσης, κάτι το οποίο δεν φάνηκε να ισχύει στην παρούσα έρευνα. Παρομοίως, έρευνα των Fantì κ.ά. (2008) κατέληξε σε αμφίδρομη σχέση μεταξύ της ποιότητας σχέσης μητέρας-παιδιού και της εκδήλωσης Προβλημάτων Εσωτερίκευσης. Ωστόσο, οι έρευνες αυτές έχουν πραγματοποιηθεί με εφήβους άνω των 14 ετών, καλύπτοντας ένα διαφορετικό ηλικιακό φάσμα από αυτό της παρούσας έρευνας.

Αναφέρεται επίσης ότι οι έρευνες που έχουν εντοπιστεί για τη διερεύνηση της διαχρονικής σχέσης μεταξύ γονικών παραγόντων και Προβλημάτων Εσωτερίκευσης, δεν έχουν συνεξετάσει το ρόλο που πιθανό να διαδραματίζει ο Εκφοβισμός και η Θυματοποίηση (π.χ. Beaver & Wright, 2007· Burt, κ.ά., 2005· Caldwell, Beutler, Ross & Silver, 2005· Collins & Laursen, 2004· Eisenberg, κ.ά., 2005). Ακόμη και έρευνες που έχουν συμπεριλάβει σε ένα ενιαίο μοντέλο γονικές πρακτικές, παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης αλλά και Εξωτερίκευσης (π.χ. Buist, κ.ά., 2004· Eisenberg, κ.ά., 1999) δεν έχουν εξετάσει συγκεκριμένα το ρόλο του Εκφοβισμού και της Θυματοποίησης, αλλά των ευρύτερων προαναφερθέντων κατηγοριών. Επιπρόσθετα, οι έρευνες αυτές έχουν εξετάσει τις επιδράσεις των δύο αυτών ειδών προβλημάτων με ξεχωριστές στατιστικές αναλύσεις. Λόγω όμως της συνοσηρότητας που χαρακτηρίζει τα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης (π.χ. Lilienfeld, 2003· Youngstrom, Findling, & Calabrese, 2003) η εξέτασή τους θα έπρεπε μάλλον να διεξαχθεί στα πλαίσια συμπερίληψης και των δύο σε ταυτόχρονες στατιστικές αναλύσεις. Δεν έχει εντοπιστεί καμία παρόμοια έρευνα η οποία να συνεξετάζει σε διαχρονική βάση όλους τους υπό διερεύνηση παράγοντες της παρούσας έρευνας. Συνεπώς, τα προγενέστερα ερευνητικά ευρήματα δεν είναι εύκολο να συγκριθούν ευθέως με τα αποτελέσματα του παρόντος έργου, καθώς στα εκάστοτε ερευνητικά πλαίσια των σχετικών ερευνών περιλαμβάνονταν λιγότερες ή/και διαφορετικές μεταβλητές. Η συνδιερεύνηση επιπρόσθετων αλληλοσυσχετιζόμενων παραγόντων σε ένα ενιαίο μοντέλο είναι σε πλεονεκτικότερη θέση να αποκαλύψει την πολυπλοκότητα του φαινομένου, υποδηλώνοντας την ταυτόχρονη συνδιακύμανση και συμμεταβολή ποικίλων συναφών παραγόντων. Η μη συμπερίληψη σημαντικών παραμέτρων σε ένα μοντέλο εμπεριέχει τον κίνδυνο να αποδώσει κίβδηλες (spurious) ή υπερεκτιμημένης ισχύος σχέσεις, καθώς δεν λαμβάνονται υπόψη σημαντικοί παράγοντες που πιθανό να ερμήνευαν μέρος της εκάστοτε υπό εξέταση σχέσης (Dishion, Bullock & Kiesner, 2008).

## **8. Επίδραση φύλου παιδιού και γονικού φύλου**

Η παρούσα έρευνα έχει εντοπίσει στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, αναφορικά με τον Εκφοβισμό και τους υπό εξέταση γονικούς παράγοντες, επιβεβαιώνοντας τις συναφείς ερευνητικές υποθέσεις.

Τόσο κατά την πρώτη όσο και κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση, φάνηκε ότι τα αγόρια τείνουν να εμπλέκονται σε περισσότερα περιστατικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς από ότι τα κορίτσια. Το ερευνητικό αυτό εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με μία πληθώρα

προγενέστερων ερευνών που έχουν υποστηρίξει ότι τα αγόρια έχουν επιθετικότερες τάσεις και εκδηλώνουν περισσότερα προβλήματα εξωτερίκευσης γενικότερα (Burt, κ.ά., 2005· Fanti, κ.ά., 2008) και Σχολικό Εκφοβισμό ειδικότερα (π.χ. Georgiou & Fanti, 2010· Flouri & Buchanan, 2003· Seals & Young, 2003· Solberg, Olweus & Endresen, 2007) σε σύγκριση με τα κορίτσια. Σύμφωνα με τους Keenan και Shaw (1997) οι διαφορές φύλου ως προς τα προβλήματα εξωτερίκευσης ίσως να οφείλονται στο διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης των δύο και στην μεγαλύτερη ανοχή απέναντι στα συμπεριφορικά προβλήματα εξωτερίκευσης, όταν αυτά εκδηλώνονται από αγόρια. Παράλληλα, όπως έχουν επισημάνει και οι Harris και Petrie (2004) είναι πιθανό τα αγόρια να επιδίδονται σε επιθετικές ενέργειες σε μια προσπάθειά τους να επιβάλουν την κυριαρχία τους στους συνομηλίκους. Μέσω της επιβολής τους στους άλλους, ίσως επιδιώκουν την επίδειξη της δύναμής τους και της εδραίωσης της ταυτότητάς τους ως μέλη του «ισχυρού φύλου» που κυριαρχεί κοινωνικά.

Όπως αναμενόταν, δεν έχει εντοπιστεί διαφορά φύλου αναφορικά με τις εμπειρίες Θυματοποίησης των παιδιών, εύρημα το οποίο βρίσκεται σε συμφωνία με προγενέστερα ερευνητικά ευρήματα (π.χ. Fanti & Georgiou, 2010· Schwartz, Proctor & Chichn, 2001· Solberg, Olweus, & Endresen, 2007). Συνεπώς, φαίνεται ότι το φύλο του παιδιού αποτελεί παράγοντα κινδύνου για τη συμμετοχή του σε περιστατικά Εκφοβισμού ενώ δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο ενδεχόμενο Θυματοποίησής του.

Δεν έχουν επίσης εντοπιστεί στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης ούτε όπως αυτά υπολογίστηκαν από τη μητέρα ούτε από τον πατέρα. Αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες που έχουν υποστηρίξει ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν περισσότερα Προβλήματα Εσωτερίκευσης σε σχέση με τα αγόρια (π.χ. Burt, κ.ά., 2005· Leadbeater, Kuperminc, Blatt & Hertzog, 1999). Σημειώνεται βέβαια ότι οι έρευνες αυτές έχουν εξετάσει συμμετέχοντες εφηβικής ηλικίας και όχι παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, οι συναφείς μετρήσεις λήφθηκαν από τους ίδιους του εφήβους ενώ η παρούσα έρευνα έχει λάβει μετρήσεις τόσο από τον πατέρα όσο και από τη μητέρα. Η παρούσα έρευνα συμφωνεί πάντως με την έρευνα των Fanti, κ.ά. (2008) η οποία αν και εξέτασε επίσης εφήβους, δεν έχει εντοπίσει διαφορές φύλου αναφορικά με τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης. Όσον τουλάχιστο αφορά το κυπριακό συγκείμενο, φαίνεται ότι τα κορίτσια 9-12 ετών δεν διαφέρουν από τα αγόρια αναφορικά με τα συμπτώματα Προβλημάτων Εσωτερίκευσης που παρουσιάζουν.

Όσον αφορά τους υπό εξέταση γονικούς παράγοντες, φάνηκε ότι τόσο οι μητέρες όσο και οι πατέρες είναι πιο παραχωρητικοί με τα αγόρια, σε σχέση με τα κορίτσια. Αυτό είναι πιθανό να ερμηνεύεται και από το γεγονός ότι τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά Εκφοβισμού σε σχέση με τα κορίτσια. Εξάλλου, όπως έχει αναλυθεί πιο πάνω, η εκφοβιστική συμπεριφορά του παιδιού φαίνεται να είναι σε θέση να προβλέψει θετικά τη γονική Παραχωρητικότητα. Όσο περισσότερο τα παιδιά εκδηλώνουν παρόμοιες συμπεριφορές τόσο οι γονείς τείνουν να παραιτούνται από την προσπάθειά τους για έλεγχο και εποπτεία της ζωής του παιδιού τους.

Σύμφωνα και με τους Kerr, Stattin και Burk (2010) οι γονείς εμπλέκονται, στηρίζουν, ασκούν έλεγχο και εποπτεία στη ζωή των παιδιών που είναι επικοινωνιακά ανοιχτά και καλωσορίζουν το γονικό αυτό ενδιαφέρον. Προγενέστερες έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι τα αγόρια δεν έχουν τόσο θετικές σχέσεις με τους γονείς τους όσο τα κορίτσια (π.χ. Hay & Ashman, 2003· Fantì, κ.ά., 2008) ενδεχόμενο που ίσως ερμηνεύει σε ένα βαθμό και την μεγαλύτερη γονική Παραχωρητικότητα απέναντι στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Κάτι τέτοιο ενισχύεται και από το γεγονός ότι τα κορίτσια δήλωσαν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη Μητρική Ανταπόκριση σε σύγκριση με τα αγόρια.

Μία εναλλακτική ερμηνεία πιθανό να αναφέρεται στα διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς που διατηρούν οι γονείς σχετικά με το ρόλο των δύο φύλων. Οι συντηρητικές πατριαρχικές αντιλήψεις που ταυτίζουν το αντρικό φύλο με περισσότερη αυτονομία και δύναμη είναι πιθανό να κατευθύνουν αντίστοιχα τις γονικές πρακτικές απέναντι στα παιδιά διαφορετικού φύλου (Lorber, 1994). Παλαιότερες έρευνες έχουν υποστηρίξει τη συγκεκριμένη άποψη, καθώς έδειξαν ότι οι γονείς τείνουν να παρέχουν μεγαλύτερη αυτονομία στα αγόρια και από ότι στα κορίτσια, καθώς επίσης και περισσότερες ευκαιρίες για δραστηριοποίηση εκτός σχολικών πλαισίων (π.χ. Entwisle, Alexander & Oslon, 1997· Alexander, Entwisle & Oslon, 2001). Παράλληλα, προγενέστερα ερευνητικά ευρήματα έχουν επισημάνει ότι οι πρακτικές κοινωνικοποίησης των κοριτσιών εστιάζονται περισσότερο στη συμμόρφωση και υπακοή σε κανόνες και κοινωνικές νόρμες, ενώ αξίες όπως η ανεξαρτητοποίηση, η πρωτοβουλία και η διεκδικητικότητα κατευθύνουν τις γονικές πρακτικές κοινωνικοποίησης των αγοριών (Downey, Jackson & Powell, 1994). Λόγω όμως της αξίας ισότητας των δύο φύλων που προάγεται στις δυτικές κοινωνίες, θα ανέμενε κανείς ότι οι γονείς δεν αντιμετωπίζουν διαφορετικά τα παιδιά τους λόγω του φύλου τους. Ωστόσο, παρά τη γενικότερη χειραφέτηση της γυναίκας στη σύγχρονη κυπριακή κοινωνία, τα κατάλοιπα συντηρητικών και πατριαρχικών πεποιθήσεων είναι ακόμα διάχυτα και φαίνεται να επηρεάζουν

αντίστοιχα τη γονική συμπεριφορά. Η κυπριακή κοινωνία βρίσκεται ουσιαστικά σε ένα μεταίχμιο μετάβασης από το συντηρητικό και πατριαρχικό στο σύγχρονο και φιλελεύθερο στοιχείο (Vassiliadou, 2002· 2004· Παπαστυλιανού, Γεωργιάδης & Βύζακου, 2009) γεγονός το οποίο πιθανό να κατευθύνει ακόμα πεποιθήσεις και συμπεριφορές με βάση παραδοσιακές αντιλήψεις.

Αν και τα δύο φύλα δεν φάνηκε να διαφέρουν σε σχέση με την Πατρική Ανταπόκριση, οι πατέρες φαίνεται να είναι περισσότερο υπερπροστατευτικοί με τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. Αυτό ίσως ερμηνεύεται εν μέρει και από τα διαφορετικά πρότυπα κοινωνικοποίησης των δύο φύλων που περιγράφηκαν παραπάνω και την αντίστοιχη πιθανή πεποίθηση ότι τα κορίτσια είναι πιο ευάλωτα («ασθενές φύλο») και συνεπώς, χρήζουν περισσότερης φροντίδας και προσοχής (Vassiliadou, 2002· 2004). Τα ερευνητικά αυτά ευρήματα δηλώνουν γενικά ότι τόσο οι μητέρες όσο και οι πατέρες φαίνεται να επιδεικνύουν περισσότερη φροντίδα και να συνδέονται στενότερα με τα κορίτσια παρά με τα αγόρια. Βρίσκονται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες που έδειξαν στενότερη σχέση γονέων-κοριτσιών παρά γονέων-αγοριών (π.χ. Fantl, κ.ά., 2008· Hay & Ashman, 2003· Kenny, 1994) ενώ αντικρούουν ευρήματα που έχουν υποστηρίξει ότι οι μητέρες και οι κόρες είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε διαφωνίες και συγκρούσεις από ότι οι μητέρες με το γιο τους (π.χ. Collins & Laursen 2004· Laursen, 2005). Ωστόσο, οι τελευταίες αυτές έρευνες έχουν εξετάσει τη σχέση έφηβων κοριτσιών με τις μητέρες τους και όχι κοριτσιών ηλικίας δημοτικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, είναι πιθανό οι σχέσεις να διαφοροποιούνται κατά τα διαφορετικά ηλικιακά και αναπτυξιακά στάδια.

Επιπρόσθετα, οι μητέρες φαίνεται να ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες των παιδιών και να επιδεικνύουν μεγαλύτερη φροντίδα και υπερπροστατευτικότητα απέναντι σε αυτά, σε σχέση με τους πατέρες. Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες που έχουν υποστηρίξει ότι οι πατέρες εμπλέκονται σε λιγότερες αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά τους σε σχέση με τις μητέρες και επιδεικνύουν χαμηλότερο βαθμό ευαισθησίας απέναντι σε αυτά (π.χ. Collins & Russels, 1991· Grolnick & Slowiaczek, 1994· Lewis & Lamp, 2003). Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια σε εφηβική ηλικία δηλώνουν να έχουν στενότερες και σχέσεις με τη μητέρα παρά με τον πατέρα τους (Hosley & Montemoyor, 1997· Langford, Lewis, Solomon & Warin, 2001). Κάτι τέτοιο πιθανό να αιτιολογείται από το γεγονός ότι η μητέρα έχει συνήθως την κύρια ευθύνη ανατροφής των παιδιών και αφιερώνει συνήθως περισσότερο χρόνο στην ανατροφή τους (Hosley & Montemoyor, 1997). Αυτό συνιστά πιθανότατα και ένα σημαντικό λόγο για τον οποίο η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών

έχει διερευνήσει την επίδραση αποκλειστικά του μητρικού και όχι και του πατρικού ρόλου στην παιδική ανάπτυξη (π.χ. π.χ. Finnegan κ.ά., 1998· Georgiou 2008α).

Αν και έχουν εντοπιστεί διαφορές φύλου στους μέσους όρους των προαναφερθέντων μεταβλητών, οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν φάνηκε να επηρεάζουν τη δυναμική των υπό εξέταση σχέσεων. Οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν μετρική ισοδυναμία (measurement equivalence) ανάμεσα στα δύο φύλα, δηλώνοντας ισότητα στις παραγοντικές δομές και σχέσεις που περιλήφθηκαν στο μοντέλο κύριων επιδράσεων. Αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τις έρευνες των Fantì και συνεργατών (2008) καθώς και των Flouri και Buchanan (2003) οι οποίες διερεύνησαν τόσο το μητρικό όσο και τον πατρικό ρόλο σε ένα ενιαίο μοντέλο και δεν εντόπισαν διαφοροποίηση ούτε της μητρικής ούτε της πατρικής επίδρασης ως προς το φύλο του παιδιού. Κάτι τέτοιο συνεπάγεται ότι παρά τις ποσοτικές διαφοροποιήσεις των γονικών παραγόντων ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, οι σχέσεις και επιδράσεις μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς έχουν παρόμοια κατεύθυνση και ποιότητα. Στον αντίποδα βρίσκονται έρευνες που έχουν εντοπίσει διαφορετική γονική επίδραση σε αγόρια και κορίτσια (Fantì & Georgiou, 2010· Heaven, Newbury & Mak, 2004). Σημειώνεται βέβαια πως και οι δύο αυτές έρευνες αφορούσαν εφήβους άνω των 14 ετών ενώ η έρευνα των Fantì και Georgiou (2010) δεν έχει συμπεριλάβει την πατρική αλλά μόνο τη μητρική συμπεριφορά. Η έρευνα δε των Heaven, Newbury & Mak (2004) ήταν συγχρονική και διερεύνησε τη σχέση της γονικής συμπεριφοράς με την παραβατικότητα και όχι τον Εκφοβισμό.

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η συμπεριφορά τόσο της μητέρας όσο και του πατέρα παρουσιάζει στατιστικά σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά των παιδιών. Τόσο η Μητρική όσο και η Πατρική Ανταπόκριση φάνηκε να προβλέπουν αρνητικά τη Θυματοποίηση, ενώ η δύναμη της επίδρασης φαίνεται να είναι περίπου ισότιμη. Το ερευνητικό αυτό εύρημα συμφωνεί με προγενέστερες έρευνες που υποστήριξαν ότι και η μητρική και η πατρική συμπεριφορά είναι εξίσου σημαντικές στη διαμόρφωση της παιδικής συμπεριφοράς (π.χ. Flouri & Buchanan, 2003· Rohner & Veneziano, 2001). Ωστόσο, αντικρούει έρευνες που έχουν υποστηρίξει ότι η μητρική και όχι η πατρική συμπεριφορά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη συμπεριφορά του παιδιού (π.χ. Aunola & Nurmi, 2005) καταδεικνύοντας ότι στην ηλικία των 9-12 ετών, τόσο η μητέρα όσο και ο πατέρας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της παιδικής συμπεριφοράς.

