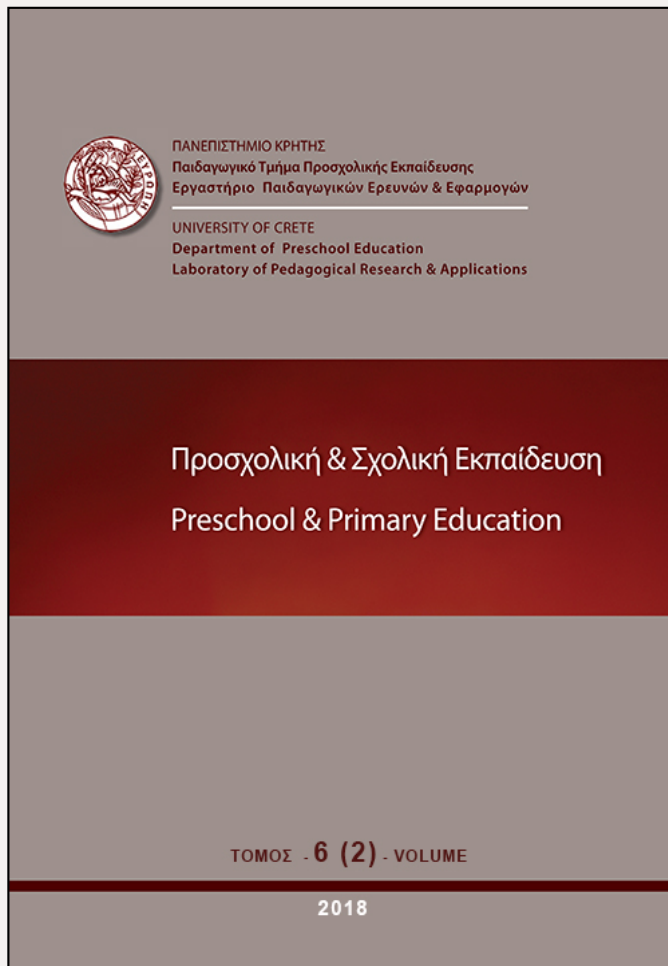


Preschool and Primary Education

Vol. 6, 2018



Ethno-cultural background, bullying and victimization among adolescents

Alexopoulos Evaggelos

Kokkinos Konstantinos

<http://dx.doi.org/10.12681/ppej.18376>

Copyright © 2018 Κωνσταντίνος Μ Κόκκινος



To cite this article:

Alexopoulos, E., & Kokkinos, K. (2018). Ethno-cultural background, bullying and victimization among adolescents. *Preschool and Primary Education*, 6(2), 119-143. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/ppej.18376>

Εθνο-πολιτισμική προέλευση και εκφοβισμός/θυματοποίηση σε έφηβους μαθητές

Ευάγγελος Αλεξόπουλος
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κωνσταντίνος Μ. Κόκκινος
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί το κατά πόσο συνδέεται η εθνο-πολιτισμική προέλευση με τα φαινόμενα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε έφηβους μαθητές. Ειδικότερα, η έρευνα εξέτασε το πώς το φύλο, η εθνο-πολιτισμική προέλευση των συμμετεχόντων και η εθνο-πολιτισμική σύνθεση των σχολείων σχετίζονται με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση λόγω-εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, με τις επιμέρους μορφές τους, καθώς και με την κατανομή των ρόλων των συμμετεχόντων στα φαινόμενα αυτά. Εκατό εξήντα τρεις (163) μαθητές από 5 εθνο-πολιτισμικές ομάδες, οι οποίοι φοιτούσαν σε 2 γυμνάσια του νομού Ροδόπης, ένα υψηλής εθνο-πολιτισμικής ετερότητας και ένα χαμηλής, συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα αγόρια-μέλη της κυρίαρχης εθνο-πολιτισμικής ομάδας παρουσίασαν υψηλότερες συνολικές βαθμολογίες στον εκφοβισμό και στη θυματοποίηση σε σχέση με τα κορίτσια της ίδιας ομάδας. Επίσης, οι χριστιανοί μαθητές ελληνικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης σημείωσαν τη χαμηλότερη βαθμολογία σχετικά με τη θυματοποίηση, ενώ οι μουσουλμάνοι τουρκικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης την υψηλότερη. Μεταξύ των 2 σχολείων, στο σχολείο με τη μεγαλύτερη εθνο-πολιτισμική ετερότητα σημειώθηκε υψηλότερη βαθμολογία στον εκφοβισμό και στη θυματοποίηση λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. Αναφορικά με τις επιμέρους μορφές των φαινομένων, οι μαθητές σημείωσαν υψηλή βαθμολογία στη λεκτική και στην έμμεση/κοινωνική μορφή των φαινομένων, με τα αγόρια να εμφανίζουν υψηλότερες βαθμολογίες και στις 3 μορφές του εκφοβισμού. Επίσης, στο σχολείο με τη μεγαλύτερη εθνο-πολιτισμική ετερότητα σημειώθηκε υψηλότερη βαθμολογία σε όλες τις μορφές των φαινομένων. Ως προς τους ρόλους των συμμετεχόντων, στον ρόλο του θύματος τα αγόρια εκπροσωπούνται χαμηλότερα, ενώ στον ρόλο του θύτη-θύματος υψηλότερα εκπροσωπούνται τα κορίτσια. Οι χριστιανοί μαθητές ελληνικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης παρουσίασαν τη μεγαλύτερη εκπροσώπηση στον ρόλο του θύτη, οι μουσουλμάνοι μαθητές τουρκικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης στον ρόλο των θυτών-θυμάτων και οι μουσουλμάνοι πομακικής, ρομανή και απροσδιόριστης εθνο-πολιτισμικής προέλευσης στον ρόλο των θυμάτων. Τα ευρήματα συζητούνται ως προς τις παιδαγωγικές τους εφαρμογές.

Λέξεις-κλειδιά: εκφοβισμός, θυματοποίηση, φύλο, εθνο-πολιτισμική προέλευση, εθνο-πολιτισμική σύνθεση σχολείων, Θράκη

Summary: The purpose of this study was to investigate the relationship between ethnic-cultural background and bullying/victimization among adolescent students. In particular, the study examined how gender, ethnic-cultural background and ethnic-cultural school composition were related to bullying/victimization, as well as to its forms and the role assumed by the participants. 163 students from five ethnic-cultural groups attending two junior high schools, one with high and the other with low ethnic diversity,

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Κωνσταντίνος Μ. Κόκκινος, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Νέα Χηλή, Αλεξανδρούπολη, 68100, e-mail: kkokkino@eled.duth.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

completed a self-report questionnaire. Data analysis revealed that boys, members of the dominant ethnic-cultural group, scored higher in bullying/victimization than girls in the same group. Furthermore, Orthodox Greek students scored lower in victimization, while Muslim Turkish students scored higher. Between the two schools, students attending the school with higher ethnic-cultural diversity scored higher in bullying and victimization. Regarding the forms of bullying/victimization, all students scored higher in verbal and indirect/social bullying, while boys scored higher in physical bullying as well. Also, students attending the school with higher ethnic-cultural diversity had high scores in all forms of bullying/victimization. Regarding participants' role distribution, boys were less likely to be victims than girls. Orthodox Greek students were more likely to be bullies, Muslim Turkish students were both bullies and victims, while Muslim Pomak, Romany and undefined ethnic-cultural background students were more likely to be victims. Findings are discussed in terms of their pedagogical implications.

Key-words: bullying, victimization, gender, ethnic-cultural background, ethnic-cultural school composition, Thrace

Εισαγωγή

Στις μέρες μας δεν είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς έναν μαθητή ελληνικού γυμνασίου να συμπεριφέρεται επιθετικά εναντίον άλλων συμμαθητών του. Τις τελευταίες 3 δεκαετίες ο συνεχώς αυξανόμενος βαθμός εθνο-πολιτισμικής ετερότητας στα ελληνικά σχολεία φέρνει στο προσκήνιο την επιθετικότητα λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. Τα φαινόμενα του εκφοβισμού/θυματοποίησης (Ε/Θ) λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, τα οποία απασχολούν ιδιαίτερα τη διεθνή αλλά και την ελληνική κοινωνία, ορίζονται σύμφωνα με τον Rigby (2002) ως όλες οι πράξεις και οι συμπεριφορές που σκοπό έχουν να δημιουργήσουν διακρίσεις εναντίον κάποιου ή να τον περιθωριοποιήσουν λόγω της εθνο-πολιτισμικής του προέλευσης. Οι Fandrem, Strohmeier, και Ronald (2009) αναφέρουν ότι ο εκφοβισμός περιλαμβάνει μια σειρά αρνητικών συμπεριφορών οι οποίες μπορούν να εκδηλωθούν με άμεσο και έμμεσο τρόπο. Με άμεσο τρόπο εκδηλώνεται η λεκτική και η σωματική επιθετικότητα, ενώ με έμμεσο και συγκεκριμένο εκδηλώνεται κυρίως η διάδοση φημών, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η δημιουργία εξαρτημένων-χειραγωγίσιμων σχέσεων. Οι Smith, Cowie, Olafsson, και Liefsooghe (2002) αναφέρουν την ύπαρξη διάφορων μορφών θυματοποίησης, όπως είναι η λεκτική, η σωματική και η κοινωνική, ενώ σύμφωνα με τους Verkuyten και Thijs (2006) η θυματοποίηση μπορεί να περιλαμβάνει ως μορφή κοινωνικής επιθετικότητας και την κοινωνική κατηγοριοποίηση των ατόμων με βάση την εθνο-πολιτισμική τους προέλευση.

Οι Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman και Kaukiainen (1996) και οι Solberg και Olweus (2003) αναφέρουν πως ο Ε/Θ αποτελούν διαδικασίες κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες μπορούν να υιοθετήσουν είτε τον ρόλο του *θύτη*, του *θύματος*, του *θύτη-θύματος* είτε του *αμέτοχου*. Σύμφωνα με τους ίδιους, ο *θύτης* είναι το άτομο που σχεδιάζει και κατευθύνει την επιθετική συμπεριφορά, το *θύμα* (αλλιώς παθητικό θύμα) είναι αυτό που υφίσταται την παρενόχληση, και ο *θύτης-θύμα* (αλλιώς επιθετικό θύμα) είναι το άτομο που δέχεται επιθετική συμπεριφορά αλλά και επιτίθεται. Τέλος, ως *αμέτοχο* χαρακτηρίζεται το άτομο που δε δείχνει ενδιαφέρον για το περιστατικό, κρατώντας αποστάσεις από το σημείο όπου συμβαίνει.

Στη διεθνή βιβλιογραφία πολλές έρευνες, όπως αυτές των Agirdag, Demanet, Houtte, και Avermaet (2010), Felix και You (2011), Graham και Junoven (2002), Hoglund και Hosan (2012), Strohmeier και Spiel (2003), Tolsma, Deurzen, Stark, και Veenstra (2013), Verkuyten και Thijs (2002) και Vervoort, Scholte, και Overbeek (2008) μελετούν τα συγκεκριμένα φαινόμενα διερευνώντας τη σχέση τους και με παράγοντες όπως το φύλο, η εθνο-πολιτισμική προέλευση και η εθνο-πολιτισμική σύνθεση των σχολείων φοίτησης. Οι Jansen et al. (2016) συμπεραίνουν πως οι παράγοντες αυτοί αποτελούν κύριες αιτίες συμμετοχής σε φαινόμενα Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. Αναφορικά με την εθνο-πολιτισμική προέλευση, ο Rigby (2002) την ορίζει ως το αποτέλεσμα της

υιοθέτησης συγκεκριμένων πολιτισμικών χαρακτηριστικών και ταυτόχρονης ένταξης στην ομάδα κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Επίσης, τη συνδέει άμεσα με στοιχεία όπως η εθνικότητα, η εθνότητα, η θρησκεία και η γλώσσα, τα οποία προσδίδουν στο άτομο κοινά με άλλους υπαρκτά γνωρίσματα που το τοποθετούν στην ίδια κοινωνική ομάδα. Αναφορικά με την εθνο-πολιτισμική σύνθεση των σχολείων φοίτησης, οι Tolsma et al. (2013) αναφέρουν πως το πλήθος των εθνο-πολιτισμικών ομάδων αλλά και η αριθμητική εκπροσώπηση τους στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού καθορίζουν το ύψος του βαθμού ετερότητας στο σχολείο, ενώ ένα σχολείο μπορεί να έχει υψηλότερο βαθμό εθνο-πολιτισμικής ετερότητας (Σ.Υ.Ε.Ε.) ή χαμηλότερο (Σ.Χ.Ε.Ε.) από κάποιο άλλο. Μάλιστα οι Jansen et al. (2016) κατασκεύασαν μια αντίστοιχη κλίμακα μέτρησης (0%-100%), σύμφωνα με την οποία τα σχολεία όπου οι μαθητές ανήκουν σε μόνο μία εθνο-πολιτισμική ομάδα βρίσκονται στο 0%, ενώ, όταν κάθε μαθητής ανήκει σε διαφορετική ομάδα, βρίσκονται στο 100%. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη κλίμακα, τα σχολεία με μέτριο βαθμό ετερότητας βρίσκονται στο 41%.

Στην ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία δεν εντοπίζονται πολλές έρευνες που να μελετούν τους παράγοντες αυτούς σε σχέση με την εκδήλωση φαινομένων Ε/Θ, παρά μόνον αυτές των Νικολάου (2013), Σακκά και Μάρκου (2013), Σακκά, Ψάλτη, και Κωνσταντίνου (2007) και της Σαρούπα (2008), πολύ δε περισσότερο για την περιοχή της Θράκης. Έτσι, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει το κατά πόσο συνδέεται η εθνο-πολιτισμική προέλευση με τα φαινόμενα του Ε/Θ σε έφηβους μαθητές και συγκεκριμένα, τις μορφές Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης σε σχέση με το φύλο, την εθνο-πολιτισμική προέλευση των μαθητών και την εθνο-πολιτισμική σύνθεση των σχολείων φοίτησης, και, τέλος, τους ρόλους που υιοθετούνται στα φαινόμενα από τους εμπλεκόμενους μαθητές.

Θεωρητικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία του Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης

Πολλές έρευνες διεθνώς μελετούν την επιθετικότητα που λαμβάνει χώρα σε ομαδικό και όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο, χρησιμοποιώντας πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τα ευρήματά τους σε σχέση με την ενδο-ομαδική και δι-ομαδική επιθετικότητα. Οι πιο σημαντικές από αυτές είναι η θεωρία της επαφής του Allport (1954) και μεταγενέστερα των Pettigrew και Tropp (2006), η θεωρία της απειλούμενης ομάδας του Blalock (1967), η θεωρία της ανισορροπίας θέσης ισχύος των Junoven, Nishina, και Graham (2006), η θεωρία της σύγκρουσης (Scheepers, Gijssberts, & Coenders, 2002), και η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας του Tajfel (1978).

