

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ: ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ



Ο προσδιορισμός των αιτιών που ευθύνονται για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς εκ μέρους των παιδιών αποτελεί αντικείμενο έντονης συζήτησης πολλών επιστημονικών πεδίων. Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να εξετάσει ορισμένα θεμελιακά εννοιολογικά και θεωρητικά ζητήματα που αφορούν στην επιθετικότητα, κυρίως των εφήβων, προκειμένου τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν βασικά αίτια και παράγοντες ενίσχυσής της. Επιπλέον, παρατίθενται βασικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις αναφορικά με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των νέων.

Σκοπός

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη του κεφαλαίου αυτού, θα είστε σε θέση να:

Προσδοκώμενα
αποτελέσματα

- Αναγνωρίζετε και διακρίνετε τις μορφές επιθετικότητας
- Εντοπίζετε και αξιολογείτε τους παράγοντες που συντελούν στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς κατά την εφηβεία
- Αναγνωρίζετε τον συσχετισμό κοινωνικών παραγόντων με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, βάσει των κοινωνικών θεωριών
- Κατανοείτε και αναγνωρίζετε προβληματικές καταστάσεις και δυσλειτουργίες σε επίπεδο οικογένειας, σχολείου και ευρύτερης κοινωνίας ως συντελεστές ενίσχυσης της επιθετικής συμπεριφοράς.

- Επιθετικότητα
- Μορφές επιθετικότητας
- Εφηβεία και επιθετικότητα
- Κοινωνιολογικές θεωρίες
- Ερμηνευτικές προσεγγίσεις

Έννοιες
κλειδιά

Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει δύο ενότητες. Στην πρώτη επιχειρείται η παράθεση διαφόρων ερμηνειών αναφορικά με τον ορισμό της επιθετικότητας και τη διάκρισή της α) σε αναπόσπαστο στοιχείο του ανθρώπου και β) σε εχθρική και βίαιη επιθετικότητα. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι διάφορες διεργασίες κοινωνικοποίησης και ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου που συντελούνται κατά την περίοδο της εφηβείας, καθώς και βασικές κοινωνιολογικές θεωρίες, οι οποίες εξηγούν τη συσχέτιση του κοινωνικού περιβάλλοντος με την εκδήλωση της επιθετικότητας. Στη δεύτερη ενότητα εξετάζεται η εμφάνιση του φαινομένου μέσα από τις πολύπλευρες διαστάσεις του, αλλά και τα αίτια που οδηγούν στην εκδήλωσή του, εστιάζοντας κυρίως σε οικογενειακούς και σχολικούς παράγοντες, καθώς και παράγοντες που προέρχονται από το ευρύτερο κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Εισαγωγικές
Παρατηρήσεις

Ενότητα 2.1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζουμε το θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με τον ορισμό και την προέλευση της έννοιας της επιθετικότητας, διακρίνοντάς την σε εγγενές χαρακτηριστικό του ατόμου και σε αποτέλεσμα κοινωνικών παρεμβάσεων. Επιχειρείται ο καθορισμός βασικών κριτηρίων βάσει των οποίων χαρακτηρίζεται η επιθετικότητα αντικοινωνική και δυσλειτουργική και γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην επιθετικότητα κατά την εφηβεία. Τέλος, παρουσιάζονται οι πιο βασικές κοινωνιολογικές θεωρίες για την ερμηνεία της επιθετικότητας.

Σκοπός

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη της ενότητας αυτής, θα είστε σε θέση να:

- Κατανοείτε και να διακρίνετε τις μορφές της επιθετικότητας
- Κατανοείτε τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης του εφήβου
- Κατανοείτε και να εξηγείτε τις κοινωνιολογικές θεωρίες για την ερμηνεία της επιθετικότητας.

Προσδοκώμενα
αποτελέσματα

- Λειτουργική επιθετικότητα ή «ενόρμηση»
- Εχθρική επιθετικότητα
- Εφηβική επιθετικότητα
- Ομάδες συνομηλίκων
- Θεωρία του Διαφορικού Συγχρωτισμού
- Κοινωνικός έλεγχος
- Κοινωνική Μάθηση
- Θεωρία της ανομίας

Έννοιες
κλειδιά

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει δύο βασικές υποενότητες. Στην πρώτη οριοθετείται η έννοια της επιθετικότητας, κάνοντας σύντομη αναφορά στα διάφορα εμπλεκόμενα επιστημονικά πεδία και διακρίνοντας τις διάφορες κατηγοριοποιήσεις της, βάσει των οποίων χαρακτηρίζεται ως αναπόσπαστο και φυσιολογικό στοιχείο της ανθρώπινης φύσης, αναγκαίο στοιχείο για την εξέλιξη του ανθρώπου, αλλά και δυσλειτουργική και αντικοινωνική συμπεριφορά. Επιπλέον, αναφέρονται οι αλλαγές που βιώνει ο έφηβος, βιολογικές και ψυχολογικές, κατά την κρίσιμη ηλικιακή αυτή περίοδο, καθώς και διαφοροποιήσεις ως προς το σχολικό κλίμα που συντελούνται κατά τη μετάβαση του εφήβου από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες ενδεχομένως να συμβάλλουν στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς του εφήβου. Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζονται αναλυτικά βασικές κοινωνιολογικές θεωρίες βάσει των οποίων τα αίτια της εχθρικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς θα πρέπει να αναζητηθούν στο κοινωνικό περιβάλλον.

Εισαγωγή

Η κοινωνία αποτελεί ένα ζωντανό, μεταλλασσόμενο σύστημα, εξαιτίας διαφόρων επιρροών είτε γενεσιουργών είτε εξωγενών. Ως δυναμικό σύστημα οι μεταβολές του θα επιφέρουν μια σειρά συστημικών αλλαγών, οι οποίες θα συμπαρασύρουν και τα μέλη της σε διάφορες μορφές αντιδράσεων. Αποτελέσματα αυτών των κοινωνικών μεταβολών αποτυπώνονται και στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο αποτελεί πρωτογενή φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου. Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα έκφανσης αντίδρασης, λόγω κοινωνικών μεταβολών και παραμέτρων. Η εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και οι γονείς χρειάζονται ένα οπλοστάσιο κατάρτισης, προκειμένου να μπορούν να προβαίνουν με αποτελεσματικές πρακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές σε ανάπτυξη και υλοποίηση προληπτικών, διαγνωστικών, αλλά και θεραπευτικών δράσεων και ενεργειών.

Απαραίτητη προς τον στόχο αυτό είναι η ενημέρωση των εμπλεκόμενων και ενδιαφερόμενων ως προς το θεωρητικό υπόβαθρο των αιτιατών παραγόντων για την επιθετική συμπεριφορά, αλλά και τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις που περιβάλλουν το κρίσιμο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού και της βίας.



Δραστηριότητα 1/ Κεφάλαιο 2

Πριν προχωρήσετε στη μελέτη της ενότητας, προσπαθήστε να ορίσετε την έννοια της επιθετικότητας, καταγράφοντας τα κριτήρια, τα οποία, κατά την άποψή σας, συμβάλλουν στον προσδιορισμό της. Στη συνέχεια, συζητήστε (μέσω του αντίστοιχου θέματος στο forum) με την υπόλοιπη ομάδα αναφορικά με τους ορισμούς και τα κριτήρια που έχετε αποδώσει και συγκεντρώστε μια λίστα με τα κοινά στοιχεία που εμπεριέχουν οι ορισμοί σας.

2.1.1 Ορισμός και οριοθέτηση της έννοιας της επιθετικότητας

Σίγουρα δεν είναι δυνατόν να οριστεί η επιθετικότητα και οι παράγοντες που συντελούν στην εκδήλωσή της με μια απλή ερμηνεία, ενώ εμπλέκονται διαφορετικά επιστημονικά πεδία στη διερεύνησή της (Κοινωνική και Κλινική Ψυχολογία, Κοινωνιολογία της γενετικής και της βιολογίας, Παιδαγωγική Ψυχολογία). Ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση, ο ορισμός, η φύση, αλλά και οι συντελεστικοί της παράγοντες έχουν διατυπωθεί με διαφορετικές και συχνά αντιφατικές απόψεις, ενώ δεν υπάρχει κάποιος προσδιορισμός που να μην προκαλεί επιφυλάξεις ως προς την πληρότητά του (Parke & Slaby, 1983· Hogg & Vaughan, 2010). Επιπλέον, ο όρος επιθετικότητα διακρίνεται από γενικότητα και αοριστία, γεγονός που δυσκολεύει τη διατύπωση ενός συγκεκριμένου ορισμού και πλαισίου καθορισμού της (Ταρατόρη & Χατζηδήμου, 1997), εφόσον είναι άμεσα εξαρτώμενη από διάφορους παράγοντες, όπως τον πολιτισμό, την κουλτούρα, τις προσωπικές στάσεις και ιδεολογίες και τη διαφοροποιημένη οπτική εξέτασης του περιστατικού εκδήλωσης επιθετικότητας, αναλογικά με τη «θέση» (κοινωνική θέση, ρόλος στην ομάδα κ.λπ.) του δράστη, του θύματος ή του παρατηρητή (Ζάχαρης, 2003· Παπαδοπούλου & Μαρκουλής, 1986). Παράλληλα, αναφορικά με την πολιτιστική διάσταση του φαινομένου, ο χαρακτηρισμός μιας συμπεριφοράς ως επιθετικής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την άποψη και κρίση του παρατηρητή, η οποία είναι άμεσα εξαρτώμενη από τον πολιτισμό από τον οποίο προέρχεται, το φύλο του, το μορφωτικό του επίπεδο, τα βιώματά του, αλλά και από παράγοντες, όπως οι συνθήκες μέσα στις οποίες διαπράχθηκε η επιθετική συμπεριφορά, οι ζημιογόνες επιπτώσεις για τον αποδέκτη, αλλά και η κοινωνική θέση ή ο ρόλος στην ομάδα που κατέχει τόσο ο θύτης όσο και το θύμα (Καλατζή-Αζίζη & Ζαφειροπούλου, 2004· Ζάχαρης, 2003). Τέλος, στη δυσκολία αποτύπωσης ενός ορισμού συμβάλλει και η διαφορετική εννοιολογική αποσαφήνισή του σε διάφορα κράτη και γλώσσες (Schott, 1972, στο Κιτσάκη, 2010· Αντωνίου, 2004· Αντωνίου & Κουτσούκου, 2011· Αντωνίου, Ντόφη & Παππά, 2013).

Ως ευρύτερη κατηγοριοποίηση των θεωριών για την προέλευση της επιθετικότητας θα μπορούσε να καταγραφεί η εξής:

1. **Η επιθετικότητα ως ιδιότητα της ανθρώπινης φύσης (θεωρίες ψυχανάλυσης και εθολογίας).** Η επιθετικότητα γίνεται αντιληπτή ως εγγενές χαρακτηριστικό του ατόμου, το οποίο είναι άμεσα συνδεδεμένο με την ανθρώπινη σεξουαλικότητα. Η επιθετικότητα ως βιολογικός παράγοντας πηγάζει από το ένστικτο της αυτοσυντήρησης και της επιβίωσης και εκδηλώνεται ως αντίδραση, όταν απειλείται η ασφάλεια του ατόμου.
2. **Η επιθετικότητα ως αποτέλεσμα κοινωνικών παρεμβάσεων (θεωρία της κοινωνικής μάθησης).** Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, οι κοινωνικοί παράγοντες και τα πρότυπα του κοινωνικού περίγυρου ευθύνονται για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των ατόμων (Bandura, 1973 στο Ζάχαρης, 2003).

Βάσει άλλων μελετητών η επιθετικότητα μπορεί να διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες (Hunt, 1993· Bushman & Anderson, 2001· Walker, 2010· Del Vecchio, 2011): α) **την παρορμητική**, η οποία είναι αφιθυμικής μορφής, δεν εμπεριέχει το στοιχείο της σκοπιμότητας και δεν έχει συχνότητα β) **τη συντελεστική**, η οποία αναφέρεται σε επιθετικές πράξεις, που όμως δεν αποσκοπούν στην ολοκλήρωση επιθετικών στόχων αλλά αποσκοπούν στην απόκτηση ή διατήρηση κάποιου αντικειμένου ή στην εξασφάλιση κάποιου δικαιώματος π.χ. όταν ένα μικρό παιδί χτυπά κάποιο άλλο προκειμένου να διεκδικήσει ένα παιχνίδι ή η επιβολή τιμωρίας στα παιδιά από τους γονείς ως μέσο, προκειμένου να επιτύχουν κάποιους παιδαγωγικούς στόχους και γ) **την εχθρική επιθετικότητα**, η οποία εμπεριέχει την εσκεμμένη πρόθεση του ατόμου να βλάψει κάποιο άλλο άτομο.

Είναι, όμως, γενικά αποδεκτή η παραδοχή ότι η επιθετικότητα αποτελεί μια δίσημη έννοια (Χηνάς & Χρυσafίδης, 2000), η οποία διαφοροποιείται, από τη μία μεριά σε επιθετικότητα ως «ενόρμηση» ή «λειτουργική επιθετικότητα», που στοχεύει σε ενέργειες διεκδίκησης και εμπεριέχει την έννοια του δυναμισμού, προκειμένου το άτομο να ικανοποιήσει τις ανάγκες του και από την άλλη σε «εχθρική επιθετικότητα» ή «βίαιη συμπεριφορά», εμπεριέχοντας την πρόθεση ενός ατόμου να βλάψει ή να «ακυρώσει» τις προσπάθειες και τα θέλω κάποιου άλλου ατόμου (Κοντοπούλου, 2007· Χηνάς & Χρυσafίδης, 2000· Δεληγιάννη-Κουίμτζη, κ.ά., 1999). Η πρώτη διερευνά την επιθετικότητα ως ένα στοιχείο της φύσης του ανθρώπου που εκφράζεται με τρόπο άμεσο και τις περισσότερες φορές ασυνείδητα, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στο είδος των αντιδράσεων και στην αντικειμενική εκτίμηση των παρατηρητών.

Αναφορικά με τη θεώρηση της επιθετικότητας ως «ενόρμηση», αυτή γίνεται αντιληπτή ως μία φυσιολογική ιδιότητα του ατόμου, η οποία χαρακτηρίζει όλα τα ζωικά είδη και εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, την πολιτισμική προέλευση και πλαίσιο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Herbert (1998 στο Παπαηλιού, κ.ά., 2006), ο όρος επιθετικότητα, περιλαμβάνει όλες εκείνες τις μορφές της, τις οποίες εκδηλώνει το άτομο στην αγωνιστική προσπάθειά του να διεκδικήσει και όλες τις ενέργειες που αποσκοπούν στην άσκηση ελέγχου επάνω στο περιβάλλον. Από την τοποθέτησή αυτή υποδηλώνεται **ότι η επιθετικότητα δεν ενέχει μόνο αρνητικά στοιχεία, αλλά και θετικά**, ενώ η συμπερίληψη της έννοιας της διεκδίκησης (π.χ. αντικειμένου, χώρου, προνομίου κ.λπ.) αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την ίδια την επιβίωση του ατόμου (Χηνάς & Χρυσafίδης, 2000· Παπαηλιού, κ.ά., 2006· Κοντοπούλου, 2007). Ως έκφανση, δε, της διεκδίκησης αποτελεί και η επίδειξη πρωτοβουλίας και υγιούς ανταγωνισμού μεταξύ ατόμων.

Στο παρόν κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με τη δεύτερη διάσταση της επιθετικότητας ως βίαιης συμπεριφοράς ή «εχθρικής επιθετικότητας», όπου ο δράστης έχει την

πρόθεση να βλάψει σε επίπεδο φυσικό ή ψυχολογικό άλλα άτομα. Βάσει αυτής της εννοιολογικής προσέγγισης του φαινομένου της επιθετικότητας, με τον συγκεκριμένο όρο αναφερόμαστε γενικά σε μορφές συμπεριφοράς, **οι οποίες προκαλούν ζημιές, τραυματισμούς ή οποιεσδήποτε δυσάρεστες καταστάσεις και βιώματα ή μείωση της ευεξίας άλλων ατόμων του περιβάλλοντος** (Ζάχαρης, 2003). Ως οριοθέτηση του φαινομένου, αποσκοπώντας στην σωστή απόδοση της ζημιογόνου και βλαπτικής κατάστασης που επιφέρει σε άλλα άτομα η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, ορίζονται ως κριτήρια: **η ένταση-συνέπειες, η διάρκεια και η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται** (Πασχάλης, 1997; Παπαδοπούλου & Μαρκούλης, 1986), αλλά και η **σκοπιμότητα** του δράστη (Γεώργας, 1990· Parke και Slaby, 1983). Η έννοια της **πρόθεσης** αποτελεί βασική συνιστώσα για τους ερευνητές, εφόσον είναι δυνατόν να προκληθεί τραυματισμός ενός ατόμου από άλλο άτομο χωρίς να είναι σκόπιμη, όπως για παράδειγμα στη διάρκεια ενός παιχνιδιού. Αναγνωρίζεται, πάντως, ότι η επιθετική και αντιδραστική συμπεριφορά αποτελεί το 1/3 των προβλημάτων που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι ψυχολόγοι σε παιδιά στην ηλικία της εφηβείας (Ollendick & Hersen, 1983 στο Τριλίβα, 1997).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε, λοιπόν, να γενικεύσουμε ότι η επιθετικότητα αποτελεί ένα φυσιολογικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου και κατά συνέπεια είναι αναμενόμενο όλα τα παιδιά κατά την ωρίμανσή τους να εμφανίζουν κάποια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, εφόσον αυτό εμπεριέχεται στη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους. Παρόλα αυτά μπορούν να οριστούν κάποια κριτήρια βάσει των οποίων να θεωρείται η επιθετικότητα εχθρική, αντικοινωνική και δυσλειτουργική. Συνοπτικά αναφέρονται τα εξής κριτήρια (Καλαντζή-Αζίζι, Ζαφειροπούλου, 2004· Parke & Slaby, 1983):

- **η συχνότητα**
- **η ένταση**
- **η διάρκεια του φαινομένου**
- **ο βαθμός πρόθεσης**
- **ο βαθμός επίδειξης αυτοελέγχου**

Κατά την ωρίμανση του παιδιού αναμένεται η συχνότητα και η ένταση της επιθετικής συμπεριφοράς να μειώνονται σημαντικά και αντίστροφα να αυξάνεται η ικανότητα ενσυναίσθησης και κοινωνικής υπευθυνότητας του ατόμου, με την προϋπόθεση βέβαια ότι τα παιδιά διαβιούν σε ένα υποστηρικτικό και φιλικό κείμενο προς αυτά περιβάλλον.

Αναφορικά με την έκταση και ένταση του σχολικού εκφοβισμού, βάσει ερευνών έχουν παρατηρηθεί τα εξής (Hasan, Drolet, & Paquin, 2003· Craig, et al., 2009· Currie, et al., 2012· Κοκκέβη, κ.ά, 2012· Καραβόλτσου, 2013):

1. Ο εκφοβισμός σταθερά μειώνεται μεταξύ των ηλικιών 12 και 18

2. Το φαινόμενο φτάνει στην κορύφωσή του στα δύο πρώτα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
3. Σταδιακά μειώνεται η σωματική βία και αυξάνεται η λεκτική και η ψυχολογική
4. Το ποσοστό του εκφοβισμού, με την πάροδο των χρόνων τείνει να μειώνεται, αλλά όταν εμμένει είναι πιθανόν να μεγαλώνει σε ένταση.

