

Τα αποτελέσματα της εμπειρίας του σχολικού εκφοβισμού σε χρόνια

Θύματα: Μία αναδρομική ποιοτική μελέτη

Βασιλική Μακρυδάκη & Βασιλική Δεληγιάννη-Κουϊμτζή

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η έως τώρα βιβλιογραφία εστίασε στην τραυματική διάσταση και στις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού για τα περισσότερα θύματα, ενώ μικρότερη έμφαση δόθηκε στην ψυχική ανθεκτικότητα και τη μετατραυματική ανάπτυξη. Επίσης, στη βιβλιογραφία βρέθηκε ότι ο ρόλος των σχέσεων/αλληλεπιδράσεων με τους σημαντικούς άλλους διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων της εμπειρίας στα θύματα. Στην παρούσα ποιοτική μελέτη εξετάστηκαν τα αποτελέσματα της εμπειρίας του σχολικού εκφοβισμού και ο ρόλος που διαδραμάτισαν οι αλληλεπιδράσεις με τους σημαντικούς άλλους σε έξι χρόνια θύματα (1 άνδρας και 5 γυναίκες), τα οποία βρίσκονταν πια στην ενήλικη ζωή. Προς διευκόλυνση της ανάμνησης, τους δόθηκε να παρακολουθήσουν βίντεο με περιστατικά θυματοποίησης που προσομοίαζαν της δικής τους εμπειρίας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων και ακολούθησε θεματική ανάλυση. Βρέθηκε ότι τα θύματα της παρούσας μελέτης βίωσαν άμεσες, καθώς και μακροπρόθεσμες αρνητικές συνέπειες. Ωστόσο, στα περισσότερα θύματα ο παρατεταμένος αρνητικός αντίκτυπος συνυπήρχε με τη μετατραυματική ανάπτυξη. Επίσης, βρέθηκε ότι οι υποστηρικτικές σχέσεις συνέβαλαν στη συγκρότηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των θυμάτων κατά τη διάρκεια του εκφοβισμού και

διευκόλυναν τις προσπάθειες αναδιοργάνωσής τους στο παρόν. Από την άλλη, μία συμμετέχουσα εστίασε αποκλειστικά στις αρνητικές συνέπειες της εμπειρίας, γεγονός που πιθανότατα συνδέεται με την απουσία ουσιαστικής υποστήριξης κατά τη διάρκεια του εκφοβισμού και στο παρόν.

Λέξεις κλειδιά: μετατραυματική ανάπτυξη, σχολικός εκφοβισμός, ψυχική ανθεκτικότητα

Επικοινωνία: Βασιλική Μακρυδάκη, Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Αργυρακούλη 41, 41334, Λάρισα.
E-mail: vasiamk1@gmail.com

The results of school bullying experience in chronic victims:

A retrospective qualitative study

Vassiliki Makrydaki & Vassiliki Deliyanni-Kouimtzi

Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

Literature has until recently focused mainly on the traumatic dimension of school bullying and the negative consequences for the victims, giving less emphasis to mental resilience and post-traumatic growth. Furthermore, recent research has shown the importance of the relationships/interactions between bullying victims and significant others in shaping the consequences of the experience. The present qualitative study examines the experience of school bullying among six adult chronic victims (1 man and five women) and the role that interactions with significant others played during this process. Data have been collected through semi-structured interviews and analysed through thematic analysis. The results showed that the specific victims experienced immediate and long-term negative consequences. However, it has been found that, in most of the cases, the prolonged negative impact coexisted with post-traumatic growth and that supportive relationships contributed to victims' mental resilience during school bullying, facilitating their efforts to re-organize their lives. Only one participant focused mainly on the negative consequences of the experience, a fact that probably relates to the lack of substantial support during both the chronic bullying experience and her present life conditions.

Key-words: post-traumatic growth, bullying, resilience

Correspondence: Vassiliki Makrydaki, School of Psychology AUTh, Argyrakouli
41, 41334, Larissa, Greece. E-mail: vasiamk1@gmail.com

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί για το σχολικό εκφοβισμό. Ένας κοινά αποδεκτός από τους ερευνητές ορισμός του εκφοβισμού εμπεριέχει τα στοιχεία της εμπρόθετης επιθετικότητας, της επαναληψιμότητας και της ανισότητας στη δύναμη μεταξύ του θύτη και του θύματος (Junonen & Graham, 2014. Olweus, 1993. Rigby, 2002). Η ανισότητα στη δύναμη περιλαμβάνει τη μεγαλύτερη σωματική ρώμη του θύτη, τη λεκτική ευρωστία, την κατοχή ανώτερης θέσης στην ιεραρχία (Rigby, 2002) και τη γνώση των τρωτών σημείων του θύματος (Mishna, 2007). Οι μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού είναι ο άμεσος, ο λεκτικός και ο έμμεσος ή σχεσιακός εκφοβισμός, όπως η διάδοση φημών και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Putallaz et al., 2007). Ο σχολικός εκφοβισμός θεωρείται σχεσιακό φαινόμενο, το οποίο μαρτυρά δυσλειτουργία στις σχέσεις, όχι μόνο μεταξύ των εμπλεκομένων μαθητών/ριών, αλλά μεταξύ των μελών της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2015).

Οι αρνητικές συνέπειες και το τραύμα στα θύματα του σχολικού εκφοβισμού

Η εμπειρία του εκφοβισμού συσχετίστηκε με ποικίλες αρνητικές συνέπειες για τα θύματα (Arseneault, 2017. Athanasiades & Deliyanni-Kouimtzi, 2010. Moore, Norman, Suetani, Thomas, Sly & Scott, 2017. Rigby, 2003), οι οποίες ήταν άμεσες ή/και μακροπρόθεσμες (Biggs, Vernberg, Little, Dill, Fonagy & Twemlow, 2010. Copeland, Wolke, Angold & Costello, 2013. Hoffman, Phillips, Daigle, Turner, 2016. Neilsen-Hewett & Bussey, 2017). Όλες οι μορφές του εκφοβισμού συσχετίστηκαν με αρνητικά επακόλουθα (Biggs et al., 2010. Neilsen-Hewett & Bussey, 2017). Ενδεικτικά, ορισμένες αρνητικές συνέπειες που εντοπίστηκαν στα θύματα ήταν η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Arseneault, 2017. Rigby, 2003), τα προβλήματα ψυχικής υγείας (Garnefski & Kraaij, 2014. Moore et al., 2017), τα ψυχοσωματικά συμπτώματα

(Moore et al., 2017. Rettew & Paulowski, 2016. Rigby, 2003), ο αυτοκτονικός ιδεασμός (Rigby, 2003), οι απόπειρες αυτοκτονίας (Moore, et al. 2017), οι συμπεριφορές αυτοτραυματισμού (Arseneault, 2017), οι μετέπειτα δυσκολίες στις στενές διαπροσωπικές σχέσεις (Hansen, Steenberg, Palic & Elklit, 2012), οι μακροπρόθεσμες δυσκολίες διατήρησης της επαγγελματικής θέσης (Wolke, Copeland, Angold & Costello, 2103) κá.

Η εμπειρία του σχολικού εκφοβισμού αναγνωρίστηκε ως τραυματική από τη σύγχρονη βιβλιογραφία (Mishna, 2007. Nilsson, Gustafsson & Svedin, 2012). Οι Ruglass και Kendall-Tackett (2014, σελ. 4) όρισαν το ψυχολογικό τραύμα ως ένα στρεσογόνο συμβάν στη ζωή του ατόμου που μπορούσε να επηρεάσει αρνητικά τη συναισθηματική ή τη σωματική του υγεία και να προκαλέσει οδυνηρά συναισθήματα που επηρέαζαν την ικανότητα του ατόμου να το αντιμετωπίσει με κατάλληλο τρόπο. Τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης των Nielsen, Tangen, Idsoe, Matthiesen και Magerøy (2015) κατέδειξαν ότι η εμπειρία του εκφοβισμού συχνά συνδεόταν με τα συμπτώματα της διαταραχής μετατραυματικού στρες στα θύματα και υπογράμμισαν την τραυματική διάσταση της εμπειρίας.

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορούσε να αποτελέσει τραυματική εμπειρία για τα θύματα ως αποτέλεσμα της σοβαρότητας, της μορφής ή της επαναληψιμότητας (Mishna, 2007). Η επαναλαμβανόμενη θυματοποίηση στην παιδική ηλικία (Hoffman, et al., 2017) και η μεγάλη διάρκεια του εκφοβισμού στην εφηβεία (Hong, Wang, Pepler & Craig, 2018) συνδέθηκαν με αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης αρνητικών συνεπειών στα θύματα. Με το πέρασμα του χρόνου και την αύξηση της συχνότητας των περιστατικών αρκετά θύματα αισθάνονταν «τραυματισμένα» (Mishna, 2007) τρωτά και αδύναμα (Besag, 2006. Rigby, 2002). Η μεγάλη διάρκεια της εμπειρίας έκανε τα θύματα να έχουν εξωτερική έδρα ελέγχου, να αισθάνονται αβοήθητα και

παγιδευμένα (Besag, 2006). Τέλος, οι μη υποστηρικτικές αντιδράσεις των παρευρισκομένων στα περιστατικά (Neilsen-Hewett & Bussey, 2017. Yohji, 1996) και οι μη υποστηρικτικές αποκρίσεις των σημαντικών άλλων (Mishna, 2007. Neilsen-Hewett & Bussey, 2017. Rigby, 2003) συνδέθηκαν με την αίσθηση του τραύματος.