Η θεωρία της επαφής (contact theory)

Σύμφωνα με τη θεωρία της επαφής του Allport (1954) και μεταγενέστερα των Pettigrew et al. (2006), η δι-ομαδική επαφή μπορεί να μειώσει τις προκαταλήψεις μεταξύ των ομάδων, κυρίως όταν έχουν ίση κοινωνική θέση, κοινούς στόχους, όταν καλούνται να συνεργαστούν και όταν η δι-ομαδική επαφή υποστηρίζεται και προωθείται θεσμικά από τις αρμόδιες αρχές. Οι Wagner, Van Dick, Pettigrew, και Christ (2003) αναφέρουν πως όταν οι ευκαιρίες για δι-ομαδική επαφή στον χώρο του σχολείου αυξάνονται, οι προκαταλήψεις μειώνονται.

Η θεωρία της απειλούμενης ομάδας (group threat theory)

Ο Blalock (1967) αναφέρει πως στο σχολικό περιβάλλον διάφορες εθνο-πολιτισμικές ομάδες διεκδικούν τον έλεγχο του. Όταν ο αριθμός μελών των διαφορετικών ομάδων αυξάνεται σημαντικά, η κυρίαρχη εθνο-πολιτισμική ομάδα νιώθει να απειλείται και τα μέλη της δημιουργούν συγκρούσεις με σκοπό να προασπίσουν την κοινωνική τους θέση. Οι

Agirdag et al. (2010) συμπεραίνουν ότι τα μέλη οποιασδήποτε ομάδας μπορούν να γίνουν θύματα επιθετικότητας, όταν συνυπάρχουν ακόμα και σε ίσα αριθμητικά μεγέθη, καθώς ο έλεγχος του σχολικού πλαισίου τίθεται υπό δι-ομαδική διεκδίκηση.

Η θεωρία της θέσης ανισορροπίας ισχύος (the imbalance of power thesis)

Σύμφωνα με τους Graham (2006) και Junoven et al. (2006), η δύναμη της κάθε ομάδας σε ένα πλαίσιο εξαρτάται από τον αριθμό των μελών της. Έτσι, οι μαθητές των οποίων η εθνο-πολιτισμική ομάδα υστερεί αριθμητικά είναι πιθανότερο να είναι θύματα από μαθητές των οποίων η ομάδα είναι αριθμητικά πλειονότητα. Επομένως, το ποσοστό εκπροσώπησης της κάθε εθνο-πολιτισμικής ομάδας στη σύνθεση του σχολείου φαίνεται να σχετίζεται με την επιθετικότητα λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης.

Η θεωρία της σύγκρουσης (conflict theory)

Ο Quillian (1995), με τη διατύπωση της θεωρίας της σύγκρουσης επισημαίνει πως όσο μεγαλύτερο είναι το πλήθος των διαφορετικών εθνο-πολιτισμικών ομάδων σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο τόσο μεγαλύτερη είναι η αίσθηση της απειλής μεταξύ τους. Οι Scheepers et al. (2002) τονίζουν πως η αυξημένη αίσθηση αυτής της απειλής ουσιαστικά αυξάνει τη δι-ομαδική προκατάληψη και πιθανότητα να προκαλεί περιστατικά δι-ομαδικού εκφοβισμού. Στις περιπτώσεις αυτές οι θύτες συνήθως ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, ενώ τα θύματα στις μη κυρίαρχες.

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (SIT - social identity theory)

Ο Tajfel (1978) αναφέρει πως οι άνθρωποι μέσα στις ομάδες τους ταυτίζονται τα ατομικά τους χαρακτηριστικά με αυτά της ομάδας, αναπτύσσουν έντονα το αίσθημα του ανήκειν, νιώθουν ότι έχουν μια ιδιαίτερη ταυτότητα που πρέπει να διαφυλάξουν και κρατούν θετική στάση απέναντι στα μέλη της ίδιας ομάδας. Αυτή η θετική στάση απέναντι στην ομάδα πιθανότατα να ευθύνεται για την αρνητική και μεροληπτική στάση απέναντι σε άλλες ομάδες.

Φύλο και Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης

Σχετικά με τον παράγοντα του φύλου οι απόψεις στον διεθνή αλλά και στον ελληνικό χώρο φαίνεται να παρουσιάζουν μια συγκεκριμένη τάση ως προς τις μορφές εκδήλωσης του Ε/Θ για κάθε φύλο, αλλά παρουσιάζουν αμφιλεγόμενα αποτελέσματα σχετικά με τη συχνότητα εκδήλωσης. Οι περισσότερες έρευνες όπως αυτές των Felix et al. (2011), των Σακκά κ.ά. (2007), της Sarouna (2008), των Verkuyten και Thijs (2002) και των Vervoort et al. (2008) συμφωνούν και παρουσιάζουν ως πιο συχνές μορφές επιθετικότητας λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης τη λεκτική καθώς και την κοινωνική απομόνωση για τα κορίτσια, ενώ για τα αγόρια τη σωματική.

Συγκεκριμένα, τα πορίσματα της έρευνας των Σακκά κ.ά. (2007) έδειξαν ότι στα αγόρια τα φαινόμενα Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης εκδηλώνονται με άμεσο τρόπο κυρίως με την άσκηση σωματικής επιθετικότητας, ενώ φαίνεται να είναι συχνότερα από ό,τι στα κορίτσια. Σύμφωνα με τους Harris και Petrie (2004), αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι στην εφηβική ηλικία οι μαθητές συχνά χρησιμοποιούν επιθετικότητα προς συμμαθητές τους για να διασφαλίσουν την κυριαρχία τους στην ομάδα.

Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε και η έρευνα της Sarouna (2008), σύμφωνα με την οποία παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε επιθετικές συμπεριφορές (κυρίως άμεσες) λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης περισσότερο από ό,τι τα κορίτσια (κυρίως έμμεσες). Το πόρισμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τις θέσεις της βιβλιογραφίας σχετικά με τον τυπικό εκφοβισμό, σύμφωνα με τις οποίες τα αγόρια

εμπλέκονται με μεγαλύτερη συχνότητα και με πιο άμεσο τρόπο σε περιστατικά εκφοβισμού από ό,τι τα κορίτσια, γεγονός που επιβεβαιώνει και η έρευνα των Felix et al. (2011), που έδειξε ότι τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να αναφέρουν περιστατικά λεκτικής και σεξουαλικής παρενόχλησης, ενώ τα αγόρια σωματικής επιθετικότητας.

Επίσης, αξιοσημείωτα είναι και τα ευρήματα της έρευνας των Vervoort et al. (2008) στην ίδια κατεύθυνση με αυτή των Verkuyten και Thijs (2002), που έδειξε πως οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ήταν μικρότερες σε μαθητές μειονοτήτων, ενώ μεγαλύτερες σε μαθητές της πλειονότητας, ενώ, απέναντι στη γενικότερη τάση, φάνηκε πως τα κορίτσια από μειονοτικές ομάδες είναι πιο πιθανό να θυματοποιηθούν από ό,τι τα αγόρια αντίστοιχων ομάδων.

Τέλος, σε αντίθεση με τις έρευνες των Verkuyten και Thijs (2002) και Vervoort et al. (2008), οι Tippet, Wolke και Platt (2013) μελετώντας τον Ε/Θ σε σχέση με την εθνο-πολιτισμική προέλευση σε έφηβους μαθητές του Ηνωμένου Βασιλείου βρήκαν πως οι μαθήτριες από το Πακιστάν και την Καραϊβική παρουσίασαν σημαντικά περισσότερες πιθανότητες να βρίσκονται στον ρόλο του θύτη σε σχέση με τις μαθήτριες της κυρίαρχης ομάδας και σε σχέση με τα αγόρια, γεγονός που, όπως αναφέρουν οι ερευνητές, αποδίδεται στις πεποιθήσεις της αντίστοιχης νόρμας σε σχέση με την επιθετικότητα.

Ε/Θ και εθνο-πολιτισμική προέλευση

Σχετικά με τον παράγοντα της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, οι απόψεις στη διεθνή έρευνα φαίνεται να παρουσιάζουν μια συγκεκριμένη τάση ως προς τα στοιχεία της προέλευσης, τα οποία επηρεάζουν τις εκδηλώσεις επιθετικότητας καθώς και τις μορφές που λαμβάνει. Οι περισσότερες έρευνες θεωρούν ως πιθανότερες αιτίες εκδήλωσης τις πολιτιστικές, θρησκευτικές και γλωσσικές διαφορές καθώς και τα εμφανή πολιτισμικά και φυλετικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων (Eslea & Muhtar, 2000· Graham & Junoven, 2002· Hoglund & Hosan, 2012· Larochette, Murphy, & Craig, 2010· Σακκά κ.ά., 2007· Strohmeier & Spiel, 2003· Tippet et al., 2013). Επίσης, οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στο ότι οι πιο συχνές μορφές επιθετικότητας λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης είναι η λεκτική και η κοινωνική απομόνωση (Felix et al., 2011· Σακκά κ.ά., 2007· Verkuyten & Thijs, 2002).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρόλο που η γενικότερη τάση διεθνώς είναι η διερεύνηση του φαινομένου της επιθετικότητας λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης μεταξύ πλειονοτικών και μειονοτικών ομάδων, η έρευνα των Eslea και Muhtar (2000) εστίασε στο φαινόμενο του σχολικού Ε/Θ μόνο μεταξύ μειονοτικών ομάδων (Ινδοί, Ινδοί μουσουλμάνοι, Πακιστανοί) στην περιοχή Lancashire της Μ. Βρετανίας. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι μαθητές ανέφεραν σε μεγάλο ποσοστό ότι βίωσαν περιστατικά Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, ενώ φάνηκε πως ήταν τουλάχιστον το ίδιο πιθανό να δεχτούν επιθετικότητα από άλλους Ασιάτες μαθητές όπως και από λευκούς μαθητές. Πιο συχνά ο εκφοβισμός φάνηκε να σχετίζεται με διαφορές σε πολιτιστικά, θρησκευτικά και/ή γλωσσικά ζητήματα καθώς και σε εμφανή πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως η παραδοσιακή ενδυμασία. Από την άλλη, ο εκφοβισμός από μέλη της ίδιας εθνο-πολιτισμικής ομάδας αναφέρθηκε σπάνια, εκτός από κάποιες περιπτώσεις που σχετίζονται με το ινδικό σύστημα κοινωνικής διάκρισης της κάστας.

Σε αντίθεση με την έρευνα των Eslea και Muhtar (2000), οι Strohmeier και Spiel (2003) μελέτησαν τις διαπροσωπικές σχέσεις και την αποδοχή μεταξύ ντόπιων (αυστριακής καταγωγής) και μεταναστών μαθητών (πρώην Γιουγκοσλαβία, Τουρκία, Κουρδιστάν) πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων. Οι γηγενείς μαθητές ήταν πιθανότερο να αποτελούν θύματα ή θύτες σε σχέση με τους μετανάστες. Συγκεκριμένα, οι μαθητές τουρκικής και κουρδικής καταγωγής δήλωσαν περισσότερη κοινωνική απομόνωση και λιγότερη αποδοχή σε σχέση με αυτούς από την πρώην Γιουγκοσλαβία. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η κοινωνική

απομόνωση φαίνεται να σχετίζεται με τις φτωχές κοινωνικές δεξιότητες και με συμπεριφορές που διαφέρουν από το πρότυπο της κυρίαρχης εθνο-πολιτισμικής ομάδας. Συγκεκριμένα, βρέθηκε πως οι χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες στην κυρίαρχη γλώσσα αποτέλεσαν ισχυρό παράγοντα για την κοινωνική απομόνωση των μαθητών τουρκικής και κουρδικής καταγωγής. Απεναντίας, οι μαθητές με καταγωγή από την πρώην Γιουγκοσλαβία ήταν πολιτισμικά πιο κοντά στους γηγενείς μαθητές, γεγονός το οποίο δε δημιουργεί πρόβλημα στις κοινωνικές επαφές με τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας, ενώ, αντίθετα, προωθεί την καλλιέργειά τους.

Όσον αφορά την έρευνα στην Ελλάδα, οι Σακκά κ.ά. (2007) διερεύνησαν σε γυμνάσια της Ελλάδας το φαινόμενο του E/Θ μελετώντας τους παράγοντες φύλο και εθνο-πολιτισμική προέλευση. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η εθνο-πολιτισμική προέλευση φαίνεται να παίζει λιγότερο σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση φαινομένων E/Θ. Παρά ταύτα, σε συμφωνία με τα διεθνή ερευνητικά πορίσματα, οι μετανάστες, σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές, φαίνεται να αντιμετωπίζουν πιο συχνά περιστατικά λεκτικής επιθετικότητας, εξαιτίας της γλώσσας και της χώρας καταγωγής τους.

Οι Larochette et al. (2010) μελέτησαν τα ατομικά χαρακτηριστικά αλλά και τα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος τα οποία σχετίζονται με το φαινόμενο του E/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης στα καναδικά σχολεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η εθνο-πολιτισμική προέλευση και το φύλο, σχετίζονταν περισσότερο με τον E/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης παρά τα χαρακτηριστικά του σχολικού πλαισίου. Έτσι, οι μαθητές με αφρικανική καταγωγή, που αποτελούν τη μεγαλύτερη μειονοτική ομάδα στον Καναδά, φάνηκε να εμπλέκονται ταυτόχρονα με μεγάλη συχνότητα σε περιστατικά E/Θ, πιθανόν λόγω των εμφανών φυλετικών χαρακτηριστικών τους, τα οποία τους κάνουν να θεωρούνται απειλή στη φυλετική πλειονότητα των Ευρωπαίων-Καναδών και, συνεπώς, να θυματοποιούνται. Συγχρόνως όμως, λόγω του μεγέθους της ομάδας τους, διαπιστώθηκε ότι μπορούσαν να λαμβάνουν εξίσου και τον ρόλο του θύτη στην προσπάθειά τους να κυριαρχήσουν έναντι άλλων μειονοτικών ομάδων αλλά και πλειονοτήτων.

Οι Hoglund και Hosan (2012) σε παρόμοια έρευνα διαπίστωσαν πως από τους Αβορίγινες και Ασιάτες μαθητές, αυτοί που ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με τα στοιχεία της εθνο-πολιτισμικής τους προέλευσης (εξωτερική εμφάνιση, γλώσσα, θρησκεία, ήθη και έθιμα), γίνονται ευκολότεροι στόχοι θυματοποίησης σε σχέση με τα μέλη της ομάδας τους τα οποία ταυτίζονται περισσότερο με την κυρίαρχη κουλτούρα, επειδή ταυτιζόμενοι έντονα με τα πολιτισμικά στοιχεία της ομάδας τους, η διαφορετικότητά τους από τα κυρίαρχα πολιτισμικά στοιχεία γίνεται πιο εμφανής.