Σύμφωνα με την Καραβόλτσου (2013), ακόμα και όταν ο αριθμός των θυτών παραμένει σταθερός, ο αριθμός των θυμάτων μειώνεται, καθώς με τη σωματική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, τα παιδιά-θύματα ενδέχεται να ενταχθούν στις ομάδες συνομηλίκων. Το ίδιο ενδέχεται να συμβεί και με τους υποστηρικτές των θυτών, αλλά και τους παθητικούς θεατές, οι οποίοι κι αυτοί με την επερχόμενη συναισθηματική τους ανάπτυξη θα αποσύρουν τη στήριξή τους στους θύτες ή θα αναλάβουν πιο ενεργή στάση, θετικά κείμενη προς τους θύτες, έχοντας διαμορφώσει, πλέον, το δικό τους αξιακό σύστημα. Μάλιστα, κατά την υιοθέτηση από το άτομο της δικής του αξιακής κουλτούρας οι τυχόν συγκρούσεις ενδέχεται να προκύπτουν, κυρίως, από τις διαφορετικές αξίες που υποστηρίζουν δύο πλευρές (διαφορές ως προς τις αξίες μεταξύ ατόμων ή ομάδων).

Η επιθετικότητα στην εφηβεία

Στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών έχει διερευνηθεί διεξοδικά η επιθετικότητα των παιδιών, ενώ αποτελεσματικές και έγκαιρες παρεμβάσεις σε επιθετικά παιδιά αναζητούνται και βάσει της στενής σχέσης μεταξύ πρόωρης επιθετικότητας και επακόλουθης ψυχοπαθολογίας (Hughes et al., 1999).

Το παιδί εκδηλώνει από πολύ νωρίς μορφές επιθετικής συμπεριφοράς και θα πρέπει να χρησιμοποιούνται κατάλληλοι παιδαγωγικοί χειρισμοί, εφόσον από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του δημιουργούνται οι βάσεις προσαρμοστικών ή δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών. Η νηπιακή, η πρώτη παιδική και η εφηβική ηλικία αποτελούν τα κύρια χρονικά σημεία διαμόρφωσης της προσωπικότητας και σε αυτές τις ηλικιακές φάσεις δημιουργείται συνεπώς και η βασική στάση ζωής του παιδιού, φιλοκοινωνική ή αντικοινωνική (Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου, 2010). Τα συνδεδεμένα με την επιθετικότητα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά από την πρώιμη ηλικία τους, όπως ο θυμός, η αντζηλία, η εκδικητικότητα, παρόλο που είναι φυσιολογικά και αποδεκτά, θα πρέπει να μάθουν βαθμιαία να τα διαχειρίζονται με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, ώστε να μπορούν να συναλλάσσονται με συνομηλίκους, να ελέγχουν τον θυμό τους και να συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις της ομάδας. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, αναπτύσσει άλλες ικανότητες διαπραγματεύσεως, ενώ θα πρέπει να υπάρχουν και διέξοδοι εκτόνωσης και μετατροπής της επιθετικότητας σε εποικοδομητικές ενέργειες, όπως με τον ανταγωνισμό στη σχολική επίδοση ή τον αθλητισμό.

Η εφηβική περίοδος θεωρείται, γενικώς, μία δυσχερής ή περίοδος κρίσης στη ζωή του ατόμου, ενώ πάνω κάτω συμπίπτει με τη μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από βιολογικής και μόνο απόψεως συντελούνται σημαντικές και με ταχύ ρυθμό αλλαγές στο σώμα του εφήβου (π.χ. ύψος, σημάδια σεξουαλικής ωριμότητας) (Μονάδα Εφηβικής Υγείας, 2014. «Τί συμβαίνει στην εφηβεία;»), οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την αυτοεικόνα του, ενώ οι ορμονικές μεταβολές ενισχύουν τις σεξουαλικές και επιθετικές ενορμήσεις του εφήβου και κινητοποιούν την ψυχοσυναισθηματική του εξέλιξη. Μάλιστα, κατά την εφηβεία μπορεί να αναδυθούν λανθάνουσες, προϋπάρχουσες καταστάσεις (σωματικές, ψυχικές, κοινωνικοπεριβαλλοντικές), λόγω της οργανικής και συναισθηματικής αστάθειας της περιόδου αυτής (Dogra & Bhugra, 2013· Huessler, 2013· Jelonkiewicz, 2013· Nenniger & Frey, 2013· Τσίτσικα, 2014).

Σε αυτήν την περίοδο ο έφηβος ανεξαρτητοποιείται από τους γονείς και συνειδητοποιεί τη θέση του στην ευρύτερη πια κοινωνία. Μάλιστα, η εφηβεία σηματοδοτεί την περίοδο κατά την οποία το άτομο θα επιλέξει τη στάση και τις αρχές που θα υιοθετήσει, ως αυτόνομη προσωπικότητα, προκειμένου να άγει τη ζωή του. Πρόκειται για μια συνειδητή επιλογή πλέον και όχι αντανακλαστική όπως εκείνη που χαρακτήριζε τη συμπεριφορά του ατόμου στη νηπιακή του ηλικία, ενώ το οδηγεί στην κοινωνικοποίησή του. Σύμφωνα με τις στατιστικές, είναι μικρό το ποσοστό των παιδιών που τη βιώνουν ήρεμα, καθώς η πλειοψηφία των εφήβων βιώνει έντονα αυτήν την ηλικιακή περίοδο, ενώ το 10% των εφήβων μπορεί να φτάσει ακόμα και στα άκρα αναφορικά με παραβατικές ενέργειες. Στην Ελλάδα, μας συντάραξε η άγρια δολοφονία του 11χρονου μετανάστη Άλεξ Μεσχισβίλι, στις 3 Φεβρουαρίου του 2006 στη Βέροια, από τουλάχιστον δύο συμμαθητές του, όπως επικυρώθηκε με δικαστική απόφαση, ενώ μέχρι σήμερα το πτώμα του δεν έχει βρεθεί.

Αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις ως προς το σχολικό κλίμα που συντελούνται κατά τη μετάβαση του εφήβου από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ενδεχομένως να ευθύνονται για την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών, επιγραμματικά αναφέρονται τα παρακάτω (Καραβόλτσου, 2013:13):

- Απώλεια του ενός σημαντικού ενήλικα (δασκάλου της τάξης στο δημοτικό)
- Έμφαση στην κάλυψη της ύλης και επιβολή ενός μετρικού συστήματος αξιολόγησης
- Έμφαση σε ακαδημαϊκές επιδόσεις, κάνοντας αισθητή τη διάκριση μεταξύ των μαθητών με καλές και κακές επιδόσεις
- Ανταγωνιστικότητα και λίγες ευκαιρίες ομαδοσυνεργατικής μάθησης
- Η απουσία μαθημάτων δημιουργικών ή/και που άπτονται άμεσα των ενδιαφερόντων των μαθητών στην εφηβεία (μουσική, σεξουαλική αγωγή) δημιουργεί αίσθημα ανίας και παθητικότητας, που ενισχύει τον εκφοβισμό
- Μεγαλύτερο εύρος στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών, (μαθητές όχι μόνο από τη γειτονιά) της τάξης. Το γεγονός αυτό κάνει πιο

πολύπλοκες τις κοινωνικές επαφές, οι οποίες συχνά κουβαλούν τα προβλήματα της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο

- Αλλαγή στη σύσταση της τάξης με διαφορετικούς μαθητές από το δημοτικό, με αποτέλεσμα να χάνονται ήδη εδραιωμένες φιλίες.

Η εφηβεία σηματοδοτεί μια μεταβατική περίοδο κρίσης, από την οποία θα πρέπει να καταφέρει να διαφύγει το άτομο, προκειμένου να επιτύχει τη σύσταση της νέας του ταυτότητας. Στη φάση αυτή ο έφηβος κατακλύζεται από τις αξίες και τα ηθικά διδάγματα της προηγούμενης ηλικίας τα οποία τώρα θα πρέπει να αποδεχτεί ή να απορρίψει. Μέσα από παλινδρομικές διαδικασίες και ενδο-ατομικές διακυμάνσεις το άτομο βιώνει εσωτερικές συγκρούσεις και έλλειψη ισορροπίας (Μπεζέ, 1991), οι οποίες από μόνες τους βαραίνουν και επιφορτίζουν τον έφηβο με υψηλά επίπεδα άγχους και εκνευρισμού.

Το επίπεδο ηθικής ανάπτυξης επηρεάζεται από την νέα συνειδητοποίηση του εαυτού που κινείται τόσο σε ατομικά όσο και σε συλλογικά επίπεδα και χαρακτηρίζεται από μια τάση διαμελισμού των γενικά αποδεκτών αξιών. Είναι φυσιολογικό για τον έφηβο, κατά την πορεία του προς την αυτονομία και τη διαμόρφωση ταυτότητας, να αμφισβητήσει εντόνως τη γονική εξουσία και να απορρίψει τις αξίες των ενηλίκων γενικά, καθώς και διάφορες κοινωνικές πεποιθήσεις. Ενώ οι έφηβοι διακατέχονται από εξάρσεις και μια τάση αμφισβήτησης των γενικά αποδεκτών αξιών (Μπεζέ, 1991), παράλληλα εξερευνούν και τα δικά τους όρια σε σχέση με το κοινωνικό αξιολογικό σύστημα, αναφορικά με το «καλό» και το «κακό» (Αντωνίου, Ντάλλα & Μάτσα, 2012). Αντιλαμβάνονται, πλέον, τον κόσμο των ενηλίκων ως ξένο και καταπιεστικό, αν όχι και εχθρικό, και διακατέχονται από την επιθυμία να αντιδρούν στις νουθεσίες των γονιών και των καθηγητών, δηλαδή στα λεγόμενα «πρόσωπα κύρους». Στο πλαίσιο αυτό οι συνομήλικοι και κυρίως οι ηγετικές φυσιογνωμίες των εφήβων αποτελούν πλέον τα πρότυπα μίμησης και συμπεριφοράς, θετικής ή αρνητικής και οι φίλοι είναι οι «σημαντικοί άλλοι» των οποίων η γνώμη μετράει (Καραβόλτσου, 2013).

Στο πλαίσιο αυτής της προσωπικής μετάλλαξης είναι αναπόφευκτο και αναμενόμενο οι έφηβοι να παρουσιάζουν έντονες κι απότομες συναισθηματικές αλλαγές, επιθετική συμπεριφορά ή ακόμα και ανάληψη ρίσκων. Η έντονη επιθυμία τους για ανεξαρτητοποίηση γίνεται αντιληπτή ως μια συνεχής μάχη διεκδίκησης. **Προκειμένου να μπορούμε να μιλήσουμε για προβληματική συμπεριφορά και διαταραχή διαγωγής, θα πρέπει ο έφηβος να επιδεικνύει για σημαντικό χρονικό διάστημα δυσλειτουργική συμπεριφορά, «δυσκοινωνική» ή επιθετική, εκτός των επιτρεπτών ορίων και να προβαίνει σε βλαπτικές ενέργειες προς τον εαυτό του και τους άλλους (Κιτσάκη, 2010:31).**

Κλινικοί ψυχολόγοι θέτουν ως κριτήρια ορισμού της διαταραχής (Schachar & Wachsmuth, 1990· Bouchard, et al., 1996· Greene & Doyle, 1999· Frick, 2004): α) τη Διαταραχή της διαγωγής, η οποία αφορά στην παραβίαση βασικών δικαιωμάτων των

άλλων και κοινωνικών κανόνων και εκδηλώνεται: με σωματική βία ή κακοποίηση προς άλλα άτομα ή και ζώα, χρήση όπλων (μαχαίρι, σπασμένο γυαλί, τούβλο, κ.λπ.), σεξουαλική κακοποίηση, παραβίαση ορίων, καταστροφή ξένης περιουσίας, απάτες, κλοπές, σκασιарχείο, διανυκτέρευση εκτός σπιτιού χωρίς γονική άδεια και β) **την Εναντιωματική προκλητική διαταραχή**, η οποία αναφέρεται σε έντονο αρνητισμό, προκλητικότητα και εχθρότητα προς τους άλλους και εκφράζεται με: άρνηση συμμόρφωσης με κανόνες, εσκεμμένη παρενόχληση ατόμων, έντονες διαμάχες, μεταβίβαση ευθυνών και προσωπικού φταιξίματος σε άλλους και με το αίσθημα της εκδικητικότητας. Προκειμένου όμως ένα παιδί να διαγνωστεί με τις παραπάνω διαταραχές, θα πρέπει να έχουν εκδηλωθεί **παραπάνω από τρία από τα προαναφερθέντα κριτήρια της κάθε κατηγορίας και να εκδηλώνονται για μεγάλο χρονικό διάστημα** (Αντωνίου, 2008).

Η ηθική ανάπτυξη του ατόμου καλλιεργείται κατά τη διάρκεια της εφηβείας, όπου, αν και σε πρωτόλειο βαθμό, παρουσιάζει αμοιβαιότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις και ολοκληρώνεται ή συναρτάται από την ικανότητα του ατόμου να αποδεσμευτεί από αυθεντίες που το συμπαρασύρουν σε επιθετικές συμπεριφορές (Kohlberg, 1989 στο Κιτσάκη, 2010). Συνεπώς, πτυχές μόνο της ηθικής εξέλιξης του ατόμου μπορούν να αναστείλουν επιθετικές συμπεριφορές και να συγκρατήσουν το άτομο από κάποιο ξέσπασμα ή εχθρική ενέργεια που θα βλάψει τον αποδέκτη.

Καθοριστικός, αλλά όχι απόλυτος, είναι ο ρόλος της οικογένειας του εφήβου. Αν οι γονείς εκδηλώνουν και αυτοί επιθετικότητα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις ή επιβραβεύουν παραβατικές συμπεριφορές (π.χ. καυχιούνται ότι κλέβουν στην εφορία κ.λπ.), τότε είναι πιθανόν και το παιδί να υιοθετήσει τη στάση τους (Lereya, Samara & Wolke, 2013). Υπάρχουν, όμως, και πολλές περιπτώσεις που, αν και το παιδί προέρχεται από αυτό που λέμε «καλή οικογένεια», δηλαδή με συμπεριφορές γονέων που συνάδουν με τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες, επιδεικνύει επιθετική συμπεριφορά. Η παραβατική συμπεριφορά, συνήθως, προκύπτει στο παιδί ως εκτόνωση ή εξωτερίκευση έντονου στρες που βιώνει για κάποιους λόγους, όπως σχολική αποτυχία, διαζύγιο, ερωτική απογοήτευση ή επειδή απλά διακατέχεται από την επιθυμία να ξεχωρίζει. Συνήθως, τα παιδιά που παρουσιάζουν επιθετικές συμπεριφορές στην εφηβεία έχουν διαπαιδαγωγηθεί με μια δόση υπερβολής είτε μέσα σε πολύ ελαστικά πλαίσια είτε σε αυστηρά πειθαρχημένα οικογενειακά περιβάλλοντα.

Στο πολυπαραγοντικό φαινόμενο της επιθετικής συμπεριφοράς κατά την εφηβεία προστίθεται και η ανάγκη των εφήβων να γίνονται αποδεκτοί από «ομάδες συνομηλίκων», εφόσον αισθάνονται έντονα την ανάγκη να αυτοπροσδιοριστούν σε σχέση με τους συνομηλίκους. Το αίσθημα και μόνο αποδοχής είναι δυνατόν να εκλαμβάνεται ως σχέση φιλίας, η οποία δεν διαπερνάται ή καθορίζεται από άλλες αξίες ή προσωπικές πεποιθήσεις. Επομένως, **η ομάδα παίζει καθοριστικό ρόλο στο κρίσιμο ηλικιακό στάδιο της εφηβείας και παρέχει μια προσωρινή ταυτότητα για τον έφηβο** (Demaray & Malecki, 2002· Garnefski, 2000· Schaffer, 1996· Hartup,

1993). Ανάλογα με τη σύσταση και τους κοινωνικο-ηθικούς μηχανισμούς συγκρότησης της ομάδας είτε θα αποτελέσει στήριγμα ομαλής προσαρμογής και προετοιμασίας του εφήβου για την ευρύτερη κοινωνία ή αντίθετα θα αποτελέσει το υποστήριγμα για την εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Salmivalli, 2010). Η επιλογή της ομάδας, όμως, εξαρτάται από την ίδια την ψυχοσύνθεση του εφήβου και τη ροπή του προς την κοινωνική ευρυθμία ή την κατάλυσή της. Ενώ, λοιπόν, αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, κατά τη διάρκεια της εφηβείας και υπό ευνοϊκές συνθήκες η ομάδα που συγκροτείται από συνομηλίκους δύναται να «τροφοδοτήσει τη δημιουργία ταυτότητας» του εφήβου και «αναλαμβάνει ρόλο προσομοιωτικό, για να εισαχθεί ο έφηβος στο κόσμο των ενηλίκων, όταν παρεμβάλλεται η πράξη της θυματοποίησης αναστέλλονται όλες οι προαναφερθείσες διαδικασίες και ακυρώνονται οι εξελικτικές τροφοδοτήσεις που θα μπορούσε ένας έφηβος να εισπράξει» (Coleman & Hendry, 1990 στο Κιτσάκη, 2010).

Βάσει καταγραφών της αστυνομίας για παραβάσεις ανηλίκων και από στοιχεία δικαστηρίων ανηλίκων, η παραβατική/αποκλίνουσα συμπεριφορά των εφήβων μπορεί να εκδηλωθεί ως εξής (Κέντρο Παιδιατρικής Μέριμνας, 2005):

- Διαρρήξεις και ληστείες
- Πρόκληση υλικών ζημιών, βανδαλισμοί
- Διακίνηση ναρκωτικών
- Βίαιες εμπλοκές (κυρίως συμμοριών) π.χ. σε γήπεδα
- Πρόκληση επικίνδυνων σωματικών βλαβών μέχρι και ανθρωποκτονίες.

Δραστηριότητα 2/ Κεφάλαιο 2



Δείτε το βίντεο 'Dear Dad' - (Anti-Bullying Short Film) στο link: https://www.youtube.com/watch?v=5H8RnV9b_cY και καταγράψτε τις απόψεις σας σχετικά με τους λανθασμένους τυχόν χειρισμούς για αποφυγή του προβαλλόμενου περιστατικού. Στη συνέχεια, αναφερθείτε στους τρόπους με τους οποίους εσείς θα προσπαθούσατε να αντιμετωπίσετε ανάλογα περιστατικά που θα έπεφταν στην αντίληψή σας.

Η δραστηριότητα θα γίνει μέσω του σχετικού θέματος στην ομάδα συζητήσεων (forum) του τμήματός σας.

2.1.2 Κοινωνιολογικές θεωρίες για την ερμηνεία της επιθετικότητας

Βάσει της κοινωνιολογικής θεώρησης, η ελεύθερη επιθετικότητα και η βία εκλαμβάνονται ως εγγενείς μορφές έκφρασης του ανθρώπου, οι οποίες θα πρέπει να μετασχηματιστούν μέσω της προβολής των κοινωνικών θεσμών από ελεύθερες σε

ελεγχόμενες (Παπαδημητρίου, 1995, στο Βασιλείου, 2006). Πρωταρχικό ρόλο στην κοινωνιολογική θεώρηση φαινομένων συμπεριφοράς έχουν η κοινωνική δομή και οι κοινωνικοί δεσμοί. Κατά συνέπεια, οποιαδήποτε αποκλίνουσα συμπεριφορά θα πρέπει να διερευνηθεί μέσω του κοινωνικού περιβάλλοντος και των κοινωνικών ζυμώσεων, οι οποίες ευνοούν σε συγκεκριμένες συνθήκες και πλαίσια την εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Γκότοβος, 1988). Στο πλαίσιο της κοινωνιολογικής αυτής θεώρησης του φαινομένου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς τα αίτια θα πρέπει να αναζητηθούν, κυρίως, στο κοινωνικό περιβάλλον.