Η ψυχική ανθεκτικότητα στα θύματα του σχολικού εκφοβισμού

Από την άλλη, δεν αντιμετώπιζαν όλα τα θύματα τις ίδιες δυσκολίες προσαρμογής μετά τον εκφοβισμό. Μερικά θύματα επέδειξαν ψυχική ανθεκτικότητα και λειτούργησαν καλύτερα από ότι θα περίμενε κανείς μετά την εμπειρία του εκφοβισμού (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt & Arseneault, 2010). Η ψυχική ανθεκτικότητα έχει οριστεί ως η δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής του ατόμου παρόλο που υπήρχαν αντίξοες και επικίνδυνες συνθήκες (Lepore & Reverson, 2014).

Στη μελέτη των Sapouna και Wolke (2013), παρόλο που η συχνή θυματοποίηση συνδέθηκε, κατά αναλογία με τις περισσότερες έρευνες, με υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και παραβατικότητας, κάποια θύματα, παρά τον συχνό εκφοβισμό, ήταν «ανθεκτικά», δηλαδή εμφάνισαν λιγότερα από τα αναμενόμενα επίπεδα κατάθλιψης και παραβατικότητας με την πάροδο του χρόνου. Η ανθεκτικότητα λειτούργησε ως ρυθμιστικός παράγοντας, που προστάτευσε τα θύματα από το να διαταραχθούν σημαντικά στο σχολείο (Hinduja & Patchin, 2017).

Οι θετικές σχέσεις των θυμάτων με τους γονείς, τα αδέρφια (Bowes et al., 2010. Sapouna & Wolke, 2013) και τους φίλους (Sapouna & Wolke, 2013) καταδείχθηκαν προστατευτικοί παράγοντες που συνέβαλαν στη εμφάνιση της ανθεκτικότητας απέναντι στον αρνητικό αντίκτυπο. Ορισμένα θύματα διατήρησαν μία «θετική στάση/σκέψη» κατά τη διάρκεια του εκφοβισμού, διότι εστίαζαν την προσοχή τους στην ύπαρξη των «υπέροχων» φίλων που τα υπερασπίζονταν και

συζητούσαν μαζί τους για την εμπειρία (Tenenbaum, Varjas, Meyers & Parris, 2011). Τέλος, οι Garnefski και Kraaij (2014) κατέδειξαν ότι η θετική επανεξέταση της εμπειρίας του εκφοβισμού από τα θύματα, δηλαδή η προσθήκη θετικού νοήματος στην εμπειρία από την άποψη της προσωπικής ανάπτυξης, λειτούργησε ως παράγοντας ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς μετρίαζε τα συμπτώματα του άγχους.

Οι προαναφερθείσες έρευνες υπογράμμισαν τη σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας των θυμάτων ως παράγοντα που μετρίαζε την εμφάνιση των αρνητικών συνεπειών της εμπειρίας (Bowes et al., 2010. Hinduja & Patchin, 2017. Garnefski & Kraaij, 2014. Sapouna & Wolke, 2013). Ωστόσο, από τη βιβλιογραφία του τραύματος γνωρίζουμε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αφορούσε απλώς την αντίσταση απέναντι στην αρνητική επιρροή, καθώς συχνά συνδέθηκε με την μετατραυματική ανάπτυξη, όταν τα άτομα εισέρχονταν σε μία διαδικασία αναδιαμόρφωσης (Lepore & Reverson, 2014).

Η μετατραυματική ανάπτυξη στα θύματα του σχολικού εκφοβισμού

Η μετατραυματική ανάπτυξη ορίστηκε ως η εμπειρία της θετικής ψυχολογικής αλλαγής ως αποτέλεσμα του αγώνα με πολύ δύσκολες καταστάσεις (Calhoun & Tedeschi, 1999, 2001 στο Tedeschi & Calhoun, 2004, σελ. 1). Ορισμένες εκφάνσεις της μετατραυματικής ανάπτυξης ήταν η συνειδητοποίηση της προσωπικής δύναμης, οι βελτιωμένες σχέσεις, η μεγαλύτερη εκτίμηση της ζωής, ο εντοπισμός νέων δυνατοτήτων, η πνευματική αλλαγή και η κατανόηση του σκοπού της ζωής (Tedeschi & Moore, 2016). Για τους περισσότερους ανθρώπους η μετατραυματική ανάπτυξη ήταν μια διαδικασία που ξεδιπλωνόταν σταδιακά (Tedeschi & Moore, 2016). Οι δύσκολες εμπειρίες έτειναν να παράγουν αρνητικές συνέπειες για τα περισσότερα πρόσωπα, οι οποίες συχνά συνυπήρχαν με μια σειρά θετικών αλλαγών (Calhoun & Tedeschi, 2014. Ramos & Leal, 2013).

Αρχικά, στη βιβλιογραφία του εκφοβισμού ορισμένες μελέτες αναφέρθηκαν στη μετατραυματική ανάπτυξη των θυμάτων με τη μορφή του «οφέλους» ή των «θετικών αποτελεσμάτων». Πολλά από τα θύματα στην μελέτη των Hunter και Boyle (2004) προσδοκούσαν ότι η εμπειρία θα μπορούσε να οδηγήσει σε θετική ψυχολογική ανάπτυξη, σε ενδυνάμωση, στην εκμάθηση αποτελεσματικών δεξιοτήτων αντιμετώπισης του εκφοβισμού, ενώ παράλληλα ανησυχούσαν για τις αρνητικές συνέπειες που ήταν πιθανό να βιώσουν (Hunter & Boyle, 2004). Τα θύματα της προαναφερθείσας μελέτης δεν βρισκόταν σε απόσταση από την εμπειρία του σχολικού εκφοβισμού, συνεπώς ανέφεραν τις προσδοκίες τους για τα αποτελέσματα και όχι τα αντιλαμβανόμενα αποτελέσματα της εμπειρίας.

Στην αναδρομική μελέτη των Thornberg Halldin, Bolmsjö και Petersson (2013) βρέθηκε ότι το διάστημα μετά τη διακοπή του εκφοβισμού ορισμένα από τα θύματα που εκφοβίζονταν για περισσότερο από ένα έτος παράλληλα με τον παρατεταμένο αρνητικό αντίκτυπο αντιλαμβάνονταν θετικά αποτελέσματα, που αφορούσαν στην απόκτηση δεξιοτήτων ζωής. Η εμπειρία του σχολικού εκφοβισμού έκανε τα θύματα να αισθάνονται πιο δυνατά, τους δίδαξε πώς λειτουργεί η κοινωνική ζωή και ανέπτυξε την ικανότητά τους να διαβάζουν τα «σήματα» των άλλων ανθρώπων στις κοινωνικές συνθήκες. Τα θετικά απότοκα αναφέρθηκαν ως αποτέλεσμα της διαδικασίας αναδιαμόρφωσης που ενεργοποιούνταν από και σε σχέση με τον παρατεταμένο αρνητικό αντίκτυπο (Thornberg et al., 2013). Παράλληλα υπογραμμίστηκε η σημασία των υποστηρικτικών σχέσεων στην παιδική, στην εφηβική ηλικία ή στην ενήλικη ζωή των χρόνιων θυμάτων αναφορικά με την αντιμετώπιση των επιπτώσεων και τη διαδικασία αναδιαμόρφωσης (Thornberg et al., 2013).

Στην εν λόγω μελέτη, περιγράφηκε ενδελεχώς ο τρόπος που ο εκφοβισμός οδήγησε στη συγκρότηση της ταυτότητας του θύματος μέσω της «εσωτερικής θυματοποίησης» (εσωτερίκευση της εικόνας του θύματος όπως εκείνη διαμορφώθηκε από τους ομότιμους), η οποία επηρέασε αρνητικά τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των θυμάτων βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα (Thornberg et al., 2013). Ωστόσο, για τα θετικά οφέλη οι ερευνητές υπέθεσαν ότι είτε αποτελούσαν άμυνα προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα θύματα το βάρος του τραυματισμού τους και έτσι οδηγήθηκαν σε παραμορφωμένη/ψευδή αντίληψη, είτε ότι ήταν το αποτέλεσμα μιας υγιούς διαδικασίας ανθεκτικότητας (Thornberg et al., 2013).

Οι δύο μελέτες που διερεύνησαν τη μετατραυματική ανάπτυξη των θυμάτων του σχολικού εκφοβισμού κατέδειξαν ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η αντιλαμβανόμενη δυσκολία των θυμάτων τόσο πιο πολλές ήταν οι πιθανότητες εμφάνισης μετατραυματικής ανάπτυξης (Ratcliff, Lieberman, Miller & Pace, 2017. Tombari, 2017). Οι μορφές έκφρασης της μετατραυματικής ανάπτυξης στα θύματα του σχολικού εκφοβισμού ήταν η συνειδητοποίηση της προσωπικής δύναμης, η μεγαλύτερη εκτίμηση της ζωής και ο εντοπισμός νέων δυνατοτήτων (Ratcliff et al., 2017). Ωστόσο, οι έρευνες αυτές περιορίζονταν σε θύματα με προβλήματα όρασης (Ratcliff et al., 2017) και άτομα που ανήκαν στην ΛΟΑΤ κοινότητα (Tombari, 2017).

Η παρούσα μελέτη

Το σκεπτικό της έρευνας

Όπως διαπιστώθηκε από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού επηρεάζονται με διαφορετικό τρόπο από την εμπειρία. Η εμπειρία του εκφοβισμού συνδέθηκε τόσο με τις αρνητικές συνέπειες και το ψυχολογικό τραύμα, όσο και με την ψυχική ανθεκτικότητα και τη μετατραυματική ανάπτυξη. Η ψυχική ανθεκτικότητα και η μετατραυματική ανάπτυξη δεν

συνεπαγόταν την εξάλειψη των επιπτώσεων. Ο περίγυρος των θυμάτων διαμόρφωσε σε σημαντικό βαθμό τα αποτελέσματα της εμπειρίας, τόσο προς την κατεύθυνση των αρνητικών συνεπειών και του τραύματος, όσο και προς την κατεύθυνση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της μετατραυματικής ανάπτυξης.