Αναφέρεται επίσης ότι ενώ η μητρική συμπεριφορά δεν φάνηκε να προβλέπει την πατρική, η πατρική συμπεριφορά φάνηκε να προβλέπει την αντίστοιχη μητρική.

Συγκεκριμένα, η Πατρική Παραχωρητικότητα 1 φάνηκε να προβλέπει στατιστικά σημαντικά τη Μητρική Παραχωρητικότητα 2, ενώ η Πατρική Ανταπόκριση 1 προέβλεπε στατιστικά σημαντικά τη Μητρική Ανταπόκριση 2. Αυτό δεν θα πρέπει να προκαλεί έκπληξη, καθώς έρευνες που έχουν εστιάσει στον πατρικό ρόλο έχουν δείξει ότι οι πατέρες μπορούν να επηρεάσουν την άμεσα τη συμπεριφορά της μητέρας. Για παράδειγμα, έρευνες των Gjerdingen, Froberg και Fontaine (1991) και Teitler (2001) έδειξαν ότι όταν οι πατέρες ήταν θερμοί και υποστηρικτικοί απέναντι στις συζύγους, οι γυναίκες αισθάνονταν περισσότερο ευτυχείς και ψυχικά υγιείς. Η συναισθηματική αυτή πληρότητα της μητέρας με τη σειρά της, φάνηκε να επηρεάζει την ψυχική υγεία των παιδιών. Σε έρευνα επίσης των Wolfberg, Michels, Shields, O' Campo, Bronner και Bienstock (2004) φάνηκε ότι η στήριξη του άντρα στη σύζυγο κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης της, προέβλεπε στατιστικά σημαντικά τη μητρική ψυχική υγεία και φροντίδα απέναντι στο νεογέννητο βρέφος.

Αν και στο μοντέλο έγινε έλεγχος και για την πιθανή επίδραση της μητρικής στην πατρική συμπεριφορά, κάτι τέτοιο δεν φάνηκε να ισχύει. Αυτό αντικρούει προγενέστερα ευρήματα που έχουν δείξει ότι η ποιοτική σχέση που διατηρεί η μητέρα με τον πατέρα και με το παιδί μπορεί να προβλέψει και να διατηρήσει την πατρική εμπλοκή σε ψηλά επίπεδα (Kalil, Ziol-Guest, Coley, 2005). Ωστόσο, επιπρόσθετες έρευνες που έχουν συνεξετάσει το μητρικό και πατρικό ρόλο και έχουν ελέγξει για την πιθανή κατευθυντική διαχρονική σχέση μεταξύ των δύο, δεν έχουν εντοπίσει καμία αντίστοιχη σχέση (Fanti κ.ά, 2008). Αυτό πιθανό να οφείλεται στο διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και στα διαφορετικά γονικά και συζυγικά πρότυπα που διατηρεί η εκάστοτε κοινωνία (Μαλικιώτη-Λοϊζου & Παπαστυλιανού, 2009). Για παράδειγμα, η έρευνα των Fanti κ.ά. (2008) που δεν εντόπισε σχετική σχέση, διεξήχθη στην Αμερική όπου το συγκεκριμένο διαφέρει αρκετά από αυτό της Κύπρου. Η κυπριακή κοινωνία βρίσκεται σε ένα μάλλον μεταβατικό στάδιο, σε μια προσπάθεια σύζευξης του παραδοσιακού και του σύγχρονου, με έντονα ακόμη τα στοιχεία συντηρητικών και πατριαρχικών αξιών (Vassiliadou, 2002· 2004· Παπαστυλιανού, Γεωργιάδης & Βύζακου, 2009). Οι αξίες αυτές και οι πατριαρχικές δομές της παραδοσιακής κυπριακής οικογένειας, πιθανό να εξηγούν και τον εντοπισμό επίδρασης της πατρικής στη μητρική συμπεριφορά και το μη εντοπισμό της αντίστροφης κατεύθυνσης επίδρασης.

Το παιδί φαίνεται να ασκεί επίδραση τόσο στη μητρική όσο και στην πατρική συμπεριφορά. Ο Εκφοβισμός που εκδηλώνει το παιδί φαίνεται να είναι σε θέση να προβλέψει την Παραχωρητικότητα τόσο της μητέρας όσο και του πατέρα. Αυτό βρίσκεται



σε συμφωνία με την έρευνα των Fantì, κ.ά. (2008) η οποία έχει επίσης υποστηρίξει παρόμοια επίδραση της παιδικής στη μητρική και πατρική συμπεριφορά και αποτελεί μία από τις ελάχιστες διαχρονικές έρευνες που έχουν συνεξετάσει το μητρικό και τον πατρικό ρόλο σε ένα αλληλεπιδραστικό πλαίσιο. Ωστόσο, η συγκεκριμένη έρευνα δεν αναφέρεται στον Εκφοβισμό και τη Θυματοποίηση αλλά στα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης και Εξωτερίκευσης. Δεν έχει όμως εντοπιστεί καμία έρευνα πανομοιότυπη με την παρούσα, η οποία να διερευνά διαχρονικά τις πιθανές αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ παιδικής εκφοβιστικής συμπεριφοράς, Θυματοποίησης, μητρικής και πατρικής συμπεριφοράς.

## **9. Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών**

*9.1. Ηλικία (τάξη) παιδιών:* Η ηλικία των συμμετεχόντων παιδιών δεν αναμενόταν να έχει επίδραση στο φαινόμενο, καθώς οι πλείστοι ερευνητές χειρίζονται τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας ως μία ομοιογενή ομάδα (π.χ. Georgiou, 2008α). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η τάξη του παιδιού δεν είχε επίδραση στο σύνολο των υπό εξέταση μεταβλητών. Αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με προγενέστερα ευρήματα που έδειξαν ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας αναφορικά με τις εμπειρίες εκφοβισμού και θυματοποίησης (Olweus, 1994· Andreou, Vlachou & Didaskalou, 2005), καθώς το σχολικό ειδικότερα και αναπτυξιακό γενικότερα στάδιο στο οποίο βρίσκονται δεν παρουσιάζει μεγάλες διαφοροποιήσεις από 9 μέχρι 12 ετών (Kuczynski & Parkin, 2009· Shaw, Gross & Moilanen, 2009).

Ωστόσο, αν και δεν φάνηκε να υπάρχει επίδραση της ηλικίας στο συνολικό μοντέλο όπου περιλήφθηκαν όλες οι υπό εξέταση μεταβλητές, διαφορά εντοπίστηκε στο επίπεδο της Θυματοποίησης, όπως μετρήθηκε κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή. Τα παιδιά της Στ' τάξης Δημοτικού κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση, δήλωσαν στατιστικά σημαντικά λιγότερες εμπειρίες Θυματοποίησης τόσο από τα παιδιά της Δ' όσο και της Ε' δημοτικού. Αντίστοιχη διαφορά δεν εντοπίστηκε στη Θυματοποίηση όπως μετρήθηκε κατά την πρώτη χρονική στιγμή ούτε και σε οποιαδήποτε άλλη μεταβλητή. Η συγκεκριμένη διαφορά έχει εντοπιστεί κατά την μετάβαση σε ένα μάλλον διαφορετικό αναπτυξιακό στάδιο. Η δεύτερη μέτρηση είχε ληφθεί στο τέλος της σχολικής χρονιάς, όπου πλέον τα παιδιά της Στ' δημοτικού μεταβαίνουν από το παιδικό στο εφηβικό στάδιο. Το μεταβατικό αυτό στάδιο έχει εντοπιστεί από πολλούς ερευνητές ως στάδιο γενικότερων αλλαγών και αντιφάσεων όπου επισυμβαίνουν ποικίλες αναπτυξιακές αλλαγές (π.χ. Shaw, Heather, Gross & Moilanen, 2009). Προγενέστερα ερευνητικά ευρήματα έχουν επίσης

υποστηρίζει ότι κατά τη μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία η θυματοποίηση τείνει να μειώνεται (Georgiou & Fanti, 2010· Pellegrini & Long, 2002· Rigby, 1997).

Ερμηνεύοντας το φαινόμενο της φθίνουσας πορείας θυματοποίησης, ο Olweus (1994) επισημαίνει το χαρακτηριστικό του εκφοβισμού που αναφέρεται σε ασυμμετρία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος και τονίζει ότι οι μαθητές των μικρότερων τάξεων και οι πιο αδύναμοι είναι περισσότερο εκτεθειμένοι. Συνεπώς, όσο μικρότεροι είναι οι μαθητές τόσο περισσότεροι είναι οι πιθανοί θύτες (οι οποίοι είναι ηλικιακά μεγαλύτεροί τους και επομένως πιο δυνατοί) με αποτέλεσμα να θεωρείται λογική η αρνητική συσχέτιση μεταξύ ποσοστών θυματοποίησης και σχολικής βαθμίδας/ηλικίας των μαθητών. Επίσης, μια άλλη πιθανή εξήγηση είναι πως, καθώς τα άτομα μεγαλώνουν, αναπτύσσουν στρατηγικές για αποφυγή της θυματοποίησης και είναι λιγότερο ευάλωτοι στο φαινόμενο.

Επίσης τα παιδιά της Στ' τάξης Δημοτικού κατά τη δεύτερη ερευνητική μέτρηση, δήλωσαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα Μητρικής και Πατρικής Παραχωρητικότητας τόσο από τα παιδιά της Δ' όσο και της Ε' δημοτικού. Αντίστοιχη διαφορά δεν εντοπίστηκε στη Μητρική και Πατρική Παραχωρητικότητα όπως αξιολογήθηκαν κατά την πρώτη χρονική στιγμή. Όπως έχει προαναφερθεί, φαίνεται ότι το στάδιο αυτό συμπίπτει με γενικότερες αναπτυξιακές αλλαγές των παιδιών. Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες που έχουν δείξει ότι οι γονείς τείνουν να παρέχουν μεγαλύτερη αυτονομία στα παιδιά τους και να ελέγχουν λιγότερο τη ζωή τους, καθώς αυτά εισέρχονται στο εφηβικό στάδιο (Dishion, Bullock & Kiesner, 2008).

Σύμφωνα με τους Grolnick, Beiswenger και Price (2008) οι γονείς φαίνεται να αντιλαμβάνονται την ανάγκη των εφήβων για περισσότερη αυτονομία και σταδιακά, αρχίζουν να δίνουν περισσότερη ελευθερία στα παιδιά. Η γονική αυτή μείωση του ελέγχου είναι θεμιτή αν γίνεται με σκοπό την υποβοήθηση του εφήβου να ανεξαρτητοποιηθεί και να αναπτυχθεί σε αυτόνομο άτομο. Εξάλλου, σε αυτή την ηλικία οι έφηβοι αρχίζουν να επιθυμούν να βγαίνουν περισσότερο και να κοινωνικοποιούνται στα πλαίσια εξωσχολικών δραστηριοτήτων μαζί με φίλους του ίδιου ή/και του αντίθετου φύλου (Mounts, 2008). Ταυτόχρονα, στο αναπτυξιακό αυτό στάδιο, οι έφηβοι είναι πιθανό να αποκτούν τις πρώτες ρομαντικές τους σχέσεις και συνεπώς, αρχίζουν να επιζητούν περισσότερη αυτονομία και σεβασμό στην προσωπική και ιδιωτική τους ζωή (Tilton-Waver & Marshall, 2008). Επομένως, αν η μείωση της γονικής εποπτείας γίνεται συνειδητά εκ μέρους των γονέων, τότε είναι πιθανότερο να εκλαμβάνεται θετικά από τα ίδια τα παιδιά

και παράλληλα να συντείνει στη σταδιακή ανεξαρτητοποίηση και περαιτέρω κοινωνικοποίησή τους. Άλλωστε, η ιδανική ισορροπία γονικής εποπτείας και όχι ο πάντοτε αυξημένος βαθμός της φαίνεται να αποτελεί το κλειδί για την επιτυχή ψυχοκοινωνική παιδική ανάπτυξη. Κάθε ηλικία χαρακτηρίζεται από τις δικές τις ιδιαίτερες ανάγκες στις οποίες ο γονέας καλείται να ανταποκριθεί και να προσαρμόσει ανάλογα την συμπεριφορά του (Bornstein, 2008· Grusec, 2008).

9.2. *Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ):* Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας δεν διαδραμάτιζε σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης. Αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με παρόμοια προγενέστερα ερευνητικά ευρήματα (π.χ. Olweus, 1994· Woods & Wolke, 2004) ενώ αντικρούει κάποια άλλα (π.χ. Shepherd & Farrington, 1995· Yoshikawa, 1994) τα οποία υποστήριζαν ότι το χαμηλό ΚΟΕ συνδέεται με την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς των παιδιών. Ο τρόπος υπολογισμού του ΚΟΕ στην εκάστοτε έρευνα ίσως αποτελεί κλειδί στη διερεύνηση της σχέσης του με το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού και της Θυματοποίησης. Ελάχιστοι ερευνητές προβαίνουν σε κατηγοριοποίηση του ΚΟΕ με βάση το πραγματικό εισόδημα της οικογένειας, αφού λόγω μη προσβασιμότητας στις σχετικές πληροφορίες οι πλείστοι βασίζονται στα δεδομένα που έχουν τα σχολεία αναφορικά με τα ποσοστά άπορων παιδιών. Παράλληλα, πολύ λίγοι είναι οι ερευνητές που λαμβάνουν υπόψη το μορφωτικό επίπεδο και των δύο γονέων, κάτι το οποίο έχει συνυπολογιστεί στην παρούσα έρευνα. Μία άλλη πιθανή ερμηνεία για το μη εντοπισμό σχέσης μεταξύ ΚΟΕ και Εκφοβισμού, ίσως να οφείλεται στο ενδεχόμενο η σχέση αυτή να ενεργοποιείται μόνο σε περιπτώσεις πολύ χαμηλού ΚΟΕ και να μην υπάρχει διαφοροποίηση στις περιπτώσεις όπου το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν εγγίζει τα όρια της ανέχειας ή/και το μορφωτικό επίπεδο δεν είναι εξαιρετικά χαμηλό. Ο Olweus (1993β) είχε υποστηρίξει ότι η σχέση του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου με την παιδική επιθετική συμπεριφορά είναι πιο ισχυρή σε χώρες όπου υφίστανται μεγάλες κοινωνικές ανισότητες. Συνεπώς, στην περίπτωση μίας χώρας όπως είναι η Κύπρος, όπου σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου (Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου, 2011) δεν υπάρχουν μεγάλες ταξικές διαφορές η μη στατιστικά σημαντική επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ήταν αναμενόμενη.

## 10. Αλληλεπιδραστικό πλαίσιο έρευνας: Σύγκριση με προγενέστερες έρευνες

Όπως αναφέρουν οι Branje, Hale και Meeus (2008) είναι χρήσιμο οι έρευνες που εδράζονται σε ένα αλληλεπιδραστικό πλαίσιο να διασαφηνίζουν τις μεθοδολογικές και άλλες διαφορές τους από συναφείς μελέτες, ώστε να είναι εφικτή η ερμηνεία και σύγκριση των εκάστοτε ερευνητικών ευρημάτων με μεγαλύτερη βεβαιότητα. Παράλληλα, οι Kerr, Stattin και Burk (2010) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη σύγκριση αυτή και υποστηρίζουν ότι τα εκάστοτε εμπειρικά αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνεύονται με τη σχετική επιφύλαξη που πηγάζει από το ακριβές πλαίσιο έκαστης έρευνας. Ακόμα και ο τρόπος υπολογισμού των μεταβλητών φαίνεται να είναι καθοριστικός για τα εξαγόμενα αποτελέσματα, καθώς μια θεωρητικά παρόμοια έννοια μπορεί να αποκτήσει ιδιαίτερα διαφορετικές διαστάσεις ανάλογα με τον τρόπο εκτίμησής της (Kerr, Stattin & Pakalniskiene, 2008). Σε ένα χώρο που στερείται εμπειρικής υποστήριξης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονίζεται η διαφορετικότητα των ευρημάτων και να αποσαφηνίζεται όσον το δυνατό καλύτερα το όλο ερευνητικό πλαίσιο, ώστε να ερμηνεύονται επαρκέστερα οι επιδράσεις μεταξύ παιδικής και γονικής συμπεριφοράς που παρατηρούνται. Ο μη εντοπισμός σχέσεων είναι εξίσου σημαντικός με τον εκάστοτε εντοπισμό σχέσης, καθώς και οι δύο περιπτώσεις αποκαλύπτουν τη διαφορετική δυναμική των σχέσεων εντός του συγκεκριμένου υπό εξέταση συγκειμένου (Branje, Hale & Meeus, 2008· Kerr, Stattin & Engels, 2008). Εξάλλου, η ασυμφωνία των ερευνητικών ευρημάτων σε συνδυασμό με τον ελάχιστο αριθμό ερευνών στη βάση της αλληλεπιδραστικής θεώρησης μεταξύ παιδικής και γονικής συμπεριφοράς, συνιστούν τη μεγαλύτερη πρόκληση της εν λόγω ερευνητικής περιοχής (Kerr, Stattin & Engels, 2008).

Ακολουθώντας τη γραμμή των Branje, Hale και Meeus (2008), τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έχουν παρουσιαστεί στη βάση προγενέστερων ερευνών που βασίστηκαν τόσο σε συγχρονικά όσο και σε διαχρονικά δεδομένα για τη διερεύνηση αμφίδρομων επιδράσεων. Συνοπτικά, φαίνεται ότι τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συμφωνούν με κάποια προγενέστερα ευρήματα, ενώ αντικρούουν κάποια άλλα. Βασισμένη στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς, η παρούσα έρευνα ανέμενε αμφίδρομες επιδράσεις μεταξύ των δύο. Τα ερευνητικά όμως ευρήματα υποστηρίζουν μάλλον επίδραση παιδιού-γονέα αναφορικά με τον Εκφοβισμό και επίδραση γονέα-παιδιού όσον αφορά τη Θυματοποίηση.