Παρακάτω αναφέρονται συνοπτικά μερικές από τις βασικές θέσεις των κοινωνιολογικών θεωριών:

Θεωρία του Διαφορικού Συγχρωτισμού

Η θεωρία του Διαφορικού Συγχρωτισμού, εμπνεύστηκε από τον Edwin H. Sutherland και εστιάζει στα αίτια πρόκλησης της επιθετικής συμπεριφοράς. Βάσει ερευνητικών μελετών ο Sutherland διαπιστώνει ότι η επιθετικότητα δεν αφορά σε κληρονομικούς παράγοντες, αλλά εδράζεται στο γεγονός ότι η συμπεριφορά που υιοθετεί ένα άτομο προκύπτει μέσα από τις διαδικασίες και τους μηχανισμούς της κοινωνικοποίησης και της συναναστροφής του ατόμου με άλλα άτομα. Σύμφωνα με τον Sutherland, η «διαφορική κοινωνική οργάνωση» ή «διαφορική οργάνωση της ομάδας», δηλαδή η ύπαρξη διαφορετικών ομάδων με διαφορετική κουλτούρα και παράδοση και κατά συνέπεια στάση απέναντι στην επιθετικότητα, είναι αυτή που ευθύνεται και για τη στάση και συμπεριφορά που θα υιοθετήσουν τα άτομά της.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Διαφορικού Συγχρωτισμού, η επιθετική συμπεριφορά δεν θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως ανεξάρτητη και εξατομικευμένη, για τον λόγο ότι τα παρεκκλίνοντα άτομα μιμούνται τη συμπεριφορά της κοινωνικής ομάδας με την οποία συναναστρέφονται και, επομένως, ακολουθούν κι αυτοί κοινωνικές νόρμες, ανεξαρτήτως εάν προέρχονται από μια παρεκκλίνουσα υποκουλτούρα. Σύμφωνα με τον Φαρσεδάκη (1985), βασική αιτία του διαφορικού συγχρωτισμού είναι η πολιτιστική σύγκρουση. Βάσει της συγκεκριμένης θεωρίας, η επιθετική συμπεριφορά, όπως και κάθε άλλη συμπεριφορά, μαθαίνεται μέσα από την επαφή με άλλους ανθρώπους εξίσου επιθετικούς, ενώ βασική παράμετρος αποτελεί η διάρκεια, η συχνότητα, η ένταση και οι συνέπειες των επαφών με επιθετικά άτομα.

Θεωρία του Κοινωνικού Ελέγχου

Η θεωρία του κοινωνικού ελέγχου σε σχέση με τη θεωρία του Διαφορικού Συγχρωτισμού προσεγγίζει το θέμα πιο έμμεσα εστιάζοντας στους παράγοντες που συμβάλλουν και ενισχύουν τη συμμόρφωση του ατόμου με τους κοινωνικούς κανόνες και τις κοινωνικά αποδεκτές νόρμες. Η συγκεκριμένη θεωρία εδράζεται στην επαγωγική διερεύνηση της επιθετικής συμπεριφοράς, δηλαδή ότι ο εντοπισμός των

παραγόντων που προκαλούν τη συμμόρφωση θα οδηγήσει αυτομάτως και στη διαλεύκανση των αιτιών της επιθετικής συμπεριφοράς.

Οι υποστηρικτές της θεωρίας ανάγουν την ύπαρξη του κοινωνικού ελέγχου ως υπεύθυνη για τη συμμόρφωση του ατόμου και την αποδοχή κομφορμιστικών πλαισίων συμπεριφοράς, ενώ αντιθέτως η απουσία του δύναται να οδηγήσει σε παραβατική συμπεριφορά (Chapple, et al., 2005· Ozbay & Ozcan, 2006). **Ως κοινωνικός έλεγχος ορίζεται η δυναμική μιας ομάδας ή κοινωνίας στο να ρυθμίσει τη συμπεριφορά των μελών της, μέσα από την υιοθέτηση και τη δέσμευσή τους στους ήδη υπάρχοντες κοινωνικούς θεσμούς και κανονιστικούς περιορισμούς.**

Βέβαια, η συμμόρφωση του ατόμου με κανόνες δεν αποτελεί μια αυτόματη ή προδιαγεγραμμένη διαδικασία. Ως εκ τούτου, μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο και κατά την κοινωνικοποίηση του ατόμου ενυπάρχουν διάφοροι μηχανισμοί μεθόδευσης του κομφορμιστικού τρόπου ζωής και συμμόρφωσης βάσει των κοινωνικών επιταγών είτε με τη μορφή των επιδοκμασιών (ως ανταμοιβές για την επιδοκμασία) και των κυρώσεων (ποινές όταν δεν συμμορφώνεται το άτομο) ή ως επιβαλλόμενος εξωτερικός εξαναγκασμός. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Hirschi όλοι οι άνθρωποι είμαστε εν δυνάμει ικανοί, για να διαπράττουμε παρεκκλίνουσες ενέργειες. Η ύπαρξη δυνατών δεσμών με την κοινωνία είναι αυτή που μας εμποδίζει και αναχαιτίζει την εκδήλωση τέτοιου είδους συμπεριφοράς. Ανάγοντας τη θεωρία του κοινωνικού ελέγχου στο σχολικό πλαίσιο, αντιλαμβάνεται κανείς ότι οι μαθητές, οι οποίοι καταφέρνουν να προσαρμοστούν και να εναρμονιστούν με το σχολικό περιβάλλον θα έχουν ευκαιρίες για *«απόκτηση ‘προκοινωνικών’ ικανοτήτων και συμπεριφορών, δηλαδή να αναπτύξουν μορφές συνεργασίας μεταξύ πλευρών (άτομα, ομάδες, κοινωνικά συστήματα) που έχουν τους ίδιους ή συμπληρωματικούς στόχους και προσπαθούν να τους επιτύχουν με αρμονία»* (Αρτινοπούλου, 2001:16) και με τον τρόπο αυτόν να καθίσταται λιγότερο πιθανόν να επιδείξουν «αντικοινωνικές» συμπεριφορές.

Θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Βασικός εκπρόσωπος της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης είναι ο Albert Bandura, ο οποίος επεσήμανε τον ρόλο του προτύπου για τη μάθηση των διαφόρων τρόπων συμπεριφοράς και, κατά συνέπεια, και της παραβατικής. Σύμφωνα με τον Bandura (1973 στο Ζάχαρης, 2003), το άτομο στην παιδική του ηλικία παρατηρεί τη συμπεριφορά των ατόμων του περιβάλλοντός του, με τους γονείς να αποτελούν σε αυτή τη φάση το ισχυρό πρότυπο και μαθαίνει να τη μιμείται. Η μάθηση συντελείται μέσα από την α) παρατήρηση της συμπεριφοράς του προτύπου και β) τη μίμηση της ίδιας της συμπεριφοράς, ως ασυνείδητος αυτοματισμός. Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνες, ακόμα κι η απλή παρατήρηση της επιθετικότητας, ανεξάρτητα από τη σχέση του ατόμου με το πρότυπο, αρκεί, για να αποτελέσει συμπεριφορά μίμησης στα παιδιά.

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, **η αποκλίνουσα συμπεριφορά μαθαίνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα, τα οποία έχουν υιοθετήσει αυτού του είδους τη συμπεριφορά και, μάλιστα, εκφράζονται ευνοϊκά για μορφές παραβατικότητας.** Τα παιδιά τείνουν να μιμηθούν επιθετικές συμπεριφορές, λόγω του εντυπωσιασμού τους από τα συναναστρεφόμενά τους πρόσωπα που εκδηλώνουν τέτοιες συμπεριφορές ή λόγω των απολαβών και αμοιβών που βλέπουν ότι έχουν αυτά τα άτομα, οι οποίες προέρχονται από τις επιθετικές τους ενέργειες (Νέστορος, 1997· Hogg & Vaughan, 2010).

Θεωρία της ανομίας

Σύμφωνα με τον Robert K. Merton, «**η αποκλίνουσα συμπεριφορά δημιουργείται από το χάσμα μεταξύ πολιτιστικών στόχων και διαθέσιμων μέσων για την επίτευξη αυτών των στόχων**» (Μπίκα, 2011: 86). Με άλλα λόγια, όταν η κοινωνία προβάλλει αξίες (όπως επικρατούν στη σημερινή πραγματικότητα η δύναμη και ο πλούτος) τις οποίες θα πρέπει τα μέλη της να επιδιώκουν χωρίς, όμως, να τους παρέχει τα νόμιμα μέσα, τότε τα άτομα είναι δυνατόν να παρακάμψουν τους ισχύοντες κοινωνικούς κανόνες και να καταφύγουν σε μη θεμιτά μέσα. Το χάσμα μεταξύ αξιών και μέσων επίτευξής τους - με προφανή επιδίωξη του ατόμου, βάσει της σημερινής πραγματικότητας, την υλική ευημερία - οδηγεί σε καταστάσεις ανομικές. Η επίτευξη των πολιτισμικών στόχων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις παρεχόμενες ευκαιρίες, οι οποίες, όμως, είναι ανισομερώς κατανομημένες στα μέλη της κοινωνίας και σε άμεση εξάρτηση με τη θέση του ατόμου στην κοινωνική δομή (Βασιλείου, 2011). Αν και πρόκειται για ταξικοκεντρική θεώρηση, τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, που βιώνουν ως επί το πλείστον τη στέρηση ευκαιριών, προκειμένου να χαίρουν οικονομικής ευημερίας, είναι πιο πιθανό να αντιδράσουν με αντικοινωνικές πράξεις (Φαρσεδάκης, 1985) ή να προβούν σε απόρριψη των πολιτιστικών στόχων, λόγω της προσλαμβάνουσας αδυναμίας επίτευξής τους.

Η θεωρία της ανομίας αποτελεί ερμηνευτική προσέγγιση και των φαινομένων βίας που απαντώνται στο σχολικό περιβάλλον, αντιλαμβανόμενο ως ένα κοινωνικό περιβάλλον που καλλιεργεί υψηλές φιλοδοξίες και προσδοκίες στα παιδιά χωρίς, όμως, να τους διαθέτει τα κατάλληλα μέσα για την πραγμάτωσή τους (Βασιλείου, 2006). Το αίσθημα αυτό του ανεκπλήρωτου και της ματαιώσης είναι δυνατόν να οδηγήσει τα παιδιά σε ανομικές καταστάσεις.

Δραστηριότητα 3/ Κεφάλαιο 2



Προαιρετικά, μέσω του αντίστοιχου θέματος στην ομάδα συζητήσεων (forum)

Δείτε τα παρακάτω video και καταγράψτε τους παράγοντες που οδήγησαν στη «συμμόρφωση» (με την έννοια της επιβολής της άποψης του κοινωνικού συνόλου στην ατομική βούληση) του ατόμου-έμβιου όντος. Στη συνέχεια αναλογιστείτε ως προς την επιρροή αυτών των παραγόντων στα νεαρά άτομα και, αφού καταγράψετε τους αναστοχασμούς σας ως προς τη δύναμη επιρροής των κοινωνικών ομάδων, ανταλλάξτε απόψεις με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας σας. Εάν τυχόν στο σχολείο σας υπήρχαν περιστατικά που εμπίπτουν στην κατηγορία της «συμμόρφωσης» βάσει κοινωνικών ομάδων, μοιραστείτε τα με τους άλλους.

Το Πείραμα Συμμόρφωσης / The Asch Conformity Experiment (Greek Subs)

<https://www.youtube.com/watch?v=P7tVy88FTJE&index=2&list=PL7E7AF1ABC32CA9FF>

Το Πείραμα Υπακοής Milgram

<https://www.youtube.com/watch?v=eIvzE2GWopE>

Εκπαιδευτικά βίντεο: Η επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος

https://www.youtube.com/watch?v=W_Ick0EOrYs

Ενότητα 2.2

ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΤΕΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρηθεί να διατυπωθούν κάποιες ερμηνευτικές προσεγγίσεις και να αναλυθούν μερικοί από τους βασικούς παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη της παιδικής επιθετικότητας, σε επίπεδο οικογένειας, σχολείου, αλλά και στο επίπεδο του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Σκοπός

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη της ενότητας αυτής, θα είστε σε θέση να:

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

- Κατανοείτε τους οικογενειακούς παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην ομαλή κοινωνικοποίηση του ατόμου
- Αναγνωρίζετε παραμέτρους της σχολικής δομής και λειτουργίας που ενισχύουν την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς
- Αναγνωρίζετε και κατανοείτε τους παράγοντες που προκαλούν την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας
- Αναφέρετε και εξηγείτε τις κοινωνικές συνθήκες και τους παράγοντες ενίσχυσης της επιθετικής συμπεριφοράς.

- μιμητική συμπεριφορά
- διαπροσωπικές σχέσεις
- δομή και λειτουργία του σχολείου
- σχολικό κλίμα
- διάσπαση κοινωνικού ιστού
- κοινωνική οικολογία
- ΜΜΕ, ηλεκτρονικά παιχνίδια
- χουλιγκανισμός, βανδαλισμοί

Έννοιες κλειδιά

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει τρεις βασικές υποενότητες. Στην πρώτη αναλύονται οι οικογενειακοί παράγοντες που ευθύνονται για την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών, αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, τους γονείς ως αρνητικά πρότυπα μίμησης και το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον της οικογένειας. Στη δεύτερη υποενότητα αναλύονται οι παράγοντες κινδύνου για την εκδήλωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών, αναφορικά με τη γενική οργάνωση του σχολείου, τη δομή και λειτουργία του, τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, τον ρόλο του σχολείου ως κανονιστικού οργανισμού και το σχολικό κλίμα. Τέλος, στην τρίτη υποενότητα

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

16

αναφέρονται οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, όπως η ανεργία, ο ρατσισμός, αλλά και η αλόγιστη βία που προβάλλεται μέσα από τα ΜΜΕ και οι κοινωνικές νόρμες ανοχής στη βία ως οι βασικότεροι κοινωνικοί παράγοντες που παρωθούν τα παιδιά σε αντικοινωνικές συμπεριφορές.

Εισαγωγή

Κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης, το άτομο μαθαίνει τις αξίες και τους κανόνες του κοινωνικού περιβάλλοντος όπου ζει και με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνει την προσωπική και κοινωνική του ταυτότητα, οι οποίες εδράζονται στη συνεχή αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του (Γκότοβος, 2002). Παρόλο που στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο και υπό τις ίδιες συνθήκες μπορεί να έχει το άτομο επίγνωση των μορφών συμπεριφοράς που προσδοκά η κοινωνία απ' αυτό, είναι εμφανές ότι συντρέχουν πολλοί παράγοντες που κάνουν τα άτομα να ανταποκρίνονται άλλα σε μεγαλύτερο και άλλα σε μικρότερο βαθμό στις συγκεκριμένες κοινωνικές προσδοκίες.

Παρουσιάζεται ένα μεγάλο εύρος ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν και δρουν αποφασιστικά στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και που μπορούν να ερμηνεύσουν την εμφάνιση φαινομένων επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών - από βιολογικούς, ψυχολογικούς, πολιτισμικούς, την προσωπικότητα του ίδιου του παιδιού μέχρι το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον (Hogg & Vaughan, 2010· Li, 2008· Parke & Slaby, 1983).

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρηθεί να αναλυθούν μερικοί από τους βασικούς παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη της παιδικής επιθετικότητας αναφορικά με τρία επίπεδα (Bronfenbrenner, 1994): α) στο **επίπεδο της οικογένειας** (οικογενειακές συγκρούσεις, επιβολή αυστηρών τιμωριών, στάσεις και αξίες γονιών, οικονομικά προβλήματα κ.λπ.), β) στο **επίπεδο της μικρο-κοινωνίας του σχολείου** (διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, εκπαιδευτικών μεταξύ τους, σχολικό κλίμα κ.λπ.) και γ) στο **επίπεδο του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος** συμπεριλαμβανομένων των θεσμοποιημένων φορέων (κράτος, θρησκεία κ.λπ.) και μη θεσμοποιημένων ή άτυπων φορέων (π.χ. ΜΜΕ, χουλιγκανισμός).

2.2.1. Οικογένεια

Η οικογένεια ως πρωτογενής ομάδα αποτελεί τον κατεξοχήν και πρώτιστο κοινωνικοποιητικό παράγοντα που επιδρά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και λειτουργεί ως πρωτεύον πλαίσιο για τη μίμηση συμπεριφορών. Στο πλαίσιο της οικογένειας και μέσα από τη διαρκή σχέση αλληλεπίδρασης του παιδιού με τα άτομα που συγκροτούν το οικογενειακό του περιβάλλον, το νεαρό άτομο θα αποκτήσει τις πρώτες παραστάσεις και μια πρώτη αντίληψη σχετικά με κοινωνικά αποδεκτές και μη αποδεκτές συμπεριφορές. Οι γονείς σε ρόλο του «προσώπου κύρους» τείνουν να

αποτελούν τα αρχικά πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία, λόγω του νεαρού της ηλικίας των ατόμων, αλλά και του σημαίνοντος ρόλου των γονέων, θα εσωτερικεύει το παιδί και θα επηρεάσουν σημαντικά τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, αλλά και τις σχέσεις του και τη συμπεριφορά του με άλλα άτομα. Από τη μεριά τους οι γονείς, έχοντας επίγνωση του ρόλου τους στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, καταβάλλουν μεθοδευμένες προσπάθειες να περιχαράξουν τις επιτρεπτές και αποδεκτές συμπεριφορές με τη χορήγηση τιμωριών ή ανταμοιβών (Crosnoe & Cooper, 2010). Σήμερα, μέθοδοι όπως αυτές των τιμωριών και των ανταμοιβών είτε ασκούνται στο οικογενειακό είτε στο σχολικό περιβάλλον θεωρούνται επιβλαβείς για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και έχουν αντικατασταθεί (προ πολλών ετών) από άλλες οι οποίες, μέσα σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο και με συγκεκριμένες στρατηγικές, επιδιώκουν την υγιή θέσπιση και τήρηση ορίων και κανόνων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Ωστόσο, μέσα στην οικογένεια συντελούνται και μη μεθοδευμένοι και συνειδητοί μηχανισμοί που δρουν καταλυτικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, όπως το επάγγελμα των γονιών, η οικονομική κατάσταση και η κοινωνική θέση της οικογένειας, προσδοκίες των γονιών για το μέλλον των παιδιών τους κ.λπ. (Νόβα-Καλτσούνη, 1995).

Από ερευνητικές μελέτες διαπιστώνεται η στενή σχέση μεταξύ της γονικής συμπεριφοράς και της θυματοποίησης του παιδιού από συνομηλίκους του ή της εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού (Dishion, French, & Patterson, 1995· Cowie, 2000· Shields & Cicchetti, 2001· Stevens et al., 2002· Connolly & O' Moore, 2003· Lereya, Samara & Wolke, 2013). Είναι εμφανές από τα ερευνητικά πορίσματα ότι τα παιδιά που εκφοβίζουν αλλά και αυτά που εκφοβίζονται είναι πολύ πιθανόν να εκτίθενται σε αρνητική γονική συμπεριφορά. Μάλιστα, στην έρευνα των Holt, Kaufman και Finkelhor (2008) διαπιστώθηκε διάκριση της αρνητικής γονικής συμπεριφοράς σε σχέση με τα θύματα και τους θύτες. Βάσει της συγκεκριμένης έρευνας τα παιδιά που εκφοβίζονται είναι περισσότερο πιθανόν στο οικογενειακό τους περιβάλλον να αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα κριτικής, κακοποίηση και ελαστικότητα σε κανόνες ενώ τα παιδιά που εκφοβίζουν αντιμετωπίζουν κυρίως έλλειψη επιτήρησης, κακοποίηση και εκτίθενται σε καταστάσεις ενδοοικογενειακής βίας.