Η αναδρομική μελέτη της εμπειρίας του σχολικού εκφοβισμού αποδεικνύεται πολύτιμη, καθώς μπορεί να συμπεριλάβει αφενός την άμεση και τη μακροπρόθεσμη αρνητική επιρροή και αφετέρου τα θετικά αποτελέσματα μετά το τέλος του εκφοβισμού-τη μετατραυματική ανάπτυξη των θυμάτων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων της εμπειρίας παρουσιάζουν δύο κατηγορίες θυμάτων, δηλαδή τα θύματα τα οποία εκφοβίζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα και εκείνα που εκφοβίζονται παρατεταμένα. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η μεγάλη διάρκεια του εκφοβισμού συνδέθηκε με το τραύμα (Mishna, 2007), τις αρνητικές συνέπειες (Hong et al., 2018. Thornberg et al., 2013), αλλά και με θετικά αποτελέσματα μετά το τέλος του εκφοβισμού (Thornberg et al., 2013). Αντίστοιχα, η επαναλαμβανόμενη θυματοποίηση τυπικά συνδέθηκε με τις αρνητικές συνέπειες (Hoffman et al., 2017), το τραύμα (Mishna, 2007), αλλά και με την ψυχική ανθεκτικότητα (Sarouna & Wolke, 2013).

Στόχοι και ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να πλαισιώσει ερευνητικά την ανάμνηση της εμπειρίας του σχολικού εκφοβισμού των θυμάτων, τα οποία εκφοβίζονταν παρατεταμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ειδικότερα, επιχειρούμε να διερευνήσουμε αναδρομικά όλα τα πιθανά αποτελέσματα της εμπειρίας στα εν λόγω θύματα, δηλαδή τόσο τις αρνητικές συνέπειες, όσο και την ανθεκτικότητα-τη μετατραυματική ανάπτυξη, το διάστημα που εκτυλίσσονταν ο σχολικός εκφοβισμός μέχρι και το παρόν, μετά τη διακοπή του. Επίσης, επιχειρούμε να διερευνήσουμε τον

ρόλο των σημαντικών άλλων στην εμπειρία του εκφοβισμού των θυμάτων κατά την διάρκειά της και μετά τη διακοπή της. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής: α) Ποια ήταν τα αποτελέσματα της εμπειρίας του εκφοβισμού στα θύματα το διάστημα που εκτυλίσσονταν και ποια είναι σήμερα μετά τη διακοπή του; β) Τι ρόλο διαδραμάτισαν οι σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους καθόλη τη διάρκεια του εκφοβισμού, καθώς και στο παρόν μετά τη διακοπή του; Η ποιοτική μεθοδολογία κρίνεται καταλληλότερη για τους υπό εξέταση ερευνητικούς στόχους, καθώς παρέχει τη δυνατότητα ευρύτερης κατανόησης της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη ύπαρξη μέσα από την μελέτη των προσωπικών νοημάτων και ερμηνειών του ατόμου για την εμπειρία του (Σταλίκας, 2005).

Μέθοδος

Συμμετέχοντες/ουσες

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από έξι άτομα, πέντε γυναίκες και έναν άνδρα ελληνικής καταγωγής, με Μ.Ο. ηλικίας τα 21.4 έτη. Τα πέντε από τα έξι άτομα φοιτούσαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ μία συμμετέχουσα εργαζόταν. Στο σχολείο όλα τα θύματα εκφοβίζονταν σχεδόν όλες τις μέρες της εβδομάδας από τις πρώτες τάξεις ή τα μέσα του δημοτικού μέχρι και τα μέσα ή το τέλος του λυκείου. Όλα τα άτομα αφηγούνταν αναδρομικά την εμπειρία τους, δηλαδή μέσω των αναμνήσεων της ενήλικης ζωής και προσδιόρισαν με ποικίλους τρόπους τις αιτίες της θυματοποίησής τους.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά αναδεικνύουν ένα σκόπιμα επιλεγμένο δείγμα, με βάση τη συχνότητα και τη διάρκεια του εκφοβισμού, την ηλικία κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης και τις αποδόσεις αιτίου της εμπειρίας. Η σκόπιμη δειγματοληψία αφορά στην επιλογή συμμετεχόντων/ουσών λόγω των χαρακτηριστικών που διαθέτουν (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016). Η κεντρική ιδέα

σε αυτού του είδους τη δειγματοληψία είναι η επικέντρωση σε άτομα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία είναι σε θέση να βοηθήσουν καλύτερα τη σχετική έρευνα. Η εν λόγω τεχνική δεν απαιτεί έναν καθορισμένο αριθμό συμμετεχόντων/ουσών (Etikan et al., 2016).

Εργαλεία και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Πολλά από τα θύματα, τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα, πληροφορήθηκαν για τη διεξαγωγή της από άτομα που ανήκαν στο ευρύτερο κοινωνικό δίκτυο της πρώτης συγγραφέως, δηλαδή άτομα που παρευρίσκονταν ως παρατηρητές στα περιστατικά ή γνώριζαν για την εμπειρία των θυμάτων μετά από αυτο-αποκάλυψη. Γι' αυτό το λόγο πριν από τη διεξαγωγή της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε μία συνάντηση προκειμένου να εξακριβωθεί, μέσα από τη συζήτηση, ότι υπήρξαν πράγματι θύματα σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τον επιστημονική ορισμό.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από την πρώτη συγγραφέα το διάστημα Απρίλιος-Μάιος 2017, στις πόλεις Λάρισα και Θεσσαλονίκη. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη, καθώς επιτρέπει την σε βάθος συλλογή πληροφοριών (Σταλίκας, 2005). Ο οδηγός συνέντευξης κατασκευάστηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Περιλάμβανε ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, ανοιχτές και μη κατευθυντικές ερωτήσεις. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν κάτω από δύο θεματικούς άξονες, οι οποίοι αφορούσαν στην εμπειρία των πρώην θυμάτων του εκφοβισμού αναφορικά με: α) τα αποτελέσματα της εμπειρίας το διάστημα που εκτυλίσσονταν ο εκφοβισμός και στο παρόν, καθώς και β) τον ρόλο των σημαντικών άλλων το διάστημα που εκτυλίσσονταν ο εκφοβισμός και στο παρόν. Οι ερωτήσεις τέθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να διερευνάται αρχικά η σχολική εμπειρία και στη συνέχεια να εισάγεται η οπτική του/ης ενηλίκου/ης. Ωστόσο, λήφθηκε υπόψη ότι στο σύνολό της η αφήγηση

διαμεσολαβείται από την ερμηνεία και την κατανόηση του ενήλικα για το τι συνέβη κατά τον εκφοβισμό (Viala, 2015).

Ακολούθησε μία πιλοτική συνέντευξη προκειμένου να διαπιστωθεί η καταλληλότητα των ερωτήσεων. Μετά τη διασφάλιση της καταλληλότητας του οδηγού συνέντευξης διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις είτε στο σπίτι των ατόμων, είτε σε ήσυχο χώρο που λειτουργούσε ως αναγνωστήριο. Προτού διεξαχθεί η συνέντευξη, λόγω του αναδρομικού χαρακτήρα της μελέτης, τα θύματα παρακολούθησαν βίντεο με περιστατικά εκφοβισμού, που προσομοίαζαν της δικής τους εμπειρίας και όπου το εικονιζόμενο θύμα ανήκε στο ίδιο φύλο με εκείνα. Η διαδικασία αυτή στόχευε στη διευκόλυνση της ανάμνησης μέσα από δύο τρόπους, αφενός με τη δημιουργία αντίστοιχης συναισθηματικής κατάστασης μεταξύ ανάκλησης του βιώματος (ενήλικη ζωή) και κωδικοποίησής του (σχολική ζωή) (Bower, 1981 στο Atkinson et al., 2004), αφετέρου με τη χρήση εξωτερικών δεικτών ανάσυρσης (βίντεο) για την ευκολότερη ανάκληση των εσωτερικά αποθηκευμένων πληροφοριών (περιστατικά εκφοβισμού) (Schacter, Gilbert & Wegner, 2012). Κατά την παρακολούθηση ή και μετά, ζητήθηκε από τους/ις συμμετέχοντες/ουσες να καταγράψουν αυθόρμητα λέξεις και φράσεις, που αφορούσαν στη δική τους εμπειρία, οι οποίες αναλύθηκαν στις συνεντεύξεις.

Ο μέσος χρόνος διάρκειας των συνεντεύξεων ήταν τα 43.7 λεπτά. Οι ενήλικες ενημερώθηκαν για τον ερευνητικό στόχο, τη διαδικασία, την εθελοντική συμμετοχή και έδωσαν ενυπόγραφη συγκατάθεση για τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης, την επεξεργασία των δεδομένων και την ανώνυμη δημοσιοποίησή τους για ερευνητικούς σκοπούς. Τα δεδομένα, που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις, μαγνητοφωνήθηκαν, στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν λέξη προς λέξη και καταγράφηκαν με τη χρήση συμβόλων μετεγγραφής. Έγινε λεπτομερής απομαγνητοφώνηση χρησιμοποιώντας το σύστημα της Jefferson (2004).

Ανάλυση των δεδομένων

Η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων έγινε μέσω της Θεματικής Ανάλυσης, η οποία αποτελεί ευέλικτη μέθοδος (Braun & Clarke, 2006) και επιτρέπει την αναγνώριση, την ανάλυση και την παρουσίαση μοτίβων νοήματος στα ποιοτικά δεδομένα (Braun & Clarke, 2006. Willig, 2015). Η Θεματική ανάλυση επισημαίνει ομοιότητες και διαφορές στο σύνολο δεδομένων και επιτρέπει την κοινωνική αλλά και την ψυχολογική τους ερμηνεία (Braun & Clarke, 2006).