Η έρευνα των Graham και Junonen (2002) σε έφηβους μαθητές ενός πολυπολιτισμικού σχολείου των Η.Π.Α. εστίασε περισσότερο στα ιστορικά και πολιτισμικά εθνο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ομάδων. Οι ερευνητές ζήτησαν από τους μαθητές να υποδείξουν συμμαθητές τους θύτες ή θύματα συστηματικής επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ ταυτόχρονα κλήθηκαν να αναφέρουν τον βαθμό του κοινωνικού τους άγχους, τον βαθμό απόρριψης και μοναξιάς, καθώς και τον βαθμό αποδοχής και αυτοεκτίμησής τους. Έτσι, οι Αφροαμερικανοί μαθητές αναφέρθηκαν συχνότερα από άλλους μαθητές ως θύτες παρά ως θύματα, σε σχέση με τους Λατίνους αλλά και μαθητές από άλλες εθνικότητες. Επιπλέον, οι Αφροαμερικανοί μαθητές-θύματα δήλωσαν περισσότερη μοναξιά, χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και περισσότερη απόρριψη σε σχέση με τα θύματα από ομάδες άλλης εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. Τα πορίσματα αυτά επιβεβαιώνουν τη θεωρία της κοινωνικής απόκλισης, που διατυπώθηκε από τους Graham και Junonen (2002) και υποστηρίζει ότι η απόκλιση από τις κανονιστικές αντιλήψεις μιας εθνο-πολιτισμικής ομάδας (π.χ. να είναι κανείς θύμα όταν η πρότυπη συμπεριφορά για την ομάδα του είναι η επιθετικότητα) φαίνεται να είναι ιδιαίτερα επιζήμια για την ψυχο-κοινωνική προσαρμογή του ατόμου. Επίσης, φάνηκε πως οι μαθητές από αριθμητικές μειονότητες ήταν πιθανότερο να βρίσκονται στη θέση του θύματος από ό,τι οι

μαθητές από αριθμητικές πλειονότητες. Οι ερευνητές απέδωσαν την κοινωνική συμπεριφορά των εφήβων από μειονότητες σε ισχυρές πολιτισμικές δυνάμεις και ιστορικές περιστάσεις.

Σε συμφωνία με την έρευνα των Graham και Junonen (2002) βρίσκονται και τα συμπεράσματα της μεταγενέστερης μελέτης των Jansen et al. (2016) σε διαφορετικό όμως δείγμα. Στην συγκεκριμένη μελέτη, οι ερευνητές διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, της εθνο-πολιτισμικής σύνθεσης του σχολείου φοίτησης και του Ε/Θ σε μαθητές δημοτικών σχολείων της Ολλανδίας. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, οι μαθητές με μη κυρίαρχη εθνο-πολιτισμική προέλευση είχαν περισσότερες πιθανότητες να υιοθετούν τους ρόλους του θύματος, του θύτη-θύματος αλλά κυρίως στον ρόλο του θύτη.

Την παραπάνω θέση υποστηρίζουν και τα συμπεράσματα της έρευνας των Tippet et al. (2013), σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές από μη κυρίαρχες εθνο-πολιτισμικές ομάδες δεν βιώνουν περισσότερη θυματοποίηση σε σχέση με τους μαθητές της κυρίαρχης. Συγκεκριμένα, οι Αφρικανοί μαθητές ήταν λιγότερο πιθανό να βρίσκονται στον ρόλο του θύματος σε σχέση με τους λευκούς μαθητές. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της μελέτης των Durkin et al. (2012) σε αντίστοιχο δείγμα, τα οποία αναφέρουν πως δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στον Ε/Θ μεταξύ των εθνο-πολιτισμικών ομάδων, ενώ βρίσκεται σε συμφωνία με τα πορίσματα παρόμοιας έρευνας των Wang, Iannotti και Nansel (2009) στις Η.Π.Α. που αναφέρουν πως οι μαθητές από την κυρίαρχη ομάδα ήταν περισσότερο πιθανό να αποτελούν τα θύματα, ενώ οι Αφροαμερικανοί μαθητές τους θύτες.

Σε σχέση με τα παραπάνω και αναζητώντας τις επιμέρους μορφές της επιθετικότητας λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης οι Verkuyten και Thijs (2002) διεξήγαγαν έρευνα σε σχολεία της Ολλανδίας σχετικά με τη θυματοποίηση μεταξύ έφηβων μαθητών από την Ολλανδία, την Τουρκία, το Μαρόκο και το Σουρινάμ. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές από εθνο-πολιτισμικές μειονότητες υπήρξαν πιο συχνά θύματα λεκτικής επιθετικότητας και κοινωνικής απομόνωσης παρά οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει και η μεταγενέστερη έρευνα των Σακκά κ.ά. (2007) στον ελληνικό χώρο.

Εντούτοις, η έρευνα των Felix και You (2011) αναφέρεται και σε άλλες μορφές επιθετικότητας λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, εκτός από τη λεκτική και την κοινωνική. Από τα πορίσματά προέκυψε ότι η ομάδα των Ινδιάνων Αμερικανών μαθητών είχε περισσότερες πιθανότητες να αναφέρει περιστατικά θυματοποίησης που αφορούν περιστατικά κλοπής περιουσίας, απειλές και σωματικούς τραυματισμούς και λιγότερες λεκτικής επιθετικότητας ή σεξουαλικής παρενόχλησης.

Συμπερασματικά, όπως αναφέρουν οι Hanish και Guerra (2000), οι Jansen et al. (2016) και οι Vitoroulis και Vaillancourt (2014), δε φαίνεται να υπάρχει μια συγκεκριμένη εθνο-πολιτισμική ή φυλετική ομάδα που τα μέλη της διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης αλλά η πιθανότητα θυματοποίησης λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης κάποιου μαθητή έχει να κάνει με τη μειονοτική του ιδιότητα, την εθνο-πολιτισμική του προέλευση και την εθνο-πολιτισμική σύνθεση του σχολείου φοίτησης.

Ε/Θ και εθνο-πολιτισμική σύνθεση σχολείου φοίτησης

Σχετικά με τον παράγοντα της εθνο-πολιτισμικής σύνθεσης του σχολείου φοίτησης, οι απόψεις στη διεθνή έρευνα φαίνεται να συμφωνούν στο ότι η σύνθεση του σχολείου φοίτησης μπορεί να επηρεάσει (κατευνάζοντας ή οξύνοντας) την εξέλιξη των φαινομένων επιθετικής συμπεριφοράς λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, διίστανται όμως ως προς τον τρόπο επιρροής (Agirdag et al., 2010· Durkin et al., 2012· Felix & You, 2011· Hoglund & Hosan, 2012· Jansen et al., 2016· Thijs, Verkuyten, & Grundel 2014· Tolsma et al., 2013· Vemeij, van Duijn, & Baerveldt, 2009· Vervoort et al., 2008).

Σε διεθνές επίπεδο, έρευνες όπως αυτές των Felix και You (2011), Hoglund και Hosan (2012), Thijs et al. (2014) και Vemeij et al. (2009) υποστηρίζουν πως σε κάποιες περιπτώσεις τα αυξημένα ποσοστά εθνο-πολιτισμικής ετερότητας στη σύνθεση του σχολείου συμβάλλουν στην άμβλυνση των φαινομένων επιθετικότητας λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, ερμηνεύοντας τα πορίσματα τους υπό το πρίσμα της θεωρίας της επαφής, ότι δηλαδή η δι-ομαδική επαφή μπορεί να μειώσει τις προκαταλήψεις μεταξύ των ομάδων όταν έχουν ίση κοινωνική θέση, κοινούς στόχους, και όταν αυτή η επαφή υποστηρίζεται θεσμικά από τις αρμόδιες αρχές (Pettigrew και Tropp, 2006).

Η έρευνα των Felix και You (2011) κατέδειξε ότι σε σχολεία με υψηλό βαθμό εθνο-πολιτισμικής ετερότητας τα περιστατικά θυματοποίησης λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης ήταν μειωμένα. Επίσης, σε ατομικό επίπεδο οι μαθητές που απλά είχαν συμμαθητές της ίδιας εθνο-πολιτισμικής ομάδας ανέφεραν λιγότερα ποσοστά θυματοποίησης λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. Σε συμφωνία με την έρευνα των Graham και Junonen (2002), ο αυξημένος αριθμός μαθητών από την ίδια εθνο-πολιτισμική ομάδα φαίνεται να αυξάνει την αριθμητική δύναμη της ομάδας και να προστατεύει τα μέλη της από περιστατικά θυματοποίησης και διακρίσεων. Στην αντίθετη περίπτωση φαίνεται να μειώνεται η ενδο-ομαδική υποστήριξη και να αυξάνονται οι πιθανότητες θυματοποίησης και διακρίσεων.

Σε προγενέστερη, όμως, έρευνα τα ευρήματα δεν φάνηκε να είναι τόσο ξεκάθαρα. Η μελέτη των Vemeij et al. (2009) σε γυμνάσια της Ολλανδίας έδειξε πως σε κάποιες περιπτώσεις επιβεβαιώθηκε η θεωρία της επαφής, ενώ σε άλλες η θεωρία της σύγκρουσης, ότι δηλαδή η αίσθηση της απειλής αυξάνεται ανάλογα με το πλήθος των διαφορετικών εθνο-πολιτισμικών ομάδων σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Εν τέλει, οι ερευνητές αναφέρουν πως η εκδήλωση του φαινομένου σχετίζεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή και τη στάση του απέναντι στην εθνο-πολιτισμική ετερότητα, η οποία, βέβαια, καλλιεργείται στο πλαίσιο της οικογένειας.

Σε αμφιλεγόμενα επίσης πορίσματα κατέληξε και η έρευνα των Hoglund και Hosan (2012) σε Αβοριγίνες, Ασιάτες και Καυκάσιους μαθητές. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ετερότητα στην εθνο-πολιτισμική σύνθεση του σχολείου φοίτησης συνδέεται με διαφορετικό τρόπο με τις εκδηλώσεις θυματοποίησης και κοινωνικής προσαρμογής στους Αβοριγίνες και τους Ασιάτες μαθητές. Συγκεκριμένα, σε λιγότερο ετερογενή σχολικά πλαίσια οι Αβοριγίνες μαθητές ανέφεραν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους και θυματοποίησης, καθώς δεν είχαν τη δυνατότητα να βασιστούν και να ζητήσουν βοήθεια από άλλα μέλη της ομάδας τους. Απεναντίας, στα περισσότερα ετερογενή πλαίσια, όπου οι Ασιάτες μαθητές αποτελούσαν αριθμητική μειονότητα, ανέφεραν αυξημένα ποσοστά θυματοποίησης, καθώς οι εθνο-πολιτισμικές διαφορές τους ήταν περισσότερο εμφανείς.

Στην ίδια γραμμή με τις παραπάνω έρευνες τοποθετείται και η έρευνα των Thijs et al. (2014) οι οποίοι εξέτασαν τη θεωρία της θέσης ανισορροπίας ισχύος διερευνώντας τη σχέση μεταξύ της εθνο-πολιτισμικής σύνθεσης της σχολικής τάξης και της θυματοποίησης μεταξύ των συνομηλικών σε προέφηβους μαθητές Ολλανδικών σχολείων. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους οι μαθητές που είχαν περισσότερους συμμαθητές με διαφορετική προέλευση ανέφεραν υψηλό βαθμό θυματοποίησης, μόνο όμως όταν οι συμμαθητές αυτοί αξιολογούσαν θετικότερα την ομάδα τους από ό,τι τις άλλες. Αντίστοιχα βρέθηκε ότι ο αυξημένος βαθμός ετερότητας στη σύνθεση του σχολικού πλαισίου αυξάνει την πιθανότητα της θυματοποίησης μόνο απέναντι σε μαθητές για των οποίων την προέλευση υπάρχει αρνητική προκατάληψη από τον θύτη. Συμπερασματικά, οι Thijs et al. (2014) τονίζουν ότι η εθνο-πολιτισμική ετερότητα στην σύνθεση του σχολείου δεν λειτουργεί «μηχανικά» αλλά σχετίζεται με τις προκαταλήψεις απέναντι στην κάθε ομάδα. Μάλιστα, αναφέρουν πως τα ποσοστά θυματοποίησης μεταξύ Ολλανδών και Τούρκων μαθητών βρέθηκαν χαρακτηριστικά χαμηλότερα, καθώς υπάρχουν λιγότερες προκαταλήψεις μεταξύ των δύο ομάδων. Η θεωρία της επαφής Allport (1954) επιβεβαιώνει το συγκεκριμένο εύρημα, σύμφωνα με την οποία οι ευκαιρίες επαφής σε ένα ετερογενές περιβάλλον μειώνουν τελικά τις προκαταλήψεις.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, οι περισσότερες έρευνες όπως αυτές των Agirdag et al. (2010), Durkin et al. (2012), Jansen et al. (2016), Tolsma et al. (2013) και Vervoort et al. (2008) υποστηρίζουν ακόμα πιο έντονα πως τα αυξημένα ποσοστά ετερότητας στην εθνο-πολιτισμική σύνθεση του σχολείου φοίτησης τις περισσότερες φορές συμβάλλουν στην όξυνση των φαινομένων επιθετικότητας λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης.

Σύμφωνα λοιπόν με τους Vervoort et al. (2008), για να μελετήσει κανείς τα φαινόμενα του Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης σε σχολεία με υψηλό βαθμό ετερότητας, θα πρέπει να συμπεριλάβει τον παράγοντα της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης των μαθητών, καθώς και την εθνο-πολιτισμική σύνθεση του σχολείου φοίτησης αλλά και της τάξης. Επιπλέον, οι μαθητές από εθνο-πολιτισμικές μειονότητες θυματοποιούνται στον ίδιο βαθμό με τους μαθητές της πλειονότητας σε εθνο-πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις, αλλά και εκφοβίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Συγκεκριμένα αναφέρουν πως σε τάξεις όπου το 25% των μαθητών ανήκαν σε μία εθνο-πολιτισμική μειονοτική ομάδα, τα περιστατικά θυματοποίησης ήταν περισσότερα από ό,τι σε τάξεις με περισσότερες από μία εθνο-πολιτισμικές μειονοτικές ομάδες. Το γεγονός αυτό πιθανόν να εξηγείται, όπως και στην έρευνα των Graham και Junonen (2002), από το γεγονός ότι οι μαθητές σε τάξεις με υψηλή συγκέντρωση μελών μίας εθνο-πολιτισμικής μειονοτικής ομάδας υιοθετούν τη ρητορική του «εμείς» και οι «άλλοι» με αποτέλεσμα να εμφανίζονται υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης.

