Π Α Ν Ε Π Ι Σ Τ Η Μ Ι Ο Κ Ρ Η Τ Η Σ

Σ Χ Ο Λ Η Κ Ο Ι Ν Ω Ν Ι Κ Ω Ν Ε Π Ι Σ Τ Η Μ Ω Ν

Τ Μ Η Μ Α Ψ Υ Χ Ο Λ Ο Γ Ι Α Σ

Σχολικός Εκφοβισμός: Η Επίδραση των Γονέων και η Δυναμική της Ενσυναίσθησης

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ

Μαρίας Παναγιωτάκη

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 1630

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Θεόδωρος Γιοβαζολιάς

ΡΕΘΥΜΝΟ

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2008-2009

Περιεχόμενα

1.1. Εισαγωγή- Περίληψη 5
1.2. Ορίζοντας την Επιθετικότητα 6
1.3. Η Επιθετικότητα: Ερμηνείες 7
1.3.1. Βιολογικές Ερμηνείες 7
Η Φροϋδική Θεωρία 7
Η Ερμηνεία της Εθολογίας 7
Η Ερμηνεία της Εξέλιξης 8
1.3.2. Κοινωνικές Ερμηνείες 8
Η Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης 8
Η Υπόθεση Ματαίωσης-Επιθετικότητας 9
Το Μοντέλο Μεταφοράς-Διέγερσης 9

1.4. Ο Σχολικός Εκφοβισμός (Bullying) 10
1.4.1. Λειτουργικός Ορισμός και Διακρίσεις της Ενδοσχολικής Βίας 10
1.4.2. Επιπτώσεις της Εκφοβιστικής Συμπεριφοράς 12
1.4.3. Εκφοβισμός και Αναδυόμενη Εφηβεία 13

1.5. Γονικοί Τύποι 15
1.5.1. Η Σημασία της Θεωρίας Δεσμού 15
1.5.2. Γονικοί Τύποι και Εκφοβιστική Συμπεριφορά 16
1.5.3. Γονικοί Τύποι και Δράστες Εκφοβισμού 20
1.5.4. Γονικοί Τύποι και Θύματα Εκφοβισμού 22
1.5.5. Έμφυλες Προσεγγίσεις των Γονικών Τύπων: Προβάδισμα στη Μητέρα 23

1.6. Η Ενσυναίσθηση 25
1.6.1. Η έννοια της Ενσυναίσθησης-Κοινωνική Συμπεριφορά 25
1.6.2. Ενσυναίσθηση και Επιθετική Συμπεριφορά 27
1.6.3. Ενσυναίσθηση και Δράστες Εκφοβισμού 30
1.6.4. Ενσυναίσθηση και Θύματα Εκφοβισμού 31
1.6.5. Ενσυναίσθηση και Ρόλοι Γονέων 31

2.1. Στόχος της Έρευνας 34
2.2. Μεθοδολογία 34
2.2.1. Δείγμα 34
2.2.2. Μέσα Συλλογής Δεδομένων 36
Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με τους Συνομηλίκους ("Peer Experiences Questionnaire") 37
Κλίμακα Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης ("Adapted Measure for Emotional Empathy") 37
Κλίμακα Σχέσεων με τους Γονείς ("Parental Bonding Instrument-PBI") 38
2.2.3. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων 38

2.3. Αποτελέσματα 39
2.3.1. Μέσοι όροι του συνολικού δείγματος 39
2.3.2. Φύλο και Φαινόμενο του Εκφοβισμού 41
2.3.3. Φύλο, Ενσυναίσθηση και Γονικοί Τύποι 44
2.3.4. Αναλύσεις Διακύμανσης 46
Για τον παράγοντα «Στοργική Μητέρα» (Care Mother) 46
Για τον παράγοντα «Υπερπροστατευτική Μητέρα» (Overprotection Mother) 46

Για τον παράγοντα «Στοργικός Πατέρας» (Care Father) 46
Για την Κλίμακα Ενσυναίσθησης 47
2.3.5. Συσχετίσεις 48

3.1. Συζήτηση 52
3.1.1. Συζήτηση και Περιορισμοί 52
3.1.2. Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα 60

4.1. Ο ρόλος του Συμβουλευτικού Ψυχολόγου: Προτάσεις για Παρέμβαση 62
4.1.1. Πρόγραμμα πρόληψης του Olweus (Olweus Bullying Prevention Program) 63
4.1.2. Πρόγραμμα «No Blame Approach» 64
4.1.3. Πρόγραμμα «Participant Role Approach» 64
4.1.4.Πρόγραμμα για τη Βελτίωση της Κοινωνικής Αυτο-επίγνωσης και Επίλυσης Κοινωνικών Προβλημάτων των Elias & Clabby (1989) 65
4.1.5. Δεξιότητες για τη ζωή-Skills for Life (1994) 65
4.1.6. Δημιουργία Σχολείου Συναισθημάτων: Πρόγραμμα της Επιστήμης του Εαυτού 65
4.1.7. Πρόγραμμα Δημιουργικής Λύσης Διαφωνιών 65
4.1.8. Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων 66
4.1.9. Παρέμβαση σε Γονείς 67

Συμπερασματικά 71
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία 72
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία 86
Παράρτημα (Ερευνητικά Εργαλεία) 90

Κατάλογος Πινάκων

1.1.	*Μορφές Ενδοσχολικής Επιθετικής Συμπεριφοράς*	11
2.1.	*Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών ως προς το φύλο και τη βαθμίδα εκπ/σης*	35
2.2.	*Κατανομή των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και του πατέρα*	36
2.3.	*Δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων για το Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με τους Συνομηλίκους*	40
2.4.	*Δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων της κλίμακας Σχέσεων με τους Γονείς*	40
2.5	*Δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Ενσυναίσθησης*	41
2.6.	*Κατανομή της εμφάνισης του εκφοβισμού ως προς το φύλο*	41
2.7.	*Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του συνολικού δείγματος ως προς τα επίπεδα της θυματοποίησης εαυτού και της μεταβλητής θυματοποίησης των άλλων*	42
2.8.	*Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επιπέδων εκφοβισμού ως προς το φύλο των παιδιών*	43
2.9.	*Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επιπέδων θυματοποίησης του εαυτού ως προς το φύλο των παιδιών*	43
2.10.	*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τύπων επιθετικότητας ως προς το φύλο του παιδιού*	44
2.11.	*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Ενσυναίσθησης ως προς το φύλο του παιδιού*	45
2.12.	*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των Γονικών Τύπων ως προς το φύλο του παιδιού*	45
2.13.	*Μέσοι όροι των τύπων του πατέρα και της μητέρας ως προς τις διαφορετικές ομάδες παιδιών σε αναφορά με την Ενσυναίσθηση*	47
2.14.	*Συνάφειες (Pearson r) μεταξύ του μητρικού τύπου και άλλων παραγόντων επιθετικότητας*	50
2.15.	*Συνάφειες (Pearson r) μεταξύ του πατρικού τύπου και άλλων παραγόντων επιθετικότητας*	51
Σχήμα 1.1.	*Γονικοί Τύποι στις διαστάσεις «στοργικότητα-υπερπροστατευτικότητα»*	20

Μένω
Σιωπηλή
Και περιμένω
Να έρθουν οι λέξεις
Με παρατηρώ
Ενώ κλαίω
Και περιμένω
Να 'ρθουν τα γέλια
Περπατώ στη σκιά
Και περιμένω
Να πεταχτεί ο ήλιος
Λαχανιάζω, σταματώ,
καταλαβαίνω, θολώνω, μαθαίνω,
κουράζομαι, σηκώνομαι, παραδίνομαι,
με μισώ, με παρηγορώ, με ακούω,
θλίβομαι, αναπνέω προσμένοντας.

«Η Προσμονή» της έφηβης Ροσέλλα,
Στο «Ο Θυμός των Παιδιών» της Alba Marcolli,
Θεσ/νίκη: University Studio Press, 2001

1.1. Εισαγωγή - Περίληψη

Το θέμα της ενδοσχολικής βίας (bullying) μελετάται από την επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες. Η ψυχολογική διάσταση του φαινομένου όσον αφορά στις ιδιαίτερες συνθήκες εμφάνισής του, τις προσδιοριστικές παραμέτρους αλλά και τις επιπτώσεις του, αποτελεί κεντρικό ζήτημα του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Έχει προταθεί ότι ο γονικός τύπος μπορεί να εμπλέκεται στο έλλειμμα ή το πλεόνασμα ενσυναίσθησης, καθώς και στην υιοθέτηση ή απόρριψη επιθετικής στάσης, παράγοντες που, με την σειρά τους, συμβάλλουν στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών. Ωστόσο, ο ακριβής ρόλος των τύπων γονέων δεν είναι ευδιάκριτος, λόγω της έλλειψης ερευνών που να εξετάζουν τις παραμέτρους μέσω των οποίων, ένας υπερπροστατευτικός ή στοργικός γονιός επηρεάζει τον τρόπο εμπλοκής του παιδιού σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας.

Παρότι η διεθνής βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια έχει διερευνήσει την σχέση ανάμεσα στην ενδοσχολική βία και σε συγκεκριμένα ψυχικά χαρακτηριστικά των μαθητών, η έρευνα του θέματος με άξονα τον αντιλαμβανόμενο από το παιδί γονικό τύπο διαπαιδαγώγησης, είναι πολύ περιορισμένη, ειδικά στη χώρα μας.

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο την διερεύνηση της επίδρασης των διαφορετικών γονικών τύπων συμπεριφοράς στην παρουσία ή έλλειψη ενσυναίσθησης καθώς και στην υιοθέτηση επιθετικής ή μη στάσης, όσον αφορά στην εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού στο σχολικό πλαίσιο. Η εξέταση των επιπέδων ενσυναίσθησης καθώς και των στάσεων υπέρ ή κατά της επιθετικότητας ως μεσολαβούσες μεταβλητές στη σχέση μεταξύ γονικών τύπων και θυματοποίησης –εαυτού ή άλλων-, θα βοηθούσε στην κατανόηση του πολύπλοκου φαινομένου της ενδοσχολικής βίας.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, bullying, ενσυναίσθηση, γονικοί τύποι, επιθετική συμπεριφορά, διαφορές των δύο φύλων

1.2. Ορίζοντας την Επιθετικότητα

Κατά τους Parke & Slaby (1983) η επιθετικότητα αφορά μια πράξη κατά την οποία κάποιος πληγώνει από πρόθεση κάποιον άλλο (Cole, & Cole, 2002). Το βασικό στοιχείο της *πρόθεσης* καθώς και το συμπληρωματικό του, αυτό της *πρόκλησης βλάβης* –δηλαδή να έχει αρνητικές συνέπειες για τον αποδέκτη της - εμπεριέχονται στον ορισμό της επιθετικότητας. Έτσι, σύμφωνα με τους Baron & Byrne (1994), *η επιθετικότητα ορίζεται ως η σκόπιμη πρόκληση βλάβης κάποιας μορφής σε άλλους* (Κοκκινάκη, 2006: 254). Στοιχεία του ορισμού λοιπόν είναι η επιβολή της βούλησης, η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης, η απειλή εκφοβισμού, κακομεταχείρισης ή κακοποίησης (Αρτινοπούλου, 2001). Ο Herbert (1998a) αναγνωρίζει την επιθετικότητα, ως ένα φυσιολογικό, αν και ενοχλητικό μέρος της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης που εμφανίζεται ήδη από βρεφική ηλικία ως θυμός· όμως, διαφοροποιείται όσον αφορά στις εκδηλώσεις του, σε μεγαλύτερες ηλικίες (Herbert, 1998a).
Ο ίδιος όρος, προσδιορίζει τη διαρκή διάθεση του ατόμου να εμπλακεί σε πραγματικές ή φαντασιωτικές επιθετικές διαγωγές (Μπεζέ, 1998).

Υπογραμμίζοντας την δυσκολία ορισμού της επιθετικότητας, οι Cole & Cole (2002) συμπορεύονται με τις διαπιστώσεις των Park & Slaby (1983) περί του διακριτικού γνωρίσματος της πρόθεσης και εστιάζονται στο διαχωρισμό που έκανε το 1974 ο Willard Hartup. Σύμφωνα με τον τελευταίο, υπάρχει η *συντελεστική επιθετικότητα* που κατευθύνεται στην απόκτηση επιθυμητών αγαθών και η *εχθρική* της οποίας κύριος στόχος είναι να προκαλέσει πόνο σ' ένα άλλο πρόσωπο. Συμπληρώνοντας αυτή τη διάκριση, οι Cole & Cole σκιαγραφούν την *επιθετικότητα σχέσεων*, δηλαδή την προσβολή της φιλίας κάποιου, ή, τον αποκλεισμό του από μια κοινωνική ομάδα. Επιπλέον, τονίζουν την τάση των αγοριών να χρησιμοποιούν συντελεστική επιθετικότητα, προκαλώντας σωματικό πόνο και την τάση των κοριτσιών να χρησιμοποιούν επιθετικότητα σχέσεων, προκαλώντας ψυχικό πόνο (Cole, & Cole, 2002· Crick, Casas, & Mosher, 1997· McEvoy, Estrem, Rodriguez, & Olson, 2003· Rigby, 2008). Βέβαια, μερικές από τις διαφορές ανάμεσα στην επιθετικότητα των αγοριών και των κοριτσιών ίσως οφείλονται στο γεγονός ότι οι γονείς στο δυτικό πολιτισμό συνηθίζουν να αποδοκιμάζουν περισσότερο την επιθετικότητα στα κορίτσια, παρά στα αγόρια (Herbert, 1998b).

1.3. Η Επιθετικότητα: Ερμηνείες

Στην προσπάθεια εντοπισμού των μηχανισμών που πυροδοτούν –καθώς και κείνων που ελέγχουν- την επιθετικότητα, έχουν διατυπωθεί αρκετές ερμηνευτικές θεωρίες ποικίλων προσανατολισμών. Σε μια γενική κατηγοριοποίηση, μπορούμε να υπογραμμίσουμε την επίδραση των βιολογικών και των κοινωνικών ερμηνειών.

1.3.1. Βιολογικές Ερμηνείες

Η Φροϋδική Θεωρία

Κάτω από το πρίσμα της διπολικής δομής των θεμελιωδών ενστίκτων, του θανάτου και του έρωτα δηλαδή, η Φροϋδική θεωρία καταδεικνύει την επιθετικότητα ως απότοκο της ενόρμησης του θανάτου. Η μετεξέλιξη της εγγενούς επιθετικότητας, η μετουσίωσή της με άλλα λόγια σε αποδεκτή συμπεριφορά, φωτίζει εδώ την κοινωνική επίδραση. Μέσω των νέο-Φροϋδιστών υπογραμμίζεται επίσης ο ρόλος της συναισθηματικής αποστέρησης στη γένεση της επιθετικής πράξης, καθώς και η θετική αντανάκλαση της επιθετικότητας, ως υγιής διέξοδος σε πρωτόγονα ένστικτα επιβίωσης (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Nolen-Hoeksema, 2004· Κοκκινάκη, 2006· Νέστορος & Βαλλιανάτου, 1996· Pervin & John, 2001· Τσανίρα, 2003).

Η Ερμηνεία της Εθολογίας

Τασσόμενη με τη λογική της ενστικτώδους γένεσης της επιθετικότητας, η Εθολογία τονίζει τη λειτουργική πλευρά της επιθετικότητας και θεωρεί ότι η επιθετική συμπεριφορά εκδηλώνεται μόνο όταν είναι παρόντα συγκεκριμένα *αποδεσμευτικά* ερεθίσματα στο περιβάλλον. Η εθολογική προσέγγιση, δημιουργώντας αντιφωνίες, υποστηρίζει ότι α) οι άνθρωποι δεν γνωρίζουν πότε να σταματήσουν μια επιθετική συμπεριφορά και, β) στην επιθυμία τους να βλάψουν, καταφεύγουν σε τεχνητά μέσα (Κοκκινάκη, 2006· Lorenz,1978).

Η Ερμηνεία της Εξέλιξης

Στη δαρβινιστική της οπτική, η επιθετικότητα ερμηνεύεται ως ανταγωνισμός προσανατολισμένος στην επιβίωση (Wilson, 1975 στο Cole, & Cole, 2002). Γίνεται αντιληπτή ως αναμενόμενη συνέπεια της μάχιμης αναγκαιότητας εξεύρεσης πόρων και κρίνεται φυσική και αναγκαία. Έτσι, αποτελεί προϋπόθεση της βιολογικής ωρίμανσης των νέων, και «απενοχοποιείται» στη λογική της επιβίωσης και της προσπάθειας διατήρησης και κληροδότησης των γενετικών χαρακτηριστικών. Κάτω από την ίδια οπτική, η χειραγώγηση της επιθετικότητας γίνεται μέσω της *εξέλιξης ιεραρχικών συστημάτων ελέγχου* όπου μέσα στην κοινωνική ομάδα δημιουργείται ένα μεθοδικό σχήμα κοινωνικών σχέσεων κι ο καθένας γνωρίζει την κυρίαρχη ή κυριαρχούμενη θέση του (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Nolen-Hoeksema, 2004· Charlesworth, 1997· Cole, & Cole, 2002).

1.3.2. Κοινωνικές Ερμηνείες

Η Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης

Βασισμένο στα πειράματα του Albert Bandura το 1963, το 1965 και το 1973 αλλά και στις διαπολιτισμικές έρευνες του Douglas Fry το 1988, το μοντέλο της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζει ότι τα παιδιά που εκτίθενται σε επιθετικές συμπεριφορές μιμούνται τις συγκεκριμένες μορφές επιθετικότητας και, επιπρόσθετα, επινοούν και δικές τους (Ahmed, & Braithwaite, 2004· Cole, & Cole, 2002· Griffin, & Gross, 2004· Nation, Vieno, Perkins, & Santinello, 2008· Νέστορος, & Βαλλιανάτου, 1996· Παπαδόπουλος, 1997· Pervin & John, 2001).

Στην ίδια λογική, οι έρευνες που πραγματοποίησαν ο Patterson με την επιστημονική του ομάδα το 1976, το 1986 και το 1989 ανέδειξαν το εκμαθημένο πλαίσιο της επιθετικότητας μέσω της θετικής ενίσχυσης των δραστών και της λειτουργικότητας της επιθετικής συμπεριφοράς μέσα σε τιμωρητικές κοινωνικές συνθήκες. Αποτελεσματικό μέσο εδώ για τον έλεγχο της επιθετικότητας είναι η αμοιβή της μη επιθετικής συμπεριφοράς και η γνωστική εκπαίδευση που παρακινεί τα παιδιά να σκεφτούν τις αρνητικές συνέπειες της επιθετικής συμπεριφοράς. Στον αντίποδα βέβαια είναι η σωματική τιμωρία, η οποία ενισχύει αντί να καταστέλλει την

επιθετικότητα (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Nolen-Hoeksema, 2004· Cole, & Cole, 2002· Grusec, 1997)

Έχει ενδιαφέρον ότι ο Farrington, σε μακροχρόνιες έρευνες που πραγματοποίησε, συζητά το 1993 την τάση των παιδιών-δραστών επιθετικής συμπεριφοράς όχι μόνο να αντιγράφουν γονικές συμπεριφορές ή να συνεχίζουν να είναι επιθετικά στην ενήλικη ζωή τους, αλλά να έχουν τα ίδια, ως γονείς, επιθετικά παιδιά (Ahmed & Braithwaite, 2004).

Οι διαπολιτισμικές έρευνες που έκανε ο Fry το 1988 λειτουργούν υποστηρικτικά προς τη θεωρία της μάθησης, αλλά επίσης καταδεικνύουν την πολυπαραγοντική ερμηνευτική της επιθετικής συμπεριφοράς (βλέπε: Γενικό Συναισθηματικό Μοντέλο Επιθετικότητας, Κοκκινάκη, 2006, σ.269-270). Σ΄ αυτήν την τελευταία λογική μας παραπέμπει και η διφορούμενη κάθαρση, η συναισθηματική εκτόνωση δηλαδή, η οποία –ως μηχανισμός ελέγχου της επιθετικότητας- είναι αμφίβολη ως προς τα αποτελέσματά της (Cole, & Cole, 2002).

Η Υπόθεση Ματαίωσης-Επιθετικότητας

Διατυπωμένη στη Γερμανία, το 1939, από τους Dollard, Doob, Miller, Mowrer και Sears, η θεωρία αυτή φιλοδοξεί να ερμηνεύσει τον αντισημιτισμό. Έτσι, ισχυρίζεται ότι η επιθετικότητα οφείλεται στη ματαίωση στόχων και στην εκτόνωση ψυχικής ενέργειας σε βάρος κάποιου άλλου ατόμου που λειτουργεί ως «αποδιοπομπαίος τράγος». Παρατηρεί επίσης ότι η ίδια η τιμωρία δημιουργεί ματαίωση και ενδέχεται να αυξήσει την πρόκληση της επιθετικότητας. Έχοντας αδυναμία στην αποσαφήνιση του όρου ματαίωση, τούτη η προσέγγιση εφαρμόζεται στη διομαδική, αλλά και στην διαπροσωπική επιθετικότητα (Berkowitz, 1989· Grusec, 1997· Κοκκινάκη, 2006· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999· Παπαδόπουλος, 1997).

Το Μοντέλο Μεταφοράς-Διέγερσης

Εμπνευστής του ο Zillmann που το 1979 υποστήριξε ότι η επιθετικότητα εκδηλώνεται μόνο όταν το άτομο έχει διεγερθεί από κάποιο ερέθισμα και η επιθετική αντίδραση θεωρείται κατάλληλη. Η διέγερση είναι δυνατόν να μετατοπιστεί και η επιθετική συμπεριφορά του ατόμου να στραφεί σε άλλο ερέθισμα από αυτό που την

προκάλεσε (Averill, 1983· Berkowitz, 1989· Κοκκινάκη, 2006· Zillmann, 1979· Zillmann, 1988).

1.4. Ο Σχολικός Εκφοβισμός (Bullying)

Ο σχολικός εκφοβισμός, είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς παλιά, όσο και η διαδικασία της σχολικής μάθησης. Είναι δε τόσο γνώριμη σε όλους, που συχνά θεωρείται ως εκ των ων ουκ άνευ της ένταξης των παιδιών στη σχολική κοινότητα (Eslea & Ress, 2001· Rigby, 2008· Χαντζή, Χουντουμιάδη & Πατεράκη, 2000). Από το 1970, ο Νορβηγός καθηγητής Dan Olweus κατέγραψε και μελέτησε συστηματικά το φαινόμενο, διασαφηνίζοντας ταυτόχρονα τον όρο «εκφοβισμός»[1]: *«Ένα άτομο υφίσταται εκφοβισμό όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για μακρό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πρακτικές εκ μέρους ενός ή περισσότερων άλλων»* (Olweus, 1994· Χαντζή, Χουντουμιάδη, & Πατεράκη, 2000).

1.4.1. Λειτουργικός Ορισμός και Διακρίσεις της Ενδοσχολικής Βίας

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

Αυτό δεν σημαίνει ότι η θυματοποίηση και ο σκόπιμος στιγματισμός αποτελούν ατομικό πρόβλημα· τουναντίον, είναι ένα πρόβλημα που αναδύεται σ' ένα πλαίσιο δυναμικών αλληλεπιδράσεων (Galloway & Rolland, 2004).

Επιπρόσθετα, δεν συνιστά εκφοβιστική πράξη κάθε ενδοσχολική μορφή επιθετικότητας· υπάρχουν και ατυχή μεμονωμένα περιστατικά (Stassen Berger, 2007).

Μιλώντας για εχθρικές συμπεριφορές ή «αρνητικές πρακτικές» - κατά τον Olweus - αναφερόμαστε σε επαναλαμβανόμενες πράξεις σωματικής βίας (σπρώξιμο, χτύπημα,

---

[1]*Bullying* στα αγγλικά, ή *mobbning* τα νορβηγικά. Επίσης, ο όρος *mobbing* χρησιμοποιείται στην αγγλική γλώσσα για να δηλώσει παρενόχληση στον εργασιακό χώρο.

χειρονομίες, καταστροφή αντικειμένων), ή ακόμα και λεκτικής (βρισιές, απειλές, εξευτελισμοί). Σημαντικό είναι ότι η έννοια του εκφοβισμού εμπεριέχει την ιδέα της ανισότητας δύναμης (Solberg, & Olweus, 2003), διότι όταν ένα παιδί συστηματικά θυματοποιείται από κάποιον δυνατότερο, καταλήγει να αισθάνεται περισσότερο αβοήθητο (Rigby, 2003). Σε άλλες μελέτες γίνεται η παραπέρα διάκριση ανάμεσα σε μορφές άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού, όπου ο άμεσος χαρακτηρίζεται από ανοιχτές επιθέσεις, και ο έμμεσος αφορά περισσότερο συγκεκαλυμμένες συμπεριφορές (Πίνακας 1.1.), όπως η περιθωριοποίηση, η αναπαραγωγή και διάδοση σχολίων με σκοπό τον διασυρμό και την κοινωνική απομόνωση κάποιου, και ο αποκλεισμός από τις παρέες (Baldry, 2004· Bosworth, Espelage, & Simon, 1999· Garandeau, & Cillessenb, 2005· Owens, Shute, & Slee, 2000· Pakaslahti & Keltikangas-Jarvinen, 2000· Van der Wal, de Wit, & Hirasing, 2003).

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

	Πίνακας 1.1. Μορφές Ενδοσχολικής Επιθετικής Συμπεριφοράς	
	Άμεση	Έμμεση
Μη-λεκτική	Χτυπήματα, κλοτσιές, σπρώξιμο, κλείδωμα στην τάξη ή στην τουαλέτα από ένα ή περισσότερα παιδιά	Κλοπή χρημάτων, εργασιών, κρύψιμο σχολικής τσάντας, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, συστηματική αποφυγή/αδιαφορία
Λεκτική	Βρισιές, προσβολές, κοροϊδευτικά ή ρατσιστικά σχόλια, σεξουαλικά υπονοούμενα	Διάδοση ψεμάτων ή φημών με στόχο τον διασυρμό και την απομόνωση, επιδεικτική αγνόηση, cyber bullying

Εν κατακλείδι, η βιβλιογραφία περιγράφει τον εκφοβισμό ως ένα φαινόμενο που περιλαμβάνει σωματική κακοποίηση, λεκτικό εμπαιγμό ή συστηματική αποφυγή (shunning) κάποιων μαθητών που γίνονται αντιληπτοί ως τρωτοί, ενδοτικοί ή διαφορετικοί από τους δράστες (Naylor, Cowie, & del Rey, 2001· Kokkinos, & Panayiotou, 2007· Tanaka, 2001). Οι τελευταίοι είναι αξιοσημείωτο ότι βρίσκονται

σε έναν κυρίαρχο ρόλο, είτε εξαιτίας της δύναμής τους είτε ως μέλη μιας πλειοψηφίας (Kaltiala-Heino, *et al.,* 2000).

1.4.2. Επιπτώσεις της Εκφοβιστικής Συμπεριφοράς

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η επιθετική συμπεριφορά συχνά χαρακτηρίζεται από *ανισότητα δύναμης*, και μία *σταθερότητα στους ρόλους* του θύτη και του θύματος. Γι αυτό άλλωστε ονομάζεται και ερμηνεύεται ως *«συστηματική κατάχρηση δύναμης»* (Stassen Berger, 2007· Smith, 2000). Επίσης τονίστηκε (βλ. σ.10) η τάση των παιδιών να θεωρούν τον εκφοβισμό «φυσική τάξη πραγμάτων»· μέρος της θυελλώδους διαδικασίας της ανάπτυξής τους, φάση δύσκολη που πρέπει να υπομείνει κανείς προκειμένου να είναι καλύτερα προετοιμασμένος για τη ζωή (Borg, 1998).
Παρά την επίφαση της φυσιολογικότητας, οι επιπτώσεις του εκφοβισμού στην ψυχική υγεία και γενικότερα στην συνολική συμπεριφορά των παιδιών είναι σημαντική και πολυεπίπεδη.

Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση (εαυτού) φαίνεται να συνδέονται με φτωχές φιλικές σχέσεις, με σχολικό στρες (Karatzias, *et al.,* 2002), με συμπεριφορές αποφυγής του σχολείου (Kochenderfer, & Ladd, 1997) και με αυξημένο αριθμό απουσιών (Bosworth, Espelage & Simon, 1999· Dake, Price, & Telljohann, 2003). Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι χρόνια θυματοποιημένοι έχουν λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες στις σχέσεις με τους δασκάλους τους και τους γονείς και επιπλέον, αφήνουν τους γονείς να αποφασίζουν για λογαριασμό τους (Nation, *et al.,* 2008).