Θα μπορούσε να λεχθεί ότι είναι πιθανό επιθετικές συμπεριφορές - όπως ο Σχολικός Εκφοβισμός - να είναι σε θέση να προκαλέσουν πιο άμεση γονική αντίδραση,

λόγω της έντονης εξωτερίκευσής τους και της σχολικής ή/και κοινωνικής αποδοκιμασίας. Με άλλα λόγια, ένας γονέας είναι πιθανότερο να γνωρίζει για την εκφοβιστική συμπεριφορά που το παιδί του παρουσιάζει, είτε επειδή ο ίδιος είναι σε θέση να επισημάνει την επιθετικότητά του είτε επειδή έχει ενημερωθεί σχετικά από το σχολείο ή/και τον κοινωνικό περίγυρο που έχουν παρατηρήσει παρόμοιες συμπεριφορές. Ο γονέας θα μπορούσε να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του στη βάση ενός γεγονότος του οποίου είναι βέβαια γνώστης. Παράλληλα, έρευνες έχουν δείξει ότι η εξωτερίκευση της επιθετικότητας του παιδιού είναι πιθανό να δημιουργεί εχθρότητα μεταξύ παιδιών και γονέων (Buehler, 2006· Patterson, 1982) και συνεπώς να είναι σε θέση να επηρεάσει εντονότερα τη γονική συμπεριφορά.

Από την άλλη, η Θυματοποίηση ενός παιδιού δεν είναι τόσο ορατή όσο είναι επιθετικές συμπεριφορές όπως ο Εκφοβισμός και οι γονείς δεν θα μπορούσαν να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους σε κάτι το οποίο δεν έχει υποπέσει στην αντίληψή τους. Εξάλλου, προγενέστερες έρευνες έχουν συνδέσει την παιδική Θυματοποίηση με ποικίλα Προβλήματα Εσωτερίκευσης (π.χ. Brockenbrough, Cornell & Lober, 2002· Peskin, κ.ά., 2007) συσχέτιση η οποία εντοπίστηκε και στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν ψηλά ποσοστά Προβλημάτων Εσωτερίκευσης τείνουν να απομακρύνονται από τις ομάδες συνομηλίκων και να παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα να μην γίνονται ορατές οι συναισθηματικές δυσκολίες που βιώνουν (Oland & Shaw, 2005). Επειδή ακριβώς τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης είναι λιγότερο ορατά από τα εξωτερίκευσης, οι γονείς πιθανό να μην τα αντιλαμβάνονται και συνεπώς να μην θεωρούν ότι υπάρχει οποιοσδήποτε λόγος για να παρέμβουν. Παράλληλα, ερευνητικά δεδομένα έχουν υποστηρίξει ότι μία πολύ μικρή μειοψηφία των θυματοποιημένων παιδιών αναφέρουν στους γονείς τις σχετικές τους εμπειρίες (π.χ. Borg, 1998· Hunter, Boyle & Warden, 2004) και μόνο μία μειοψηφία των γονέων φαίνεται να πιστεύει τα παιδιά όταν εκφράζουν παρόμοια παράπονα (Glover, κ.ά., 2000). Η θετική όμως Ανταπόκριση μητέρας και πατέρα στις παιδικές ανάγκες όπως έχει αναλυθεί παραπάνω, φαίνεται να δρα προληπτικά και να θωρακίζει το παιδί ενάντια σε πιθανή Θυματοποίησή του, υποστηρίζοντας μάλλον ένα μοντέλο επίδρασης γονέα-παιδιού.

Ωστόσο, όπως έχει αναφερθεί αναλυτικά παραπάνω, προγενέστερα ερευνητικά ευρήματα έχουν καταλήξει και σε αμφίδρομα μοντέλα επιδράσεων μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς. Οι συγκεκριμένες όμως έρευνες φαίνεται να διαφέρουν σε αρκετά σημεία από την παρούσα και συνεπώς, τα αντίστοιχα ερευνητικά ευρήματα δεν μπορούν

να συγκριθούν ευθέως μεταξύ τους. Πιο κάτω παρατίθενται συνοπτικά οι κυριότερες διαφορές της παρούσας έρευνας με τις προγενέστερες, ερμηνεύοντας ταυτόχρονα – έστω και μερικώς – όχι απλά τη διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, αλλά και των συγκεκριμένων σχετικών ευρημάτων που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία αναφορικά με τις υπό διερεύνηση σχέσεις:

1) Σύμφωνα και με τον Gonzalez (2009) η αποσαφήνιση της σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί αν δεν υπάρχουν διαχρονικά δεδομένα στα οποία να γίνεται έλεγχος της τελικής τιμής από την αρχική, για έκαστη μεταβλητή. Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που με βάση συγχρονικά δεδομένα έχουν υποστηρίξει αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, η παρούσα έρευνα έχει χρησιμοποιήσει διαχρονικά δεδομένα, λαμβάνοντας μετρήσεις σε δύο χρονικές στιγμές.

2) Δεν έχει εντοπιστεί καμία παρόμοια έρευνα η οποία να συνεξετάζει σε διαχρονική βάση όλους τους υπό διερεύνηση παράγοντες της παρούσας έρευνας. Για παράδειγμα, έρευνες που έχουν διερευνήσει τη διαχρονική σχέση μεταξύ γονικών παραγόντων και Προβλημάτων Εσωτερίκευσης, δεν έχουν συνεξετάσει το ρόλο που πιθανό να διαδραματίζει ο Εκφοβισμός και η Θυματοποίηση. Ακόμη και έρευνες που έχουν συμπεριλάβει σε ένα ενιαίο μοντέλο γονικές πρακτικές, παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης αλλά και Εξωτερίκευσης δεν έχουν εξετάσει συγκεκριμένα το ρόλο του Εκφοβισμού και της Θυματοποίησης, αλλά των ευρύτερων προαναφερθείσων κατηγοριών. Η συνδιερεύνηση όμως επιπρόσθετων αλληλοσυσχετιζόμενων παραγόντων σε ένα ενιαίο μοντέλο είναι σε πλεονεκτικότερη θέση να αποκαλύψει την πολυπλοκότητα του φαινομένου, υποδηλώνοντας την ταυτόχρονη συνδιακύμανση και συμμεταβολή ποικίλων συναφών παραγόντων. Η μη συμπερίληψη σημαντικών παραμέτρων σε ένα μοντέλο είναι πιθανό να αποδώσει κίβδηλες (spurious) ή υπερεκτιμημένης ισχύος σχέσεις, καθώς δεν λαμβάνονται υπόψη σημαντικοί παράγοντες που πιθανό να ερμήνευαν μέρος της εκάστοτε υπό εξέταση σχέσης.

3) Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών έχει εξετάσει μόνο το μητρικό και όχι και τον πατρικό ρόλο. Ακόμη και έρευνες που έχουν διερευνήσει το ρόλο και των δύο γονέων, το έχουν κάνει με διαφορετικές στατιστικές αναλύσεις. Κάτι τέτοιο αποκρύπτει μέρος των σχέσεων που εξηγείται από την αλληλεπίδραση μεταξύ μητέρας και πατέρα και μπορεί και πάλι να καταλήξει σε κίβδηλες σχέσεις ή/και σε σχέσεις υπερεκτιμημένης ισχύος.

4) Τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης στις πλείστες έρευνες έχουν υπολογιστεί με βάση τις δηλώσεις των ίδιων των παιδιών/εφήβων. Ακόμη και στις περιπτώσεις που τα συναφή δεδομένα είχαν συλλεγεί από τους γονείς, αυτό έγινε από τη μητέρα ή από τον ένα εκ των δύο γονέων. Αντίθετα, στην παρούσα έρευνα έχουν ληφθεί μετρήσεις και από τους δύο γονείς ενώ η συναφής μεταβλητή σχηματίστηκε με βάση τις δηλώσεις και των δύο. Οι πολλαπλές πηγές πληροφόρησης αυξάνουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της συγκεκριμένης μέτρησης και επηρεάζουν αντίστοιχα την εξαγωγή των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Creemers & Kyriakides, 2008).

5) Η εκάστοτε έρευνα διερευνά παρεμφερείς ή/και διαφοροποιημένους παράγοντες σε σχέση με τον παιδικό Εκφοβισμό και τη Θυματοποίηση. Ακόμη και στις περιπτώσεις όπου οι υπό εξέταση μεταβλητές ορίζονται με πανομοιότυπο τρόπο, στις πλείστες περιπτώσεις ο υπολογισμός τους γίνεται μέσω διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων. Η διαφοροποιημένη οριοθέτηση κάθε γονικής πρακτικής που τυγχάνει διερεύνησης από έκαστο ερευνητή, καθώς επίσης και ο διαφορετικός τρόπος μέτρησής της ενδεχομένως να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διερεύνηση μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς.

6) Οι έρευνες που έχουν καταλήξει σε αμφίδρομες επιδράσεις μεταξύ παιδικής και γονικής συμπεριφοράς έχουν μελετήσει τις αντίστοιχες σχέσεις για περισσότερο από δύο χρόνια. Αντιθέτως, η παρούσα έρευνα εξέτασε την πορεία των σχέσεων μέσα σε χρονικό πλαίσιο έξι μηνών. Είναι λοιπόν πιθανό η δυναμική των σχέσεων μεταξύ γονέα-παιδιού να διαφοροποιείται και να εξελίσσεται σταδιακά με την πάροδο του χρόνου. Έτσι, διαφορετικά αποτελέσματα είναι πιθανό να εξάγονται σε 6 μήνες και διαφορετικά σε λιγότερο ή περισσότερο χρονικό διάστημα. Η παρούσα έρευνα επισημαίνει ότι εντός έξι μηνών, δεν φαίνεται να υφίστανται αλληλεπιδραστικές σχέσεις μεταξύ παιδιών 9-12 ετών και των γονέων τους.

7) Οι συμμετέχοντες στη συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών που μελέτησαν τις επιδράσεις γονέων-παιδιών σε ένα αλληλεπιδραστικό πλαίσιο ήταν έφηβοι άνω των 14 ετών, ενώ στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης, ηλικίας 9-12 ετών. Ενδεχομένως η σχέση γονέα-παιδιού να εκλαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις κατά τα διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια. Με άλλα λόγια, κάποια στάδια ίσως χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη δεκτικότητα ή/και άσκηση επιδράσεων από κάποια άλλα, με αποτέλεσμα η δυναμική της σχέσης γονέα-παιδιού να διαφοροποιείται αναλόγως. Σύμφωνα και με τους Kuczynski και Parkin (2009) οι ποιοτικές αλλαγές και επιδράσεις

είναι εμφανέστερες κατά τις περιόδους αντιφάσεων και μεταβατικών σταδίων, παρά κατά τις περιόδους αρμονικότητας και σταθερότητας.

Συνεπώς, κρίνεται σκόπιμο όπως οι αναφορές στην αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ παιδιού και γονέα πραγματοποιούνται σε συνάρτηση με το συγκεκριμένο αναπτυξιακό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι συμμετέχοντες της εκάστοτε έρευνας. Φαίνεται ότι η δυναμική των σχέσεων μάλλον διαφοροποιείται με την πάροδο του χρόνου, γι' αυτό και η συγκεκριμενοποίηση του χρονικού και αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο αναφέρονται οι αλληλεπιδράσεις κρίνεται απαραίτητη. Η συγκεκριμένη προοπτική διανοίγει νέους ερευνητικούς ορίζοντες στο οποίο υπάρχει τεράστιο ανεξερεύνητο πεδίο. Όπως αναφέρουν και ερευνητές που έχουν ασχοληθεί εκτενώς με το πλαίσιο αμφίδρομων επιδράσεων μεταξύ παιδιών και γονέων, η αλληλεπιδραστική θεώρηση έχει μεν ένα περιεκτικό θεωρητικό υπόβαθρο, στερείται όμως ιδιαίτερα εμπειρικής υποστήριξης (Fogel, 2009· Kuczynski & Parkin, 2009· Sameroff, 2009α). Εισηγήσεις για περαιτέρω διερεύνηση στο χώρο αναφέρονται παρακάτω.

### **11. Συνεισφορά, περιορισμοί και εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα.**

Στο συγκεκριμένο έργο έχει διερευνηθεί σε ένα ενιαίο διαχρονικό δομικό μοντέλο η σχέση που υφίσταται μεταξύ του Σχολικού Εκφοβισμού, της Θυματοποίησης, της Μητρικής και Πατρικής Ανταπόκρισης, Παραχωρητικότητας και Υπερπροστατευτικότητας και των παιδικών Προβλημάτων Εσωτερικευσης. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών στο χώρο έχει μελετήσει το φαινόμενο του Εκφοβισμού και της Θυματοποίησης στη βάση συγχρονικών δεδομένων, σε σχέση είτε με ατομικά είτε με γονικά χαρακτηριστικά αλλά όχι συνδυαστικά. Παράλληλα, πολύ λίγες είναι οι διαχρονικές έρευνες που έχουν εξετάσει τις επιδράσεις γονέων και παιδιών σε ένα αλληλεπιδραστικό πλαίσιο, ενώ σπάνιες είναι οι συναφείς έρευνες που έχουν μελετήσει τις πιθανές αμφίδρομες γονικές και παιδικές επιδράσεις σε σχέση ειδικότερα με το φαινόμενο του Εκφοβισμού και της Θυματοποίησης. Είναι πάντως γεγονός πως καμία έρευνα δεν έχει εντοπιστεί η οποία να περιλαμβάνει την εξέταση όλων των παραγόντων που έχουν περιληφθεί στο παρόν έργο, μέσα σε ένα διαχρονικό πλαίσιο διερεύνησης αμφίδρομων επιδράσεων. Σύμφωνα και με τους Singer και Willett (2003) η διαχρονική μοντελοποίηση αναβαθμίζει την αξιοπιστία και ευελιξία των στατιστικών αναλύσεων, ενώ η συνεξέταση ατομικών και κοινωνικών παραμέτρων αναβαθμίζει τη ρεαλιστικότητα του μοντέλου αποκαλύπτοντας την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ανάπτυξης και συμπεριφοράς (Sameroff, 2009β). Συνεπώς, η παρούσα έρευνα



προσθέτει στο συναφή ερευνητικό χώρο ένα περιεκτικό διαχρονικό δομικό μοντέλο, με σκοπό την ουσιαστικότερη κατανόηση της πολυπρισματικότητας του κοινωνικού αυτού φαινομένου.

Το μεγάλο δείγμα των παιδιών και γονέων που συμμετείχαν καθώς και το χαμηλό ποσοστό εγκατάλειψης της έρευνας κατά τη δεύτερη μέτρηση, παρείχαν την ευχέρεια για εξειδικευμένες στατιστικές αναλύσεις και συνεξέταση αριθμού μεταβλητών σε ένα ενιαίο δομικό μοντέλο. Παράλληλα, ο μεγάλος αριθμός δείγματος παρείχε τη στατιστική δυνατότητα για έλεγχο του μοντέλου αναφορικά και με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, καταλήγοντας έτσι σε ένα αρτιότερο μοντέλο για την ερμηνεία του υπό εξέταση φαινομένου. Επιπρόσθετα, ενώ η διεθνής βιβλιογραφία έχει να επιδείξει μία πληθώρα ερευνών που εξέτασαν το μητρικό ρόλο, ελάχιστα είναι τα σχετικά δεδομένα που αφορούν στο ρόλο του πατέρα ειδικότερα όσον αφορά τη σχέση του με τον παιδικό Εκφοβισμό και τη Θυματοποίηση. Ακόμη και οι λιγοστές έρευνες που έχουν διερευνήσει το ρόλο και των δύο γονέων, το έχουν κάνει με διαφορετικές στατιστικές αναλύσεις. Αντίθετα, η παρούσα έρευνα έχει μελετήσει το ρόλο και των δύο γονέων σε ένα ενιαίο δομικό μοντέλο, υποστηρίζοντας την παρόμοια κατεύθυνση και δυναμική σχέσεων που αφορά στη γονική συμπεριφορά των δύο φύλων.

Λόγω του γεγονότος ότι τα παιδιά ανήκουν ταυτόχρονα και σε διάφορα άλλα υποσυστήματα πέραν της οικογένειας (Bronfenbrenner, 1988· Cicchetti & Lynch, 1993) που εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα, μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να συνεξετάσουν και άλλους παράγοντες όπως οι σχέσεις με τους φίλους και άλλους σημαντικούς ενήλικες (π.χ. Παπαστυλιανού & Πετρόπουλος, 2000) που ίσως επηρεάζουν περαιτέρω τη δυναμική της σχέσης παιδιού-γονέα και την ανάπτυξη Εκφοβισμού και Θυματοποίησης. Επίσης, εντός του πλαισίου της οικογένειας θα ήταν ενδιαφέρον να συνδιερευνηθούν επιπρόσθετες διαστάσεις όπως είναι η βία στην οικογένεια (π.χ. Finnegan κ.ά., 1998· Παπαστυλιανού, 2002· Παπαστυλιανού, Γεωργιάδης & Βύζακου, 2009) ενώ εντός του ατομικού επιπέδου παράγοντες όπως η ιδιοσυγκρασία (π.χ. Olweus, 1980) και η προσωπικότητα (Coolidge, κ.ά., 2004) που φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον παιδικό Εκφοβισμό και τη Θυματοποίηση. Μεταβλητές όπως είναι επίσης η ευφυΐα (π.χ. Demetriou, Mouyi & Spanoudis, 2008) και η αυτεπάρκεια για διαμαρτυρία και παρέμβαση σε περιστατικά εκφοβισμού (Andreou, Vlachou & Didaskalou, 2005) που φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παιδική ανάπτυξη, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να συνεξεταστούν σε παρόμοια περιεκτικά μοντέλα. Ενδιαφέρον θα ήταν να μελετήσει κανείς αν τα χαρακτηριστικά αυτά των παιδιών είναι σε θέση να

αλληλεπιδράσουν με τη γονική συμπεριφορά και να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Έρευνες θα μπορούσαν επίσης να εξετάσουν τυχόν διαφοροποιήσεις στο ρόλο της γονικής συμπεριφοράς στα προβλήματα εκφοβισμού/θυματοποίησης, με βάση το είδος και την ποιότητα των προβλημάτων αυτών. Για παράδειγμα ο λεκτικός εκφοβισμός, η σωματική βία ή ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι πιθανό να ασκούν και να δέχονται διαφορετικές τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές επιδράσεις, επηρεάζοντας περαιτέρω τη δυναμική αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδικής και γονικής συμπεριφοράς.

