

**Εφηβεία και Βία: Όψεις του σχολικού εκφοβισμού (bullying)
και δυναμική της εκπαιδευτικής παρέμβασης**

Μαρία Παναγιωτάκη
*Ψυχολόγος-Κοινωνιολόγος,
Εκπαιδευτικός*

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η περιγραφή και η παρουσίαση του θέματος της ενδοσχολικής βίας (bullying), που μελετάται από την επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες. Με αφορμή την έξαρση της επιθετικότητας όπως παρατηρείται στα ελληνικά σχολεία τα τελευταία χρόνια, αναζητιέται ένα επαρκές ερμηνευτικό πλαίσιο, υπό το πρίσμα των επιστημονικών και ερευνητικών δεδομένων, ώστε να υπογραμμιστούν οι βασικές συνισταμένες του φαινομένου. Επιπλέον, στόχος είναι να προσδιοριστούν η δυναμική του εκπαιδευτικού ρόλου και οι τεχνικές μιας γόνιμης και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Για τον σκοπό αυτό η παρούσα εργασία δομείται ως εξής: αρχικά γίνεται αναφορά στην έννοια και το περιεχόμενο του σχολικού εκφοβισμού, καθώς επίσης και στις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις του. Παρουσιάζονται ορισμένες όψεις του bullying που αφορούν στην ηλικία, το φύλο και το σκιαγραφημένο από ερευνητικές μελέτες προφίλ των δραστών, των θυμάτων και των μαθητών που παρίστανται σε περιστατικά εκφοβισμού. Στη συνέχεια γίνεται μια προσπάθεια κατανόησης του φαινομένου σε συνάρτηση με το οικογενειακό πλαίσιο των εμπλεκόμενων μαθητών. Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με μια διερευνητική πορεία στη συλλογιστική των προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης και στο δυναμικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, bullying, επιθετική συμπεριφορά, ενδοσχολική βία, ρόλος γονέων, εκπαιδευτική παρέμβαση

Ορίζοντας την Επιθετικότητα

Η επιθετικότητα αφορά μια πράξη κατά την οποία κάποιος πληγώνει από πρόθεση κάποιον άλλο (Cole & Cole, 2002). Το βασικό στοιχείο της *πρόθεσης* καθώς και το συμπληρωματικό του, αυτό της *πρόκλησης βλάβης* –δηλαδή να έχει αρνητικές συνέπειες για τον αποδέκτη της- εμπεριέχονται στον ορισμό της επιθετικότητας. (Κοκκινάκη, 2006). Στοιχεία του ορισμού λοιπόν είναι η επιβολή της βούλησης, η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης, η απειλή εκφοβισμού, κακομεταχείρισης ή κακοποίησης (Αρτινοπούλου, 2001).

Υπογραμμίζοντας την δυσκολία ορισμού της επιθετικότητας¹, αρκετοί μελετητές συμπορεύονται με διαπιστώσεις κατά τις οποίες υπάρχει η *συντελεστική επιθετικότητα* που κατευθύνεται στην απόκτηση επιθυμητών αγαθών και η *εχθρική* της οποίας κύριος στόχος είναι να προκαλέσει πόνο σ' ένα άλλο πρόσωπο. Συμπληρωματικά, σκιαγραφείται η *επιθετικότητα σχέσεων*, δηλαδή η προσβολή της φιλίας κάποιου, ή, ο αποκλεισμός του από μια κοινωνική ομάδα. Επιπλέον, τονίζεται η τάση των αγοριών να χρησιμοποιούν συντελεστική επιθετικότητα, προκαλώντας σωματικό πόνο και εκείνη των κοριτσιών να χρησιμοποιούν επιθετικότητα σχέσεων, προκαλώντας ψυχικό πόνο (Cole & Cole, 2002· Crick, Casas, & Mosher, 1997· McEvoy, Estrem, Rodriguez, & Olson, 2003· Rigby, 2008). Βέβαια, μερικές από τις διαφορές ανάμεσα στην επιθετικότητα των αγοριών και των κοριτσιών ίσως οφείλονται στο γεγονός ότι οι γονείς στο δυτικό πολιτισμό συνηθίζουν να αποδοκιμάζουν περισσότερο την επιθετικότητα στα κορίτσια, παρά στα αγόρια (Herbert, 1998b).

Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού (Bullying)

Ο σχολικός εκφοβισμός², είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς παλιά, όσο και η διαδικασία της σχολικής μάθησης. Είναι δε τόσο γνώριμη σε όλους, που συχνά θεωρείται ως εκ των ων ουκ άνευ της ένταξης των παιδιών στη σχολική κοινότητα

¹ Ο Herbert (1998a) αναγνωρίζει την επιθετικότητα, ως ένα φυσιολογικό, αν και ενοχλητικό μέρος της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης που εμφανίζεται ήδη από βρεφική ηλικία ως θυμός· όμως, διαφοροποιείται όσον αφορά στις εκδηλώσεις του, σε μεγαλύτερες ηλικίες (Herbert, 1998a). Ο ίδιος όρος, προσδιορίζει τη διαρκή διάθεση του ατόμου να εμπλακεί σε πραγματικές ή φαντασιωτικές επιθετικές διαγωγές (Μπεζέ, 1998).

² Η, αλλιώς, ενδοσχολική βία, θυματοποίηση, bullying, ψευτοπαλληκαριά, «μαγκιά».

(Eslea & Ress, 2001· Rigby, 2008· Χαντζή, Χουντουμιάδη & Πατεράκη, 2000). Από το 1970, ο Νορβηγός καθηγητής Dan Olweus κατέγραψε και μελέτησε συστηματικά το φαινόμενο, διασαφηνίζοντας ταυτόχρονα τον όρο «εκφοβισμός»: «Ένα άτομο υφίσταται εκφοβισμό όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για μακρό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πρακτικές εκ μέρους ενός ή περισσότερων άλλων» (Olweus, 1994· Χαντζή, Χουντουμιάδη & Πατεράκη, 2000).

Διακρίσεις της Ενδοσχολικής Βίας

Η ενδοσχολική βία γίνεται κατά κανόνα αντιληπτή ως μια μορφή εχθρικής συμπεριφοράς που στόχο έχει τη *θυματοποίηση ενός αδύναμου παιδιού*. Όπως υπογραμμίζεται, *δεν υπάρχει δράστης εκφοβισμού (bully), αν δεν υπάρχει θύμα* (Ahmed & Braithwaite, 2004· Garandeanu & Cillessenb, 2005· Gini, 2006a).

Μιλώντας για εχθρικές συμπεριφορές ή «αρνητικές πρακτικές» αναφερόμαστε σε επαναλαμβανόμενες πράξεις *σωματικής βίας* (σπρώξιμο, χτύπημα, χειρονομίες, καταστροφή αντικειμένων), ή και *λεκτικής* (βρισιές, απειλές, εξευτελισμοί). Σημαντικό είναι ότι η έννοια του εκφοβισμού εμπεριέχει την ιδέα της *ανισότητας δύναμης* (Solberg & Olweus, 2003), διότι όταν ένα παιδί συστηματικά θυματοποιείται από κάποιον δυνατότερο, καταλήγει να αισθάνεται περισσότερο αβοήθητο (Rigby, 2003a).