Η ανάλυση ξεκίνησε με πολλαπλές αναγνώσεις των δεδομένων, κρατώντας παράλληλα κάποιες αρχικές σημειώσεις για το σύνολό τους. Έγινε κωδικοποίηση των δεδομένων γραμμή προς γραμμή, δίνοντας αντιπροσωπευτικούς τίτλους στα λεγόμενα των συμμετεχόντων. Σε αυτό το στάδιο συγκεντρώθηκε μια μεγάλη λίστα από διαφορετικούς «κωδικούς», οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε πιθανά «θέματα» και «υποθέματα». Ακολούθησε η ανασκόπηση των θεμάτων με στόχο τα «θέματα» να μην περιγράφουν απλώς τα δεδομένα, αλλά να γίνεται παράλληλα ερμηνεία. Τέλος, δόθηκαν αντιπροσωπευτικοί τίτλοι στο κάθε «υπερ-θέμα», «θέμα» και «υπο-θέμα», οι οποίοι συνόψιζαν την «ουσία» των δεδομένων (Braun & Clarke, 2006. Willig, 2015). Τα αναδυόμενα θέματα είχαν φαινομενολογικό προσανατολισμό, καθώς αντανακλούσαν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι εισέπρατταν την εμπειρία (Willig, 2015).

Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Για να ενισχυθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της μελέτης, σύμφωνα με τα ποιοτικά κριτήρια, πραγματοποιήθηκαν τακτικές συναντήσεις εποπτείας καθόλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας. Η πολυετή ακαδημαϊκή και ερευνητική εμπειρία της επόπτριας προσέφερε πολύτιμη ανατροφοδότηση σε όλα τα στάδια της έρευνας και αφορμές για αναστοχασμό. Επίσης, η ανατροφοδότηση που

προσφέρθηκε στην ερευνήτρια σε παρουσιάσεις της εργασίας σε συνέδρια, που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της συγγραφής της έρευνας συνέβαλαν στον ενδελεχή έλεγχο και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η στρατηγική της συμβολής ενός/μιας πιο έμπειρου/ης ερευνητή/τριας (peer scrutiny of project) συμβάλλει στην επίτευξη της αξιοπιστίας μίας ερευνητικής εργασίας (Shenton, 2004). Τον ίδιο σκοπό εξυπηρετεί η μέθοδος της επαλήθευσης των βημάτων της έρευνας (audit trail), καθώς επιτρέπει την παρακολούθηση της πορείας της έρευνας βήμα προς βήμα μέσω των αποφάσεων που έχουν ληφθεί και των διαδικασιών που περιγράφονται (Shenton, 2004). Τέλος, η σε βάθος μεθοδολογική περιγραφή επιτρέπει τον έλεγχο της ακεραιότητας των αποτελεσμάτων και την επανάληψη της μελέτης από άλλους ερευνητές στο μέλλον (Shenton, 2004).

Αποτελέσματα

Από τα δεδομένα των έξι απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων αναδύθηκαν δύο βασικά υπερ-θέματα: 1) Η ανάμνηση.. ανακαλώντας το παρελθόν και 2) Ο αναστοχασμός.. η επεξεργασία της εμπειρίας στο σήμερα. Τα υπερ-θέματα κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με τον οδηγό συνέντευξης σε δύο θέματα, τα οποία παρουσιάζουν: α) τα αποτελέσματα της εμπειρίας και β) τον ρόλο που διαδραμάτισαν οι σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους στην εμπειρία του εκφοβισμού. Τα θέματα αυτά περιλάμβαναν επιμέρους υπο-θέματα, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω μαζί με χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των ενηλίκων (βλ. επίσης Πίνακα 1 στο Παράρτημα).

1. Η ανάμνηση.. ανακαλώντας το παρελθόν

Στο συγκεκριμένο υπερ-θέμα τα ενήλικα άτομα ανακαλούν στα σχολικά τους χρόνια και αφηγούνται την εμπειρία του εκφοβισμού, όπως την βίωσαν ως μαθητές/τριες. Το θέμα των αποτελεσμάτων της εμπειρίας εμπεριέχει ένα επιμέρους

υπο-θέμα, τις αρνητικές συνέπειες. Το θέμα που αναφέρεται στο ρόλο των σχέσεων αντανακλά την επίδραση της ανταπόκρισης των σημαντικών άλλων στην κατάσταση των θυμάτων και διαχωρίζεται σε δύο υπο-θέματα, την απουσία υποστηρικτικών σχέσεων και την παρουσία υποστηρικτικών σχέσεων.

A) Τα αποτελέσματα της εμπειρίας

i. Οι αρνητικές συνέπειες

Στο παρόν υπο-θέμα παρουσιάζονται οι άμεσες αρνητικές συνέπειες που προκάλεσε η εμπειρία του εκφοβισμού στα θύματα. Τα θύματα ανέφεραν ως αρνητικές επιπτώσεις την υιοθέτηση της οπτικής των θυτών για τον εαυτό τους, την αρνητική επιρροή στην αυτοεκτίμηση, καθώς και την αρνητική επιρροή στην αυτοπεποίθηση στις ερωτικές σχέσεις.

Συγκεκριμένα, τα περισσότερα θύματα κατέληξαν να βλέπουν τον εαυτό τους μέσα από την οπτική των θυτών το διάστημα που διήρκεσε ο εκφοβισμός. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα: *«Αρχίζεις και σκέφτεσαι μήπως ισχύουν όλα αυτά.. και εν μέρει μπορεί και να συμφωνήσεις μαζί τους, δηλαδή να πεις α με λένε χοντρή, ναι έχω παραπάνω κιλά, έχουν δίκιο, πρέπει να αδυνατίσω ή καλά κάνουν και... με στοχοποιούν που είμαι έτσι όπως είμαι»* (Ελένη, 20). *«Είμαι χοντρή, είμαι γουρούνι, είμαι αγελάδα, έτσι με αποκαλούσαν.... Νόμιζα ότι δεν με κάνει κανείς παρέα γιατί όντως βρωμάω, όντως είμαι έτσι, όντως, όντως»* (Μιρέλα, 22). Τα αρνητικά σχόλια των θυτών επηρέασαν καταλυτικά την αυτο-εικόνα των θυμάτων τόσο ως προς την εξωτερική εμφάνιση, όσο και σε άλλα επίπεδα, για παράδειγμα ένας συμμετέχων ανέφερε: *«Μέσα στα πειράγματα υπήρχε και η φράση ότι εσύ είσαι gay και δε θέλεις κοπέλες, θες άνδρες και αυτό, το οποίο τώρα πια δεν με ενοχλεί, αλλά τότε ήταν πάρα πολύ ακραίο. Σκέψου ένα παιδί στο γυμνάσιο να του λένε ότι είναι gay, που ουσιαστικά τότε ψάχνει τη σεξουαλικότητά του. Το βάζουν σε διλήμματα τα οποία*

ουσιαστικά δεν πρέπει να μπαίνουν... Σκέψου τώρα για ένα χρόνο να είναι κάποιος και να σου λέει «είσαι gay» «είσαι gay» «είσαι gay» κάποια στιγμή υπάρχει πιθανότητα να το πιστέψεις αυτό δηλαδή» (Αλέξανδρος, 21). Εν προκειμένω, τα εκφοβιστικά σχόλια έθεσαν ένα δίλημμα που αφορούσε στην σεξουαλική ταυτότητα του συμμετέχοντα.

Επίσης, η αρνητική επιρροή στην αυτοεκτίμηση ως απόρροια του σχολικού εκφοβισμού αναφέρθηκε συχνά από τα θύματα, χαρακτηριστικά ειπώθηκαν τα εξής: «Δηλαδή και εγώ κάποια στιγμή έμαθα να θεωρώ τον εαυτό μου άσχημο, ανάξιο, χωρίς πολλή, νταξει, εννοείται χωρίς αυτοπεποίθηση, χωρίς αξία. Είχα βάλει, είχα τοποθετήσει τον εαυτό μου κάτω στο πάτωμα, γιατί είχα μάθει να με βλέπουν έτσι... Χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή αυτοπεποίθηση.... δηλαδή δεν, ήταν ένα τεράστιο δεν όλα στη ζωή μου, ήταν ένα δεν. Δεν αξίζω. Δεν μπορώ. Δεν θέλω. Δεν» (Κατερίνα, 21). «Καμία αυτό-πεποίθηση, καμία εμπιστοσύνη στον εαυτό μου. Έπαψα να πιστεύω ότι μπορώ να κάνω το οτιδήποτε» (Αλέξανδρος, 21). Η εμπειρία του εκφοβισμού οδήγησε σε μία γενικευμένη δυσaráεσκεια των θυμάτων και για τον εαυτό τους.