Μελλοντικά έργα κρίνεται επίσης σκόπιμο να υιοθετήσουν ερευνητικούς σχεδιασμούς για τη διερεύνηση πιθανών ενδιάμεσων μεταβλητών με στόχο την αποσαφήνιση των μηχανισμών και διαδικασιών που τροχοδρομούν τις σχέσεις μεταξύ παιδικής και γονικής συμπεριφοράς και πιθανό να ερμηνεύουν περαιτέρω τη συγχρονική και διαχρονική συμεταβολή γονικών και παιδικών παραγόντων. Για παράδειγμα, μεταβλητές όπως είναι η εχθρότητα γονέα-παιδιού (π.χ. Buehler, 2006) η ικανότητα αυτοελέγχου (π.χ. Bugental, 2009) καθώς και οι αποδόσεις αιτιότητας θυματοποίησης (π.χ. Graham, Bellmore και Mize (2006) που φαίνεται να δρουν ως πιθανοί μεσολαβητές στην κακή ψυχοκοινωνική παιδική προσαρμογή, ίσως διαφωτίσουν περαιτέρω την πολυπλοκότητα των σχέσεων που συνδέονται με τον Εκφοβισμό και τη Θυματοποίηση.

Στην παρούσα έρευνα έγινε μία προσπάθεια για συλλογή δεδομένων από πολλαπλές πηγές. Για παράδειγμα, τα παιδικά Προβλήματα Εσωτερίκευσης έχουν υπολογιστεί με βάση τις δηλώσεις τόσο των μητέρων όσο και των πατέρων. Οι πολλαπλές πηγές πληροφόρησης αυξάνουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της συγκεκριμένης μέτρησης και επηρεάζουν αντίστοιχα την εξαγωγή των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Creemers & Kyriakides, 2008). Κάτι τέτοιο θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθεί και για τη μέτρηση των λοιπών υπό εξέταση μεταβλητών, για περαιτέρω ενίσχυση της ερευνητικής και στατιστικής δύναμης (statistical power). Περαιτέρω έρευνες θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να χρησιμοποιήσουν περισσότερες πηγές και μεθόδους για την συλλογή των δεδομένων τους, αξιοποιώντας επιπρόσθετες τεχνικές όπως είναι για παράδειγμα οι δομημένες παρατηρήσεις για καταγραφή των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών και των γονέων τους (π.χ. Allen, McElhaney, Kuperminc & Jodl, 2004).

Η χρήση ερωτηματολογίων βοήθησε ιδιαίτερα στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων από μεγάλο δείγμα μαθητών και γονέων, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Ιδιαίτερα το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μόνο

εγκυροποιημένα και σταθμισμένα εργαλεία με πολύ καλές ψυχομετρικές ιδιότητες, ενίσχυσε περαιτέρω την εγκυρότητα των ερευνητικών ευρημάτων. Ωστόσο, η αποκλειστική χρήση της εγκυροποιημένης ελληνικής μετάφρασης των ερωτηματολογίων απέκλεισε αλλόγλωσσα παιδιά που φοιτούσαν στα κυπριακά σχολεία αλλά δεν βρίσκονταν στο γλωσσικό επίπεδο που θα τους επέτρεπε να ανταποκριθούν στο περιεχόμενο των συγκεκριμένων εργαλείων. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν και μεταφρασμένες εκδοχές των ίδιων εργαλείων ή/και να χρησιμοποιήσουν επιπρόσθετες μεθόδους, όπως είναι για παράδειγμα οι συνεντεύξεις, για συμμετοχή και αυτών των παιδιών σε συναφείς έρευνες και έλεγχο του ρόλου που πιθανό να διαδραματίζει η διαφορετική καταγωγή. Παράλληλα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι πιθανό να ισχύουν μόνο στο συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο. Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να είναι γενικεύσιμα μόνο στις περιπτώσεις αστικών σχολείων. Συνεπώς, χρειάζονται περαιτέρω έρευνες για να διαπιστωθεί αν τα ίδια ευρήματα ισχύουν σε περιπτώσεις παιδιών που φοιτούν σε αγροτικά σχολεία ή/και έχουν διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο.

Οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών στο παρόν έργο έχουν διερευνηθεί στη βάση του θεωρητικού πλαισίου που υποστηρίζει ότι το παιδί αλληλεπιδρά με το γονέα και τα δύο μέρη συνικοδομούν τη συμπεριφορά και τη μεταξύ τους σχέση. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών έχει εξετάσει σχέσεις μονής κατεύθυνσης, με αποτέλεσμα η διεθνής βιβλιογραφία να παρουσιάζει τεράστια κενά όσον αφορά την εμπειρική διερεύνηση αλληλεπιδραστικών μοντέλων στην εξέταση της παιδικής και γονικής συμπεριφοράς. Η παρούσα έρευνα έχει εξετάσει την ικανότητα ενός δομικού μοντέλου αλληλεπιδράσεων να ταιριάζει στα δεδομένα και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης δεν ερμηνεύεται από αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς, τουλάχιστο εντός του χρονικού πλαισίου των έξι μηνών και για τις παιδικές ηλικίες 9-12 ετών. Παράλληλα, αποκαλύπτει σε ένα βαθμό την πολυπλοκότητα της δυναμικής των σχέσεων του φαινομένου, αφού έχει καταλήξει σε επιδράσεις παιδιού-γονέα όσον αφορά την πιθανή ερμηνεία του Εκφοβισμού, ενώ αντίθετα φαίνεται ότι η Θυματοποίηση ερμηνεύεται επαρκέστερα μέσω επιδράσεων που ασκούνται από το γονέα προς το παιδί.

Τα ερευνητικά ευρήματα δηλώνουν την ανάγκη για περαιτέρω διαχρονικές έρευνες που να μελετούν την ποιότητα και δυναμική της σχέσης μεταξύ γονικής και παιδικής συμπεριφοράς, Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης σε ένα πιο μακροπρόθεσμο επίπεδο. Έρευνες οι οποίες θα περιλαμβάνουν περισσότερες ερευνητικές μετρήσεις και θα

καλύπτουν διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια θα είναι σε θέση να διασαφηνίσουν περαιτέρω την πορεία και τη δυναμική των σχέσεων με την πάροδο του χρόνου. Υπό τον όρο αναπτυξιακά στάδια θα ήταν χρήσιμο να μην περιλαμβάνονται μόνο τα διαφορετικά στάδια των παιδιών/εφήβων συμμετεχόντων αλλά και των γονέων τους. Ακόμη και στα πλαίσια της αλληλεπιδραστικής θεώρησης, δίνεται περισσότερη (και συνήθως αποκλειστική) έμφαση στην ηλικία και το στάδιο της παιδικής μόνο ανάπτυξης. Ωστόσο, και οι γονείς έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλες αλλαγές στη δική τους ζωή, βιώνοντας διαφορετικά στάδια κατά την προσωπική τους ανάπτυξη και ωρίμανση (Γεωργίου, 2005). Θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον και χρήσιμο τόσο από ακαδημαϊκή όσο και από παρεμβατική σκοπιά, να διερευνηθεί κατά πόσον ορισμένα αναπτυξιακά στάδια (παιδιών και γονέων) χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη δεκτικότητα ή/και άσκηση επιδράσεων από κάποια άλλα, με αποτέλεσμα η δυναμική της σχέσης γονέα-παιδιού να διαφοροποιείται αναλόγως. Κρίνεται επίσης σκόπιμο να αναφερθεί πως αν και τα διαχρονικά δομικά μοντέλα παρέχουν την ευχέρεια για καθορισμό και έλεγχο σχέσεων κατεύθυνσης, δεν θα ήταν ορθό να γίνεται αναφορά σε σχέσεις αιτιότητας. Συνεπώς, υπάρχει μεγάλη ανάγκη και για πειραματικές έρευνες - οι οποίες είναι ελάχιστες στο χώρο - που θα μπορούσαν να διαφωτίσουν σχετικά με σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος που αφορούν στον παιδικό Εκφοβισμό και τη Θυματοποίηση.

## **12. Πρακτικές εφαρμογές της παρούσας έρευνας**

Η ενδο-ατομική και ταυτόχρονα δια-τομική ερμηνεία του Σχολικού Εκφοβισμού και Θυματοποίησης συντείνει στην αναβάθμιση της επιστημονικής και κοινωνικής επάρκειας ως προς την κατανόηση της πολυπρισματικότητας των κοινωνικών φαινομένων και προκλήσεων. Μέσω της συνειδητοποίησης της περίπλοκης φύσης του φαινομένου, καθίσταται επίσης δυνατή η αναγνώριση της επακόλουθης επιτακτικής ανάγκης για πολυδιάστατη αντιμετώπιση. Απώτερος σκοπός της προσπάθειας κατανόησης των σχέσεων μεταξύ παιδικής και γονικής συμπεριφοράς είναι η εξειδικευμένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη πρόληψη, παρέμβαση και αντιμετώπιση των φαινομένων.

Αν και η παρούσα έρευνα είναι σε θέση να συζητήσει το ρόλο ατομικών και γονικών παραγόντων στα πλαίσια συσχετίσεων και όχι αιτιωδών σχέσεων, τα ερευνητικά ευρήματα τονίζουν ιδιαίτερα τη σημαντικότητα της γονικής επίδρασης στην πιθανότητα παιδικής θυματοποίησης. Παράλληλα, φανερώνουν τη συγχρονική και διαχρονική συσχέτιση όλων των γονικών συμπεριφορών που εξετάστηκαν, με όλες τις υπό διερεύνηση

παιδικές συμπεριφορές και δυσκολίες. Συνεπώς, προκύπτει αδήριτα η ανάγκη για συμπερίληψη των γονέων στις προσπάθειες πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί σε πρακτικές εφαρμογές του ερευνητικού ευρήματος που προτείνει ότι οι παιδικές εμπειρίες θυματοποίησης προβλέπονται αρνητικά τόσο από τη μητρική όσο και από την πατρική ανταπόκριση. Άλλωστε, σύγχρονες μετα-αναλύσεις έχουν επισημάνει ότι τα σχετικά παρεμβατικά προγράμματα που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα είναι αυτά που περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων και την ενεργή συμμετοχή των γονέων (Ttofi & Farrington, 2011). Συνεπώς, παρά τη δυσκολία ανταπόκρισης και του χαμηλού ποσοστού συμμετοχής των γονέων σε συλλογικά προγράμματα που διεξάγονται στο σχολικό πλαίσιο (π.χ. Kyriakides, 2005) κρίνεται σκόπιμη η υιοθέτηση συγκεκριμένων πρακτικών που θα κινητοποιήσουν και θα εμπλέξουν τους γονείς, καθώς η συμβολή τους στην αντιμετώπιση του φαινομένου είναι πολύτιμη. Εξάλλου, πολυδιάστατα κοινωνικά φαινόμενα όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός και η θυματοποίηση χρήζουν συστημικής αντιμετώπισης, καθώς αποτελούν συνάρτηση ποικίλων παραγόντων (Παπαστυλιανού & Πετρόπουλος, 2001)· όπως δηλώνεται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι γονείς αποτελούν έναν ιδιαίτερα σημαντικό σχετικό παράγοντα.

Παράλληλα, η εκφοβιστική συμπεριφορά που εκδηλώνουν τα παιδιά φαίνεται να επηρεάζει τη συμπεριφορά των γονέων, κάνοντάς τους περισσότερο παραχωρητικούς. Μία τέτοια επίδραση, πιθανότατα να υπονομεύει τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και συνεπώς, θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από ερευνητές και εκπαιδευτικούς που σχεδιάζουν παρεμβατικά προγράμματα ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Το συγκεκριμένο εύρημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και άλλους επαγγελματίες που ασχολούνται με τη βελτίωση των σχέσεων γονέων και παιδιών. Η συνειδητοποίηση της δύναμης της επίδρασης του ίδιου του παιδιού στη συμπεριφορά του γονέα του, αποτελεί σημαντικό βήμα για ουσιαστικότερη προσπάθεια επιμόρφωσης και βελτίωσης της γονικής στάσης και συμπεριφοράς απέναντι στα παιδιά που αντιμετωπίζουν συμπεριφορικά προβλήματα. Η συνειδητοποίηση του γονέα ότι το παιδί είναι σε θέση να ασκήσει επίδραση στον ίδιο, συνιστά πρωταρχικό στάδιο που θα μπορούσε να οδηγήσει σε μετέπειτα ενσυνείδητη γονική προσπάθεια για καλύτερο χειρισμό της επίδρασης αυτής και συνεπώς, βελτίωση των πρακτικών που χρησιμοποιεί για αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού του.

Πέραν από τη σημαντική σχέση μεταξύ γονέων και παιδιού, τα ερευνητικά ευρήματα δηλώνουν και σχέση μεταξύ παιδικών προβλημάτων εσωτερίκευσης, σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Τα αποτελέσματα αυτά κρίνεται σκόπιμο να ληφθούν επίσης υπόψη για την ανάπτυξη σχετικών προληπτικών και παρεμβατικών προγραμμάτων. Όπως φάνηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, τα προβλήματα εσωτερίκευσης συσχετίζονται τόσο με την εκφοβιστική συμπεριφορά όσο και με τις εμπειρίες θυματοποίησης. Συνεπώς, παρεμβάσεις που σκοπό έχουν τη μείωση του φαινομένου, θα πρέπει να δώσουν την ανάλογη έμφαση και στην αντιμετώπιση των προαναφερθέντων παιδικών προβλημάτων. Παράλληλα, το σύνολο των παραγόντων που φάνηκαν να σχετίζονται με το φαινόμενο θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία δεικτών επικινδυνότητας σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, ώστε να εντοπίζονται από πολύ νωρίς τα παιδιά υψηλού κινδύνου. Κάτι τέτοιο, μέσω συνειδητοποιημένης και προσεκτικής χρήσης που δεν θα απέβαινε σε στιγματισμό των παιδιών, θα μπορούσε να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμο για την παροχή εξειδικευμένης, εξατομικευμένης και στοχευμένης ενίσχυσης.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί άμεσα στη θεωρητική συνεισφορά στον ερευνητικό και ακαδημαϊκό χώρο, συντείνοντας στην περιεκτικότερη κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Προσφέρει ένα περιεκτικό δομικό μοντέλο σχέσεων, το οποίο εξετάστηκε στη βάση διερεύνησης της σχέσης παιδιού-γονέα, εντός ενός αλληλεπιδραστικού πλαισίου ανάπτυξης. Μέσω της μελλοντικής αξιοποίησης των ερευνητικών ευρημάτων, το παρόν ερευνητικό έργο στοχεύει παράλληλα στην έμμεση συνεισφορά στον εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Εξάλλου, σύμφωνα και με το Sameroff (2009) σκοπός κάθε έρευνας που αφορά τα παιδιά, είναι η μελλοντική συμβολή στην ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Achenbach, T. M. (1991). Integrative guide for the 1991 CBCL14-18, YSR and TRF profiles. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C.S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46 (1, Serial No. 188).
- Abela, J., Zinck, S., Kryger, S., & Zilber, I. (2009). Contagious depression: negative attachment cognitions as a moderator of the temporal association between parental depression and child depression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38 (1), 16-26.
- Abrams, S. L., & Gibbs, T. J. (2000). Planning for school change: School-Community collaboration in a full-service elementary school. *Urban Education*, 35 (1), 79-103.
- Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika*, 52, 317-332.
- Albrecht, A. K., Galambos, N. L., & Jansson, S. M. (2007). Adolescents' internalizing and aggressive behaviors and perceptions of parents' psychological control: A panel study examining direction of effects. *Journal Youth Adolescence*, 36, 673-684.
- Alexander, K.L., Entwisle, R.D., & Oslon, L.S. (2001). Schools, Achievement and Inequality: A Seasonal Perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23 (2), 171-191.
- Alexander, D., Heaviside, S., & Farris, E. (1998). Status of education reform in public elementary and secondary school: Teachers' perspectives. *Education Statistics Quarterly*, 1 (1), 50-52.
- Allen, J. P., McElhaney, K. B., Kuperminc, G. P., & Jodl, K. M. (2004). Stability and change in attachment security across adolescence. *Child Development*, 75(6), 1792-1805.
- Amato, P.R. (2001). Children of divorce in the 1990's: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 15 (3), 355-370.
- Andreou, E. (2000). Bully/ victim problems and their associations with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek school children. *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.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 297–309.
- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους. Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε.
- Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents. Implications for intervention policy-practices. *School Psychology International*, 26(5), 545-562.
- Aronson, E., Wilson, T. D. and Akert, R. M. (2002). *Social Psychology*, 4th edn. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Arseneault, L., Milne, B., Taylor, A., Adams, F., Delgado, K., Caspi, A., & Moffitt, T. (2008). Being bullied as an environmentally mediated contributing factor to children's internalizing problems. A study of twins discordant for victimization. *Archives of Pediatrics and Adolescent's Medicines*, 162 (2), 145-150.
- Aunola, K., & Nurmi, J. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76(6), 1144-1159.
- 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.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behaviour*, 30, 1-15.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims & Offenders*, 2, 183-204.
- Baldwin, A.L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127-136.
- Baldwin, A.L. (1955). *Behavior and development in childhood*. New York: Dryden Press.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296–3319.



- Barber, B. K., & Thomas, D. L. (1986). Dimensions of fathers' and mothers' supportive behavior: The case for physical affection. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 783-794.
- Baumrind, D. (1965). Parental control and parental love. *Children*, 12, 230-234.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1971). Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 4, 99-102.
- Baumrind, D. (1991α). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner, & A. Petersen (Eds.), *The encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland.
- Baumrind, D. (1991β). Effective parenting during the early adolescent transition. In P. A. Cowan, & M. Hetherington (Eds.), *Family transitions* (pp. 111-165). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Beaver, K. M., & Wright, J. P. (2007). A child effects explanation for the association between family risk and involvement in antisocial lifestyle. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 640-664.
- Bell, R. (1977). Socialization findings re-examined, In R. Q. Bell & R. V Harper (Eds.), *Child effects on adults* (pp. 53-84). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bell, R., & Harper, L. (1977). *Child effects on adults*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Borman, G.D., Slavin, R.E., Cheung, A., Chamberlain, A.N., Madden, N.A., & Chambers, B. (2005). Success for All First-Year Results from the National

Randomized Filed Trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 27(1), 1-22.

- Bornstein, M.H. (2008). Positive Parenting and Positive Characteristics and Values in Children. In M. Kerr, H. Stattin, & R. C. M. E. Engels (Eds.), *What can parents do? New insights into the role of parents in adolescent problem behavior*, (pp. 259-283) London: Wiley.
- 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.
- Bozdogan, H. (1987). Model selection and Akaike's information criteria (AIC): the general theory and its analytical extensions. *Psychometrika*, 52, 345-370.
- Branje, S.J.T., Hale, W.W., & Meeus, W.H.J. (2008). Reciprocal development of parent-adolescent support and adolescent problem behaviors. In M. Kerr, H. Stattin, & R. C. M. E. Engels (Eds.). *What can parents do? New insights into the role of parents in adolescent problem behaviors*, 135-162. London: Wiley.
- 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. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- 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.
- Bronte-Tinkew, J., Moore, K. A., & Carrano, J. (2006). The father-child relationship, parenting styles, and adolescent risk behaviors in intact families. *Journal of Family Issues*, 27 (6), 850 – 881.
- Brown, L.H., & Beckett, K.S. (2007). Parent Involvement in an Alternative School for Students at Risk of Educational Failure. *Education and Urban Society*, 39(4), 498-523.
- Brunk, M. A, & Henggeler, S. W (1984). Child influences on adult controls: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 20,1074-1081.