Σε άλλες μελέτες γίνεται η παραπέρα διάκριση ανάμεσα σε μορφές *άμεσου* και *έμμεσου* εκφοβισμού, όπου ο άμεσος χαρακτηρίζεται από ανοιχτές επιθέσεις, ενώ ο έμμεσος αφορά περισσότερο συγκεκριμένες συμπεριφορές (Πίνακας 1) όπως η περιθωριοποίηση και η διάδοση σχολίων με σκοπό τον διασυρμό κάποιου (Baldry, 2004· Bosworth, Espelage, & Simon, 1999· Garandeanu, & Cillessenb, 2005· Owens, Shute, & Slee, 2000· Pakaslahti & Keltikangas-Jarvinen, 2000· Van der Wal, de Wit, & Hirasing, 2003).

Ένα σύγχρονο πρόσωπο θυματοποίησης είναι κείνο που σκιαγραφείται διαδικτυακά, ή, μέσω κινητών τηλεφώνων. Ο εκφοβισμός με τη χρήση της τεχνολογίας (cyber bullying), ευνοείται από την ανωνυμία και «στηρίζει» την ενδοσχολική βία, μια και αρκετοί δράστες πέρα από την συνήθη «ψευτοπαλληκαροσύνη», εκφοβίζουν και με την «μάσκα» της τεχνολογίας (Li, 2007).

Πίνακας 1. Μορφές Ενδοσχολικής Επιθετικής Συμπεριφοράς		
	Άμεση	Έμμεση
Μη-Λεκτική	Χτυπήματα, κλοτσιές, σπρώξιμο, κλείδωμα στην τάξη ή στην τουαλέτα από ένα ή περισσότερα παιδιά	Κλοπή χρημάτων, εργασιών, κρύψιμο σχολικής τσάντας, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, συστηματική αποφυγή/αδιαφορία
Λεκτική	Βρισιές, προσβολές, κοροϊδευτικά ή ρατσιστικά σχόλια, σεξουαλικά υπονοούμενα	Διάδοση ψεμάτων ή φημών με στόχο τον διασυρμό και την απομόνωση, επιδεικτική αγνόηση, cyber bullying

Εν κατακλείδι, η βιβλιογραφία περιγράφει τον εκφοβισμό ως ένα φαινόμενο που περιλαμβάνει σωματική κακοποίηση, λεκτικό εμπαιγμό ή συστηματική αποφυγή (shunning) κάποιων μαθητών που γίνονται αντιληπτοί ως τρωτοί και διαφορετικοί από τους δράστες (Kokkinos, & Panayiotou, 2007· Naylor, Cowie, & del Rey, 2001· Tanaka, 2001). Οι τελευταίοι είναι αξιοσημείωτο ότι βρίσκονται σε έναν κυρίαρχο ρόλο, είτε εξαιτίας της δύναμής τους είτε ως μέλη μιας πλειοψηφίας (Kaltiala-Heino, *et al.*, 2000).

Οι Δράστες και τα Θύματα του Εκφοβισμού

Διερευνώντας την ταυτότητα των δραστών, παρατηρούμε ότι απολαμβάνουν την επίδειξη δύναμης προς τα θύματα και αποτυγχάνουν στην εκδήλωση ενσυναίσθησης³, διευκολύνοντας έτσι το πιθανό μελλοντικό τους πέρασμα στην παραβατικότητα (Ahmed & Braithwaite, 2004). Σίγουροι για τον εαυτό τους, δημοφιλείς, αυταρχικοί και παρορμητικοί, απολαμβάνουν την ανοιχτή, δημόσια διαμάχη ώστε να αυτοεπιβεβαιωθούν και να επιβληθούν στους άλλους (Χαντζή, Χουντουμάδη, & Πατεράκη, 2000).

Κατά τη στερεοτυπική εικόνα τους, οι επιτιθέμενοι είναι ανήσυχοι, ανασφαλείς, δίχως ιδιαίτερα καλές σχολικές επιδόσεις και βεβαίως επιρρεπείς στη βία, την οποία

³ Ενσυναίσθηση είναι το μοίρασμα της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου προσώπου (Eisenberg, & Strayer, 1987). Θεωρείται εν γένει ότι η συμμετοχή στο συναισθηματικό βίωμα του άλλου παρέχει τα απαραίτητα θεμέλια για μια λειτουργική συμπεριφορά (Cole, & Cole, 2002, Jolliffe, & Farrington, 2006).

χρησιμοποιούν και αντιλαμβάνονται ως μόνο διαθέσιμο μηχανισμό επίλυσης των συγκρούσεων (Gini, *et al.*, 2007).

Όσον αφορά στα θύματα, οι έρευνες (Ahmed, & Braithwaite, 2004· Nansel, *et al.*, 2001· Schwartz, *et al.*, 1998) που έχουν ασχοληθεί με τη σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών των θυμάτων εκφοβισμού περιγράφουν μαθητές που είναι μη επιθετικοί, αγχώδεις, ανασφαλείς, μοναχικοί, μη δημοφιλείς, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη δυναμισμού.

Οι Παριστάμενοι σε περιστατικά Εκφοβισμού

Οι παριστάμενοι είναι οι θεατές σε ένα περιστατικό εκφοβισμού. Οι μαθητές αυτοί αποτελούν το κοινό που παρακολουθεί το δρώμενο που εκτυλίσσεται, διαμορφώνοντας με τη στάση τους την κατάσταση. Δίχως να εμπλέκονται ενεργά με υποστηρικτικές παρεμβάσεις, μοιάζουν να έχουν ρόλο παθητικό. Όμως, το «να μην κάνεις τίποτα» έχει ένα πραγματικό αντίκτυπο στα γεγονότα, και μπορεί να ενισχύσει τη βία δίνοντας το στίγμα της σιωπηλής έγκρισης. Μελετητές μάλιστα αναφέρουν ότι στα προγράμματα παρέμβασης πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή τόσο στο ρόλο του παριστάμενου ως «δυναμικού συντονιστή της συμπεριφοράς», όσο και σ' εκείνον του υποστηρικτή του θύματος (Salmivalli, 1999· Smith & Ananiadou, 2003). Μια και τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού συμβαίνουν πέρα από το οπτικό πεδίο των ενηλίκων, είναι σημαντική η αναφορά των περιστατικών βίας από τους θεατές, δίχως η πράξη αυτή να νοείται ως «κάρφωμα» των συνομηλίκων. Οι ενέργειες του κοινού αποτελούν βασική πηγή κινητοποίησης της σχολικής κοινότητας ώστε να δημιουργήσει ένα παρεμβατικό σύστημα για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Επιθετικότητα και Φύλο

Το επιθετικό πρόσωπο των αγοριών όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι κοινός τύπος. Τα αγόρια, πρωτεργάτες εκφοβιστικών συμπεριφορών, δέχονται βία κυρίως από ομόφυλούς τους, ενώ τα κορίτσια –που καταφεύγουν σε διαπροσωπική επιθετικότητα με «όπλο» το συναίσθημα- αποτελούν στόχο και για τα δύο φύλα (Smith, 2000). Θεωρείται μάλιστα ότι η επιθετικότητα συνδέεται άμεσα με κοινωνικά κατασκευασμένες ταυτότητες των δύο φύλων. Σε έρευνα των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή

& Σακκά (2005), η επιθετικότητα στα αγόρια ερμηνεύθηκε –από μαθητές και μαθήτριες- ως φύση («ο άντρας το έχει μέσα του»), ως αποτέλεσμα μάθησης («είναι μαθημένοι έτσι») και ως αποτέλεσμα κοινωνικών συνθηκών («είναι σε μια παρέα... και πάνε να κάνουνε μαγκιά»).