Σε αντίστοιχη έρευνα οι Durkin et al. (2012) μελέτησαν την επιθετικότητα λόγω προκαταλήψεων μεταξύ μαθητών δημοτικού σχολείου σε σχέση με την εθνο-πολιτισμική προέλευση και την σύνθεση των σχολείων φοίτησης σε σχολεία της Μ. Βρετανίας. Σύμφωνα με τα ευρήματα, τα παιδιά από εθνο-πολιτισμικές μειονότητες είναι περισσότερο πιθανό να βιώσουν επιθετικότητα λόγω προκαταλήψεων. Επίσης, σε συμφωνία με τα ευρήματα των Hanish και Guerra (2000) βρέθηκε ότι όσο αυξάνεται η εκπροσώπηση των παιδιών με μη κυρίαρχη εθνο-πολιτισμική προέλευση στον χώρο του σχολείου τόσο αυξάνονται και τα ποσοστά επιθετικότητας. Βέβαια, σε σχολεία με χαμηλότερο βαθμό εθνο-πολιτισμικής ετερογένειας οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας ανέφεραν λιγότερα περιστατικά επιθετικότητας σε σχέση με τους μαθητές των μη κυρίαρχων. Από την άλλη, σε σχολεία όπου το ποσοστό εκπροσώπησης μαθητών από μη κυρίαρχες ομάδες είναι πάνω από 81% σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό του σχολείου, όλοι οι μαθητές ανέφεραν παρόμοια ποσοστά επιθετικότητας.

Σε συμφωνία με τις παραπάνω έρευνες, οι Jansen et al. (2016) αναφέρουν πως το επίπεδο της εθνο-πολιτισμικής ετερότητας στη σύνθεση του σχολείου επηρεάζει την εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών για όλους τους μαθητές. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνάς τους, στα περισσότερα ετερογενή σχολεία τα ποσοστά Ε/Θ ήταν υψηλότερα για όλους τους μαθητές. Αξιοσημείωτο είναι δε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά Ε/Θ βρέθηκαν στα σχολεία με μέτρια εθνο-πολιτισμική ετερογένεια.

Οι Agirdag et al. (2010), μελετώντας μέσα από παρόμοια προσέγγιση νεαρούς μαθητές των σχολείων του Βελγίου, επαλήθευσαν τη θεωρία της ανισορροπίας θέσης ισχύος εντοπίζοντας ότι μαθητές που ανήκαν στη μη κυρίαρχη εθνο-πολιτισμική ομάδα ανέφεραν λιγότερο συχνά περιστατικά θυματοποίησης λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης σε σχολεία όπου η συγκέντρωση μαθητών από μειονοτικές ομάδες ήταν μεγαλύτερη. Σε αντίθεση με αυτό, βρέθηκε ότι για τους μαθητές της κυρίαρχης εθνο-πολιτισμικής ομάδας η υψηλή συγκέντρωση μαθητών από άλλες εθνο-πολιτισμικές ομάδες δε σχετίζεται με το φαινόμενο της θυματοποίησης.

Παράλληλα με τα παραπάνω, στην έρευνα των Tolsma et al. (2013) βρέθηκε πως το φαινόμενο του ενδο-ομαδικού και του δι-ομαδικού Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης φαίνεται να εκδηλώνεται στον ίδιο βαθμό στις τάξεις με εθνο-πολιτισμική ομοιογένεια αλλά και ετερογένεια. Επίσης, όπως ανέφεραν τα θύματα, οι μαθητές που ανήκαν στην τουρκική και μαροκινή μειονότητα υιοθετούσαν τον ρόλο του θύτη πολύ περισσότερο από τους

Ολλανδούς μαθητές, όταν οι μαθητές από τις μειονότητες τοποθετούνταν σε τάξεις με μεγάλη εθνο-πολιτισμική ετερογένεια. Η πιθανότητα κάποιος μαθητής να βρίσκεται στη θέση του θύματος φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με τη εθνο-πολιτισμική σύνθεση του σχολείου και της τάξης και όχι με την εθνο-πολιτισμική του προέλευση. Χαρακτηριστικά, φάνηκε ότι όσο αυξάνονται τα επίπεδα εθνο-πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο και στην τάξη τόσο αυξάνονται και τα περιστατικά ενδο-ομαδικού και δι-ομαδικού Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης (Tolsma et al., 2013).

Η παραπάνω θέση, βέβαια, έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα προγενέστερης έρευνας των Larochette et al. (2010), σύμφωνα με την οποία το σχολικό πλαίσιο δε φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την άμβλυνση των φαινομένων Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, εκτός από κάποιες περιπτώσεις όπου το σχολείο ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικό στη διαφορετικότητα, καθώς και όταν υπήρχαν καθηγητές με διαφορετική εθνο-πολιτισμική προέλευση.

Ρόλοι Συμμετεχόντων

Αν και οι περισσότερες μελέτες (π.χ., Eslea & Muhtar, 2000; Graham & Junoven, 2002; Strohmeier & Spiel, 2003; Verkuyten & Thijs, 2002) κάνουν αναφορά μόνο στους ρόλους του θύτη και του θύματος κατά το φαινόμενο του Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, η έρευνα των Springs, Iannotti, Nansel και Haynie (2007) σε έφηβους μαθητές των Η.Π.Α. χρησιμοποιεί την κατηγοριοποίηση σε ρόλους συμμετεχόντων της Salmivalli et al. (1996) (θύτης, θύμα, θύτης-θύμα, αμέτοχος) για να διερευνήσει τη σχέση του Ε/Θ με τους συνομηλικούς, το οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο. Τα ευρήματα της έρευνας τους έδειξαν ότι η εθνο-πολιτισμική προέλευση συνδέεται με τους ρόλους των συμμετεχόντων. Οι λευκοί μαθητές-θύτες (κυρίαρχη ομάδα), καθώς και οι Αφροαμερικανοί και οι Ισπανόφωνοι ανέφεραν λιγότερη κοινωνική απομόνωση από ό,τι τα θύματα. Επιπλέον, όλοι οι συμμετέχοντες λευκοί μαθητές δήλωσαν φτωχότερες φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, χαμηλότερη σχολική επίδοση και μειωμένο αίσθημα ασφάλειας σε σχέση με τους αμέτοχους λευκούς μαθητές, εντούτοις από τους Αφροαμερικανούς μαθητές αντίστοιχες συμπεριφορές ανέφεραν μόνο οι θύτες και οι θύτες-θύματα, ενώ από τους Ισπανόφωνους μόνο οι θύτες και τα θύματα.

Η παρούσα έρευνα

Η πολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας της Θράκης γενικότερα, η φοίτηση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία κυρίως από το 1990 και μετά (Σακκά & Μάρκος, 2013), καθώς και η ύπαρξη τριών κύριων ομάδων διαφορετικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης (τουρκόφωνοι, πομακόφωνοι και ρομανόφωνοι) στο εσωτερικό της μουσουλμανικής μειονότητας ειδικότερα, επιβάλλει τη μελέτη του φαινομένου Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης δι-ομαδικά για τις εθνο-πολιτισμικές ομάδες στην περιοχή της Θράκης αλλά και ενδο-ομαδικά για τους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης (Μαυρομάτης, 2008). Επίσης η ύπαρξη σημαντικού αριθμού ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία που μελετούν τα φαινόμενα του Ε/Θ, τις επιμέρους μορφές τους και την κατανομή των ρόλων των συμμετεχόντων σε αυτά, σε σχέση με παράγοντες όπως το φύλο, η εθνο-πολιτισμική προέλευση και η εθνο-πολιτισμική σύνθεση των σχολείων φοίτησης, καθώς και η ύπαρξη πολύ λίγων αντίστοιχων ελληνικών ερευνών, ειδικά για την περιοχή της Θράκης, δημιούργησαν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του φαινομένου στο ελληνικό σχολείο με στόχο την πρόληψη και την αντιμετώπισή του.

Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει το κατά πόσο συνδέεται η εθνο-πολιτισμική προέλευση με τα φαινόμενα του Ε/Θ σε έφηβους μαθητές. Συγκεκριμένα, η

παρούσα μελέτη διερευνά τις μορφές Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης σε σχέση με το φύλο, την εθνο-πολιτισμική προέλευση των εφήβων μαθητών και την εθνο-πολιτισμική σύνθεση των σχολείων φοίτησης και, τέλος, τους ρόλους που υιοθετούνται στα φαινόμενα από τους εμπλεκόμενους μαθητές και πώς συνδέονται με τις υπό μελέτη μεταβλητές.

Συνεπώς και με βάση τη διαθέσιμη εμπειρική βιβλιογραφία (Agirdag et al., 2010' Durkin et al., 2012' Jansen et al., 2016' Sarouna, 2008' Tolsma et al., 2013' Vervoort et al., 2008' Vitoroulis et al., 2014) αναμένεται ότι: α) το φύλο θα διαφοροποιεί τις συνολικές βαθμολογίες των μαθητών στον Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης υπέρ των αγοριών (Υ1α) (Sarouna, 2008), ενώ, όσον αφορά τις επιμέρους μορφές, τα αγόρια θα σημειώσουν υψηλότερες βαθμολογίες στο λεκτικό και το σωματικό Ε/Θ και τα κορίτσια υψηλότερες βαθμολογίες στον έμμεσο/κοινωνικό Ε/Θ (Υ1β) (Sarouna, 2008), β) η εθνο-πολιτισμική προέλευση θα διαφοροποιεί τις συνολικές βαθμολογίες των μαθητών στον Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης υπέρ της θυματοποίησης, με τους μαθητές της κυρίαρχης εθνο-πολιτισμικής ομάδας να σημειώνουν χαμηλότερη συνολική βαθμολογία (Υ2α) (Hanish & Guerra, 2000' Vitoroulis et al., 2014), ενώ πιο συχνά θα εμφανίζεται ο λεκτικός και ο έμμεσος/κοινωνικός Ε/Θ (Υ2β) (Felix & You, 2011' Σακκά κ.ά., 2007' Verkuyten & Thijs, 2002), γ) η εθνο-πολιτισμική σύνθεση των σχολείων φοίτησης θα διαφοροποιεί τις συνολικές βαθμολογίες των μαθητών στον Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης υπέρ των μαθητών του σχολείου με υψηλή εθνο-πολιτισμική ετερότητα (Υ3α) (Agirdag et al., 2010' Durkin et al., 2012' Jansen et al., 2016' Tolsma et al., 2013' Vervoort et al., 2008), με τους ίδιους να δηλώνουν περισσότερο λεκτικό και έμμεσο/κοινωνικό Ε/Θ (Υ3β) (Agirdag et al., 2010' Vervoort et al., 2008), δ) τα αγόρια θα εμπλέκονται πιο συχνά στον ρόλο του θύτη, του θύματος και του θύτη-θύματος (Υ4α) (Κόκκινος & Καραγιάννη, 2017' Verkuyten & Thijs, 2002' Vervoort et al. 2008), οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας θα σημειώνουν υψηλές βαθμολογίες στον ρόλο του θύτη (Υ4β) (Strohmeier & Spiel, 2003), ενώ τέλος, οι μαθητές των σχολείων με υψηλή εθνο-πολιτισμική ετερότητα θα εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά εκπροσώπησης στους ρόλους του θύτη και του θύματος και οι μαθητές με χαμηλή αριθμητική εκπροσώπηση σε σχέση με την εθνο-πολιτισμική τους προέλευση στο ρόλο του θύματος (Υ4γ) (Tolsma et al., 2013).

Μέθοδος

Συμμετέχοντες και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την Άνοιξη του 2018 σε 163 μαθητές 2 γυμνασίων της ευρύτερης περιοχής του Νομού Ροδόπης. Το δείγμα ήταν ευκαιριακό. Αναφορικά με τη σύνθεση του δείγματος, 75 μαθητές (46%) φοιτούσαν σε σχολείο με χαμηλό βαθμό εθνο-πολιτισμικής ετερότητας και 88 (54%) σε σχολείο με υψηλό βαθμό. Ως προς το φύλο, τα αγόρια ήταν 88 (54%) και τα κορίτσια 75 (46%). Στην Α' τάξη φοιτούσαν 38 (23.3%) μαθητές, στη Β' τάξη 68 (41.7%) ενώ στη Γ' τάξη 57 (35%). Σχετικά με το θρήσκευμα 91 (55.8%) μαθητές δήλωσαν ότι είναι Χριστιανοί, 65 (39.9%) Μουσουλμάνοι, 6 (3.7%) δεν προσδιόρισαν το θρήσκευμά τους, και 1 μαθητής (0.6%) δεν απάντησε. Σχετικά με τον αυτό-προσδιορισμό της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης τους, 76 (46.6%) μαθητές δήλωσαν Έλληνες πολίτες «ελληνικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης», 34 (20.9%) «Ελληνικής-ποντιακής ή αρμένικης εθνο-πολιτισμικής προέλευσης», 27 (16.6%) «Τουρκικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης», 7 (4.3%) «Πομακικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης», 4 δήλωσαν την επιλογή «Άλλης εθνο-πολιτισμικής προέλευσης», ενώ 15 (9.2%) δεν απάντησαν.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διήρκεσε 20-25 λεπτά και έγινε στον χώρο του σχολείου. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και πραγματοποιήθηκε κατόπιν ενημέρωσης και ενυπόγραφης συγκατάθεσης των γονέων των συμμετεχόντων, στους οποίους τονίστηκε η ανωνυμία, η εμπιστευτικότητα και η σπουδαιότητα της ειλικρινούς απάντησης. Οι δηλώσεις συγκατάθεσης μοιράστηκαν στο σύνολο των μαθητών των 2 σχολείων (N=600) με ποσοστό απόκρισης 27% (n=163).

Κατάταξη συμμετεχόντων σε εθνο-πολιτισμικές ομάδες

Λόγω ελλειψών στοιχείων σχετικά με την εθνο-πολιτισμική προέλευση και για την καλύτερη οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε η ανάγκη για περαιτέρω κατάταξη των μαθητών σε εθνο-πολιτισμικές ομάδες. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις τους σχετικά με το θρήσκευμα, όπως και στις έρευνες των Agirdag et al. (2010), των Graham και Junonen (2002) και των Strohmeier και Spiel (2003), καθώς και η ερώτηση αυτο-προσδιορισμού της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, διαδικασία την οποία ακολούθησαν και οι Berry, Phinney, Sam, και Vedder (2006).