- Bryk, A.S., & Raudenbush, S.W. (1992). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Buehler, C. (2006). Parents and peers in relation to early adolescent problem behavior. *Journal of Marriage and Family*, 68, 109-124.
- Bugental, D.B., (2009). Predicting and preventing child maltreatment: a biocognitive transactional approach. In Sameroff, A.J. (Eds.), *The transactional model of development. How children and contexts shape each other*, 97-116. Washington: American Psychological Association.
- Bugental, D.B., & Beaulieu, D.A. (2003). Maltreatment risk among disabled children: A bio-social-cognitive approach. In R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 129-164). New York: Academic Press.
- Bugental, D.B., & Shennum, W.A. (1984). "Difficult" children as elicitors and targets of adult communication patterns: An attributional-behavioral transactional analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 49 (1).
- Buist, K. L., Dekovic, M., Meeus, W., & Van Aken, M. A. G. (2004). The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behavior. *Journal of Adolescence*, 27, 251-266.
- Burt, A. S., McGue, M., Krueger, R. F., & Iacono, W. G. (2005). How are parent-child conflict and childhood externalizing symptoms related over time? Results from a genetically informative cross-lagged study. *Development and Psychopathology*, 17, 145-165.
- Burton, E., Stice, E. & Seeley, J. R. (2004). A prospective test of the stress-buffering model of depression in adolescent girls: No support once again. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 689-697.
- Byrne, B.M. (2005). Factor analytic models: Viewing the structure of an assessment instrument from three perspectives. *Journal of Personality Assessment*, 85, 17-30.
- Byrne, B. (2006). *Structural equation modeling with EQS. Basic concepts, applications and programming*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71, 127-136.
- 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*.

- Campbell, J., & Mandel, F. (1990). Connecting math achievement to parental influences. *Contemporary Educational Psychology, 15*, 64-74.
- 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.
- Cicchetti, D., & Schneider-Rosen, K. (1984). Toward a transactional model of childhood depression. *New Directions for Child Development, 26*, 5-27.
- Cline, F.W., & Fay, J. (1990). *Parenting with Love and Logic: Teaching children responsibility*. USA: Pinon Press.
- Cline, F.W., & Fay, J. (2006). *Parenting with Love and Logic: Teaching children responsibility (updated and expanded)*. USA: Navpress Pub Group.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher, 32*(1), 9-13.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*, 310–357.
- Coie, J. D. and Dodge, K. A. (1998) 'Aggression and Antisocial Behaviour', in N. Eisenberg (ed.) *Handbook of Child Psychology: Vol.3. Social, Emotional and Personality Development*, 5th edn. New York: Wiley.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent–adolescent relationships and influences. In Lerner, R.M., & Steinberg, L. (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2nd ed., pp. 331–361). New York: Wiley.
- Collins, W. A., Maccoby, E., Steinberg, L., Hetherington, E., & Bornstein, M. (2000). Contemporary research on parenting: The case for and against nature and nurture. *American Psychologist, 55*, 218–232.
- Collins, W. A. & Russell, G. (1991). Mother-child and father-child relationships in middle childhood and adolescence: A developmental analysis. *Developmental Review, 11* (2), 99-136.

- 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.
- Cook, T.D. (2002). Randomized experiments in educational policy research: A critical examination of the reasons the educational evaluation community has offered for not doing them. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (3), 175-199.
- 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.
- Crawford, J. R. & Henry, J. D. (2003). The Depression Anxiety Stress Scales: Normative data and latent structure in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 42, 111-131.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness. A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. New York: Routledge.
- Crick, N.R., Bigbee, M.A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347.
- Crick, N.R., & Grotpeter, C (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N.R., & Nelson, A.D. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30 (6), 599-607.

- Crouter, A. C., & Booth, A. (2003). *Children's influence on family dynamics: The neglected side of family relationships* (Eds). Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crowson, R. L., & Boyd, W. (1993). Coordinated services for children: Designing arks for storms and seas unknown. *American Journal of Education*, 101, 140-179.
- Davies-Kean, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19 (2), 294-304.
- Demaray, M. and 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.
- Δημητρίου, Α. (1994). Εξελεγκτική Ψυχολογία: Η επιστήμη της συνεξέλιξης. Στο Φ. Τσαλίκου (Επιμ.), *Η Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Demetriou, A., Kapsou, M., Panayiotou, G., & Kokkinos, C. (2010). *Psychopathology in a sample of Greek-Cypriot students*. Paper presented at the II Greek Conference on Developmental Psychology, Aleksandroupolis, Greece.
- Demetriou, A., Mouyi, A., Spanoudis, G. (2008). Modelling the structure and development of *g*. *Intelligence*, 36, 437-454.
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32 (3), 191-207.
- Dishion, T.J., Bullock, B.M., & Kiesner, J. (2008). Vicissitudes of parenting adolescents: Daily variations in parental monitoring and the early emergence of drug use. In M. Kerr, H. Stattin, & R. C. M. E. Engels (Eds.). *What can parents do? New insights into the role of parents in adolescent problem behaviors*, 113-133. London: Wiley.
- Dishion, T. J., Nelson, S. E., & Bullock, B. M. (2004). Premature adolescent autonomy: Parent disengagement and deviant peer process in the amplification of problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 27, 515–530.
- Dishion, T. J. & McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 61–75.
- Dodge, K., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39(2), 349-371.

- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development, 65*, 649-665.
- Dohrenwend, B.S., & Dohrenwend, B.P. (1981). Life-stress and illness: Formulations of the issues. In Dohrenwend, B.S., & Dohrenwend, B.P. (Eds.), *Stressfull life events and their contexts*. New York: Prodist.
- Dornbush, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F., & Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*, 1244-1257.
- Ducharme, J. Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2002). Attachment security with mother and father: Association with adolescents' reports of interpersonal behavior with parents and peers. *Journal of Social and Personal Relationships, 19*, 203-231.
- Duffy, A.L. (2004). *Bullying in schools: A social identity perspective*. Unpublished Phd thesis, School of Applied Psychology, Griffith University.
- Duncan, R.C. (2004). The impact of family relationships on school bullies and victims. In D.L. Espelage & S.M. Swearer (eds), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (227-244). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Downey, B.D., Jackson, P.J., & Powell, B. (1994). Sex composition of children and maternal views on socialization. *The Sociological quarterly, 35* (1), 33-50.
- Egan, S.K., Thomas, C.M., & Perry, D.G. (1998). Social-cognitive influences on change in aggression over time. *Developmental Psychology, 34*, 996-1006.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development, 70*(2), 513-534.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valienet, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A threewave longitudinal study. *Child Development, 76*(5), 1055-1071.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations and quality of assistance, *Journal of Educational Psychology, 96* (4), 723-730.
- Eslea, M. and 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.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections. In K. Hurrelman (Ed.), *Social intervention: potential and constraints*. New York: De Gruyter.
- Epstein, J. L. (1995). School/ family/ community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (1997). *Children, schools, and inequality*. Boulder, CO: Westview Press
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70, 27-61.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students Academic Achievement. A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fanti, K. A., & Georgiou, S. (2010). Bullying and victimization experiences at school, the parent-child relationship and child school performance: A longitudinal investigation. In N. A. Ramsay & C. R. Morrison (Eds.), *Youth Violence and Juvenile Justice: Causes, Interventions and Treatment programs*. New York: Nova Science Publishers.
- 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.
- Fanti, K. A., Henrich, C. C., Brookmeyer, K. A., & Kuperminc, G. P. (2008). Toward a transactional model of parent-adolescent relationship quality and adolescent psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 28(2), 252-276.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and justice* (pp. 381-458). Chicago: Chicago University press.
- Fekkes, M., Pijpers, F., Fredriks, M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S.P. (2006). Do bullied children get ill or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health related symptoms. *Pediatrics*, 117, 1568-1574.
- Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (1999). Prospective childhood predictors of deviant peer affiliations in adolescence. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 40, 581-592.
- Fite, P. J., Colder, C. R., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2006). The mutual influence of parenting and boys' externalizing behavior problems. *Applied Developmental*



- Psychology*, 27, 151–164.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Finders, M., & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51 (8), 50-54.
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E., & Meeus, W. (2002). Keeping secrets from parents: advantages and disadvantages of secrecy in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 123–136.
- 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.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L., & Williams-Wheeler, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behavior: Revisiting Stattin & Kerr. *Child Development*, 75, 781–796.
- Flouri, E. (2005). *Fathering and child outcomes*. West Sussex, England: John Wiley & Sons Ltd.
- 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 $\alpha$ ). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behaviour. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(6), 634-644.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003 $\beta$ ). The role of father involvement and mother involvement in adolescents' psychological well-being. *British Journal of Social Work*, 33, 399-406.
- Flowers, A. T., & Flowers, A. L. (2008). Factors affecting urban African American high school students' achievement in reading. *Urban Education*, 43 (2), 154-171.
- Fogel, A. (2009). What is a transaction? In Sameroff, A.J. (Eds.), *The transactional model of development. How children and contexts shape each other*, 271-280. Washington: American Psychological Association.
- Forehand, R. & Nousiainen, S. (1993). Maternal and paternal parenting: Critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of Family Psychology*, 7, 213–221.
- Freud, S. (1933). *New introductory lectures in psychoanalysis*. New York: Norton.
- Frick, P. J. (2004). The Inventory of Callous-Unemotional Traits. Unpublished rating scale.
- Frijns, T., Finkenauer, C., Vermulst, A., & Engels, R. C. M. E. (2005). Keeping secrets

- from parents: Longitudinal associations of secrecy in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 137–148.
- Furnham, A., & Cheng, H. (2000). Perceived parental behaviour, self-esteem and happiness. *Soc Psychiatry Epidemiol*, 35 (462-470).
- Furnham, A., & Thompson, J. (1991). Personality and self-reported delinquency. *Personality & Individual Differences*, 12, 585–593.
- Garrison, C. Z., Waller, J. L., Cuffe, S., McKeown, R. E., Addy, C. L., & Jackson, K. L. (1997). Incidence of major depressive disorder and dysthymia in young adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36, 458–465.
- Ge, X., Lorenz, F. O., Conger, R. D. *et al.* (1994) Trajectories of stressful life events and depressive symptoms during adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 467–483.
- Georgiou, St. N. (1997). Parental Involvement: definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1 (3), 189-209.
- Georgiou, St. N. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 409-429.
- Γεωργίου, Στ., Ν. (2005). *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργίου, Στ. Ν. (2007). Το πλαίσιο της ανάπτυξης. Στο Γεωργίου, Στ. Ν. (Επιμ.). *Του παιδιού και του σχολείου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Georgiou, St. N. (2007). Parental Involvement: beyond demographics. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 59-62.
- Γεωργίου, Στ. Ν.(2008 ). Κοινωνικές παράμετροι της σχολικής επιθετικότητας. Άρθρο που παρουσιάστηκε στην ετήσια Πολιτιστική Διάλεξη της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών της Αγωγής, *Ημερίδα Ψυχολογίας*, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος, 4 Οκτωβρίου, 2008.
- Georgiou, St. N. (2008α). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 109-125.
- Georgiou, St. N. (2008β). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11, 213-227.
- Georgiou, St. N. (2009). Personal and maternal parameters of peer violence at school. *Journal of School Violence*, 8 (2), 100-119.
- Georgiou, St. & Fanti, K. (2010). A transactional model of bullying and victimization. *Social Psychology of Education*, 13, 295-311.

- Georgiou, St. N., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims: Psycho-social profiles and attribution styles. *School Psychology International*, 29 (in print).
- Georgiou, St. N., & Tourva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology of Education*, 10, 473-482.
- Γεωργίου, Στ., & Φαίδωνος, Φ. (υπό δημοσίευση). Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση: Ατομικοί και δι-ατομικοί παράγοντες, *Ψυχολογία*.
- Gershoff, E., Aber, L., Clements, M. (2009). Parent learning support and child reading ability: a cross-lagged panel analysis for developmental transaction. In Sameroff, A.J. (Eds.), *The transactional model of development. How children and contexts shape each other*, 203-220. Washington: American Psychological Association.
- Γιοβαζολιάς, Θ., Κουρκούτας, Η., & Μητσοπούλου, Ε. (2009). Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση και τύποι διαπαιδαγώγησης του πατέρα: Ψυχοπαιδαγωγικές και συμβουλευτικές παρεμβάσεις. Στο Μαλικιώτη-Λοϊζου, Μ., & Παπαστυλιανού, Α. (επιμ.), *Η συμβουλευτική ψυχολογία στους άντρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gjerdingen, D. K., Froberg, D. G., & Fontaine, P. (1991). The effects of social support on women's health during pregnancy, labor, and delivery, and the postpartum period. *Family Medicine*, 23, 370-375.
- Glazerman, S., Levy, D., & Myers, D/ (2002). *Non-experimental replications of social experiments: A systemic review*. Washington, DC: Mathematical Policy Research.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141–156.
- Goldstein, H. (2003). *Multilevel statistical models* (3<sup>rd</sup> edition). London: Arnold.
- Gonzalez, R. (2009). Transactions and statistical modeling: Developmental theory wagging the statistical tail. In Sameroff, A.J. (Eds.), *The transactional model of development. How children and contexts shape each other*, 223-246. Washington: American Psychological Association.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5-39.
- 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. and Juvonen, J. (2001). An Attributional Approach to Peer Victimization, in S. Graham and J. Juvonen (eds) *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*, pp. 49–72. New York: Guilford Press.

- Grolnick, W.S. Beiswenger, L. K. & Price, E.C. (2008). Stepping up without overstepping: Disentangling parenting dimensions and their implications for adolescent adjustment. In M. Kerr, H. Stattin, & R. C. M. E. Engels (Eds.), *What can parents do? New insights into the role of parents in adolescent problem behavior*, 214-237. London: Wiley.
- Grolnick, W.S., Benjet, C., Kurowski, C., & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parental involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 538-548.
- Grolnick, W.S, & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Grolnick, W.S, & Slowiaczek, M. (1994). Parents involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Grusec, J.E. (2008). What is the Nature of Effective Parenting? It Depends (pp239-257). In M. Kerr, H. Stattin, & R. C. M. E. Engels (Eds.), *What can parents do? New insights into the role of parents in adolescent problem behaviors*, (pp. 163 – 190). London: Wiley.
- Hagan, J., & McCarthy, B. (1997). *Mean streets: Youth crime and homelessness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Harris, S., & Petrie, G. (2004). A study of bullying in the middle school. *NASSP Bulletin*, 86 (633), 42-53.
- Harrist, A.W., & Waugh, R.W. (2002). Dyadic synchrony: Its structure and function in children's development. *Developmental Review*, 22, 559-592.
- Hay, I., & Ashman, A. F. (2003). The development of adolescents' emotional stability and general self-concept: The interplay of parents, peers, and gender. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 77-91.
- Hay, D. F., Vespo, J. E., & Zahn-Waxler, C. (1998). Young children's quarrels with their siblings and mothers: Links with maternal depression and bipolar illness. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(4), 519-538.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., and 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. C. L. (1996a). Personality and self-reported delinquency: a longitudinal analysis. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 37, 747-751.
- 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.
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51, 358-374.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335.
- 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.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hodges, E.V.E., Malone, M.J., & Perry, D.G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 1032-1039.
- Hoge, D. R., Smit, E., & Crist, J. T. (1997). Four family process factors predicting academic achievement for sixth and seventh grade. *Educational Research Quarterly*, 21 (2), 27-42.
- Hong, S., & Ho, H. Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), 32-42.
- Hosley, C.A., & Montemayor, R. (1997). Fathers and adolescents. In M.E. Lamp (Ed.), *The role of the father in child development*, (pp.162-178). New York: Wiley.
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1995). Evaluating model fit. In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: concepts, issues and applications* (pp76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Hu, L.T., Bentler, P.M. & Kano, Y. (1992). Can test statistics in covariance structure analysis be trusted? *Psychological Bulletin*, 112, 351-362.
- Hunter, S. C., & Boyle, J.M.E. (2002). Perceptions of control in the victims of school bullying: the importance of early intervention. *Educational Research*, 44 (3), 323-336.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E., & Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *The British Psychological Society*, 77, 797-810.
- 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.
- Jang, S. J., & Smith, C. A. (1997). A test of reciprocal causal relationships among parental supervision, affective ties, and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34, 307-336.
- Janoff-Bulman, R. (1979). Characterological versus behavioral self-blame: Inquiries into depression and rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(10), 1798–1809.
- Jenkins, J.M., Rasbash, J., & O'Connor, T.G. (2003). The role of shared family context in differential parenting. *Developmental Psychology*, 39, 99-113.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35 (2), 202-218.
- Jeynes, W.H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W.H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Junoven, J., Graham, S., & Schuster, M.A. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231-1237.

- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. and Rimpelä A. (2000). Bullying at School – An Indicator of Adolescents at Risk for Mental Disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661–674.
- Kandel, D. B., Raveis, V. H., & Davies, M. (1991). Suicidal ideation in adolescence: depression, substance use, and other risk factors. *Journal of Youth & Adolescence*, 20, 289–309.
- Kandel, D. B. & Wu, P. (1995). Disentangling mother-child effects in the development of antisocial behavior. In J. McCord (ed.), *Coercion and Punishment in Long term Perspectives* (pp. 106–123). New York: Cambridge University Press.
- Karatzias, A., Power, K. G. and Swanson, V. (2002). Bullying and Victimization in Scottish Secondary Schools: Same or Separate Entities?. *Aggressive Behavior*, 28(1), 15–61.
- Kashani, J., Carlson, G., Beck, N., Hoepfer, E., Corcoran, C., McAllister, J., Fallahi, C., Rosenberg, T., & Reid, J. (1987). Depression, depressive symptoms, and depressed mood among a community sample of adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 144, 931–934.
- Kaplan, D., Liu, X., & Kaplan, H. (2001). Influence of parents' self-feelings and expectations on children's academic performance. *The Journal of Educational Research*, 94, 360-370.
- Kaufmann, D., Gesten, E., Santa Lucia, R. C., Salsedo, O., Gobioff, G. R., & Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 231–245.
- Keenan, K., & Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin*, 121(1), 95-113.
- Kelly, H., & Michela, J. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- Kenny, D.A. (1994). *Interpersonal perception: A social relations analysis*. New York: Guilford.
- Kerr, M. & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further evidence for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366–380.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2003). Parenting of adolescents: Action or Reaction? (pp. 121-151) in A.C. Crouter & A. Booth (Eds) *Children's influence on family dynamics: The neglected side of family relationships*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kerr, M., Stattin, H., & Burk, J.W. (2010). A Reinterpretation of Parental Monitoring in Longitudinal Perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 20 (1), 39-64.
- Kerr, M., Stattin, H., & Engels, R. C. M. E. (2008a). What's changed in research on parenting and adolescent problem behavior and what needs to change. In M. Kerr, H. Stattin, & R. C. M. E. Engels (Eds.), *What can parents do? New insights into the role of parents in adolescent problem behavior*, 1 – 8. London: Wiley.
- Kerr, M., Stattin, H., Biesecker, G., & Ferrer-Wreder, L. (2003). Relationships with parents and peers in adolescence. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (eds) *Handbook of Psychology (Volume 6: Developmental Psychology)* (pp. 395–422). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Kerr, M., Stattin, H., & V. Pakalniskiene. (2008). Parents react to adolescent problem behaviors by worrying more and monitoring less. In M. Kerr, H. Stattin, & R. C. M. E. Engels (Eds.), *What can parents do? New insights into the role of parents in adolescent problem behaviors*, (pp. 91 – 112). London: Wiley.
- 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. and Espelage, D. (2007). Attribution Style and Coping Along the Bully-Victim Continuum. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, special issue.
- Kim, E. (2002). The relationship between parental involvement and children's educational achievement in the Korean Immigrant Family. *Journal of Comparative Family Studies*, 33(4), 529–543.
- Klomek, A.B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, S.I., & Gould, M. (2007). Bullying, depression and suicidality in adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.
- Kochenderfer BJ, Ladd GW. (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.
- Κουρκούτας, Η. (2008). Θυματοποίηση στην παιδική ηλικία. Ολιστικές παρεμβάσεις για την ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου των παιδιών-θυμάτων βίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Η. Κουρκούτας, & J.P. Chartier (επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με*



ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: Στρατηγικές παρέμβασης (303-348).  
Αθήνα: Τόπος.

- Kumpulainen K, Rasanen E, Puura K. (2001). Psychiatric Disorders and the Use of Mental Health Services Among Children Involved in Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102– 110.
- Kuczynski, L. (2003). Beyond bidirectionality: Bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent-child relations. In L. Kuczynski (ed.), *Handbook of Dynamics in Parent-child Relations* (pp. 1–24). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kuczynski, L., & Parkin, M.C. (2009). Pursuing a dialectical perspective on transaction: a social relational theory of micro family process. In Sameroff, A.J. (Eds.), *The transactional model of development. How children and contexts shape each other*, 247-268. Washington: American Psychological Association.
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2006). An analysis of the revised Olweus bully/victim questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 781–801.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α., Κάντας, Α., Λεονταρή, Α., & Μόνιμη Επιτροπή Ορολογίας της ΕΛΨΕ. (2003). Γλωσσάρι. *Ψυχολογία*, 10, 183-225.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34, 159-165.
- Laird, R. D., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2003). Parents' monitoring-relevant knowledge and adolescents' delinquent behavior: Evidence of correlated developmental changes and reciprocal influences. *Child Development*, 74(3), 752-768.
- Langford, W., Lewis, C., Solomon, Y., & Warin, J. (2001). Family understanding: Closeness and authority in families with a teenage child. London: Family Policy Studies Center.
- Lamb, M.E.(1975). Forgotten contributors to child development. *Human Development* 18, 245-266.
- Lamb, M.E. (1981). Fathers and child development. An integrative overview. In M.E. Lamb (ed.), *The role of the father in child development* (2<sup>nd</sup> edition). New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore: A Wiley-Interscience Publications.
- Lamb, M.E., Pleck, J.H., Charnov, E.L., & Levin, J.A. (1985). Paternal behavior in humans. *American Zoologist*, 25, 883-894.

- 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.
- Laursen, B. (2005). Conflict between mothers and adolescents in single-mother, blended, and two-biological-parent families. *Parenting: Science and Practice*, 5(4), 347-370.
- Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Blatt, S. J., & Hertzog, C. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems. *Developmental Psychology*, 35(5), 1268-1282.
- Lewis, C.C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of the findings. *Psychological Bulletin*, 90, 547-564.
- Lewis, C.C., & Lamb, M. E. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. *European Journal of Psychology of Education*, 18(2), 211-228.
- Lilienfeld, S. O. (2003). Comorbidity between and within childhood externalizing and internalizing disorders: Reflections and directions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(3), 285-291.
- Lipsey, M.W., & Wilson, D.B. (1993). The efficacy of psychological, educational and behavioural treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 28, 1181-1209.
- Litovsky, V. G., & Dusek, J. B. (1985). Perceptions of child rearing and self-concept development during the early adolescent years. *Journal of Youth and Adolescence*, 14(5), 373-388.
- 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.
- Lollis, S., & Kuczynski, L. (1997). Beyond one hand clapping: Seeing bidirectionality in parent-child relations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(4), 441-461.
- Lorber, J. (1994). *Night to His Day: The Social Construction of Gender*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Lytton, H. (1990). Child and parent effects in boys' conduct disorder: A reinterpretation. *Developmental Psychology, 26*(5), 683-697.
- Lopez, E. E., Olaizola, J. H., Ferrer, B. M & Ochoa, G. M. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools, 43*, 387-400.
- 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., and Hundley, M. (2003). Attributional biases in aggressive children and their mothers. *Journal of Abnormal Psychology, 112*(4), 698-708.
- McCarty, C. A., Van der Stoep, A., Kuo, E. S., & McCauley, E. (2006). Depressive symptoms among delinquent youth: testing models of association with stress and support. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 28*, 85-93.
- Maccoby, E.E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology, 17*, 604-613.
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H. Mussen (Ed.), & E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*, 1-101, New York: Wiley.
- 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.
- Μαλικιώτη-Λοϊζου, Μ., & Παπαστυλιανού, Α. (επιμ.), *Η συμβουλευτική ψυχολογία στους άντρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mau, W. (1997). Parental influences on the high school students' academic achievement: A comparison of Asian immigrants, Asian Americans, and White Americans. *Psychology in the Schools, 34* (3), 267-277.
- McNeal, R.B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioural outcomes by socioeconomic status. *The Journal of Socio-Economics, 30*, 171-179.
- Meadows, S. O., Brown, J. S., & Elder, G. H. (2006). Depressive symptoms, stress and support: Gendered trajectories from adolescence to young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 35*, 89-99.
- Meeus, W., Branje, S., & Overbeek, G. J. (2004). Parents and partners in crime: a six-year longitudinal study on changes in supportive relationships and delinquency

- in adolescence and young adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1288–1298.
- Miller, S. (1995). Parents' attributions for their children's behaviour. *Child Development*, 66, 1557-1584.
- Miller, J.M., Diiorio, C., & Dudley, W. (2002). Parenting style and adolescent's reaction to conflict: Is there a relationship? *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 463–468.
- Mitchell, M.L., & Jolley, J.M. (2007). *Research Design Explained*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Mounts, N. S. (2004). Contributions of parenting and campus climate to freshmen adjustment in a multiethnic sample. *Journal of Adolescent Research*, 19, 468–491.
- Mounts, S. N. (2008). Linkages between Parenting and Peer Relationships: A Model for Parental Management of Adolescents' Peer Relationships. In M. Kerr, H. Stattin, & R. C. M. E. Engels (Eds.), *What can parents do? New insights into the role of parents in adolescent problem behaviors*, (pp. 163 – 190). London: Wiley.
- Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 7 (4), 336-356.
- Munn, P. (1993). School action against bullying involving parent and non-teaching staff. Edinburgh: The Scottish Council For Research.
- Muris, P., Meesters, C., & Berg, S. (2003). Internalizing and Externalizing Problems as Correlates of Self-Reported Attachment Style and Perceived Parental Rearing in Normal Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 12 (2), 171–183.
- Muris, P., Meesters, C., Merckelbach, H., & Hulsenbeck, P. (2000). Worry in children is related to perceived parental rearing and attachment. *Behaviour Research and Therapy*, 38, 487–497.
- Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8- to 13- year- olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51–54.
- National Centre for School Engagement (NCSE). (2005). *What Research Says About Family-School-Community Partnerships*. Retrieved May 08, 2008 from [www.schoolengagement.org.on](http://www.schoolengagement.org.on).
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., and Qvarnstrom, U. (2001). School-Related Stress Experience as a Risk Factor for Bullying Behavior, *Journal of Youth and Adolescence* 30, 561–75.

- Naylor, P., Cowie, H. and 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.
- Nishina, A., Junoven, J., & Witkow, M.R. (2005). Sticks and stones may break my bones but names will make me sick: The psychosocial, somatic and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 34, 37-48.
- Offer, D., Marohn, R. C., & Ostrov, E. (1979). *The psychological world of the juvenile delinquent*. New York: Basic Books.
- Offord, D. R., Boyle, M. H., & Racine, Y. A. (1991). The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 31-54). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Oland, A. A, & Shaw, D. S. (2005). Pure versus co-occurring externalizing and internalizing symptoms in children: The potential role of socio-developmental milestones. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(4), 247-270.
- Olson, L. S., & Lunkenheimer, S.E. (2009) Expanding concepts of self-regulation to social relationships: transactional processes in the development of early behavioral adjustment. In Sameroff, A.J. (Eds.), *The transactional model of development. How children and contexts shape each other*, 55-76. Washington: American Psychological Association.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644–660.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school-age children: basic facts and effects of a school based intervention program. In D.J. Pepler, & K. H. Rubin, (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, 411-448. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1993α). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds), *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood* (pp. 315–342). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Olweus, D. (1993β). *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.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/Victim questionnaire for students*. Bergen, Norway: University of Bergen.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. Some critical issues. In Jimerson, S.R., Swearer, M.S., & Espelage, D.L. (Eds), *The Handbook of bullying in schools: An international perspective*, 9-33, New York: Routledge.
- Orlansky, H. (1949). Infant care and personality. *Psychological Bulletin*, 46, 1-48.
- Παπαστυλιανού, Α. (2002). Επιθετικότητα και ο ρόλος της οικογένειας. Στο Πολεμικός, Ν., Καϊλα, Μ., & Καλαβάσης, Φ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*, τόμ. Β., 243-265. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαστυλιανού, Α., Γεωργιάδης, Σ. & Βύζακου Σ. (2009). *Η Συσχέτιση της Βίας Ενάντια στα Παιδιά μέσα στην Οικογένεια με την Νεανική Παραβατικότητα*. Λευκωσία: Συμβουλευτική Επιτροπή για την Καταπολέμηση της Βίας στην Οικογένεια-Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων Κύπρου.
- Papastyliaou, A., Papadatos, Y., Papadatou-Pastou, M., Amanaki, E., & Kafaloukou, K. (2011). *Bullying in multicultural school context before and after an intervention DAPHNE program, in Greece*. Paper presented at the International Conference on “Human rights and violent behavior: the social and educational perspective”, Nicosia, Cyprus.
- Παπαστυλιανού, Α., & Πετρόπουλος, Ν. (2000). Μαθητές θύτες- θύματα: Κοινωνικο-ψυχολογική προσέγγιση. Στο Γεωργίου, Σ., Κυριακίδης, Λ., & Χρίστου, Κ. (Επιμ.), *Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 249-262. Λευκωσία: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Κύπρου.
- 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.

- Patterson, G.R., & Bank, L.I. (1989). Some amplifying mechanisms for pathologic processes in families. In M.R. Gunnar, & E. Thelen (Eds.), *Systems and development: The Minnesota symposia on child psychology*, 167-209. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Patterson, G.R., Dishion, T.J., & Bank, L. (1984). Family interaction: a process model of deviancy training. *Aggressive Behavior*, 10, 253-267.
- Patterson, G. R., Reid, J.B., & Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, Oregon: Castalia.
- Paulson, E.S. (1994). Relations of Parenting Style and Parental Involvement with Ninth-Grade Students' Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 14, 250-267.
- 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.
- Pena, D. (2000). Parental involvement: influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42-54.
- Pepitone, A. (1981). Lessons from the history of social psychology. *American Psychologist*, 36, 972-985.
- Pepler, D., Jiang, D, Craig, W. M., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79, 325-338.
- Pereira, B., Mendonca, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, K.P. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International*, 25, 241-254.
- 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.
- Persson, A., Kerr, M., & Stattin, H. (2007). Staying in or moving away from structured activities: explanations involving parents and peers. *Developmental Psychology*, 43, 197-207.
- 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.
- Peskin, M. F., Tortolero, S. R., Markham, C. M., Addy, R. C., & Baumler, E. R. (2007). Bullying and victimization and internalizing symptoms among low-income Black and Hispanic students. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 372-375.

- Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις). Αθήνα: Παραγωγική Μονάδα ΚΕ.ΘΕ.Α. «Σχήμα & Χρώμα».
- Pettit, G.S., Laird, R.D., Dodge, K.A., Bates, J.E., & Criss, M.M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development, 72*(2), 583-598.
- Pierce, R., Frone, M., Russell, M. *et al.* (2000). A longitudinal model of social contact, social support, depression, and alcohol use. *Health Psychology, 91*, 28–38.
- Radziszewska, B., Richardosn, J. L., Dent, C. W., & Flay, B. R. (1996). Parenting style and adolescent depressive symptoms, smoking and academic achievement: Ethnic, gender, and SES differences. *Journal of Behavioral Medicine, 19*(3), 289–305.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. (2006). A first course in Structural Equation Modeling. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Reitz, E., Dekovic, M., & Meijer, A. M. (2006). Relations between parenting and externalizing and internalizing problem behavior in early adolescence: Child behavior as moderator and predictor. *Journal of Adolescence, 29*(3), 419- 436.
- Repinski, D. J., & Shonk, S. M. (2002). Mothers' and fathers' behavior, adolescents' selfrepresentations, and adolescents' adjustment: A mediational model. *Journal of Early Adolescence, 22*(4), 357-383.
- 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 victimisation at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 95-104.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence, 23*, 57-68.
- Rigby, K. (2002). *New perspective on bullying*. London: Jessica Kingsley.



- Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences, 21*, 609-612.
- Robins, L.N. (1966). *Deviant children grow up*. Baltimore: Williams and Wilkins.
- Robinson, A.E. (1985). Coercion theory revised: Toward a new theoretical perspective on the etiology of conduct disorders. *Clinical Psychology Review, 5*, 597-625.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology, 4*, 212-217.
- Rogers, C.R. (1960). *A therapist's view of personal goals*. Wallingford, PA: Pendle Hill.
- Rohner, R. P., & Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of General Psychology, 5* (4), 382-405.
- Roland, E. (2002). Aggression, Depression and Bullying Others. *Aggressive Behaviour, 28*, 198-206.
- Roussos, A., Karantanos, G., Richardson, C., Hartman, C., Karajiannis, D., Kyprianos, S., Lazaratou, H., Mahera, O., Tassi, M., Zoubou., N. (1999). Achenbach's Child Behavior Checklist and Teachers' Report form in a normative sample of Greek children 6-12 years old. *European Journal of Child and Adolescent Psychiatry, 8*, 165-172.
- Rutter, M. (1997). Comorbidity: concepts, claims and choices. *Criminal Behaviour and Mental Health, 7*, 265-285.
- Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research, 44*, 269-277.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 246-258.
- 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.
- Salmon, G., James, A., & Smith D.M. (1998). Bullying in schools: Self-reported anxiety, depression and self-esteem in secondary school children. *British Medical Journal, 317*, 924-925.
- Sameroff, A. J. (1975a). Transactional models in early social relations. *Human Development, 18*, 65-79.

- Sameroff, A. J. (1975β). Early influences on development: Fact or fancy? *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 267-294.
- Sameroff, A.J. (2009α). The transactional model. In Sameroff, A.J. (Eds.), *The transactional model of development. How children and contexts shape each other*, 3-21. Washington: American Psychological Association.
- Sameroff, A.J. (2009β). Designs for transactional research. In Sameroff, A.J. (Eds.), *The transactional model of development. How children and contexts shape each other*, 23-32. Washington: American Psychological Association.
- Sameroff, A. J., & MacKenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development & Psychopathology*, 15(3), 613-640.
- Sanders, M. G. (1998). The effects of school, family and community support on the academic achievement of African American adolescents. *Urban Education*, 33(3), 385-409.
- Sanders, M.G. (2001β). Schools, families, and communities partnering for middle level students' success. *National Association of Secondary School Principals (NAASP) Bulletin*, 85, 53-61.
- Sanders, M.G., & Epstein, J.L. (2000). The National Network of Partnership Schools: How Research Influences Educational Practice. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(1&2), 61-76.
- Sanders, M. G., & Simon, B. (1999, April). Progress and challenges: Comparing elementary, middle and high schools in the National Network of Partnership Schools. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Santrock, J.W. (2007). *A topical approach to life-span development, third Ed.* New York: McGraw-Hill.
- Satorra, A. & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66, 507-514.
- Scaramella, L. V., Conger, R. D., Spoth, R. & Simons, R. L. (2002). Evaluation of a social contextual model of delinquency: A cross study replication. *Child Development*, 73(1), 175-195.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's Reports of Parental Behavior: An Inventory. *Child Development*, 36(2), 413-424.
- Schaefer, E. S. (1959α). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 59, 226-235.

- Schaefer, E. S. (1961α). Converging conceptual models for maternal behavior and for child behavior. In J. C. Glidewell (Ed.), *Parental attitudes and child behavior*. Springfield, Ill.: Thomas, 124-146.
- Schaefer, E. S. (1961β). Multivariate measurement and factorial structure of children's perceptions of maternal and paternal behavior. *American Psychologist*, *16*, 345-346.
- Schafer, M., Korn, S., Smith, P.K., Hunter, S.G., Mora-Merchan, J., Singer, M.M., & Van Der Molen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, *22*, 379-394.
- Schneider, B., Carnoy, M., Kilpatrick, J., Schmidt, W.H., & Shavelson, R.J. (2007). *Estimating Causal Effects using Experimental and Observational Designs*. Washington: AERA.
- Schoppe-Sullivan, S. J., McBride, B. A., & Ringo Ho, M. (2004). Unidimensional versus multidimensional perspectives on father involvement. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice*, *2*, 147-163.
- 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., & Chien, 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.
- Sears, R., Maccoby, E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Row-Peterson.