Η θυματοποίηση συμπορεύεται επίσης με κοινωνική δυσπροσαρμοστικότητα και μοναξιά (Crick, & Grotpeter, 1995· Eslea, *et al.,* 2004), αυτοκτονικό ιδεασμό (Schäfer, *et al.,* 2004· Van der Wal, de Wit & Hirasing, 2003), ψυχοσωματικά συμπτώματα (Due, *et al.,*, 2005· Fekkes, *et al.,* 2004· Natvig, *et al.,* 2001) -όμοια με τα κακοποιημένα παιδιά (Fekkes, *et al.,* 2004)- και σε ακραίες περιπτώσεις συμβάλλει στον κίνδυνο μελλοντικής εμφάνισης κατάθλιψης και άγχους (Bond, *et al.,* 2001).
Η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποδίδεται επίσης στα θύματα, σε αντίθεση με τους δράστες (Natvig, Albrektsen, & Qvarnstrom, 2001· Olweus, 1994· Karatzias, *et al*., 2002), αν

και στην περίπτωση των τελευταίων υπάρχουν έρευνες με ενδείξεις επίσης χαμηλής αυτοεκτίμησης (O' Moore, & Kirkham, 2001). Έχει προταθεί ακόμα ότι τα επιθετικά θύματα ενδέχεται να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ψυχοπαθολογία και να προέρχονται από οικογένειες με αδύναμες σχέσεις (Kokkinos, & Panayiotou, 2007).

Πάντως και στους δράστες εντοπίζονται αυξημένα επίπεδα σχολικού στρες (Karatzias, *et al*., 2002), άγχος και κατάθλιψη (Baldry, 2004), αυτοκτονικός ιδεασμός (Van der Wal, *et al*., 2003), μελλοντική παραβατική συμπεριφορά (Khartri, Kupersmidt, & Patterson, 2000), κατανάλωση αλκοόλ (Kaltiala-Heino, *et al*., 2000), και αυξημένη συχνότητα διαταραχών των Αξόνων I και II του DSM (Coolidge, DenBoer, & Segal, 2004).

1.4.3. Εκφοβισμός και Αναδυόμενη Εφηβεία

Οι διάφορες μορφές του εκφοβισμού και οι αρνητικές του επιπτώσεις ακολουθούν την αναπτυξιακή και συναισθηματική πορεία των παιδιών και στην εφηβεία (Ahmed, & Braithwaite, 2004· Kochenderfer, & Ladd, 1996).
Η ενδοσχολική βία έχει προταθεί ότι κορυφώνεται στο τέλος του Δημοτικού και περιορίζεται στις εφηβικές ηλικίες (Baldry, & Farrington, 2000· Nation, Vieno, Perkins, & Santinello, 2008· Stassen Berger, 2006), αν και υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι απλώς αλλάζει μορφή (Eslea, & Ress, 2001).
Η Nation (2008) και οι συνεργάτες της σε έρευνα που έκαναν σε μεγάλο δείγμα (4386) ιταλών μαθητών ηλικίας 11-15 ετών παρατήρησαν ότι όσον αφορά την κατάσταση θύματος και εκείνη του δράστη-θύματος ο εκφοβισμός μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας. Όταν πρόκειται όμως για δράστες αγόρια παρατηρείται αύξηση, σε αντίθεση με τα κορίτσια· στη θηλυκή του μορφή το bullying έχει μια ελαφρώς πιο επικρατούσα μορφή στην ηλικία των 13 ετών (Nation, et *al.,* 2008).

Οι συμπεριφοριστικές αλλαγές των αναδυόμενων εφήβων έχουν συνεπακόλουθες αλλαγές και στην μορφή των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων. Έτσι, οι έφηβοι και προ-έφηβοι χρησιμοποιούν λιγότερο σωματικές μορφές επιθετικότητας σε σχέση με μικρότερα παιδιά, δίνοντας το προβάδισμα σε περισσότερο έμμεσες και διαπροσωπικές μορφές εκφοβισμού (Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992), οι

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

Απαραίτητη εδώ η κριτική ματιά, μια και οι έφηβοι βρίσκονται στην ηλικία εκείνη όπου η μορφή της επιθετικότητας αλλάζει ως αποτέλεσμα της ωρίμανσης και συνάμα αναπτύσσεται η κοινωνικότητα, η αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα· έτσι, οι παρέες και οι φίλοι αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για την δημιουργία των διαπροσωπικών σχημάτων συμπεριφοράς.

Έχοντας κατά νου τη θεωρία κοινωνικής ταυτότητας του Tajfel θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η ταυτότητα των δραστών απορρέει κυρίως από την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκουν. Η επιθυμία τους για θετική κοινωνική ταυτότητα και ομοιογένεια στην ενδοομάδα τους, τους προκαλεί να θυματοποιούν μέλη της εξωομάδας ώστε να μεγιστοποιήσουν τη διομαδική διαφορά (Tajfel, & Turner, 2004· Duffy, & Nesdale, 2009· Gini, 2006b· Gini, 2007).

Η δυναμική λοιπόν της εφηβικής ομάδας, η κοινωνική επίδραση αλλά και οι αναπτυξιακές φορτίσεις που καλείται να διαχειριστεί το εφηβικό Εγώ, οφείλουν να συνυπολογιστούν στην κατανόηση του φαινομένου. Ωφέλιμη είναι εδώ η ψυχοδυναμική οπτική, κατά την οποία η εκτόνωση της επιθετικότητας στους εκτός προτύπων ομάδας βοηθά στη σύσφιξη δεσμών εντός ομάδας και στην τόνωση του ναρκισσισμού της (Freud, 1994).

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

1.5. Γονικοί Τύποι

1.5.1. Η Σημασία της Θεωρίας Δεσμού

Η θεωρία δεσμού εστιάζεται στην αναζήτηση της επαφής του ανθρώπου, από τη βρεφική του ηλικία, με σημαντικούς άλλους. Οι πρώιμες διαπροσωπικές εμπειρίες, το εάν δηλαδή το βρέφος συναντήσει ανταπόκριση στις ανάγκες του από το άτομο που το φροντίζει, ή όχι, θεμελιώνουν τον τρόπο ρύθμισης του συναισθήματός του και τις μελλοντικές αναπαραστάσεις του.

Σύμφωνα με τους μελετητές της θεωρίας δεσμού, το παιδί που εκλαμβάνει –από τα αρχικά στάδια ανάπτυξής του- ανταπόκριση και ευαισθησία από τον γονιό, διαμορφώνει ένα εσωτερικό σχήμα αντίληψης του γονιού ως προσώπου άξιου να το εμπιστευτεί και να βασιστεί σ΄ αυτό (ασφαλής τύπος δεσμού) και του εαυτού του ως πλάσματος αντάξιου τέτοιας προσοχής (Bowlby, 1973, 1982, αναφ. στο Rubin, *et al.,* 2004· Bretherton, 1997). Μορφοποιούνται δηλαδή από τη μια η προσδοκία για την συναισθηματική διαθεσιμότητα των άλλων και από την άλλη η ικανότητα του ίδιου του ατόμου να αγαπηθεί.

Η έρευνα τονίζει τη σημασία μεταβλητών όπως ο τύπος δεσμού, το γονικό ύφος, και η πειθαρχία. Ο Bowlby (1982) ισχυρίστηκε ότι οι ασφαλείς τύποι δεσμού επιτρέπουν στα παιδιά να μάθουν την οπτική του γονέα τους και ως εκ τούτου να αναγνωρίσουν τις διαφορές ανάμεσα στη δική τους αντίληψη κι εκείνη του γονέα (Bowlby, 1982 αναφ. στο Guajardoa, Snyderb, & Petersen, 2009· Bretherton, 1997).

Συναινώντας στα παραπάνω, μελέτες δείχνουν ότι ο ασφαλής τύπος δεσμού συμβάλλει στην προκοινωνική ικανότητα, ενώ ο ανασφαλής σχετίζεται με τη θυματοποίηση, με λιγότερη κοινωνικότητα και περιορισμένη κυρίαρχη συμπεριφορά (LaFreniere, & Sroufe, 1985· Troy, & Sroufe, 1987). Πράγματι, ο ανασφαλής τύπος δεσμού που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική ένταση και υπερπροστασία, πιθανόν να συνδέεται με αυξανόμενο κίνδυνο θυματοποίησης (Ladd, & Ladd, 1998). Από την άλλη πλευρά, η έρευνα έχει υποδείξει και την πλειοψηφία των δραστών ως έχοντες ανασφαλή τύπο δεσμού (Monks, Smith, & Swettenham, 2005).

Η θεωρία δεσμού -ένα ισχυρό πλαίσιο για την κατανόηση των συναισθηματικών και γνωστικών διαδικασιών που συνδέονται με την ανάπτυξη καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής-, προτείνει ότι ιδιαίτερα οι επισφαλείς γονικοί τύποι αντανακλούν στη δυσλειτουργική συμπεριφορά του παιδιού (Bartholomew, & Horowitz, 1991, αναφ. στο Sideridis, & Kafetsios, 2008· Bretherton, 1997).

Αν και η θεωρία δεσμού αφορά στην σύνδεση του παιδιού με τη μητέρα, η οποία τείνει να καταγράφεται –από τα ίδια τα παιδιά- ως περισσότερο ασφαλής απ' ότι με τον πατέρα, έχει ενδιαφέρον και η σχέση με τον έτερο γεννήτορα. Έχει σημασία η πατρική επιρροή στις σχέσεις του παιδιού με συνομηλίκους. Η καλή σχέση με τον πατέρα έχει προταθεί ότι προδιαγράφει λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Williams, & Kelly, 2005), και ότι συνδέεται με λιγότερες συγκρούσεις με τους συνομηλίκους (Ducharme, Doyle, & Markiewicz, 2002). Διάφοροι παράγοντες εμπλέκονται στον πατρικό τύπο δεσμού, όπως κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των πατέρων. Τέτοια, είναι για παράδειγμα η εξωστρέφεια και η ευχάριστη διάθεση (Belsky, 1996).

Γνωρίζοντας ότι ο Bowlby (1969, 1983) πρότεινε ότι ένα θερμό, ευαίσθητο, στοργικό γονικό περιβάλλον αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα προσχολικά –αλλά και τα μετέπειτα- βιώματα με τους γονείς παίζουν ρόλο στο πως θα χειριστεί το παιδί γεγονότα πίεσης, όπως η ενδοσχολική βία (Bowlby, 1969, 1983, αναφ. στο Sideridis, & Kafetsios, 2008· Guajardoa, Snyderb, & Petersen, 2009).

1.5.2. Γονικοί Τύποι και Εκφοβιστική Συμπεριφορά

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

Συγκεκριμένα, έχει προταθεί ότι η οικογενειακή εμπειρία του παιδιού πριν το σχολείο, διαμορφώνει την ικανότητά του να προσαρμοστεί και να αντιμετωπίσει ενδοσχολικές καταστάσεις (Ahmed, & Braithwaite, 2004).

Η περιορισμένη πληροφόρηση όμως σχετικά με την επίδραση των γονικών τύπων οδηγεί σε υποθέσεις· για παράδειγμα ορισμένοι γονικοί τύποι πιθανόν να προδιαθέσουν τα παιδιά να αντιγράψουν συμπεριφορές ή να απαντήσουν σε αυτές. Παραδείγματος χάριν, το αυταρχικό ύφος ενδέχεται να οδηγήσει σε μίμηση (περίπτωση δραστών), ή να ενθαρρύνει σε μια υποχωρητική ή ενδοτική συμπεριφορά (περίπτωση θυμάτων). Επίσης, τα παιδιά που μεγαλώνουν με αυταρχικό γονέα φαίνεται να αναπτύσσουν τελειομανία, κατάθλιψη, αποπροσωποποίηση και παραβατικότητα (Heaven, Newbury, & Mak, 2004· Wolfradt, Hempel, & Miles, 2003).
Βεβαίως, ο κίνδυνος γενίκευσης των πεποιθήσεων που φαίνεται να πυροδοτούν τη δυναμική των σχέσεων γονέα-παιδιού, είναι ορατός (Nation, *et al.,* 2008).

Από την άλλη, η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο βασικούς θεσμούς που αλληλεπιδρούν και εμπλέκονται στην διαμόρφωση της παιδικής και της εφηβικής συμπεριφοράς. Η κατανόηση του ρόλου τους στην «κατασκευή» της ταυτότητας τόσο του δράστη όσο και του θύματος, κρίνεται αναγκαία (Ahmed, & Braithwaite, 2004· Griffin, & Gross, 2004). Οι θεωρίες που αφορούν στη σχέση μεταξύ γονικού ρόλου και ενδοσχολικής βίας είναι διφορούμενες, αλλά η έρευνα φαίνεται να προτείνει ότι οι γονείς που είναι ασυμβίβαστοι, επιτρεπτικοί ή ειδάλλως αποτυγχάνουν να ελέγξουν την πρόωρη επιθετική συμπεριφορά του παιδιού τους, ενθαρρύνουν την εκδήλωση μιας επόμενης εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Nation, *et al.,* 2008).

Διάφορα μοντέλα έχουν προταθεί που περιγράφουν τις οικογενειακές παραμέτρους του εκφοβισμού. Ο Olweus (1980) αναφέρεται σε παράγοντες όπως το ταμπεραμέντο του παιδιού και ο *μητρικός αρνητισμός* (δηλ. ανεπαρκής ανταπόκριση), η ανοχή στην επιθετικότητα και η χρήση φυσικής τιμωρίας. Ο Craig με τους συνεργάτες του (1998) δημιούργησαν και δοκίμασαν ένα μοντέλο που περιγράφει τις επιπτώσεις των δομικών και λειτουργικών οικογενειακών χαρακτηριστικών σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης. Ανέφεραν ότι οι οικογενειακές πρακτικές διαχείρισης θεμάτων αλληλεπιδρούν με τις μεμονωμένες συμπεριφορές

συμβάλλοντας -έμμεσα- στον εκφοβισμό και στη θυματοποίηση (Craig, Peters, & Konarski, 1998, αναφ. στο Georgiou, 2008).

Επίσης, ο Snyder και η ερευνητική του ομάδα (2005) δοκίμασαν ένα μοντέλο πρόωρης ανάπτυξης προβληματικών συμπεριφορών το οποίο αναδεικνύει την αμοιβαιότητα του ζητήματος: η συμπεριφορά των παιδιών επιδρά στη γονική πρακτική και εκείνη των γονιών στη συμπεριφορά των παιδιών. Κατέληξαν στο ότι οι συγκρούσεις σε θέματα πειθαρχίας συν-κατασκευάζονται από το γονέα και το παιδί παρά επιβάλλονται από το γονέα σε μια λογική «από επάνω προς τα κάτω» (Snyder, Cramer, Afrank, & Patterson, 2005).

Παρομοίως, οι Kokkinos & Panayiotou (2007), μελέτησαν 186 έλληνες μαθητές 9-13 ετών προκειμένου να διαπιστώσουν εάν οι πρακτικές πειθαρχίας των γονέων συμβάλλουν στον εκφοβισμό κι από την άλλη, εάν οι συμπεριφορές των παιδιών διαμορφώνουν τις γονικές πρακτικές πειθαρχίας, μέσω του σημείου ελέγχου. Αν και δεν εντόπισαν την πορεία αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέων και παιδιών που αναζητούσαν, διαπίστωσαν πως το σημείο του γονικού ελέγχου ενδέχεται να επιδεινώσει την εκφοβιστική συμπεριφορά. Επιπλέον, παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για την κατανόηση των γονικών πειθαρχικών μέτρων και του γονικού τύπου που τα θέτει. Έτσι, γονείς με εξωτερικό σημείο ελέγχου τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερες αυταρχικές μεθόδους, ενώ γονείς που διαθέτουν εσωτερικό σημείο ελέγχου, θέτουν αποτελεσματικά όρια στην συμπεριφορά των παιδιών (Kokkinos, & Panayiotou, 2007). Είναι αξιοσημείωτο επίσης ότι το γονικό σημείο ελέγχου συμβάλλει στην εμφάνιση της εσωτερίκευσης και της εξωτερίκευσης των προβλημάτων των παιδιών (Hagekull, Bohlin, Hammarberg, 2001).

Οι Ahmed, & Braithwaite (2004) κατέδειξαν σε ερευνητική μελέτη που έκαναν σε 610 Αυστραλούς μαθητές ότι τόσο οι δράστες όσο και τα θύματα μοιράζονται προβλήματα στο σπίτι και στο σχολείο. Η οικογενειακή δυσαρμονία αντανακλά κατά τους μελετητές τη δυσλειτουργικότητα δύο σημαντικών διαστάσεων της κοινωνικοποίησης: του βαθμού σωφρονισμού που χρησιμοποιείται από σημαντικούς άλλους και του βαθμού προσαρμοστικής κοινωνικής εκμάθησης που αποκτιέται από το παιδί στο σπίτι και στο σχολείο (Ahmed, & Braithwaite, 2004).

Όσον αφορά στα παιδιά που είναι και δράστες και θύματα, ο Schwartz και οι συνεργάτες του (1997), διαπιστώνουν ότι τείνουν να προέρχονται από οικογένειες όπου η σκληρή πειθαρχία και η καταχρηστική συμπεριφορά αποτελούν γονικές πρακτικές· στην περίπτωση αυτή τα παιδιά εκτίθενται στην επιθετικότητα μεταξύ των γονέων (Schwartz, Dodge, Pettit, & Bates, 1997) όπου είναι εμφανείς οι συγκρουσιακές σχέσεις και οι καταστροφικοί τρόποι επίλυσης των διαφορών (Stevens, De Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2002).

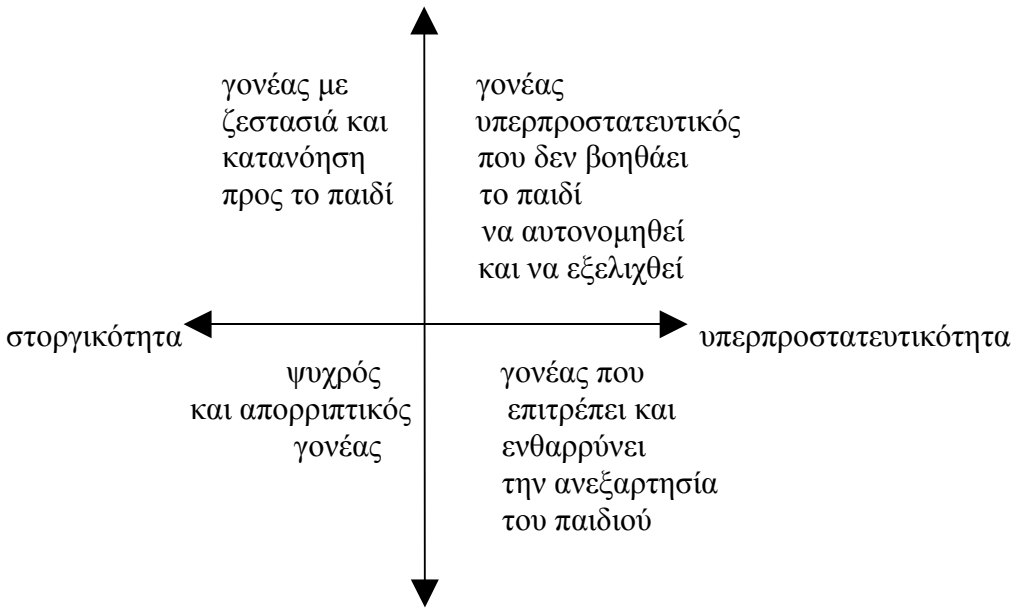
Σχετικά με τη στοργικότητα και την υπερπροστατευτικότητα, η έρευνα είναι περιορισμένη. Έχουν –για παράδειγμα- συνδεθεί οι νοητικές αναπαραστάσεις των γονέων κατά το προφίλ του στοργικού ή υπερπροστατευτικού γονιού, με συναισθηματικές διαταραχές των παιδιών τους. Έτσι, η υπερβολική προστασία από έναν γονέα μπορεί να δηλώνει στο παιδί την επικινδυνότητα του κόσμου και επίσης να του μειώνει τις πιθανότητες να διαψεύσει μόνο του αυτήν την εικόνα για τον κόσμο –ως ενήλικας-. Κατά συνέπεια, ο υπερβολικός γονικός έλεγχος συνδέεται με υψηλά επίπεδα άγχους και με κατάθλιψη από την πλευρά των παιδιών (Rapee, 1997). Επίσης, η υπερπροστατευτική στάση των γονιών ή η εκ διαμέτρου αντίθετη, δηλαδή η απόρριψη, η έλλειψη αγάπης και στοργής, έχουν προταθεί ως γεννήτορες βίαιης και παραβατικής συμπεριφοράς (Cusson, 2002). Δυσλειτουργικές οικογένειες, όπου υπάρχει μια υπερπροστατευτική μητέρα σε συνδυασμό με έναν παθητικό, συναισθηματικά απών πατέρα, έχουν παρατηρηθεί και σε περιπτώσεις νεαρών χρηστών εξαρτησιογόνων ουσιών (Blechman, 1982).

Η αλήθεια είναι πως, σε σχέση με τους δύο προαναφερόμενους γονικούς τύπους, τον στοργικό ή τον υπερπροστατευτικό γονιό δηλαδή, δεν υπάρχει ο ίδιος ερευνητικός πλούτος για την σχολική συμπεριφορά (Granot, & Mayseless, 2001· Sideridis, & Kafetsios, 2008).

Στο σχήμα 1.1. παρουσιάζεται το παραπάνω δίπολο στη θετική και αρνητική έκφανσή του. Βασισμένο στην σχηματική απόδοση των τύπων δεσμού των Bartholomew & Horowitz (1991: 232), αλλά και στις διαστάσεις που σχηματοποιούν οι Carlson & Tanner (2006: 148), δηλώνει πως ο υπερπροστατευτικός γονιός αποτελεί τροχοπέδη για την ανεξαρτησία του παιδιού, ενώ ο στοργικός το κατανοεί και το στηρίζει, μέσα σε ένα πλαίσιο ασφαλούς δεσμού. Η σκληρή πειθαρχία, η αυταρχική συμπεριφορά

και η δυσλειτουργικότητα που είδαμε παραπάνω, βρίσκονται στον αντίποδα της στοργικής γονικής παρουσίας.

Σχήμα 1.1. Γονικοί Τύποι στις διαστάσεις «στοργικότητα-υπερπροστατευτικότητα»



1.5.3. Γονικοί Τύποι και Δράστες Εκφοβισμού

Έχει προταθεί ότι οι δράστες το πιθανότερο είναι να προέρχονται από οικογένειες αυταρχικές, όπου εφαρμόζονται τραχείς σωφρονιστικές μέθοδοι (Ahmed & Braithwaite, 2004· Espelage, Bosworth, & Simon, 2000· Griffin, & Gross, 2004· Herbert, 1999· Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας, & Ταούλας, 2002· Kokkinos, & Panayiotou, 2007· Rigby, 1993· Shields, & Ciccetti, 2001· Stevens, *et al.,* 2002). Οι Demaray, & Malecki (2003) παρατήρησαν ότι οι γονείς των δραστών τους δίδασκαν από μικρές ηλικίες να αντιγυρίζουν τα χτυπήματα των συνομηλίκων τους (Demaray & Malecki, 2003). Γονικές πρακτικές που χαρακτηρίζονται από απουσία ζεστασιάς, εχθρότητα, απόρριψη και μεθόδους τιμωρίας σκληρές, άδικες ή αδιάλλακτες, ενισχύουν την επιθετικότητα των παιδιών μέσα κι έξω από το σπίτι και, βέβαια, στο σχολείο (Georgiou, 2008). Οι δράστες φαίνεται να αντιλαμβάνονται τις σχέσεις με τους γονείς τους ως περιορισμένες στην

δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων καθώς και χαλαρές στο συναισθηματικό δέσιμο (Stevens, *et al.,* 2002).

Ο Olweus σημειώνει ότι *ένα παιδί που έχει τόσο λίγη μητρική αγάπη και τόσο πολλή έλλειψη ορίων όσον αφορά στην επιθετικότητα, μεγαλώνει εντός του έναν επιθετικό έφηβο* (Olweus, 1980: 657). Λογικό, μια και οι γονείς του όντες επιθετικοί –σωματικά ή συναισθηματικά-, τείνουν να είναι ανεκτικοί στην επιθετικότητα του παιδιού τους ή, παρουσιάζουν προβλήματα συγκρουσιακής σχέσης ή κατανάλωσης αλκοόλ (Olweus, 1994).
Ο Rigby (1993) άλλωστε, διαπίστωσε ότι τα παιδιά που προσλάμβαναν μια θετική – προς αυτά- γονική στάση ήταν λιγότερο πιθανό να εκδηλώσουν εκφοβιστικές συμπεριφορές. Σε αντίθεση, οι δράστες περιγράφουν την οικογένειά τους ως λιγότερο συνεκτική, πιο συγκρουσιακή και λιγότερο οργανωμένη.
Οι τακτικές των θυμωμένων γονιών στηρίζονται συνήθως σε εξωτερικευμένες συμπεριφορές, ενώ των αγχωμένων εσωτερικοποιούνται (Mulvaney, Mebert, & Flint, 2007).

Από την άλλη πλευρά, παιδιά που αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως θέτοντες όρια σεβόμενοι τις ανάγκες και την ανεξαρτησία των παιδιών, δεν συμμετέχουν σε εκφοβιστικές συμπεριφορές (Rican, Klicperova, & Koucka, 1993, αναφ. στο Georgiou, 2008). Όσον αφορά στην ενδοσχολική επιθετική συμπεριφορά μερικές μελέτες δείχνουν ότι το επιτρεπτικό γονικό ύφος προετοιμάζει το παιδί για θύμα, ενώ το αυταρχικό προβλέπει εκφοβιστική παιδική συμπεριφορά (Baldry, & Farrington, 2000· Kaufmann, Gesten, Santa Lucia, Salsedo, Redina-Gobioff, & Gadd, 2000).
Άλλες έρευνες βέβαια δείχνουν ότι οι επιτρεπτικοί γονείς τείνουν να έχουν παιδιά με δυσκολίες στο να περιορίσουν την παρορμητική επιθετικότητά τους (Miller, Diiorio, & Dudley, 2002).

Πάντως, το κύριο μέρος της επιστημονικής έρευνας καταδεικνύει τις αρνητικές επιπτώσεις της γονικής τιμωρητικής συμπεριφοράς κι ένα άλλο φωτίζει τη θετική επίδραση των επιτακτικών μεν, αλλά ενισχυτικών ως προς την ανεξαρτησία και την αυτονομία του παιδιού, γονέων (Ahmed, & Braithwaite, 2004).

Σε γενικές γραμμές, η δομή και η οργάνωση της οικογένειας (όρια, κανόνες, συναισθηματικό κλίμα), οι παιδαγωγικές στάσεις των γονέων, η ποιότητα και το είδος

των πειθαρχικών μέτρων, καθώς και οι επιμέρους σχέσεις των γονέων με τα παιδιά τους θεωρούνται, σύμφωνα με όλα τα δεδομένα, ότι σχετίζονται σε υψηλό βαθμό με την ανάπτυξη ή μη, επιθετικών συμπεριφορών (Κουρκούτας, 2008).

1.5.4. Γονικοί Τύποι και Θύματα Εκφοβισμού

Η έρευνα σχετικά με τους οικογενειακούς παράγοντες που συνδέονται με τα θύματα εκφοβισμού, έχει παράγει αντιφατικά αποτελέσματα.

Διάφοροι ερευνητές -όπως ο Komiyama, 1986 ή ο Rican το 1993-, αναφέρουν ότι τα θυματοποιημένα παιδιά παρουσιάζουν ένα παρόμοιο προφίλ μ' εκείνο των δραστών ενώ άλλοι εκθέτουν μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ των δύο (Schwartz, *et al.,* 1997· Bowers, Smith, & Binney, 1992· Ahmed & Braithwaite, 2004).

Οι μεν πρώτοι, επισημαίνουν ότι τα παιδιά που καθίστανται θύματα- όρος εν πολλοίς αποδυναμωμένος (Rigby, 2008)-, προέρχονται από οικογένειες που εξουσιάζουν χρησιμοποιώντας πειθαρχικές μορφές με υψηλά επίπεδα εχθρότητας και απόρριψης (Shields, & Ciccetti, 2001· Nation, *et al.,* 2008· Schwartz, *et al.,* 1997). Επίσης, φαίνεται να έχουν επισφαλείς και δυσάρεστες σχέσεις με άλλα οικογενειακά μέλη (Troy & Sroufe, 1987).

Ο Stevens και η ερευνητική του ομάδα μελετώντας αυτοαναφορές 1719 μαθητών 10-13 ετών διαπίστωσαν ότι οι γονείς των θυμάτων έχουν υψηλότερα επίπεδα αποφυγής από εκείνους των δραστών. Συγκρινόμενα με παιδιά μη εμπλεκόμενα στον εκφοβισμό, τα θύματα ανέφεραν περισσότερες συγκρούσεις και επιβολές τιμωρίας, καθώς και λιγότερο στενή σχέση με τους γονείς τους (Stevens, *et al.,* 2002).

Η εμπειρική έρευνα εν γένει, όσον αφορά στις γονικές πρακτικές, υποστηρίζει τη βασική άποψη ότι *η βία στο σπίτι γεννά τη βία στο σχολείο*. Εντούτοις, υπάρχει λιγότερη συναίνεση ως προς τους οικογενειακούς παράγοντες που «καλλιεργούν» τη θυματοποίηση (Ahmed, & Braithwaite, 2004).

Ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι οι δύο γονικοί τύποι που είναι υψηλοί στην ανταπόκριση –ιδιαίτερα ο επιτρεπτικός τύπος-, συσχετίζονται με τη θυματοποίηση. Το να είναι ένας γονέας απαιτητικός φαίνεται να είναι ένα θετικό χαρακτηριστικό, δεδομένου ότι συνδυάζεται με χαμηλά επίπεδα θυματοποίησης. Χρειάζεται όμως να ληφθεί υπόψη ότι η απαιτητικότητα μπορεί να είναι μια αντίδραση παρά μια δράση εκ μέρους των γονέων. Η διαπίστωση ότι οι επιτακτικοί γονείς έχουν παιδιά που πηγαίνουν καλά στο σχολείο συμφωνεί με την προηγούμενη έρευνα (Spera, 2005· Strage, & Swanson, 1999).

Μια επιπλέον προσθήκη στα ερευνητικά δεδομένα αποτελεί το εύρημα ότι γονείς των οποίων η ανταπόκριση παρερμηνεύεται, ενδέχεται να ευνοήσουν τη θυματοποίηση των παιδιών τους (Georgiou, 2008). Συγκεκριμένα, η εν λόγω έρευνα κατέδειξε ότι οι γονείς που χαρακτηρίζονται ως επιτρεπτικοί, διατρέχουν τον κίνδυνο να θυματοποιηθούν τα παιδιά τους μέσω μιας διαδικασίας που μετατρέπει τους γονείς σε υπερβολικά προστατευτικούς.
Εδώ ακριβώς συγκλίνουν μελέτες που επίσης υποστηρίζουν ότι τα θύματα του εκφοβισμού αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως υπερπροστατευτικούς (Bowers, Smith, & Binney, 1994).

1.5.5. Έμφυλες Προσεγγίσεις των Γονικών Τύπων: Προβάδισμα στη Μητέρα

Οι ενδείξεις των ερευνών, ασυμβίβαστες πολλές φορές, ίσως δηλώνουν αποτυχία διάκρισης μεταξύ εννοιών φαινομενικά όμοιων αλλά στην ουσία διαφορετικών· τέτοιες είναι η ανταπόκριση και η υπερπροστασία ή η παρακολούθηση και ο έλεγχος. Πολλοί ερευνητές θεωρούν τη μητρική συμπεριφορά και ιδιαίτερα την υπερπροστασία ως συστατικό της ενδοσχολικής βίας (Perren, & Hornung, 2005).

Ένδειξη με την οποία συμφωνούν ο Finnegan και οι συνεργάτες του (1998), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς συνδέεται με τη μητρική υπερπροστασία για τα αγόρια και την απόρριψη για τα κορίτσια.

Στην ίδια λογική, ο Stevens και οι η ομάδα του (2002) ανέφεραν ότι στη μελέτη τους τα θύματα θεώρησαν την οικογένειά τους ως εστία έλεγχου και τους γονείς τους υπερπροστατευτικούς (Stevens, *et al.,* 2002).

Από την άλλη, η υψηλή γονική στοργικότητα (ειδικά από τη μητέρα) είναι συνεπής προάγγελος της λειτουργικής πορείας του παιδιού ενώ η γονική υπερπροστασία έχει συνδεθεί με υψηλά επίπεδα ανησυχίας (Sideridis, & Kafetsios, 2008).
Έτσι, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι η «ανταπόκριση» κατά το σύστημα δεσμού, η ένδειξη στοργικότητας δηλαδή, επηρεάζει με λειτουργικό τρόπο, ως μία από τις δύο διαστάσεις του γονικού ύφους. Ο Olweus (1980), στηριζόμενος στον αντίποδα, τον *«μητρικό αρνητισμό»* όπως τον ονομάτισε, εντόπισε και αυτός θετική συσχέτιση με την συμπεριφορά εκφοβισμού (Olweus, 1980).

Εντούτοις, οι Flouri και Buchanan (2003), υποστηρίζουν ότι η γονική εμπλοκή που δεν θεωρείται από το παιδί ως υπερπροστασία συσχετίζεται αρνητικά με την εκφοβιστική συμπεριφορά. Η υπερπροστασία μπορεί να θεωρηθεί ως ακραίος τύπος ανταπόκρισης.
Κατά μία άλλη προσέγγιση η μητρική υπερπροστασία λειτουργεί ως μεσολαβητής μεταξύ της ανταπόκρισης και της παιδικής θυματοποίησης (Spera, 2005).

Μέρος της υπάρχουσας ερευνητικής αναζήτησης υποστηρίζει ότι η γονική παρεμβολή που γίνεται αντιληπτή από το παιδί ως υπερπροστασία μπορεί να εμποδίσει την πρωτοβουλία του και να περιορίσει τη δυνατότητά του να υπερασπιστεί τον εαυτό του ή να ασχοληθεί αποτελεσματικά με τις επιθέσεις των άλλων παιδιών προς το πρόσωπό του (Finnegan, Hodges, & Perry, 1998· Ladd, & Ladd, 1998· Perren & Hornung, 2005· Stevens *et al*., 2002).

Επιπλέον διευκρινήσεις είναι απαραίτητες εδώ μια και η αντίστροφη πορεία της διαδρομής υπερπροστατευτική μητέρα→ θυματοποιημένο παιδί, είναι επίσης πιθανή. Δηλαδή ένα παιδί θύμα εκφοβισμού θα κινητοποιούσε μια μητέρα στο να μην του επιτρέψει να παίζει με συνομηλίκους του, ανησυχώντας για την ασφάλειά του (Georgiou, 2008).

Ο Γεωργίου (2008), σε έρευνα που έκανε σε 377 ελληνοκύπριους δωδεκάχρονους μαθητές και στις μητέρες τους, κατέδειξε την σχέση που υπάρχει μεταξύ μητρικής ανταπόκρισης και θυματοποίησης. Μια μητέρα που ανταποκρίνεται αρκετά στις ανάγκες του παιδιού της μπορεί να εκληφθεί ως υπερπροστατευτική (Georgiou, 2008).

Η γονική ανταπόκριση προφανώς διδάσκει στο παιδί να είναι φιλικό στα λιγότερο ισχυρά άτομα. Εντούτοις, αυτή η δοτική συμπεριφορά μπορεί να διασχίσει μια λεπτή γραμμή και να γίνει ακραία στην έκφρασή της. Όπως οι πρώτες μελέτες έχουν παρουσιάσει, η υπερπροστατευτική μητέρα συνδέεται με υψηλό κίνδυνο παιδικής θυματοποίησης. Μια πιθανή εξήγηση θα ήταν ότι οι ιδιαίτερα ανήσυχες και εξαιρετικά προστατευτικές μητέρες μετατρέπουν τα παιδιά τους σε παθητικά και ενδοτικά άτομα που είναι ανίκανα να διαχειριστούν τις σχέσεις τους. Κατά συνέπεια, η εύπλαστη συμπεριφορά τους ενδέχεται να αποτελέσει εύκολο στόχο εκφοβισμού (Georgiou, 2008· Bowers, Smith, & Binney, 1994· Perren & Hornung, 2005· Stevens *et al*., 2002).

Ένα βασικό ερώτημα που απασχολεί την έρευνα είναι αν ευθύνεται η μητρική – κυρίως- υπερπροστασία που μετατρέπει το παιδί σε πιθανό θύμα εκφοβισμού στο σχολείο ή εάν η εύθραυστη δομή του παιδιού προκαλεί ανησυχία στη μητέρα και την καθιστά υπερβολικά προστατευτική (Georgiou, 2008). Ένα σημείο κλειδί είναι οι πληροφορίες που έχουν οι γονείς για την εμπλοκή των παιδιών τους σε γεγονότα ενδοσχολικής βίας· όντες απληροφόρητοι δεν θα μπορούσαν να διαφοροποιήσουν τον ρόλο τους (Hunter, Boyle, & Warden, 2004). Λίγα παιδιά κατά την έρευνα ενημερώνουν τους γονείς τους και επίσης, λίγοι γονείς τα πιστεύουν (Glover, Gough, Johnson, & Cartwright, 2000).

1.6. Η Ενσυναίσθηση

1.6.1. Η έννοια της Ενσυναίσθησης-Κοινωνική Συμπεριφορά

Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως το μοίρασμα της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου προσώπου (Eisenberg, & Strayer, 1987). Οι τρέχουσες προσεγγίσεις περιγράφουν την ενσυναίσθηση ως μια πολυδιάστατη κατασκευή που εμπεριέχει *γνωστικά* και *συναισθηματικά* στοιχεία (Davis, 1994). Το *γνωστικό* περιεχόμενο, απεικονίζει τη δυνατότητα κάποιου να ταυτίζεται με την οπτική άλλων ανθρώπων και να την κατανοεί· το *συναισθηματικό* στοιχείο από την άλλη, αφορά βιώματα συμπόνιας και ανησυχίας προς τον άλλον (Psychogiou, Daley, Thompson, & Sonuga-Barke, 2008).

Ο Feshbach (1987) τόνισε την πολυδιάστατη φύση της ενσυναίσθησης, δίνοντας το προβάδισμα στις γνωστικές δυνατότητες (δηλαδή στην ικανότητα να αναγνωρίζει κάποιος τα συναισθήματα του άλλου και να μπαίνει στη θέση του), οι οποίες άλλωστε θεωρούνται ως προϋποθέσεις της ενσυναίσθησης. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον Feshbach, η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και η βίωση της δικής τους οπτικής είναι όρος απαραίτητος, αλλά μη ικανοποιητικός. Υπάρχουν παραδείγματα ατόμων που έχουν κοινωνιογνωστικές δεξιότητες αλλά ελλιπείς ικανότητες όσον αφορά στη συμμετοχή τους στην συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Gini, 2006a).

Όσοι αποπειράθηκαν να ορίσουν την ενσυναίσθηση αναφέρθηκαν στην προσπάθεια του ατόμου να κατανοήσει στο μέγιστο βαθμό την εμπειρία κάποιου άλλου, είτε πρόκειται για συμπεριφορά, είτε για συναίσθημα, είτε για διανοητική κατάσταση, είτε για πλαίσιο αναφοράς (Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2004).

Πάντως, μέσα σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο, η συμμετοχή στο συναισθηματικό βίωμα του άλλου παρέχει τα απαραίτητα θεμέλια για μια λειτουργική συμπεριφορά (Cole, & Cole, 2002, Jolliffe, & Farrington, 2006).

Από την αναπτυξιακή προσέγγιση, ο Martin Hoffman βασιζόμενος στον Piaget πρότεινε τέσσερα στάδια ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, που διατρέχουν την πορεία του παιδιού από το πρώτο, μέχρι τα εννιά του χρόνια (Hoffman, 1984, αναφ. στο Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2004· Cole, & Cole, 2002).

Η ανάπτυξη ή μη της ενσυναίσθησης, θεωρείται ένας ξεχωριστός τρόπος συναλλαγής με τους άλλους, μέσω του οποίου τα παιδιά -από πολύ νωρίς- αποκτούν μια αίσθηση του εαυτού και της προσωπικότητάς τους και θεμελιώνουν συμπεριφορά υπέρ του κοινωνικού πλαισίου (Cole, & Cole, 2002).
Η αυτοανάπτυξη του παιδιού, ισχυρίζονται ερευνητές (Trumpeter, Watson, O'Leary, & Weathington, 2008), διαμορφώνεται με βάση εκείνες τις γονικές διεργασίες που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση και τη ματαίωση.

Αναφερόμενος στην Ενσυναίσθηση, ο Goleman (2000), εστιάζεται σε δεξιότητες κοινωνικής επίγνωσης:

i) κατανόηση των άλλων (το να νιώθει κανείς τα συναισθήματα και την άποψη των άλλων και να δείχνει ενεργό ενδιαφέρον για τις ανησυχίες τους)
ii) προσανατολισμός προς την παροχή υπηρεσιών (η πρόβλεψη, αναγνώριση και ανταπόκριση στις ανάγκες των πελατών)
iii) ανάπτυξη άλλων (το να νιώθει κανείς τις ανάγκες ανάπτυξης των άλλων και να ενθαρρύνει τις ικανότητές τους)
iv) σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας (η καλλιέργεια ευκαιριών μέσα από διαφορετικούς ανθρώπους)
v) πολιτική αντίληψη (το να αντιλαμβάνεται κανείς τις πολιτικές και κοινωνικές τάσεις που υπάρχουν σ΄ έναν οργανισμό).

Παίρνοντας έναυσμα από τον Feshbach και την πολύτιμη συμβολή του στην έννοια της ενσυναίσθησης, διάφοροι μελετητές προτείνουν μια πολυδιάστατη προσέγγιση στη μελέτη του (π.χ., Davis, 1994, Strayer, 1993, Strayer & Roberts, 1997). Αν και υπάρχουν διαφορές στα μοντέλα που έχουν διατυπωθεί, οι ερευνητές συμφωνούν ότι τα διαφορετικά στοιχεία της ενσυναίσθησης πρέπει να εξεταστούν και να αξιολογηθούν χωριστά, αλλά επίσης πρέπει να μελετηθούν από κοινού για να γίνει κατανοητή μια τόσο σύνθετη κατασκευή όπως η ενσυναίσθηση (Gini, Albiero, Benelli, & Altoe, 2007).

1.6.2. Ενσυναίσθηση και Επιθετική Συμπεριφορά

Η σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και επιθετικής συμπεριφοράς έχει μελετηθεί εκτενώς στην παιδική ηλικία και την εφηβεία (Miller & Eisenberg, 1988). Η ενσυναισθητική ανταπόκριση, προτρέπει συνήθως τα άτομα να συγκρατήσουν την επιθετική συμπεριφορά τους, γνωρίζοντας τις αρνητικές επιπτώσεις μιας ενδεχόμενης επιθετικότητας στα συναισθήματα ενός άλλου άτομου (Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009· Eisenberg, & Strayer, 1987· Gini, *et al.,* 2007· Kaukiainen, Björkqvist, Österman, & Lagerspetz, 1996· Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Rothberg, & Ahlbom, 1999· Richardson, Hammock, Smith, Gardner, & Signo, 1994·) και επομένως, εμφανίζουν έναν πιο θετικό τύπο ηθικής κρίσης (Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2004).

Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από μετα-αναλύσεις που επιβεβαιώνουν τη θετική σχέση μεταξύ των αντικοινωνικών συμπεριφορών και των χαμηλών επιπέδων ενσυναίσθησης (Jolliffe, & Farrington 2004), η οποία, επιπλέον, είναι ισχυρότερη στους εφήβους και τους νέους ενηλίκους. Άλλες μετα-αναλύσεις βέβαια, ή αποτυγχάνουν να εντοπίσουν συνδέσεις μεταξύ ενσυναίσθησης και επιθετικότητας, ή παρουσιάζουν στα ευρήματά τους μια αδύναμη συσχέτιση (Miller, & Eisenberg, 1988).

Έτσι λοιπόν, οι Endresen & Olweus (2001), μελετώντας νορβηγούς εφήβους, μπορεί να μην βρήκαν σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και τον εκφοβισμό, όμως, οι περισσότερο ενσυναισθητικοί έφηβοι έδειξαν να διατηρούν αρνητική στάση απέναντι στο φαινόμενο. Ως αποτέλεσμα, είχαν περιορισμένη εκφοβιστική συμπεριφορά. Στην συγκεκριμένη μελέτη, τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερη ενσυναισθητική δεξιότητα (Endresen, & Olweus, 2001, αναφ. στο Espelage, & Swearer, 2003).

Η Espelage και οι συνεργάτες της βρήκαν πάντως μια αντίστροφη (αρνητική) σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και εκφοβισμού (Espelage, Mebane, & Adams, 2004). Παρόμοια οι Nesdale, Milliner, Duffy, & Griffiths τόνισαν τη σημαντική επίδραση της ενσυναίσθησης στις άμεσες, αλλά όχι στις έμμεσες, επιθετικές προθέσεις των παιδιών και πρότειναν ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να λειτουργήσει ως αντίβαρο στην επιθετικότητα (Nesdale, Milliner, Duffy, & Griffiths, 2009).

Οι Warden και Mckinnon (2003), είχαν επίσης ευρήματα σχετικά με το προβάδισμα των κοριτσιών στον συσχετισμό ενσυναίσθησης και προκοινωνικής συμπεριφοράς. Έχει άλλωστε προταθεί ότι τα κορίτσια είναι λιγότερο πιθανό από τα αγόρια να συμμετέχουν σε βίαιες συμπεριφορές λόγω της ενσυναίσθησης που εκδηλώνουν, ιδίως στην εφηβεία. Τα αγόρια υποστηρίζεται ότι γίνονται πιο προσβλητικά και τα κορίτσια περισσότερο ενσυναισθητικά (Broidy, Cauffman, Espelage, Mazerolle, & Piquero, 2003). Βέβαια, η τάση των κοριτσιών για επίδειξη ευαισθησίας και ενσυναίσθησης στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, η οποία μπορεί να τα αποτρέπει από την εκδήλωση επιθετικής και διασπαστικής συμπεριφοράς, συνδέεται και με την τάση των κοριτσιών για συχνότερη εκδήλωση εσωτερικευμένων προβλημάτων της συμπεριφοράς (Κακούρος, & Μανιαδάκη, 2005).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω (βλ. σ.26), οι Cole & Cole (2002) θεωρούν ότι με την ενσυναίσθηση θεμελιώνεται η συμπεριφορά υπέρ του κοινωνικού πλαισίου· με άλλα λόγια θεωρείται η βάση για την ανάπτυξη της προ-κοινωνικής συμπεριφοράς, εκείνης δηλαδή που ευεργετεί την ομάδα χωρίς άμεση ανταμοιβή για τον ευεργέτη. Πέραν του ότι τα υψηλά επίπεδα της ενσυναισθητικής ανταπόκρισης ενισχύουν την προκοινωνική συμπεριφορά, συσχετίζονται θετικά και με μείωση επιθετικών συμπεριφορών (Miller, & Eisenberg, 1988).

Συγκεκριμένα, η ενσυναίσθηση μπορεί να εμποδίσει ή να μειώσει την επιθετική συμπεριφορά μέσω δύο διαφορετικών μηχανισμών. Ο πρώτος συσχετίζεται με το γνωστικό συστατικό της ενσυναίσθησης και ενεργεί μέσω της δυνατότητας του ατόμου να παίρνει ρόλους: όσο περισσότερο ένα άτομο είναι σε θέση να εκτιμήσει την οπτική άλλων ατόμων, τόσο περισσότερο μπορεί να κατανοήσει και να ανεχτεί τη θέση των άλλων, άρα, θα αποφύγει να υιοθετήσει επιθετική συμπεριφορά (Feshbach, 1978).

Ο δεύτερος μηχανισμός, εξετάζει το συναισθηματικό περιεχόμενο της ενσυναίσθησης, μέσω του οποίου οι επιτιθέμενοι μπορούν να βιώσουν τον πόνο των θυμάτων κι έτσι να εμποδίσουν την δική τους επιθετική συμπεριφορά, προκειμένου να μειώσουν την συναισθηματική πίεση των θυμάτων (Batson, *et al.,* 1989). Επομένως, μέσω της γνωστικής και της συγκινησιακής οδού της ενσυναίσθησης η επιθετικότητα περιορίζεται. Μάλιστα η Caravita (2009) και η ομάδα της, μελετώντας τις επιδράσεις της γνωστικής και συναισθηματικής πλευράς της ενσυναίσθησης διαπίστωσαν ότι η γνωστική ενσυναίσθηση είναι που σχετίζεται με τον εφηβικό εκφοβισμό.

Σαφώς, ο ρόλος της ενσυναίσθησης στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους είναι μια περιοχή αντάξια της μελέτης. Η επιδίωξη της μεγαλύτερης σαφήνειας για το ρόλο της ενσυναίσθησης στο φαινόμενο του εκφοβισμού βοηθά στην κατανόησή του και στην εφαρμογή παρεμβατικών στρατηγικών (Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008).

1.6.3. Ενσυναίσθηση και Δράστες Εκφοβισμού

Όπως καταδεικνύεται από μελέτες, οι δράστες απολαμβάνουν την επίδειξη δύναμης προς τα θύματα και αποτυγχάνουν στην εκδήλωση ενσυναίσθησης, διευκολύνοντας έτσι το πιθανό μελλοντικό τους πέρασμα στην παραβατικότητα (Ahmed, & Braithwaite, 2004). Σίγουροι για τον εαυτό τους, αυταρχικοί και παρορμητικοί, απολαμβάνουν την ανοιχτή, δημόσια διαμάχη ώστε να αυτοεπιβεβαιωθούν και, ως μη ικανοί για ενσυναίσθηση, να επιβληθούν στους άλλους (Χαντζή, Χουντουμάδη, & Πατεράκη, 2000).

Όντως, η στερεοτυπική εικόνα των δραστών τους σκιαγραφεί –κατά τον Olweus-ως ανήσυχους, ανασφαλείς, δίχως ιδιαίτερα καλές σχολικές επιδόσεις, επιρρεπείς στη βία, την οποία χρησιμοποιούν και αντιλαμβάνονται ως μόνο διαθέσιμο μηχανισμό επίλυσης των συγκρούσεων (Gini, *et al.,* 2007).

Επιθετικοί και κυρίαρχοι με χαμηλή ενσυναίσθηση οι δράστες, όχι μόνο κατά τον Olweus (Olweus, 1994)· ενδείξεις δυσλειτουργικότητας στην ενσυναίσθηση των δραστών έχουν εντοπιστεί και από άλλους μελετητές.

Έχει ενδιαφέρον το ότι ο Sutton και οι συνεργάτες του (1999) υποστήριξαν ότι ορισμένοι δράστες είναι κοινωνικά ικανοί και έχουν ανώτερες δεξιότητες κατά την *«θεωρία του νου»*. Αυτά τα παιδιά έχουν καλά επίπεδα κοινωνικής νοημοσύνης και είναι αρκετά ικανά να καταλάβουν την κατάσταση των άλλων, ακόμα κι αν η σκέψη τους αξιοποιεί με έναν μακιαβελικό τρόπο τα προσωπικά πλεονεκτήματα (Andreou, 2004). Εκεί που υπολείπονται οι δράστες, είναι σε ενσυναισθητικές δεξιότητες ή, με άλλα λόγια, στη δυνατότητα να εκτιμήσουν τις συνέπειες των συμπεριφορών τους στα συναισθήματα των άλλων (Arsenio, & Lemerise, 2001).

Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι δράστες χαρακτηρίζονται από μια «ψυχρή» γνώση, αποτυγχάνοντας να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων (Björkqvist, Österman, Kaukiainen, 2000) και έχουν προτείνει ότι στην περίπτωση που ένα θύμα δείχνει ότι κινδυνεύει, το γεγονός αυτό ενισχύει την εκφοβιστική συμπεριφορά (Davis, 1994). Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον Sutton και τους συνεργάτες του (1999), οι δράστες, ως «επιδέξιοι χειριστές», καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των άλλων αλλά δεν τα συμμερίζονται (ως δυσάρεστοι νόες: *''theory of nasty minds''*).

1.6.4. Ενσυναίσθηση και Θύματα Εκφοβισμού

Όσον αφορά στα θύματα, οι έρευνες (Ahmed, & Braithwaite, 2004· Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001· Schwartz, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit, & Bates, 1998) που έχουν ασχοληθεί με τη σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών των θυμάτων εκφοβισμού περιγράφουν μαθητές που είναι μη επιθετικοί, αγχώδεις, ανασφαλείς, μοναχικοί, μη δημοφιλείς, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη δυναμισμού· δεν αναφέρουν αξιοσημείωτα επίπεδα ισχυρής έλλειψης ή πλεονάσματος ενσυναίσθησης. Ίσως, περιορίζεται η δυνατότητα εκδήλωσής τους λόγω της κοινωνικής απόσυρσης που αποτελεί για τα θύματα μέσο προστασίας από την αρνητική αντιμετώπιση των συνομηλίκων τους.

Έχει ενδιαφέρον ότι σε μια προκαταρκτική έρευνα, η Espelage και οι συνεργάτες της (2004) διαπίστωσαν ότι τα θύματα έδειχναν περισσότερη έγνοια και φροντίδα από τους δράστες, ή από εκείνους που δεν ανήκαν σε καμιά από τις δύο κατηγορίες.

Οι Nickerson, Mele και Princiotta (2008) υπέθεσαν ότι το φύλο, ο δεσμός με τη μητέρα, ο πατρικός δεσμός και η ενσυναίσθηση, θα μπορούσαν να προβλέψουν εάν τα παιδιά θα μπουν σε ρόλο υπερασπιστών θυμάτων σε καταστάσεις εκφοβισμού ή, θα τις παρακολουθούν παθητικά. Τα ευρήματά τους επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις σχετικά με τη σπουδαιότητα της σχέσης με τη μητέρα καθώς και με τις δεξιότητες ενσυναίσθησης. Τα παιδιά που εκδήλωναν ανησυχία ενσυναισθανόμενα το θύμα, ήταν πιθανότερο να επέμβουν για να εμποδίσουν τον εκφοβισμό. Οι μελετητές θεωρούν ότι το γεγονός πως η ενσυναισθητική εμπειρία (π.χ. λύπη για το παιδί που θυματοποιείται) συνδέεται με την τάση παροχής υποστήριξης, μπορεί να έχει εξαιρετική σημασία. Πιθανόν –για παράδειγμα- να βοηθήσει στην περίπτωση των παιδιών που παρατηρούν παθητικά τα εκφοβιστικά περιστατικά (Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008)

1.6.5. Ενσυναίσθηση και Ρόλοι Γονέων

Ο δεσμός γονέα - παιδιού βασίζεται πάνω στις συναισθηματικά φορτισμένες μεταξύ τους συναλλαγές. Έχει γίνει πλέον εμφανές ότι οι καταστάσεις που περιβάλλουν τη

διάθεση έχουν στενή σχέση με την ποιότητα της αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού. Έτσι, οι συναισθηματικές συναλλαγές μεταξύ γονέων και παιδιών φαίνεται να καθορίζουν κατά πόσο τα παιδιά –από τη νηπιακή τους ηλικία-, θα αντιδράσουν με ενσυναίσθηση στη δυστυχία των άλλων. Η Kochanska (1991), σε επανεξέταση παιδιών που είχαν μελετηθεί ως νήπια, έδειξε ότι υπάρχει σχέση σ΄ αυτές τις συναλλαγές γονέα-παιδιού και την κατοπινή ενσυναίσθηση των παιδιών για τα θύματα της αδικίας των άλλων (Maccoby, 1997).

Είναι εύλογο να θεωρήσει κανείς ότι οι ενσυναισθητικοί γονείς είναι ικανότεροι να αντιληφθούν και να «διαβάσουν» τα παιδικά μηνύματα, ότι ανταποκρίνονται άμεσα σ' αυτά και με θερμό τρόπο και ότι αυτές οι δεξιότητες, προφανώς, διευκολύνουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών (Zahn-Waxler, 1991). Εντούτοις, η έρευνα παρέχει ελάχιστη εμπειρική υποστήριξη για την ενδεχόμενη σύνδεση μεταξύ της γονικής και της παιδικής ενσυναίσθησης.

Οι Strayer και Roberts (2004), προσπάθησαν να διερευνήσουν τις οικογενειακές συνδέσεις της παιδικής ενσυναίσθησης και εντόπισαν περιορισμένη ευθεία σχέση μεταξύ γονικής και παιδικής ενσυναίσθησης. Διέκριναν ωστόσο ότι η ενσυναίσθηση επηρεάζει άμεσα και έμμεσα το θυμό των παιδιών (Strayer, & Roberts, 2004).

Η Ψυχογιού και η ερευνητική της ομάδα (2008) βρήκαν ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν ενδείξεις ψυχοπαθολογίας με επιθετικότητα και με σύνδρομο ελλειματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, μεγάλωναν σε ένα περιβάλλον δίχως ενσυναίσθηση. Οι μητέρες, ζώντας μέσα σε ψυχολογική δυσφορία, δεν ήταν ικανές να αναγνωρίσουν τα παιδικά μηνύματα. Οι μελετητές υποδεικνύουν ότι ένα τέτοιο πλαίσιο ανάπτυξης ενδέχεται να έχει γενικευμένη επίδραση στην ενσυναίσθηση των παιδιών και στις πιθανές συνέπειες της έλλειψής της, για την κοινωνική τους συμπεριφορά (Psychogiou, Daley, Thompson, & Sonuga-Barke, 2008).

Οι θεωρητικές συνδέσεις ανάμεσα στο γονικό ρόλο και στην κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών σκιαγραφήθηκαν επίσης από τον Zhou και τους συνεργάτες του (2002). Κατ' αρχάς, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση

είναι ένας σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας της επιθετικότητας επειδή παρακινεί τους ανθρώπους να συμπεριφερθούν με τρόπους που δεν θα είναι βλαπτικοί για τους άλλους. Δεύτερον, η εν λόγω ερευνητική ομάδα παρατήρησε σε διαχρονική μελέτη ότι υπάρχουν γονικές συμπεριφορές που ενθαρρύνουν την ενσυναίσθηση των παιδιών, όπως εκείνες που ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, που επιτρέπουν την έκφραση συναισθημάτων και που ενθαρρύνουν την ευαισθητοποίηση των παιδιών προς τους συνομηλίκους τους (Zhou, Eisenberg, Losoya, Fabes, Reiser, Guthrie, Murphy, Cumberland, & Shepard, 2002).