Συνεπώς, προέκυψαν 5 εθνο-πολιτισμικές ομάδες μαθητών. Από τα 163 απαντημένα ερωτηματολόγια τα 7 απορρίφθηκαν σε αυτήν την κατηγοριοποίηση λόγω ελλειψών στοιχείων. Στην 1η ομάδα κατηγοριοποιήθηκαν 55 (35.3%) μαθητές ως χριστιανοί ελληνικής (κυρίαρχης) εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, στη 2η ομάδα 35 (22.4%) μαθητές ως χριστιανοί ποντιακής και αρμένικης εθνο-πολιτισμικής προέλευσης (αφορά τους μαθητές με καταγωγή από τις χώρες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ.), στην 3η ομάδα 18 (11.5%) ως μουσουλμάνοι ελληνικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, στην 4η ομάδα 26 (16,7%) ως μουσουλμάνοι τουρκικής και στην 5η ομάδα 22 μαθητές (14.1%) ως μουσουλμάνοι πομακικής, ρομανή και μη προσδιοριζόμενης εθνο-πολιτισμικής προέλευσης.

Ερευνητικό εργαλείο

Σε κάθε μαθητή χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο¹ αυτο-αναφοράς που περιλάμβανε 3 μέρη.

Κοινωνιο-δημογραφικά στοιχεία

Χρησιμοποιήθηκαν 4 ερωτήσεις με την εξής σειρά: 1) φύλο, 2) τάξη, 3) θρήσκευμα, και 4) αυτό-προσδιορισμός εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. Συγκεκριμένα, η εθνο-πολιτισμική προέλευση μετρήθηκε μέσω μιας ερώτησης όπου οι μαθητές κλήθηκαν να αυτό-προσδιοριστούν εθνο-πολιτισμικά μέσα από δηλώσεις σχετικές με το αίσθημα του ανήκειν, επιλέγοντας ανάμεσα στην «Ελληνική εθνο-πολιτισμική προέλευση», την «Ελληνική-ποντιακή ή αρμένικη εθνο-πολιτισμική προέλευση», την «Τουρκική εθνο-πολιτισμική προέλευση», την «Πομακική εθνο-πολιτισμική προέλευση», καθώς και «Άλλη εθνο-πολιτισμική προέλευση» και «Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ».

Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης

Για τη διερεύνηση των επιμέρους μορφών Ε/Θ χρησιμοποιήθηκε, ύστερα από κατάλληλη προσαρμογή, η ελληνική μετάφραση της Αναθεωρημένης Επισκόπησης Εκφοβιστικής Συμπεριφοράς για Μαθητές (Student Survey of Bullying Behavior-Revised, SSBB-R) (Fanti, Frick, & Georgiou, 2009; Varjas, Meyers, & Hunt, 2006). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες που αξιολογούν τον εκφοβισμό (12 δηλώσεις) και τη θυματοποίηση (12 δηλώσεις) σε έφηβους μαθητές.

Ειδικότερα, οι δηλώσεις της κλίμακας τροποποιήθηκαν ελαφρώς με την προσθήκη της φράσης «εξαιτίας της μητρικής τους γλώσσας, της προφοράς τους στα Ελληνικά/Τουρκικά, της θρησκείας ή του τόπου γέννησης των παππούδων τους» στο τέλος κάθε δήλωσης για τον εκφοβισμό και με τη φράση «εξαιτίας της μητρικής σου γλώσσας, της προφοράς σου στα Ελληνικά/Τουρκικά, της θρησκείας ή του τόπου γέννησης των παππούδων σου» για τη θυματοποίηση (Hoglund & Hosan, 2012; Larochette et al., 2010; Verkuyten & Thijs, 2002). Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν τη συχνότητα με την οποία προβαίνουν στις επιθετικές ενέργειες προς τους συμμαθητές τους μέσω της αντίστοιχης κλίμακας πέντε διαβαθμίσεων συχνότητας, τύπου Likert (0=Ποτέ, έως 4= Σχεδόν καθημερινά).

¹Το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στη διάθεση των συγγραφέων για κάθε ενδιαφερόμενο.

Σε αντίθεση με άλλα ερωτηματολόγια που προορίζονται για τη μέτρηση των παραπάνω συμπεριφορών, το SSBB-R2 είναι σύντομο και αξιολογεί ταυτόχρονα τη συχνότητα συμμετοχής του μαθητή σε διάφορες μορφές Ε/Θ. Συγκεκριμένα, αξιολογούνται συμπεριφορές άμεσου Ε/Θ (σωματικός/ή: 4 δηλώσεις 1, 2, 6, 7, λεκτικός/ή: 4 δηλώσεις 3, 5, 11, 12) και έμμεσου Ε/Θ (4 δηλώσεις 4, 8, 9, 10). Το SSBB-R2 μεταχειρίζεται περιγραφικές δηλώσεις με σκοπό να γίνεται αντιληπτή στους μαθητές η υπό διερεύνηση συμπεριφορά αποφεύγοντας τη χρήση του ορισμού ή την αναφορά του όρου «εκφοβισμός».

Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο έχει χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο, στις οποίες έχει επαληθευτεί η ικανότητά του να εντοπίζει τις επιθετικές συμπεριφορές-στόχους, ενώ εμφανίζει επαρκείς ψυχομετρικές ιδιότητες (π.χ. Fanti et al., 2009). Όσον αφορά την παραγοντική δομή του, έρευνες έχουν επαληθεύσει ότι οι δηλώσεις κατανέμονται σε τέσσερις επιμέρους παράγοντες που αφορούν το σωματικό, λεκτικό και έμμεσο παραδοσιακό Ε/Θ, καθώς και έναν τέταρτο, που αφορά τον κυβερνο-Ε/Θ (Varjas et al., 2006). Επίσης έχει φανεί ότι όλες οι υποκλίμακες του SSBB-R έχουν καλή αξιοπιστία με δείκτη Cronbach's Alpha που κυμαίνεται από .86 μέχρι .90 (π.χ., Fanti et al., 2009; Fanti, Demetriou, & Hawa, 2012).

Αποτελέσματα

Σχεδιασμός ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων εξετάστηκε αρχικά η αξιοπιστία των ψυχομετρικών εργαλείων. Έπειτα, μελετήθηκε η σχέση φύλου, εθνο-πολιτισμικής προέλευσης και εθνο-πολιτισμικής σύνθεσης των σχολείων φοίτησης με τον Ε/Θ. Η σημαντικότητα των στατιστικών ελέγχων καθορίστηκε σε $p = .05$. Για τη μέτρηση της αξιοπιστίας των κλιμάκων του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε η μέθοδος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 με $p = .05$ ως κριτήριο σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα στην εθνο-πολιτισμική προέλευση και την κατανομή ρόλων των συμμετεχόντων στον Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης και ανάμεσα στην εθνο-πολιτισμική σύνθεση των σχολείων φοίτησης και την κατανομή ρόλων στα παραπάνω φαινόμενα. Επιπλέον, με τον ίδιο τρόπο ελέγχθηκε και η ανεξαρτησία μεταξύ της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης και της εθνο-πολιτισμικής σύνθεσης των σχολείων φοίτησης. Για τη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου και της εθνο-πολιτισμικής σύνθεσης των σχολείων φοίτησης στις υπό μελέτη μεταβλητές διενεργήθηκε σειρά ελέγχων t για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t -test). Πριν από την ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος Levene, ενώ για την επίδραση της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης στον Ε/Θ και στις μορφές τους διενεργήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA). Επιπλέον, για τη μελέτη των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης r του Pearson. Για τη διεξαγωγή όλων των στατιστικών αναλύσεων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM Statistics SPSS 23.0.

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες Ε/Θ λόγω Εθνο-πολιτισμικής Προέλευσης

Οι δείκτες αξιοπιστίας των δώδεκα δηλώσεων ήταν υψηλοί και ίσοι με $a = .95$ για τον εκφοβισμό και $a = .93$ για τη θυματοποίηση, γεγονός που δείχνει πως το ερωτηματολόγιο διαθέτει πολύ ικανοποιητική αξιοπιστία.

Οι συμμετέχοντες σημείωσαν χαμηλή συνολική βαθμολογία τόσο στον εκφοβισμό ($M.O = .38$, $T.A = .79$) όσο και στη θυματοποίηση λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης ($M.O = .19$, $T.A = .50$). Η συσχέτιση ανάμεσα στις 2 μεταβλητές Ε/Θ υπολογίστηκε ως χαμηλή, θετική και στατιστικά σημαντική [$r(163) = .35$, $p \leq .01$].

Για τη μελέτη των μορφών του εκφοβισμού λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης δημιουργήθηκαν 3 επιμέρους σύνθετες μεταβλητές. Συγκεκριμένα, από τις 12 δηλώσεις για

τον εκφοβισμό λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, 4 αφορούν τον λεκτικό εκφοβισμό, 4 τον σωματικό και 4 τον έμμεσο/κοινωνικό. Η ίδια διαδικασία πραγματοποιήθηκε και για τη θυματοποίηση λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των επιμέρους μορφών του Ε/Θ.

Πίνακας 1 Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις μορφές Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης

Μορφές Ε/Θ	Μ.Ο	Τ.Α	Εύρος Απαντήσεων
Λεκτικός	.40	.87	0-4
Σωματικός	.35	.79	0-4
Έμμεσος/Κοινωνικός	.40	.87	0-4
Λεκτική	.22	.56	0-4
Σωματική	.15	.47	0-4
Έμμεση/Κοινωνική	.23	.59	0-4

Διαφορές ως προς το φύλο

Αναφορικά με τη συνολική βαθμολογία στον εκφοβισμό λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης βρέθηκε ότι οι μέσοι όροι (Μ.Ο. αγοριών= .51, Τ.Α = .92, Μ.Ο. κοριτσιών= .24, Τ.Α = .61) διέφεραν στατιστικά σημαντικά υπέρ των αγοριών [$t(163) = 2.13$, $df = 161$, $p = .03$]. Όσον αφορά τη συνολική βαθμολογία στη θυματοποίηση, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Ως προς τις μορφές του εκφοβισμού λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης βρέθηκε ότι οι μέσοι όροι των αγοριών ήταν υψηλότεροι από αυτούς των κοριτσιών σε όλες τις περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, στον σωματικό εκφοβισμό [$t(161) = 2.82$, $df = 161$, $p = .00$] (Μ.Ο. αγοριών= .50, Τ.Α = .90, Μ.Ο. κοριτσιών= .16, Τ.Α = .60). Στο λεκτικό εκφοβισμό [$t(161) = 2.23$, $df = 161$, $p = .00$] (Μ.Ο. αγοριών= .54, Τ.Α = 1.02, Μ.Ο. κοριτσιών= .24, Τ.Α = .64). Τέλος, στον έμμεσο/κοινωνικό εκφοβισμό [$t(161) = 2.23$, $df = 161$, $p = .00$] (Μ.Ο. αγοριών= .47, Τ.Α = 1.00, Μ.Ο. κοριτσιών= .32, Τ.Α = .64). Αναφορικά με τις μορφές θυματοποίησης λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των αγοριών και των κοριτσιών.

Διαφορές ως προς την εθνο-πολιτισμική προέλευση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακόμανσης μονής κατεύθυνσης με εξαρτημένες μεταβλητές τον Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης και ανεξάρτητη την εθνο-πολιτισμική προέλευση των συμμετεχόντων, φάνηκε ότι η εθνο-πολιτισμική προέλευση διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τη συνολική βαθμολογία στη θυματοποίηση λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης [$F(4, 151) = 3.26$, $p = .01$], εντούτοις δε φάνηκε να διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τη βαθμολογία στον εκφοβισμό [$F(4, 151) = .82$, $p = .52$]. Εφαρμόζοντας τις post-hoc LSD πολλαπλές συγκρίσεις βρέθηκε μόνο για τη θυματοποίηση στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των χριστιανών μαθητών ελληνικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης και των μουσουλμάνων μαθητών τουρκικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης ($MD = -.40$, $p = .02$). Ακόμη, παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των χριστιανών μαθητών ποντιακής και αρμένικης εθνο-πολιτισμικής προέλευσης και των μουσουλμάνων μαθητών τουρκικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης ($MD = -.27$, $p = .03$).

Αναφορικά με τις επιμέρους μορφές Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης βρέθηκε πως η εθνο-πολιτισμική προέλευση διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τη σωματική θυματοποίηση [$F(4, 151) = 3.55$, $p = .01$] και την έμμεση/κοινωνική [$F(4, 151) = 3.67$, $p = .01$]. Εφαρμόζοντας τις post-hoc LSD πολλαπλές συγκρίσεις βρέθηκε, για τη σωματική θυματοποίηση ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές τουρκικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω όρων

με τους χριστιανούς ελληνικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης ($MD = .39, p = .00$), με τους χριστιανούς ποντιακής και αρμένικης ($MD = .28, p = .02$), με τους μουσουλμάνους ελληνικής ($MD = .38, p = .01$) και με τους μουσουλμάνους πομακικής, ρομανή και μη-προσδιορισμένης εθνο-πολιτισμικής προέλευσης ($MD = .28, p = .04$). Τέλος, αναφορικά με την έμμεση/κοινωνική θυματοποίηση, οι χριστιανοί ελληνικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων με τους μουσουλμάνους ελληνικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης ($MD = -.32, p = .03$) και με τους μουσουλμάνους τουρκικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης ($MD = -.45, p = .00$), ενώ οι χριστιανοί ποντιακής και αρμένικης εθνο-πολιτισμικής προέλευσης μόνο με τους μουσουλμάνους τουρκικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης ($MD = -.31, p = .02$).

Διαφορές ως προς την εθνο-πολιτισμική σύνθεση των σχολείων φοίτησης

Αναφορικά με την επίδραση της εθνο-πολιτισμικής σύνθεσης του σχολείου φοίτησης στη συνολική βαθμολογία στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, βρέθηκε ότι και στις δύο περιπτώσεις οι μέσοι όροι των μαθητών στο σχολείο με υψηλό βαθμό εθνο-πολιτισμικής ετερότητας και των μαθητών στο σχολείο με χαμηλό βαθμό διέφεραν στατιστικά σημαντικά υπέρ των πρώτων. Συγκεκριμένα, για τον εκφοβισμό [$t(163) = -2.00, df = 161, p = .05$], και για τη θυματοποίηση [$t(163) = -2.47, df = 161, p = .02$], (εκφοβισμός: *M.O. Σχολείου Υψηλής Εθνο-πολιτισμικής Ετερότητας* = .50, *T.A* = 1.00, *M.O. Σχολείου Χαμηλής Εθνο-πολιτισμικής Ετερότητας* = .25, *T.A* = .42), (θυματοποίηση: *M.O. Σχολείου Υψηλής Εθνο-πολιτισμικής Ετερότητας* = .29, *T.A* = .65, *M.O. Σχολείου Χαμηλής Εθνο-πολιτισμικής Ετερότητας* = .09, *T.A* = .21).