Κατά συνέπεια, λοιπόν, προκύπτει ότι σε ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου οι γονείς δεν επιδεικνύουν τις αρμόζουσες συμπεριφορές και δεν προβάλλεται ο σεβασμός προς τον άλλο ή που επιδεικνύουν και οι ίδιοι επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά είναι πολύ πιθανό το παιδί να ενστερνιστεί και να υιοθετήσει τη δική τους «αντικοινωνική» στάση, την οποία θα διατηρεί και στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στην κοινωνία ως ενήλικας αργότερα (Cowie, 2000· Tremblay, 2000· Eysenck, 2013). Κατά τον Αριστοτέλη η αρετή πηγάζει από μια εγγενή ικανότητα να πράττουμε το σωστό, η εκδήλωση της οποίας χρειάζεται καθοδήγηση και άσκηση. Είναι αυτονόητο δε ότι το βίωμα μιας ισορροπημένης παιδικής ηλικίας θα επιδράσει θετικά στο παιδί το οποίο θα επιδιώξει και στο μέλλον να δημιουργήσει τις ίδιες

συνθήκες στη ζωή του, ενώ αντίθετα, έχοντας βιώσει βίαιες συμπεριφορές στο οικογενειακό του περιβάλλον, θα κουβαλάει μαζί του μια βεβαρημένη κληρονομιά..

Σύμφωνα με τον Duncan (2004), η θυματοποίηση του παιδιού συνδέεται και με τη στάση και το ρόλο της μητέρας αναφορικά με την ανάπτυξη της αυτονομίας του αγοριού και το «δέσιμο» (connectedness) που θα αναπτύξει με το κορίτσι. Αγόρια με υπερπροστατευτικές μητέρες είναι πολύ πιθανόν να γίνουν θύματα εκφοβισμού λόγω της ελλιπής καλλιέργειας δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων ενώ τα κορίτσια, τα οποία αντιμετωπίζουν συναισθηματική κακοποίηση και εχθρική συμπεριφορά από τις μητέρες τους είναι πιθανόν να θυματοποιηθούν λόγω συναισθηματικής ανασφάλειας και έλλειψης επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των μανάδων που έχουν ερευνητικά διαπιστωθεί να συνδέονται με τη θυματοποίηση του παιδιού είναι η εκδήλωση υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς, η επιβολή εξουσίας και γενικά η έλλειψη των κατάλληλων προσδοκιών αναφορικά με την ανάπτυξη του παιδιού (Flouri & Buchanan, 2003· Georgiou, 2008· Bowes et al., 2010).

Οι σχέσεις μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον είναι αμφίδρομες πάντα και επηρεάζονται και από εξωγενείς παράγοντες, όπως τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες (Farrington, 2000). Αν και πρόκειται για ενδεικτικούς και όχι καθοριστικούς παράγοντες, αναφέρουμε, για παράδειγμα, το φτωχό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονιών, την ανεργία, τα ωράρια εργασίας των γονιών, τις αυξανόμενες οικονομικές απαιτήσεις, τον τόπο διαμονής (αστικό κέντρο, επαρχία) κ.λπ.

Προκειμένου να αποκτήσουμε μια σφαιρική εικόνα για τη συσχέτιση της οικογένειας με την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, θα πρέπει να αναφερθούμε στις σχέσεις τόσο μεταξύ γονέων και παιδιών αλλά και μεταξύ συζύγων (Αντωνίου, 2006).

Σχέσεις μεταξύ γονιών και παιδιών

Η γονική συμπεριφορά είτε άμεση ή έμμεση απέναντι στο παιδί παίζει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση των προσωπικών αξιών, στάσεων και συμπεριφορών που θα υιοθετήσει το παιδί. Βασικές από τις γονικές ενέργειες που φέρουν αρνητικές συνέπειες στην κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι οι εξής:

- Αυταρχισμός, επιβολή αυστηρών τιμωριών
- Χρήση βίας για την επίλυση προβλημάτων
- Χαμηλές προσδοκίες για το μέλλον του παιδιού και απόρριψη
- Ανεκτικότητα των γονέων στη βίαιη συμπεριφορά των παιδιών
- Επίρριψη άδικων ευθυνών
- Έλλειψη θέσπισης ορίων για τα παιδιά
- Έλλειψη χρόνου, αλλά και διάθεσης για ουσιαστική επικοινωνία και συμμετοχή στα προβλήματα των παιδιών
- Χρήση ειρωνείας και προσβολών αντί διαλόγου
- Συναισθηματική παραμέληση

- Έλλειψη παροχής ασφάλειας
- Απρόβλεπτη συμπεριφορά των γονιών μεταξύ υπερβολικής αυστηρότητας και υπερβολικής επιείκειας
- Έλλειψη ηθικών αναστολών
- Αφαίρεση από το παιδί της ευθύνης για τον έλεγχο της δικής του ζωής
- Έλλειψη καθοδήγησης και επιτήρησης των παιδιών.

(Eysenck, 2013· Καραβόλτσου, 2013· Γεωργίου, 2000)

Επιπλέον δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση του ατόμου μπορεί να προκληθούν από τη διάσπαση της δομικής λειτουργίας της οικογένειας (broken home) με το διαζύγιο, τον θάνατο ενός γονέα ή τη χωριστή διαβίωση (Μπαμπάλης, 2011^α. Hasan, Drolet, & Paquin, 2003). Γονείς δε που κάνουν χρήση εθιστικών ουσιών σχεδόν κατά κανόνα αναμένεται να ασκούν επιθετική συμπεριφορά στα παιδιά τους, υπό την επήρεια αυτών. Ενώ δεν χρειάζεται να αναφερθεί ο σοβαρός και μη αναστρέψιμος αντίκτυπος στη ψυχοσύνθεση του παιδιού που έχει υποστεί σεξουαλική κακοποίηση από κάποιο μέλος της οικογένειας. Οι συνέπειες και τα συμπτώματα στο παιδί είναι βαρύνουσας σημασίας, ενώ το παιδί θα δυσκολεύεται γενικά να επενδύσει στις σχέσεις του με ενήλικες.

Τέλος, αναφορικά με τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, είναι ιδιαίτερης σημασίας οι γονείς να επικοινωνούν και να συνεργάζονται στενά με τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και για τη συμπεριφορά του και την κοινωνικοποίησή του (Γεωργίου, 2000). Όταν τα παιδιά αισθάνονται ότι οι γονείς τους ενδιαφέρονται, είναι λιγότερο πιθανόν να απογοητεύσουν τους γονείς τους, επιδεικνύοντας αντικοινωνική και αποκλίνουσα συμπεριφορά, εφόσον έχουν ενσυναίσθηση των αντιδράσεων και απόψεων των γονιών τους (Βασιλείου, 2011).

Σχέσεις μεταξύ συζύγων

Επιπλέον, όταν η σχέση μεταξύ των συζύγων δε διακατέχεται από αλληλοσεβασμό, είναι δυνατόν να εκδηλώνονται επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ τους (σωματικές, ψυχολογικές, λεκτικές), οι οποίες είναι πιθανόν να ανακάμψουν την ομαλή και φυσιολογική κοινωνικοποίηση του παιδιού (Hasan, Drolet, & Paquin, 2003· Duncan, 2004· Spriggs, et al., 2007). Οι γονείς, όπως προαναφέρθηκε, δρουν ως πρότυπα για τα νεαρά άτομα, τα οποία ενδέχεται, ανάλογα με το φύλο και την ιδιοσυγκρασία τους, να ταυτιστούν είτε με τον γονιό-θύτη είτε με τον γονιό-θύμα ή, αν δεν υπάρχει μια τέτοια διάκριση και εκδηλώνεται και από τα δύο μέρη-γονείς επιθετική συμπεριφορά, να θεωρήσουν αυτονόητη την επιθετικότητα ως αναπόσπαστο στοιχείο που χαρακτηρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις (Shields & Cicchetti, 2001· Stevens et al., 2002).

Στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και στην πρόσληψη και υιοθέτηση αποδεκτών συμπεριφορών μεγάλη σημασία έχει η αυτοεικόνα του παιδιού

και η αυτοεκτίμηση ως ένδειξη του βαθμού επιδοκιμασίας και αποδοχής του εαυτού του. Μάλιστα, πολλοί θεωρούν την αυτοεκτίμηση ως το θεμελιώδες κίνητρο του ατόμου για αυτοπραγμάτωση και εξέλιξη, ενώ η οικογένεια και το σχολείο αναφέρονται ως δύο από τους βασικότερους παράγοντες που δρουν αποφασιστικά στον καθορισμό της.

2.2.2. Σχολείο



Μελέτη περίπτωσης:

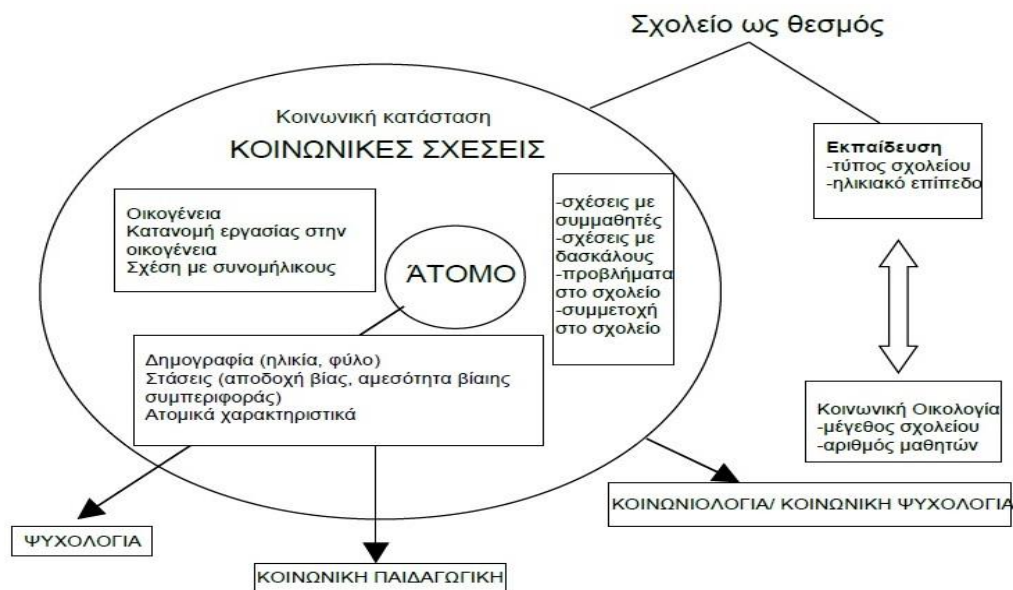
Καθηγητές περιγράφουν περιστατικά βίας στα σχολεία τους ¹

1. «Τον ανάγκασαν να βάλει φωτιά σε κάδο σκουπιδιών και μετά τον πίεζαν να μπει μέσα... Τον φοβέριζαν για να μην πει τίποτα. Κάθε μέρα του την είχαν στημένη έξω από το σχολείο». Ένα από τα πολλά περιστατικά βίας που σημειώνονται στα ελληνικά σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων και όχι μόνο. Το συγκεκριμένο συμβάν έγινε σε σχολείο της επαρχίας. Θύμα ένας αλλοδαπός μαθητής της Α' Γυμνασίου. Θύτες οι συμμαθητές του. Αλλά μόνο αυτοί;
2. «Είδα σπρωξίματα δύο μαθητών και λεκτικές αψιμαχίες την ώρα που έμπαινα στην αίθουσα για μάθημα. Στο σχολείο μας υπήρξαν φέτος 3-4 περιστατικά βίας από ομάδες μαθητών που χτυπούσαν άλλους μαθητές. Όταν έγινε γνωστό στους καθηγητές, αρχίσαμε να καλούμε μαθητές για να μάθουμε τί έγινε και τελικά τιμωρήσαμε αυστηρά αρκετά παιδιά. Από τότε δεν έχουμε ακούσει για κάποιο νέο περιστατικό» περιγράφει ο Γ.Σ. καθηγητής σε σχολείο στο κέντρο της Αθήνας.
3. Σε σχολείο της Στερεάς Ελλάδας «μαθητής που θεώρησε ότι θίγεται η προσωπικότητά του μετά από μικρή παρεξήγηση, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με συμμαθητή του, αντέδρασε βίαια, χτυπώντας τον με μπουνιά στο μάτι. Αυτό το περιστατικό βίας ήταν ό,τι πιο σοβαρό έχει συμβεί στο σχολείο μας τα τελευταία χρόνια» λέει η Β.Ν.
4. Για τον καθηγητή Μ.Μ., που διδάσκει σε σχολείο των δυτικών προαστίων στην Αττική, η μεγαλύτερη μορφή βίας είναι η κατάληψη. «Μια ομάδα μαθητών καταλαμβάνει το σχολείο, προβάλλει κάποια αιτήματα και διακόπτει βίαια και αυθαίρετα τη σχολική δραστηριότητα, ασκεί λεκτική ή και σωματική βία σε όποιον ή όποια έχει αντίθετη άποψη».

¹ Πηγή: Μαρτυρίες στο in.gr. Πέντε καθηγητές περιγράφουν περιστατικά βίας στα σχολεία τους.
<http://reviews.in.gr/greece/bullying/Article/?aid=1231238573>

Μαθητές περιγράφουν περιστατικά βίας στα σχολεία τους²

1. «Ο καθηγητής από τα νεύρα του μου πέταξε μια καρέκλα. Ενημερώσαμε τη διευθύντρια, αλλά δεν έκανε τίποτα. “Τον βγάλατε εκτός ορίων”, μας απάντησε» Κ., Ηράκλειο Κρήτης
2. «Δύο παιδιά της Α΄ Γυμνασίου αυνανιζόντουσαν κρυφά στο τελευταίο θρανίο. Η διευθύντρια τους έδωσε πενθήμερη αποβολή χωρίς να συγκαλέσει τον Σύλλογο και την άλλη μέρα στην ώρα της προσευχής, ανακοίνωσε την αποβολή και τον αυνανισμό σε όλο το σχολείο. Τα παιδιά αναγκάστηκαν να αλλάξουν σχολείο» Φ. Μ., φιλόλογος σε σχολείο της Αττικής
3. «Είμαι Αλβανός στην καταγωγή. Στην έκτη δημοτικού, ήμουν αριστούχος, έγινε κλήρωση και βγήκα σημαιοφόρος. Ήμουν πολύ χαρούμενος. Την άλλη μέρα, είπαν ότι ένας Αλβανός δεν μπορεί να κρατάει την ελληνική σημαία και έκαναν ξανά την κλήρωση. Στο γυμνάσιο, όταν ξαναβγήκα σημαιοφόρος, δεν ήθελα πια ο ίδιος να κρατώ την ελληνική σημαία» Κ., Πάτρα
4. «Είχα δηλώσει υποψηφιότητα στις εκλογές για το 15μελές, αλλά το όνομά μου έλειπε από τα ψηφοδέλτια. Όταν το είπα στον διευθυντή, εκείνος δεν έκανε τίποτα. Έγινε κατάληψη στο σχολείο μου και τότε μόνο δέχθηκε να επαναληφθούν οι εκλογές» Κ., Πάτρα



² Πηγή: Schooligans. Το ξεστράβωμα ξεκίνησε!

http://www.theschooligans.gr/site/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=6&Itemid=30

Εικόνα: Αποτύπωση παραγόντων σχετικών με τη σχολική βία και τον εκφοβισμό στο πλαίσιο του σχολείου (Αρτινοπούλου, 2001:149).



Δραστηριότητα (συνεργατική) 4/ Κεφάλαιο 2

Προαιρετικά, μέσω του αντίστοιχου θέματος στην ομάδα συζητήσεων (forum)

Με αφορμή τις παραπάνω μελέτες περίπτωσης και τη σχηματική αναπαράσταση, προσπαθήστε σκεφτείτε παράγοντες που σε σχολικό επίπεδο ενισχύουν την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών. Ανταλλάξτε [μέσω του σχετικού θέματος στην ομάδα συζητήσεων (forum) του τμήματός σας] απόψεις με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας σας και συνεργαστείτε, προκειμένου να διαμορφώσετε μια τελική λίστα που θα περιλαμβάνει τις απαντήσεις όλων, αναφορικά με τους συσχετιζόμενους παράγοντες.

Ενώ η κοινωνικοποίηση του παιδιού ξεκινάει από την οικογένεια, η συνέχισή της λαμβάνει χώρα στο σχολικό περιβάλλον, όπου το νεαρό άτομο μαθαίνει να συνυπάρχει με τους άλλους μέσα σε οργανωμένο κοινωνικό πλαίσιο και υπό την επιβολή θεσμικών κανόνων. Προκειμένου, όμως, να προσαρμοστεί επιτυχώς το παιδί στη σχολική πραγματικότητα, απαιτείται η πλήρης ταύτιση του με τον κοινωνικό ρόλο που καλείται να αναλάβει μέσω των σχολικών απαιτήσεων και την πλήρη αποδοχή του συστήματος (Parsons, 1955 στο Κιτσάκη, 2010). Βάσει ερευνητικών μελετών, τα παιδιά που εκφοβίζονται φαίνεται να έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Nansel, Overpeck et al., 2001· Eisenberg, 2003) ενώ τα παιδιά που εκφοβίζονται σημειώνουν και υψηλές και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Bishop, et al, 2004). Σε έρευνες που διενεργήθηκαν, διαπιστώθηκε σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της θυματοποίησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης, εξετάζοντας ως παραμέτρους τη σχολική βαθμολογία και επίδοση (Nakamoto & Schwartz, 2010· Wang, et al., 2014).

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρηθεί να αναλυθούν παράμετροι του εκπαιδευτικού συστήματος που συνδέονται με την επιθετική συμπεριφορά, όχι αναφορικά με την απόδοση ευθυνών, αλλά αποσκοπώντας να διερευνηθούν στοιχεία που πολλές φορές ασυνείδητα εμφανίζονται στη καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Παράγοντες κινδύνου που αναδύονται από τη δομή και λειτουργία του σχολείου

Το ίδιο, όμως, το σχολείο μπορεί να ευθύνεται για την ανάπτυξη της επιθετικότητας και την εμφάνιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Earls, 1994). Η δομή και η οργάνωση των σχολείων και η φύση του ίδιου του

εκπαιδευτικού συστήματος δε φαίνεται να είναι ευέλικτα και να επιτρέπουν περιθώρια ενσωμάτωσης για τα παιδιά που είναι επιρρεπή σε αντικοινωνική συμπεριφορά, ενώ πρόκειται για προκαθορισμένα πλαίσια που καταπιέζουν την προσωπικότητά του παιδιού, εφόσον δεν ανταποκρίνονται στις προσωπικές επιλογές και επιθυμίες του (Χρυσafiδης, 1997· Dishion, French, & Patterson, 1995). Τα σχολεία θεωρούν δεδομένη την κινητοποίηση του παιδιού στην παροχή ακαδημαϊκών γνώσεων και γι' αυτό δεν δημιουργούνται εξατομικευμένες συνθήκες και παρωθητικοί μηχανισμοί για την προσαρμογή και ένταξη των διαφοροποιημένων με αυτή τη λογική μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, καλλιεργείται και διαιωνίζεται μια μορφή κοινωνικού δαρβινισμού, η οποία απομονώνει και αποκλείει μια σημαντική μερίδα μαθητών. Κατά συνέπεια, οι μαθητές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του συστήματος βγαίνουν έξω απ' αυτό και ενδεχομένως να αναζητήσουν να επιδείξουν την «αξία» τους με αντικοινωνικούς τρόπους, λόγω της απόρριψης και ματαίωσης που έχουν αισθανθεί.