Επίσης, σε έρευνες που έκανε η Bischof-Kohler (2000) σε ελεγχόμενες συνθήκες εργαστηρίου, διαπίστωσε ότι οι παιδιά δίχως ασφαλή τύπο δεσμού απέτυχαν να επιδείξουν ενσυναίσθηση, σε αντίθεση μ' εκείνα που χαρακτηριζόταν από ασφαλή τύπο δεσμού (Bischof-Kohler, 2000, αναφ. στο Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2004).

Η εκδήλωση θετικών συναισθημάτων προς τα παιδιά και η γονική ζεστασιά –στοιχεία που ενσαρκώνει ο τύπος του στοργικού γονέα-, ενδυναμώνουν την ενσυναίσθηση (Curtner-Smith, *et al.*, 2006).

Μερικές μελέτες έχουν συνδέσει την χαμηλή μητρική ενσυναίσθηση με υψηλά ποσοστά εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Σύμφωνη με τα παραπάνω είναι η έρευνα της Curtner-Smith σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, η οποία διαπίστωσε ότι οι μητέρες που δεν είχαν αρκετή ενσυναίσθηση δεν μπορούσαν να καταλάβουν και να ικανοποιήσουν τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους, σε αντίθεση με τις ενσυναισθητικές μητέρες που ενίσχυαν την ανεξαρτησία των παιδιών τους και, ως εκ τούτου, θεωρείται ότι αυτά δεν θυματοποιούνταν (Curtner-Smith, *et al.*, 2006).
Οι γονικές συμπεριφορές που εμποδίζουν την ανάπτυξη ενσυναίσθησης είναι οι σκληρές μορφές πειθαρχίας με ελάχιστη αιτιολόγηση καθώς και τα χαμηλά επίπεδα ζεστασιάς.

Υποστηρίζεται ότι οι σχέσεις γονέων – παιδιών σχετίζονται με τη δημιουργία διαπροσωπικών συναισθηματικών και γνωστικών σχημάτων –όπως η ενσυναίσθηση- που επηρεάζουν τις επιθετικές συμπεριφορές (Κουρκούτας, 2008).

2.1. Στόχος της Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα:

Υποθέτουμε ότι η έλλειψη ενσυναίσθησης μπορεί να συμβάλλει στην εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού και ότι ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς υπερπροστατεύουν ή στηρίζουν και κατανοούν –ως στοργικοί γονείς- τη συμπεριφορά των παιδιών τους επηρεάζει τον εκφοβισμό/θυματοποίηση των μαθητών. Η γενική αυτή υπόθεση μπορεί να εξειδικευτεί και να διατυπωθεί υπό τη μορφή των ακόλουθων συγκεκριμένων ερευνητικών υποθέσεων:

1. Υποθέτουμε ότι θα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της χαμηλής ενσυναίσθησης και της εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς και αρνητική συσχέτιση μεταξύ της υψηλής ενσυναίσθησης και της εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς.
2. Ως προς τους παράγοντες που επιδρούν και διαμορφώνουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, υποθέτουμε ότι:

α. Τα αγόρια θα έχουν μεγαλύτερη εμπλοκή ως δράστες και ως θύματα σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, καθώς και χαμηλότερη ενσυναίσθηση ενώ

β. τα κορίτσια θα έχουν μικρότερη εμπλοκή ως δράστες και ως θύματα σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, καθώς και υψηλότερη ενσυναίσθηση.

3. Υποθέτουμε ότι θα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της υπερπροστατευτικής γονικής συμπεριφοράς και της θυματοποίησης.
4. Υποθέτουμε ότι θα υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ του στοργικού τύπου γονέα και της εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς ή της θυματοποίησης.
5. Ως προς τους παράγοντες που επιδρούν και διαμορφώνουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της γονικής συμπεριφοράς, ιδιαίτερα της μητρικής, υποθέτουμε ότι οι δράστες εκφοβισμού θα αντιλαμβάνονται τις μητέρες τους ως λιγότερο στοργικές.

2.2. Μεθοδολογία

2.2.1. Δείγμα

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 234 μαθητές, εκ των οποίων 121 (51,7%) είναι αγόρια και 113 (48,3%) είναι κορίτσια, με μέσο όρο ηλικίας τα 12,5 έτη (τ.α.= 1,31).

Το δείγμα περιλαμβάνει 164 (70,1%) μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και 70 (29,9%) μαθητές του Γυμνασίου. Οι μαθητές προέρχονται από σχολεία διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδας (Ηράκλειο, Ρέθυμνο και Αθήνα).

Ως προς το Ηράκλειο αξίζει να σημειωθεί ότι μέρος του δείγματος συγκεντρώθηκε σε δημόσιο σχολείο αγροτικής περιοχής που βρίσκεται κοντά στην πόλη. Η τοπική κοινωνία χαρακτηρίζεται παραδοσιακή ως προς τις δομές της και οι κάτοικοί της, λόγω του ιστορικού πλαισίου αναφοράς τους (έντονη, μαχητική δράση κατά τα χρόνια της κατοχής) αλλά και του περιβάλλοντος (το χωριό βρίσκεται στις ρίζες του Ψηλορείτη που, σημειολογικά παραπέμπει στην αντρειοσύνη), έχουν στην συμπεριφορά τους στοιχεία ευθιξίας και έχουν υιοθετήσει την κοινωνική ταυτότητα της αδιαμφισβήτητης κρητικής παλικαροσύνης. Πρόκειται για ένα πολιτισμικό πλαίσιο που, αν δεν νομιμοποιεί, τουλάχιστον «ανέχεται» στους κόλπους του φαινόμενα εκφοβισμού.

Πίνακας 2.1. *Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών ως προς το φύλο και τη βαθμίδα εκπ/σης*

Φύλο	**Δημοτικό**		**Γυμνάσιο**	
	Συχνότητα (f)	*Ποσοστό (%)*	*Συχνότητα (f)*	*Ποσοστό (%)*
Αγόρια	94	57,3	27	38,6
Κορίτσια	70	42,7	43	61,4
Σύνολο	164	70,1	70	29,9

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 2.1., αναφορικά με τον *τόπο μόνιμης κατοικίας*, το 57,7% (135) των ατόμων ζουν σε πόλη, το 17,5 % (41) σε κωμόπολη και το 23,5 % (55) σε χωριό.

Ως προς το *μορφωτικό επίπεδο* του *πατέρα* και της *μητέρας,* στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι κατανομές ανάλογα με τον αν αυτοί είναι απόφοιτοι/τες Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου ή ΑΕΙ/ΤΕΙ.

Πίνακας 2.2. *Κατανομή των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και του πατέρα*				
Επίπεδο Εκπαίδευσης	**Μητέρα**		**Πατέρας**	
	Συχνότητα (f)	*Ποσοστό (%)*	*Συχνότητα (f)*	*Ποσοστό (%)*
Δημοτικό	11	4,8	30	13,0
Γυμνάσιο	44	19,0	56	24,2
Λύκειο	86	37,2	64	27,4
ΑΕΙ/ΤΕΙ	90	39,0	81	35,0

Σε αναζήτηση του προσδιορισμού των πιθανών αιτιολογικών παραγόντων που εμπλέκονται στην εκφοβιστική συμπεριφορά, έχουν γίνει μελέτες των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Ενώ παιδιά από διάφορα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα δείχνουν να συμμετέχουν εξ ίσου σε συγκρούσεις συνομηλίκων (Hogan, 2001), η ευρωπαϊκή –κυρίως- έρευνα δείχνει ότι μαθητές από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο παρουσιάζουν μεγαλύτερο πρόβλημα εκφοβιστικής συμπεριφοράς συγκριτικά με συμμαθητές τους με υψηλό κοινωνικοοικονομικό προφίλ γονέων (Andreou, 2000· Baldry, & Farrington, 2000· Kumpulailen, Rasanen, & Henttonen, 1999). Ενδιαφέρον έχει επίσης το γεγονός ότι οι εν λόγω μαθητές, οι δράστες δηλαδή, απολαμβάνουν εντός του σχολικού περιβάλλοντος ένα υψηλό κοινωνικό status (Stassen Berger, 2006). Ίσως να το αναζητούν ως αντιστάθμισμα στην οικογενειακή τους προέλευση.

Θεωρώντας το μορφωτικό επίπεδο ως ένδειξη της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, στην παρούσα έρευνα παρατηρείται ότι οι περισσότεροι γονείς είναι κάτοχοι τίτλου ανώτατης/ανώτερης εκπ/σης, επομένως δεν αναμένονται οξυμένοι δείκτες θυματοποίησης. Πράγματι, όπως αναφέρεται στη σελίδα 41, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών ανήκει στην ομάδα «ούτε δράστες / ούτε θύματα».

2.2.2. Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Η μέθοδος διερεύνησης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η διανομή και η συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Αποτελείται από δώδεκα σελίδες εκ των οποίων στην πρώτη περιλαμβάνονται ορισμένες επεξηγήσεις για τον σκοπό και τη διαδικασία

συμπλήρωσης και στη δεύτερη εμφανίζονται ερωτήσεις που αφορούν τα βασικά κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία όπως φύλο, ηλικία, τάξη, τόπο μόνιμης κατοικίας και επίπεδο εκπαίδευσης γονέων.

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αποτελείται από τρία ψυχομετρικά εργαλεία που θα παρουσιαστούν με την σειρά χορήγησής τους κατά την ερευνητική διαδικασία.

Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με τους Συνομηλίκους ("Peer Experiences Questionnaire - PEQ")

Πρώτο χορηγήθηκε το «Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με τους Συνομηλίκους» ("Peer Experiences Questionnaire - PEQ") του Vernberg (1999) (μτφ. – προσαρμογή Κουρκούτας, & Γιοβαζολιάς, 2007) όπου τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν με τη χρήση κλιμάκων Likert (1 έως 5) σε ερωτήσεις του τύπου: «ένας μαθητής με πείραξε με κακόβουλο τρόπο», «κυνήγησα μια μαθήτρια προσπαθώντας να της κάνω κακό». Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ουσιαστικά 10 τμήματα ερωτήσεων που αφορούν: την έκθεση παιδιών σε συμπεριφορές εκφοβισμού (part 1), την διάπραξη τέτοιων συμπεριφορών σε άλλα παιδιά (part 2), το πώς αισθάνονται όταν παρίστανται ως θεατές σε καταστάσεις παρενόχλησης (part 3), ποιες είναι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τις επιθετικές συμπεριφορές (part 4), το αν καταφεύγουν σε άλλες επικίνδυνες συμπεριφορές (part 5), την θυματοποίηση για λόγους διαφορετικότητας (part 6), τα χαρακτηριστικά των φίλων τους (part 7), την ψυχική τους διάθεση (part 8) και το πώς αντιλαμβάνονται το σχολείο τους (part 9). Η αξιοπιστία των υποκλιμάκων είναι αρκετά ικανοποιητική και κυμαίνεται από 0,49 έως 0,92.

Κλίμακα Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης ("Adapted Measure for Emotional Empathy")

Στη συνέχεια δόθηκε η προσαρμοσμένη κλίμακα Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης ("Adapted Measure for Emotional Empathy") της Brenda Bryant (1982) προσαρμοσμένη ειδικά για παιδιά και εφήβους (μτφ. – προσαρμογή Τσίτσας, 2005). Η κλίμακα αποτελείται από 22 δηλώσεις του τύπου: «στεναχωριέμαι όταν ένα παιδί

δε βρίσκει κανένα να παίξει» ή «δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται». Σκοπός αυτής της κλίμακας είναι να διαπιστωθεί το κατά πόσο τα παιδιά είναι σε θέση να εκφράσουν τα συναισθήματά τους παρατηρώντας κάποιες καταστάσεις όπως «θυμώνω όταν βλέπω ένα ζώο να το έχουν χτυπήσει». Ουσιαστικά μπορούμε να εξάγουμε ένα άθροισμα ανάλογα με τις απαντήσεις των παιδιών, το οποίο δηλώνει υψηλή ή χαμηλή ενσυναίσθηση. Η αξιοπιστία της Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης κρίνεται ικανοποιητική καθώς βρέθηκε Cronbach α=0,62.

Κλίμακα Σχέσεων με τους Γονείς ("Parental Bonding Instrument-PBI")

Τέλος η Κλίμακα Σχέσεων με τους Γονείς ("Parental Bonding Instrument-PBI") που σχεδιάστηκε από τον Parker (1979) και αποτελείται από 25 δηλώσεις του τύπου: «μου μιλάει ζεστά και φιλικά» ή «θέλει να ελέγχει όλα όσα κάνω». Η κλίμακα μεταφράστηκε και σταθμίστηκε στα ελληνικά δεδομένα από τους Sideridis & Kafetsios (in press). Περιλαμβάνει 2 παράγοντες, τον παράγοντα «στοργικότητα» (care) όπου υψηλή τιμή σε αυτόν σημαίνει πως ο γονέας δείχνει ζεστασιά και κατανόηση προς το παιδί ενώ χαμηλό σκορ ότι είναι ψυχρός και απορριπτικός. Ο δεύτερος παράγοντας ονομάζεται «υπερπροστατευτικότητα ή έλεγχος» (overprotection or control), όπου το υψηλό σκορ αντικατοπτρίζει ένα γονέα υπερπροστατευτικό που δεν βοηθάει το παιδί να αυτονομηθεί και να εξελιχθεί, ενώ το χαμηλό σκορ δείχνει ότι ο γονέας επιτρέπει και ενθαρρύνει την ανεξαρτησία του παιδιού (Chambers *et al.,* 2000). Το ερωτηματολόγιο αυτό συμπληρώνεται από το παιδί για τον κάθε γονέα ξεχωριστά (Μητέρα – Πατέρα). Η αξιοπιστία του PBI σε αυτή την έρευνα κρίνεται ως ικανοποιητική. Οι παράγοντες παρουσίασαν τις εξής αξιοπιστίες: Cronbach $\alpha_{\text{στοργική μητέρα}}$= 0,87, Cronbach $\alpha_{\text{στοργικός πατέρας}}$= 0,83, Cronbach $\alpha_{\text{υπερπροστατευτική μητέρα}}$ =0,75 και Cronbach $\alpha_{\text{υπερπροστατευτικός πατέρας}}$ =0,56.

2.2.3. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η έρευνα βασίστηκε στη διανομή και συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Η μέθοδος επιλέχθηκε λόγω της λειτουργικότητας που παρουσιάζει τόσο στη συλλογή όσο και στην ανάλυση καθώς και της επιθυμίας συλλογής ενός όσο το δυνατόν μεγαλύτερου δείγματος σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων

έγινε μέσα στα σχολεία, με τη σύμφωνη γνώμη των διευθυντών των σχολείων και διάρκεσε το πολύ 30 λεπτά.

Οι οδηγίες που δόθηκαν ήταν οι ίδιες προς όλα τα παιδιά, αν και πολλές φορές ζητήθηκαν επεξηγήσεις. Επίσης, τόσο ο διευθυντής όσο και οι υπεύθυνοι διδάσκοντες ενημερώνονταν για την ταυτότητα της ερευνήτριας, τον σκοπό και τις προϋποθέσεις της έρευνας. Τονιζόταν ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις -όπως αναφερόταν και γραπτώς στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου- και ότι η συμμετοχή των παιδιών ήταν ανώνυμη και προαιρετική. Δεν δόθηκαν κίνητρα για τη συμμετοχή (χρηματικές ή άλλες αποζημιώσεις) παρά μόνο προφορικές ευχαριστίες στα παιδιά, τον διευθυντή και στους δασκάλους των σχολείων για τη συμμετοχή και το χρόνο τους.

Τα ερωτηματολόγια δίνονταν στα παιδιά με την ίδια σειρά και η συμπλήρωσή τους γινόταν ατομικά και ανώνυμα παρουσία της ερευνήτριας.
Μετά τη συλλογή, οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με τη χρήση του προγράμματος SPSS (Statistical Package for Social Sciences, version 15.0) στο τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστήμιου Κρήτης.

2.3. Αποτελέσματα

2.3.1 Μέσοι όροι του συνολικού δείγματος

Στον Πίνακα 2.3, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι αξιοπιστίες για τα τμήματα του «Ερωτηματολογίου Βιωμάτων με τους Συνομηλίκους» ("Peer Experiences Questionnaire-PEQ") που αφορούν στην θυματοποίηση και την εμφάνιση συμπεριφορών παρενόχλησης/εκφοβισμού.

Πίνακας 2.3. *Δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων για το Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με τους Συνομηλίκους*				
Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με τους Συνομηλίκους	**Items**	**Cronbach a**	**M.O**	**T.A**
Θυματοποίηση του Εαυτού (VS)	9	0,82	1,65	0,66
Θυματοποίηση των Άλλων (VO)	9	0,90	1,40	0,61
Παριστάμενοι-Αντιδράσεις Ενηλίκων (Part 3_resp)	5	0,71	2.73	0,73
Συμπάσχων Παριστάμενος (Part 3_help)	5	0,81	2,82	0,85
Επιθετικός Παριστάμενος (Part 3_agg)	5	0,68	1,41	0,58
Θύμα Παριστάμενος (Part 3_vict)	5	0,50	1,92	0,63
Στάσεις και Αντιλήψεις (Part 4)	13	0,72	1,71	0,49
Επικίνδυνες Συμπεριφορές (Part 5)	8	0,92	1,41	0,72
Παρενόχληση και Αδιαλλαξία (Part 6)	5	0,84	1,61	0,72
Πως είναι οι φίλοι σου (part 7)	12	0,49	2,92	0,98
Πως αισθάνομαι (part 8)	7	0,54	2,80	0,71
Το κλίμα στο σχολείο (part 9)	15	0,68	2,85	0,46

Στον Πίνακα 2.4, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι αξιοπιστίες του συνολικού μέσου όρου και των παραγόντων της Κλίμακας των Γονικών Σχέσεων (PBI).

Πίνακας 2.4. *Δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων της Κλίμακας Σχέσεων με τους Γονείς*				
Κλίμακα Σχέσεων με τους Γονείς	**Items**	**Cronbach a**	**M.O**	**T.A**
Στοργική Μητέρα	1,2,4,5,6,11,12, 14,16,17,18,24	0,87	3,29	0,57
Στοργικός Πατέρας	1,2,4,5,6,11,12, 14,16,17,18,24	0,83	3,18	0,53
Υπερπροστατευτική Μητέρα	3,7,8,9,10,13,15, 19,20,21,22,23,25	0,75	2,16	0,48
Υπερπροστατευτικός Πατέρας	3,7,8,9,10,13,15, 19,20,21,22,23,25	0,56	2,10	0,51

Στον Πίνακα 2.5, εμφανίζονται οι δείκτες κεντρικής τάσης και αξιοπιστίας Cronbach'a για την Κλίμακα της Ενσυναίσθησης.

Πίνακας 2.5. *Δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Ενσυναίσθησης*				
Ενσυναίσθηση	**Items**	**Cronbach a**	**M.O**	**T.A**
συνολικός μέσος όρος	26 items	0,62	0,66	0,15

2.3.2. Φύλο και Φαινόμενο του Εκφοβισμού

Στον πίνακα 2.6. φαίνεται η κατανομή της συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου ως προς το φύλο αλλά και στο συνολικό δείγμα. Σύμφωνα με το χ^2 κριτήριο, η ταξινόμηση των μαθητών στις διαφορετικές ομάδες (θύματα, δράστες, κ.ο.κ.) διαφέρει ως προς το φύλο χ^2 (3, n=234)= 17,09, p<0,001. Η κατάταξη των μαθητών έγινε με βάση την αναφερόμενη συχνότητα θυματοποίησης κατά τη διάρκεια του τελευταίου τρίμηνου (π.χ. «λίγες φορές την εβδομάδα» ήταν η υψηλότερη συχνότητα). Το μεγαλύτερο ποσοστό και στα αγόρια και στα κορίτσια βρίσκεται στην ομάδα «ούτε δράστες/ούτε θύματα». Επίσης, ιδιαίτερα αυξημένα είναι τα ποσοστά και για την ομάδα των θυμάτων. Για το σύνολο των ατόμων που έπεσαν θύματα του εκφοβισμού, 19 άτομα (54,3%) ήταν αγόρια και 16 (45,7%) ήταν κορίτσια. Για την ομάδα των δραστών παρατηρούμε πως τα αγόρια (7 άτομα), εμφανίζονται να θυματοποιούν συχνότερα από τα κορίτσια (2 άτομα).

Πίνακας 2.6. *Κατανομή της εμφάνισης του εκφοβισμού ως προς το φύλο*						
Ταξινόμηση μαθητών/τριών σε ομάδες	**Φύλο**					
	Αγόρια		**Κορίτσια**		**Συνολικό Δείγμα**	
	Συχνότητα (f)	*Ποσοστό (%)*	*Συχνότητα (f)*	*Ποσοστό (%)*	*Συχνότητα (f)*	*Ποσοστό (%)*
Δράστες	7	77,8	2	22,2	9	3,8
Θύματα	19	54,3	16	45,7	35	15,0
Δράστες και Θύματα	18	90,0	2	10,0	20	8,5
Ούτε δράστες/ ούτε θύματα	77	45,3	93	54,7	170	72,6

Στη συνέχεια διασταυρώσαμε τα επίπεδα της μεταβλητής «θυματοποίησης του εαυτού» με τα επίπεδα της μεταβλητής των «θυματοποίηση των άλλων». Ύστερα από υπολογισμό του χ^2 διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές μεταξύ των ομάδων είναι στατιστικώς σημαντικές, χ^2 (1, n=234)= 38,05 p<0,001.

Από τον πίνακα 2.7 βλέπουμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος παρουσιάζει χαμηλή θυματοποίηση και χαμηλό εκφοβισμό ως δράστες) ταυτόχρονα, γεγονός που δηλώνει ότι είναι «ούτε δράστες, ούτε θύματα». Η χαμηλή θυματοποίηση σημαίνει ότι ο μαθητής έχει υποστεί παρενόχληση από συμμαθητές του μία με δύο φορές μέσα σε διάστημα τριών μηνών. Η ίδια συχνότητα αναφέρεται και στους δράστες.

Χαμηλή θυματοποίηση και υψηλό εκφοβισμό παρουσιάζουν 9 μαθητές, που τους εντάσσει στην κατηγορία των δραστών. Ακόμη, 35 μαθητές παρουσιάζουν υψηλή θυματοποίηση και χαμηλή εμφάνιση εκφοβισμού προς άλλους μαθητές (ως δράστες) και ανήκουν στην ομάδα των θυμάτων. Τέλος, 20 μόνο άτομα, δηλώνουν ταυτόχρονα υψηλή θυματοποίηση και υψηλό εκφοβισμό χαρακτηριζόμενοι ως δράστες και θύματα (Πίνακας 2.7).

Πίνακας 2.7. *Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του συνολικού δείγματος ως προς τα επίπεδα της θυματοποίησης εαυτού και της μεταβλητής θυματοποίησης των άλλων*

Θυματοποίηση του εαυτού	**Θυματοποίηση των άλλων**			
	Χαμηλή		**Υψηλή**	
	Συχνότητα (f)	*Ποσοστό (%)*	*Συχνότητα (f)*	*Ποσοστό (%)*
Χαμηλή	170	95,0	9	5,0
Υψηλή	35	63,6	20	36,4

Στον πίνακα 2.8 παρουσιάζεται η κατανομή των επιπέδων του εκφοβισμού ως προς το φύλο. Όπως έδειξε το χ^2, η ταξινόμηση των μαθητών στα επίπεδα του εκφοβισμού διαφέρει ως προς το φύλο χ^2(1, n=234)= 15,78, p<0,001.

Πίνακας 2.8. *Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επιπέδων εκφοβισμού ως προς το φύλο των παιδιών*

Φύλο	**Θυματοποίηση των άλλων**			
	Χαμηλή		**Υψηλή**	
	Συχνότητα (f)	*Ποσοστό (%)*	*Συχνότητα (f)*	*Ποσοστό (%)*

Αγόρια	96	79,3	25	20,7
Κορίτσια	109	96,5	4	3,5
Σύνολο	205	87,6	29	12,4

Συγκεκριμένα, τα κορίτσια στο 96,1% του δείγματος δηλώνουν ότι παρενοχλούν και εκφοβίζουν κάποιον άλλον μαθητή τους μία ή δύο φορές κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών μηνών, το ίδιο και το 79,3 % του δείγματος των αγοριών. Σε αντίθεση με ένα 20,7 % των αγοριών και το 3,5% των κοριτσιών που αναφέρει πως εκφοβίζει και παρενοχλεί τους συμμαθητές του συχνά έως και αρκετά συχνά μέσα σε ένα διάστημα μιας εβδομάδας.

Πίνακας 2.9. *Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επιπέδων θυματοποίησης του εαυτού ως προς το φύλο των παιδιών*

Φύλο	**Θυματοποίηση του Εαυτού**			
	Χαμηλή		**Υψηλή**	
	Συχνότητα (f)	*Ποσοστό (%)*	*Συχνότητα (f)*	*Ποσοστό (%)*
Αγόρια	84	64,4	37	30,6
Κορίτσια	95	84,1	18	15,9
Σύνολο	179	76,5	55	23,5

Επιχειρήθηκε και η κατανομή των επιπέδων της θυματοποίησης (του εαυτού) ως προς το φύλο. Όπως έδειξε το χ^2, στην ταξινόμηση των μαθητών στα επίπεδα της θυματοποίησης υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο $\chi2$ (1, n=234)= 6,97, p=0,01.

Ειδικότερα, τα κορίτσια σε ποσοστό 84,1% του δείγματος δηλώνουν ότι παρενοχλήθηκαν ή έπεσαν θύματα εκφοβισμού μία ή δύο φορές κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών μηνών· το ίδιο και το 64,4 % του δείγματος των αγοριών. Σε αντίθεση με ένα 30,6 % των αγοριών και το 15,9% των κοριτσιών που αναφέρουν πως έχουν υποστεί εκφοβισμό και παρενόχληση από συμμαθητές/τριές τους από συχνά έως και αρκετά συχνά, μέσα σε ένα διάστημα μιας εβδομάδας (Πίνακας 2.9).

Προκειμένου να ελεγχθεί εάν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους τύπους επιθετικότητας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος των μέσων όρων με το t- κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα (Πίνακας 2.10).

Πίνακας 2.10. *Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τύπων επιθετικότητας ως προς το φύλο του παιδιού*

Μορφές Επιθετικότητας	**Φύλο**				**t**
	Αγόρια		**Κορίτσια**		
	M	T.A	M	T.A	(df =232)
Θυματοποίηση Εαυτού	1,72	0,71	1,57	0,59	σ.α
Θυματοποίηση Άλλων	1,59	0,77	1,19	0,25	5,45***

Σημείωση. *** p< .001

Το κριτήριο έδειξε πως ο τύπος επιθετικότητας συνδέεται με το φύλο του παιδιού. Ειδικότερα, τα αγόρια σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο στον παράγοντα θυματοποίησης των άλλων (M= 1,59, T.A= 0,77) συγκριτικά με τα κορίτσια (M= 1,19, SD= 0,25). Το επιθετικό πρόσωπο των αγοριών όπως έχει ήδη αναφερθεί (σ. 6), είναι κοινός τόπος. Θεωρείται μάλιστα ότι η επιθετικότητα συνδέεται άμεσα με κοινωνικά κατασκευασμένες ταυτότητες των δύο φύλων. Σε πρόσφατη έρευνα των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά (2005), η επιθετικότητα στα αγόρια ερμηνεύθηκε – από μαθητές και μαθήτριες- ως φύση («ο άντρας το έχει μέσα του»), ως αποτέλεσμα μάθησης («είναι μαθημένοι έτσι») και ως αποτέλεσμα κοινωνικών συνθηκών («είναι σε μια παρέα… και πάνε να κάνουνε μαγκιά»).

Για την παράμετρο θυματοποίηση εαυτού δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

2.3.3. Φύλο, Ενσυναίσθηση και Γονικοί Τύποι

Η ανάλυση έδειξε πως η ενσυναίσθηση συνδέεται με το φύλο του παιδιού. Στην προκειμένη περίπτωση, τα κορίτσια (M =0,72, T.A =0,13) εκφράζουν με τις δηλώσεις τους μεγαλύτερο μέσο όρο ενσυναίσθησης από τα αγόρια (M = 0,60, T.A = 0,14) (Πίνακας 2.11).

Πίνακας 2.11. *Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Ενσυναίσθησης ως προς το φύλο του παιδιού*					
Ενσυναίσθηση	**Φύλο**				**t**
	Αγόρια		**Κορίτσια**		
	M	T.A	M	T.A	(df = 232)
συνολικός μέσος όρος	0,60	0,14	0,72	0,13	-6,24***

Σημείωση. *** p< .001

Επίσης, το κριτήριο t έδειξε πως ο γονικός τύπος συνδέεται με το φύλο του παιδιού. Ειδικότερα, τα κορίτσια σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο στον παράγοντα «Στοργική Μητέρα» (M= 3,39, T.A= 0,54) συγκριτικά με τα αγόρια (M= 3,20, T.A.= 0,59). Αντιθέτως, στο τύπο της υπερπροστατευτικής μητέρας τα αγόρια (M=2,23, T.A=0,49) σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο από τα κορίτσια (M=2,07, T.A=0,45). Για τους δύο τύπους πατέρα, στοργικός/υπερπροστατευτικός πατέρας, δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (Πίνακας 2.12).