- Shaver, A. V., & Walls, R. T. (1998). Effect of Title I parent involvement on student reading and mathematics achievement. *Journal of Research and Development in Education, 31*, 90-97.
- Shaw, S.D., Gross, E.H., & Moilanen, L.K. (2009). Developmental transactions between boys' conduct problems and mothers' depressive symptoms. In Sameroff, A.J. (Eds.), *The transactional model of development. How children and contexts shape each other*, 77- 96. Washington: American Psychological Association.
- Sheeber, L., Hops, H., Alpert, A., Davis, B., & Andrews, J. (1997). Family support and conflict: Prospective relations to adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 25*, 333–344.
- Sheldon, S.B. (2003). Linking School-Family-Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Tests. *The Urban Review, 35*(2), 149-165.
- Shepard, R., & Rose, H. (1995). The Power of Parents: An empowerment model for increasing parental involvement. *Education, 115*, 373-377.
- Shepherd, J.P., & Farrington, D.P. (1995). Preventing crime and violence. *British Medical Journal, 310*, 271–272.
- Simons, R.L., Chao, W., Conger, R.D., & Elder, G.H. (2001). Quality of parenting as mediator of the effect of childhood defiance on adolescent friendship choices and delinquency: A growth curve analysis. *Journal of the Marriage and Family, 63*, (1), 63-79.
- Simons, R. L., Lin, K. H., Gordon, L. C., Conger, R. D., & Lorenz, F. O. (1999). Explaining the higher incidence of adjustment problems among children of divorce compared with those in two-parent families. *Journal of Marriage and the Family, 6*, 1020-1033.
- Singer, J. D., & Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: Modeling change and event occurrence*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P., Keith, T. Z., Keith, P. B., & Anderson, E. (1995). The effects of four components on parental involvement on eighth grade student achievement. *School Psychology Review, 24* (2), 299-317.
- Slater, P. E. (1962). Parental behavior and the personality of the child. *Journal of Genetic Psychology, 101*, 53-68.
- Smith, P. K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society, 14*, 294-303.

- Smetana, J. G., Metzger, A. (2008). Don't ask, don't tell (your mom and dad): Disclosure and Nondisclosure in adolescent-parent relationships. In M. Kerr, H. Stattin, & R. C. M. E. Engels (Eds.). *What can parents do? New insights into the role of parents in adolescent problem behavior*, 65 – 87. London: Wiley.
- Smetana, J. G., Metzger, A., Gettman, D. C., & Campione-Barr, N. (2006). Disclosure and secrecy in adolescent-parent relationships. *Child Development*, 77, 201–217.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Snyder, J., Cramer, A., Afrank, J., & Patterson, G. R. (2005). The contributions of ineffective discipline and parental hostile attributions of child misbehavior to the development of conduct problems at home and school. *Developmental Psychology*, 41, 30–41.
- Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441-464.
- Sourander, A., Helstela, L., Helenius, H. and 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.
- Spokas, M., & Heimberg, G.R. (2009). Anxiety, and External Locus of Control: Cross-sectional and Longitudinal Relationships. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 543-551.
- Στατιστική Υπηρεσία Κυπριακής Δημοκρατίας. (2011). Στατιστικές της Εκπαίδευσης, 1 (42), Λευκωσία: Τυπογραφείο Κυπριακής Δημοκρατίας.
- Stattin, H. & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1070–1083.
- Stattin, H., Kerr, M., Mahoney, J. et al. (2005). Explaining why a leisure context is bad for some girls and not for others. In J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles (eds), *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-school and Community Programs* (pp. 211–244). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Strage, A., & Swanson, T. (1999). Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 146–156.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424–

- 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.
- Stice, E., & Barrera, M. (1995). A longitudinal examination of the reciprocal relations between perceived parenting and adolescents' substance use and externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 27, 814–825.
- Stice, E., Ragan, J., & Randall, P. (2004). Prospective relations between social support and depression: Differential direction of effects for parent and peer support? *Journal of Abnormal Psychology*, 113, 155–159.
- Sobolewski, J. M., & King, V. (2005). The importance of the coparental relationship for nonresident fathers' ties to children. *Journal of Marriage and Family*, 67, 1196 – 1212.
- Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P., Eagle, J. and 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.
- Symonds, P.M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tan, S., & Rey, J. (2005). Depression in the young, parental depression and parenting stress. *Australasian Psychiatry*, 13 (1), 76-79.
- Tanaka, T. (2001). The Identity Formation of the Victim of Shunning. *School Psychology International* 22, 463–476.
- Teitler, J. O. (2001). Father involvement, child health, and maternal health behavior. *Children and Youth Services Review*, 23(4/5), 403-425.
- Tilton-Weaver, L.C & Marshall, K.S. (2008). *Adolescents' Agency in Information Management*. In M. Kerr, H. Stattin, & R. C. M. E. Engels (Eds.), *What can parents do? New insights into the role of parents in adolescent problem behaviors*, (pp. 11 – 41). London: Wiley.
- 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.
- Tremblay, R.E., Masee, B. Perron, D., Leblanc, M., Schwartzman, A.E., & Ledigham, J.E. (1992). Early disruptive behaviour, poor school achievement, delinquent behaviour, and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 64-72.

- Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. (2011). *Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review*. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27 – 56.
- Ungar, M. (2009). Overprotective Parenting: Helping Parents Provide Children the Right Amount of Risk and Responsibility. *The American Journal of Family Therapy*, 37 (3).
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30(5), 373–388.
- Vassiliadou, M. (2002). Questioning nationalism. The patriarchal and national struggles of Cypriot women within a European context. *Journal of Women's Studies*, 9 (4), 459-482.
- Vassiliadou, M. (2004). Women's Constructions of Women: On Entering the Front Door. *Journal of International Women's Studies*, 5 (3), 53-67.
- Vazsonyi, A. T. (2004). Parent–adolescent relations and problem behaviors: Hungary, the Netherlands, Switzerland, and the United States. *Marriage and Family Review*, 35, 161–187.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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.
- Wallerstein, J.S., & Lewis, J. (2004). The unexpected legacy of divorce. Report of a 25-year study. *Psychoanalytic Psychology*, 21(3), 353-370.
- Watson, J.B. (1928). *Psychological care of infant and child*. New York: Norton.
- Weiner, I. B. (1970). *Psychological disturbance in adolescence*. New York: Wiley.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- West, A., & Salmon, G. (2000). Bullying and depression: A case report. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 4, 73–75.
- Whiting, J.W.M., & Child, I.L. (1953). *Child training and personality: a cross-cultural study*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Whitney I, Smith PK. 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.
- Wills, T. A. & Cleary, S. D. (1996). How are social support effects mediated? A test with parental support and adolescent substance use. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*, 937–952.
- Wills, T. A. & Resko, J. A. (2004). Social support and behavior toward others: some paradoxes and some directions. In A. G. Miller (ed.) *The Social Psychology of Good and Evil* (pp. 416–443). New York: Guilford.
- Windle, M. (1992). Temperament and social support in adolescence: Interrelations with depressive symptoms and delinquent behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, *21*, 1–21.
- Wolfberg, A. J., Michels, K., Shields, W., O'Campo, P., Bronner, Y., & Bienstock, J. (2004). Dads as breastfeeding advocates: Results from a randomized controlled trial of an educational intervention. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, *191*, September, 708-712.
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behavior in adolescents, *Personality and Individual Differences*, *34*(3), 521–531.
- 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.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, *85*, 197-201.
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, *42*, 135-155.
- World Health Organization. (2001). *The world health report- mental health: New understanding, new hope*. Geneva: World Health Organization.
- Wu, D.A., Li, Z., & Zumbo, D.B. (2007). Decoding the meaning of factorial invariance and updating the practice of multi-group confirmatory analysis: a demonstration with TIMSS data. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, *12* (3), 1-26.



- Yoshikawa H. (1994). Prevention as cumulative protection: effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115, 28–54.
- Youngstrom, E., Findling, R., & Calabrese, J. (2003). Who are the comorbid adolescents? Agreement between psychiatric diagnosis, youth, parent, and teacher report. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(3), 231-245.
- Younnis, J., & Katerlinus, R.D. (1987). Communication and connectedness in mother – and father – adolescent relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 191-197.
- Zellman, G. L., & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children’s educational outcomes. *Journal of Educational Research*, 91 (6), 370-380.
- Zill, N., Morrison, D. R., & Coiro, M. J. (1993). Long-term effects of parental divorce on parent-child relationships, adjustment, and achievement in young adulthood. *Journal of Family Psychology*, 7 (1), 91-103.
- Zimmerman, M. A., Steinman, K. J & Rowe, K. J. (1998). Violence among urban African American adolescents: The protective effects of parental support. In X. B. Arriaga & S. Oskamp (eds), *Addressing Community Problems: Psychological Research and Interventions* (pp. 78–103). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zimmerman, M. A., Ramirez-Valles, J., Zapert, K. M., & Maton, K. I. (2000). A longitudinal study of stress-buffering effects for urban African-American male adolescent problem behaviors and mental health. *Journal of Community Psychology*, 28, 17–33.
- Zuckerman, M., Ribback, Beatrice B., Monashkin, I., & Norton, J. A. (1958). Normative data and factor analysis of the Parental Attitude Research Instrument. *Journal of Consulting Psychology*, 22, 165-171.

Παράρτημα 1. Κλίμακα γονικού στίλ για τη μητέρα.

ΦΑΙΔΗ ΦΑΙΔΩΝΟΣ

Σχολείο:..... Ημερομηνία:..... Τάξη και Τμήμα:.....

Φύλο:  Αγόρι

Κορίτσι

## ΜΕΡΟΣ Α'

Στον πίνακα που ακολουθεί υπάρχουν διάφορες προτάσεις που περιγράφουν **τη σχέση σου με τη μητέρα σου**. Αφού διαβάσεις προσεκτικά την κάθε πρόταση, βάλε σε κύκλο τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σου.

1 Δεν ισχύει καθόλου	2 Ισχύει λίγο	3 Ισχύει αρκετά	4 Ισχύει πολύ	5 Ισχύει απόλυτα
-------------------------	------------------	--------------------	------------------	---------------------

1. Η μητέρα σου σε βοηθά όταν έχεις κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4	5
2. Όταν κάνεις κάτι που αρέσει στη μητέρα σου, τότε σου λέει μπράβο ή σου χαμογελά ή σε αγκαλιάζει	1	2	3	4	5
3. Όταν πετύχεις κάτι που έβαλες ως στόχο, η μητέρα σου σε αμείβει με κάποιο τρόπο (χρήματα, δώρα, προνόμια)	1	2	3	4	5
4. Κάνεις ευχάριστα πράγματα με τη μητέρα σου	1	2	3	4	5
5. Η μητέρα σου αφιερώνει χρόνο για να σου μιλήσει	1	2	3	4	5
6. Όταν κάνεις κάτι που αρέσει στη μητέρα σου, σου δίνει κάτι σημαντικό όπως χρήματα ή ένα δώρο	1	2	3	4	5
7. Η μητέρα σου σε βοηθά με τα μαθήματά σου	1	2	3	4	5
8. Όταν πάρεις καλούς βαθμούς η μητέρα σου σου λέει ότι “πήγες πολύ καλά”	1	2	3	4	5
9. Η μητέρα σου θέλει να ξέρει τους φίλους σου	1	2	3	4	5
10. Η μητέρα σου ξέρει που βρίσκεσαι μετά το σχολείο	1	2	3	4	5
11. Όταν η μητέρα σου θέλει να κάνει κάτι σου εξηγεί το λόγο γιατί θα πρέπει να το κάνεις	1	2	3	4	5
12. Η μητέρα σου σε τιμωρεί όταν παραβείς κάποιο κανόνα	1	2	3	4	5
13. Μπορείς να βασιστείς στη μητέρα σου όταν αντιμετωπίζεις κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4	5

**Χρησιμοποιώντας την κλίμακα που ακολουθεί να δηλώσεις σε ποιο βαθμό ισχύει η κάθε πρόταση από τις παρακάτω.**

<b>1 Ποτέ</b>	<b>2 Σπάνια</b>	<b>3 Μερικές φορές</b>	<b>4 Συχνά</b>	<b>5 Πάντα</b>			
14. Η μητέρα σου σε αφήνει να ντυθείς όπως εσύ θέλεις			1	2	3	4	5
15. Η μητέρα σου σου επιτρέπει να δεις όποια ταινία θέλεις			1	2	3	4	5
16. Η μητέρα σου σου επιτρέπει να βγεις έξω με όποιο φίλο ή φίλη θέλεις			1	2	3	4	5
17. Η μητέρα σου σε αφήνει να πας σε πάρτι που σε έχουν καλέσει			1	2	3	4	5
18. Η μητέρα σου σε αφήνει να βγεις με πολλούς φίλους / φίλες μαζί			1	2	3	4	5
19. Η μητέρα σου σε αφήνει να πας σε συναυλίες			1	2	3	4	5
20. Η μητέρα σου σε αφήνει να πας σε σπίτια φίλων όταν δεν υπάρχουν μεγάλοι εκεί			1	2	3	4	5

**Οι τελευταίες ερωτήσεις έχουν να κάνουν με το πόσο αργά μπορείς να κάνεις διάφορα πράγματα τις καθημερινές ή τα Σαββατοκύριακα. Με βάση την κλίμακα που ακολουθεί να απαντήσεις τις παρακάτω ερωτήσεις.**

<b>1 Δεν μου επιτρέπει</b>	<b>2 Μέχρι τις 9 το βράδυ</b>	<b>3 Μέχρι τις 11 το βράδυ</b>	<b>4 Μέχρι τις 1 μετά τα μεσάνυχτα</b>	<b>5 Όσο αργά θέλω</b>
--------------------------------	-----------------------------------	------------------------------------	--	----------------------------

21. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου να είσαι έξω με φίλους χωρίς κάποιο μεγάλο μαζί σας (Παρασκευή και Σάββατο);	1	2	3	4	5
22. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου να μιλάς στο τηλέφωνο (Παρασκευή και Σάββατο);	1	2	3	4	5
23. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου τις καθημερινές να είσαι έξω με φίλους χωρίς κάποιο μεγάλο μαζί σας;	1	2	3	4	5
24. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου να είσαι έξω με φίλους όταν κάποιος μεγάλος είναι μαζί σας (Παρασκευή και Σάββατο);	1	2	3	4	5
25. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου να μιλάς στο τηλέφωνο τις καθημερινές;	1	2	3	4	5
26. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου τις καθημερινές να είσαι έξω με φίλους όταν κάποιος μεγάλος είναι μαζί σας;	1	2	3	4	5

Παράρτημα 2. Κλίμακα γονικού στιλ για τον πατέρα.

ΦΑΙΔΗ ΦΑΙΔΩΝΟΣ

Στον πίνακα που ακολουθεί υπάρχουν διάφορες προτάσεις που περιγράφουν **τη σχέση σου με τον πατέρα σου**. Αφού διαβάσεις προσεκτικά την κάθε πρόταση, βάλε σε κύκλο τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σου.

<b>1</b> Δεν ισχύει καθόλου	<b>2</b> Ισχύει λίγο	<b>3</b> Ισχύει αρκετά	<b>4</b> Ισχύει πολύ	<b>5</b> Ισχύει απόλυτα	
27. Ο πατέρας σου σε βοηθά όταν έχεις κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4	5
28. Όταν κάνεις κάτι που αρέσει στον πατέρα σου, τότε σου λέει μπράβο ή σου χαμογελά ή σε αγκαλιάζει	1	2	3	4	5
29. Όταν πετύχεις κάτι που έβαλες ως στόχο, ο πατέρας σου σε αμείβει με κάποιο τρόπο (χρήματα, δώρα, προνόμια)	1	2	3	4	5
30. Κάνεις ευχάριστα πράγματα με τον πατέρα σου	1	2	3	4	5
31. Ο πατέρας σου αφιερώνει χρόνο για να σου μιλήσει	1	2	3	4	5
32. Όταν κάνεις κάτι που αρέσει στον πατέρα σου, σου δίνει κάτι σημαντικό όπως χρήματα ή ένα δώρο	1	2	3	4	5
33. Ο πατέρας σου σε βοηθά με τα μαθήματα σου	1	2	3	4	5
34. Όταν πάρεις καλούς βαθμούς ο πατέρας σου σου λέει ότι “πήγες πολύ καλά”	1	2	3	4	5
35. Ο πατέρας σου θέλει να ξέρει τους φίλους σου	1	2	3	4	5
36. Ο πατέρας σου ξέρει που βρίσκεσαι μετά το σχολείο	1	2	3	4	5
37. Όταν ο πατέρας σου θέλει να κάνεις κάτι, σου εξηγεί το λόγο γιατί θα πρέπει να το κάνεις	1	2	3	4	5
38. Ο πατέρας σου σε τιμωρεί όταν παραβείς κάποιο κανόνα	1	2	3	4	5
39. Μπορείς να βασιστείς στον πατέρα σου όταν αντιμετωπίζεις κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4	5

Χρησιμοποιώντας την κλίμακα που ακολουθεί να δηλώσεις σε ποιο βαθμό ισχύει η κάθε πρόταση από τις παρακάτω.

1 Ποτέ	2 Σπάνια	3 Μερικές φορές	4 Συχνά	5 Πάντα			
40. Ο πατέρας σου σε αφήνει να ντυθείς όπως εσύ θέλεις			1	2	3	4	5
41. Ο πατέρας σου σου επιτρέπει να δεις όποια ταινία θέλεις			1	2	3	4	5
42. Ο πατέρας σου σου επιτρέπει να βγεις έξω με όποιο φίλο ή φίλη θέλεις			1	2	3	4	5
43. Ο πατέρας σου σε αφήνει να πας σε πάρτι που σε έχουν καλέσει			1	2	3	4	5
44. Ο πατέρας σου σε αφήνει να βγεις με πολλούς φίλους / φίλες μαζί			1	2	3	4	5
45. Ο πατέρας σου σε αφήνει να πας σε συναυλίες			1	2	3	4	5
46. Ο πατέρας σου σε αφήνει να πας σε σπίτια φίλων όταν δεν υπάρχουν μεγάλοι εκεί			1	2	3	4	5

Οι τελευταίες ερωτήσεις έχουν να κάνουν με το πόσο αργά μπορείς να κάνεις διάφορα πράγματα τις καθημερινές ή τα Σαββατοκύριακα. Με βάση την κλίμακα που ακολουθεί να απαντήσεις τις παρακάτω ερωτήσεις.