Το σχολείο, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατά γενική ομολογία, έχει περιοριστεί στον ρόλο του ως μεταδότη γνώσεων αποποιούμενο τον βασικό του ρόλο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Ιδιαίτερης σημασίας είναι η διαπίστωση της Αρτινοπούλου (2001:88) ότι «ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου στη μάθηση και την αναπαραγωγή της βίας, ως κώδικας συμπεριφοράς που περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν έχει επαρκώς διερευνηθεί». Σύμφωνα με την Μπεζέ (1998) τα χαρακτηριστικά ενός σχολείου που ενδέχεται να αποτελέσουν παράγοντες μη προσαρμογής ή ακόμη και παραβατικότητας για τους μαθητές αφορούν: α) **στις λειτουργίες του σχολείου** (π.χ. μετάδοση στερεότυπων γνώσεων χωρίς να συνάδουν πάντα με την πραγματικότητα, σημασία της σχολικής επίδοσης) β) **στη γενική οργάνωση του σχολείου** (π.χ. απουσία ενδιαφέροντος για την εξωσχολική ζωή των μαθητών) και γ) **στο εκπαιδευτικό προσωπικό** (π.χ. ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση).

Επιγραμματικά παρουσιάζονται παρακάτω βασικοί παράγοντες που ευθύνονται για την εκδήλωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού:

- Ανταγωνιστικότητα και έλλειψη συνεργασίας στη μάθηση
- Έλλειψη κώδικα συμπεριφοράς και συνολικής σχολικής πολιτικής
- Έλλειψη ενθάρρυνσης μαθητικών πρωτοβουλιών και δημιουργικότητας στη μάθηση
- Απουσία δημιουργικών μαθημάτων που άπτονται των αναγκών των εφήβων
- Αδιαφορία ή ανοχή στη βίαιη συμπεριφορά
- Μειωμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική ζωή των παιδιών
- Έλλειψη συμμετοχής γονέων στη σχολική ζωή
- Μη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Έλλειψη προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής αγωγής
- Χαμηλό επίπεδο συνεργασίας δασκάλων και μαθητών
- Διαταραγμένες σχέσεις εκπαιδευτικών και διευθυντή

- Έλλειψη αλληλοσεβασμού ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς
- Ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών για αποτελεσματικό χειρισμό των βίαιων περιστατικών.

(Καραβόλτσου, 2013; Χηνάς & Χρυσafiδης, 2000)

Στους παράγοντες αυτούς συγκαταλέγονται και κοινωνικο-πολιτισμικοί, οι οποίοι αφορούν σε συγκεκριμένες συνθήκες λειτουργίας κάποιων σχολείων, καθώς και το περιβάλλον του σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρονται **το μέγεθος του σχολείου, αλλά και των τάξεων, η συγκρότηση σχολείου σε υποβαθμισμένη περιοχή, η αστικότητα της περιοχής, οι κακές κτιριακές εγκαταστάσεις, ο μεγάλος αριθμός μαθητών, η αναλογία μαθητών και διδασκόντων**. Παρόλα αυτά θα ήταν λάθος να θεωρήσουμε την εκδήλωση επιθετικότητας στο σχολείο ως ένα ταξικό φαινόμενο που συναρτάται από την περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο, την οικονομική κατάσταση των οικογενειών προέλευσης των μαθητών κ.λπ., γιατί, πλέον, κρούσματα υπάρχουν και σε ιδιωτικά σχολεία.

Το σχολείο ως κανονιστικός οργανισμός

Σύμφωνα με την Μπίκα (2011) το σχολείο ως οργανισμός διαθέτει καθορισμένη δομή, αφορά στην ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων και αρμοδιοτήτων, με τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία να χαρακτηρίζονται ως σχέσεις ιεραρχίας και όχι ισότητας, ενώ η εύρυθμη λειτουργία του οργανώνεται βάσει επιβολής συγκεκριμένων κανόνων. Η ύπαρξη κανόνων στον χώρο του σχολείου συνεπάγεται, όμως, και την επιβολή κυρώσεων σε περίπτωση παράβασής τους, γεγονός που εμπεριέχει το στοιχείο του εκφοβισμού, εφόσον εδράζεται στη λογική του ότι οι μαθητές θα αποφύγουν μια παραβατική συμπεριφορά από φόβο για τις συνέπειες και όχι ως απόρροια μιας υιοθετημένης αξιακής κουλτούρας που προκύπτει από τον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου (Marion, 2003). Εάν δε η επιβολή ποινής γίνεται δημόσια ως παράδειγμα προς αποφυγή μέσα στη σχολική αίθουσα, μπροστά σε όλους τους μαθητές, τότε εμπεριέχει το στοιχείο του εξευτελισμού του ατόμου βάσει μιας διαδικασίας-τελετής υποβιβασμού (degradation ceremony). Το θέμα, όμως, των κυρώσεων αποτελεί άλυτο θέμα συζήτησης μεταξύ των υπέρμαχων της αυταρχικής αγωγής που υποστηρίζουν ότι η λειτουργία του σχολείου με τη συμπερίληψη κυρώσεων προετοιμάζει τα παιδιά για την μετέπειτα ζωή τους στην κοινωνία και τους υπέρμαχους της αντιαυταρχικής αγωγής που τις θεωρούν παρωχημένες μεθόδους που απομακρύνουν το σχολείο από τη βασική του αποστολή, η οποία αφορά στη διαπαιδαγώγηση των νέων.

Σύμφωνα με την Μυλωνάκου – Κεκέ (2009, 2013), στις δυνατότητες του σχολείου να ασκήσει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο, ιδιαίτερα στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση προβλημάτων, όπως είναι ο εκφοβισμός, καθοριστική σημασία έχει ο τύπος του σχολείου ως προς τη γενικότερη φιλοσοφία και τον τρόπο λειτουργίας του

(σύμφωνα και με την τυπολογία του σχολείου σε σχέση με την επικοινωνία και τη διασύνδεσή του με τις οικογένειες των μαθητών του).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να επιβάλλουν και τους δικούς τους άγραφους κανόνες, τους οποίους οι ίδιοι ως φορείς σχολικής εξουσίας να εφαρμόζουν μέσω των δικών τους πειθαρχικών πρακτικών. Κρίνουν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί τις συμπεριφορές των μαθητών τους και βάσει των δικών τους αξιών, ενώ ως μέσα επιβολής της εξουσίας τους χρησιμοποιούν τη βαθμολογία ή και την αδιαφορία απέναντι στους μαθητές που εκδηλώνουν αποκλίνουσα συμπεριφορά. Τέτοιες, όμως, δράσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι πιο πιθανόν να προκαλέσουν αντίδραση παρά συνέτιση, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται την επιβεβλημένη εξουσία των εκπαιδευτικών ως αυθαίρετη, με αποτέλεσμα να μεγαλώνει το χάσμα μεταξύ των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών (Marion, 2003). Οι μαθητές εμπλέκονται σε παραβατικές ενέργειες ως μια μορφή επανάστασης και αντίδρασης απέναντι στο κατεστημένο και την αυταρχικά επιβεβλημένη εξουσία.

Αναφορές μαθητών για παραβίαση των δικαιωμάτων τους³

Στα ελληνικά σχολεία η «δημοκρατία» σαν λέξη υπάρχει παντού. Υπάρχει στα βιβλία, υπάρχει στις εκθέσεις των μαθητών, υπάρχει στο στόμα των φιλολόγων. Στην πράξη, όμως; Πόση δημοκρατία υπάρχει στην καθημερινή ζωή του σχολείου; Όλοι ξέρουμε τί γίνεται όταν ένας μαθητής προσβάλλει έναν καθηγητή: Τρώει αποβολή. Τί γίνεται, όμως, όταν ένας καθηγητής προσβάλλει έναν μαθητή; Τί μπορεί να κάνει ο μαθητής; Τί μπορεί να κάνει το 15μελές (εκτός από το να διοργανώνει εκδρομές); Τί μπορεί να κάνει ένα σχολείο, όταν αντιμετωπίζει κρούσματα ρατσισμού και bullying;

Αυτά και άλλα πολλά ήταν τα ερωτήματα που γέννησαν την ανάγκη του Συνεδρίου «Ξεστράβωσου! Μάθε τα δικαιώματά σου», που διοργανώθηκε στις 7-9 Δεκεμβρίου στην Αθήνα, από τη Δημιουργική Ομάδα Schooligans.

Τα ζητήματα που καταγράφηκαν ήταν ποικίλα και σοβαρά. Τα δικαιώματα των μαθητών και οι παραβιάσεις τους αφορούν λίγο πολύ σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής αλληλεπίδρασης μαθητών με μαθητές και μαθητών με διδάσκοντες, μέσα στο σχολείο, αλλά ενίοτε και εκτός.

Οι βασικές θεματικές που αναδείχθηκαν ήταν:

- **Συμπεριφορά καθηγητών προς μαθητές:** προσβολές, ψάξιμο προσωπικών αντικειμένων, ψυχολογική βία, παρατηρήσεις για την εμφάνιση τους, χειροδικία, σεξιστική συμπεριφορά.

³ Πηγή: (Schooligans. Το ξεστράβωμα ξεκίνησε!

http://www.theschooligans.gr/site/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=6&Itemid=30

- **Επιβολή ποινών** – αποβολών μη επαρκώς δικαιολογημένων ή παράτυπων, χρήση της βαθμολογίας και των απουσιών ως κίνητρο ή αντικίνητρο για θέματα άσχετα με τη θεσμοθέτησή τους.
- **Περιστατικά ρατσισμού – bullying** (σχολικού εκφοβισμού) απέναντι σε παιδιά με διάφορες αφορμές: εθνική καταγωγή, εμφάνιση, ειδικές ανάγκες, εγκυμοσύνη κ.λπ.
- **Υποχρεωτική συμμετοχή** σε προσευχή, θρησκευτικά, παρελάσεις – σχολικές γιορτές, ρόλο απουσιολόγου κ.λπ. / Αποκλεισμός από ρόλο σημαιοφόρου.
- **Προβλήματα διαδικασιών στις εκλογές 5μελών – 15μελών** και τις αρμοδιότητές τους, απαξίωση του θεσμού.
- **Τεστ – διαγωνίσματα – βαθμολογίες** με προβληματικούς όρους.
- **Πολιτική προπαγάνδα** από καθηγητές.
- **Θέματα προσωπικών δεδομένων και στιγματισμού**, π.χ. φήμες για χρήση ναρκωτικών που παρουσιάζονται ως βεβαιότητα.
- **Οι καταλήψεις** ως τρόπος διεκδίκησης.
- **Εξώθηση μαθητών σε ιδιαίτερα μαθήματα** από τους ίδιους τους καθηγητές τους.
- **Υποχρέωση στην αγορά βιβλίων και αθλητικής περιβολής** από άνεργους γονείς.
- **Προβλήματα πρόσβασης** στο σχολείο σε συγκεκριμένες περιοχές.

Η συζήτηση με τους συμμετέχοντες έδειξε ότι τα περισσότερα ζητήματα που καταγγέλληκαν δεν αποτελούν μεμονωμένες περιπτώσεις, αλλά αντιπροσωπευτικά γενικότερων καταστάσεων. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι μαρτυρίες δεν περιορίζονταν στα δημόσια σχολεία, αλλά κάποιες αφορούσαν και σε ιδιωτικά.

Σημασία έχει να εντοπιστούν σε αυτό το σημείο οι ελλείψεις ή αδυναμίες που παρατηρούνται και χαρακτηρίζουν τις διαφορετικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις που επισυνάπτονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Εκπαιδευτικοί προς μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν πολλές φορές μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, αξιακής κουλτούρας και συμπεριφορών. Στο εκπαιδευτικό τους έργο συμπεριλαμβάνεται και η καθοδήγηση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία με την επιστράτευση της διαφοροποιημένης μάθησης ως ένδειξη σεβασμού στις διαφορετικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Το έργο αυτό μόνο εύκολο δεν είναι, ενώ πολλοί είναι και οι συντελεστές που το δυσχεραίνουν (πχ. έλλειψη χρόνου, παιδαγωγικής κατάρτισης, παροχής υλικών και διδακτικών μέσων, υποστήριξης του βαθμοκεντρικού και εξεταστικοκεντρικού εκπαιδευτικού μας συστήματος, κ.λπ.). Παρατηρείται, όμως, μια εμμονή των εκπαιδευτικών να συνάδουν με το αυταρχικό στυλ αγωγής και τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση με την οποία εκείνοι μεγάλωσαν και γι' αυτό να απορρίπτουν οποιονδήποτε νεωτερισμό ή να στέκονται διστακτικοί απέναντι σε σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, όπως τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, η οποία θα αποτελούσε

και αφόρμηση για ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Hong & Eamon, 2011).

Ταυτόχρονα, ανομολόγητα κι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κουβαλούν και φέρνουν στη σχολική αίθουσα τις δικές τους κοινωνικές αξίες και κανόνες, τους οποίους ενδεχομένως να μην ενστερνίζεται το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, με αποτέλεσμα την πρόκληση αντιδράσεων, ακόμα και επιθετικής συμπεριφοράς (Combe, 1972:9 στο Κιτσάκη, 2010).

Κατά τη συντριπτική πλειοψηφία η σχολική επίδοση εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην επίτευξη υψηλής βαθμολογίας από τους μαθητές, σε άμεση συνάρτηση με τη συμπεριφορά. Η χαμηλή επίδοση ενός μαθητή πολλές φορές εκλαμβάνεται λανθασμένα από τον εκπαιδευτικό ως περιφρόνηση προς τον ίδιο και γι' αυτόν τον λόγο συνειδητά ή ασυνείδητα επιδεικνύει και ο ίδιος επιθετική συμπεριφορά προς τον μαθητή (π.χ. λεκτική επιθετικότητα, απόρριψη, απομόνωση από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αδιαφορία, κ.λπ.) (Βουϊδάσκη, 1992). Όταν οι ικανότητες και τα ταλέντα των μαθητών ανάγονται στην αρχή της μετρήσιμης επίδοσης, η αξιολόγηση χάνει το παιδαγωγικό και κοινωνικό της νόημα (Ράπτη, 1995). Αναφορικά δε με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, παρατηρείται ότι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται περισσότερο στην πρόληψη παρά στην καταστολή του φαινομένου (Craig et al., 2000· Rigby & Bagshaw, 2003).

Μαθητές προς εκπαιδευτικούς

Η κατηγοριοποίηση και αξιολόγηση των μαθητών με κριτήριο τη βαθμολογία τους αναφέρεται ως βασικό αίτιο εκδήλωσης επιθετικότητας από τον μαθητή προς τον εκπαιδευτικό, εφόσον αισθάνεται ανίκανος να ανταπεξέλθει στο σύστημα και στις θεσμοθετημένες προσδοκίες της κοινωνίας του σχολείου. Η επιθετική συμπεριφορά, λοιπόν, θα εκδηλωθεί ως αντίδραση σε ένα σύστημα που δεν αναγνωρίζει την αξία του ή δεν του επιτρέπει να καλλιεργήσει τις δικές του προσωπικές ικανότητες. Οι μαθητές βιώνουν το στρες και την πίεση γι' ακαδημαϊκή επίτευξη χωρίς απαραίτητα όλα τα παιδιά να χαίρουν ευνοϊκών συνθηκών και μέσω των προκειμένου να επιτύχουν τον στόχο αυτόν (Yoneyama & Naito, 2003). Ως εκ τούτου οι μαθητές με χαμηλή επίδοση, που συνήθως εκλαμβάνουν τη βαθμολογία και ως αξιολόγηση της προσωπικότητάς τους, θα επιδείξουν τον θυμό τους απέναντι στον δάσκαλό τους, αλλά και στον σχολικό θεσμό, εκδηλώνοντας την άρνησή τους για το σχολείο, με συχνές και αδικαιολόγητες απουσίες και γενικά άρνηση για τη μάθηση (Νόβα - Καλτσούνη, 2005). Γενικά, τα παιδιά ως αντίδραση στον εκπαιδευτικό θα εκδηλώσουν λεκτική επιθετικότητα με προσβολές και ειρωνείες, ή θα προσπαθούν να διακόπτουν το μάθημα, προκαλώντας φασαρίες, πλάκες, χαβαλέ και ενοχλητικούς θορύβους, ή θα προχωρήσουν σε βανδαλισμούς, ρύπανση του σχολικού χώρου, ή θα αναγράφουν προσβλητικά σχόλια στους τοίχους του σχολείου ακόμα και για τους καθηγητές τους.

Οι πειθαρχικές κυρώσεις που επιβάλλουν οι εκπαιδευτικοί γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές ως αυθαίρετη επιβολή της εξουσίας που τους προσδίδει η θέση τους στο σχολείο, ενώ οι μαθητές αισθάνονται ότι δεν τους δίνονται περιθώρια διαπραγμάτευσης και έκφρασης της δικής τους άποψης και κατ' επέκταση του συναισθηματισμού τους. Επιπλέον, δεν αποκλείεται ο αυταρχικός εκπαιδευτικός να χρησιμοποιείται ως πρότυπο από κάποιους μαθητές, προκειμένου να θυματοποιήσουν τους συμμαθητές τους. Συνήθως η επιθετική ή προσβλητική συμπεριφορά απέναντι στους εκπαιδευτικούς δεν αντιμετωπίζεται με ψυχραιμία από αυτούς, καθώς αισθάνονται ότι ακυρώνεται η αξιοπιστία τους και ότι κλυδωνίζεται η θέση τους. Αισθάνονται προσβεβλημένοι και γι' αυτό αδυνατούν να κατανοήσουν ή να δώσουν τη δέουσα προσοχή στο μήνυμα που κρύβεται πίσω από την αποκλίνουσα συμπεριφορά του παιδιού ή τους λόγους για τους οποίους διακατέχεται από έντονα συναισθήματα αδικίας.

Μαθητής προς μαθητή

Βιώνοντας, λοιπόν, μερικοί μαθητές έντονα συναισθήματα αδικίας και μέσα σε ένα περιβάλλον που δεν πρόσκειται φιλικά απέναντί τους –κατά την αντίληψή τους– βάζονται, πέραν των εκπαιδευτικών, και εναντίον κάποιων συμμαθητών τους, οι οποίοι είτε διαφέρουν ως προς τον μέσο όρο από τους υπόλοιπους ή παρουσιάζουν αδυναμία να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (όπως αναφέρθηκε διεξοδικά στο πρώτο κεφάλαιο) ή που δείχνουν να είναι ιδιαίτερα προσαρμοσμένοι στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο οι ίδιοι θεωρούν εχθρικό (Williams & Guerra, 2007). Στην τελευταία περίπτωση οι μαθητές που τείνουν προς την επιθετικότητα θα στραφούν ως επί το πλείστον εναντίον των καλών μαθητών αναφορικά με την επίδοσή τους, των αποκαλούμενων «φυτών», οι οποίοι συνήθως χαίρουν της συμπάθειας των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, αναφορικά με το θέμα της βαθμολογίας, δημιουργείται και το αίσθημα της ανταγωνιστικότητας, το οποίο βιώνεται υπέρμετρα από κάποιους μαθητές. Αν και όχι σε μεγάλη συχνότητα, αρκετά είναι τα περιστατικά όπου καλοί μαθητές διακατέχονται από εχθρικά συναισθήματα απέναντι στον διεκδικητή της υψηλότερης βαθμολογίας απ' αυτούς. Εκδηλώνοντας επιθετική συμπεριφορά απέναντί του ευελπιστούν να κάμψουν το ηθικό του προκειμένου να εξαλείψουν τον ανταγωνισμό - παραπέμποντάς μας στην κοινωνική ταινία του Γαβρά «Το τσεκούρι» – ως εφαρμογή της δαρβινικής θεωρίας περί «επιβίωσης του ισχυρότερου».