Επιπτώσεις του Bullying

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η επιθετική συμπεριφορά συχνά χαρακτηρίζεται από *ανισότητα δύναμης* και *σταθερότητα* στους ρόλους του δράστη και του θύματος. Γι αυτό άλλωστε ονομάζεται και ερμηνεύεται ως «*συστηματική κατάχρηση δύναμης*» (Stassen Berger, 2007· Smith, 2000). Επίσης τονίστηκε η τάση των παιδιών να θεωρούν τον εκφοβισμό «*φυσική τάξη πραγμάτων*»· μέρος της θυελλώδους διαδικασίας της ανάπτυξής τους, φάση δύσκολη που πρέπει να υπομείνει κανείς προκειμένου να είναι καλύτερα προετοιμασμένος για τη ζωή (Borg, 1998).

Παρά την επίφαση της φυσιολογικότητας, οι επιπτώσεις του εκφοβισμού στην ψυχική υγεία και γενικότερα στην συνολική συμπεριφορά των παιδιών είναι σημαντικές και πολυεπίπεδες.

Ο εκφοβισμός φαίνεται να συνδέεται με φτωχές φιλικές σχέσεις, με σχολικό στρες (Karatzias, *et al.*, 2002), με συμπεριφορές αποφυγής του σχολείου (Kochenderfer & Ladd, 1997) και με αυξημένο αριθμό απουσιών (Bosworth, Espelage & Simon, 1999· Dake, Price, & Telljohann, 2003). Τα παιδιά-θύματα έχουν λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες στις σχέσεις με εκπαιδευτικούς και γονείς και επιπλέον, αφήνουν τους τελευταίους να αποφασίζουν για λογαριασμό τους (Nation, *et al.*, 2008).

Η θυματοποίηση συμπορεύεται επίσης με κοινωνική δυσπροσαρμοστικότητα και μοναξιά (Crick, & Grotpeter, 1995· Eslea, *et al.*, 2004), αυτοκτονικό ιδεασμό (Schäfer, *et al.*, 2004· Van der Wal, de Wit & Hirasig, 2003), ψυχοσωματικά συμπτώματα (Due, *et al.*, 2005· Fekkes, *et al.*, 2004· Natvig, *et al.*, 2001) -όμοια με τα κακοποιημένα παιδιά (Fekkes, *et al.*, 2004)- και σε ακραίες περιπτώσεις συμβάλλει στον κίνδυνο μελλοντικής εμφάνισης κατάθλιψης και άγχους (Bond, *et al.*, 2001).

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποδίδεται επίσης στα θύματα, σε αντίθεση με τους δράστες (Karatzias, *et al.*, 2002· Natvig, Albrektsen, & Qvarnstrom, 2001· Olweus, 1994), αν και στην περίπτωση των τελευταίων υπάρχουν έρευνες με ενδείξεις επίσης χαμηλής

αυτοεκτίμησης (O' Moore & Kirkham, 2001). Έχει προταθεί ακόμα ότι τα επιθετικά θύματα ενδέχεται να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ψυχοπαθολογία και να προέρχονται από οικογένειες με αδύναμες σχέσεις (Kokkinos & Panayiotou, 2007).

Πάντως και στους δράστες εντοπίζονται αυξημένα επίπεδα σχολικού στρες (Karatzias, *et al.*, 2002), άγχος και κατάθλιψη (Baldry, 2004), αυτοκτονικός ιδεασμός (Van der Wal, *et al.*, 2003), μελλοντική παραβατική συμπεριφορά (Khartri, Kupersmidt, & Patterson, 2000) και κατανάλωση αλκοόλ (Kaltiala-Heino, *et al.*, 2000).

Συνοψίζοντας τα ευρήματα των προαναφερθέντων ερευνών, προκύπτει ο παρακάτω πίνακας:

Πίνακας 2. Ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της ενδοσχολικής βίας	
<u>Στον ρόλο του θύματος</u>	<u>Στον ρόλο του δράστη</u>
<ul style="list-style-type: none"> ● αυξημένος αριθμός απουσιών ● χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση ● συναισθηματικές δυσκολίες ● αίσθημα μοναξιάς ● φτωχές φιλικές σχέσεις ● αυτοκτονικός ιδεασμός ● ψυχοσωματικά συμπτώματα ● χαμηλή αυτοεκτίμηση ● τάση αποφυγής του σχολείου ● έλλειμμα σε κοινωνικές δεξιότητες 	<ul style="list-style-type: none"> ● αυξημένα επίπεδα σχολικού στρες ● άγχος ● μελλοντική παραβατική συμπεριφορά ● κατανάλωση αλκοόλ ● κατάθλιψη ● αυτοκτονικός ιδεασμός ● αυξημένη συχνότητα ψυχ. διαταραχών ● υψηλή αυτοεκτίμηση ● ενίοτε και χαμηλή αυτοεκτίμηση ● έλλειμμα σε κοινωνικές δεξιότητες

Bullying και Αναδυόμενη Εφηβεία

Οι διάφορες μορφές του εκφοβισμού και οι αρνητικές του επιπτώσεις ακολουθούν την αναπτυξιακή και συναισθηματική πορεία των παιδιών και στην εφηβεία (Ahmed, & Braithwaite, 2004· Kochenderfer, & Ladd, 1996). Η ενδοσχολική βία έχει προταθεί ότι κορυφώνεται στο τέλος του Δημοτικού και περιορίζεται στις εφηβικές ηλικίες (Baldry, & Farrington, 2000· Nation, Vieno, Perkins, & Santinello, 2008· Stassen Berger, 2006), αν και υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι απλώς αλλάζει μορφή (Eslea & Rens, 2001). Οι έφηβοι χρησιμοποιούν λιγότερο σωματικές μορφές επιθετικότητας σε σχέση με μικρότερα παιδιά, δίνοντας το προβάδισμα σε περισσότερο έμμεσες και διαπροσωπικές μορφές εκφοβισμού (Bjorkqvist,

Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992), οι οποίες εξ' ορισμού είναι λιγότερο παρατηρήσιμες (Pakaslahti, & Keltikangas – Jarvinen, 2000).

Η μορφή της επιθετικότητας αλλάζει ως αποτέλεσμα της ωρίμανσης και συνάμα αναπτύσσεται η κοινωνικότητα, η αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα· έτσι, οι παρέες και οι φίλοι αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για την δημιουργία των διαπροσωπικών σχημάτων συμπεριφοράς. Συχνά, η επιθυμία των εφήβων για θετική κοινωνική ταυτότητα και ομοιογένεια στη δική τους ομάδα, τους προκαλεί να επιτίθενται στην απέναντι ομάδα ώστε να μεγιστοποιείται η απόσταση «*οι δικοί μας και οι άλλοι*» (Tajfel & Turner, 2004· Duffy & Nesdale, 2009· Gini, 2006b· Gini, 2007).