Τέλος, αναφέρθηκε ότι η εμπειρία του σχολικού εκφοβισμού επηρέασε αρνητικά την αυτοπεποίθησή των θυμάτων, τα οποία ανήκαν στο γυναικείο φύλο, ως προς τις ερωτικές σχέσεις: «Δεν είχα και ποτέ σχέση στο Γυμνάσιο, Λύκειο, γιατί και όποτε άρεσα σε κάποιον, μπορεί σ' αυτόν να άρεσα και να μου το έλεγε και τα λοιπά, αλλά εγώ δεν ένιωθα ποτέ αρκετά καλή για κάποιον, γιατί πολύ απλά αυτό που μου είχαν περάσει τόσο καιρό αυτά τα άτομα ότι δεν θα σε θέλει κανένας και δεν θα βρεις ποτέ... άντρα και κάπως έτσι μπήκα και εγώ στη διαδικασία ασυνείδητα να πιστεύω ότι δεν είμαι όμορφη, δεν αξίζω κανέναν» (Ελένη, 20). «Γενικά αυτό που είχα και τότε και τώρα, το έχω ακόμα δηλαδή, είναι ότι ντρέπομαι να μιλήσω με τα αγόρια.... Μέχρι ένα, για κάποιο διάστημα έκανα παρέα με αγόρια, γι' αυτό το έχω συνδέσει με όλα αυτά που έγιναν... Αν ήμουν από μικρή έτσι ναι δεν θα το σύνδεα... Φοβάμαι βασικά... την

απόρριψη.. φοβάμαι το ότι δεν θα χω, ας πούμε, τα απαραίτητα προσόντα για να με κοιτάξει κάποιος και να με πλησιάσει κάποιος και ότι μου έχουν πει κιόλας, ότι εκπέμπω μία αρνητικότητα» (Φαίη, 21). Οι δυσκολίες στις ερωτικές σχέσεις των γυναικών προκλήθηκαν από τον εκφοβισμό και πολύ συχνά διατηρούνταν μέχρι και στο παρόν, όπως θα δούμε παρακάτω.

B) Ο ρόλος των σχέσεων

ι. Απουσία υποστηρικτικών σχέσεων

Τα θύματα τόνισαν την επιδείνωση της δύσκολης κατάστασης που βίωναν όταν οι σημαντικοί άλλοι, όπως οι ομήλικοι και οι εκπαιδευτικοί, δεν ανταποκρίνονταν υποστηρικτικά κατά τη διάρκεια των περιστατικών ή/και κατά την αποκάλυψη τους. Ακολουθούν ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα: «*Ήθελα, βασικά περίμενα, κάποιος να κάνει κάτι για να με βοηθήσει, εφόσον εγώ δεν μπορούσα. Πήγε να γίνει κάτι τέτοιο απλά το παιδί.. πήγε μπροστά.. είπε «τι κάνετε;» και εγώ νόμιζα ότι θα με βοηθήσει απλά αυτός με έσπρωξε και έπεσα και μου λέει «τι νόμιζες.. ότι εγώ θα βοηθήσω μία χοντρή σαν εσένα;».. Από κει και πέρα, εντάξει, τι να περιμένεις, δεν μπορούσα να περιμένω κάτι άλλο» (Φαίη, 21). «*Και τότε υπήρχε και το θέμα ότι κανείς καθηγητής, δάσκαλος οτιδήποτε δεν έκανε απολύτως τίποτα. Γνώριζαν, το είχα πει και σε καθηγητές και στο διευθυντή και στον υποδιευθυντή γενικά.... το μόνο που μου είπανε ήταν «κάνε υπομονή». Πια κανένας δεν έχει σκοπό να ασχοληθεί μαζί μου.. δηλαδή ένιωσα εντελώς μόνος μου, ότι δηλαδή δεν υπάρχει κανένας πάνω σ' αυτό τον κόσμο που να βοηθήσει, έστω να το αποτρέψει κάποια στιγμή, το οτιδήποτε, απλά ένιωσα μόνος και παραμελημένος» (Αλέξανδρος, 21). Η απουσία ουσιαστικής στήριξης από πλευράς των παρευρισκομένων ανεξαρτήτου ηλικίας στο σχολείο αποτελούσε παράγοντα που ενέτεινε τη δυσμενή κατάσταση, την οποία βίωναν τα θύματα δημιουργώντας τους αισθήματα απογοήτευσης, μοναξιάς και απελπισίας.**

ii. Παρουσία υποστηρικτικών σχέσεων

Από την άλλη, τα περισσότερα θύματα μίλησαν για την διαφορετική απόχρωση που αποκτούσε η εμπειρία εκείνο το διάστημα, όταν παράλληλα υπήρχαν στη διάθεσή τους άτομα, στα οποία μπορούσαν να βασιστούν. Χαρακτηριστικά, αναφέρθηκαν τα εξής: *«Γνώρισα ένα παιδί, στη πρώτη λυκείου... ο οποίος.. με στήριζε ψυχολογικά... σ ολόκληρη τη μέρα, δηλαδή οι γονείς μου.. δεν μπορούσαν να είναι στο σχολείο.. με στήριζαν στο σπίτι αλλά μέχρι εκεί. Αυτός ήταν όλη τη μέρα μαζί μου, δίπλα μου και με στήριζε με όλη του την ψυχή και με ό,τι είχε... με άκουγε και ήταν ο άνθρωπος που τότε με έκανε παρέα, δηλαδή μέχρι τότε... φίλο δεν είχα ποτέ.. Αυτή την καθημερινή συζήτηση και την πλάκα που κάναμε μεταξύ μας.. με έκαναν να αισθάνομαι χαρούμενος και να από τη στιγμή που είχα ένα αληθινό άνθρωπο σταμάτησε να με ενοχλεί και το να με πειράζουν»* (Αλέξανδρος, 21). *«Υπέροχη οικογένεια που πάντα με στήριζε και πάντα το έλεγα στους γονείς μου... Πήγαινα στην αδερφή μου... και με παρηγορούσε και στο σχολείο, ξέρω γω, με υποστήριζε όταν ήταν μπροστά ή τους έδιωχνε»* (Ελένη, 20). Η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού δικτύου και ιδιαίτερα ενός ανθρώπου, που άκουγε ενσυναισθητικά το θύμα διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη μείωση της συναισθηματικής δυσφορίας. Η πλειονότητα των θυμάτων αναφέρθηκε στην ύπαρξη ενός υποστηρικτικού δικτύου και ιδιαίτερα σε έναν/ία ομήλικο/η, που δεν ήταν απαραίτητα παρών/ούσα στα περιστατικά, αλλά αφοιγκράζονταν την ηχώ της αγωνίας τους. *«Ότι άκουγα από το σχολείο ήταν αρνητικό, τύπου ξέρω γω: «άσχημη» «άχρηστη» «πώς είσαι έτσι;» «σκιάχτρο»... ενώ η Άννα πάντα με έκανε να θυμάμαι πόσο αξίζω και ότι είμαι καλός άνθρωπος, ότι είμαι όμορφη και ότι είναι εκεί για μένα πάντα για να μου λέει αυτά τα πράγματα.... Ήταν το απόλυτο αρνητικό και μετά το απόλυτο θετικό.. κινούμουν ανάμεσα σε δύο απόλυτα. Μέσα μου προσπαθούσα*

να βοηθηθώ, δηλαδή να φτιάξω καλύτερα τη ζωή μου, όταν άκουγα τα θετικά απ' την Άννα και τα πίστευα κιόλας» (Κατερίνα, 21).

2. Ο αναστοχασμός... η επεξεργασία στο παρόν

Στο παρόν υπερ-θέμα παρουσιάζεται ο αναστοχασμός των ενηλίκων ως προς την παρελθοντική εμπειρία του εκφοβισμού. Το θέμα των αποτελεσμάτων της εμπειρίας εμπεριέχει δύο επιμέρους υπο-θέματα, τις αρνητικές συνέπειες και τα θετικά αποτελέσματα. Το θέμα που αναφέρεται στο ρόλο των σχέσεων αποτυπώνει τη σημασία των παρόντων αλληλεπιδράσεων των ενήλικων με τους σημαντικούς άλλους σε συνάρτηση με την παρελθοντική εμπειρία και περιλαμβάνει δύο υπο-θέματα, την παρουσία υποστηρικτικών σχέσεων και την απουσία υποστηρικτικών σχέσεων.

A) Τα αποτελέσματα της εμπειρίας

i. Οι αρνητικές συνέπειες

Τα ενήλικα άτομα εξέφρασαν τις μακροχρόνιες αρνητικές συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, οι οποίες αφορούσαν στις δυσκολίες στις ερωτικές σχέσεις, στην ύπαρξη χαμηλής αυτοεκτίμησης και ανασφαλειών. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μακροχρόνιες επιπτώσεις αναφερθήκαν αποκλειστικά από τις γυναίκες συμμετέχουσες.

Καταρχάς, σημειώνονται σε μεγάλη έκταση δυσκολίες στις ερωτικές σχέσεις των γυναικών. Χαρακτηριστικό απόσπασμα αποτελεί το εξής: «Πιστεύω ότι.. εγώ δεν αρέσω στα αγόρια.. τόσα χρόνια είχα bullying από αγόρια» (Μιρέλα, 22). Οι δυσκολίες εκείνες δεν αφορούν μόνο στις περιπτώσεις που οι συμμετέχουσες εκφοβίζονταν από αγόρια, αλλά και όταν η εμπειρία λάμβανε χώρα στα πλαίσια της «φιλίας» των κοριτσιών. «Κατάλοιπα που μου έχουν μείνει από αυτή τη σχέση δεν αντικατοπτρίζονται στις φιλικές μου, αλλά στις ερωτικές μου σχέσεις. Το ότι φοβάμαι να μιλήσω στους ερωτικούς μου συντρόφους και ότι ζητάω από αυτούς να δω στα μάτια

τους ότι με θεωρούνε όμορφη. Ερευνήτρια: Αυτό που δε σου έδινε η φίλη σου; Ναι, να νιώθω όμορφη» (Γιάννα, 20.5). Ανεξάρτητα από το φύλο των θυτών τα αρνητικά σχόλια για την εξωτερική εμφάνιση των κοριτσιών έμοιαζαν να επηρεάζουν αρνητικά τη θηλυκότητά τους και έτσι προξενούσαν δυσκολίες στις ερωτικές σχέσεις.