Πίνακας 2.12. *Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των Γονικών Τύπων ως προς το φύλο του παιδιού*					
Γονικοί Τύποι	**Φύλο**				**t**
	Αγόρια		**Κορίτσια**		
	M	T.A	M	T.A	(df = 170)
Στοργική Μητέρα	3,20	0,59	3,39	0,54	-2,11*
Υπερπροστατευτική Μητέρα	2,23	0,49	2,07	0,45	2,18*
Στοργικός Πατέρας	3,12	0,48	3,22	0,57	σ.α.
Υπερπροστατευτικός Πατέρας	2,12	0,42	2,07	0,64	σ.α.

Σημείωση. * *p< .05*

2.3.4. Αναλύσεις Διακύμανσης

Πραγματοποιήθηκαν μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορετικών ομάδων παιδιών (ανεξάρτητη

μεταβλητή) στους δύο γονικούς τύπους του πατέρα και της μητέρας (Care και Overprotective) καθώς και στην κλίμακα της ενσυναίσθησης.

Για τον παράγοντα «Στοργική Μητέρα» *(Care Mother)*

Ο έλεγχος της ομοιογένειας της διασποράς με το κριτήριο του Levene κατέληξε σε στατιστικώς ασήμαντο αποτέλεσμα, F (3, 168) = 1,79, p = 0,150. Η κύρια επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ήταν στατιστικώς σημαντική, F (3, 168) = 6,43, p<0,001 (Πίνακας 2.13). Από τις πολλαπλές συγκρίσεις με το post hoc κριτήριο του Schefè προέκυψε πως η ομάδα των Δραστών και Θυμάτων (M= 2,65, T.A = 0,16) διαφοροποιείται στατιστικά τόσο από την ομάδα των Θυμάτων (M= 3,35, T.A = 0,11) όσο και από την ομάδα των παιδιών που δεν παρουσιάζουν συμπεριφορά εκφοβισμού ή θυματοποίησης (δηλ. δεν είναι ούτε δράστες ούτε θύματα) (M= 3,34, T.A = 0,05). Φαίνεται δηλαδή ότι η συγκεκριμένη ομάδα (Δράστες/Θύματα) αντιλαμβάνεται την μητέρα ως λιγότερο στοργική σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες.

Για τον παράγοντα «Υπερπροστατευτική Μητέρα» *(Overprotection Mother)*

Ο έλεγχος της ομοιογένειας της διασποράς με το κριτήριο του Levene κατέληξε σε στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα, F (3, 168) = 2,71, p <0,05. Η κύρια επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ήταν στατιστικώς σημαντική, F (3, 168) = 6,53, p<0,001 (Πίνακας 2.13). Από τις πολλαπλές συγκρίσεις με το post hoc κριτήριο του Dunnett-T3 όμως δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τέσσερις ομάδες.

Για τον παράγοντα «Στοργικός Πατέρας» *(Care Father)*

Ο έλεγχος της ομοιογένειας της διασποράς με το κριτήριο του Levene κατέληξε σε στατιστικώς ασήμαντο αποτέλεσμα, F (3, 164) = 0,26, p = 0,856. Η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής βρέθηκε στατιστικώς σημαντική, F (3,164) = 3,75, p<0,05 (Πίνακας 2.13). Κατόπιν πραγματοποιήθηκαν πολλαπλές συγκρίσεις με τη χρήση του Schefè κριτηρίου αλλά δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες.

Για τον παράγοντα ***«Υπερπροστατευτικός Πατέρας»*** *(Overprotection Father)* το μονοπαραγοντικό μοντέλο δεν έφτασε σε επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας.

Πίνακας 2.13. *Μέσοι όροι των τύπων του πατέρα και της μητέρας ως προς τις διαφορετικές ομάδες παιδιών σε αναφορά με την Ενσυναίσθηση*

Γονικοί Τύποι / **Ενσυναίσθηση**	**Ομάδες Παιδιών**				
	Θύματα M	**Δράστες** M	**Δράστες και Θύματα** M	**Ούτε δράστες/ ούτε θύματα** M	**F-τιμή** df (3,168)
Στοργική Μητέρα	3,35	3,10	**2,65**	3,34	**6,43*** **
Υπερπροστατευτική Μητέρα	2,25	2,40	2,62	2,01	6,53*
Στοργικός Πατέρας	3,22	2,77	2,84	3,21	3,75*
Υπερπροστατευτικός Πατέρας	1,98	2,41	2,38	2,08	2,45
Ενσυναίσθηση: συνολικός μέσος όρος	0,69	0,55	**0,54**	0,67	**7,35*** **

Σημείωση. * p< .05 ** p<.01 *** p< .001.

Για την Κλίμακα Ενσυναίσθησης

Αναφορικά με την κλίμακα της ενσυναίσθησης: Ο έλεγχος της ομοιογένειας της διασποράς με το κριτήριο του Levene κατέληξε σε στατιστικώς ασήμαντο αποτέλεσμα, F (3,230) = 2,64, p = 0,0523. Η κύρια επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ήταν στατιστικώς σημαντική, F (3,230) = 7,35. p<0,001 (Πίνακας 2.13). Από τις πολλαπλές συγκρίσεις με το post hoc κριτήριο του Schefè προέκυψε πως η ομάδα των Δραστών και Θυμάτων (M= 0,54, T.A = 0,05) διαφοροποιείται στατιστικά τόσο από την ομάδα των Θυμάτων (M= 0,69, T.A = 0,02) όσο και από την ομάδα των παιδιών που δεν παρουσιάζουν συμπεριφορά εκφοβισμού ή θυματοποίησης (δηλ. δεν είναι ούτε δράστες ούτε θύματα) (M= 0,67, T.A = 0,01). Φαίνεται δηλαδή ότι η συγκεκριμένη ομάδα (Δράστες/Θύματα) παρουσιάζει τη λιγότερη ενσυναίσθηση από όλες τις άλλες ομάδες (Πίνακας 2.13).

2.3.5. Συσχετίσεις

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται οι συνάφειες των γονικών τύπων του πατέρα και της μητέρας με διάφορους παράγοντες των τριών ερωτηματολογίων.

Αρχικά, πολλαπλές συσχετίσεις πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στους γονικούς τύπους και στις συμπεριφορές θυματοποίησης (μεταβλητές «Θυματοποίησης του Εαυτού» ('Victimization of Self (VS)') και «Θυματοποίησης των Άλλων» ('Victimization of Others (VO)') καθώς και σε τρεις επιπλέον παράγοντες που απορρέουν από το τέταρτο τμήμα («Στάσεις και Αντιλήψεις») του ερωτηματολογίου του Vernberg και σχετίζονται με τις αντιλήψεις για την επιθετική συμπεριφορά ("Η επιθετικότητα είναι δικαιολογημένη", "Η επιθετικότητα έχει οφέλη" και "Μένω αμέτοχος/η", αντίστοιχα):

Οι δείκτες συνάφειας αποκάλυψαν ότι ο τύπος της Στοργικής Μητέρας ('Care Mother') παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση (που κυμαίνεται από το -0,26 έως το -0,57 για τον συντελεστή Pearson r) και σχετίζεται μόνο θετικά με την Κλίμακα της Ενσυναίσθησης ($r= 0,23$, $p< 0,01$). Αντιθέτως ο τύπος της Υπερπροστατευτικής Μητέρας ('Overprotective Mother') εμφανίζει θετικές στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις (που κυμαίνονται από $r = 0,21$ έως 0,27), ενώ δεν συσχετίζεται καθόλου με την κλίμακα της Ενσυναίσθησης (Πίνακας 2.14).

Επίσης, οι δείκτες συνάφειας αποκάλυψαν ότι ο τύπος του Στοργικού Πατέρα ('Care Father') παρουσιάζει αρνητικές συσχετίσεις (που κυμαίνονται από το -0,25 έως το -0,44 για τον συντελεστή Pearson r) με τις συμπεριφορές της «Θυματοποίησης των άλλων», της «Δικαιολογημένης & της Ωφελούμενης Επιθετικότητας», της στάσης «Μένω αμέτοχος/η» και, με τον τύπο του Υπερπροστατευτικού Πατέρα. Θετική στατιστικώς σημαντική συσχέτιση παρουσιάζει με την Κλίμακα της Ενσυναίσθησης ($r= 0,27$, $p< 0,01$).
Αντιθέτως ο τύπος του Υπερπροστατευτικού Πατέρα ('Overprotective Father') παρουσιάζει θετικής κατεύθυνσης και στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις με τις μεταβλητές που ο τύπος του Στοργικού Πατέρα ήταν αρνητικά συνδεδεμένος. Δηλαδή με τις συμπεριφορές της «Θυματοποίησης των άλλων», της

«Δικαιολογημένης & της Ωφελούμενης Επιθετικότητας» και της στάσης «Μένω αμέτοχος/η» όπου το άτομο παραμένει αμέτοχο μπροστά στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς προς άτομα που είναι θύματα (κυμαίνονται από .15 έως .18 για τον συντελεστή Pearson r). Επίσης, δεν βρέθηκε σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στον παράγοντα υπερπροστατευτικός πατέρας και στον συνολικό μέσο όρο της Κλίμακας της Ενσυναίσθησης (Πίνακας 2.15).

Τέλος, αναφορικά με την Κλίμακα Ενσυναίσθησης παρατηρούμε πως συσχετίζεται αρνητικά και με τους τρεις παράγοντες του τέταρτου τμήματος που αφορά στις Στάσεις και Πεποιθήσεις για την Επιθετική συμπεριφορά. Ειδικότερα, έχουμε αρνητικής κατεύθυνσης συσχέτιση με την «Δικαιολογημένη Επιθετικότητα» ($r = -0,30$, $p<0,01$), με την «Ωφελούμενη Επιθετικότητα» ($r = -0,23$, $p<0,01$) και με την στάση «Μένω Αμέτοχος/η» ($r = -0,16$, $p<0,05$).

Αξιοσημείωτο είναι πως η Κλίμακα Ενσυναίσθησης εμφανίζει αρνητικές συσχετίσεις και με τους δύο αρχικούς παράγοντες του Ερωτηματολογίου Αυτοομολογούμενης Επιθετικότητας. Αρχικά με τον παράγοντα «Θυματοποίησης του Εαυτού» ($r = -0.14$, $p<0,05$), αλλά και με τον παράγοντα «Θυματοποίησης των Άλλων» ($r = -0,33$, $p< 0,01$) (Πίνακας 2.14, Πίνακας 2.15).

Πίνακας 2.14. Συνάφειες (Pearson r) μεταξύ του μητρικού τύπου και άλλων παραγόντων επιθετικότητας								
Pearson (r)	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**
1. Στοργική Μητέρα	1,00							
2. Υπερπροστατευτική Μητέρα.	-0,57**	1,00						
3. Θυματοποίηση Εαυτού	-0,12	0,23**	1,00					
4. Θυματοποίηση Άλλων	-0,30**	0,27**	0,51**	1,00				
5. Δικαιολογημένη Επιθετικότητα	-0,32**	0,23**	0,26**	0,50**	1,00			
6. Ωφελούμενη Επιθετικότητα	-0,26**	0,21**	0,22**	0,35**	0,56**	1,00		
7. Μένω αμέτοχος	-0,38**	0,24**	0,06	0,21**	0,14*	0,05	1,00	
8. Ενσυναίσθηση	0,23**	0,09	-0,14*	-0,33**	-0,30**	-0,23**	-0,16*	1,00

Σημείωση * p<0,05. ** p<0,01.

Πίνακας 2.15. Συνάφειες (Pearson r) μεταξύ του πατρικού τύπου και άλλων παραγόντων επιθετικότητας								
Pearson (r)	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**
1. Στοργικός Πατέρας	1,00							
2. Υπερπροστατευτικός Πατέρας	-0,44**	1,00						
3. Θυματοποίηση του Εαυτού	0,05	0,07	1,00					
4. Θυματοποίηση των Άλλων	-0,25**	0,18*	0,51**	1,00				
5. Δικαιολογημένη Επιθετικότητα	-0,30**	0,17*	0,26**	0,50**	1,00			
6. Ωφελούμενη Επιθετικότητα	-0,31**	0,15*	0,22**	0,35**	0,56**	1,00		
7. Μένω αμέτοχος	-0,35**	0,16*	0,06	0,21**	0,14*	0,05	1,00	
8. Ενσυναίσθηση	0,27**	-0,03	-0,14*	-0,33**	-0,30**	-0,23**	-0,16*	1,00

Σημείωση * $p<0,05$. ** $p<0,01$.

3. Συζήτηση

3.1.1. Συζήτηση και Περιορισμοί

Τα ευρήματα της μελέτης επιβεβαίωσαν την ερευνητική μας υπόθεση, ότι ο γονικός τύπος (υπερπροστατευτικός ή στοργικός), συμβάλλει στην εκδήλωση εκφοβισμού/ θυματοποίησης και επιδρά στα επίπεδα ενσυναίσθησης ων μαθητών. Καθώς φάνηκε, επηρεάζει και την υιοθέτηση από αυτούς θετικής ή μη επιθετικής στάσης. Αναλυτικότερα, σε σχέση με τα σημαντικά στοιχεία που προέκυψαν:

Υπήρξε συμφωνία με ευρήματα ερευνών που αφορούν στην έκταση του φαινομένου του εκφοβισμού στον ελληνικό χώρο. Στην παρούσα έρευνα το 15% των μαθητών ανήκει στην κατηγορία «θύμα» και το 3,8% σ' εκείνη του δράστη. Οι Χαντζή, Χουντουμάδη και Πατεράκη (2000), σε έρευνά τους στα ελληνικά σχολεία, κατέγραψαν το 14,7% των μαθητών ως θύματα και το 6,24% ως δράστες. Έχοντας κατά νου ότι αυτή, η τελευταία έρευνα δεν είχε συμπεριλάβει στην τυπολογία του εκφοβισμού τους δράστες/θύματα –που καλύπτουν το 8,5% του παρόντος δείγματος-, μπορούμε να αντιληφθούμε τη συμφωνία των αποτελεσμάτων.
Στην δική μας έρευνα προέκυψε επίσης απουσία θυματοποίησης εαυτού και άλλων στην πλειοψηφία του δείγματος (170 μαθητές/τριες στην κατηγορία ούτε δράστης, ούτε θύμα). Μη αναμενόμενο εύρημα, αν λάβει κανείς υπόψη την έκταση και ένταση του φαινομένου του εκφοβισμού. Γεγονός είναι βέβαια πως η συχνότητα με την οποία οι έλληνες μαθητές διαπράττουν ή υφίστανται επιθετικές πράξεις είναι μικρότερη από αυτή που αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία. Πέρα από τα περιορισμένα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι οι έφηβοι μαθητές θέλουν να αναδείξουν ένα «άμεμπτο» προφίλ μέσα από την έρευνα, σύμφωνο και με την άτρωτη ηλικιακή τους αυτοεικόνα.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν όμως σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, ως προς την προσλαμβανόμενη θυματοποίηση από τους άλλους και από τον εαυτό. Το εύρημα των έμφυλων μεταβλητών ήταν αναμενόμενο και επιβεβαιώνει την υπόθεση περί μεγαλύτερης εμπλοκής των αγοριών σε φαινόμενα εκφοβισμού. Επίσης, συμπορεύεται με προγενέστερες έρευνες (Baldry, & Farrington, 2000· Nation, *et al.,* 2008) που καταδεικνύουν τα αγόρια ως πρωτεργάτες εκφοβιστικών συμπεριφορών σε σχέση με τα κορίτσια. Ένα αρκετά κοινότοπο εύρημα εξάλλου

είναι το ότι ενώ τα αγόρια θυματοποιούνται κυρίως από ομόφυλούς τους, τα κορίτσια αποτελούν στόχο και για τα δύο φύλα (Smith, 2000).

Ως γνωστόν, ο τύπος επιθετικότητας συνδέεται με το φύλο του παιδιού. Είδαμε ότι τα αγόρια σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο στον παράγοντα θυματοποίησης των άλλων (M= 1,59, T.A= 0,77) συγκριτικά με τα κορίτσια. Διαπιστώσεις εν μέρει σύμφωνες με τα ερευνητικά δεδομένα, όπου τα αγόρια που θυματοποιούν τους άλλους –αλλά και τον εαυτό σε διπλό ρόλο θύτη-θύματος- έχουν το προβάδισμα έναντι των κοριτσιών (Nation, et *al.,* 2008). Αρκετοί ερευνητές –όπως έχει επισημανθεί πολλάκις- καταδεικνύουν τα αγόρια ως κατά κανόνα εκφοβιστές, ακόμα και στην περίπτωση που τα θύματα είναι κορίτσια (Stassen Berger, 2006).

Αναφερόμενοι στη θυματοποίηση, εντοπίζουμε στη μελέτη μας ευρήματα που υποδεικνύουν τα κορίτσια ως θύματα εκφοβισμού λιγότερα, ως προς τα αγόρια. Τα τελευταία βέβαια, πρωτοστατούν και σε συχνότητα εκφοράς και αποδοχής εκφοβιστικών συμπεριφορών. Μέσα σε μια βδομάδα για παράδειγμα, είναι πιο συχνές –ίσως και περισσότερο αισθητές- οι παρενοχλήσεις των αγοριών συγκριτικά με κείνες των κοριτσιών. Σύμφωνη με τα ερευνητικά δεδομένα, η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στην τάση των αγοριών να χρησιμοποιούν συντελεστική επιθετικότητα, προκαλώντας σωματικό πόνο –όπως έχει ήδη αναφερθεί- και εκείνη των κοριτσιών να χρησιμοποιούν επιθετικότητα σχέσεων, σε επίπεδο συναισθηματικό (Crick, *et al.,* 1997· McEvoy, *et al.,* 2003· Rigby, 2008). Έτσι τα κορίτσια, αναδεικνύονται ως κατεξοχήν θύματα, εφόσον οι δικές τους τακτικές είναι έμμεσες και συγκαλυμμένες, σύμφωνες και με το δυτικοπολιτισμικό πλαίσιο (Herbert, 1998b).

Στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκε επίσης σύνδεση του μητρικού τύπου με το φύλο του παιδιού. Παρουσιάστηκε έτσι η θηλυκή αναπαράσταση της μητρικής στοργικότητας και η αρσενική υπογράμμιση της μητρικής υπερπροστατευτικότητας. Τα μεν κορίτσια λοιπόν, αναγνωρίζουν τη μητέρα τους ως στοργική περισσότερο από τα αγόρια κι από την άλλη, τα αγόρια περιγράφουν μια μητέρα υπερπροστατευτική περισσότερο από τα κορίτσια. Όπως έχει ήδη επισημανθεί, πολλοί ερευνητές θεωρούν τη μητρική υπερπροστασία ως συστατικό της ενδοσχολικής βίας, συνδέοντάς την με τα αγόρια, όπως κατ' αναλογία, συνδέουν τη μητρική απόρριψη για τα κορίτσια. (Finnegan, Hodges, & Perry, 1998· Perren, & Hornung, 2005).

Συνδυάζοντας αυτήν την ένδειξη με την «αγορίστικη» κατά κανόνα εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς, μπορούμε να κάνουμε κάποιες υποθέσεις. Η υπερπροστασία αντιπροσωπεύει μια κανονιστική λειτουργία της νεωτερικής δυτικής κοινωνίας όπου οι υψηλές προσδοκίες και η ενισχυμένη επιτήρηση θεωρούνται αποδεκτά χαρακτηριστικά από το υπάρχον πολιτισμικό πλαίσιο. Το γονικό κίνητρο για υπερπροστασία συνδέεται συχνά με αβεβαιότητες εκ μέρους του γονέα που τροφοδοτούνται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα οποία προβάλλουν την εικόνα ενός απειλητικού κόσμου (Ungar, 2009). Γνωρίζουμε από την άλλη ότι τα αγόρια θεωρούνται περισσότερο «εκτεθειμένα» σε κινδύνους μια και από τα μέσα της παιδικής ηλικίας απομακρύνονται από το σπίτι χωρίς την ενήλικη επίβλεψη –κάτι που απαγορεύεται για τα κορίτσια- (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2005). Ίσως λοιπόν, η μητέρα, της οποίας ο ρόλος στη φροντίδα της οικογένειας είναι ενεργός, να είναι ή να γίνεται αντιληπτή [(από το αγόρι που κατασκευάζει την ανδρική ταυτότητα της δύναμης και της ανεξαρτησίας (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2005)], ως υπερβολική στην ανησυχία της (βλ. έρευνα Γεωργίου, 2008, σ. 24).

Εύρημα που συμβαδίζει με τα ήδη υπάρχοντα είναι εκείνο κατά το οποίο οι μαθητές που βιώνουν τον διπλό ρόλο δράστη και θύματος αντιλαμβάνονται τη μητέρα τους ως λιγότερο στοργική σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές (M=2,65, T.A=0,16).
Πράγματι, οι Bowers και συνεργάτες κατέδειξαν το 1992 ότι οι δράστες-θύματα αντιλαμβάνονται την οικογένειά τους ως λιγότερο συνεκτική (επομένως υπάρχει μειωμένη γονική φροντίδα), ενώ ο Rican, το 1995, ως ένα πλαίσιο με μικρότερο ενδιαφέρον όσον αφορά στα προβλήματα και τις ανάγκες του ενός προς τον άλλον (Rican, 1995, αναφ. στο Ahmed, & Braithwaite, 2004). Γνωρίζοντας από το σχήμα 1.1. (βλ. σ.20) ότι στον αντίποδα της στοργικότητας βρίσκεται ο ψυχρός και απορριπτικός γονιός που ενδεχομένως συνδέεται και με αυταρχικές πρακτικές (βλ. σ.21), μπορούμε να κατανοήσουμε αυτή τη σύνδεση της αντίληψης των δραστών-θυμάτων με τον μη στοργικό μητρικό ρόλο.
Σ΄ αυτό το σημείο έχουμε ένα στοιχείο κατά το οποίο οι δράστες εκφοβισμού αντιλαμβάνονται τις μητέρες τους ως λιγότερο στοργικές, με επιπρόσθετο εύρημα ότι η παραπάνω πρόσληψη του μητρικού ρόλου αφορά μαθητές που είναι και δράστες και θύματα.

Η παρουσία επίσης της υπερπροστατευτικής μητέρας είναι στατιστικά σημαντική για όλες τις ομάδες μαθητών· δράστες, θύματα, δράστες & θύματα και ούτε δράστες/ούτε θύματα. Το αποτέλεσμα αυτό συμβαδίζει με τις προϋπάρχουσες έρευνες που θεωρούν τη μητρική συμπεριφορά και ιδιαίτερα την υπερπροστασία ως συστατικό της ενδοσχολικής βίας σε κάθε μορφή της (Perren, & Hornung, 2005). Εδώ, επιβεβαιώνεται και εμπλουτίζεται η υπόθεσή μας περί σχέσης μεταξύ υπερπροστατευτικής γονικής συμπεριφοράς και της θυματοποίησης.

Το προφίλ του πατέρα, δεν φάνηκε να είχε την ίδια δυναμική στην έρευνά μας μ' εκείνο της μητέρας· κι εδώ κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες θα μπορούσαν να πλαισιώσουν κάποιες πιθανές ερμηνείες. Η ανδρική ταυτότητα είναι πιο αυστηρά οροθετημένη από τη γυναικεία· ο ανδρισμός θεωρείται μια επαγγελία για εργασία και δύναμη, όχι για επίδειξη συναισθημάτων. Η πατρότητα, συνδέεται με στοιχεία ανδρικής κυριαρχίας και εξουσίας στην οικογένεια· εικόνα που εξακολουθεί να διατηρεί τη δύναμή της στις ελληνικές αναπαραστάσεις (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2005). Η κλίμακα σχέσεων με τους γονείς που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ("PBI", βλ. παράρτημα σσ.98, 99) αφορά στις διαστάσεις της υπερπροστατευτικότητας και της στοργικότητας, στοιχεία που προφανώς, δεν συνάδουν με αυτήν την δόμηση της πατρότητας. Δεν υπήρξαν λοιπόν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που να συνδέουν τον πατρικό τύπο με το φύλο του παιδιού. Δευτεραγωνιστής ο πατέρας στην επίδρασή του, αλλά όχι και ο στοργικός, τουλάχιστον όσον αφορά στην ενσυναισθητική του επιρροή. Στον συγκεκριμένο γονικό τύπο έχουμε ένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα [$F (3,164) = 3,75$. $p<0,005$], που αφορά τις θέσεις όλων των μαθητών, ανεξάρτητα δηλαδή από ρόλο τους ή την πιθανή εμπλοκή τους σε εκφοβιστικά περιστατικά. Σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, οι Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, (2005) εντόπισαν σε αγόρια εφηβικής ηλικίας την εικόνα της πατρότητας ως προσωπικής εμπλοκής και φροντίδας, να συνυπάρχει με παραδοσιακές απόψεις για τους ρόλους των φύλων.

Η σχέση πατέρα-παιδιού πάντως, όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. σ.16), εμφανίζεται να διαδραματίζει έναν κρίσιμο ρόλο σε περιστατικά εκφοβισμού. Η πατρική υποστήριξη, όπως την αντιλαμβάνονται τα παιδιά, συσχετίζεται με περιορισμένη θυματοποίηση και απόρριψη (Rubin, *et al.,* 2004). Επιπλέον, μια γόνιμη σχέση πατέρα-γιού λειτουργεί σαν κυματοθραύστης για τους εφήβους που είναι θύματα εκφοβισμού (Flouri, & Buchanan, 2002).

Η ενσυναίσθηση, ως ανεξάρτητη μεταβλητή, είχε γενικότερα στατιστικά σημαντική επίδραση [F (3,230) = 7,35. p<0,001], γεγονός που καταδεικνύει και την σπουδαιότητά της.

Σε σχέση με το προφίλ των εμπλεκομένων, τα παιδιά που είναι και θύματα και δράστες, φαίνεται στην έρευνά μας να παρουσιάζουν το χαμηλότερο επίπεδο ενσυναίσθησης. Εντείνοντας τη διαφορά με τις άλλες ομάδες παιδιών, αυτοί οι μαθητές, που θυματοποιούνται και συνάμα θυματοποιούν, μοιάζει να σχηματοποιούν στη παρούσα μελέτη έναν τύπο παιδιού που ταιριάζει περισσότερο στις διαστάσεις της προσωπικότητας του δράστη όπως καταγράφονται από άλλες έρευνες. Υπενθυμίζουμε ότι ο εκφοβιστής σκιαγραφείται ως έχων λιγότερη ενσυναίσθηση (Ahmed, & Braithwaite, 2004· Arsenio, & Lemerise, 2001· Olweus, 1994), χωρίς αυτό να σημαίνει ανυπαρξία ενσυναίσθησης τουναντίον, θεωρείται ότι η συναισθηματική ζωή των δραστών δεν είναι πάντα ανέφελη (Rigby, 2008).

Οι Endresen και Olweus (βλ. σ.28), μελέτησαν –το 2001- τη σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης -μέσω μιας σύντομης κλίμακας που κατασκευάστηκε για τον σκοπό αυτό- και της εκφοβιστικής συμπεριφοράς όπως αναφέρθηκε από Νορβηγούς εφήβους (Gini, *et al.,* 2007). Οι μελετητές βρήκαν μια αδύναμη αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (συντελεστής συσχέτισης Pearson=-0.15). Μεγαλύτερη αρνητική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ ενσυναίσθησης και θετικής στάσης απέναντι στον εκφοβισμό (r = -0.40).

Ένας πιθανός περιορισμός αυτής της μελέτης, ήταν η χρήση ερευνητικών εργαλείων αυτοαναφοράς, ειδικά για την ενεργό εκφοβιστική συμπεριφορά, η οποία πιθανόν να οδήγησε σε κοινωνικά επιθυμητές προκαταλήψεις (Gini, *et al.,* 2007).

Μια διαφορετική μεθοδολογία υιοθετήθηκε από τους Warden και Mackinnon (2003), που σύγκριναν την ενσυναισθητική ανταπόκριση των δραστών που εκφοβίζουν συνομηλίκους, των θυμάτων και των προκοινωνικών παιδιών (βλ. σ.29) και διαπίστωσαν ότι τα τελευταία ήταν πιο ενσυναισθητικά από τους δράστες. Εντούτοις, όταν συναξιολογήθηκε το φύλο, ετούτη η διαφορά εξαφανίστηκε. Έχει επίσης ενδιαφέρον το ότι τα θύματα δεν διέφεραν σημαντικά από τους άλλους συμμαθητές στις διαβαθμίσεις της ενσυναίσθησης (Warden, & Mackinnon, 2003).

Οι στοργικοί γονείς, οι μητέρες περισσότερο από τους πατέρες, βρέθηκαν να σχετίζονται θετικά με τη μεταβλητή της ενσυναίσθησης, δίχως επιμέρους διαφοροποιήσεις σε σχέση με τις ομάδες των παιδιών.