Σημαντική επίσης η υπογράμμιση ότι η ίδια η εφηβεία, ως εσωτερικό κύμα μεταμόρφωσης, κινδυνεύει να γίνει αντιληπτή από τον έφηβο ως μια *εσωτερική βία* (Courtecuisse, 1998). Άλλωστε, το να μεγαλώνει κανείς αντιστοιχεί συμβολικά με μια επιθετική πράξη, η οποία σημαίνει ότι ο έφηβος παίρνει τη θέση κάποιου άλλου (Braconnier, & Marcelli, 1999).

Bullying και Οικογένεια

Η ποιότητα της γονικής σχέσης έχει συνδεθεί με τη βέλτιστη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Διάφορες θεωρίες οικογενειακών συστημάτων καθώς επίσης και οικολογικές προσεγγίσεις υπογραμμίζουν ότι η οικογένεια λειτουργεί ως σημαντική δύναμη που συμβάλλει στην προσαρμοστική ή μη, ανάπτυξη των παιδιών (Bronfenbrenner, 1979, 2006, αναφ. στο Guajardo, Snyderb, & Petersen, 2009).

Συγκεκριμένα, έχει προταθεί ότι η οικογενειακή εμπειρία του παιδιού πριν το σχολείο, διαμορφώνει την ικανότητά του να προσαρμοστεί και να αντιμετωπίσει ενδοσχολικές καταστάσεις (Ahmed, & Braithwaite, 2004). Έτσι, υποστηρίζεται ότι ορισμένοι τύποι γονέων προδιαθέτουν τα παιδιά να αντιγράψουν συμπεριφορές ή να απαντήσουν σε αυτές. Παραδείγματος χάριν, το αυταρχικό ύφος ενδέχεται να οδηγήσει σε μίμηση (περίπτωση δραστών), ή να ενθαρρύνει σε μια υποχωρητική ή ενδοτική συμπεριφορά (περίπτωση θυμάτων). Επίσης, τα παιδιά που μεγαλώνουν με αυταρχικό γονέα φαίνεται να αναπτύσσουν τελειομανία, κατάθλιψη και παραβατικότητα (Heaven, Newbury, & Mak, 2004· Wolfradt, Hempel, & Miles, 2003).

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο βασικούς θεσμούς που αλληλεπιδρούν και εμπλέκονται στην διαμόρφωση της παιδικής και της εφηβικής συμπεριφοράς. Η κατανόηση του ρόλου τους στην «κατασκευή» της ταυτότητας τόσο του δράστη όσο και του θύματος, κρίνεται αναγκαία (Ahmed, & Braithwaite, 2004· Griffin, & Gross, 2004). Η έρευνα εν γένει, όσον αφορά στις γονικές πρακτικές, υποστηρίζει τη βασική άποψη ότι *η βία στο σπίτι γεννά τη βία στο σχολείο*.

Η απουσία ζεστασιάς στην οικογένεια, η εχθρότητα, η απόρριψη και οι σκληρές, άδικες ή αδιάλλακτες μέθοδοι τιμωρίας, ενισχύουν την επιθετικότητα των παιδιών μέσα κι έξω από το σπίτι και, βέβαια, στο σχολείο (Georgiou, 2008). Έχει ειπωθεί άλλωστε πως *ένα παιδί που έχει τόσο λίγη μητρική αγάπη και τόσο πολλή έλλειψη ορίων όσον αφορά στην επιθετικότητα, μεγαλώνει εντός του έναν επιθετικό έφηβο* (Olweus, 1980: 657).

Σε γενικές γραμμές, η δομή και η οργάνωση της οικογένειας (όρια, κανόνες, συναισθηματικό κλίμα), οι παιδαγωγικές στάσεις των γονέων, η ποιότητα και το είδος των πειθαρχικών μέτρων, καθώς και οι επιμέρους σχέσεις των γονέων με τα παιδιά τους θεωρούνται ότι σχετίζονται σε υψηλό βαθμό με την ανάπτυξη ή μη, επιθετικών συμπεριφορών (Κουρκούτας, 2008).

Πίνακας 3. Το οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών που εμπλέκονται στο bullying	
<u>Στον ρόλο του θύματος</u>	<u>Στον ρόλο του δράστη</u>
<ul style="list-style-type: none"> ● προέρχονται από οικογένειες που εξουσιάζουν χρησιμοποιώντας πειθαρχικές μορφές με υψηλά επίπεδα εχθρότητας και απόρριψης ● φαίνεται να έχουν επισφαλείς και δυσάρεστες σχέσεις με άλλα οικογενειακά μέλη 	<ul style="list-style-type: none"> ● οι γονείς τους διδάσκουν από μικρές ηλικίες να αντιγυρίζουν τα χτυπήματα των συνομηλίκων τους ● αδιαφορούν και αποτυγχάνουν να ελέγξουν την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού τους
<ul style="list-style-type: none"> ● μοιράζονται προβλήματα στο σπίτι και στο σχολείο ● τείνουν να προέρχονται από οικογένειες όπου η σκληρή πειθαρχία και η καταχρηστική συμπεριφορά αποτελούν γονικές πρακτικές ● ενδέχεται να έχουν γονείς με υπερπροστατευτική στάση απέναντί τους <ul style="list-style-type: none"> ● δεν προσλαμβάνουν μια θετική –προς αυτά- γονική στάση ● βιώνουν απόρριψη, έχουν αδύναμη επίβλεψη και ελλιπή συνύπαρξη με τους γονείς ● δεν αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως θέτοντες όρια σεβόμενοι τις ανάγκες τους 	

Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού: Προτάσεις για Παρέμβαση

Ένας σημαντικός αριθμός σχολικών παρεμβάσεων και προληπτικών προγραμμάτων οργανώνεται συχνά –και αρκετά αποτελεσματικά-, ως απάντηση στην ενδοσχολική βία (Ahmed, & Braithwaite, 2004). Γνωρίζοντας την αμφίβολη αποτελεσματικότητα της κατασταλτικής αντιμετώπισης του φαινομένου, μπορούμε να παρέμβουμε στοχεύοντας να μειωθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη, ενδυνάμωση και διατήρησή του (Galloway, & Rolland, 2004).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ανατρεπτικά σε φαινόμενα εκφοβισμού εφαρμόζοντας προγράμματα και τεχνικές για την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων στο σχολείο. Ειδικότερα, η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, πρωτίστως ενσυναίσθησης, αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τον περιορισμό της επιθετικής συμπεριφοράς (Herbert, 1998b). Το τελευταίο ισχύει και για τα θύματα, μια και παρουσιάζουν ευαλωτότητα και δυσκολία στις κοινωνικές δεξιότητες (Fox, & Boulton, 2005). Επίσης, με το να μαθαίνουν όλα τα παιδιά πώς να δίνουν έμφαση στα συναισθήματα των θυμάτων, επιχειρείται μια περιεκτικότερη προσέγγιση στην παρεμπόδιση και τη μείωση του εκφοβισμού. (Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008).

Πρόληψη, δε σημαίνει αγνόηση της βίας. Είναι σημαντικό να αναζητήσουμε τα εκπαιδευτικά μέσα που θα μας επέτρεπαν να ελέγξουμε και να διανοητικοποιήσουμε τις βίαιες τάσεις, προσφέροντας τρόπους έκφρασης αναπλήρωσης μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας σύμφωνα με τις εξής *εκπαιδευτικές αρχές*:

- δεν προκαλούμε τη βία,
- σταματούμε εξ αρχής την ένταση,
- επιβάλλουμε ποινή (ως επανόρθωση),
- παρέχουμε ασφάλεια,
- καθιερώνουμε ανοιχτές συζητήσεις,
- εκπαιδεύουμε τους μαθητές στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων,
- στοχεύουμε σε βασική και διαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Fortin, 1998).