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση/χαμηλή αυτοπεποίθηση και η ανασφάλεια αποτελούν, επίσης, αρνητικές συνέπειες με διαχρονική ισχύ. Παρατίθενται ορισμένα ενδεικτικά αποσπάσματα: «Και ως ενήλικος άνθρωπος βλέπω ότι έχω πάρα πολλά κατάλοιπα από αυτή τη σχέση στο θέμα της αυτοπεποίθησής μου και στο θέμα της αυτοεκτίμησής μου... Αξίζω πάρα πολλά περισσότερα.. αλλά δεν λέω να το καταλάβω αυτό το πράγμα, ακόμα και σήμερα» (Γιάννα, 20.5). «Κάποια κατάλοιπα στα αφήνει δηλαδή μπορεί να το έχεις ξεπεράσει και να έχεις σκληρύνει, αλλά πάντα νομίζω σου αφήνει νομίζω μία ανασφάλεια» (Ελένη, 20). «Τόσα χρόνια ζω με αυτή την αμφιβολία και την ανασφάλεια και τη χαμηλή αυτοπεποίθηση... Ό,τι και να γίνει αυτό δεν πρόκειται να μου φύγει μία ζωή θα το 'χω, χαμηλή αυτοπεποίθηση... Δεν πρόκειται να φύγει.. όσα χρόνια κι αν περάσουν... Είναι κάτι που βίωσα έντονα και μιλάμε για πολλά χρόνια. Άλλο θα 'ταν να ήταν για 'κάνα δυο χρόνια και άλλο από το δημοτικό μέχρι το λύκειο» (Μιρέλα, 22). Οι εν λόγω, επιπτώσεις επηρέαζαν μέχρι και σήμερα τη ζωή των γυναικών και μάλιστα, η Μιρέλα απέκλεισε την πιθανότητα να καταφέρει να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθησή της δεδομένης της μακράς διάρκειας της εμπειρίας.

ii. Τα θετικά αποτελέσματα

Από την άλλη, τα περισσότερα θύματα, παράλληλα με τις αρνητικές συνέπειες, μίλησαν για μία σειρά θετικών αλλαγών που βιώνουν χάρις στην εμπειρία του εκφοβισμού, όπως η συνειδητοποίηση της προσωπικής δύναμης και ο εντοπισμός νέων δυνατοτήτων.

Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των ενηλίκων μίλησε για την συνειδητοποίηση της προσωπικής δύναμης, την οποία θεώρησε ότι αποκόμισε μέσα από την εμπειρία του εκφοβισμού. Ενδεικτικά, παρατίθενται ορισμένα αποσπάσματα: «*Τώρα πλέον, σ' αυτή την ηλικία μετά από τέσσερα χρόνια από το σχολείο.. πιστεύω βγήκα πολύ δυνατή, ναι μεν έχω ανασφάλειες και χαμηλή αυτοπεποίθηση... αλλά βγήκα πιο δυνατή*» (Μιρέλα, 22). «*Νιώθω ότι αυτό με έκανε αυτό που είμαι σήμερα και αυτό που είμαι σήμερα, για 'μενα, είναι πολύ δυνατό... και πιστεύω ότι αν δεν είχα ζήσει τόσο πίεση και πείραγμα, να μη με σέβεται κανείς, ας πούμε, σε εισαγωγικά κανείς από αυτούς που με πειράζαν εννοείται, ε με έκανε πολύ δυνατό και χαίρομαι, ας πούμε, πια χαίρομαι, που τα 'ζησα. Είμαι άλλος άνθρωπος. Έτσι πιστεύω, έτσι μου βγαίνει*» (Αλέξανδρος, 21). «*Για τον εαυτό μου θεωρώ ότι είμαι δυνατή, είμαι πάρα πολύ δυνατή και βέβαια βρίσκω προβληματικές σε εμένα, αλλά... μπορούμε όλα να τα βγάλουμε πέρα*» (Γιάννα, 20.5). Τα θύματα συνειδητοποίησαν τη δύναμή τους κάποιο διάστημα μετά τη χρόνια εμπειρία. Η δύσκολη εμπειρία τους δημιούργησε την αίσθηση ότι έχουν δοκιμαστεί και αφού κατάφεραν να μην καταρρεύσουν, πράγματι είναι αρκετά ενδυναμωμένοι. Ωστόσο, η ανάδυση της θετικής αυτής αλλαγής δεν συνεπάγεται την καθίζηση κάποιας αρνητικής συνέπειας, όπως για παράδειγμα την εξάλειψη των ανασφαλειών.

Ακόμη, η πλειονότητα των ενηλίκων επανεξετάζοντας την σχολική εμπειρία διέκρινε την ύπαρξη νέων δυνατοτήτων στη ζωή τους χάρις εκείνη. Ενδεικτικά αναφέρθηκαν τα εξής: «*Ίσως αν δεν τα είχα ζήσει να μη μπορούσα να ανταπεξέρθω σε ορισμένα πράγματα όσο καλά ανταπεξέρχομαι τώρα. Μέχρι και στη δουλειά μου.. όταν δούλευα σερβιτόρος νύχτα αντιμετώπισα πολύ περίεργες καταστάσεις και.. ήξερα τον τρόπο και είχα και την ωριμότητα να αντιμετωπίσω αυτές τις καταστάσεις*» (Αλέξανδρος, 21). «*Αν το σκεφτείς καλά δεν θα ήμουν ο άνθρωπος που είμαι σήμερα πέρασα από τις ανασφάλειες, πέρασα από όλο αυτό το πολύ άσχημο μονοπάτι.. αλλά*

ανέβηκα και χωρίς όλα αυτά δεν θα ήμουν αυτό που είμαι σήμερα» (Κατερίνα, 21). «Για μένα πλέον σημαίνει πιο ώριμες σχέσεις, σε φιλικό επίπεδο.. και να ξέρω να ξεχωρίζω ποιους ανθρώπους θα κρατήσω στη ζωή μου. Δε λέω ότι είμαι ευτυχισμένη που το πέρασα... αλλά πιστεύω ότι καλώς έγινε... Μπορεί να ακουστεί λίγο φαρσέικο και ακραίο αλλά ήταν ένα πολύ σημαντικό σχετικά με την εμπιστοσύνη μου» (Γιάννα, 20.5). Η θετική επανεξέταση από την οπτική των νέων δυνατοτήτων ήταν μία αμιγώς προσωπική διαδικασία, η οποία διέφερε από άτομο σε άτομο. Τα ενήλικα άτομα κατάφεραν να βρουν την εποικοδομητική ευκαιρία πίσω από την αρνητική εμπειρία και έτσι ο σχολικός εκφοβισμός δεν θεωρείται πια μία εμπειρία που καταδυνάστευσε τα θύματα, αλλά μία εμπειρία, την οποία βίωσαν για κάποιον ειδικό σκοπό.

B) Ο ρόλος των σχέσεων

i. Παρουσία υποστηρικτικών σχέσεων

Στο παρόν υπο-θέμα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων περιγράφει τη σημασία των παρόντων υποστηρικτικών αλληλεπιδράσεων με τους σημαντικούς άλλους σε σχέση με την αντιμετώπιση του αρνητικού αντίκτυπου της παρελθοντικής εμπειρίας. *«Το μόνο καλό που έχω να θυμάμαι είναι που γνώρισα την Αντωνία και από τότε είμαστε αχώριστες. Αυτή ναι, ξέρεις πόσες φορές η Αντωνία γυρνάει και μου λέει να μην αισθάνεσαι άσχημα για τον εαυτό σου, αυτή που είσαι, σε όποιον αρέσεις» (Μιρέλα, 22). «Όταν μπαίνεις.. σε μία παρέα, η οποία ε.. δεν έχουνε γυρίσει ποτέ να κοροϊδέσουνε και κάθε φορά που βρίσκομαι μαζί τους νιώθω σαν να ζω από την αρχή.... Έχω λιγότερες ανασφάλειες, η αυτοπεποίθησή μου αισθητά έχει ανέβει, δεν είμαι πλέον όπως τότε και δίνω αξία στον εαυτό μου.. και αυτό συμβαίνει όταν έχεις ανθρώπους δίπλα σου που μπορούνε να στο δείξουνε αυτό το πράγμα» (Κατερίνα, 21). «Ήμουν πάρα πολύ τυχερή με ένα πάρα πολύ καλό οικογενειακό περιβάλλον, πάρα πολύ καλό και υποστηρικτικό περιβάλλον και ακόμα είναι δίπλα μου.. Έχει πάρα πολύ*

μεγάλη σημασία οι άνθρωποι που έχεις δίπλα σου όταν περνάς μια τέτοια κατάσταση» (Γιάννα, 20.5). Η σύνδεση με άτομα, τα οποία αντιμετωπίζουν με κατανόηση και σεβασμό τις προσπάθειες των ανθρώπων να αναδιοργανωθούν, παρέχει τη δυνατότητα επεξεργασίας της δύσκολης εμπειρίας και τη δημιουργία μιας πλουσιότερης ζωής.

ii. Απουσία υποστηρικτικών σχέσεων

Τέλος, μία συμμετέχουσα μίλησε για τη σχέση μεταξύ των παρόντων αρνητικών αλληλεπιδράσεων με τους ομότιμους και εκείνων κατά τη διάρκεια του εκφοβισμού, υπογραμμίζοντας την πολλαπλασιαστική αρνητική επιρροή τους. *«Αυτό που δε περίμενα ήταν να ξαναγιώσω τα αισθήματα, να ξαναζήσω στιγμές, που ήτανε σχολικές, να μου συμβούνε και στην ηλικία, που είμαι τώρα, που συνέβη αυτό πρόσφατα και ένιωσα πάλι αυτό το θύμα, ένιωσα πολύ αδύναμη. Ήμουνα πολύ εύκολη ως προς τη μεταχείριση, σα να τους έλεγα, ξέρω γω, κάντε ότι θέλετε, βρίστε πείτε κάντε και συνεχίστηκε αυτό βασικά. Με νευρίασα πάρα πολύ, γιατί δεν περίμενα ότι θα αντιδράω έτσι, αλλά προφανώς ένα κομμάτι από τότε είχε παραμείνει και τώρα οπότε τους άφησα να με μεταχειρίζονται λες και είμαι ένα σκουπίδι..... Με κατακρίνανε και με κατηγορούσανε... και άρχισα να σκέφτομαι τότε πάλι, όπως σκεφτόμουνα και τότε, τί έκανα λάθος, ότι εγώ φταίω για όλα, ότι εγώ.. τους χάλασα τις διακοπές και τα έκανα χάλια» (Φαίη, 21). Όταν η συμμετέχουσα εισέπραξε άσχημες συμπεριφορές από κοπέλες, οι οποίες ανήκαν στον κοινωνικό κύκλο της αισθάνθηκε ότι αναβίωσε κομμάτια της εμπειρίας του εκφοβισμού στο παρόν.*