Αναφορικά με τις μορφές Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης σε σχέση με την εθνο-πολιτισμική σύνθεση των σχολείων φοίτησης, όπως προκύπτει από τον Πίνακα 2, βρέθηκε σε όλες τις περιπτώσεις ότι οι μαθητές του σχολείου με υψηλό βαθμό εθνο-πολιτισμικής ετερότητας σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τους μαθητές του σχολείου με χαμηλό βαθμό εθνο-πολιτισμικής ετερότητας, με τις διαφορές τους να είναι στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 2 Αποτελέσματα ανάλυσης *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα για τη μελέτη της επίδρασης της εθνο-πολιτισμικής σύνθεσης του σχολείου στις μορφές Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης

Μορφές Ε/Θ	Μ.Ο. (Τ.Α.)		<i>t</i> (161)	<i>p</i>
	Σ.Υ.Ε.Ε. (n= 88)	Σ.Χ.Ε.Ε. (n=75)		
Λ.Ε.	.50 (1.04)	.29 (.60)	-1.58	.00
Σ.Ε.	.52 (.99)	.14 (.36)	-3.09	.00
Ε.Κ.Ε.	.47 (1.05)	.32 (.60)	-1.13	.00
Λ.Θ.	.30 (.72)	.13 (.27)	-1.97	.00
Σ.Θ.	.25 (.62)	.02 (.11)	-3.12	.00
Ε.Κ.Θ.	.31 (.73)	.13 (.34)	-2.01	.00

Σημείωση: Λ.Ε. = Λεκτικός Εκφοβισμός, Σ.Ε. = Σωματικός Εκφοβισμός, Ε.Κ.Ε. = Έμμεσος/Κοινωνικός Εκφοβισμός, Λ.Θ. = Λεκτική Θυματοποίηση, Σ.Θ. = Σωματική Θυματοποίηση, Ε.Κ.Θ. = Έμμεση/Κοινωνική Θυματοποίηση, Σ.Υ.Ε.Ε. = Σχολείο Υψηλής Εθνο-πολιτισμικής Ετερότητας, Σ.Χ.Ε.Ε. = Σχολείο Χαμηλής Εθνο-πολιτισμικής Ετερότητας

Οι ρόλοι συμμετεχόντων στον Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης

Για την κατανομή των μαθητών σε ρόλους συμμετοχής στον Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης εντοπίστηκαν αρχικά οι μαθητές που σημείωσαν έστω και μία φορά την επιλογή "1-2 φορές το χρόνο" στον Ε/Θ. Έτσι, η συνολική βαθμολογία σε κάθε μεταβλητή χωρίστηκε σε 2 κατηγορίες, σε αυτούς που απάντησαν 0 και σε αυτούς που απάντησαν έστω και μία φορά συμμετοχή σε επιθετική συμπεριφορά ή αποδοχή αυτής. Για τον εκφοβισμό, λοιπόν, 95 (58.3%) μαθητές δήλωσαν μη συμμετοχή, ενώ 68 (41.7%) συμμετείχαν έστω και "1-

2 φορές τον χρόνο" ως θύτες. Στην περίπτωση της θυματοποίησης, 111 (68.1%) μαθητές δήλωσαν μηδενική αποδοχή επιθετικών συμπεριφορών, ενώ 52 (31.9%) μαθητές δήλωσαν ότι έπαισαν θύματα εκφοβισμού "1-2 φορές τον χρόνο". Στη συνέχεια κατασκευάστηκαν (βλ. Πίνακα 3) 4 ομάδες συμμετεχόντων: 1 = αμέτοχοι (0 στον εκφοβισμό και 0 στην θυματοποίηση), 2 = θύτες (1 στον εκφοβισμό και 0 στη θυματοποίηση), 3 = θύματα (0 στον εκφοβισμό και 1 στη θυματοποίηση), και 4 = θύτες-θύματα (1 στον εκφοβισμό και 1 στη θυματοποίηση).

Πίνακας 3 Συχνότητες και ποσοστά ρόλων συμμετεχόντων στον Ε/Θ λόγω εθνοπολιτισμικής προέλευσης

Ρόλοι συμμετεχόντων	f	%
Αμέτοχοι	75	46,0%
Θύτες	36	22.1%
Θύματα	20	12.3%
Θύτες-Θύματα	32	19.6%
Σύνολο	163	100%

Ρόλοι συμμετεχόντων και φύλο

Ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και των ρόλων των συμμετεχόντων στα φαινόμενα [$\chi^2(3, N = 163) = 7.46, df = 3, p = .06$]. Συγκεκριμένα, οι μαθητές και των δύο φύλων εκπροσωπούνται με υψηλά ποσοστά στον ρόλο του θύτη, με τα αγόρια στο 21.6% (n=19) και τα κορίτσια στο 22.7% (n=17), ενώ στον ρόλο του θύματος τα αγόρια παρουσιάζουν ποσοστό 6.8% (n=6) και τα κορίτσια 18.7% (n=14). Επίσης, σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει και στον ρόλο του θύτη-θύματος, με τα αγόρια να παρουσιάζουν ποσοστό 25% (n=22) και τα κορίτσια 13.3% (n=10). Τέλος, στον ρόλο του αμέτοχου και τα δύο φύλα εκπροσωπούνται υψηλά με τα αγόρια στο 46.6% (n=41) και τα κορίτσια στο 45.3% (n=34).

Ρόλοι συμμετεχόντων και εθνο-πολιτισμική προέλευση

Κατά τον έλεγχο χ^2 παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ρόλων που υιοθετούν οι μαθητές στα περιστατικά Ε/Θ και της εθνο-πολιτισμικής τους προέλευσης [$\chi^2(12, N = 156) = 31.80, df = 12, p = .00$]. Αξίζει να αναφερθεί πως από τους χριστιανούς ελληνικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης το 29.1% (n=16) κατανέμονται ως θύτες, ενώ από τους χριστιανούς πορτογαλικής και αρμένικης εθνο-πολιτισμικής προέλευσης το 31.4% (n=11). Επιπλέον, από τους μουσουλμάνους ελληνικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης το 33.3% (n=6) κατανέμονται ως θύτες-θύματα ενώ παρόμοια κατανομή παρουσιάζεται από τους μουσουλμάνους τουρκικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης με 34.6% (n=9). Τέλος, από τους μουσουλμάνους πορτογαλικής, ρομανής και μη-προσδιορισμένης εθνο-πολιτισμικής προέλευσης το 31.8% (n=7) κατανέμονται ως θύματα. Επίσης, σε σχέση με την εκπροσώπηση ανά ρόλο, το μεγαλύτερο ποσοστό των αμέτοχων με 39.7% (n=29) και θυτών με 47.1% (n=16), είναι χριστιανοί ελληνικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. Αντίθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό των θυτών-θυμάτων με 31% (n=9) είναι μουσουλμάνοι τουρκικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, ενώ, τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό θυμάτων με 35% (n=7) είναι μουσουλμάνοι πορτογαλικής, ρομανής και μη-προσδιορισμένης εθνο-πολιτισμικής προέλευσης.

Ρόλοι συμμετεχόντων και εθνο-πολιτισμική σύνθεση σχολείων φοίτησης

Κατά τον έλεγχο χ^2 παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της εθνο-πολιτισμικής σύνθεσης του σχολείου και των ρόλων των μαθητών στα περιστατικά [$\chi^2(3, N = 163) = 7.87, df = 3, p = .049$]. Οι μαθητές στο σχολείο με χαμηλό βαθμό εθνο-πολιτισμικής

ετερότητας παρουσιάζουν μεγαλύτερη εκπροσώπηση στον ρόλο των θυτών με 23 (14.1%) μαθητές έναντι των 13 (8%) στο σχολείο με υψηλό βαθμό, χαμηλότερη εκπροσώπηση στον ρόλο των θυμάτων με 9 (5.5%) μαθητές έναντι των 11 (6,7%) στο σχολείο με υψηλό βαθμό, ίση εκπροσώπηση στον ρόλο των θυτών-θυμάτων με 16 μαθητές (9,8%) σε κάθε σχολείο, ενώ οι αμέτοχοι εκπροσωπούνται περισσότερο με 48 (29.4%) μαθητές στο σχολείο με τον υψηλό βαθμό εθνο-πολιτισμικής ετερότητας έναντι των 27 (16.6%) στο άλλο σχολείο.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει το κατά πόσο συνδέεται η εθνο-πολιτισμική προέλευση με τα φαινόμενα του Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης σε έφηβους μαθητές. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι μορφές του Ε/Θ σε σχέση με το φύλο, την εθνο-πολιτισμική προέλευση των έφηβων μαθητών και την εθνο-πολιτισμική σύνθεση των σχολείων φοίτησης, καθώς και οι ρόλοι που υιοθετούνται στα φαινόμενα από τους εμπλεκόμενους μαθητές και πώς συνδέονται με τις υπό μελέτη μεταβλητές.

Φύλο

Το φύλο φάνηκε να διαφοροποιεί τις συνολικές βαθμολογίες των μαθητών στον Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης και στις επιμέρους μορφές τους υπέρ των αγοριών. Τα αγόρια εμφάνισαν υψηλότερες βαθμολογίες από τα κορίτσια και στις 3 μορφές του εκφοβισμού. Η μεγαλύτερη διαφορά εμφανίζεται στον σωματικό εκφοβισμό, κατόπιν στον λεκτικό και, τέλος, στον έμμεσο/κοινωνικό. Η υψηλότερη τιμή για τα κορίτσια, αν και χαμηλότερη σε σχέση με τα αγόρια, εμφανίζεται στον έμμεσο/κοινωνικό εκφοβισμό.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα επιβεβαιώνουν την Υ1α (διαφοροποίηση υπέρ των αγοριών) και μερικώς την Υ1β (διαφοροποίηση υπέρ των αγοριών στον λεκτικό και σωματικό Ε/Θ και των κοριτσιών στον έμμεσο/κοινωνικό) και είναι σύστοιχα με τα ευρήματα της Σαρούνα (2008) και τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε επιθετικές συμπεριφορές (πιο άμεσες και επιθετικές) λόγω της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, από ό,τι τα κορίτσια (κυρίως ένεκα κοινωνικού αποκλεισμού). Η παραπάνω θέση επιβεβαιώνει και τις θέσεις της βιβλιογραφίας σχετικά με τον τυπικό εκφοβισμό, σύμφωνα με την οποία τα αγόρια εμπλέκονται με μεγαλύτερη συχνότητα σε περιστατικά εκφοβισμού από ό,τι τα κορίτσια. Η ερμηνεία των παραπάνω ευρημάτων θα μπορούσε να οφείλεται στο γεγονός ότι τα αγόρια στην εφηβική ηλικία είναι αυτά που συχνά χρησιμοποιούν άμεση επιθετικότητα απέναντι σε συμμαθητές τους, με σκοπό να διασφαλίσουν την κυριαρχία τους στην ομάδα και στο εκάστοτε πλαίσιο, γεγονός στο οποίο πιθανόν συμβάλλει και η εγγενής φύση των αγοριών να εμφανίζουν επιθετικά χαρακτηριστικά σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα οποία φαίνεται να υιοθετούν συμπεριφορές περισσότερο αποδεκτές κοινωνικά (Andreou & Bonoti, 2010).

Εθνο-πολιτισμική προέλευση

Η εθνο-πολιτισμική προέλευση των μαθητών φάνηκε να διαφοροποιεί τις συνολικές βαθμολογίες στον Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. Συγκεκριμένα, οι χριστιανοί μαθητές ελληνικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης σημείωσαν τον χαμηλότερο μέσο όρο στη θυματοποίηση σε αντίθεση με τους μουσουλμάνους μαθητές τουρκικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης οι οποίοι σημείωσαν τον υψηλότερο.

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την Υ2α (διαφοροποίηση υπέρ της θυματοποίησης με τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας να σημειώνουν τη χαμηλότερη βαθμολογία) και είναι σύστοιχα με τα ευρήματα των Hanish και Guerra. (2000) και των Vitoroulis και Vaillancourt

(2014), τα οποία συσχετίζουν τη θυματοποίηση με την εθνο-πολιτισμική προέλευση και την εθνο-πολιτισμική ετερότητα του σχολικού πλαισίου. Επιπλέον, συμφωνούν και με τα πορίσματα των Strohmeier και Spiel (2003), τα οποία έδειξαν ότι οι μαθητές της κυρίαρχης εθνο-πολιτισμικής ομάδας ήταν πιο πιθανό να αναφέρονται ως θύτες ή θύματα σε σχέση με τους μαθητές-μέλη μη κυρίαρχων ομάδων. Η θεωρία της απειλούμενης ομάδας του Blalock (1967) (όταν οι μειονοτικοί μαθητές υπερτερούν αριθμητικά ή είναι περίπου όσοι με τους μαθητές από την κυρίαρχη ομάδα, οι δεύτεροι νιώθουν το αίσθημα της απειλής και δημιουργούν συγκρούσεις για να προασπίσουν την κοινωνική τους θέση) θα μπορούσε να αποτελέσει ερμηνευτικό πλαίσιο για τα παραπάνω ευρήματα.

Εν τούτοις, το εύρημα ότι οι μαθητές σημείωσαν υψηλότερη συνολική βαθμολογία στον εκφοβισμό και χαμηλότερη στη θυματοποίηση λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης δεν επιβεβαιώνει την Υ2α, αλλά είναι σύστοιχο με τα αποτελέσματα της έρευνας των Hanish και Guerra (2000) και των Vitoroulis και Vaillancour (2014), τα οποία αναφέρουν πως είναι πιο πιθανό κάποιος μαθητής να θυματοποιηθεί λόγω της εθνο-πολιτισμικής του προέλευσης, ενώ η θυματοποίηση αυτή μπορεί να σχετίζεται και με την εθνο-πολιτισμική σύνθεση του σχολείου φοίτησης. Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα υπάρχει υψηλή αριθμητική εκπροσώπηση στον ρόλο των θυτών στη μεγαλύτερη αριθμητικά εθνο-πολιτισμική ομάδα του δείγματος, γεγονός που μπορεί να συνδέεται με την υψηλότερη βαθμολογία του εκφοβισμού λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. Η παραπάνω ερμηνεία μπορεί να υποστηριχτεί και από τη θεωρία της θέσης ανισορροπίας ισχύος (Graham, 2006) (η δύναμη της κάθε ομάδας σε ένα πλαίσιο εξαρτάται από τον αριθμό των μελών της). Έτσι, οι μαθητές των οποίων η εθνο-πολιτισμική ομάδα υστερεί αριθμητικά είναι πιθανότερο να είναι θύματα E/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης από άλλους μαθητές, των οποίων η ομάδα αποτελεί αριθμητική πλειονότητα.