Μέσα στην ίδια λογική, θεωρείται εξαιρετικά σημαντικός ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου. Έτσι, δίδεται έμφαση στη σαφήνεια και στη σταθερότητα όσον αφορά στις αρχές της συμπεριφοράς (όχι «τη μια με το καλό, την άλλη με το άγριο») και

περιορίζονται οι τρόποι που διαιωνίζουν τις προβληματικές συμπεριφορές στο σχολείο: δηλαδή η έμφαση στις τιμωρίες, η αδυναμία συνεργασίας με συναδέλφους, οι αντιστάσεις στην αλλαγή στάσης και στην συνεργασία με ειδικούς, καθώς και η προσκόλληση σε προσωπικές δυσλειτουργικές πεποιθήσεις από ορισμένους εκπαιδευτικούς.

Ο ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός μπορεί να πραγματοποιήσει προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης τα οποία στηρίζονται στις αρχές της *συναισθηματικής νοημοσύνης* και στη βιωματική προσέγγιση όπου πρωταγωνιστούν τεχνικές όπως το *εκπαιδευτικό δράμα* και το *παιχνίδι ρόλων*. Τα *βιωματικά εργαστήρια* (βιώνω, νιώθω τον εαυτό μου και τον άλλον, κατανοώ) δίνουν το προβάδισμα στην εμπειρία παρά στη θεωρία (Παπαστυλιανού, 2000). Μέσα σ' αυτήν την οπτική το *παιχνίδι ρόλων* χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τους μαθητές να επιλύσουν συγκρούσεις και, κυρίως, να μπουν σε έναν άλλο ρόλο· σε νιώσουν τα βιώματα του άλλου, να κατανοήσουν τα συναισθήματά του, να ριζώσει μέσα τους η ενσυναίσθηση. Το *εκπαιδευτικό δράμα* επίσης, ως ολοκληρωμένη πρόταση βιωματικής μάθησης, προωθεί την αυτοέκφραση, ενισχύει την αυτοπεποίθηση, επαυξάνει τη δημιουργικότητα και ενθαρρύνει την συνεργασία.

Σε όλες τις εκπαιδευτικές διεργασίες δίδεται πλέον βαρύτητα στη συστηματική συναισθηματική αγωγή, εφόσον έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά που την δέχονται έχουν καλύτερη ψυχική υγεία, επιτυγχάνουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις, δημιουργούν ποιοτικά καλύτερες και σταθερότερες φιλίες· χάρη στην αναπτυσσόμενη ενσυναίσθησή τους δε, εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και είναι λιγότερο επιρρεπή σε πράξεις βίας (Gottman, 2000).

Έχει προταθεί άλλωστε πως η συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο ικανοτήτων, αναπτύσσεται και εξελίσσεται και μπορεί να αποκτηθεί ή να βελτιωθεί μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Goleman, 1998· Mayer, Roberts, & Barsade, 2008 · Slaski, & Cartwright, 2003).

Με βάση την παραπάνω οπτική, η συναισθηματική νοημοσύνη ως δυναμικό στοιχείο προσωπικότητας μπορεί να ενισχυθεί με μεθόδους/τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν στα πλαίσια του σχολείου από εκπαιδευτικούς. Σ' αυτές εντοπίζει κανείς διαδικασίες που ενδυναμώνουν την αυτοεκτίμηση και θεμελιώνουν βασικές

κοινωνικές δεξιότητες, όπως έχει πολλαπλώς προταθεί σε σχετικά παρεμβατικά προγράμματα (Rigby, 2008), όπως το *Πρόγραμμα Πρόληψης του Olweus*. Εφαρμοσμένο από τα μέσα της δεκαετίας του '80, έχει ως βασική του στρατηγική την κινητοποίηση γονέων, μαθητών και προσωπικού του σχολείου. Η τριεπίπεδη εφαρμογή του προγράμματος είναι σχεδιασμένη ως εξής:

α) **Σχολείο:** Διεξαγωγή έρευνας από το προσωπικό για να διαπιστωθεί η έκταση του προβλήματος, αύξηση της επιτήρησης των μαθητών κατά τα διαλείμματα⁴, διεξαγωγή σχολικών συνελεύσεων.

β) **Σχολική Τάξη:** Επιβολή κανόνων κατά του εκφοβισμού, συζήτηση με μαθητές, εφαρμογή παιχνιδιού ρόλων όπου η ενσυναίσθηση πρωταγωνιστεί.

γ) **Ατομικά:** Συναντήσεις με γονείς, μεσολάβηση μεταξύ των εμπλεκόμενων (Olweus, 2004· Σπυρόπουλος, 2008).

Άλλα προγράμματα, όπως το *No Blame Approach* ή το *Participant Role Approach*, διαδεδομένα στην Αμερική, επικεντρώνονται στη δυναμική της ομάδας (όπου οι ρόλοι έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο), ενδυναμώνοντας την συνοχή της και ενεργοποιώντας τους μαθητές. Η ανατροπή επιτυγχάνεται μέσα από την ενίσχυση των θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, τη συνυπευθυνότητα και την υιοθέτηση αντι-εκφοβιστικών συμπεριφορών (Κουρκούτας, 2008· Salmivalli, 1999· Salmivalli, Kaukiainen, & Voeten, 2005).

Το Πρόγραμμα *Δεξιότητες για τη ζωή-Skills for Life (1994)*, το *Πρόγραμμα για τη Βελτίωση της Κοινωνικής Αυτο-επίγνωσης και Επίλυσης Κοινωνικών Προβλημάτων των Elias & Clabby (1989)*, το *Πρόγραμμα Δημιουργικής Αύσης Διαφωνιών*, όπως και το *Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων*, έχουν στόχο την προσωπική ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων. Δίδεται προβάδισμα στην ενσυναίσθηση, την καλύτερη προσαρμογή στις σωματικές και ψυχικές αλλαγές της ήβης, τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και, ως αποτέλεσμα, την επίλυση συγκρούσεων (Τριλίβα, & Ρούσση, 2000). Ο Έλεγχος των Συγκρούσεων λειτουργεί ως εργαστήριο και περιλαμβάνει ατομικές, ομαδικές δραστηριότητες και δραστηριότητες σε ζευγάρια. Στηρίζεται στη μάθηση μέσω

⁴ Είναι πρωτεύων ο ρόλος της *αίσθησης ασφάλειας στο σχολείο* (Gini, et al., 2008). Εξαιτίας του εκφοβισμού επηρεάζεται ολόκληρο το σχολικό κλίμα και συχνά οι μαθητές αισθάνονται ότι οι καθηγητές δεν έχουν τον έλεγχο ή ότι απλά είναι αδιάφοροι.

παρατήρησης και μίμησης όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «μοντέλο», στην αποφυγή της τιμωρίας, την προώθηση της γενίκευσης και το παιχνίδι ρόλων (Τριλίβα, & Chimienti, 1998). Προς την ίδια κατεύθυνση η *Δημιουργία Σχολείου Συναισθημάτων* με το *Πρόγραμμα της Επιστήμης του Εαυτού*, εκπαιδεύει το συναίσθημα, αντί να το χρησιμοποιεί για να μορφώσει (Goleman, 1998).