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο την αναδρομική διερεύνηση της εμπειρίας του σχολικού εκφοβισμού των θυμάτων, τα οποία εκφοβίζονταν παρατεταμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν σε έξι ενήλικα πρώην

θύματα μέσω της ποιοτικής μεθόδου της θεματικής ανάλυσης τα αποτελέσματα της εμπειρίας του σχολικού εκφοβισμού και ο ρόλος που διαδραμάτισαν οι αλληλεπιδράσεις με τους σημαντικούς άλλους κατά την διάρκεια της εμπειρίας και μετά τη διακοπή της. Από τις συνεντεύξεις προέκυψαν ορισμένα σημαντικά ευρήματα, τα οποία θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν τη σχετική βιβλιογραφία, να διευρύνουν την επιστημονική έρευνα και να αποτελέσουν αφορμή για τον σχεδιασμό νέων παρεμβάσεων στο σχολικό πλαίσιο.

Στα θύματα της παρούσας μελέτης εντοπίστηκαν άμεσες και μακροπρόθεσμες αρνητικές συνέπειες, ένα εύρημα που επιβεβαιώνεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Biggs et al., 2010. Copeland et al., 2013. Hoffman et al., 2016. Neilsen-Hewett & Bussey, 2017). Τα εν λόγω έξι θύματα εσωτερίκευσαν την αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους, όπως εκείνη διαμορφώθηκε από τους ομότιμους, μία πρακτική που προξένησε βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις. Η εν λόγω διαδικασία περιγράφηκε ως «εσωτερική θυματοποίηση» (Thornberg et al., 2013). Οι κυριότερες αρνητικές συνέπειες που αναφέρθηκαν από τα θύματα της παρούσας μελέτης αφορούσαν στην χαμηλή αυτοεκτίμηση (Arseneault, 2017. Rigby, 2003), στην χαμηλή αυτοπεποίθηση (Athanasiaides & Deliyanni-Kouimtzis, 2010) και στις δυσκολίες στις στενές διαπροσωπικές σχέσεις (Hansen et al., 2012).

Από την άλλη, βρέθηκε ότι τα περισσότερα χρόνια θύματα της παρούσας μελέτης (πέντε από τα έξι) ανέφεραν ορισμένα θετικά αποτελέσματα το διάστημα μετά τη διακοπή του εκφοβισμού, τα οποία συνυπήρχαν με τον παρατεταμένο αρνητικό αντίκτυπο, κατά αναλογία με τη μελέτη των Thornberg και συνεργατών (2013). Από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων έγινε φανερό ότι τα θετικά αποτελέσματα δεν αποτελούν απόρροια μηχανισμού άμυνας, καθώς τα θύματα δεν αρνούσαν τον αρνητικό αντίκτυπο, αντίθετα οι αρνητικές συνέπειες και οι θετικές

αλλαγές συνυπήρχαν. Ιδιαίτερα οι θετικές αλλαγές που ανέφεραν τα εν λόγω θύματα παρέπεμπαν σε δύο μορφές της μετατραυματικής ανάπτυξης, οι οποίες αφορούσαν στην συνειδητοποίηση της προσωπικής δύναμης και στον εντοπισμό νέων δυνατοτήτων, κατά αναλογία με τα ευρήματα των Ratcliff και συνεργατών (2017).

Μεταβαίνοντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα φάνηκε ότι οι αλληλεπιδράσεις με τους σημαντικούς άλλους διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στα αποτελέσματα της εμπειρίας καθόλη τη διάρκειά της και μετά τη διακοπή της. Η παρούσα μελέτη επιβεβαίωσε τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, τονίζοντας ότι οι αντιδράσεις των παρευρισκομένων και οι σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους εν γένει μπορούσαν να απαλύνουν ή να οξύνουν την αίσθηση του τραύματος το διάστημα του εκφοβισμού (Mishna, 2007. Neilsen-Hewett & Bussey, 2017. Rigby, 2003. Yohji, 1996).

Ιδιαίτερα, τα θύματα κατάφεραν να διατηρήσουν μία «θετική στάση/σκέψη» κατά τη διάρκεια του εκφοβισμού εστιάζοντας την προσοχή τους στην υποστήριξη που λάμβαναν (Tenenbaum et al., 2011). Οι ζεστές οικογενειακές αλληλεπιδράσεις και οι γνήσιες σχέσεις με λίγους φίλους διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στη μείωση της συναισθηματικής δυσφορίας και παράλληλα συνέβαλαν στη συγκρότηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως αναφέρθηκε στις έρευνες των Bowes και συνεργατών (2010) και Sarouna και Wolke (2013) αντίστοιχα. Η παρατήρηση αυτή ενισχύει την παραπάνω διατύπωση ότι οι θετικές αλλαγές που ανέφεραν τα πέντε θύματα δεν αποτελούσαν μηχανισμούς άμυνας, αλλά το υγιές αποτέλεσμα της ψυχικής ανθεκτικότητας, λόγω της συμβολής του υποστηρικτικού δικτύου.

Για τα πέντε χρόνια θύματα της παρούσας μελέτης μοιάζει να ισχύει το συμπέρασμα της βιβλιογραφίας, το οποίο τονίζει ότι η μεγαλύτερη αντιλαμβανόμενη δυσκολία των θυμάτων συνδέθηκε συχνότερα με την μετατραυματική ανάπτυξη

(Ratcliff et al., 2017. Tombari, 2017) όταν εκείνα περιβάλλονταν από ένα υποστηρικτικό δίκτυο. Επίσης, στην παρούσα μελέτη υπογραμμίστηκε η σημασία των υποστηρικτικών σχέσεων στην παιδική, στην εφηβική ηλικία και στην ενήλικη ζωή των χρόνιων θυμάτων αναφορικά με την αντιμετώπιση των επιπτώσεων και τη διαδικασία αναδιαμόρφωσης (Thornberg et al., 2013). Πιθανότατα, λοιπόν, η αποκλειστική εστίαση της μίας συμμετέχουσας στα αρνητικά αποτελέσματα της εμπειρίας να συνδέεται τόσο με την απουσία υποστήριξης κατά τη διάρκεια του εκφοβισμού, όσο και με την τρέχουσα αντιμετώπιση «άσχημων» συμπεριφορών από τους ομότιμους.

Η συνεισφορά της παρούσας μελέτης στη βιβλιογραφία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στον αναδρομικό της χαρακτήρα. Η αναδρομική διερεύνηση της εμπειρίας επέτρεψε τη συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων του σχολικού εκφοβισμού των θυμάτων. Η ποιοτική μεθοδολογία ανάδειξε σε βάθος την εμπειρία της μετατραυματικής ανάπτυξης των χρόνιων θυμάτων, η οποία παραγνωρίστηκε στη βιβλιογραφία ή μελετήθηκε σε συγκεκριμένους πληθυσμούς (π.χ. Ratcliff et al., 2017. Tombari, 2017). Τέλος, στην παρούσα μελέτη αποτυπώθηκε η σύνδεση των διαδικασιών της ψυχικής ανθεκτικότητας κατά τον εκφοβισμό και της μετατραυματικής ανάπτυξης για τα περισσότερα θύματα, δύο διαδικασίες οι οποίες είχαν μελετηθεί ξεχωριστά στη βιβλιογραφία και η σύνδεσή τους είχε αμφισβητηθεί (π.χ. Thornberg et al., 2013).

Δεδομένου ότι, στην παρούσα μελέτη τονίστηκε η σχεσιακή φύση του φαινομένου (Χατζηχρήστου, 2015), ιδιαιτέρως ως προς τη συγκρότηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και την αναδιοργάνωση των θυμάτων μετά την εμπειρία, τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από επαγγελματίες ψυχικής υγείας που εργάζονται με τα ίδια τα θύματα ή με πρόσωπα που ανήκουν στον περίγυρό τους.

Πέρα λοιπόν, από την παροχή άμεσων συμβουλευτικών υπηρεσιών στα θύματα, θα ήταν χρήσιμη η εκπαίδευση των μαθητών/τριών στη συμβουλευτική ομοτίμων και η παροχή έμμεσων συμβουλευτικών υπηρεσιών, όπως η διαλεκτική συμβουλευτική με οικεία πρόσωπα των θυμάτων. Τέλος, προτείνεται οι ερευνητές να εστιάσουν περαιτέρω στη διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της μετατραυματικής ανάπτυξης στα θύματα, υιοθετώντας ποιοτικές μεθόδους. Μάλιστα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η ποιοτική διερεύνηση των ατομικών παραγόντων που συμβάλλουν στη συγκρότηση της ανθεκτικότητας και της μετατραυματικής ανάπτυξης στα θύματα.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων λειτουργεί περιοριστικά αναφορικά με τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στο σύνολο των θυμάτων. Επιπλέον, λόγω του αναδρομικού χαρακτήρα της μελέτης, οι αφηγήσεις βασίζονταν στην υποκειμενική αυτοβιογραφική μνήμη περιστατικών (Bovaidr, 2009). Οι μνήμες των γεγονότων παρέμειναν αρκετά σταθερές, αλλά οι λεπτομέρειες για αυτά ξεθώριασαν με το πέρασμα του χρόνου (Rivers, 2001).