Βάσει ερευνητικών μελετών, στην Ελλάδα τα περισσότερα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζονται με τη μορφή ρατσιστικών επιθέσεων (Νικολάου, 2000), γεγονός που υποδεικνύει τη σημασία εξοικείωσης των μαθητών με την έννοια της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον (Seals & Young, 2003· Larochette, Murphy, & Craig, 2010). Παρόλα αυτά, σε ερευνητικές

μελέτες, οι οποίες διερευνούν τη στάση των παιδιών για την επιθετικότητα στο σχολείο, διαφαίνεται ότι οι έφηβοι διατίθενται αρνητικά προς την επιθετική ή βίαιη συμπεριφορά, τόσο γενικότερα όσο και ειδικά, αναφορικά με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς σε παιδιά, τα οποία προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Σακκά & Ψάλτη, 2004· Κωνσταντίνου & Κασάπη, 2012· Sakka & Markos, 2013).

Πέρα των εθνο-πολιτισμικών ταυτοτήτων σημαντική παράμετρος για την κατανόηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί και η μεταβλητή του κοινωνικού φύλου (gender), κυρίως της ανδρικής ταυτότητας, η οποία έχει επισημανθεί απ' όλες σχεδόν τις έρευνες ότι είναι σε άμεση συνάρτηση με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, τα αγόρια έχουν περισσότερες πιθανότητες εμπλοκής σε περιστατικά σχολικής βίας τόσο ως θύματα όσο και ως θύτες, συγκριτικά με τα κορίτσια (Espelage & Holt, 2001· Nansel, et al., 2001). Αυτή η διαπίστωση συνδέεται με τη διαδικασία της διαφορικής κοινωνικοποίησης, η οποία ενδεχομένως προάγεται και στο σχολικό περιβάλλον. Βάσει, δηλαδή, κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων, τα αγόρια, κυρίως στην εφηβεία τους, θεωρούν τη βία ως μέρος της ταυτότητας του φύλου τους (Connell, 1991· Σακκά & Ψάλτη, 2004), γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι η βία των ανδρών είναι εν μέρει κοινωνικά κατασκευασμένη (Philips, 2007). Σύμφωνα με τις Δελιγιάννη - Κουϊμτζή & Ψάλτη (2005 στο Κιτσάκη, 2010:114), «το σχολείο αποτελεί φορέα κοινωνικοποίησης που στηρίζει, προωθεί, παράγει και αναπαράγει την κυρίαρχη άποψη σχετικά με την συμπεριφορά των δύο φύλων και δομεί ηγεμονικές ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες. Οι αντιλήψεις για την βία που επικρατούν στα σχολεία και εκφράζονται από τους μαθητές και τις μαθήτριες αποτελούν μηνύματα κεντρικής σημασίας τόσο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η επιθετική συμπεριφορά συνδέεται με τα δύο φύλα, όσο και για την δόμηση και αναδόμηση των ταυτοτήτων των δύο φύλων».

Σε γενικές γραμμές διαπιστώνεται η έλλειψη καλλιέργειας φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων σε επίπεδο μαθητών στο σχολείο. Χρειάζεται να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στον σχεδιασμό ομαδικών δραστηριοτήτων που θα αποσκοπούν στην επικοινωνία και στη συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών, αλλά και στην καλλιέργεια της έννοιας του σεβασμού προς τους άλλους (Johnson, & Johnson, 1992). Τέτοιες δράσεις κρίνονται απαραίτητες, όχι μόνο για την εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και για τη δημιουργία ευαισθητοποιημένων αυριανών πολιτών.

Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού

Οι εκπαιδευτικοί καθώς και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ανήκοντας στην κατηγορία των «σημαντικών άλλων» κατά τη διάρκεια φοίτησης του παιδιού στο σχολείο, είναι εύλογο να αποτελούν σημαντικά πρότυπα μίμησης συμπεριφορών. Βάσει αυτού του σκεπτικού, είναι σημαντικό να αναλυθεί η μεταξύ τους σχέση,

προκειμένου να διαπιστωθεί η συσχέτισή της με την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών. Αν και φορείς της ίδιας κοινωνικοποιητικής λειτουργίας στο σχολείο, συχνά εμπλέκονται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε περιστατικά εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς και λεκτικών συγκρούσεων μεταξύ τους, λόγω της διαφορετικής τους κοινωνικής προέλευσης, της διαφορετικής ηλικίας και φύλου ή ακόμα και λόγω αντίθετων ιδεολογικών πεποιθήσεων ή υιοθέτησης διαφορετικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Βουϊδάσκης, 1987).

Σύμφωνα με έρευνα των Roland & Galloway (2004) σε σχολεία όπου υπήρχε σημαντικό ποσοστό επαγγελματικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού ήταν περιορισμένα σε σχέση με σχολεία όπου παρατηρήθηκε μικρό ποσοστό επαγγελματικής συνεργασίας. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και ως προς τη σχέση του διδακτικού προσωπικού με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, δηλαδή ότι σε σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονταν με τον διευθυντή μέσα σε φιλικό κλίμα, απαλλαγμένο από το άγχος της εξουσίας που συνήθως προσδίδει η θέση του διευθυντή-αξιολογητή, τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ήταν πολύ λίγα. Μάλιστα, προέκυψε ότι οι καλές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και του διδακτικού προσωπικού με τον διευθυντή είχαν ως αποτέλεσμα την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και τη συνέπεια στην τήρηση των κανονισμών λειτουργίας του σχολείου, ενώ επικοινωνούσαν πιο αποτελεσματικά τις προσδοκίες τους για τη συμπεριφορά των μαθητών.

Ως εκ τούτου θα ήταν σκόπιμο οι εκπαιδευτικοί να είναι πιο συνειδητοποιημένοι ως προς τον αντίκτυπο που έχουν οι μεταξύ τους σχέσεις στη συμπεριφορά των μαθητών τους. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι να παρωθηθούν προς την υιοθέτηση πιο συνεργατικών πρακτικών, οι οποίες διευκολύνονται μέσα από τη διεπιστημονική και διαθεματική προσπέλαση της γνωστικής ύλης και τα projects που ορίζονται από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των γνωστικών αντικειμένων. Η καλλιέργεια φιλικών επαγγελματικών σχέσεων μέσω της επαγγελματικής συνεργασίας ή ακόμα και συνδιδασκαλίας ή παρατήρησης του μαθήματος των συναδέλφων δε θα έχει σημαντικά οφέλη μόνο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, αλλά θα συμβάλλει και στη δική τους επαγγελματική ανέλιξη.

Το σχολικό κλίμα

Εκτός από το σχεδιασμό παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς και του σχολικού εκφοβισμού απαιτείται η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολείο, προκειμένου να καλλιεργηθεί στους μαθητές η αίσθηση «του ανήκειν» μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Catalano et al, 2004), γεγονός που έμπρακτα θα περιορίσει οποιαδήποτε μορφή βίας, ενώ θα ισχυροποιήσει τον σεβασμό προς τον άλλο, εφόσον όλοι θα προσπαθούν για κοινούς σκοπούς (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001· Zullig et al., 2010· Lee, 2010).

Το σχολικό κλίμα αφορά στην ποιότητα και στον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, βασίζεται στα πρότυπα των βιωμάτων του ατόμου από τη σχολική ζωή του και αντανακλά κανόνες, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές, μαθησιακές και πρακτικές ηγεσίες, καθώς και οργανωτικές δομές (Cohen et al., 2009). Επιπλέον, το σχολικό κλίμα αποτυπώνει τον ιδεολογικό προσανατολισμό και τις κοινές αντιλήψεις συμπεριφοράς που μοιράζονται τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ενισχύεται το πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιτύχουν από κοινού τους διακηρυγμένους στόχους τους.

Η καλλιέργεια ενός υγιούς κλίματος που συνάδει με τον χαρακτήρα διαπαιδαγώγησης του σχολείου προάγει την εσωτερικευση των σχολικών κανονισμών από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός θα πρέπει να λειτουργεί ως υποστηρικτής και συνοδοιπόρος στη γνωστική και συναισθηματική προσπάθεια του αναπτυσσόμενου ατόμου, γεγονός που προϋποθέτει τη σημαντική και ουσιαστική συμβολή του στην καλλιέργεια και ανάδειξη όλων των επιμέρους ικανοτήτων του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Η εκδήλωση ειλικρινούς ενδιαφέροντος για τον κάθε μαθητή θα δημιουργήσει ένα διάυλο ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ο οποίος θα λειτουργεί ανασταλτικά και θεραπευτικά σε κάθε αποκλίνουσα συμπεριφορά (Catalano et al, 2004). Η δημοκρατική διαχείριση της τάξης μέσα από διαδικασίες αμοιβαίας κατανόησης, αποδοχής και σεβασμού, το αίσθημα της συνοχής και η οργάνωση συλλογικών δράσεων απ' όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορούν να αλλάξουν ριζικά την παρούσα εικόνα κάποιων σχολείων που εμφανίζουν αυξημένη συχνότητα σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Μπαμπάλης, 2011β).

2.2.3. Η Κοινωνία

Η σχολική βία αντανακλά την αποτυχία της κοινότητας στα σχολεία (Baker, 1998). Βάσει αυτής της διαπίστωσης, λαμβάνοντας υπόψη μας την έκρυθμη κατάσταση της κοινωνίας σε κάποιες Ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, μπορούμε να αιτιολογήσουμε εν μέρει την αύξηση των κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια.

Ως βασικοί κοινωνικοί παράγοντες που ευθύνονται για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς και ευνοούν την εκδήλωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού αναφέρονται οι εξής (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 2010· Bowes et al., 2009· Μακρή-Μπότσαρη, 2005· Τσακίρακης, 2004· Χηνάς & Χρυσάφιδης, 2000· Smith & Donnerstein, 1998· Sampson, et al., 1997· Bursik & Grasmick, 1993):

- Ραγδαία αύξηση της φτώχειας και διάσπαση του κοινωνικού ιστού στο όνομα των συμφερόντων
- Υψηλά επίπεδα ανεργίας

- Υψηλά επίπεδα εγκληματικότητας
- Κοινωνικές ανισότητες και άνοδος ρατσιστικών πολιτικών παρατάξεων
- Προβολή υπέρμετρης βίας στα ΜΜΕ
- Έλλειμμα στις διαπροσωπικές σχέσεις με την πολύωρη απασχόληση με ηλεκτρονικά παιχνίδια και ψηφιακά μέσα επικοινωνίας (smart-phones, tablets κ.λπ.)
- Κοινωνικές νόρμες με ανοχή στη βία (π.χ. χουλιγκανισμός).

Δυσχερείς οικονομικές συνθήκες

Η ραγδαία αύξηση της φτώχειας αποτελεί σήμερα φαινόμενο παγκόσμιας κλίμακας, ενώ βάσει των κοινωνικο-οικονομικών εξελίξεων των τελευταίων δεκαετιών παρατηρείται όλο και μεγαλύτερη αύξηση των φτωχών, ενώ ο παγκόσμιος πλούτος συγκεντρώνεται σε λιγότερους ανθρώπους. Εστιάζοντας στην κατάσταση της χώρας μας, ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού αντιμετωπίζει σοβαρά οικονομικά προβλήματα, ενώ ολοένα και περισσότερες οικογένειες δυσκολεύονται να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα για τη διαβίωσή τους εφόδια. Δεδομένου ότι η φτώχεια και η ανέχεια τελούν σε άμεση συνάρτηση με τη βία, τα παιδιά που βιώνουν οικονομική δυσχέρεια μέσα στην οικογένειά τους είναι λογικό να το μεταφέρουν και στο σχολικό περιβάλλον (Hogg & Vaughan, 2010). Μια τέτοια κατάσταση δημιουργεί έντονο στρες και εντάσεις τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον όσο και στις συναναστροφές με τον κοινωνικό περίγυρο. Η ένταση που βιώνουν οι γονείς που αισθάνονται αδύναμοι να ανταποκριθούν στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις, ενδεχομένως να παρακωλύει την ομαλή επικοινωνία τους με τα παιδιά, τα οποία πολλές φορές ίσως και να αποτελούν τα πρόσωπα στα οποία θα ξεσπάσουν τον εκνευρισμό τους είτε λεκτικά ή ακόμα και σωματικά (Kokkeni, et al., 2014). Σε παιδιά που διαβιούν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον με έντονα οικονομικά προβλήματα είναι πιθανόν να δημιουργηθούν εχθρικά αισθήματα προς τους συμμαθητές τους που προέρχονται από πιο προνομιούχες οικογένειες (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 2010). Το αίσθημα της αδικίας κυριεύει τα παιδιά των οποίων κάποια μέλη της οικογένειας έτυχαν άδικης μεταχείρισης από όργανα της πολιτείας, όπως αστυνομικές συλλήψεις, δικαστική μεταχείριση κ.λπ. (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 2010) ή που βίωσαν τη βίαιη οικονομική κατάρρευση της οικογένειά τους μέσα από καταστάσεις όπως πλειστηριασμούς σπιτιών, χρεοκοπία επιχειρήσεων κ.λπ. Επιπλέον ο κοινωνικός αποκλεισμός βιώνεται ακόμα πιο έντονα λόγω της αδυναμίας του ανίσχυρου οικονομικά κράτους να εφαρμόσει κοινωνικές και ανθρωπιστικές πολιτικές που θα ελάφρυναν τους οικονομικά ασθενέστερους πολίτες ή να τηρήσει βασικά ανθρώπινα δικαιώματα που αναφέρονται στην εξασφάλιση διατροφής, πόσιμου νερού, υγείας, στέγασης, εργασίας.

Κοινωνική οικολογία της περιοχής του σχολείου

Η στενή σχέση μεταξύ της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης και της σχολικής βίας διαπιστώνεται και μέσα από έρευνες που εξετάζουν την κοινωνική οικολογία της

γειτονιάς και της τοπικής κοινωνίας που λειτουργεί το σχολείο. Κοινή ερευνητική διαπίστωση αποτελεί η αλληλεπίδραση μεταξύ χαμηλού κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος με αυξημένα ποσοστά βίας και παραβατικότητας (εγκληματικότητα, ληστείες, σύσταση ένοπλων συμμοριών, διακίνηση ναρκωτικών κ.λπ.) και συχνότητας εκδήλωσης βίαιων περιστατικών στα σχολεία αυτών των περιοχών (Hernandez de Frutos, 2013· Sampson, 2002). Κατά συνέπεια σχολεία σε κοινότητες-κοινωνίες που αποτελούν περιβάλλοντα ανοχής επιθετικών συμπεριφορών ή προτύπων χρήσης ναρκωτικών και εγκληματικής συμπεριφοράς αναμένεται να εμφανίζουν σε μεγάλη συχνότητα και ένταση φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.

Ανεργία, ραγδαίες αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού, κινητικότητα και ρατσισμός

Αυξημένα είναι και τα ποσοστά ανεργίας που πλήττουν κυρίως τον νέο πληθυσμό. Η ανεργία ως κατάσταση κοινωνικού αποκλεισμού είναι δυνατόν να επηρεάσει το παιδί, αλλά και τους γονείς ως προς την αντίληψή τους για την αξία των ακαδημαϊκών γνώσεων (Λάμνιαν, 2001· Ball, 2003) και να τους οδηγήσει στο να πάψουν να πιστεύουν στον θεσμικό ρόλο του σχολείου, εφόσον με τις ακαδημαϊκές γνώσεις δεν είναι αυτονόητη η εξασφάλιση πρόσβασης στην αγορά εργασίας.

Ως αποτέλεσμα της αυξημένης ανεργίας που μαστίζει τον Ελλαδικό χώρο, αλλά και διάφορων κοινωνικο-πολιτικών καταστάσεων, που αφορούν κυρίως λιγότερο ανεπτυγμένα ή σε εμπόλεμη κατάσταση κράτη, τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκαν ραγδαίες αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού και κινητικότητα. Στα αρνητικά δε αποτελέσματα της παγκοσμιοποίησης, με την οποία συντελέστηκε «η εκμηδένιση των γεωγραφικών αποστάσεων, συγκαταλέγεται η τεράστια αύξηση του διεθνικού οργανωμένου εγκλήματος με κέρδη αφάνταστα και συνεχώς διογκούμενα, τα οποία καθιστούσαν τη διαφθορά ευχερέστερη και συχνότερη» (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 2012). Η μεγάλη εισροή οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα ταυτίστηκε με την αύξηση της εγκληματικότητας, δημιουργώντας έτσι έντονα ρατσιστικά αισθήματα σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα μαθητές διαφορετικής προέλευσης και με γλωσσικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο διαφορετικό από το αντίστοιχο της πλειοψηφίας των άλλων μαθητών της τάξης να βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο εμπλοκής τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είτε ως δράστες είτε ως θύματα. Βάσει πάντως ερευνητικών ευρημάτων, τα παιδιά που αποκλίνουν από αυτό που θεωρείται, υπό συγκεκριμένες συνθήκες και σε συγκεκριμένο πλαίσιο, ως το προέχον ομαδικό πρότυπο συνήθως γίνονται στόχος θυματοποίησης. Κατά καιρούς, μάλιστα, έρχονται στη δημοσιότητα αρκετά περιστατικά που αφορούν στις εθνικές μας παρελάσεις με αλλοδαπούς που ως πρώτοι μαθητές καλούνται να κρατήσουν την ελληνική σημαία. Σε αυτά τα περιστατικά προβάλλεται ο διχασμός της κοινωνίας, αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητας ως προς τη νομιμοποίηση των αντιδράσεων. Ως πρώτο περιστατικό ιδιαίτερη προβολή είχε

πάρει η παραίτηση του Οδυσσέα Τσενάι⁴ από το δικαίωμά του να είναι –αν και αριστούχος– ο σημαιοφόρος του σχολείου του στην παρέλαση της 28ης Οκτωβρίου, δηλώνοντας μάλιστα ότι δε θα σηκώσει τη σημαία «για το καλό της κοινωνίας». Κι αυτό, γιατί οι συμμαθητές του είχαν προχωρήσει σε κατάληψη του λυκείου, ζητώντας την απόσυρση της υπουργικής απόφασης με την οποία δίνεται στους αλλοδαπούς μαθητές, εφόσον το επιθυμούν, το δικαίωμα να σηκώνουν την ελληνική σημαία στις εθνικές επετείους. Στο πλευρό των μαθητών ήταν και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, οι οποίοι εξέφραζαν την πρόθεσή τους να μην επιτρέψουν στα παιδιά να παρελάσουν, ενώ ταυτόχρονα απαιτούσαν κι αυτοί την άμεση τροποποίηση του νόμου. Στο πλευρό, όμως, του Τσενάι ήταν ο σύλλογος των καθηγητών, ο οποίος με επιστολή του στο Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων επέμενε να δοθεί η σημαία στον αριστούχο μαθητή και το Υπουργείο, με τον τότε υφυπουργό Παιδείας, Νίκο Γκεσούλη, να προβαίνει στις εξής δηλώσεις: *«ο χώρος του σχολείου δεν μπορεί να είναι χώρος διαφοροποίησης, διαχωρισμού και διακρίσεων, αλλά πρέπει να είναι χώρος αγωγής, μόρφωσης και καλλιέργειας του πνεύματος, όπου οι αρχές και οι αξίες κυριαρχούν πάνω στις διαφορετικότητες, που προέρχονται από κοινωνική προέλευση, οικονομικές δυνατότητες, υπηκοότητα ή άλλες αιτίες. Παράλληλα, ο υφυπουργός επισήμανε ότι είναι ορθή η απόφαση της Πολιτείας να επιβραβεύει τον μαθητή, Έλληνα ή αλλοδαπό, ο οποίος συγκεντρώνει την αριστεία στη βαθμολογία και στο ήθος, με το να αντιπροσωπεύει το σχολείο του και να κρατά την ελληνική σημαία στις παρελάσεις των εθνικών επετείων, εφόσον ο ίδιος νιώθει υπερήφανος γι' αυτό»*. Ενώ πιο πρόσφατο περιστατικό αναφέρεται ότι στις 28/10/2013 κατά την εθνική παρέλαση σε περιοχή της Κρήτης⁵ όπου η Σημαιοφόρος του Λυκείου ήταν Αλβανικής καταγωγής, από το μαθητικό δυναμικό του Λυκείου παρέλασαν μόνο τα κορίτσια, ενώ τα αγόρια απείχαν με την υποστήριξη των γονιών τους, θέλοντας έτσι να δείξουν την αντίθεσή τους.