Η στοργική μητέρα συγκεκριμένα, στις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν, παρουσίασε θετική συσχέτιση μόνο με την κλίμακα ενσυναίσθησης, πράγμα που σημαίνει ότι ο ρόλος του συγκεκριμένου γονικού τύπου στην ανάπτυξη ενσυναισθητικών ικανοτήτων από τα παιδιά είναι θεμελιώδης. Η αρνητική συσχέτιση της στοργικής μητέρας με τις μορφές θυματοποίησης και επιθετικής στάσης αποδεικνύει ότι η κατανόηση και η ζεστασιά από τον γονιό αποδυναμώνουν την επιθετικότητα του παιδιού.

Σε έρευνα που έγινε σε 1.147 εφήβους 14-18 ετών στην Αγγλία οι Flouri και Buchanan (2003), βρήκαν επίσης ότι η υποστηρικτική συμμετοχή του πατέρα και της μητέρας συνδέεται σημαντικά με λιγότερη εκφοβιστική συμπεριφορά. Όπως άλλωστε σχολιάζουν σε παρόμοια ερευνητικά αποτελέσματα οι Hagan και McCarthy (1997), οι γονείς που δίνουν προσοχή στα παιδιά τους, τα ελέγχουν στενά και έχουν προσδοκίες όσον αφορά στην ενδεχόμενη επιτυχία των παιδιών τους συμβάλλουν στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, η ανταπόκριση στις ανάγκες του παιδιού μέσα σε μια ζεστή, ανοιχτή σχέση όπου υπάρχει διάλογος και στήριξη, σχετίζεται αρνητικά με την εκφοβιστική συμπεριφορά (Hagan, & McCarthy, 1997, αναφ. στο Georgiou, 2008).

Μέσω των εξαγομένων συμπερασμάτων υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα των θετικών σχέσεων των γονέων με τα παιδιά, η οποία έχει επισημανθεί σε πολλές ερευνητικές μελέτες. Τα παιδιά που νιώθουν ότι οι γονείς τους έχουν υποστηρικτική στάση προς αυτά, όπως μια στοργική μητέρα, συνήθως δεν εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού. Μάλιστα, βασισμένοι στη θεωρία δεσμού του Bolwby, οι Troy και Sroufe, αλλά και άλλοι ερευνητές, υποστήριξαν ότι παιδιά με ασφαλή τύπο δεσμού έχουν μικρότερες πιθανότητες να γίνουν δράστες εκφοβιστικών συμπεριφορών (Ahmed, & Braithwaite, 2004· Rigby, 1993· Troy, & Sroufe, 1987).

Στον αντίποδα βρίσκονται τα σχετικά με την υπερπροστατευτική μητέρα αποτελέσματα, η οποία, επιβεβαιώνοντας τις υποθέσεις μας, φαίνεται να μην βοηθά τα παιδιά στην επίδειξη ενσυναίσθησης, ενώ ευνοεί τη θυματοποίηση εαυτού και άλλων, καθώς και την εκδήλωση επιθετικής στάσης. Ενδέχεται λοιπόν, τα παιδιά των

υπερπροστατευτικών μητέρων να είναι λιγότερα διεκδικητικά, με μικρότερη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, επομένως και περισσότερο ευάλωτα σε συμπεριφορές εκφοβισμού. Υπάρχουν βέβαια μελέτες που υποδεικνύουν την πατρική μορφή –και όχι τη μητρική- ως αρνητικά συσχετιζόμενη με τη θυματοποίηση, στην πρώιμη εφηβεία (Rubin, Dwyer, Booth-LaForce, Kim, Burgess, & Rose-Krasnor, 2004).

Ο υπερπροστατευτικός πατέρας στην έρευνά μας, παίζει σημαντικό ρόλο μόνο στην ενίσχυση (έμμεση προφανώς) των επιθετικών στάσεων που δηλώνει ο μαθητής (π.χ. *οι μαθητές που δέχονται παρενόχληση συνήθως έχουν κάνει κάτι και τους αξίζει,* ή *όταν δύο μαθητές τσακώνονται, είναι καλό να στεκόμαστε και να βλέπουμε*), καθώς και στη θυματοποίηση –από το παιδί του- άλλων συμμαθητών.
Ενδείξεις ότι ο ρόλος του πατέρα είναι σημαντικός σε περιστατικά εκφοβισμού είχαν σε έρευνά τους οι Flouri και Buchanan (2002). Ο προστατευτικός πατρικός ρόλος σε αγόρια εφήβους αναχαιτίζει τα χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή και παρεμποδίζει την ακραία θυματοποίηση (Flouri, & Buchanan, 2002).
Η έρευνά μας, δε φαίνεται να συμπορεύεται μ' αυτό, το τελευταίο εύρημα των εν λόγω μελετητών.
Πάντως, τον καθοριστικό πατρικό ρόλο –και στα δύο φύλα, όχι μόνο στα αγόρια όπως υποδεικνύουν άλλες έρευνες- τον υπογράμμισαν οι ερευνήτριες και σε περιπτώσεις διαζευγμένων γονιών (Flouri, & Buchanan, 2003).

Ως προς τις επιθετικές στάσεις που υιοθετούν και υποστηρίζουν οι μαθητές, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση με την κλίμακα ενσυναίσθησης. Συναισθανόμενος τα βιώματα των συμμαθητών του ένας μαθητής και αντιλαμβανόμενος την κατάστασή τους, έχει μικρή πιθανότητα να υποστηρίξει στάσεις υπέρ της επιθετικότητας, ή ακόμα και ουδέτερες (π.χ. «μένω αμέτοχος»).
Η βιβλιογραφία άλλωστε, αναφέρει ότι οι υποστηρικτές των επιθετικών στάσεων παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Η υιοθέτηση επιθετικών στάσεων βέβαια, τροφοδοτείται από πολλές προσδιοριστικές παραμέτρους, όπως με την δυνητική πρόκληση φόβου προς τους άλλους και την αποφυγή ντροπής, ή με την ταύτιση εαυτού με τις προσδοκίες περί σκληρότητας των σημαντικών άλλων · κι εδώ, τα πρότυπα, έχουν πρωτεύουσα σημασία (Rigby, 2008).

Η Gini και οι συνεργάτες της μελέτησαν σε δείγμα Ιταλών εφήβων τη σχέση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και στην αξιολόγηση –από συνομηλίκους- της εκφοβιστικής και της βοηθητικής ως προς το θύμα, συμπεριφοράς.
Οι ρόλοι των δραστών και των οπαδών τους μοιράστηκαν υψηλά επίπεδα επιθετικότητας και χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, ενώ –όπως αναμενόταν- αποδείχθηκε ότι εκείνοι των υπερασπιστών των θυμάτων ήταν ελάχιστα επιθετικοί και ιδιαίτερα ενσυναισθητικοί (Gini, *et al.,* 2007). Αξιοσημείωτο είναι ότι η τελευταία διαπίστωση ίσχυε και για τα αγόρια· εύρημα το οποίο διαψεύδει την άποψη των Warden και Mckinnon (2003), σύμφωνα με τους οποίους η ενσυναίσθηση δεν είναι στοιχείο προκοινωνικής συμπεριφοράς για τ' αγόρια, όπως για τα κορίτσια. Το προβάδισμα της προκοινωνικής –επομένως και ενσυναισθητικής- ικανότητας των κοριτσιών δεικνύει και η μελέτη των Rose και Rudolph (2006).

Έχει προταθεί πάντως ότι οι δράστες υιοθετούν μια θετική στάση όσον αφορά στην επιθετικότητα προκειμένου να δώσουν λύση σε προβληματικές καταστάσεις (δικαιολογημένη επιθετικότητα) ή, να διεκδικήσουν αποτελεσματικά κάτι στο οποίο στοχεύουν ή επιθυμούν (ωφελούμενη επιθετικότητα) (Carney, & Merrell, 2001). Θεωρείται ότι τα αγόρια έχουν μια διευρυμένη αναπαράσταση της κοινωνικής συμπεριφοράς κι έτσι κρατούν υποστηρικτική στάση απέναντι στην επιθετικότητα (Simpson, & Cohen, 2004). Υποστηρίζεται επίσης ότι οι δράστες χαρακτηρίζονται από ελάχιστη ικανότητα ενσυναίσθησης, εύρημα που συμβαδίζει με τα εν λόγω δεδομένα (Griffin, & Gross, 2004).

Ένα ακόμη αποτέλεσμα που συμφωνεί με τις προαναφερόμενες, τελευταίες ερευνητικές καταγραφές είναι ο μεγαλύτερος μέσος όρος των κοριτσιών (M =0,72, T.A =0,13) στον παράγοντα ενσυναίσθηση, έναντι των αγοριών (M = 0,60, T.A = 0,14). Το παραπάνω εύρημα, επιβεβαιώνοντας τις υποθέσεις μας, συμβαδίζει με έρευνες που υποδεικνύουν τα κορίτσια ως άτομα με μεγαλύτερη ενσυναίσθηση (βλ. σσ. 28, 44) και θετικότερη στάση προς τα θύματα (Gini, 2006a), ενώ άλλες μελέτες ενισχύουν τη θέση περί χαμηλής ενσυναίσθησης στον αγορίστικο εκφοβισμό, υποστηρίζοντας ότι μεταξύ των κοριτσιών περιορισμένη ενσυναίσθηση συναντάται στον έμμεσο εκφοβισμό (Jolliffe, & Farrington, 2006).
Ενδιαφέρον εύρημα επίσης είναι οι αρνητικές συσχετίσεις της ενσυναίσθησης με τους παράγοντες της θυματοποίησης εαυτού και άλλων, πράγμα που σημαίνει ότι η

ευαισθησία και η καλή συναισθηματική κατάσταση περιορίζουν την πιθανότητα να εμπλακεί ένας μαθητής σε περιστατικά εκφοβισμού.

Ένας πιθανός περιορισμός της παρούσας μελέτης είναι η χρήση ερευνητικών εργαλείων αυτοαναφοράς, τα οποία, μιλώντας για τη δυναμική του εκφοβισμού, πολύ πιθανόν να οδηγούν σε «κατασκευασμένες», μαθημένες απαντήσεις, οι οποίες συμβαδίζουν με κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές.

Σχετικός περιορισμός της έρευνάς μας επίσης είναι η χρήση μεθοδολογικών εργαλείων κατασκευασμένων για μαθητές και ως εκ τούτου, η «παιδοκεντρική» θέαση του φαινομένου· οι θέσεις των ίδιων των γονέων ως προς τη δική τους συμπεριφορά καθώς και οι αντιλήψεις τους, θα ήταν χρήσιμες, δίχως άλλο.

3.1.2. Προτάσεις για μελλοντική Έρευνα

Έχει σημασία ότι μελέτες που συνεισφέρουν στην κατανόηση της ενδοσχολικής βίας, αδυνατούν να απαντήσουν στο γιατί παρόμοιοι οικογενειακοί προσδιοριστικοί παράγοντες οδηγούν ένα παιδί να γίνει θύμα ή δράστης. Ο τρόπος που αλληλεπιδρούν διάφορες μεταβλητές (οικογένεια, σχολείο, προσωπικότητα, συναίσθημα), είναι προς διερεύνηση (Ahmed, & Braithwaite, 2004). Το βέβαιον είναι πως μέσω των ερευνών αναδύεται η σύνθετη φύση των εκφοβιστικών συμπεριφορών, η συμπόρευση δηλαδή πολλών αιτιωδών ανθρώπινων χαρακτηριστικών· μια πρόταση θα ήταν να αναδειχθεί και η πολιτισμική ανοχή στην εμφάνιση και έξαρση τέτοιων φαινομένων.

Δίχως άλλο, η ολιστική αντιμετώπιση ενός τόσο πολυσύνθετου φαινομένου αποτελεί φλέγον ζήτημα. Ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες συναινούν, αλληλεπιδρούν και συνδιαλέγονται προκειμένου να εμφανιστεί και να ριζώσει το κοινωνικό πρόβλημα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Galloway, & Rolland, 2004).

Η ερευνητική οπτική θα ήταν χρήσιμο να στραφεί προς τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο ενδέχεται να συμβάλλει στην ανάπτυξη συμπεριφοριστικών μαθητικών προβλημάτων όπως, από την άλλη, ωφέλιμο θα ήταν να διερευνηθεί η επίδραση κι άλλων γονικών τύπων στην εκδήλωση –από τα παιδιά- εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Γνωρίζουμε ότι η επιθετική στάση μεσολαβεί ανάμεσα στον ανασφαλή τύπο δεσμού και τον εκφοβισμό (Eliot, & Cornell, 2006), εύρημα σύμφωνο με μελέτες οι οποίες τεκμηριώνουν μια εχθρική προκατάληψη απόδοσης ανάμεσα στην καταχρηστική γονεϊκότητα της πρώτης παιδικής ηλικίας και την επιθετική συμπεριφορά της ύστερης παιδικότητας (Dodge, Bates, & Petitt, 2003, αναφ. στο Eliot, & Cornell, 2006). Θα μπορούσαν να προταθούν περαιτέρω έρευνες που θα μελετούσαν την συμβολή ίσως όχι του αμιγώς αυταρχικού γονέα, αλλά του αδιάφορου και απορριπτικού στην κατοπινή επιθετικότητα του θυμωμένου εφήβου ή του αναδυόμενου ενηλίκου.

Έχει υποστηριχθεί άλλωστε πως ο εκφοβισμός των συνομηλίκων στο σχολείο συνδέεται με τη γονική απόρριψη, την αδύναμη γονική επίβλεψη και την ανεπαρκή συνύπαρξη με το παιδί (Cernkovich, & Giordano 1987, αναφ. στο Georgiou, 2008).

Επόμενες έρευνες επίσης θα μπορούσαν να μελετήσουν την συμβολή των φιλικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι έφηβοι στην εμπλοκή ή όχι περιστατικών εκφοβισμού· έχει φανεί ότι η έγκριση των «κολλητών» είναι ζήτημα προτεραιότητας για τα παιδιά (Rigby, 2008). Μια τέτοια μελέτη, εστιασμένη στα παιδιά με υπερπροστατευτικούς γονείς, θα βοηθούσε να φωτιστεί περισσότερο η δυναμική των εμπλεκόμενων φορέων.

Σημαντικό θα ήταν να μελετηθούν οι απόψεις των ίδιων των γονέων ως προς τις γονικές τους πρακτικές αλλά και ως προς την ενημέρωση που δέχονται για την συμμετοχή ή μη των παιδιών τους σε βίαια περιστατικά. Ο Γεωργίου (2008) βρήκε έναν στατιστικά σημαντικό συσχετισμό μεταξύ της αυτοαναφοράς των μαθητών για την εμπλοκή τους σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας και της αντίληψης των μητέρων τους για τα ίδια γεγονότα ($r = .75$, $p < .01$).

Μια ακόμα πρόταση θα ήταν η διερεύνηση της τυπολογίας του Έλληνα πατέρα και, ως εκ τούτου, ο ρόλος του στην ανατροφή παιδιών που συμμετέχουν σε φαινόμενα ενδοσχολικής βίας, η ακόμα και η συμβολή του στη διαμόρφωση μιας επιθετικής αντρικής ταυτότητας.

Οι έμφυλες διαφοροποιήσεις που έχουν παρατηρηθεί ως προς το θέμα που μας απασχολεί (βλ. σσ.6, 44, 53), αναδεικνύουν την ανάγκη κατανόησης των τρόπων με τους οποίους δομούνται οι ταυτότητες φύλου σε σχέση με τη βία και την επιθετικότητα.

4. 1. Ο ρόλος του Συμβουλευτικού Ψυχολόγου: Προτάσεις για Παρέμβαση

Ένας σημαντικός αριθμός σχολικών παρεμβάσεων και προληπτικών προγραμμάτων οργανώνεται συχνά –και αρκετά αποτελεσματικά-, ως απάντηση στην ενδοσχολική βία (Ahmed, & Braithwaite, 2004). Γνωρίζοντας την αμφίβολη αποτελεσματικότητα της κατασταλτικής αντιμετώπισης του φαινομένου, μπορούμε να παρέμβουμε στοχεύοντας να μειωθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη, ενδυνάμωση και διατήρησή του (Galloway, & Rolland, 2004), και να αυξηθούν οι ενσυναισθητικές ικανότητες των εμπλεκομένων μερών.
Ο Συμβουλευτικός Ψυχολόγος μπορεί να λειτουργήσει ανατρεπτικά σε φαινόμενα εκφοβισμού εφαρμόζοντας Συμβουλευτική για την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων, Προληπτική Συμβουλευτική, ή Εκπαιδευτική Συμβουλευτική (Μαλικιώση-Λοίζου, 1998). Ειδικότερα, η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, πρωτίστως ενσυναίσθησης, αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τον περιορισμό της επιθετικής συμπεριφοράς (Herbert, 1998b). Το τελευταίο ισχύει και για τα θύματα, μια και παρουσιάζουν ευαλωτότητα και δυσκολία στις κοινωνικές δεξιότητες (Fox, & Boulton, 2005).

Επίσης, με το να μαθαίνουν τα υπόλοιπα παιδιά πώς να δίνουν έμφαση στα συναισθήματα των θυμάτων, επιχειρείται μια περιεκτικότερη προσέγγιση στην παρεμπόδιση και τη μείωση του εκφοβισμού. (Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008).
Πρόληψη, δε σημαίνει αγνόηση της βίας. Όπως τονίζει ο Fortin (1998), πρέπει να αναζητήσουμε τα εκπαιδευτικά μέσα που θα μας επέτρεπαν να ελέγξουμε και να διανοητικοποιήσουμε τις βίαιες τάσεις, προσφέροντας τρόπους έκφρασης αναπλήρωσης μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας. Έτσι, προτείνει τις εξής εκπαιδευτικές αρχές: Δεν προκαλούμε τη βία, σταματούμε εξαρχής την ένταση, επιβάλλουμε τιμωρία (ως επανόρθωση), παρέχουμε ασφάλεια, καθιερώνουμε ανοιχτές συζητήσεις, εκπαιδεύουμε τους μαθητές στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης και άλλων κοινωνικών δεξιοτήτων, στοχεύουμε σε βασική και διαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Fortin, 1998).

Οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν ότι το πρώτο βήμα για την καλύτερη επεξεργασία στρατηγικών παρέμβασης με σκοπό τη μείωση της θυματοποίησης είναι

η κατανόηση των παραγόντων κινδύνου που βάζουν ένα παιδί στη θέση του θύματος (Κουρκούτας, 2008). Επομένως, η ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης είναι ζήτημα πρώτης προτεραιότητας. Όντως, η ανάπτυξη και ενίσχυση των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων των μαθητών –ιδίως στην πρώτη σχολική ηλικία- φαίνεται να λειτουργεί αποτρεπτικά στην εκδήλωση φαινομένων θυματοποίησης (McMahon, Washburn, Felix, Yakin, & Childrey, 2000).

Ο ειδικευμένος επιστήμονας μπορεί να πραγματοποιήσει προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης τα οποία στηρίζονται είτε στις αρχές της *συναισθηματικής νοημοσύνης*, είτε στη βιωματική προσέγγιση όπου πρωταγωνιστούν τεχνικές όπως το *εκπαιδευτικό δράμα* και το *παιχνίδι ρόλων*. Δικαιολογημένα δίδεται βαρύτητα στη συστηματική συναισθηματική αγωγή, εφόσον έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά που την δέχονται έχουν καλύτερη ψυχική υγεία, επιτυγχάνουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις, δημιουργούν ποιοτικά καλύτερες και σταθερότερες φιλίες· και, χάρη στην αναπτυσσόμενη ενσυναίσθησή τους εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και είναι λιγότερο επιρρεπή σε πράξεις βίας (Gottman, 2000).

Έχει προταθεί άλλωστε πως η συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο ικανοτήτων, μεταξύ των οποίων η ενσυναίσθηση, αναπτύσσεται και εξελίσσεται και μπορεί να αποκτηθεί ή να βελτιωθεί μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Goleman, 1998· Mayer, Roberts, & Barsade, 2008 · Slaski, & Cartwright, 2003).
Με βάση την παραπάνω οπτική, η συναισθηματική νοημοσύνη ως δυναμικό στοιχείο προσωπικότητας μπορεί να ενισχυθεί με μεθόδους /τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν στα πλαίσια του σχολείου από τον Συμβουλευτικό Ψυχολόγο ή από Συμβούλους Εκπαιδευτικούς. Σ' αυτές εντοπίζει κανείς διαδικασίες που ενδυναμώνουν την αυτοεκτίμηση και θεμελιώνουν την ενσυναίσθηση καθώς και άλλες βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως έχει πολλαπλώς προταθεί σε σχετικά παρεμβατικά προγράμματα (Rigby, 2008):

4.1.1. Πρόγραμμα πρόληψης του Olweus (Olweus Bullying Prevention Program)

Εφαρμοσμένο από τα μέσα της δεκαετίας του ΄80, έχει ως βασική του στρατηγική την κινητοποίηση γονέων, μαθητών και προσωπικού του σχολείου προκειμένου:

α) να ενημερωθούν για το πρόβλημα,

β) να βελτιωθούν οι μεταξύ τους σχέσεις,

γ) να υπάρξει μεσολάβηση για την εξάλειψη του φαινομένου,

δ) να καθοριστούν σαφείς κανόνες κατά της θυματοποίησης και

ε) να υπάρξει προστασία και στήριξη στα θύματα.

Η τριεπίπεδη εφαρμογή του προγράμματος είναι σχεδιασμένη ως εξής:

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

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

γ) Ατομικά: Συναντήσεις με γονείς, μεσολάβηση μεταξύ των εμπλεκομένων.

(Olweus, 2004· Σπυρόπουλος, 2008).

4.1.2. Πρόγραμμα «No Blame Approach»

Διαδεδομένο στην Αμερική, προσβλέπει στην άσκηση θετικής πίεσης και στην ενίσχυση θετικών κοινωνικών συμπεριφορών μεταξύ των παιδιών, μέσα από τις οποίες καλλιεργείται και η ενσυναίσθηση, ενώ συγχρόνως επιδιώκει την απομόνωση των δραστών συγκροτώντας ομάδες μαθητών που δρούν σ' αυτήν την κατεύθυνση. Η λογική του προγράμματος επικεντρώνεται στην πίεση που ασκούν οι δράστες στα παιδιά-μάρτυρες –τα παιδιά που παρίστανται σε περιστατικά εκφοβισμού- προκειμένου να συμμετέχουν σε παρόμοιες δραστηριότητες (Κουρκούτας, 2008).

4.1.3. Πρόγραμμα «Participant Role Approach»

Πρόγραμμα δομημένο από την Salmivalli, επικεντρώνεται στη δυναμική της ομάδας. Η εκφοβιστική συμπεριφορά θεωρείται στοιχείο της ομάδας όπου οι ρόλοι έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο –συχνά της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας»-. Η ενεργοποίηση του ατόμου και η ενδυνάμωση της συνοχής της ομάδας, αποτελούν βασικούς στόχους. Η ανατροπή επιτυγχάνεται αλλάζοντας και το άτομο, και το πλαίσιο (εκείνους που επευφημούν). Η ενημέρωση για την συνυπευθυνότητα, η ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης, η ενθάρρυνση της αντανάκλασης των συναισθημάτων και η κινητοποίηση της ομάδας για υιοθέτηση αντι-εκφοβιστικών συμπεριφορών, είναι βασικές στρατηγικές του Προγράμματος (Salmivalli, 1999· Salmivalli, Kaukiainen, & Voeten, 2005).

4.1.4. Πρόγραμμα για τη Βελτίωση της Κοινωνικής Αυτο-επίγνωσης και Επίλυσης Κοινωνικών Προβλημάτων των Elias & Clabby (1989)

Έχει στόχο την εκπαίδευση των παιδιών –έως προεφηβεία- στην αυτοσυγκέντρωση και τη χαλάρωση, στην κατανόηση κοινωνικών καταστάσεων και στην ανάπτυξη προσωπικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος (Τριλίβα, & Ρούσση, 2000).

4.1.5. Δεξιότητες για τη ζωή-Skills for Life (1994)

Ενσωματωμένο στο σχολείο, το πρόγραμμα αυτό –για παιδιά προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας- έχει στόχο την προσωπική ανάπτυξη καθώς και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων: προβάδισμα στην ενσυναίσθηση, καλύτερη προσαρμογή στις σωματικές και ψυχικές αλλαγές της ήβης, δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και, ως αποτέλεσμα, επίλυση συγκρούσεων (Τριλίβα, & Ρούσση, 2000).

4.1.6. Δημιουργία Σχολείου Συναισθημάτων: Πρόγραμμα της Επιστήμης του Εαυτού

Πρόκειται για μια πρόταση συναισθηματικής αγωγής που εκπαιδεύει το συναίσθημα, αντί να το χρησιμοποιεί για να μορφώσει. Σύμφωνα με τον Goleman διδάσκονται: αυτοεπίγνωση, προσωπική λήψη αποφάσεων, χειρισμός συναισθημάτων, έλεγχος άγχους, ενσυναίσθηση, επικοινωνία, ρήξη της αυτοαπομόνωσης, ενόραση, αυτοαποδοχή, προσωπική υπευθυνότητα, διεκδικητική στάση, δυναμική της ομάδας και λύση συγκρούσεων (Goleman, 1998).

4.1.7. Πρόγραμμα Δημιουργικής Λύσης Διαφωνιών

Στόχο έχει την ανάπτυξη της κοινωνικής υπευθυνότητας με επικέντρωση στις δεξιότητες επικοινωνίας, την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία και τη δημιουργία θετικής ατμόσφαιρας (Τριλίβα, & Ρούσση, 2000).

4.1.8. Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων

Το Πρόγραμμα αυτό αφορά στην εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες. Δομημένο έτσι ώστε να επικεντρώνεται στην ενσυναίσθηση, απευθύνεται σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας (Τριλίβα, & Chimienti, 1998). Στόχο έχει:

α) να μειώσει τη διαπροσωπική σύγκρουση με μεθόδους μέσα από τις οποίες οι διαμάχες θα επιλύονται ειρηνικά,
β) να προωθήσει τη συνεργασία μέσα από την παρουσίαση των πλεονεκτημάτων που έχει η συλλογική δουλειά με άλλα άτομα, για την επίτευξη κοινών σκοπών και
γ) να προωθήσει το σεβασμό προς τα δικαιώματα και τα συναισθήματα των άλλων, μέσα από δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να γνωρίσουν καλύτερα τα συναισθήματα τα δικά τους και των γύρω τους, καθώς και τ' αποτελέσματα της παράβλεψης των συναισθημάτων αυτών: οι ενσυναισθητικές ικανότητες όπως ήδη αναφέρθηκε, πρωτοστατούν.
Ο Έλεγχος των Συγκρούσεων λειτουργεί ως Εργαστήρι και περιλαμβάνει ατομικές, ομαδικές δραστηριότητες και δραστηριότητες σε ζευγάρια. Στηρίζεται στη μάθηση μέσω παρατήρησης και μίμησης όπου ο Εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «μοντέλο», στην αποφυγή της τιμωρίας, την προώθηση της γενίκευσης και το παιχνίδι ρόλων (Τριλίβα, & Chimienti, 1998).

Τα παραπάνω προγράμματα, αφορούν σε προτάσεις διδασκαλίας *κοινωνικών δεξιοτήτων* όπως η εμπιστοσύνη στους άλλους, η ευαισθησία, η ικανότητα να μπαίνουμε στη θέση των άλλων και να διαμορφώνουμε ορθές απόψεις για τους ανθρώπους, βασικές ικανότητες διαλόγου, δεξιότητες έκφρασης όπως η χρήση της γλώσσας του σώματος, κοινωνικές τεχνικές για ειδικές καταστάσεις, δεξιότητες που προωθούν την αυτοπεποίθηση και τη διεκδικητικότητα κ. ά. (Herbert, 1999). Εάν μπορέσουμε να βοηθήσουμε τα παιδιά ν' αποκτήσουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και να συναισθάνονται την κατάσταση των γύρω τους, τότε ίσως να προσφεύγουν λιγότερο σε διαταρακτικές μορφές συμπεριφοράς. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να βοηθήσουν τους εφήβους που τις μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά καταστάσεις όπου υπάρχουν συγκρούσεις και διλήμματα, όπως να επιλέξουν ανάμεσα σε πολλούς εναλλακτικούς τρόπους δράσης, να πάρουν μαζί με τους γονείς αμοιβαία αποδεκτές αποφάσεις και να αναπτύξουν συνεργασία με την ομάδα των συνομηλίκων τους.

Το *παιχνίδι ρόλων* χρησιμοποιείται συχνά για να βοηθήσει τους εφήβους -και τους γονείς τους- να επιλύσουν τις μεταξύ τους συγκρούσεις και, κυρίως, να μπουν σε έναν άλλο ρόλο· σε νιώσουν τα βιώματα του άλλου, να κατανοήσουν τα συναισθήματά του, να ριζώσει μέσα τους η ενσυναίσθηση.