1 Δεν μου επιτρέπει	2 Μέχρι τις 9 το βράδυ	3 Μέχρι τις 11 το βράδυ	4 Μέχρι τις 1 μετά τα μεσάνυχτα	5 Όσο αργά θέλω
------------------------	---------------------------	----------------------------	------------------------------------	--------------------

47. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει ο πατέρας σου να είσαι έξω με φίλους χωρίς κάποιο μεγάλο μαζί σας (Παρασκευή και Σάββατο);	1	2	3	4	5
48. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει ο πατέρας σου να μιλάς στο τηλέφωνο (Παρασκευή και Σάββατο);	1	2	3	4	5
49. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει ο πατέρας σου τις καθημερινές να είσαι έξω με φίλους χωρίς κάποιο μεγάλο μαζί σας;	1	2	3	4	5
50. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει ο πατέρας σου να είσαι έξω με φίλους όταν κάποιος μεγάλος είναι μαζί σας (Παρασκευή και Σάββατο);	1	2	3	4	5
51. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει ο πατέρας σου να μιλάς στο τηλέφωνο τις καθημερινές;	1	2	3	4	5
52. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει ο πατέρας σου τις καθημερινές να είσαι έξω με φίλους όταν κάποιος μεγάλος είναι μαζί σας;	1	2	3	4	5

ΦΑΙΔΗ ΦΑΙΔΩΝΟΣ



Οι πιο κάτω ερωτήσεις αναφέρονται στο πόσο συχνά άλλα παιδιά **σε ενόχλησαν** με τους πιο κάτω τρόπους τους **τελευταίους δύο μήνες**. Παρακαλώ απάντησε **όλες** τις πιο κάτω ερωτήσεις:

<p><b>1. Άλλα παιδιά είπαν άσχημα λόγια για μένα, με κορόιδεψαν ή μου είπαν κάτι για να με πληγώσουν :</b></p>	<p><input type="checkbox"/> 1 ή 2 φορές τους προηγούμενους δύο μήνες</p> <p><input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα</p> <p><input type="checkbox"/> 1 φορά τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> πολλές φορές τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> Δε μου συνέβηκε τους προηγούμενους δύο μήνες</p>
<p><b>2. Άλλα παιδιά σκόπιμα με άφησαν έξω από το παιχνίδι ή με έδιωξαν από την παρέα τους ή με αγνόησαν εντελώς:</b></p>	<p><input type="checkbox"/> 1 ή 2 φορές τους προηγούμενους δύο μήνες</p> <p><input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα</p> <p><input type="checkbox"/> 1 φορά τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> πολλές φορές τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> Δε μου συνέβηκε τους προηγούμενους δύο μήνες</p>
<p><b>3. Άλλα παιδιά με χτύπησαν, με κλώτσησαν, με έσπρωξαν ή με κλείδωσαν σε κλειστό χώρο:</b></p>	<p><input type="checkbox"/> 1 ή 2 φορές τους προηγούμενους δύο μήνες</p> <p><input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα</p> <p><input type="checkbox"/> 1 φορά τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> πολλές φορές τη βδομάδα</p> <p>Δε <input type="checkbox"/> συνέβηκε τους προηγούμενους δύο μήνες.</p>
<p><b>4. Άλλα παιδιά είπαν ψέματα για μένα ή διέδωσαν κακές φήμες και προσπάθησαν να κάνουν τους άλλους να μη με θέλουν :</b></p>	<p><input type="checkbox"/> 1 ή 2 φορές τους προηγούμενους δύο μήνες</p> <p><input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα</p> <p><input type="checkbox"/> 1 φορά τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> πολλές φορές τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> Δε μου συνέβηκε τους προηγούμενους δύο μήνες</p>

<p><b>5. Άλλα παιδιά έκλεψαν λεφτά ή κατάστρεψαν πράγματά μου:</b></p>	<p><input type="checkbox"/> 1 ή 2 φορές τους προηγούμενους δύο μήνες</p> <p><input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα</p> <p><input type="checkbox"/> 1 φορά τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> πολλές φορές τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> Δε μου συνέβηκε τους προηγούμενους δύο μήνες</p>
--	---

<p><b>6. Άλλα παιδιά με απείλησαν ή με ανάγκασαν να κάνω κάτι που δεν ήθελα να κάνω:</b></p>	<p><input type="checkbox"/> 1 ή 2 φορές τους προηγούμενους δύο μήνες</p> <p><input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα</p> <p><input type="checkbox"/> 1 φορά τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> πολλές φορές τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> Δε μου συνέβηκε τους προηγούμενους δύο μήνες</p>
--	---

<p><b>7. Άλλα παιδιά είπαν άσχημα λόγια ή σχόλια για το χρώμα ή την καταγωγή μου:</b></p>	<p><input type="checkbox"/> 1 ή 2 φορές τους προηγούμενους δύο μήνες</p> <p><input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα</p> <p><input type="checkbox"/> 1 φορά τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> πολλές φορές τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> Δε μου συνέβηκε τους προηγούμενους δύο μήνες</p>
---	---

<p><b>8. Άλλα παιδιά με ενόχλησαν με λόγια ή χειρονομίες λόγω της εμφάνισης ή του φύλου μου:</b></p>	<p><input type="checkbox"/> 1 ή 2 φορές τους προηγούμενους δύο μήνες</p> <p><input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα</p> <p><input type="checkbox"/> 1 φορά τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> πολλές φορές τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> Δε μου συνέβηκε τους προηγούμενους δύο μήνες</p>
--	---

<p><b>9. Άλλα παιδιά με ενόχλησαν με άλλο τρόπο.</b></p>	<p><input type="checkbox"/> 1 ή 2 φορές τους προηγούμενους δύο μήνες</p> <p><input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα</p> <p><input type="checkbox"/> 1 φορά τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> πολλές φορές τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> Δε μου συνέβηκε τους προηγούμενους δύο μήνες</p>
--	---

Οι πιο κάτω ερωτήσεις ζητούν να μάθουν πληροφορίες σχετικά με το **αν ενόχλησες εσύ άλλα παιδιά** και αναφέρονται στο πόσο συχνά χρησιμοποίησες τους πιο κάτω τρόπους για να ενοχλήσεις άλλα παιδιά **τους τελευταίους δύο μήνες**. Απάντησε σε **όλες** τις ερωτήσεις βάζοντας X στο κατάλληλο κουτάκι.

<p><b>10. Φώναξα ένα παιδί με άσχημα ονόματα για να τον/ την κοροϊδέσω ή είπα κάτι για να τον/ την πληγώσω:</b></p>	<p><input type="checkbox"/> 1 ή 2 φορές τους τελευταίους δύο μήνες</p> <p><input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα</p> <p><input type="checkbox"/> μια φορά τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> πολλές φορές τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> Δε συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες</p>
---	---

<p><b>11. Άφησα σκόπιμα έξω από το παιχνίδι ένα παιδί ή το έδιωξα από την παρέα μου ή το αγνόησα εντελώς:</b></p>	<p><input type="checkbox"/> 1 ή 2 φορές τους τελευταίους δύο μήνες</p> <p><input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα</p> <p><input type="checkbox"/> μια φορά τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> πολλές φορές τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> Δε συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες</p>
---	---

<p><b>12. Χτύπησα ή κλώτσησα, έσπρωξα ή κλείδωσα μέσα σε κλειστό χώρο ένα παιδί (ή πολλά παιδιά) :</b></p>	<p><input type="checkbox"/> 1 ή 2 φορές τους τελευταίους δύο μήνες</p> <p><input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα</p> <p><input type="checkbox"/> μια φορά τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> πολλές φορές τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> Δε συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες</p>
<p><b>13. Διέδωσα κακές φήμες και προσπάθησα να κάνω τους άλλους να μη θέλουν ένα παιδί (ή πολλά παιδιά):</b></p>	<p><input type="checkbox"/> 1 ή 2 φορές τους τελευταίους δύο μήνες</p> <p><input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα</p> <p><input type="checkbox"/> μια φορά τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> πολλές φορές τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> Δε συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες</p>
<p><b>14. Έκλεψα λεφτά ή κατέστρεψα πράγματα κάποιου άλλου παιδιού</b></p>	<p><input type="checkbox"/> 1 ή 2 φορές τους τελευταίους δύο μήνες</p> <p><input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα</p> <p><input type="checkbox"/> μια φορά τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> πολλές φορές τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> Δε συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες</p>
<p><b>15. Απειλήσα ή ανάγκασα κάποιο παιδί να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει:</b></p>	<p><input type="checkbox"/> 1 ή 2 φορές τους τελευταίους δύο μήνες</p> <p><input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα</p> <p><input type="checkbox"/> μια φορά τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> πολλές φορές τη βδομάδα</p> <p><input type="checkbox"/> Δε συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες</p>

<b>16. Ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με άσχημα λόγια ή σχόλια για το χρώμα ή την καταγωγή του/ της :</b>	<input type="checkbox"/> 1 ή 2 φορές τους τελευταίους δύο μήνες <input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα <input type="checkbox"/> μια φορά τη βδομάδα <input type="checkbox"/> πολλές φορές τη βδομάδα <input type="checkbox"/> Δε συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες
---	--

<b>17. Ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με άσχημα λόγια ή χειρονομίες εξαιτίας της εμφάνισης του ή γιατί ήταν αγόρι ή κορίτσι</b>	<input type="checkbox"/> μόνο 1 ή 2 φορές τους τελευταίους δύο μήνες <input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα <input type="checkbox"/> μια φορά τη βδομάδα <input type="checkbox"/> πολλές φορές τη βδομάδα <input type="checkbox"/> Δε συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες
---	---

<b>18. Ενόχλησα κάποιο παιδί (ή πολλά παιδιά) με άλλο τρόπο:</b>	<input type="checkbox"/> μόνο 1 ή 2 φορές τους τελευταίους δύο μήνες <input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα <input type="checkbox"/> μια φορά τη βδομάδα <input type="checkbox"/> πολλές φορές τη βδομάδα <input type="checkbox"/> Δε συνέβηκε τους τελευταίους δύο μήνες
--	---

**Σ' ευχαριστώ πολύ για την πολύτιμη βοήθειά σου!**

ΦΑΙΔΗ ΦΑΙΔΩΝΟΣ

Αγαπητοί γονείς,

Στα πλαίσια της διδακτορικής μου διατριβής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου θα εξετάσω το φαινόμενο της Σχολικής Επιθετικότητας και Θυματοποίησης. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από εσάς είναι **πέρα από πολύτιμη** για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ενώ θα συμβάλει ουσιαστικά στην εξέταση **ενός προβλήματος που ταλαιπωρεί τα παιδιά μας στα δημοτικά σχολεία.**

Η έρευνα αποτελεί έργο του **Πανεπιστημίου Κύπρου**, είναι εγκεκριμένη από το **Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού** και διεξάγεται υπό την επίβλεψη του Δρ. Στέλιου Γεωργίου, Καθηγητή Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου.

Τα ερωτηματολόγια αυτά είναι **ΑΝΩΝΥΜΑ** ενώ όλες οι πληροφορίες που θα δώσετε είναι **απόλυτα εμπιστευτικές**. Παρακαλώ **ΜΗΝ** γράψετε το όνομά σας σε οποιονδήποτε σημείο.

Σε περίπτωση που έχετε περισσότερα παιδιά, κατά τη συμπλήρωση παρακαλώ να αναφέρεστε **ΜΟΝΟ στο παιδί που έχει φέρει τα ερωτηματολόγια στο σπίτι.**

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξεταστούν οι απόψεις **της μητέρας ΚΑΙ του πατέρα ξεχωριστά**, συνεπώς σας παρακαλώ θερμά δώστε ο κάθε ένας τις **δικές του ξεχωριστές απαντήσεις** και **ΜΗΝ συνεργαστείτε** ως αντρόγυνο για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Σας ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Με ιδιαίτερη εκτίμηση,

Φαίδη Φαίδωνος  
Υποψήφια Διδάκτορας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας  
Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΦΑΙΔΗ ΦΑΙΔΩΝΟΣ



Παρακαλώ συμπληρώστε **ΑΝΩΝΥΜΑ** τα στοιχεία που σας αφορούν, βάζοντας **X** στην κατάλληλη απάντηση και συμπληρώνοντας το επάγγελμα, την υπηκοότητα και ιθαγένειά σας.

**ΣΧΟΛΕΙΟ** παιδιού που έφερε το ερωτηματολόγιο στο σπίτι.....

**ΤΜΗΜΑ** παιδιού που έφερε το ερωτηματολόγιο στο σπίτι.....

**ΦΥΛΟ ΓΟΝΙΟΥ ΠΟΥ ΘΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕΙ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ:**

ΑΝΤΡΑΣ  ΓΥΝΑΙΚΑ

**ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ:**

Πανεπιστημίου  
 Ανώτερης Σχολής  
 Λυκείου

Τεχνικής Σχολής  
 Γυμνασίου  
 Δημοτικού

**ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ:**

Πανεπιστημίου  
 Ανώτερης Σχολής  
 Λυκείου

Τεχνικής Σχολής  
 Γυμνασίου  
 Δημοτικού

**ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΜΗΝΙΑΙΟ ΕΙΣΟΔΗΜΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ:**

(καθαρό εισόδημα μετά τη φορολογία πατέρα και μητέρας το μήνα, ΠΕΡΙΠΟΥ)

λιγότερο από 2000 ευρώ

2000 ευρώ – 5000 ευρώ

πάνω από 5000 ευρώ

ΦΑΙΔΗ ΦΑΙΔΩΝΟΣ

Το ερωτηματολόγιο αυτό εξετάζει τη σχέση σας με το παιδί σας. Σε περίπτωση που έχετε περισσότερα παιδιά, κατά τη συμπλήρωση παρακαλώ να αναφέρεστε ΜΟΝΟ στο παιδί που έχει φέρει το ερωτηματολόγιο στο σπίτι. Παρακαλώ σημειώστε τι ισχύει για σας. Δηλαδή τι πραγματικά κάνετε και όχι τι θα θέλατε να κάνετε, ή τι νομίζετε πως θα ήταν σωστό να κάνετε.

<b>ΓΟΝΕΪΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ</b>	Δεν ισχύει καθόλου (1)	Ισχύει ελάχιστα (2)	Ισχύει λίγο (3)	Ισχύει αρκετά (4)	Ισχύει πάρα πολύ (5)
1. Ανησυχώ όταν πηγαίνει εκδρομή με το σχολείο.					
2. Τηλεφωνώ πολλές φορές στο παιδί μου όταν λείπει (π.χ. κατασκήνωση ή διακοπές).					
3. Ανησυχώ πολύ μήπως αρρωστήσει και παίρνω τις απαραίτητες προφυλάξεις.					
4. Όταν δεν αισθάνεται καλά το αφήνω στο σπίτι, αντί να πάει στο σχολείο.					
5. Αποφεύγω να το αφήνω να παίζει με άλλα παιδιά, γιατί είναι επικίνδυνο να του κτυπήσουν.					
6. Όταν δεν είμαι μαζί του, ανησυχώ αν όλα είναι εντάξει.					
7. Άνθρωποι του περιβάλλοντος μου έχουν την άποψη πως είμαι υπερ-προστατευτικός γονιός.					

Παράρτημα 7. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της παιδικής συμπεριφοράς.

ΦΑΙΔΗ ΦΑΙΔΩΝΟΣ

Παρακάτω υπάρχει ένας κατάλογος με συμπεριφορές παιδιών. Για τη συμπλήρωση του, λάβετε υπόψη τη συμπεριφορά του παιδιού **στο παρόν ή στους τελευταίους 6 μήνες**. Εάν η συμπεριφορά ταιριάζει στο παιδί σας πολύ ή πολύ συχνά, βάλτε σε κύκλο το 2. Εάν η συμπεριφορά ταιριάζει στο παιδί σας κάπως ή μερικές φορές, βάλτε σε κύκλο το 1. Εάν η συμπεριφορά δεν του ταιριάζει καθόλου βάλτε σε κύκλο το 0. Παρακαλώ απαντήστε σε **όλες** τις ερωτήσεις, ακόμη και αν μερικές σας φαίνονται να μην ταιριάζουν στο παιδί σας.

**0 = Δεν ταιριάζει (απ' όσο ξέρετε) 1= Ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές 2 = Ταιριάζει πολύ ή πολύ συχνά**

0	1	2	1. Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που την/ τον ευχαριστούν
0	1	2	2. Κλαίει πολύ
0	1	2	3. Φοβάται ορισμένα ζώα, καταστάσεις ή μέρη, εκτός από το σχολείο.
0	1	2	4. Φοβάται να πάει στο σχολείο
0	1	2	5. Φοβάται μήπως σκεφθεί ή κάνει κάτι κακό
0	1	2	6. Αισθάνεται ότι πρέπει να είναι τέλεια/ ος
0	1	2	7. Αισθάνεται, παραπονιέται ότι κανείς δεν την/ τον αγαπάει
0	1	2	8. Αισθάνεται ότι δεν αξίζει τίποτα, ότι είναι κατώτερη/ ος
0	1	2	8. Προτιμά να είναι μόνη/ ος της/ του, παρά με άλλους
0	1	2	10. Είναι νευρική/ ός, έχει τεντωμένα νεύρα, βρίσκεται σε μεγάλη ένταση
0	1	2	11. Έχει πολλούς φόβους, είναι αγχώδης
0	1	2	12. Αισθάνεται υπερβολικά ένοχη/ ος
0	1	2	13. Αρνείται να μιλήσει στους άλλους.
0	1	2	14. Είναι μυστικοπαθής, κρατά πράγματα μέσα του
0	1	2	15. Δεν είναι άνετη/ ος, ντροπιάζεται εύκολα, αισθάνεται εύκολα αμηχανία
0	1	2	16. Είναι πολύ ντροπαλή/ ός ή δειλή/ ός
0	1	2	17. Είναι νωθρή/ ός, αργή/ ός στις κινήσεις της/ του, της/ του λείπει η ενεργητικότητα.
0	1	2	18. Είναι δυστυχισμένη/ ος, θλιμμένη/ ος, μελαγχολική/ ός
0	1	2	19. Απομονώνεται στον εαυτό της/ του, δεν κάνει σχέσεις με άλλους
0	1	2	50. Αγωνιά, είναι αγχώδης

**Σας ευχαριστώ ιδιαίτερα για την πολύτιμη βοήθειά σας!**