MME και προβολή υπέρμετρης βίας

«Ο διεθνής και εθνικός μας περίγυρος προσφέρει ως μοντέλο λύσης των κάθε λογής διαφορών βίαιους τρόπους, αρχίζοντας από πολέμους – και μάλιστα και με όπλα μαζικής καταστροφής, απαγορευμένα ή μη, κατά μαχητών και αμάχων» (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 2010). Το μοντέλο αυτό έχει ιδιαίτερη απήχηση και προβάλλεται με διάφορους ευφάνταστους τρόπους και στην τηλεόραση. Ταινίες, τηλεοπτικές σειρές ακόμα και παιδικές βασίζονται σε σενάρια και σκηνές όπου προβάλλεται υπέρμετρη βία, ενώ ακόμα και τα δελτία ειδήσεων παρουσιάζουν συνέχεια εγκλήματα και συχνά υπερβάλλουν ως προς τα κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα, με μηδενικό ή ελάχιστο ποσοστό σε πιο εποικοδομητικές και πολιτισμικά ανυψωτικές ειδήσεις, όπως καλές πράξεις συμπολιτών, βραβεύσεις, καινοτομίες κ.λπ. Δεδομένου του μεγάλου χρόνου (γεγονός που κι αυτό από μόνο του αποτελεί μια

⁴ (Πηγή: in.gr (2003). Παραιτήθηκε, για δεύτερη φορά, ο Οδυσσέας Τσενάι του δικαίωματος να είναι σημαιοφόρος. <http://news.in.gr/greece/article/?aid=490753>)

⁵ (Πηγή: newsit (2013). Κρήτη: Η σημαιοφόρος από την Αλβανία που δίχασε - Παρέλαση μόνο με κορίτσια στην Χερσόνησο! http://www.newsit.gr/default.php?pname=Article&art_id=247766&catid=6

προβληματική κατάσταση) που περνούν τα παιδιά από τα πρώτα κιόλας τους χρόνια μπροστά στην τηλεόραση –όταν ακόμα κυριαρχεί η μίμηση των συμπεριφορών- μπορεί εύκολα να διαπιστωθεί η άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ της τηλεόρασης και της επιθετικής ή/και βίαιης συμπεριφοράς των παιδιών (Kronenberger et al., 2005· Wied, Goudena, Matthys, 2005). Πολλά είναι τα ερευνητικά ευρήματα που αποδεικνύουν ότι οι βίαιες σκηνές που προβάλλονται στην τηλεόραση επηρεάζουν σημαντικά τη στάση του ανήλικου παρατηρητή (Βουϊδάσκης, 1992· Huesmann et al., 2003· Gentile et al., 2011), λόγω της χωροχρονικής της υπέρβασης, ενώ η τηλεόραση λειτουργεί ως φορέας μεταβίβασης προτύπων συμπεριφοράς στους μικρούς τηλεθεατές. Τα παιδιά περνάνε πολλές ώρες βλέποντας τέτοια προγράμματα -ενώ συχνά τηλεοράσεις υπάρχουν και στα παιδικά δωμάτια- όπου με μεγάλη ευκολία και χωρίς να προβάλλεται κανένα ψυχικό ή συναισθηματικό κόστος αλληλοσκοτώνονται πρόσωπα-φιγούρες, χωρίς την επίβλεψη των γονιών τους ή την έκφραση κριτικής τους ως προς το περιεχόμενο – το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει και πλαίσιο επικοδομητικής επικοινωνίας.

Ιδιαίτερης σημασίας είναι και η διαπίστωση ότι το βάρος των ευθυνών πέφτει στους ενήλικες, εφόσον εκ πρώτης επιτρέπουν στα παιδιά την παρακολούθηση τέτοιων τηλεοπτικών προγραμμάτων και δεύτερον ότι, εάν και οι ίδιοι οι ενήλικες δεν αρέσκονταν στο να βλέπουν τέτοιες σκηνές, τότε πολύ απλά και τα ΜΜΕ δε θα τις προσέφεραν. Συμπεραίνει, λοιπόν, κανείς ότι «η συμπεριφορά των εφήβων σε ό,τι αφορά στη βία, δεν αντικατοπτρίζει παρά το πρότυπο που επιδεικνύουν οι ενήλικοι» (Bettelheim, 1979 στο Κιτσάκη, 2010:48-49). Πέραν όμως των βίαιων σκηνών η τηλεόραση αποτελεί φορέα και μεταδότη και άλλων παραγόντων που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της αξιακής κουλτούρας των νέων. Διαφαίνεται, λοιπόν, μια τάση να προβάλλονται τηλεοπτικά μονομερώς προσωπικότητες που προέρχονται από τον χώρο της ψυχαγωγίας (τραγουδιστές, μοντέλα, χορευτές κ.λπ.) ή του αθλητισμού που συνάμα αποτελούν και πρότυπα ως προς την οικονομική τους επιτυχία, ενώ δυσανάλογα προβάλλονται προσωπικότητες από τον χώρο των επιστημών ή πρόσωπα που κάνουν ανθρωπιστικό έργο. Αναφορικά δε με τους λεγόμενους διάσημους από το χώρο της ψυχαγωγίας, υπάρχει μια τάση να προβάλλονται εκπομπές με αποκλειστικό θέμα διείσδυσης στην προσωπική τους ζωή με κανένα ίχνος σεβασμού ως προς την προσωπική ζωή των άλλων (Αντωνίου & Κουτσούκου, 2011).

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια

Η ταύτιση των μικρών παιδιών με τους ήρωες που προβάλλουν οι παιδικές σειρές διαφαίνεται και μέσα από την προτίμησή τους σε παιχνίδια, με τα αγόρια στη συντριπτική πλειοψηφία να προτιμούν όπλα και κάθε λογής πολεμικά παιχνίδια. Σε μεγαλύτερη ίσως ηλικία –αν και πλέον όχι απαραίτητως – τα παιδιά προτιμούν και περνάνε πολλές ώρες παίζοντας με ηλεκτρονικά παιχνίδια εκ των οποίων πολλά «τους παρέχουν την ευκαιρία να παρεμβαίνουν ενεργά σε σκηνές βιαιοπραγιών, ζώντας την εικονική αλλά συγκινησιακά σαν πραγματική εξόντωση κάποιου προσώπου – φιγούρας βέβαια – και θριαμβολογώντας για τη ‘θανάτωση’ κάποιου ως επιτυχία των χειρισμών

του!» (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 2010:219), ενώ τα επίπεδα και οι βαθμοί του παιχνιδιού καθορίζονται από τον αριθμό των φιγούρων που κατάφεραν να σκοτώσουν. Ως αποτέλεσμα καλλιεργείται μια ψυχική αναληγσία, απενοχοποίηση της πρόκλησης πόνου στον άλλο, απευαισθητοποίηση και υποτίμηση του αγαθού της ζωής που εύκολα μπορεί να αφαιρεθεί από κάποιον άλλον. Επιπλέον, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια πολλές φορές προβάλλουν σεξιστικές και ρατσιστικές απόψεις, ενώ λόγω της πολύωρης απασχόλησης των παιδιών αποδυναμώνουν την άμεση επικοινωνία και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Ντάβου, 2005· Tobin & Grondin, 2009).

Αρνητικές επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις έχει και η μεγάλη χρήση των smartphones που συμβάλλουν στο να μειώνεται σημαντικά ο χρόνος, αλλά και η ποιότητα επικοινωνίας, όχι μόνο μεταξύ των μελών της οικογένειας, αλλά και μεταξύ των συνομηλίκων. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια πολλές είναι οι περιπτώσεις που γονείς καταφεύγουν σε ειδικούς και κέντρα απεξάρτησης από τη χρήση τους.

Χουλιγκανισμός και βανδαλισμοί

Άλλος κοινωνικός παράγοντας που σχετίζεται με την αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς στους νέους είναι η επικράτηση παγιωμένων βίαιων καταστάσεων που εκδηλώνουν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες υπό τη συγκάλυψη και την περιρρέουσα ατμόσφαιρα ενός εξιδανικευμένου σκοπού. Τέτοιου είδους περιστατικά είναι οι αυθαίρετες καταλήψεις, η καταστροφή περιουσίας από τους λεγόμενους «αντιεξουσιαστές», δημοσίων ή ιδιωτικών κτιρίων υπό την κάλυψη της ιδεολογικής αντίθεσης με το κυβερνητικό και κοινωνικό καθεστώς και τα πολύ συχνά εμφανιζόμενα περιστατικά χουλιγκανισμού υπό τη σκέπη της μάχης για το «ιδεώδες» μιας αθλητικής ομάδας.

«Ως χουλιγκανισμός αναφέρεται η ανάρμοστη και βίαιη συμπεριφορά οπαδών αθλητικών ομάδων που οδηγεί στη διατάραξη της τάξης»⁶. Ο χουλιγκανισμός εκδηλώνεται είτε με υβριστική συμπεριφορά των οπαδών κατά τη διάρκεια αγώνων, με βανδαλισμούς, με ομαδικές συγκρούσεις οπαδών κατά τη διάρκεια ή μετά από έναν, συνήθως ποδοσφαιρικό, αγώνα, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που γίνονται προκαθορισμένες συγκρούσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων ανεξάρτητα από τους αγώνες –όποτε και μιλάμε για συνειδητή βία (Πανούσης, 2000· Χαϊνάς., 2006). Οι συγκρούσεις αυτές είναι έντονες και πολλές φορές έχουν τραυματιστεί, μέχρι και θανάσιμα, εμπλεκόμενα άτομα. Κατά τη διάρκεια των συγκρούσεων σημειώνονται έντονοι ξυλοδαρμοί μεταξύ των εμπλεκόμενων ομάδων και συνήθως χρησιμοποιούνται αυτοσχέδιοι μηχανισμοί όπλων, όπως μολότοφ κ.λπ., οι οποίοι θέτουν σε κίνδυνο όχι μόνο τη δική τους ζωή, αλλά και τη σωματική ακεραιότητα πολλών πολιτών. Ιδιαίτερη αγανάκτηση στους πολίτες προκαλούν και οι καταστροφές των περιουσιών τους, εφόσον σε κάθε σύγκρουση εκτός γηπέδου καταμετρούνται πολλά διαλυμένα αυτοκίνητα ή σπασμένες βιτρίνες ή πυρπολημένα καταστήματα.

Στις συγκρούσεις αυτές, δυστυχώς, συμμετέχουν πολλά νεαρά άτομα – σύμφωνα με καταγραφές της αστυνομίας για παραβάσεις ανηλίκων - τα οποία ως αναμένεται θα μεταφέρουν παρόμοιες βίαιες ενέργειες και στον χώρο του σχολείου. Βάσει ερευνητικών μελετών διαπιστώνεται ότι «ο αθλητισμός από μόνος του δεν είναι ικανός να βοηθήσει στην ηθική ανάπτυξη των νέων. Αντίθετα, πολλές φορές μπορεί να δημιουργηθεί επιθετική ή και εγωκεντρική νοοτροπία, δηλαδή κάποιος έφηβος να εκδηλώσει ιδιαίτερη μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς που αναφέρεται στην έντονη πρόθεσή του να βλάψει κάποιον άλλο και να προκαλέσει βλάβη με σωματική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση» (Μάστορα & Βαλοτασίου, 2012:1). Διαπιστώνεται δε κατά κάποιον τρόπο ανοχή και αποδοχή της κοινωνίας για το φαινόμενο του χουλιγκανισμού, εφόσον οι παραβάτες συνήθως δεν τιμωρούνται. Προκειμένου να αποφευχθούν τέτοιες συμπεριφορές που δεν συνάδουν με το αθλητικό ιδεώδες του «ευ

⁶ Βικιπαίδεια. Χουλιγκανισμός.

<http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A7%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%B3%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82>

αγωνίζεσθαι», κρίνεται αναγκαία η προώθηση αθλητικής παιδείας και αγωγής, προκειμένου να κατανοήσουν και να κατακτήσουν οι νέοι τη δεοντολογία του αθλητισμού, αλλά και την ιδέα της ευγενούς άμιλλας και του θεμιτού ανταγωνισμού με στόχο την αυτοβελτίωση.

Βανδαλισμούς, όμως, διαπράττουν οι νέοι και μέσα στον σχολικό χώρο, οι οποίοι εκδηλώνονται με καταστροφές ή φθορές σχολικής περιουσίας, ρύπανση του σχολικού χώρου, βάψιμο ή αναγραφή συνθημάτων με προσβλητικά σχόλια, κυρίως κατά των εκπαιδευτικών και συμμαθητών στους τοίχους, σκίσιμο/κάψιμο βιβλίων, σπάσιμο υλικής περιουσίας του σχολείου (Goldstein, 1996). Βάσει έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Παπαστυλιανού, 2000), διαπιστώθηκε συσχέτιση μεταξύ των επεισοδίων βανδαλισμού και την ύπαρξη πολυπληθών συστεγαζόμενων σχολείων.

Σύνοψη

Ο προσδιορισμός των αιτιών που ευθύνονται για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς εκ μέρους των παιδιών αποτελεί αντικείμενο έντονης συζήτησης πολλών επιστημονικών πεδίων. Παρόλα αυτά πολλοί μελετητές συγκλίνουν στο ότι η επιθετικότητα αποτελεί μια δίσημη έννοια, η οποία διαφοροποιείται, από τη μία μεριά, σε επιθετικότητα ως «ενόρμηση» ή «λειτουργική επιθετικότητα», η οποία στοχεύει σε ενέργειες διεκδίκησης και εμπεριέχει την έννοια του δυναμισμού, προκειμένου το άτομο να ικανοποιήσει τις ανάγκες του και από την άλλη σε «εχθρική επιθετικότητα» ή βίαιη συμπεριφορά, εμπεριέχοντας την πρόθεση ενός ατόμου να βλάψει εσκεμμένα ή να «ακυρώσει» τις προσπάθειες και τα θέλω κάποιου άλλου ατόμου.

Αναφορικά με τη διάσταση της επιθετικότητας ως βίαιης συμπεριφοράς ή «εχθρικής επιθετικότητας» αναφερόμαστε γενικά σε μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες προκαλούν ζημιές, τραυματισμούς ή οποιεσδήποτε δυσάρεστες καταστάσεις και βιώματα ή μείωση της ευεξίας άλλων ατόμων του περιβάλλοντος, ενώ ως κριτήρια προσδιορισμού της αναφέρονται η ένταση-συνέπειες, η διάρκεια και η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται, αλλά και η σκοπιμότητα και πρόθεση του δράστη. Εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς που έχει το άτομο από την πρώιμη κιόλας ηλικία του, παρόλο που είναι φυσιολογικές, θα πρέπει να μάθει βαθμιαία να τις διαχειρίζεται με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο και να αναπτύξει ικανότητες διαπραγμάτευσης προκειμένου να μπορεί να συναλλάσσεται ομαλά με τους συνομηλίκους του. Κατά την κρίσιμη εφηβική περίοδο, ενώ το άτομο υπόκειται σε πολλές βιολογικές αλλαγές, θα πρέπει να απαγκιστρωθεί από τον ομφάλιο λώρο των γονιών του και να αποκτήσει και να διαμορφώσει τη δική του κοινωνική ταυτότητα. Ταυτόχρονα με αυτές τις παλινδρομικές διαδικασίες και ενδο-ατομικές διακυμάνσεις και συγκρούσεις που βιώνει ο έφηβος, η ζωή του στο σχολείο αλλάζει σημαντικά κατά τη μετάβασή του από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο κρίσιμο αυτό ηλικιακό στάδιο καθοριστικός είναι ο ρόλος των «ομάδων συνομηλίκων», οι οποίες θα αποτελέσουν στήριγμα ομαλής προσαρμογής και προετοιμασίας του εφήβου για την ευρύτερη κοινωνία.

Βάσει των κοινωνιολογικών θεωριών, οποιαδήποτε αποκλίνουσα συμπεριφορά θα πρέπει να διερευνηθεί μέσω του κοινωνικού περιβάλλοντος και των κοινωνικών ζυμώσεων, οι οποίες ευνοούν την εκδήλωσή της σε συγκεκριμένες συνθήκες και πλαίσια. Έτσι, λοιπόν, η θεωρία του Διαφορικού Συγχρωτισμού προσεγγίζει το θέμα της επιθετικότητας αναζητώντας τα αίτια που ευθύνονται για την εκδήλωσή της αναφορικά με την υιοθέτηση συμπεριφορών του ατόμου κατά την κοινωνικοποίησή του και τη συναναστροφή του με άλλα άτομα, ενώ η θεωρία του κοινωνικού ελέγχου προσεγγίζει το θέμα πιο έμμεσα εστιάζοντας στους παράγοντες που συμβάλλουν και ενισχύουν τη συμμόρφωση του ατόμου με τους κοινωνικούς κανόνες και τις κοινωνικά αποδεκτές νόρμες. Ενώ, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης επισημαίνεται ο ρόλος του προτύπου στη μάθηση των διάφορων τρόπων συμπεριφοράς και κατά συνέπεια και της παραβατικής. Τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία της ανομίας η

αποκλίνουσα συμπεριφορά δημιουργείται από το χάσμα μεταξύ των αξιών που προβάλλει η κοινωνία και από την έλλειψη πρόσβασης του ατόμου σε διαθέσιμα νόμιμα μέσα για την επίτευξη αυτών των στόχων. Βάσει αυτού του συλλογισμού το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό περιβάλλον που καλλιεργεί υψηλές φιλοδοξίες και προσδοκίες χωρίς, όμως, να παρέχονται σε όλους τους μαθητές τα κατάλληλα μέσα για την πραγμάτωσή τους.

Πολλοί είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην καλλιέργεια και ενίσχυση της επιθετικής συμπεριφοράς στα παιδιά. Αναφορικά με το οικογενειακό περιβάλλον, ιδιαίτερης σημασίας είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, οι στάσεις και οι αξίες που έχουν υιοθετήσει οι γονείς, των οποίων τις συμπεριφορές μιμούνται τα παιδιά, αλλά και διάφορες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που θέτουν το πλαίσιο ενός συγκεκριμένου οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, ο τόπος-περιοχή διαμονής κ.λπ. Αναφορικά με το σχολικό περιβάλλον, παράγοντες κινδύνου για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών ενδέχεται να είναι η γενική οργάνωση του σχολείου, η δομή και λειτουργία του, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ο ρόλος του σχολείου ως κανονιστικού οργανισμού και το σχολικό κλίμα. Τέλος, στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον διακρίνονται πολυδιάστατοι παράγοντες που λειτουργούν συστημικά για την καλλιέργεια επιθετικής συμπεριφοράς στους νέους, με βασικότερους, την οικονομική κρίση και τη διάσπαση του κοινωνικού ιστού, την άνοδο των ποσοστών ανεργίας, την αύξηση του ρατσισμού και της εγκληματικότητας, την ακαταλληλότητα των προγραμμάτων που προβάλλονται στην τηλεόραση και την ύπαρξη κοινωνικών νορμών για ανοχή στη βία, όπως ο χουλιγκανισμός.