Βιβλιογραφία

- Arseneault, L. (2017). The long-term impact of bullying victimization on mental health. *World Psychiatry, 16*(1), 27-28. doi:10.1002/wps.20399
- Athanasiades, C., & Deliyanni-Kouimtzi, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools, 47*(4), 328-341. doi:10.1002/pits.20473
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2004). Μνήμη. Στο Γ. Βορριά, Μ. Ντάβου & Ζ. Παπαληγούρα (Επ. Έκδ.), *Εισαγωγή στην ψυχολογία του Hilgard* (σ. 505-582). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Besag, E. V. (2006). *Understanding girls' friendships, fights and feuds: a practical approach to girls' bullying*. Maidenhead: Open University Press.
- Biggs, B. K., Vernberg, E., Little, T. D., Dill, E. J., Fonagy, P., & Twemlow, S. W. (2010). Peer victimization trajectories and their association with children's affect in late elementary school. *International Journal of Behavioral Development, 34*(2), 136-146. doi:10.1177/0165025409348560
- Bovaidr, J. A. (2009). Scales and surveys: Some problems with measuring bullying behavior. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 277-292). New York: Routledge.
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: Evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(7), 809-817. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02216.x
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qr063oa

- Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (2014). The foundations of posttraumatic growth: an expanded framework. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth: Research and practice* (pp.1-23). United Kingdom: Routledge.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, *70*(4), 419-426. doi:10.1001/jamapsychiatry.2013.504
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, *5*(1), 1-4. doi: 10.11648/j.ajtas.20160501.11
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2014). Bully victimization and emotional problems in adolescents: Moderation by specific cognitive coping strategies?. *Journal of Adolescence*, *37*(7), 1153-1160. doi:10.1016/j.adolescence.2014.07.005
- Hansen, T. B., Steenberg, L. M., Palic, S., & Elklit, A. (2012). A review of psychological factors related to bullying victimization in schools. *Aggression and Violent Behavior*, *17*(4), 383-387. doi:10.1016/j.avb.2012.03.008
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization. *Child Abuse & Neglect*, *73*, 51-62. doi:10.1016/j.chiabu.2017.09.010
- Hoffman, C. Y., Phillips, M. D., Daigle, L. E., & Turner, M. G. (2017). Adult consequences of bully victimization: Are children or adolescents more vulnerable to the victimization experience?. *Youth Violence and Juvenile Justice*, *15*(4), 441-464. doi:10.1177/1541204016650004.

- Hong, I. K., Wang, W., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2018). Peer victimization through a trauma lens: Identifying who is at risk for negative outcomes. *Scandinavian Journal of Psychology*. doi:10.1111/sjop.12488
- Hunter, S. C., & Boyle, J. M. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 83-107. doi:10.1348/000709904322848833
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (pp.13-31). doi:10.1.1.453.9317&rep=rep1&type=pdf#page=24
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159-185. doi:10.1146/annurev-psych-010213-115030
- Lepore, S. J., & Reverson, T. A. (2014). Resilience & posttraumatic growth: Recovery, resistance, & reconfiguration. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth: Research and practice* (pp.24-46). United Kingdom: Routledge.
- Mishna, F., (2007). Bullying and victimization. Transforming trauma through empowerment. In M. Bussey & J. B. Wise (Eds.), *Trauma transformed: An empowerment response* (pp. 124-141). New York: Columbia University Press.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 22(7), 60–76. doi:10.5498/wjp.v7.i1.60.

- Neilsen-Hewett, C., & Bussey, K. (2017). Bullying and social emotional wellbeing in children. In S. Garvis & D. Pendergast (Eds.), *Health and wellbeing in childhood* (pp. 315-332). Cambridge: University Press.
- Nielsen, M. B., Tangen, T., Idsoe, T., Matthiesen, S. B., & Magerøy, N. (2015). Post-traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school. A literature review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 21*, 17-24. doi:10.1016/j.avb.2015.01.001
- Nilsson, D. K., Gustafsson, P. E., & Svedin, C. G. (2012). Lifetime polytraumatization in adolescence and being a victim of bullying. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 200*(11), 954-961. doi:10.1097/NMD.0b013e3182718aa1
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology, 45*(5), 523-547. doi:10.1016/j.jsp.2007.05.003
- Ramos, C., & Leal, I. (2013). Posttraumatic growth in the aftermath of trauma: A literature review about related factors and application contexts. *Psychology, Community & Health, 2*(1), 43-54. doi:10.23668/psycharchives.2243
- Ratcliff, J. J., Lieberman, L., Miller, A. K., & Pace, B. (2017). Bullying as a source of posttraumatic growth in individuals with visual impairments. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 29*(2), 265-278. doi:10.1007/s10882-016-9523-z.

- Rettew, D. C., & Paulowski, S. (2016). Bullying. In A. B. Sood & J. Hudziak (Eds), *Prevention of mental health disorders: principles and implementation* (pp. 235-243). Philadelphia: Elsevier.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590. doi:10.1177/070674370304800904
- Rivers, I. (2001). Retrospective reports of school bullying: Stability of recall and its implications for research. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 129-141. doi:10.1348/026151001166001
- Ruglass, L. M., & Kendall-Tackett, K. (2014). *Psychology of trauma 101*. New York: Springer Publishing Company.
- Sapouna, M., & Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics. *Child Abuse & Neglect*, 37(11), 997-1006. doi:10.1016/j.chiabu.2013.05.009
- Schacter, D. L. Gilbert, D. T., & Wegner, D. M (2012). Μνήμη. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επ. Εκδ.), *Ψυχολογία* (σ. 227-282). Αθήνα: Gutenberg.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. doi:10.3233/EFI-2004-22201
- Σταλίκας, Α. Β. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18. doi:10.1207/s15327965pli1501_01

- Tedeschi, R. G., & Moore, B. A. (2016). *The Posttraumatic growth workbook: Coming through trauma wiser, stronger, and more resilient*. United States: New Harbinger Publications.
- Tenenbaum, L. S., Varjas, K., Meyers, J., & Parris, L. (2011). Coping strategies and perceived effectiveness in fourth through eighth grade victims of bullying. *School Psychology International, 32*(3), 263-287. doi:10.1177/0143034311402309
- Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjö, N., & Petersson, A. (2013). Victimising of school bullying: A grounded theory. *Research Papers in Education, 28*(3), 309-329. doi:10.1080/02671522.2011.641999
- Tombari, J. M.. (2017). "Bullying as a Source of Posttraumatic Growth in Lesbian, Gay, and Bisexual Individuals". *Student Research Awards, 8*.
- Viala, E. S. (2015). The fighter, the punk and the clown: How to overcome the position of victim of bullying? *Childhood, 22*(2), 217-230. doi:10.1177/0907568214521845
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία: εισαγωγή*. Ε. Τσέλιου (Επ. Έκδ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science, 24*(10), 1958-1970. doi:10.1177/0956797613481608
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Yohji, M. (1996). Bullying as a contemporary behaviour problem in the context of increasing 'societal privatization' in Japan. *Prospects, 26*(2), 311-329. doi:10.1007/BF02195508

Παράρτημα

Πίνακας 1. Αποτελέσματα

Υπερ-θέματα	Θέματα	Υπο-θέματα	Παραδείγματα από τις συνεντεύξεις
1. Η ανάμνηση... ανακαλώντας το παρελθόν	A. Τα αποτελέσματα της εμπειρίας	I. Οι αρνητικές συνέπειες	«Χαμηλή αυτο-εκτίμηση, χαμηλή αυτό-πεποίθηση» (Κατερίνα, 21)
	B. Ο ρόλος των σχέσεων	I. Απουσία υποστηρικτικών σχέσεων II. Παρουσία υποστηρικτικών σχέσεων	«Ένιωθα απαίσια και ξανά μόνος εννοείται, γιατί όταν.. κανείς δεν ασχολείται.. ουσιαστικά είσαι μόνος» (Αλέξανδρος, 21). «Η κοπέλα, που έλεγε.. «Έχεις καταλάβει τι έχεις κάνει; τι κάνεις ρε;».. οπότε γι' αυτό ένιωθα.. μια ασφάλεια, ένιωθα ότι με προστάτευε» (Μιρέλα, 22).
2. Ο αναστοχασμός... η επεξεργασία στο παρόν	A. Τα αποτελέσματα της εμπειρίας	I. Οι αρνητικές συνέπειες II. Τα θετικά αποτελέσματα	«Έχω πάρα πολλά κατάλοιπα.. στο θέμα της αυτό-πεποίθησής μου και στο θέμα της αυτό-εκτίμησής μου» (Γιάννα, 20.5). «Πάντα βλέπεις και τη θετική πλευρά, του κοίτα πως πλέον έχεις ξεπεράσει τόσες πολλές δυσκολίες, πόσο δυνατή έχεις γίνει μέσα από αυτό». (Ελένη, 20)
	B. Ο ρόλος των σχέσεων	I. Απουσία υποστηρικτικών σχέσεων	«Αυτό που δε περίμενα ήταν.. να ξαναζήσω στιγμές, που ήτανε σχολικές.. στην ηλικία, που είμαι τώρα. που συνέβη αυτό πρόσφατα και ένιωσα πάλι αυτό το θύμα»

(Φαίη, 21).

Π. Παρουσία
υποστηρικτικών
σχέσεων

«Έχω λιγότερες ανασφάλειες, η αυτοπεποίθησή μου αισθητά έχει ανέβει.. δίνω αξία στον εαυτό μου.. και αυτό συμβαίνει όταν έχεις ανθρώπους δίπλα σου που μπορούνε να στο δείξουνε αυτό το πράγμα» (Κατερίνα, 21).