Το *εκπαιδευτικό δράμα* επίσης, ως ολοκληρωμένη πρόταση βιωματικής μάθησης, προωθεί την αυτοέκφραση, ενισχύει την αυτοπεποίθηση, επαυξάνει τη δημιουργικότητα και ενθαρρύνει την ενσυναίσθηση και την συνεργασία. Μέσα από κατάλληλες στρατηγικές (Καραβόλτσου, 2007) μπορούν να αξιοποιηθούν βασικές συνιστώσες του δράματος (συναισθηματική δέσμευση, εσωτερική συνοχή, δραματική ένταση, σύμβολο, ατμόσφαιρα) διερευνώντας την ιστορία ενός περιστατικού σχολικής βίας (σύσταση συμμορίας). Η διαδικασία του αναστοχασμού που διαπερνά τον σχεδιασμό κινείται σε πέντε επίπεδα νοημάτων: πράξη, άμεσο κίνητρο, βαθύτερο κίνητρο, κοινωνικό μοντέλο/πρότυπο, άποψη-στάση ζωής-σύστημα αξιών.

Με *βιωματικά εργαστήρια,* μπορούμε να βιώσουμε ορισμένες διεργασίες (π.χ. βιώνω, νιώθω τον εαυτό μου και τον άλλον, κατανοώ, έχω ενσυναίσθηση) που μέσω της εμπειρίας μάλλον παρά της θεωρίας είναι ικανές να μας μάθουν πως να γινόμαστε ενεργά μέλη ενός μικρού ή μεγαλύτερου συστήματος ατόμων και να λειτουργούμε αποτελεσματικά με τον εαυτό μας μέσα σ' αυτό που κάνουμε (Παπαστυλιανού, 2000).

4.1.9. Παρέμβαση σε Γονείς

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

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

Η ανάμειξη των γονέων και η υπογράμμιση της σημασίας του να κοινωνικοποιούν τα παιδιά έτσι ώστε αυτά να αναλαμβάνουν δράση και ενσυναισθητικά να βοηθούν σε περιπτώσεις εκφοβισμού, ενισχύει κάθε προσπάθεια μείωσης του αρνητικού αυτού φαινομένου. (Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008). Ούτως ή άλλως, εφόσον οι γονείς είναι πρωτογενείς φορείς της κοινωνικοποίησης, έχει μεγάλο ενδιαφέρον ο ρόλος τους στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών και στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους (Strayer, & Roberts, 2004).

Έχει διαπιστωθεί ότι οι γονείς των παιδιών με επιθετική συμπεριφορά παρουσιάζουν μια βαθύτερη ανεπάρκεια σε κοινωνικές δεξιότητες (Patterson, 1982, αναφ. στο Herbert, 1998b). Προσεγγίσεις παρέμβασης που βασίζονται στο συνεργατικό μοντέλο και, ως εκ τούτου ονομάζονται γονοκεντρικές, θεωρούνται αποτελεσματικές. Οι γονείς, δε μαθαίνουν απλώς ένα καινούργιο μοντέλο συμπεριφοράς αλλά ασκούνται σε ενσυναισθητικές ικανότητες· μαθαίνουν τις συνέπειες και το ρόλο που παίζει η συμπεριφορά τους στη διατήρηση εκείνης του παιδιού τους. Πρόκειται για εκμάθηση μιας νέας γλώσσας επικοινωνίας.

Τα παραπάνω στηρίζονται στη θεωρητική προσέγγιση που πρότεινε ο Herbert (1998b) και η οποία εντάσσεται στο μοντέλο της γνωστικής κοινωνικής μάθησης, ενώ παράλληλα έχει ενσωματώσει στοιχεία από το υπαρξιακό-ανθρωπιστικό μοντέλο. Περιλαμβάνει δε, τις εξής διαδικασίες: διαπραγμάτευση, εκπαίδευση, παρατήρηση, άσκηση συμπεριφοράς, άσκηση στην ομιλία με τον εαυτό, αναζήτηση υποστήριξης και, απομυθοποίηση (Herbert, 1998b).

Σε γενικές γραμμές, με τα προγράμματα παρέμβασης στην οικογένεια, άλλοτε επιχειρείται η «εκπαίδευση» των γονιών σε τρόπους αποτελεσματικής διαχείρισης της

οικογένειας κι άλλοτε επιδιώκεται η ενίσχυση της συνολικής λειτουργίας της οικογένειας μέσου ενός δικτύου υποστηρικτικών υπηρεσιών φροντίδας. Ο κίνδυνος του κοινωνικού στιγματισμού μιας οικογένειας ως «προβληματικής» όταν συμμετέχει σε πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης, καθώς και ο κίνδυνος παραβίασης της ιδιωτικής ζωής της οικογένειας, οφείλουν να αντιμετωπιστούν με τη δέουσα προσοχή (Τσανίρα, 2003).

Η οπτική της Berne (1996), στο βιβλίο *Bully-Proof Your Child,* συναινεί, προτείνοντας ενδυνάμωση της εκμάθησης δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, επικοινωνίας, και συνεργασίας από τους γονείς προς τα παιδιά, αλλά και γονική πρακτική εφαρμογή των ίδιων ακριβώς τρόπων συνδιαλλαγής και συνύπαρξης (Rigby, 2008).

Μια αποτελεσματική πρόταση παρέμβασης σε γονείς είναι η δημιουργία Σχολών Γονέων όπου η εκμάθηση συναισθηματικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση είναι ζήτημα πρώτης προτεραιότητας. Η δυναμική συμβολή των Σχολών Γονέων στην ενδυνάμωση και τον εμπλουτισμό του γονικού ρόλου –και ως προς τις ενσυναισθητικές δεξιότητες- έχει διαπιστωθεί από μελέτες και έρευνες.

Οι First & Way (1995), υπογραμμίζοντας τη σημασία ενός «εκπαιδευτικού» προγράμματος για γονείς, αναφέρουν ότι οι γονείς βοηθιούνται: **α)** ν' αποκτήσουν νέους και βαθύτερους τρόπους σκέψης ως προς τον γονικό τους ρόλο ισχυροποιώντας τα προσωπικά κριτήρια που θέτουν κατά την άσκησή του, **β)** να γνωρίσουν και να δοκιμάσουν εναλλακτικούς τρόπους άσκησης**, γ)** να περάσουν από παραδοσιακούς και οικείους τρόπους διαπαιδαγώγησης σε νέους τρόπους σκέψης και πράξης και **δ)** να ενσωματώσουν νέα γνωστικά σχήματα σε παλαιότερα (First & Way, 1995, αναφ. στο Κιτσάκη, Παππά, Βουλγαράκη, Γυφτοπούλου, & Νανάτου, 2003).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την ανίχνευση και τη καταγραφή των αντιλήψεων των γονέων που σχετίζονται με την άσκηση του γονικού τους ρόλου κατά τον ιδανικότερο τρόπο (Κιτσάκη και συνεργάτες, 2003), διαφάνηκε το εξής: οι γονείς που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα Σχολών Γονέων αυτοπροσδιορίζονταν και διευκολύνονταν στην εκδήλωση των συναισθημάτων τους κατά την άσκηση του γονικού τους ρόλου.

Όπως αναφέρουν οι Pinsker & Geoffroy (1981) (Κιτσάκη και συνεργάτες, 2003), μελετώντας έναν μεγάλο αριθμό σχετικών προγραμμάτων οι συμμετέχοντες σε αυτά, πέτυχαν: **α)** να έχουν μεγαλύτερη σύμπνοια με τον άλλο γονέα και **β)** να αντιμετωπίζουν λιγότερες οικογενειακές διαφωνίες.

Στα παραπάνω διαφαίνεται η αποτελεσματικότητα και η αναγκαιότητα της δημιουργίας Σχολών Γονέων. Με τη συμμετοχή τους σε Σχολές Γονέων, οι γονείς συνειδητοποιούν ότι το να ακούν είναι το πρώτο σκαλί για την ουσιαστική επικοινωνία (Παππά, 2006). Μαθαίνουν δεξιότητες επικοινωνίας –όπου η ενσυναίσθηση πρωτοστατεί- και ασκούνται σε αυτές.

Μαθαίνοντας λοιπόν ενσυναισθητικές δεξιότητες, οι γονείς των παιδιών που εκδηλώνουν ή υφίστανται εκφοβιστική συμπεριφορά, μπορούν να υιοθετήσουν την προοπτική του παιδιού, συναισθηματικά και γνωστικά, διατηρώντας συγχρόνως τους δικούς τους ενήλικους προσανατολισμούς. Έπειτα, μπορούν να λειτουργήσουν ως κανάλια μετάδοσης της ενσυναίσθησης προς τα παιδιά τους, προάγοντας έτσι την ευημερία τους και περιορίζοντας τις πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού.

Στο ίδιο πλαίσιο θα πρέπει να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν προγράμματα παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν δράσεις και πρακτικές που αφορούν στους τρεις τομείς πρόληψης και απευθύνονται στο προσωπικό του σχολείου, την σχολική τάξη, στο θεσμό του σχολείου, στο φυσικό του περιβάλλον, στην οικογένεια και την κοινότητα (Αρτινοπούλου, 2001).

Συμπερασματικά

Αντικείμενο ενδιαφέροντος της μελέτης αυτής είναι το πώς ο τύπος ενός στοργικού ή υπερπροστατευτικού γονέα μπορεί να επηρεάσει την ενσυναίσθηση και την υιοθέτηση συγκεκριμένης στάσης του παιδιού του, σχετικά με την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο. Στην παρούσα έρευνα, έγινε μία προσπάθεια διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο οι γονείς, όπως τους αντιλαμβάνονται έφηβοι και προ-έφηβοι μαθητές, συμβάλλουν στη διαμόρφωση παραγόντων που, ενδεχομένως, υπεισέρχονται σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας.

Το φαινόμενο της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο, όπως παρουσιάζεται από τα αποτελέσματα ερευνών, δίνει μία πολύπλοκη εικόνα που χρειάζεται συνεχή και πολύπλευρη μελέτη ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητή η δυναμική που το διέπει. Ο σχεδιασμός παρεμβάσεων που να επικεντρώνονται στις γονικές πρακτικές αλλά και στη δυσλειτουργικότητα –συχνά- του σχολικού ή και γενικότερα, του κοινωνικού πλαισίου, κρίνεται απαραίτητος.

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

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education,* **7:** 35–54.

Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek Schoolchildren. *Aggressive Behavior,* **26:** 49–56.

Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology,* **74**: 297–309.

Arsenio, W.F., Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes and social competence. *Social Development*, **10**: 59–73.

Averill, J.R. (1983). Studies on Anger and Aggression. Implications for Theories of Emotion. *American Psychologist,* **38:** 1145-1160.

Baldry, A.C., & Farrington, D.P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology,* **10**: 17–31.

Baldry, A.C. (2004). The Impact of Direct and Indirect Bullying on The Mental and Physical Health of Italian Youngsters. *Aggressive Behavior*, **30**(5): 343-355.

Bartholomew, K., Horowitz, L.M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, **61**: 226-243.

Batson, C.D., Batson, J.G., Griffitt, C.A., Barrientos, S., Brandt, J.R., Sprengelmeyer, P., Bayly, M.J. (1989). Negative-state relief and the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality & Social Psychology,* **56:** 922–933.

Belsky, J. (1996). Parent, infant, and social–contextual antecedents of father–son attachment security. *Developmental Psychology,* **32:** 905−913.

Berkowitz, L. (1989). Frustration-Aggression Hypothesis: Examination and Reformulation. *Psychological Bulletin,* **106**(1): 59-73.

Björkqvist, K., Österman, K., Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence − empathy = aggression? ***Aggression and Violent Behavior,* 5**: 191–200.

Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., & Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends to Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, **18:** 117-127.

Blechman, E.A. (1982). Conventional Wisdom about Familial Contributions to Substance Abuse. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse,* **9**(1): 35-53.

Bond, L., Carlin, J.B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal,* **323:** 480–484.

Borg, M.G. (1998). The Emotional Reactions of School Bullies and their Victims. *Educational Psychology,* **18:** 433-444.

Bosworth, K., Espelage, D.L., & Simon, T.R. (1999). Factors associated with bullying behaviour in middle school students. *The Journal of Early Adolescence,* **19**(3): 341-362.

Bowers, L., Smith, P.K., & Binney, V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, **14:** 371–387.

Bowers, L., Smith, P.K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships,* **11:** 215–232.

Caravita, S.C.S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. *Social Development,* **18**(1): 140-163.

Carlson, L. & Tanner, J.F . (2006). Understanding Parental Beliefs and Attitudes about Children's Sexual Behavior: Insights from Parental Style. *The Journal of Consumer Affairs,* **40**(1): 144-162.

Carney, A.G., & Merrell, K.W. (2001). Bullying in Schools: Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem. *School Psychology International,* **22**(3): 364-382.

Coolidge, F.L., DenBoer, J.W., & Segal, D.L. (2004). Personality and neuropsychological correlates of bullying behavior. *Personality and Individual Differences,* **36**: 1559-1569.

Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social–psychological adjustment. *Child Development,* **66:** 710–722.

Crick, N.R., Casas, J.F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, **33:** 579–588.

Curtner-Smith, M., Culp, A., Culp, R., Scheib, C., Owen, K., Tilley, A., Murphy, M., Lauren Parkman, L., & Coleman, P. (2006). Mothers' Parenting and Young Economically Disadvantaged Children's Relational and Overt Bullying. *Journal of Child and Family Studies,* **15**(2): 181–193.

Dake, J.A., Price, J.H., & Telljohann, S.K. (2003). The nature and extent of bullying at school. The *Journal of School Health,* 7**3**(5): 173-180.

Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, **44:** 113–126.

Davis, M. (1994). *Empathy, A Social Psychological Approach*. USA: Wm. C. Brown Communications, Inc.

Demaray, M., & Malecki, C. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review,* **32:** 471–489.

Ducharme, J., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2002). Attachment security with mother and father: Associations with adolescents' reports of interpersonal behavior with parents and peers. *Journal of Social and Personal Relationships,* **19:** 203−231.

Due, P., Holstein, B.E., Lynch, J., Diderichsen, F., Nic Gabhain, S., Scheidt, P., Currie, C. & The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group (2005). Bullying and Symptoms among School-Aged Children: International Comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health,* **15(**2): 128–132.

Duffy, A.L., & Nesdale, D. (2009). Peer Groups, Social Identity, and Children's Bullying Behavior. *Social Development,* **18**(1): 121-139

Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). *Empathy and Its Development.* New York: Cambridge University Press.

Eliot, M., & Cornell, D. (2006). *The Effect of Parental Attachment on Bullying in Middle School.* Programs in Clinical and School Psychology, Curry School of Education, University of Virginia. Ανακτημένο από: http://youthviolence.edschool.virginia.edu/pdf/2006-APA-the-effect-of-parental-attachment-on-bullying-in-middle-school.pdf στις 31-5-09.

Eslea, M. & Ress, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior,* **27:** 419-429.

Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J., Pereira, B., Smith, P. K., Wenxin, Z. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior.* **30:** 71-83.

Espelage, D.L., Bosworth, K., & Simon, T.R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, **78:** 326–333.

Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review,* **32:** 365−383.

Espelage, D.L., Mebane, S.E., & Adams, R.S. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In D.L. Espelage & S.M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social–ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37−61). Mahwah, NJ: Erlbaum. On line: http://books.google.com/books?id=Z0fqkR3aoYIC&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_navlinks_s

Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., & Verloove-VanHorick, S.P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *Journal of Pediatrics*, **144:** 17-22.

Feshbach, N. (1987). Parental empathy and children adjustment / maladjustment. In: Eisenberg, N., & Strayer, J., (eds). *Empathy and Its Development.* New York: Cambridge University Press, 271–291.

Finnegan, R., Hodges, E., & Perry, D. (1998). Victimization by peers: Associations with children's' reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology,* **75:** 1076–1086.

Flouri, E., & Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, **28:** 126-133.

Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescence bullying behaviour. *Journal of Interpersonal Violence,* **18**(6): 634–644.

Fox, C.L., & Boulton, M.J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology,* **75:** 313–328.

Galloway, D. & Rolland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? In P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), How *Successful Can Invitations Be?* New York: Cambridge University Press, 37-53.

Garandeau, C.F., & Cillessenb, A.H.N. (2005) From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior,* **11:** 612-625.

Georgiou, S. (2008) Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, **11:** 213-227.

Gini, G. (2006a). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior,* **32**: 528–539.

Gini, G. (2006b). 'Bullying as a Social Process: The Role of Group Membership in Students' Perception of Inter-Group Aggression at School', *Journal of School Psychology,* **44**: 51–65.

Gini, G. (2007) Who Is Blameworthy? Social Identity and Inter-Group Bullying. *School Psychology International,* **28**(1): 77-89.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does Empathy Predict Adolescents' Bullying and Defending Behavior? *Aggressive Behavior,* **33:** 467–476.

Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research,* **42**(2): 141–156.

Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, **25:** 530–541.

Griffin R.S., & Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior,* **9:** 379–400.

Guajardoa, N.R., Snyderb, G., & Petersen, R. (2009). Relationships among Parenting Practices, Parental Stress, Child Behaviour, and Children's Social- Cognitive Development. Infan*t and Child Development,* **18:** 37–60.

Hagekull, B., Bohlin, G., & Hammarberg, A. (2001). The role of parental perceived control in child development: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development,* **25:** 429–437.

Heaven, P., Newbury, K., & Mak, A. (2004). The impact of adolescent and parental characteristics on adolescent levels of delinquency and depression. *Personality and Individual Differences,* **36**(1): 173–185.

Hogan, M.J. (2001) Social Capital: Potential in Family Social Sciences. *Journal of Socio-Economics,* **30**(2): 151-55.

Hunter, S.C., Boyle, J.M.E., & Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology,* **74**(3): 375–390.

Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, **9**: 441–476.

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, **32:** 540–550.

Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela A. (2000). Bullying at school–an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence,* **23:** 661–674.

Karatzias, A., Power, K.G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior,* **28:** 45–61.

Kaufmann, D., Gesten, E., Santa Lucia, R., Salsedo, O., Redina-Gobioff, G., & Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies,* **9**(2): 231–245.

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Österman, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1996). Social intelligence and empathy as antecedents of different types of aggression. *Annals of the NewYork Academy of Sciences,* **794**: 364–366.

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior,* **25:** 81–89.

Khartri, P., Kupersmidt, J.B., & Patterson, C. (2000). Aggression and peer victimization as predictors of self-reported behavioral and emotional adjustment. *Aggressive Behavior,* **26**(5): 345-358.

Kochenderfer, B.J. & Ladd, G.W. (1996). Peer victimization: manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, **34**(3): 267–283.

Kokkinos, C., & Panayiotou, G. (2007). Parental discipline practices and locus of control: relationship to bullying and victimization experiences of elementary school students. *Social Psychology of Education,* **10:** 281–301.

Kumpulailen, K., Rasanen, E., & Henttonen, I. (1999). Children involved in bulling: Psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect,* **23:** 1253–1262.

Ladd, G.W., & Ladd, B.K. (1998). Parenting behaviors and parent-child relationships: Correlates of peer victimization in kindergarten. *Developmental Psychology,* **34:** 1450–1458.

LaFreniere, P. J., & Sroufe, L.A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations among measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology,* **21:** 56-66.

Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior,* **23:** 1777–1791.

Mayer, D., Roberts, R.D., & Barsade, S.G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. Annual Review of Psychology, **59:** 507-537.

McEvoy, M.A., Estrem, T.L., Rodriguez, M.C., & Olson, M.L. (2003). Assessing relational and physical aggression among preschool children: Intermethod agreement. *Topics in Early Childhood Special Education*, **23:** 53–63.

McMahon, S.D., Washburn, J., Felix, E.D., Yakin, J. & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied and Preventive Psychology,* **9:** 271-281.

Miller, J.M., Diiorio, C., & Dudley, W. (2002). Parenting style and adolescent's reaction to conflict: Is there a relationship? *Journal of Adolescent Health,* **31** (6): 463–468.

Miller, P.A., Eisenberg, N. (1988). The relationship of empathy to aggressive and externalizing / antisocial behavior. *Psychological Bulletin,* **103**: 324–344.

Monks, C.P., Smith, P.K., & Swettenham, J. (2005). The psychological correlates of peer victimization in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior,* **31:** 571−588.

Mulvaney M.K., Mebert C.J., Flint J. (2007). Parental affect and childrearing beliefs uniquely predict mothers' and fathers' ratings of children's behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology,* **28**(5): 445–457.

Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan,W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, **285** (16): 2094–2100. On line:
http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=2435211

Nation, M., Vieno, A., Perkins, D.D., & Santinello, M. (2008). Bullying in School and Adolescent Sense of Empowerment: An Analysis of Relationships with Parents, Friends, and Teachers. *Journal of Community & Applied Social Psychology,* **18:** 211–232.

Natvig, G.K., Albreksten, G. & Qvarnstrøm, U. (2001). Psychosomatic Symptoms Among Victims of School Bullying. *Journal of Health Psychology*, **6**(4): 365–377.

Naylor, P., Cowie, H., & del Rey, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology and Psychiatry Review,* **6:** 114–120.

Nesdale, D., Milliner, E., Duffy, A., & Griffiths, J.A. (2009). Group Membership, Group Norms, Empathy, and Young Children's Intentions to Aggress, *Aggressive Behavior,* **35:** 1-15.

Nickerson, A.B., & Nagle, R.J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, **25:** 223−249.

Nickerson, A.B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008) Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology,* **46:** 687–703.

Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology,* **16**(6): 644–660.

Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines,* **35:** 1171–1190. On line:
http://books.google.com/books?
hl=el&lr=&id=QB3t6msaWs0C&oi=fnd&pg=PA539&dq=Annotation:
+Bullying+at+school&ots=7NRhcDQwc7&sig=S3t263GSbk7wE20ZcYOTo3GuNrQ

Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and Implementation Issues and a new National Initiative in Norway. In P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), How *Successful Can Invitations Be?* New York: Cambridge University Press, 13-34

O'Moore, A.M, & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, **27:** 269-283.

Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). 'Guess what I just heard!': Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior,* **26**(1): 67-83.

Pakaslahti, L., & Keltikangas-Jarvinen, L. (2000). Comparison of peer, teacher, and self-assessments on adolescent direct and indirect aggression. *Educational Psychology,* **20:** 177-190.

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.

Perren, S., & Hornung, R. (2005). Bulling and delinquency in adolescence: Victim's and perpetrators' family and peer relations. *Swiss Journal of Psychology,* **64**(1): 51–64.

Psychogiou, L., Daley, D., Thompson, M.J., & Sonuga-Barke, E.J.S. (2008). Parenting empathy: Associations with dimensions of parent and child psychopathology. *British Journal of Developmental Psychology*, **26:** 221–232.

Rapee, R.M. (1997). Potential role of child rearing practices in the development of anxiety and depression. *Clinical Psychology Review*, **17:** 47–67.

Richardson, R., Hammock, G.S., Smith, S.M., Gardner, W., & Signo, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behavior,* **20:** 275–289.

Rigby, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations. *Journal of Genetic Psychology*: **154**(4): 501–513.

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry,* **48:** 583-590.

Rose, A.J., & Rudolph, K.D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioural development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, **132:** 98–131.

Rubin, K.H., Dwyer, K.M., Booth-LaForce, C., Kim, A.H., Burgess, K.B., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, Friendship, and Psychosocial Functioning in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence,* **24**(4): 326-356.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence,* **22:** 453–459.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational* Psychology, **75**(3): 465-487.

Schäfer, M., Korn, S., Smith, P.K., Hunter, S.C., Mora-Merchán, J., Singer, M.M. & van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, **22**(3): 379-394.

Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.P., & Bates, J.E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, **68**(4): 665–675.

Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S.A., Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology,* **10:** 87–99.

Shields, A., & Ciccetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, **30:** 349–363.

Sideridis, G., & Kafetsios, K. (2008). Perceived parental bonding, fear of failure and stress during class presentations. *International Journal of Behavioral Development*, **32**(2): 119–130.

Simpson, R., & Cohen, C. (2004). Dangerous Work: The Gendered Nature of Bullying in the Context of Higher Education. *Gender, Work and Organization,* **11**(2): 163-186.

Slaski, M., & Cartwright, S. (2003). Emotional Intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health,* **19**: 233-239.

Smith, P.K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society,* **14:** 294-303.

Snyder J., Cramer A., Afrank J., Patterson G.R. (2005). The contributions of ineffective discipline and parental hostile attributions of child misbehavior to the development of conduct problems at home and school. *Developmental Psychology* **41:** 30–41.

Solberg, M., & Olweus, D. (2003) Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior.* **29**: 239-268.

Spera, C. (2005). A review of relationships among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review,* **17**(2), 125–146.

Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review,* **27:** 90–126.

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in Bully/Victims problems at school. *Journal of Youth and Adolescence,* **31**(6): 419–428.

Strage, A., & Swanson, T. (1999). Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology,* **91:** 146–156.

Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development*, **64**: 188–201.

Strayer, J., & Roberts, W. (1997). Facial and verbal measures of children's emotions and empathy. *International Journal of Behavioral Development,* **20**(4): 627–649.

Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Children's Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations with Parents' Empathy, Emotional Expressiveness, and Parenting Practices. *Social Development,* **13**(2): 229-254.

Sutton, J., Smith, P.K., Swettenham, J. (1999). Bullying and ''theory of mind'': A critique of the ''social skills deficit'' view of anti-social behaviour. *Social Development,* **8**: 117–134.

Tajfel, H., & Turner, J.C. (2004). The social identity theory of intergroup behaviour. in J.T. Jost & J. Sidanius (eds). *Political Psychology*. New York: Taylor & Francis, 276-293.

Troy, M., & Sroufe, L.A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, **26**: 166–172.

Trumpeter, N.N., Watson, P.J., O'Leary, B.J., & Weathington, B.L. (2008). Self-Functioning and Perceived Parenting: Relations of Parental Empathy and Love Inconsistency With Narcissism, Depression, and Self-Esteem. *The Journal of Genetic Psychology,* **169**(1): 51–71.

Ungar, M. (2009). Overprotective Parenting: Helping Parents Provide Children the Right Amount of Risk and Responsibility. *The American Journal of Family Therapy*, **37:** 258–271.

Van der Wal, M.F., de Wit, C.A.M., & Hirasing, R.A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics,* **111**(6): 1312-1317.

Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social competence. *British Journal of Developmental Psychology*, **21**: 367–385.

Williams, S.K., & Kelly, F.D. (2005). Relationships among involvement, attachment, and behavioral problems in adolescence: Examining father's influence. *Journal of Early Adolescence,* **25:** 168−196.

Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. (2003). Percieved parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behavior in adolescents, *Personality and Individual Differences,* **34**(3): 521–531.

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* **41:** 989–1002.

Zahn-Waxler, C. (1991). The case for empathy: A developmental perspective. *Psychological Inquiry*, **2:** 155–158.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S.H., Fabes, R., Reiser, M., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Cumberland, A.J., & Shepard, S.A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related resoponding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, **73**: 893–915.

Zillman, D. (1979). *Hostility and aggression.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum. On line: http://books.google.com/books?id=xJEFEWCYd8C&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_v2_summary_r&cad=0

Zillmann, D. (1988). Cognition-Excitation Interdependencies in Aggressive Behavior. *Aggressive Behavior,* **14**(1): 51-64

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο Σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη.* Αθήνα: Μεταίχμιο, 13, 153-162.

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J., & Nolen-Hoeksema, S. (2004). *Εισαγωγή στη Ψυχολογία του Hilgard.* Αθήνα: Παπαζήση, 117-139, 258-260.

Braconnier, A., & Marcelli, D. (1999). *Τα Χίλια Πρόσωπα της Εφηβείας.* Αθήνα: Καστανιώτης, 95-97.

Bretherton, I. (1997). Η Καταγωγή της Θεωρίας της Προσκόλλησης: John Bowlby και Mary Ainsworth. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επ. Εκδ.). *Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον* (σσ. 443-489). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Charlesworth, W. R. (1997). Ο Δαρβίνος και η Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Παρελθόν και Παρόν. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επ. Εκδ.). *Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον* (σσ. 3-31). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών.* Β΄ Τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω, 227-258.

Courtecuisse, V. (1998) Αλληλεπίδραση ασκούμενης βίας και υφιστάμενης βίας στην εφηβεία. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.). *Βία στο Σχολείο, Βία του Σχολείου* (σσ. 38-39). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cusson, M. (2002). *Σύγχρονη Εγκληματολογία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 148.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (2005). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι. Διερεύνηση της Ανάπτυξης της Ανδρικής Ταυτότητας στην Εφηβική Ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg, 57-74, 75-106, 167-201.

Fortin, J. (1998). Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη των καταστάσεων βίας. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.). *Βία στο Σχολείο, Βία του Σχολείου* (σσ. 101-115). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Freud, S. (1994). *Ψυχολογία των Μαζών και Ανάλυση του Εγώ.* Μτφ. Κ.Τρικεριώτη. Αθήνα: Επίκουρος.

Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 360-394, 412-413.

Gottman, J. (2000) *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 33-37.

Grusec, J. E. (1997). Η Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης και η Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Το κληροδότημα του Robert Sears και του Albert Bandura. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επ. Εκδ.). *Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον* (σσ. 491-519). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Herbert, M. (1998a) *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Herbert, M. (1998b) *Η Κακή Συμπεριφορά: Βοηθώντας τους Γονείς να αντιμετωπίσουν το παιδί με Διαταραχή Αγωγής.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 17-19, 28-29, 38-49.