Βιβλιογραφική τεκμηρίωση

Ελληνόγλωσση

- Αντωνίου, Α.-Σ. (2004). Απώλεια γονέα και κακοποίηση. *Ιατρικά*, 98, 20–21.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2006). Επαγγελματίες υγείας στη διάγνωση και αντιμετώπιση θυμάτων ενδο-οικογενειακής βίας. Σεμινάριο στο Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης Γενικού Νοσοκομείου Ελευσίνας «Θριάσιο» στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Υγεία-Πρόνοια 2000-2006» [Υ05-Υ20-Ε024].
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Αντωνίου, Α.-Σ. & Κουτσούκου, Η. (2011). Μορφές βίας και επιθετική συμπεριφορά στα τηλεοπτικά προγράμματα - Προτάσεις προστασίας της ψυχικής υγείας των ανήλικων τηλεθεατών στην Ελλάδα. *Παιδαγωγικός Λόγος, Τόμος ΙΣΤ΄*, 2, 11–22.
- Αντωνίου, Α.-Σ., Ντάλλα, Μ. & Μάτσα, Κ. (2012). Αναπτυξιακές δυσκολίες κατά την εφηβεία και χρήση ουσιών. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 117, 82–92.
- Αντωνίου, Α.-Σ., Ντόφη, Β. & Παπά, Ο.-Μ. (2013). *Ο ρόλος των βιολογικών και ψυχολογικών παραγόντων στην αιτιολογία της επιθετικής συμπεριφοράς κατά την παιδική ηλικία*. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου: Παιδική Ηλικία-Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις, 11-14 Απριλίου (Επιμ. Χ. Μπαμπούνης, σελ. 1145–1151). Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βασιλείου, Π.Σ. (2006). *Πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην εμφάνιση του φαινομένου του εκφοβισμού*. Προφίλ Σύγχρονου Σχολείου. http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/01_.pdf
- Βασιλείου, Π.Σ. (2011). *Η πρόληψη της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στο σχολείο μέσα από καθημερινές εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρακτικές. Διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την εκδήλωση και την παγίωση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς*. (Διδακτορική Διατριβή). <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24850#page/2/mode/2up>
- Βουϊδάσκη, Β. (1987). Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βουϊδάσκη, Β. (1992). *Η Τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία, τόμος β, 3η έκδοση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Γιωτοπούλου–Μαραγκοπούλου, Α. (2010). Η γένεση βίαιης και επιθετικής στάσης στην παιδική και εφηβική ηλικία. Στο Α. Γιωτοπούλου–Μαραγκοπούλου(επιμ.), *Ομαδική Βία και Επιθετικότητα στα Σχολεία*. Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ). Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΕΔΑ). Αθήνα: Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη.
- Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (2012, 19 Φεβρουάριου). Φτώχεια: Το κύριο όπλο των αγορών για την καθυστέρηση των κρατών. *Το Παρόν της Κυριακής*. <http://www.paron.gr/v3/new.php?id=74542&colid=&catid=33&dt=2012-02-19%200:0:0>
- Γκότοβος, Α.Ε. (1988). Απόκλιση και Παρέμβαση στην εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 47–90.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ., Κουρέτα, Χ. (1999). “Ο άνδρας το χει μέσα του...”: Μελετώντας τις απόψεις εφήβων για τη βία και την επιθετικότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Ψυχολογίας*, 3, 219–249
- Ζάχαρης, Δ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Hogg, M.A., & Vaughan, G.M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg
- Καλατζή-Αζίζη, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραβόλτσου, Α. (2013). *Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στην Προαγωγή και Αγωγή Υγείας, της Ιατρικής Σχολής, του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. http://blogs.sch.gr/kyriakou/files/2013/02/sxolikos_ekfovismos.pdf
- Κέντρο Παιδιατρικής Μέρμνας. (2005). *Παραβατικότητα ανηλίκων*. Ημερίδα «Νομοθεσία και Ψυχική Υγεία», Φεβρουάριος 2005 Παιδοψυχιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών (Από δημοσίευμα της Ελευθεροτυπίας, 9-4-2005). <http://paidiatros.gr/www.iatrikionline.gr/ckfinder/list/ckfinder/index.php?cid=1&id=665&st=2>
- Κιτσάκη, Β. (2010). *Η Βία στη Σχολική Ζωή*. Αθήνα (Αυτοέκδοση).
- Κοκκέβη Ά., Σταύρου Μ., Φωτίου Α., Καναβού Ε. (2012). Έφηβοι και βία. *Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα, 2011.
- Κοντοπούλου, Μ. (2007). *Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Μια ψυχοδυναμική οπτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Κ., & Κασάπη, Στ. (2012). Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας. Στο Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη, & Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επ. έκδ.), *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία* (σελ. 128–146). Αθήνα: Gutenberg
- Λάμνιαν, Κ. (2001). «Κοινωνικές εξαρτήσεις της παιδαγωγικής γλώσσας και τα προγράμματα των παιδαγωγικών τμημάτων». *Το Εικονικό σχολείο. Virtual School. The Sciences of Education on Line*. Τόμος 2, τεύχος 4, Δεκέμβριος, 2001

- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2005). Εξελικτικές διαφορές στην επιθετικότητα και τις σχέσεις προσκόλλησης με γονείς και συνομηλίκους *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39,88-104
- Μάστορα, Ι. & Βαλοτασιού, Χ. (2012). *Βία και επιθετικότητα των εφήβων στην αθλητική δραστηριότητα*. www.encephalos.gr
- Μονάδα Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.) (2014). [Τεύχος 9] - «Τι συμβαίνει στην εφηβεία;» - Εκφοβισμός, άσκηση βίας. <http://youth-health.gr/i-monada/fulladia/teuxos-9-ti-sumbainei-stin-efibeia-ekfobismos-askisi-bias#.VK-ziXugz4o>
- Μπαμπάλης, Θ. (2011α). *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών: Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπάλης, Θ. (2011β). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση
- Μπεζέ, Λ. (1991). *Εφηβοί*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Μπεζέ, Λ. (επιμ.) (1998). *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίκα, Χ. (2011). «Μορφές Μαθητικής Επιθετικότητας στο Γυμνάσιο: Μια Μελέτη Περίπτωσης». Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Νέστορος, Ι.Ν. (1997). *Ψυχοπαθολογία και επιθετικότητα*. Στο Ι.Ν. Νέστορος (Επιμ.), *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία* (3η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νόβα – Καλτσούνη Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση, η γέννηση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2005). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντάβου, Μ. (2005). *Η παιδική ηλικία και τα μαζικά μέσα επικοινωνίας. Μετατροπές της παιδικής κατάστασης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Πανούσης Ι., (2000). «Ο βίαιος οπαδός είναι φίλαθλος;». *Υπεράσπιση*, 3, σσ.516-520
- Παπαδοπούλου, Δ. & Μαρκουλής, Δ. (1986). *Θετικές και αρνητικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς*. Θεσσαλονίκη: Άφων Κυριακίδη.
- Παπαηλιού, Χ., Ξανθάκου, Γ. & Χατζηχρήστου, Σ. (2006). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, τόμος Γ'*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαστυλιανού, Α. (2000). *Μορφές επιθετικότητας (καταστροφές, βία) στο χώρο του σχολείου. Μαθητές - θύτες και μαθητές - θύματα: Κοινωνικο-ψυχολογική προσέγγιση*. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Πασχάλης, Α.Φ. (1997). *Θεραπεία της συμπεριφοράς και παιδική επιθετικότητα*. Στο Ι.Ν. Νέστορος (Επιμ.), *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία* (3η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Ράπτη, Μ. (1995). Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (82-83), 131–136.
- Σακκά, Δ., & Ψάλτη, Α. (2004). Αναλυτική Έκθεση Δραστηριοτήτων του υποέργου «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών». Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ταρατόρη, Ε. & Χατζηδήμου, Δ. (1997). Εκτιμήσεις μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιθετικότητα των εκπαιδευτικών, των γονιών και των ιδίων. Μια εμπειρική προσέγγιση. *Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα*. Κομοτηνή: Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής.
- Τριλίβα, Σ. (1997). Θεματοκεντρική ομαδική θεραπεία παιδιών με προβλήματα επιθετικότητας. Στο Ι.Ν. Νέστορος, (Επιμ.), *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*, (3η έκδοση, σελ. 253–262). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσακίρακης, Ν. (2004). Βία και επιθετικότητα στο σχολείο και στην οικογένεια. Πρόληψη-Αντιμετώπιση. *Περιοδικό ΘΕΑ* τ. 24. Αθήνα. Τσίτσικα, Α.Κ. (2014). *Η υγεία των εφήβων. Μονάδα Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.)*. <http://youth-health.gr/thematikes-enotites/genika-gia-tin-efibeia/i-ugeia-ton-efibon#.VK-zNXugz4p>
- Φαρσεδάκης, Ι. (1985). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Χαϊνάς Ε., (2006), «Η βία στους ελληνικούς αθλητικούς χώρους: διαπιστώσεις, επισημάνσεις και τρόποι αντιμετώπισης», εισήγηση στο: *Αθλητικός Νόμος – Lex Sportiva, Διαφορές, Αδικήματα, Δίκη, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αθλητικού Δικαίου με διεθνή συμμετοχή, 30/11-1-2/12, Αθήνα*. Χηνάς, Π. & Χρυσάφιδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. ΥΠΕΠΘ 2000. <http://www.pischools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf>
- Χρυσάφιδης, Κ. (1997). Η αρνητική εικόνα στο σημερινό σχολείο ως αποτέλεσμα της έλλειψης επικοινωνίας και αποσύνδεσης του από τη ζωή. *2ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό συνέδριο με θέμα: Ψυχοκοινωνικά προβλήματα*, Κομοτηνή.

Ξενόγλωσση

- Baker, J.A. (1998). Are we Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence. *Journal of School Psychology*, 36(1), 29–44.
- Ball S. (2003). *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. RoutledgeFalmer. London and New York
- Bouchard, C, Clarkson, M. & Tessier, R. (1996). Méthodes. In C. Lavallée, M. Clarkson et L. Chenard (dir.), *Conduites à caractère violent dans la résolution de conflits entre proches, Québec*. Enquête sociale et de santé 1992-1993, chapitre 1, 7-20
- Bowes, L., L. Arseneault, B. Maughan, A. Taylor, A. Caspi, and T. E. Moffitt (2009), “School, neighborhood, and family factors are associated with children’s bullying involvement: a nationally representative longitudinal study”, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48, pp. 545-553.
- Bowes, L., B. Maughan, A. Caspi, T. E. Moffitt, and L. Arseneault (2010), “Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an

- environmental effect”, *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 51, pp. 809-817
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2, 37-43.
- Bursik, R. J. Jr., & Grasmick, H. G. (1993). *Neighborhoods and crime: The dimensions of effective community control*. New York: Lexington Books.
- Bushman, B. J., Anderson, C.A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychol Rev.* 108(1):273-9.
- Catalano, R. F., Haggerty, K.P., Oesterle, S., Fleming, C. B., Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74, 252-261.
- Chapple, C. L., McQuillan J.A., and Berdahl, T.A. (2005.) Gender, social bonds, and delinquency: A comparison of boys’ and girls’ models. *Social Science Research*, 34(2), 357-383.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180–193.
- Connell, R. (1991). *Gender and power*. Cambridge: Polity Press.
- Connolly, I., & O’Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559–567
- Cowie, H. (2000). Aggressive and bullying behavior in children and adolescents. In G. Boswell (dir.) *Violent Children and Adolescents. Asking the Question Why?* London: Whurr Publishers, 138-150.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... HBSC Bullying Writing Group. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(Suppl 2), 216–224.
- Crosnoe, R. & Cooper, C.E. (2010). Economically Disadvantaged Children’s Transitions Into Elementary School: Linking Family Processes, School Contexts, and Educational Policy. *American Educational Research Journal*, 47(2), 258–291.
- Currie, C. et al. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people*. Copenhagen, Denmark: World Health Organization Regional Office for Europe.
- Del Vecchio, T. (2011). Instrumental Aggression. In *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (pp. 823-824). Springer US.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- de Wied, M., Goudena, P.P., Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *J Child Psychol Psychiatry*, 46(8):867-80.
- Dishion, T.J., French, D.C., & Patterson, G.R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 421-471). New: Wiley.
- Dogra, N. & Bhugra, D. (2013). Impact of culture on child mental health: Diagnosis and treatment. In A.-S. Antoniou & B. D. Kirkcaldy (Eds.), *Education, Family and Child and Adolescent Health* (pp. 173–196). Athens: Diadrassi.

- Duncan, R. D. (2004). The impact of family relationships on school bullies and victims. *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, 227-244.
- Earls, F.J. (1994). Violence and today's youth. *Critical Health Issues for Children and Youth*, 4:4-23.
- Eisenberg, M.E., Neumark-Sztainer, D. and Perry, C.L. (2003) Peer harassment, school connectedness and academic achievement. *J. Sch Health*, 73(8), 311-316.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 123-142.
- Eysenck, M.W. (2013). The impact of parental psychological difficulties on their children. In A.-S. Antoniou & B. D. Kirkcaldy (Eds.), *Education, Family and Child and Adolescent Health* (pp. 21-35). Athens: Diadrassi.
- Farrington, D.P. (2000). Explaining and preventing crime: The globalization of knowledge. The American Society of Criminology 1999 presidential address. *Criminology* 38(1):1-24
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescence bullying behaviour. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(6), 634-644
- Frick, P. (2004). Developmental Pathways to Conduct: Implications for Serving Youth who Show Severe Aggressive and Antisocial Behavior. *Psychology in the Schools*, 41, (8), pp 823- 834.
- Garnefski, N. (2000). Age Differences in Depressive Symptoms, Antisocial Behavior, and Negative Perceptions of Family, School, and Peers Among Adolescents. *The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39 (9), Pages 1175-1181
- Gentile, D. A., Coyne, S. & Walsh, D.A. (2011). Media violence, physical aggression, and relational aggression in school age children: A short-term longitudinal study. *Aggressive Behavior*, 37, 193-206.
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 109-125
- Goldstein, A. P (1996). *The psychology of vandalism*. Plenum Press, New York
- Greene, R. W., Doyle, A. E. (1999). Toward a Transactional Conceptualization of Oppositional Defiant Disorder: Implications for Assessment and Treatment. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(3), 129-148
- Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. *New Directions for Child Development*, 60, 3-22
- Hasan, R., Drolet, M. & Paquin, M. (2003). Les conduites violentes chez les enfants de 3 a 6 ans: Comprendre pour mieux intervenir. *Reflets*, 9, (1), pp. 150-172.
- Hernandez de Frutos, T. (2013). Five Independent Variables Affecting Bullying: Neighborhood, Family, School, Gender-Age and Mass Media. *Sociology Mind*, 304-313

- Holt, M. K., Kaufman Kantor, G., & Finkelhor, D. (2008). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, 8(1), 42-63.
- Hong, J. S., Eamon, M.K. (2011). Students' perceptions of unsafe schools: An ecological systems analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 21 (3), 428-438
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C. & Eron, L. D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39, 201-221.
- Huessler, G. (2013). Adolescent health issues- Psychological implications. In A.-S. Antoniou & B. D. Kirkcaldy (Eds.), *Education, Family and Child and Adolescent Health* (pp. 121–140). Athens: Diadrassi.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Jackson, T. (1999). Influence of the Teacher-Student Relationship on Childhood Conduct Problems: A Prospective Study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173–184.
- Hunt, R. (1993). Neurological patterns of aggression. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 2(1), 14-20.
- Jelonkiewicz, I. (2013). Sense of Coherence (SOC) as a major health-promoting personal resource among youth. In A.-S. Antoniou & B. D. Kirkcaldy (Eds.), *Education, Family and Child and Adolescent Health* (pp. 155–172). Athens: Diadrassi.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In Hertz-Lazarowitz, R., & Miller, N. (eds), *Interaction in Cooperative Groups* (pp. 174-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kokkevi, A., M. Stavrou, E. Kanavou and A. Fotiou (2014). The Repercussions of the Economic Recession in Greece on Adolescents and their Families, *Innocenti Working Paper* No.2014-07, UNICEF Office of Research, Florence.
- Kronenberger, W. G., Mathews, V. P., Dunn, D. W., Wang, Y., Wood, E. A., Giaque, A. L., Larsen, J. J., Rembusch, M. E., Lowe, M. J. and Li, T.-Q. (2005), Media violence exposure and executive functioning in aggressive and control adolescents. *J. Clin. Psychol.*, 61: 725–737.
- Larochette, A.C., Murphy, A.N., & Craig, W.M. (2010). Racial bullying and victimization in Canadian school-aged children: Individual and school level effects. *School Psychology International*, 31(4), 389–408.
- Lee, C. (2010). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26, 1664–1693.
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child abuse & neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Li, Q. (2008). Bullying, school violence and more: A research model. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*. 12(19).

- Marion, M. (2003). *Guidance of young children* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall
- Nakamoto, J. & Schwartz, D. (2010), Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-analytic Review. *Social Development*, 19: 221–242.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.
- Nenniger, P. & Frey, A. (2013). Autonomy and self-direction in childhood education. In A.-S. Antoniou & B. D. Kirkcaldy (Eds.), *Education, Family and Child and Adolescent Health* (pp. 253–271). Athens: Diadrassi.
- Ozbay, O., and Ozcan, Y. Z. (2006). A test of Hirschi's social bonding theory: Juvenile delinquency in the high schools of Ankara, Turkey. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 50(6), 711-726.
- Parke, R. D. & Slaby, R.G. (1983). The development of aggression. In P. H. Mussen Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Socialization, personality and social behavior*. New York: Wiley.
- Phillips, D.A. (2007). Pinking and Bullying: Strategies in Middle School, High School, and Beyond. *Journal of Interpersonal Violence February*, 22, 158–178.
- Roland, E. & Galloway, D. (2004). Professional Cultures in Schools With High and Low Rates of Bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 241–260.
- Sakka, D., Markos, A. (2013). From the adolescents' perspective: Aggression and violence at school in relation to ethnicity and gender. *Scientific Annals - School of Psychology*. Vol 10. <http://ejournals.lib.auth.gr/psyannals/article/view/4269>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120.
- Sampson, R. J.-R. (2002). Assessing neighborhood effects: Social processes and new directions in research. *Annual Review of Sociology*, 433-478
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277:918–924.
- Schachar, R. and Wachsmuth, R. (1990), Oppositional Disorder in Children: A Validation Study Comparing Conduct Disorder, Oppositional Disorder and Normal Control Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31: 1089–1102
- Schaffer, H.R. (1996). *Social Development*. Blakwell Publishers Ltd, Oxford
- Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade, level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence*, 38(152), 735–747.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of clinical child psychology*, 30(3), 349-363.
- Smith, S. L., & Donnerstein, E. (1998). Harmful effects of exposure to media violence: Learning of aggression emotional desensitization, and fear. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research, and implications for social policy* (pp. 167-202). New York: Academic Press.
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations:

- Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283-293.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of youth and Adolescence*, 31(6), 419-428.
- Tobin, S. & Grondin, S. (2009). Video games and the perception of very long durations by adolescents. *Computers in Human Behavior*, 25 (2), 554–559.
- Tremblay, E. (2000). L' origine de la violence chez les jeunes. *Isuma, automne*, 10-16.
- Walker, H. M. (2010). Relational Aggression in Schools: Implications for Future Research on Screening Intervention and Prevention. *School Psychology Review*, Vol. 39(4)
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., Cunningham, C. E., Haltigan, J. D., Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, Vol 29(3), 360-377
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S14-S21.
- Yoneyama, S. & Naito, A. (2003). Problems with the Paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 315–330.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. & Ubbes, V. A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152.

Προτεινόμενη συμπληρωματική βιβλιογραφία για περαιτέρω μελέτη

Κουρκούτας, Η. & Θάνος, Θ. (Επιμ.) (2013). *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος.

- Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο. Για ποιους λόγους ένα παιδί μπορεί να δέχεται επιθέσεις εκφοβισμού και βίας στο σχολείο; http://www.antibullyingnetwork.gr/faq.aspx?footer_menu=319&parent_id=268
- Μονάδα Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.) <http://youth-health.gr/>