Αναφορικά με την εθνο-πολιτισμική προέλευση τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές σημείωσαν χαμηλή συνολική βαθμολογία στο σωματικό E/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, ενώ αρκετά υψηλότερη στη λεκτική και στην έμμεση/κοινωνική μορφή των φαινομένων. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την Υ2β (πιο συχνός ο λεκτικός E/Θ και ο έμμεσος/κοινωνικός) και είναι σύστοιχα με τα ευρήματα των περισσότερων ερευνών σε διεθνές επίπεδο, τα οποία παρουσιάζουν ως πιο συχνές μορφές επιθετικότητας λόγω της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης τη λεκτική και την κοινωνική απομόνωση (Felix & You, 2011· Σακκά κ.ά., 2007· Verkuyten & Thijs, 2002). Επίσης, σε εθνικό επίπεδο έρχονται σε συμφωνία και με το πόρισμα της έρευνας των Σακκά κ.ά. (2007), το οποίο αναφέρει πως οι μαθητές με διαφορετική εθνο-πολιτισμική προέλευση, σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές, φαίνεται να αντιμετωπίζουν πιο συχνά περιστατικά λεκτικής βίας, όπως διαδόσεις φημών, εξαιτίας της γλώσσας και της χώρας καταγωγής τους. Τα προηγούμενα, λοιπόν, πιθανόν να ερμηνεύονται από τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel, 1978) (οι μαθητές και των δύο σχολείων που συμμετέχουν στα περιστατικά E/Θ φαίνεται να ταυτίζονται τα ατομικά τους χαρακτηριστικά με αυτά της ομάδας τους, αναπτύσσουν έντονα το αίσθημα του ανήκειν, κρατούν θετική στάση απέναντι στα μέλη της ίδιας ομάδας, αλλά αρνητική και μεροληπτική στάση απέναντι σε άλλες ομάδες).

Εθνο-πολιτισμική σύνθεση σχολείων φοίτησης

Αναφορικά με την εθνο-πολιτισμική σύνθεση των σχολείων φοίτησης, τα ευρήματα δείχνουν ότι αυτή διαφοροποιεί τις συνολικές βαθμολογίες των μαθητών στον E/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης και στις επιμέρους μορφές τους. Οι μαθητές στο σχολείο με τον υψηλό βαθμό εθνο-πολιτισμικής ετερότητας σημείωσαν υψηλότερη συνολική βαθμολογία στον E/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης καθώς και σε όλες τις επιμέρους μορφές τους, σε σχέση με τους μαθητές στο σχολείο με το χαμηλό βαθμό εθνο-πολιτισμικής ετερότητας, με

τη μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των δύο σχολείων φοίτησης να εμφανίζεται στον σωματικό εκφοβισμό και στη σωματική θυματοποίηση υπέρ του πρώτου σχολείου.

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την Υ3α (διαφοροποίηση υπέρ των μαθητών του σχολείου με τη μεγαλύτερη εθνο-πολιτισμική ετερότητα) και την Υ3β (διαφοροποίηση υπέρ των μαθητών του σχολείου με τη μεγαλύτερη εθνο-πολιτισμική ετερότητα στον λεκτικό και στον σωματικό Ε/Θ) και είναι σε συμφωνία με τα ευρήματα πολλών ερευνών (π.χ. Agirdag et al., 2010· Tolsma et al., 2013· Vervoort et al., 2008), οι οποίες υποστηρίζουν πως τα αυξημένα ποσοστά εθνο-πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο τις περισσότερες φορές συμβάλλουν στην όξυνση των φαινομένων επιθετικότητας λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. Το γεγονός αυτό πιθανόν να ερμηνεύεται από τη θεωρία της σύγκρουσης (Scheepers et al., 2002) (το αυξημένο πλήθος των εθνο-πολιτισμικών ομάδων στο Σ.Υ.Ε.Ε. δημιουργεί αισθήματα απειλής και αυξάνει τη δι-ομαδική προκατάληψη προκαλώντας περιστατικά δι-ομαδικού Ε/Θ), και από τη θεωρία της απειλούμενης ομάδας (Blalock, 1967) (ο αυξημένος αριθμός μελών των διαφορετικών ομάδων στο Σ.Υ.Ε.Ε. προκαλεί αισθήματα απειλής στην κυρίαρχη εθνο-πολιτισμική ομάδα και τα μέλη της δημιουργούν συγκρούσεις με σκοπό να προασπίσουν την κοινωνική τους θέση).

Ρόλοι συμμετεχόντων και φύλο

Αναφορικά με το φύλο, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι διαφοροποιεί την κατανομή ρόλων των συμμετεχόντων στα φαινόμενα Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. Συγκεκριμένα, παρόλο που οι μαθητές και των δύο φύλων εκπροσωπούνται υψηλά στον ρόλο του θύτη, στον ρόλο του θύματος τα αγόρια εκπροσωπούνται λιγότερο από τα κορίτσια. Επίσης, σχετικά με τον ρόλο του θύτη-θύματος, τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερη και σχεδόν διπλάσια εκπροσώπηση από τα κορίτσια.

Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την Υ4α (τα αγόρια θα εμπλέκονται πιο συχνά στον ρόλο του θύτη, του θύματος και του θύτη-θύματος) και έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Κόκκινου και Καραγιάννη (2017) σχετικά με τον παράγοντα φύλο στον τυπικό εκφοβισμό, τα οποία αναφέρουν πως είναι πιθανότερο τα αγόρια να εμπλέκονται στον ρόλο του θύτη, του θύματος και του θύτη-θύματος συχνότερα από ό,τι τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια να είναι περισσότερο αμέτοχα. Τα εν λόγω ευρήματα πιθανόν να οφείλονται στη φύση των αγοριών να εμφανίζουν επιθετικά χαρακτηριστικά τα οποία συνάδουν με τα κοινωνικά στερεότυπα περί ανδρισμού και αποτελούν αναγκαιότητα για την ένταξή τους στην ομάδα, ενώ όλα αυτά βρίσκονται σε αντίθεση με τα χαρακτηριστικά των κοριτσιών, τα οποία φαίνεται να υιοθετούν περισσότερο κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (Andreou & Bonoti, 2010).

Ρόλοι συμμετεχόντων και εθνο-πολιτισμική προέλευση

Αναφορικά με την εθνο-πολιτισμική προέλευση των μαθητών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυτή διαφοροποιεί την κατανομή ρόλων των συμμετεχόντων στα φαινόμενα Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. Οι χριστιανοί μαθητές ελληνικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης παρουσίασαν τη μεγαλύτερη εκπροσώπηση στον ρόλο του θύτη. Επίσης, τη μεγαλύτερη εκπροσώπηση στον ρόλο των θυτών-θυμάτων παρουσίασαν οι μουσουλμάνοι μαθητές τουρκικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, ενώ τη μεγαλύτερη εκπροσώπηση στο ρόλο των θυμάτων οι μουσουλμάνοι πομακικής, ρομανή και απροσδιόριστης εθνο-πολιτισμικής προέλευσης.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την Υ4β (οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας θα σημειώνουν υψηλές βαθμολογίες στον ρόλο του θύτη) και είναι σύστοιχα με τα ευρήματα της έρευνας των Strohmeyer και Spiel (2003), η οποία έδειξε ότι οι μαθητές της κυρίαρχης εθνο-πολιτισμικής ομάδας ήταν πιο πιθανό να αναφέρονται ως θύτες ή θύματα σε σχέση με τους μαθητές μέλη μη κυρίαρχων ομάδων. Η θεωρία που θα μπορούσε να δια φωτίσει την ερμηνεία

των συγκεκριμένων ευρημάτων είναι η θεωρία της απειλούμενης ομάδας του Blalock (1967) (όταν ο αριθμός μελών των διαφορετικών ομάδων αυξάνεται σημαντικά, η κυρίαρχη εθνο-πολιτισμική ομάδα, χριστιανοί μαθητές ελληνικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης στο Σ.Χ.Ε.Ε. και μουσουλμάνοι μαθητές τουρκικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης στο Σ.Υ.Ε.Ε., νιώθει να απειλείται και τα μέλη της δημιουργούν συγκρούσεις με σκοπό να προασπίσουν την κοινωνική τους θέση).

Αξίζει να σημειωθεί πως η περίπτωση των μουσουλμάνων μαθητών τουρκικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, οι οποίοι υιοθετούν κυρίως τον ρόλο του θύτη-θύματος, πιθανόν να έχει να κάνει με το ότι ναι μεν αποτελεί μη κυρίαρχη ομάδα, αλλά για το εσωτερικό της μουσουλμανικής μειονότητας αποτελεί την κυρίαρχη, αναφορικά με κοινωνικο-οικονομικούς και ιστορικούς παράγοντες. Έτσι, πιθανόν μεταξύ των εθνο-πολιτισμικών ομάδων της μειονότητας να αποτελούν τους θύτες, ενώ σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα να αποτελούν τα θύματα. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να ταυτιστεί με τα ευρήματα της έρευνας των Graham και Junonen (2002), οι οποίοι διαπιστώνουν πως φαίνεται να υπάρχουν ισχυρές πολιτισμικές δυνάμεις και ιστορικές περιστάσεις που μπορούν να διαμορφώνουν ποικιλοτρόπως την κοινωνική συμπεριφορά εφήβων από εθνο-πολιτισμικές μειονότητες απέναντι σε άλλες.

Ρόλοι συμμετεχόντων και εθνο-πολιτισμική σύνθεση σχολείων φοίτησης

Αναφορικά με την εθνο-πολιτισμική σύνθεση των σχολείων φοίτησης, η έρευνα έδειξε ότι αυτή διαφοροποιεί την κατανομή ρόλων των συμμετεχόντων στα φαινόμενα Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. Έτσι, μεταξύ των δύο σχολείων οι μαθητές στο Σ.Χ.Ε.Ε. παρουσίασαν μεγαλύτερη εκπροσώπηση στον ρόλο των θυτών, ενώ οι αμέτοχοι εκπροσωπούνταν περισσότερο στο σχολείο με τον υψηλό βαθμό. Επίσης, στο Σ.Υ.Ε.Ε. οι μαθητές θύματα ήταν περισσότεροι, ενώ δεν υπήρχε διαφοροποίηση ως προς τον ρόλο θύτη-θύματος. Τέλος, οι μουσουλμάνοι μαθητές πομακικής, ρομανή και απροσδιόριστης εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, μαθητές με χαμηλή αριθμητική εκπροσώπηση στο σύνολο του δείγματος, παρουσίασαν τη μεγαλύτερη εκπροσώπηση στο ρόλο του θύματος.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την Υ4γ (οι μαθητές του σχολείου με τη μεγαλύτερη ετερότητα θα εμφανίζονται συχνότερα ως θύτες και ως θύματα, ενώ οι μαθητές με χαμηλή αριθμητική εκπροσώπηση θα υιοθετούν συχνότερα το ρόλο του θύματος), καθώς ταυτίζονται με τα πορίσματα πολλών ερευνών (π.χ. Agirdag et al., 2010· Tolsma et al., 2013· Vervoort et al., 2008), οι οποίες υποστηρίζουν πως τα αυξημένα ποσοστά εθνο-πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο, τις περισσότερες φορές συμβάλλουν στην όξυνση των φαινομένων επιθετικότητας λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. Η ερμηνεία του ευρήματος αυτού θα μπορούσε να προσεγγιστεί από θεωρίες, όπως η θεωρία της σύγκρουσης (Scheepers et al., 2002) (το αυξημένο πλήθος των εθνο-πολιτισμικών ομάδων στο Σ.Υ.Ε.Ε. αυξάνει τη δι-ομαδική προκατάληψη), η θεωρία της απειλούμενης ομάδας (Blalock, 1967) (στο Σ.Υ.Ε.Ε. τα μέλη της κυρίαρχης εθνο-πολιτισμικής ομάδας δημιουργούν συγκρούσεις με σκοπό να προασπίσουν την κοινωνική τους θέση), και η θεωρία της θέσης ανισορροπίας ισχύος (Graham, 2006) (οι μουσουλμάνοι μαθητές πομακικής, ρομανή και απροσδιόριστης εθνο-πολιτισμικής προέλευσης των οποίων η εθνο-πολιτισμική ομάδα υστερεί αριθμητικά είναι πιθανότερο να είναι θύματα από μαθητές των οποίων η ομάδα είναι αριθμητικά πλειονότητα).

Επίσης, έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Agirdag et al. (2010) και Tolsma et al. (2013), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι μαθητές που ανήκαν σε εθνο-πολιτισμικές ομάδες της μειονότητας υιοθετούσαν τον ρόλο του θύτη πολύ περισσότερο από τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας, όταν οι πρώτοι τοποθετούνταν σε σχολικά πλαίσια με μεγάλη εθνο-πολιτισμική ετερότητα. Το γεγονός αυτό πιθανόν να ερμηνεύεται από τη θεωρία της σύγκρουσης (Scheepers et al., 2002) (όσο μεγαλύτερο είναι το πλήθος των διαφορετικών εθνο-πολιτισμικών ομάδων σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο τόσο μεγαλύτερη είναι η αίσθηση της

απειλής μεταξύ των ομάδων), σύμφωνα με την οποία οι θύτες συνήθως ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, ενώ τα θύματα στις μη κυρίαρχες.

Δυνατά σημεία της μελέτης

Ένα από τα δυνατά σημεία της παρούσας μελέτης αποτελεί η πρωτοτυπία του θέματος, καθώς λίγες μελέτες στην Ελλάδα (π.χ. Νικολάου, 2013· Σακκά κ.ά., 2007· Σακκά και Μάρκος, 2013· Σαρούνα, 2008) έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση των φαινομένων του Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. Συγκεκριμένα, ακόμα λιγότερες έρευνες στον ελληνικό χώρο προσπάθησαν να συσχετίσουν τις επιμέρους μορφές των φαινομένων και τους ρόλους των συμμετεχόντων με την εθνο-πολιτισμική προέλευση των μελών του δείγματος και με την εθνο-πολιτισμική σύνθεση των σχολείων φοίτησης.

Επίσης, σημαντικό στοιχείο της παρούσας έρευνας αποτελεί το δείγμα της, (περίπου 40% μαθητές από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης). Η παρούσα έρευνα ίσως είναι η μοναδική που δεν αντιμετωπίζει τους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας ως ενιαίο εθνο-πολιτισμικό σύνολο, αλλά τους κατηγοριοποιεί στις επιμέρους εθνο-πολιτισμικές της ομάδες (τουρκικής, πομακικής και ρομανή εθνο-πολιτισμικής προέλευσης), διαδικασία την οποία ακολούθησαν και οι Eslea και Muhtar (2000).