Ένα πρόγραμμα που έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στην Αγγλία και τη Νορβηγία στηριζόμενο στον δημιουργικό αυθορμητισμό των εκπαιδευτικών είναι το Πρόγραμμα *Steps to Respect*, το οποίο βελτιώνει το κλίμα σε όλο το σχολικό περιβάλλον εκπαιδεύοντας τους διδάσκοντες ώστε :

- να θέτουν ξεκάθαρους κανόνες για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.
- να αντιδρούν με ευαισθησία και συνέπεια απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού
- να υποστηρίζουν την κοινωνικά υπεύθυνη συμπεριφορά των μαθητών
- να ενισχύουν την επιτήρησή τους στην αυλή
- να εμπλέκουν ενεργά και τους γονείς στην επίλυση του προβλήματος (Hirschstein, *et al.*, 2007· Frey, *et al.*, 2005)

Ενδεικτικά, αναφέρονται τεχνικές που, κατά τους μελετητές (De Rossier, 2004· Newman *et al.*, 2000· Rigby, 2003b· Rigby, 2005· Wright, 2003) δρουν αποτελεσματικά προς τη μείωση της ενδοσχολικής βίας:

A. Εκπαίδευση των μαθητών να παρεμβαίνουν, αποτρέποντας τη βία

Σκοπός: να διδαχθούν οι μαθητές που παρίστανται σε περιστατικά βίας ότι μπορούν και οφείλουν να επεμβαίνουν υποστηρίζοντας το θύμα. Για παράδειγμα, το ακόλουθο σχέδιο μαθήματος εκπαιδεύει τους μαθητές να κινητοποιηθούν ως «συντελεστές πρόληψης» του εκφοβισμού:

1. Εισαγωγή του όρου *εκφοβισμός*. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές ορισμούς και τους καταγράφει στον πίνακα. Συνοψίζει και συντάσσει έναν απλό, λειτουργικό ορισμό για τον εκφοβισμό. (π.χ. *Εκφοβισμός είναι όταν ένα άτομο ή μια ομάδα πληγώνει κάποιο άλλο άτομο επίτηδες χρησιμοποιώντας βρισιές, όταν του επιτίθεται σωματικά, ή όταν καταστρέφει τα πράγματά του.*)

2. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές ότι ο εκφοβισμός βλάπτει ολόκληρο το σχολείο και ότι ο καθένας έχει ευθύνη να βοηθήσει στην πρόληψή του. Ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν κανόνες τους οποίους η τάξη θα μπορέσει να ακολουθήσει

ώστε να αποτρέψει τον εκφοβισμό. Γράφει τους κανόνες στον πίνακα και συζητά με τα παιδιά ώστε να διαμορφώσουν από κοινού ένα τελικό σύνολο κανόνων⁵ συμπεριφοράς.

3. Γίνεται διάκριση των εννοιών *κάρφωμα* και *πληροφόρηση*⁶ ώστε να απενοχοποιηθούν οι μαθητές και να μειωθεί το άγχος των μαρτύρων.

4. Ενθαρρύνονται οι μαθητές ώστε να υπενθυμίζουν τους κανόνες στους συμμαθητές τους σε περιπτώσεις που παρατηρούν περιστατικά άμεσου ή έμμεσου εκφοβισμού.

5. Ζητείται από τους μαθητές να κάνουν προτάσεις παρέμβασης και περιορισμού βίαιων συμπεριφορών, τις οποίες καταγράφουν σε χρωματιστά χαρτόνια και αναρτούν στους τοίχους της τάξης.

B. Δημιουργία δεσμών φροντίδας για προστασία των θυμάτων (Wright, 2003)

α) θέσπιση επιτροπής καλωσορίσματος για τους νέους μαθητές⁷

β) διαχωρισμός της τάξης σε ομάδες, ορισμός ενός μαθητή –ικανού να αναγνωρίσει πότε ένα μέλος χρειάζεται βοήθεια- ως *πρεσβευτή της ομάδας*,

γ) συνεργασία των μεγαλύτερων με τους μικρότερους μαθητές.

Συμπερασματικά, σε όλα τα προγράμματα προτάσσονται η διδασκαλία *κοινωνικών δεξιοτήτων* όπως εμπιστοσύνη στους άλλους, ευαισθησία, ικανότητα να μπαίνουμε στη θέση των άλλων και να διαμορφώνουμε ορθές απόψεις για τους ανθρώπους, βασικές ικανότητες διαλόγου, δεξιότητες έκφρασης όπως χρήση της γλώσσας του σώματος, κοινωνικές τεχνικές για ειδικές καταστάσεις, καθώς και δεξιότητες που προωθούν την αυτοπεποίθηση και τη διεκδικητικότητα (Herbert, 1999). Εάν μπορέσουμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να συναισθάνονται την κατάσταση των γύρω τους, τότε ίσως να προσφεύγουν λιγότερο σε διαταρακτικές μορφές συμπεριφοράς. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να βοηθήσουν τους εφήβους που τις μαθαίνουν να

⁵ Ο μικρός αριθμός κανόνων προτιμάται γιατί έτσι τους θυμούνται οι μαθητές. Η δήλωση του κάθε κανόνα καλό είναι να είναι μια καταφατική (π.χ., 'Να συμπεριφέρομαι στους άλλους με ευγένεια και σεβασμό'), παρά μια αρνητική πρόταση (π.χ., 'Να μην φωνάζω ή να προσβάλω τους άλλους'). Ένα δείγμα κανόνων *ενάντια στον εκφοβισμό* μπορεί να είναι:

- Να συμπεριφέρομαι στους άλλους με ευγένεια και σεβασμό.
- Να κάνω τους άλλους να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και ενταγμένοι στην ομάδα.
- Να βοηθώ τους άλλους που τους εκφοβίζουν και τους πειράζουν.

⁶ Στο *κάρφωμα* καταδεικνύονται οι πράξεις ενός μαθητή με σκοπό ο τελευταίος να μπει σε μπελάδες, ενώ *πληροφόρηση* είναι όταν ενημερώνεται ο εκπαιδευτικός σχετικά με τις πράξεις ενός μαθητή που ήταν επικίνδυνες ή έβλαψαν ένα άλλο άτομο.

⁷ Η δημιουργία φιλικών δεσμών αποτρέπει φαινόμενα βίας.

αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά καταστάσεις όπου υπάρχουν συγκρούσεις και διλήμματα, όπως να επιλέξουν ανάμεσα σε πολλούς εναλλακτικούς τρόπους δράσης, να πάρουν μαζί με τους γονείς αμοιβαία αποδεκτές αποφάσεις και να αναπτύξουν συνεργασία με την ομάδα των συνομηλίκων τους.

Παρέμβαση σε Γονείς

Για να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης, πρέπει να ενσωματωθεί η οικογενειακή προσέγγιση στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας (Ahmed & Braithwaite, 2004). Κατά μια περισσότερο διευρυμένη προσέγγιση, οι παράγοντες που εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν στο φαινόμενο του εκφοβισμού πρέπει να αντιμετωπισθούν από μια οικολογική προοπτική που να εμπεριέχει την οικογένεια, τους συνομηλίκους, το σχολείο και την κοινότητα (Espelage, & Swearer, 2003).