Επιπλέον, λίγες έρευνες στον ελλαδικό χώρο έχουν προσπαθήσει να ερμηνεύσουν τα συμπεράσματα τους χρησιμοποιώντας την πλούσια εργαλειοθήκη θεωριών περί δι-ομαδικών και ενδο-ομαδικών επαφών και συγκρούσεων που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως αυτές της θεωρίας της επαφής (Allport, 1954), της θεωρίας της απειλούμενης ομάδας (Blalock, 1967), της θεωρίας της σύγκρουσης (Scheepers et al., 2002), της θεωρίας της θέσης ανισορροπίας ισχύος (Graham, 2006) και τη θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel, 1978).

Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υπόκεινται και σε κάποιους περιορισμούς σχετικούς με το δείγμα, τα εργαλεία μέτρησης και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Το δείγμα χαρακτηρίζεται ευκαιριακό, καθώς η επιλογή του βασίστηκε στη διαθεσιμότητα και την προσβασιμότητα. Αν και καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια πρόσβασης σε όσο το δυνατόν περισσότερα γυμνάσια του Ν. Ροδόπης, η φύση της έρευνας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού της περιορίσαν αρκετά το δείγμα. Μάλιστα, από τα δύο γυμνάσια που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία, αν και μοιράστηκαν δηλώσεις συγκατάθεσης σε όλους τους μαθητές, μόνο το 27% αυτών συμμετείχαν. Το γεγονός αυτό δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων στον πληθυσμό της έρευνας. Αναφορικά με τα ερευνητικά εργαλεία, επιλέχθηκε η χρήση ερωτηματολογίων αυτό-αναφοράς, η οποία όμως εμφανίζει κάποια μειονεκτήματα σχετικά με την αδυναμία να παράσχει εξωτερική εγκυρότητα και κατ' επέκταση τη γενίκευση των ευρημάτων. Επιπλέον, υπάρχει ο κίνδυνος οι απαντήσεις των υποκειμένων να έγιναν διαισθητικά, μηχανικά ή μεροληπτικά, ενώ στη συγκεκριμένη μελέτη προστίθεται και ο κίνδυνος της αδυναμίας κατανόησης λόγω της διαφορετικής μητρικής γλώσσας των υποκειμένων. Είναι, επίσης, πιθανόν οι συμμετέχοντες να έδωσαν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις λόγω κοινωνικών στερεοτύπων και της κοινωνικής τους θέσης κυρίως στο εσωτερικό της μειονότητας.

Μελλοντικά θα μπορούσαν να διερευνηθούν τα φαινόμενα με τη χρήση συστηματικής δειγματοληψίας τουλάχιστον για την περιοχή της Θράκης, ώστε να είναι δυνατή η γενίκευση των συμπερασμάτων, ενώ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό και η μέθοδος της έτερο-αναφοράς με σκοπό να εξασφαλιστεί μεγαλύτερος βαθμός εγκυρότητας. Επίσης, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και η ποιοτική μέθοδος, ενώ χρήσιμη κρίνεται και η διεξαγωγή διαχρονικών ερευνών με σκοπό να διαφανούν πιθανές αλλαγές στη συμμετοχή των μαθητών στα φαινόμενα Ε/Θ. Αξίζει να σημειωθεί πως παρόμοιες έρευνες στον αντίστοιχο πληθυσμό

είναι ελάχιστες (Νικολάου, 2013· Σακκά κ.ά., 2007· Σακκάς & Μάρκος, 2013· Σαρούνα, 2008), πιθανόν εξαιτίας της μεγάλης δυσκολίας στην πρόσβαση και τη συλλογή δεδομένων, λόγω της εσωστρέφειας και της χαμηλής ελληνομάθειας της μουσουλμανικής μειονότητας. Οι ίδιες δυσκολίες περιόρισαν και την παρούσα έρευνα σε καθαρά περιγραφικού τύπου μελέτη.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά το γεγονός του προσδιορισμού της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης των μαθητών. Υπάρχουν ενδείξεις ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές πομακικής και ρομανή εθνο-πολιτισμικής προέλευσης αποκρύπτουν την προέλευσή τους πιθανόν λόγω κοινωνικών στερεοτύπων, φόβου στιγματισμού ή περιθωριοποίησης. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι ενώ για τους μαθητές ρομανή εθνο-πολιτισμικής προέλευσης τα ποσοστά της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Ροδόπης αναφέρουν ότι αποτελούν το 9.8% του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο με χαμηλό βαθμό εθνο-πολιτισμικής ετερότητας, εντούτοις κανένας μαθητής του δείγματος δεν αυτό-προσδιορίστηκε αντίστοιχα.

Σε μελλοντικές έρευνες θα ήταν σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι παραπάνω ενδείξεις, ώστε να αναδειχτούν οι επιμέρους εθνο-πολιτισμικές συνιστώσες της μουσουλμανικής μειονότητας ως υπό μελέτη παράγοντες. Επίσης, μελλοντικά θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί η δι-ομαδική κατεύθυνση του Ε/Θ λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης, ποια εθνο-πολιτισμική ομάδα εκφοβίζει ποια, καθώς και ποια θυματοποιείται από ποια. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθούν τα αποτελέσματα που μπορεί να αντανάκλουν τα φαινόμενα αυτά στην αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, στις σχολικές επιδόσεις των συμμετεχόντων, καθώς και στην εικόνα που διαμορφώνουν για τον εθνο-πολιτισμικά "άλλο".

Παιδαγωγικές εφαρμογές που απορρέουν από τα ευρήματα

Σύμφωνα με τον Elliot (1998), τα φαινόμενα επιθετικότητας δεν αποτελούν μόνο πρόβλημα του θύματος, αλλά απασχολούν το σύνολο της σχολικής ζωής και της σχολικής κοινότητας. Φαίνεται αναγκαίο λοιπόν να υπάρχει τακτική ενημέρωση και ευαισθητοποίηση όλων των συμμετεχόντων στη σχολική ζωή (εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές), ώστε να υπάρξουν οργανωμένες προσπάθειες παρέμβασης με σκοπό τη μείωση ή ακόμα και την εξάλειψη των φαινομένων (Elliot, 1998).

Επίσης, οι Graham και Junonen (2002) υποστηρίζουν πως η εθνο-πολιτισμική ετερότητα στο σχολικό πλαίσιο φαίνεται να μπορεί να μειώσει τα περιστατικά βίας, τα στερεότυπα και τις διακρίσεις. Ακόμη, φαίνεται να μπορεί να δημιουργήσει, με τη συνδρομή διαπολιτισμικά ενημερωμένων εκπαιδευτικών, το κατάλληλο περιβάλλον για δι-ομαδική αλληλεπίδραση και δημιουργία φιλικών σχέσεων, τα αποτελέσματα των οποίων αντανάκλουν και πέρα από το σχολικό πλαίσιο, στην ευρύτερη κοινωνία. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης μπορεί μέσα σε σχολικά πλαίσια ισότητας και αλληλοσεβασμού να αμβλύνει την εμφάνιση φαινομένων ενδο-ομαδικού και δι-ομαδικού Ε/Θ (Slavin & Cooper, 1999).

Η ένταξη προγραμμάτων ψυχολογικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων σχετικά με την εθνο-πολιτισμική ετερότητα, η καλλιέργεια πολιτισμικής επάρκειας και ενημερότητας, καθώς και η πρόωπη ένταξη των μαθητών από το δημοτικό σε αντίστοιχα προγράμματα φαίνεται να μπορούν να αναστείλουν την εκδήλωση φαινομένων Ε/Θ.

Τέλος, σύμφωνα με τον Essinger (1990, όπ. ανάφ. στο Νικολάου, 2011) η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης (τα διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια των μαθητών αντιμετωπίζονται ως ίσα) μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στα ζητήματα που δημιουργούνται στο εσωτερικό μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Αυτή η άποψη υποστηρίζεται έντονα, καθώς είναι αντιληπτό πως η σχολική ζωή σε όλες τις εκφάνσεις της και σε σχέση με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας μπορεί να αποτελέσει ίσως το πιο δυναμικό και αντιπροσωπευτικό πεδίο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης των αρχών της διαπολιτισμικότητας για μία πολυπολιτισμική κοινωνία.

Βιβλιογραφία

- Agirdag, O., Demanet, J., Houtte, M., & Avermaet, P. (2010). Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the interethnic school climate. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 465-473.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Andreou, E., & Bonoti, F. (2010). Children's bullying experiences expressed through drawings and self-reports. *School Psychology International*, 31, 164-177.
- Berry, J., Phinney, J., Sam, D., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55, 303-332.
- Blalock, H. M. (1967). *Toward a theory of minority-group relations*. New York: Wiley.
- Durkin, K., Hunter, S., Levin, K., Bergin, D., Heim, D., & Howe, C. (2012). Discriminatory peer aggression among children as a function of minority status and group proportion in school context. *European Journal of Social Psychology*, 42, 243-251.
- Elliot, M. (1998). *Bullying: Wise guides*. London: Hodde Children's Book.
- Eslea, M., & Muhtar, K. (2000). Bullying and racism among Asian school children in Britain. *Educational Research*, 42, 207-217.
- Fandrem, H., Strohmeier, D., & Ronald, E. (2009). Adolescents in Norway: The role of proactive and reactive bullying and victimization among native and immigrant aggressiveness. *Journal of Early Adolescence*, 29, 898-923.
- Fanti, K., Demetriou, A., Hawa, V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 168-181.
- Fanti, K. A., Frick, P. J., & Georgiou, S. (2009). Linking callous-unemotional traits to instrumental and non instrumental forms of aggression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31, 285-298.
- Felix, E., & You, S. (2011). Peer victimization within the ethnic context. *Journal of Community Psychology*, 39, 860-875.
- Graham, S. (2006). Peer victimization in school: Exploring the ethnic context. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 317-321.
- Graham, S., & Junoven, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, 22, 173-199.
- Hanish, L., & Guerra, N. (2000). The Roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers. *American Journal of Community Psychology*, 28, 201-223.
- Harris, S., & Petrie, G. (2004). A study of bullying in the middle school. *NASSP Bulletin*, 86, 42-53.
- Hoglund, W., & Hosan, N. (2012). The context of ethnicity: Peer victimization and adjustment problems in early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 33, 585-609.
- Jansen, P., Miello, C., Berkel, A., Verlinden, M., Ende, J., Stevens, G., Verhulst, F., Jansen, W., & Tiemeier, H. (2016). Bullying and victimization among young elementary school children: The role of child ethnicity and ethnic school composition. *Race and Social Problems*, 8, 271-280.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2006). Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychological Science*, 17, 393-400.
- Κόκκινος, Κ., & Καραγιάννη, Κ. (2017). Εκφοβισμός και θυματοποίηση: Ανασκόπηση ερευνητικών ευρημάτων από τον ελληνικό χώρο. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 5 (1), 2-45.

- Larochette, A., Murphy, A., & Craig, W. (2010). Racial bullying and victimization in Canadian school-aged children: Individual and school level effects. *School Psychology International*, 31, 389-408.
- Μαυρομάτης, Γ. (2008). *Εθνικισμός και ιστορία εκπαιδευτικής πολιτικής: Η εκπαίδευση των Θρακιωτών μουσουλμάνων μειονοτικών 1945-1975*, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο/Τ. Π. Ε. Ι., Αθήνα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη & εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνο-πολιτισμική ετερότητα. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 51-70). Αθήνα: Τόπος.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory and research. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 187-199.
- Quillian, L. (1995). Prejudice as a response to perceived group threat: population composition and anti-immigrant and racial prejudice in Europe. *American Sociological Review*, 60, 586-611.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Σακκά, Δ., & Μάρκος, Α. (2013). Από την πλευρά των εφήβων: Η βία και η επιθετικότητα στο σχολείο σε σχέση με την εθνο-πολιτισμική προέλευση και το φύλο. Στο Β. Δελιγιάννη-Κουϊμτζή, Ε. Γωνίδα, Ε. Φίγγου, Α. Μπάκα, & Δ. Μωραΐτου (Επιμ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Ψυχολογίας* (Τομ.1) (σελ. 127-162). Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14, 329-345.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29, 199-213.
- Scheepers, P., Gijsberts, M., & Coenders, M., (2002). Ethnic exclusionism in European countries. Public opposition to civil rights for legal migrants as a response to perceived ethnic threat. *European Sociological Review*, 18, 17-34.
- Slavin, R., & Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55, 647-663.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41, 283- 93.
- Strohmeier, D., & Spiel, C. (2003). Immigrant children in Austria: Aggressive behavior and friendship patterns in multicultural school classes. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 99-116.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*, London: Academic Press.

- Thijs, J., Verkuyten, M., & Grundel, M. (2014). Ethnic classroom composition and peer victimization: The moderating role of classroom attitudes. *Journal of Social Issues, 70*, 134-150.
- Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence, 36*, 639-649.
- Tolsma, J., Deurzen, I., Stark, T., & Veenstra, R. (2013). Who is bullying whom in ethnically diverse primary schools? Exploring links between bullying, ethnicity, and ethnic diversity in Dutch primary schools. *Social Networks, 35*, 51-61.
- Varjas, K., Meyers, J., & Hunt, H. (2006). *Student Survey of Bullying Behavior -Revised 2 (SSBB-R2)*. Atlanta, Georgia: Georgia State University, Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in The Netherlands: the effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies, 25*, 310-331.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2006). Ethnic discrimination and global self-worth in early adolescents: The mediating role ethnic self-esteem. *International Journal of Behavioral Development, 30*, 107-116.
- Vermeij, L., van Duijn, M. A. J., & Baerveldt, C. (2009). Ethnic segregation in context: Social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates. *Social Networks, 31*, 230-239.
- Vervoort, M., Scholte, R., & Overbeek, G. (2008). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal Youth Adolescence, 39*, 1-11.
- Vitoroulis, I., & Vaillancourt, T. (2014). Meta-analytic results of ethnic group differences in peer victimization. *Aggressive Behavior, 41*, 149-170.
- Wagner, U., Van Dick, R., Pettigrew, T., & Christ, O. (2003). Ethnic prejudice in East and West Germany: The explanatory power of intergroup contact. *Group Processes & Intergroup Relations, 6*, 22-36.
- Wang, J., Iannotti, R., & Nansel, T. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*, 368-375.

Παρελήφθη: 25.8.2018, Αναθεωρήθηκε: 10.11.2018, Εγκρίθηκε: 10.11.2018