Η σχέση γονέα-παιδιού, είναι μοναδική από πολλές πλευρές, αλλά κυρίως ως προς την ασυμμετρία της. Οι γονείς γνωρίζουν, επιλέγουν, σχεδιάζουν, ελέγχουν το περιβάλλον των παιδιών· είναι μεγαλύτεροι και δυνατότεροι. Κυρίως, πρέπει να χρησιμοποιούν τις δεξιότητές τους στις σχέσεις τους με τα παιδιά· χρειάζεται λοιπόν ενσυναίσθηση των συναισθηματικών καταστάσεων του παιδιού και του τρόπου με τον οποίο σκέπτεται (Maccoby, 1997). Για να κατακτηθεί η επιδεξιότητα και να περιοριστεί η επιθετικότητα του παιδιού, ο γονιός μπορεί να εκπαιδευτεί.

Έχει διαπιστωθεί ότι οι γονείς των παιδιών με επιθετική συμπεριφορά παρουσιάζουν μια βαθύτερη ανεπάρκεια σε κοινωνικές δεξιότητες (Patterson, 1982, αναφ. στο Herbert, 1998b). Μια αποτελεσματική πρόταση παρέμβασης είναι η δημιουργία Σχολών Γονέων όπου οι γονείς συνειδητοποιούν ότι το να ακούν είναι το πρώτο σκαλί για την ουσιαστική επικοινωνία (Παππά, 2006). Μαθαίνοντας δεξιότητες επικοινωνίας, οι γονείς των παιδιών που εκδηλώνουν ή υφίστανται εκφοβιστική συμπεριφορά, μπορούν να υιοθετήσουν την προοπτική του παιδιού, συναισθηματικά και γνωστικά, διατηρώντας συγχρόνως τους δικούς τους ενήλικους προσανατολισμούς. Έπειτα, μπορούν να λειτουργήσουν ως κανάλια μετάδοσης της ενσυναίσθησης προς τα παιδιά τους, προάγοντας έτσι την ευημερία τους και περιορίζοντας τις πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού.

Εν κατακλείδι

Εκείνο που πρωτίστως αναδύεται στη μελέτη του bullying είναι η σύνθετη φύση του, η συμπόρευση δηλαδή πολλών αιτιωδών ανθρώπινων χαρακτηριστικών. Ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες συναινούν, αλληλεπιδρούν και συνδιαλέγονται προκειμένου να εμφανιστεί και να ριζώσει το κοινωνικό πρόβλημα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Galloway, & Rolland, 2004). Δίχως άλλο, η ολιστική αντιμετώπιση ενός τόσο πολύπλευρου φαινομένου αποτελεί φλέγον ζήτημα.

Το φαινόμενο της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο, όπως παρουσιάζεται από τα αποτελέσματα ερευνών, δίνει μία πολύπλοκη εικόνα που χρειάζεται συνεχή και πολύπλευρη μελέτη ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητή η δυναμική που το διέπει. Ο σχεδιασμός παρεμβάσεων επικεντρωμένων στις εκπαιδευτικές πρακτικές με στόχο την επιθετικότητα των μαθητών αλλά και τη δυσλειτουργικότητα –συχνά- του σχολικού και του οικογενειακού πλαισίου, κρίνεται απαραίτητος.

Γεγονός είναι πως η εξαιρετική σημασία του φαινομένου έγκειται κυρίως στην αρνητική καταγραφή που έχει στην ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων μαθητών. Τούτη η διαπίστωση, πέρα από το ότι κινητοποιεί διαδικασίες περαιτέρω διερεύνησης, θέτει στο προσκήνιο το ρόλο του εκπαιδευτικού ο οποίος μπορεί –και οφείλει- να γίνει εμπνευστής, εμπυχωτής, δημιουργός μιας νέας οπτικής, μιας δυναμικής εφαρμογής δεξιοτήτων ζωής που αποτελούν και μια ουσιαστική πρόταση για παρέμβαση στο μείζον πρόβλημα της ενδοσχολικής βίας.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, **7**: 35–54.
- Baldry, A.C., & Farrington, D.P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, **10**: 17–31.
- Baldry, A.C. (2004). The Impact of Direct and Indirect Bullying on The Mental and Physical Health of Italian Youngsters. *Aggressive Behavior*, **30**(5): 343-355.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., & Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends to Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, **18**: 117-127.
- Bond, L., Carlin, J.B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, **323**: 480–484.
- Borg, M.G. (1998). The Emotional Reactions of School Bullies and their Victims. *Educational Psychology*, **18**: 433-444.
- Bosworth, K., Espelage, D.L., & Simon, T.R. (1999). Factors associated with bullying behaviour in middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, **19**(3): 341-362.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, **66**: 710–722.
- Crick, N.R., Casas, J.F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, **33**: 579–588.
- Dake, J.A., Price, J.H., & Telljohann, S.K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *The Journal of School Health*, **73**(5): 173-180.
- DeRosier, M. E. (2004). Bullying relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, **33**: 196-201.
- Due, P., Holstein, B.E., Lynch, J., Diderichsen, F., Nic Gabhain, S., Scheidt, P., Currie, C. & The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group (2005). Bullying and Symptoms among School-Aged Children: International Comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, **15**(2): 128–132.

- Duffy, A.L., & Nesdale, D. (2009). Peer Groups, Social Identity, and Children's Bullying Behavior. *Social Development*, **18**(1): 121-139
- Eslea, M. & Ress, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, **27**: 419-429.
- Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, **32**: 365–383.
- Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., & Verloove-VanHorick, S.P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *Journal of Pediatrics*, **144**: 17-22.
- Fox, C.L., & Boulton, M.J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, **75**: 313–328.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Van Schoiack Edstrom, L., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the steps to respect program. *Developmental Psychology*, **41**: 479-490.
- Galloway, D. & Rolland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? In P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *How Successful Can Interventions Be?* New York: Cambridge University Press, 37-53.
- Garandeau, C.F., & Cillessenb, A.H.N. (2005) From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, **11**: 612-625.
- Georgiou, S. (2008) Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, **11**: 213-227.
- Gini, G. (2006a). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, **32**: 528–539.
- Gini, G. (2006b). 'Bullying as a Social Process: The Role of Group Membership in Students' Perception of Inter-Group Aggression at School', *Journal of School Psychology*, **44**: 51–65.
- Gini, G. (2007) Who Is Blameworthy? Social Identity and Inter-Group Bullying. *School Psychology International*, **28**(1): 77-89.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does Empathy Predict Adolescents' Bullying and Defending Behavior? *Aggressive Behavior*, **33**: 467–476.

- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., και Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety *Journal of School Psychology* **46**: 617–638
- Griffin R.S., & Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, **9**: 379–400.
- Guajardo, N.R., Snyderb, G., & Petersen, R. (2009). Relationships among Parenting Practices, Parental Stress, Child Behaviour, and Children's Social-Cognitive Development. *Infant and Child Development*, **18**: 37–60.
- Heaven, P., Newbury, K., & Mak, A. (2004). The impact of adolescent and parental characteristics on adolescent levels of delinquency and depression. *Personality and Individual Differences*, **36**(1): 173–185.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, **23**: 661–674.
- Karatzias, A., Power, K.G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior*, **28**: 45–61.
- Khartri, P., Kupersmidt, J.B., & Patterson, C. (2000). Aggression and peer victimization as predictors of self-reported behavioral and emotional adjustment. *Aggressive Behavior*, **26**(5): 345-358.
- Kochenderfer, B.J. & Ladd, G.W. (1996). Peer victimization: manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, **34**(3): 267–283.
- Kokkinos, C., & Panayiotou, G. (2007). Parental discipline practices and locus of control: relationship to bullying and victimization experiences of elementary school students. *Social Psychology of Education*, **10**: 281–301.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, **23**: 1777–1791.
- Mayer, D., Roberts, R.D., & Barsade, S.G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, **59**: 507-537.
- McEvoy, M.A., Estrem, T.L., Rodriguez, M.C., & Olson, M.L. (2003). Assessing relational and physical aggression among preschool children: Intermethod agreement. *Topics in Early Childhood Special Education*, **23**: 53–63.

- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, **285** (16): 2094–2100. On line:
<http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=2435211>
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D.D., & Santinello, M. (2008). Bullying in School and Adolescent Sense of Empowerment: An Analysis of Relationships with Parents, Friends, and Teachers. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, **18**: 211–232.
- Natvig, G.K., Albreksten, G. & Qvarnstrøm, U. (2001). Psychosomatic Symptoms Among Victims of School Bullying. *Journal of Health Psychology*, **6**(4): 365–377.
- Naylor, P., Cowie, H., & del Rey, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology and Psychiatry Review*, **6**: 114–120.
- Newman, D. A., Horne, A.M., & Bartolomucci, C. L. (2000). *Bully Busters: A teacher's manual for helping bullies, victims and bystanders*. Champaign, IL: Research Press.
- Nickerson, A.B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008) Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, **46**: 687–703.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, **16**(6): 644–660.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, **35**: 1171–1190. On line:
<http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=QB3t6msaWs0C&oi=fnd&pg=PA539&dq=Annotation:+Bullying+at+school&ots=7NRhcDQwc7&sig=S3t263GSbk7wE20ZcYOTo3GuNrQ>
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and Implementation Issues and a new National Initiative in Norway. In P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *How Successful Can Interventions Be?* New York: Cambridge University Press, 13-34.
- O'Moore, A.M, & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, **27**: 269-283.

- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). 'Guess what I just heard!': Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, **26**(1): 67-83.
- Pakaslahti, L., & Keltikangas-Jarvinen, L. (2000). Comparison of peer, teacher, and self-assessments on adolescent direct and indirect aggression. *Educational Psychology*, **20**: 177-190.
- Rigby, K. (2003a). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, **48**: 583-590.
- Rigby, K. (2003b). *Stop the Bullying: A guide for teachers*. Melbourne: Australian Government Attorney-General's Department.
- Rigby, K. (2005). The method of shared concern as an intervention technique to address bullying in schools: An overview and appraisal. *Australian Journal of Counselling and Guidance*, **15**: 27-34.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, **22**: 453-459.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, **75**(3): 465-487.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P.K., Hunter, S.C., Mora-Merchán, J., Singer, M.M. & van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, **22**(3): 379-394.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S.A., Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology*, **10**: 87-99.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2003). Emotional Intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health*, **19**: 233-239.
- Smith, P.K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society*, **14**: 294-303.
- Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2003). The Nature of Bullying and the Effectiveness of School-Based Interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, **5**(2): 189-209.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003) Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*. **29**: 239-268.
- Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, **27**: 90-126.

- Tajfel, H., & Turner, J.C. (2004). The social identity theory of intergroup behaviour. in J.T. Jost & J. Sidanius (eds). *Political Psychology*. New York: Taylor & Francis, 276-293.
- Tanaka, T. (2001). The identity formation of the victim of shunning. *School Psychology International*, **22**: 463–476.
- Van der Wal, M.F., de Wit, C.A.M., & Hirasings, R.A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, **111**(6): 1312-1317.
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. (2003). Percieved parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behavior in adolescents, *Personality and Individual Differences*, **34**(3): 521–531.
- Wright, J. (2003). *Preventing Classroom Bullying: What Teachers Can Do*. Ανακτημένο στις 31-5-09 από:
<http://www.jimwrightonline.com/pdffdocs/bully/bullyBooklet.pdf>

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο Σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (1999). *Τα Χίλια Πρόσωπα της Εφηβείας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Β΄ Τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Courtecuisse, V. (1998) Αλληλεπίδραση ασκούμενης βίας και υφιστάμενης βίας στην εφηβεία. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.). *Βία στο Σχολείο, Βία του Σχολείου* (σσ. 38-39). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (2005). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι. Διερεύνηση της Ανάπτυξης της Ανδρικής Ταυτότητας στην Εφηβική Ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg
- Fortin, J. (1998). Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη των καταστάσεων βίας. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.). *Βία στο Σχολείο, Βία του Σχολείου* (σσ. 101-115). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J. (2000) *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Herbert, M. (1998a) *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M. (1998b) *Η Κακή Συμπεριφορά: Βοηθώντας τους Γονείς να αντιμετωπίσουν το παιδί με Διαταραχή Αγωγής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Herbert, M. (1999). *Ψυχολογικά Προβλήματα Εφηβικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη Μελέτη της Κοινωνικής Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κουρκούτας, Η. (2008). Θυματοποίηση στην παιδική ηλικία: Ολιστικές Παρεμβάσεις για την Ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου των παιδιών-θυμάτων βίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Η. Κουρκούτας, & J. P. Chartier. *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές. Στρατηγικές Παρέμβασης* (σσ.303-341). Αθήνα: Τόπος.
- Maccoby, E. (1997). Ο Ρόλος των Γονέων στην Κοινωνικοποίηση των Παιδιών: Μια Ιστορική Αναδρομή. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επ. Εκδ.). *Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον* (σσ. 597-630). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Μπεζέ, Λ. (1998) Βία στο σχολείο και Βία του Σχολείου. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.). *Βία στο Σχολείο, Βία του Σχολείου* (σσ. 65-66). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαστυλιανού, Α. (2000). Εφαρμογές της συστημικής προσέγγισης στο σχολείο και στην οικογένεια. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Η.Γ. Μπεζεβέγκης (Επ. Εκδ.). *Θέματα Επιμόρφωσης & Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας παιδιών & εφήβων*. (σσ. 221-225). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παππά, Β. (2006). *Επάγγελμα Γονέας*, Αθήνα, Καστανιώτη.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες Απόψεις*. Επιμ. Α. Γιοβαζολιάς. Αθήνα: Τόπος
- Σπυρόπουλος, Φ. (2008). Bullying. Σχολικός Εκφοβισμός: Το «πρώτο βήμα» στην Παραβατικότητα; Στο Ο. Γιωτάκος, & Μ. Τσιλιάκου (Επιμ.). *Ο κύκλος της κακοποίησης. Ενδοοικογενειακή Βία-Σεξουαλική Κακοποίηση-Trafficking-Bullying*. (σσ. 327-335). Αθήνα: Αρχιπέλαγος.
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1998). *Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2000). Οι διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Η.Γ. Μπεζεβέγκης (Επ. Εκδ.). *Θέματα*

Επιμόρφωσης & Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας παιδιών & εφήβων. (σσ. 211-212). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου. *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*. **2**(1): 97-111.