Herbert, M. (1999). *Ψυχολογικά Προβλήματα Εφηβικής Ηλικίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 225, 231-233, 243.

Κακούρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2005).*Ψυχοπαθολογία Παιδιών & Εφήβων.* Αθήνα: Τυπωθήτω, 33.

Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ., & Ταούλας, Κ. (2002). *Η Φύση και η Έκταση της Επιθετικότητας και «Κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών.* Αθήνα: Γρηγόρης, 31-32.

Καραβόλτσου, Α. (2007). Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο πρόληψης της σχολικής βίας. *Περιλήψεις Εισηγήσεων 1ου Συνεδρίου Δραματοθεραπείας & Παιγνιοθεραπείας,* Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Μάιος, Αθήνα: 66-67.

Κιτσάκη, Β., Παππά, Β., Βουλγαράκη, Μ., Γυφτοπούλου, Ε. & Νανάτου, Ε. (2003). Προφίλ του Ιδανικού Γονεϊκού Ρόλου: Ερευνητικά δεδομένα. Στο: Ρήγα Β.-Α. & Συνεργάτες, *Το κουτί της Πανδώρας* (σσ. 218-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη Μελέτη της Κοινωνικής Συμπεριφοράς.* Αθήνα: Τυπωθήτω, 254-270.

Κουρκούτας, Η. (2008). Θυματοποίηση στην παιδική ηλικία: Ολιστικές Παρεμβάσεις για την Ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου των παιδιών-θυμάτων βίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Η. Κουρκούτας, & J. P. Chartier. *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές. Στρατηγικές Παρέμβασης* (σσ.303-341). Αθήνα: Τόπος.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 104

Lorenz, K. (1978). Επιθετικότητα. Αθήνα: Χατζηνικολή.

Maccoby, E. (1997). Ο Ρόλος των Γονέων στην Κοινωνικοποίηση των Παιδιών: Μια Ιστορική Αναδρομή. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επ. Εκδ.). *Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον* (σσ. 597-630). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1998). *Συμβουλευτική Ψυχολογία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 297-306.

Μπεζέ, Λ. (1998) Βία στο σχολείο και Βία του Σχολείου. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.). *Βία στο Σχολείο, Βία του Σχολείου* (σσ. 65-66). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νέστορος, Ι.Ν., & Βαλλιανάτου, Ν.Γ. (1996). *Συνθετική Ψυχοθεραπεία με στοιχεία Ψυχοπαθολογίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 223-235, 273-275.

Παπαδόπουλος, Ν. (1997). *Ψυχολογία.* Αθήνα: Αυτοέκδοση, 299-300.

Παπαστυλιανού, Α. (2000). Εφαρμογές της συστημικής προσέγγισης στο σχολείο και στην οικογένεια. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Η.Γ. Μπεζεβέγκης (Επ. Εκδ.). *Θέματα Επιμόρφωσης & Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας παιδιών & εφήβων.* (σσ. 221-225). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παππά, Β. (2006). *Επάγγελμα Γονέας*, Αθήνα, Καστανιώτη, 58-64, 160.

Pervin, L.A., & John, O.P. (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας.* Αθήνα: Τυπωθήτω, 113-172, 519-552.

Rigby, K. (2008). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες Απόψεις.* Επιμ. Α. Γιοβαζολιάς. Αθήνα: Τόπος, 11-12, 170-174, 277-282, 306-310.

Σπυρόπουλος, Φ. (2008). Bullying. Σχολικός Εκφοβισμός: Το «πρώτο βήμα» στην Παραβατικότητα; Στο Ο. Γιωτάκος, & Μ. Τσιλιάκου (Επιμ.). *Ο κύκλος της κακοποίησης. Ενδοοικογενειακή Βία-Σεξουαλική Κακοποίηση-Trafficking-Bullying*. (σσ. 327-335). Αθήνα: Αρχιπέλαγος.

Σταλίκας, Α., & Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Η Ενσυναίσθηση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 21-25, 144-148.

Τσανίρα, Ε. (2003). Η Παραπτωματικότητα-Παραβατικότητα στην Εφηβεία: Ψυχοδυναμική Προσέγγιση. Στο Ι. Τσιάντης. (Επ. Εκδ.). *Εφηβεία –Βασική παιδοψυχιατρική.* Τόμος Β', τ. 2. (σσ. 83-97). Αθήνα: Καστανιώτης.

Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1998). *Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1-30.

Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2000). Οι διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Η.Γ. Μπεζεβέγκης (Επ. Εκδ.). *Θέματα Επιμόρφωσης & Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας παιδιών & εφήβων.* (σσ. 211-212). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Παράρτημα (Ερευνητικά Εργαλεία)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΠΟΠΤΗΣ: Θ. ΓΙΟΒΑΖΟΛΙΑΣ
ΛΕΚΤΟΡΑΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το φυλλάδιο αυτό δεν είναι διαγώνισμα γνώσεων, αλλά ένα συνηθισμένο ερωτηματολόγιο που αναφέρεται στη σχέση σας με τους συμμαθητές σας, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά σας μέσα στο σχολείο.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Επειδή το κάθε άτομο διαφέρει από το άλλο, ο καθένας σας μπορεί να δώσει διαφορετικές απαντήσεις.

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας. Για αυτό το λόγο σας ζητούμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια τις ερωτήσεις, καθώς και να μην αφήσετε καμία ερώτηση αναπάντητη.

Οι πληροφορίες που θα δώσετε θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς και κανείς δεν θα μπορεί να αναγνωρίσει τις δικές σας απαντήσεις.

Ευχαριστούμε πολύ.

Όπου έχει τελίτσες, γράψε την απάντηση που λείπει και όπου έχει α,β,γ,δ, βάλε ένα κύκλο γύρω από το γράμμα που σου ταιριάζει.

1) Σχολείο: ……. Τάξη: ……

2) Φύλο: α) αγόρι β) κορίτσι

3) Πόσων χρονών είσαι; ……..

4) Σε ποια χώρα γεννήθηκες; α) στην Ελλάδα

β) σε άλλη χώρα. Σε ποια; …….

5) Που μένεις; α) σε πόλη. Σε ποια;……

β) σε κωμόπολη. Σε ποια; …….

γ) σε χωριό. Σε ποιο; ……..

6) Ο πατέρας σου έχει φοιτήσει μέχρι το: α) δημοτικό

β) γυμνάσιο

γ) λύκειο

δ) πανεπιστήμιο / ΤΕΙ

7) Η μητέρα σου έχει φοιτήσει μέχρι το: α) δημοτικό

β) γυμνάσιο

γ) λύκειο

δ) πανεπιστήμιο / ΤΕΙ

8) Ποια είναι η βαθμολογία σου: α) στη γλώσσα; ……

β) στα μαθηματικά ……..

Μέρος 1 – Τι σου συνέβηκε

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει με ποιο τρόπο οι άλλοι μαθητές σε **παρενόχλησαν** ή **τα έβαλαν** μαζί σου. Ανέφερε γεγονότα που συνέβηκαν **κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών**.

1= Ποτέ, 2=Μια ή δυο φορές, 3=Λίγες φορές, 4=περίπου μια φορά την εβδομάδα, 5=Λίγες φορές την εβδομάδα

1. Ένας μαθητής /τρια με πείραξε με κακόβουλο τρόπο. ----------1 2 3 4 5
2. Ένας μαθητής/τρια είπε ότι θα με χτύπαγε ή θα με τραυμάτιζε. ----------1 2 3 4 5
3. Ένας μαθητής/τρια με αγνόησε επίτηδες για να πληγώσει τα αισθήματα μου. ---------1 2 3 4 5
4. Ένας μαθητής/τρια είπε ψέματα για μένα για να μην με συμπαθούν οι άλλοι μαθητές.1 2 3 4 5
5. Ένας μαθητής/τρια με χτύπησε, με κλώτσησε ή με έσπρωξε με κακοήθη τρόπο. -------1 2 3 4 5
6. Ένας μαθητής/τρια με άρπαξε, με κράτησε ή με άγγιξε με τρόπο που δεν μου άρεσε. -1 2 3 4 5
7. Κάποιοι μαθητές με άφησαν έξω από τα πράγματα από κακία και μόνο. ----------1 2 3 4 5
8. Ένας μαθητής/τρια με κυνήγησε σαν να ήθελε πραγματικά να μου κάνει κακό. --------1 2 3 4 5
9. Κάποιοι μαθητές μαζεύτηκαν εναντίον μου και μου φέρθηκαν άσχημα ----------1 2 3 4 5

Μέρος 2 – Τι έκανες

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο συχνά **παρενόχλησες** ή **τα έβαλες** με έναν άλλο μαθητή/τρια στο σχολείο. Ανέφερε γεγονότα που συνέβηκαν **κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών**.

1= Ποτέ, 2=Μια ή δυο φορές, 3=Λίγες φορές, 4=περίπου μια φορά την εβδομάδα, 5=Λίγες φορές την εβδομάδα

1. Πείραξα ή κορόιδεψα έναν μαθητή/τρια με κακόβουλο τρόπο. ----------1 2 3 4 5
2. Απείλησα άλλον μαθητή/τρια ότι θα τον/την χτυπήσω ή θα τραυματίσω. ----------1 2 3 4 5

3. Αγνόησα άλλον μαθητή/τρια μόνο και μόνο για να πληγώσω τα αισθήματά του/της. --1 2 3 4 5

4. Είπα ψέματα για έναν άλλο μαθητή/τρια ώστε οι άλλοι μαθητές να μην τον/την συμπαθούν.----1 2 3 4 5

5. Χτύπησα, κλώτσησα ή έσπρωξα άλλον μαθητή/τρια με κακοήθη τρόπο. ----------1 2 3 4 5

6. Άρπαξα, κράτησα ή άγγιξα άλλον μαθητή/τρια με τρόπο που δεν του/της άρεσε. ------1 2 3 4 5

7. Συντέλεσα κι εγώ στο να αποκλειστεί ένας μαθητή/τρια από τα πράγματα από κακία και μόνο.1 2 3 4 5

8. Κυνήγησα έναν μαθητή/τρια προσπαθώντας να του/της κάνω κακό. ----------1 2 3 4 5

9. Εγώ και κάποιοι μαθητές μαζευτήκαμε και φερθήκαμε άσχημα σε άλλον μαθητή/τρια.-------- 1 2 3 4 5

Μέρος 3 – Τι συμβαίνει όταν ένας μαθητής/τρια δέχεται παρενόχληση ή όταν τα βάζουν μαζί του.

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει τι πιστεύεις ότι συμβαίνει **όταν ένας μαθητής/τρια δέχεται παρενόχληση ή τα βάζουν μαζί του/της στο σχολείο.** Ανέφερε πώς συνέβηκαν τα γεγονότα **κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών**.
1=Σχεδόν ποτέ, 2=μερικές φορές, 3=τις περισσότερες φορές, 4=Πάντα

Αντιδράσεις των ενηλίκων

1. Οι δάσκαλοι σ' αυτή την περίπτωση βοηθούν τους μαθητές να επιλύσουν τα προβλήματά τους με την συζήτηση. ----------1 2 3 4
2. Οι δάσκαλοι καταλαβαίνουν τι συμβαίνει με τους μαθητές. ----------1 2 3 4
3. Οι δάσκαλοι είναι συνήθως σε καλή διάθεση όταν συζητούν με τους μαθητές. -------1 2 3 4
4. Οι δάσκαλοι ακούν την εκδοχή του μαθητή. ----------1 2 3 4
5. Οι κανόνες του σχολείου είναι δίκαιοι. ----------1 2 3 4

Συμπάσχων παριστάμενος

1. Αισθάνομαι αναστατωμένος/η όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να τον/την παραμερίζουν επίτηδες.----------1 2 3 4
2. Αισθάνομαι άσχημα όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να τον/την παρενοχλούν ή να τον εμπλέκουν σε καβγά. ----------1 2 3 4
3. Προσπαθώ να το σταματήσω όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να δέχεται παρενόχληση ή να τα βάζουν μαζί του/της. ---1 2 3 4

4. Με ενοχλεί πολύ να βλέπω έναν μαθητή/τρια να δέχεται παρενόχληση ή να τα βάζουν μαζί του. ----------1 2 3 4
5. Το λέω στο δάσκαλο όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να δέχεται παρενόχληση ή να τα βάζουν μαζί του. ----------1 2 3 4

Επιθετικός παριστάμενος

1. Παίρνω κι εγώ μέρος ή επικροτώ όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να δέχεται παρενόχληση ή να τα βάζουν μαζί του. ----------1 2 3 4
2. Νομίζω ότι είναι συναρπαστικό να παρακολουθώ έναν μαθητή να τα βάζουν μαζί του ή να τον χτυπούνε. ----------1 2 3 4
3. Συνήθως παίρνω το μέρος αυτού που παρενοχλεί όταν βλέπω έναν μαθητή να δέχεται παρενόχληση. ----------1 2 3 4
4. Παίρνω μέρος σε καβγάδες ή παρενοχλήσεις αφού έχουν αρχίσει. ----------1 2 3 4
5. Είναι διασκεδαστικό να παίρνω μέρος σε καβγά και να συμμετέχω στην παρενόχληση ενός μαθητή/τριας. ----------1 2 3 4

Θύμα παριστάμενος

1. Αισθάνομαι πολύ τρομαγμένος για να βοηθήσω όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να δέχεται παρενόχληση ή να τα βάζουν μαζί του. ----------1 2 3 4
2. Συμμετέχω κι εγώ στην παρενόχληση γιατί φοβάμαι τι μπορεί να κάνει και σε μένα αυτός που παρενοχλεί. ----------1 2 3 4
3. Αισθάνομαι ένοχος όταν δέχομαι πίεση για να συμμετάσχω σε παρενόχληση. -----1 2 3 4
4. Φοβάμαι ότι αυτοί που παρενοχλούν θα τα βάλουν μαζί μου αν προσπαθήσω να βοηθήσω τα θύματα μιας παρενόχλησης. ----------1 2 3 4
5. Είναι πολύ δύσκολο να αντιδράσω στις παρενοχλήσεις. ----------1 2 3 4

Μέρος 4-Τι πιστεύω

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει **πόσο συμφωνείς** με κάθε δήλωση.

1=δε συμφωνώ καθόλου, 2=συμφωνώ λίγο, 3=συμφωνώ πολύ, 4=συμφωνώ απόλυτα

1. Είναι καλό να τσακώνονται οι μαθητές μεταξύ τους. ----------1 2 3 4

2. Είναι σημαντικό οι μαθητές να δείχνουν έτοιμοι να αντιμετωπίσουν όποιον τα βάλει μαζί τους. ----------1 2 3 4

3. Όταν δύο μαθητές τσακώνονται μεταξύ τους, οι άλλοι μαθητές πρέπει να τους σταματούν. -------1 2 3 4

4. Κάποιες φορές αξίζει σε έναν μαθητή να του αγριεύουν οι άλλοι μαθητές. ----------1 2 3 4

5. Αυτοί που παρενοχλούν παίρνουν αυτό που θέλουν από τους άλλους μαθητές. ----------1 2 3 4

6. Οι μαθητές αποκτούν τον σεβασμό όταν κάνουν τον σπουδαίο στους άλλους. ----------1 2 3 4

7. Όταν τσακώνονται δύο μαθητές είναι καλό να τους επευφημούμε. ----------1 2 3 4

8. Ένας μαθητής μπορεί να νιώθει μεγάλος και σκληρός όταν παρενοχλεί. ----------1 2 3 4

9. Κάποιες φορές δεν πειράζει να παρενοχλούμε τους άλλους. ----------1 2 3 4

10. Οι μαθητές που φωνάζουν στους άλλους μαθητές μπορούν να τους κάνουν ό,τι θέλουν. 1 2 3 4

11. Οι μαθητές που δέχονται παρενόχληση ή τους αγριεύουν συνήθως έχουν κάνει κάτι και τους αξίζει. ----------1 2 3 4

12. Όταν ένας μαθητής/τρια δέχεται παρενόχληση οι άλλοι μαθητές πρέπει να προσπαθούν να το σταματήσουν. ---------1 2 3 4

13. Όταν δύο μαθητές τσακώνονται, είναι καλό να στεκόμαστε και να βλέπουμε. ----------1 2 3 4

Μέρος 5 – Επικίνδυνες Συμπεριφορές

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο συχνά έκανες κάτι που θα μπορούσε να σε βλάψει. Ανέφερε γεγονότα που συνέβηκαν **κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών**.

1=Ποτέ, 2=Μια ή δυο φορές, 3=Λίγες φορές, 4=Περίπου μια φορά την εβδομάδα, 5=Λίγες φορές την εβδομάδα

1. Είχα μαχαίρι ή άλλο επικίνδυνο ή αιχμηρό αντικείμενο στο σχολείο. ----------1 2 3 4 5
2. Μπλέχτηκα σε καβγά. ----------1 2 3 4 5
3. Κάπνισα τσιγάρα. ----------1 2 3 4 5

4. Ήπια 5 ή περισσότερα αλκοολούχα ποτά στη σειρά, δηλαδή σε διάστημα λίγων ωρών. ---1 2 3 4 5
5. Έκανα χρήση απαγορευμένων ουσιών. ----------1 2 3 4 5
6. Σκέφτηκα να βλάψω τον εαυτό μου. ----------1 2 3 4 5
7. Σχεδίασα πώς να βλάψω τον εαυτό μου. ----------1 2 3 4 5
8. Προσπάθησα να βλάψω τον εαυτό μου. ----------1 2 3 4 5

Μέρος 6 – Παρενόχληση και Αδιαλλαξία

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο συχνά οι μαθητές συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλο στο σχολείο. Ανέφερε γεγονότα που συνέβηκαν **κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών**.

1=Σχεδόν ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Τις περισσότερες φορές, 4=Πάντα

1. Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί ανήκαν σε διαφορετική φυλή. ----------1 2 3 4
2. Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί έδειχναν ή ντύνονταν διαφορετικά. -----1 2 3 4
3. Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί νόμιζαν ότι ήταν ομοφυλόφιλοι. --------1 2 3 4
4. Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί δεν είχαν πολλά λεφτά. ----------1 2 3 4
5. Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί ανήκαν σε διαφορετικό θρήσκευμα. ----1 2 3 4

Μέρος 7 – Πώς είναι οι φίλοι μου

Σκέψου τέσσερις ανθρώπους που γνωρίζεις καλύτερα και περνάς την περισσότερη ώρα μαζί τους. Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσοι απ' τους ανθρώπους αυτούς ταιριάζουν στις περιγραφές.

1=Κανένας, 2=Ένας, 3=Δύο, 4=Τρεις, 5=Τέσσερις ή περισσότεροι

1. Αριθμός των στενότερων φίλων σου που πηγαίνουν σ' αυτό το σχολείο. -------1 2 3 4 5
2. Αριθμός φίλων που είναι αγαπητοί στους δασκάλους. ----------1 2 3 4 5
3. Αριθμός φίλων που έχουν συμμετάσχει σε σχολικές ομάδες/ομίλους. ----------1 2 3 4 5
4. Αριθμός φίλων που μπορεί να έμπλεκαν με την αστυνομία για κάποια πράγματα που έκαναν. ----------1 2 3 4 5
5. Αριθμός φίλων που αρέσουν στους περισσότερους μαθητές. ----------1 2 3 4 5
6. Αριθμός φίλων που μπλέκουν σε φασαρίες με τους δασκάλους ή με τον διευθυντή. --1 2 3 4 5
7. Αριθμός φίλων που είχαν μαχαίρι ή άλλο επικίνδυνο ή αιχμηρό αντικείμενο στο σχολείο. ---- 1 2 3 4 5
8. Αριθμός φίλων που έμπλεξαν σε καβγά. ----------1 2 3 4 5
9. Αριθμός φίλων που κάπνισαν τσιγάρα. ----------1 2 3 4 5
10. Αριθμός φίλων που ήπιαν 5 ή περισσότερα αλκοολούχα ποτά στη σειρά, δηλαδή σε διάστημα λίγων ωρών. ----------1 2 3 4 5
11. Αριθμός φίλων που έκαναν χρήση απαγορευμένων ουσιών. ----------1 2 3 4 5
12. Αριθμός φίλων που προσπάθησαν να βλάψουν τον εαυτό τους. ----------1 2 3 4 5

Μέρος 8 – Πώς αισθάνθηκα

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο συχνά αισθάνθηκες όπως λένε οι δηλώσεις **κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών**.

1=Ποτέ, 2=Μια ή δυο φορές, 3=Λίγες φορές, 4=Περίπου μια φορά την εβδομάδα, 5=Λίγες φορές την εβδομάδα

1. Ένιωσα λυπημένος/η. ----------1 2 3 4 5
2. Ένιωσα μοναξιά. ----------1 2 3 4 5
3. Ένιωσα αισιόδοξα για το μέλλον. ------1 2 3 4 5
4. Είχα περιόδους κλάματος. ----------1 2 3 4 5
5. Δεν είχα διάθεση να φάω. ----------1 2 3 4 5
6. Απολάμβανα τη ζωή. ----------1 2 3 4 5

7. Ήθελα να μετράνε περισσότερο τα αισθήματά μου στους ανθρώπους γύρω μου. ------1 2 3 4 5

Μέρος 9 – Πώς είναι το σχολείο μου

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο μοιάζει το σχολείο σου με κάθε δήλωση.

1=δε συμφωνώ καθόλου, 2=συμφωνώ λίγο, 3=συμφωνώ πολύ, 4=συμφωνώ απόλυτα

1.Μ' αρέσει το σχολείο. ----------1 2 3 4

2. Είναι εύκολο να είμαι ο εαυτός μου στο σχολείο. ----------1 2 3 4

3. Οι δάσκαλοί μου φέρονται με εκτίμηση. ---------- 1 2 3 4

4. Αισθάνομαι ότι ταιριάζω με τους ανθρώπους γύρω μου στο σχολείο. ---------- 1 2 3 4

5. Αισθάνομαι ότι οι δάσκαλοι στο σχολείο με γνωρίζουν καλά. ---------- 1 2 3 4

6. Κανείς δε με γνωρίζει πραγματικά στο σχολείο. ---------- 1 2 3 4

7. Αισθάνομαι ότι ανήκω ή ταιριάζω στο σχολείο. ---------- 1 2 3 4

8. Οι μαθητές στο σχολείο μου είναι πολύ ανταγωνιστικοί στους βαθμούς. ---------- 1 2 3 4

9. Οι μαθητές στο σχολείο μου είναι πολύ ανταγωνιστικοί στα αθλήματα ή σε άλλες εξω-σχολικές δραστηριότητες. --------1 2 3 4

10.Αισθάνομαι μεγάλη πίεση για να έχω καλούς βαθμούς. ----------1 2 3 4

11.Συχνά αισθάνομαι ότι είναι χαμένος/η ανάμεσα σε όλους τους άλλους μαθητές. --------- 1 2 3 4

12.Αισθάνομαι μεγάλη πίεση να τα πάω καλά στα αθλήματα ή σε άλλες εξω-σχολικές δραστηριότητες. --------1 2 3 4

13.Αισθάνομαι ότι ο δάσκαλος με καταλαβαίνει. ----------1 2 3 4

14.Αν δεν είσαι ο καλύτερος σε κάτι, τότε δεν μετράς και πολύ στο σχολείο. ----------1 2 3 4

15.Εύχομαι να μπορούσα να πάω σε άλλο σχολείο. ---------- 1 2 3 4

Μέρος 10 – Γονική υποστήριξη στο σχολείο

Κύκλωσε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα πόσο ταιριάζουν οι γονείς σου σε κάθε δήλωση.

1=δε συμφωνώ καθόλου, 2=συμφωνώ λίγο, 3=συμφωνώ πολύ, 4=συμφωνώ απόλυτα

1. Οι γονείς μου ενδιαφέρονται για το τι συμβαίνει στο σχολείο. ----------1 2 3 4
2. Οι γονείς μου πηγαίνουν στις σχολικές συναντήσεις ή σε άλλες σχολικές δραστηριότητες.----------1 2 3 4
3. Οι γονείς μου με υποστηρίζουν στις σχολικές δραστηριότητές μου. ----------1 2 3 4
4. Οι γονείς μου γνωρίζουν πολλά για το τι κάνω στο σχολείο. ---------- 1 2 3 4
5. Οι γονείς μου με ρωτούν πώς ήταν η μέρα μου στο σχολείο. ---------- 1 2 3 4

Η Κλίμακα Σχέσεων με τους Γονείς (PBI)

Παρακάτω υπάρχουν μια σειρά από προτάσεις που δείχνου πως περνάς στο σπίτι. Σημείωσε με ένα Χ το βαθμό στον οποίο συμφωνείς με κάθε ένα από τα παρακάτω σε σχέση με τη **ΜΗΤΕΡΑ** σου.

Ερωτήσεις για τη σχέση με τη **Μητέρα**

	Απόλυτα Συμφωνώ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Απόλυτα Διαφωνώ
1. Μου μιλάει ζεστά και φιλικά				
2. Δεν με βοηθάει τόσο όσο χρειάζομαι				
3. Με αφήνει να κάνω τα πράγματα που μου αρέσουν				
4. Είναι ψυχρή μαζί μου (μου φέρεται ψυχρά)				
5. Καταλαβαίνει τα προβλήματα και τις ανησυχίες μου				
6. Μου φέρεται τρυφερά (είναι τρυφερή μαζί μου)				
7. Θέλει να παίρνω τις δικές μου αποφάσεις				
8. Δε θέλει να μεγαλώσω (να ενηλικιωθώ)				
9. Θέλει να ελέγχει όλα όσα κάνω				
10. Θέλει να μαθαίνει όλα μου τα μυστικά				
11. Την ευχαριστεί να συζητάει μαζί μου				
12. Μου χαμογελάει συχνά				
13. Πολλές φορές μου φέρεται σαν να είμαι μωρό				
14. Δεν καταλαβαίνει τι θέλω και τι έχω ανάγκη				
15. Με αφήνει να αποφασίζω για τον εαυτό μου				
16. Με κάνει να νιώθω ότι δεν με θέλει κανείς				
17. Με κάνει να αισθάνομαι καλύτερα όταν είμαι στενοχωρημένος-η				
18. Δε μιλάει μαζί μου αρκετά				
19. Θέλει να μη μπορώ να κάνω τίποτα χωρίς τη βοήθειά της				
20. Πιστεύει ότι δεν μπορώ να φροντίζω τον εαυτό μου, αν δεν είναι αυτή εκεί				
21. Μου δίνει όση ελευθερία θέλω				
22. Με αφήνει να πηγαίνω βόλτα με τους φίλους μου όσο συχνά θέλω				
23 Με προστατεύει πάρα πάνω απ' ότι πρέπει				
24. Δεν με παινεύει				
25. Με αφήνει να φοράω ό,τι ρούχα θέλω				

Η Κλίμακα Σχέσεων με τους Γονείς (PBI)

Παρακάτω υπάρχουν μια σειρά από προτάσεις που δείχνου πως περνάς στο σπίτι. Σημείωσε με ένα Χ το βαθμό στον οποίο συμφωνείς με κάθε ένα από τα παρακάτω σε σχέση με τον **ΠΑΤΕΡΑ** σου.

Ερωτήσεις για τη σχέση με τον **Πατέρα**

	Συμφωνώ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ

				Απόλυτα	Απόλυτα
1. Μου μιλάει ζεστά και φιλικά					
2. Δεν με βοηθάει τόσο όσο χρειάζομαι					
3. Με αφήνει να κάνω τα πράγματα που μου αρέσουν					
4. Είναι ψυχρός μαζί μου (μου φέρεται ψυχρά)					
5. Καταλαβαίνει τα προβλήματα και τις ανησυχίες μου					
6. Μου φέρεται τρυφερά (είναι τρυφερός μαζί μου)					
7. Θέλει να παίρνω τις δικές μου αποφάσεις					
8. Δε θέλει να μεγαλώσω (να ενηλικιωθώ)					
9. Θέλει να ελέγχει όλα όσα κάνω					
10. Θέλει να μαθαίνει όλα μου τα μυστικά					
11. Τον ευχαριστεί να συζητάει μαζί μου					
12. Μου χαμογελάει συχνά					
13. Πολλές φορές μου φέρεται σαν να είμαι μωρό					
14. Δεν καταλαβαίνει τι θέλω και τι έχω ανάγκη					
15. Με αφήνει να αποφασίζω για τον εαυτό μου					
16. Με κάνει να νιώθω ότι δεν με θέλει κανείς					
17. Με κάνει να αισθάνομαι καλύτερα όταν είμαι στενοχωρημένος-η					
18. Δε μιλάει μαζί μου αρκετά					
19. Θέλει να μη μπορώ να κάνω τίποτα χωρίς τη βοήθειά του					
20. Πιστεύει ότι δεν μπορώ να φροντίζω τον εαυτό μου, αν δεν είναι αυτή εκεί					
21. Μου δίνει όση ελευθερία θέλω					
22. Με αφήνει να πηγαίνω βόλτα με τους φίλους μου όσο συχνά θέλω					
23 Με προστατεύει πάρα πάνω απ' ότι πρέπει					
24. Δεν με παινεύει					
25. Με αφήνει να φοράω ό,τι ρούχα θέλω					

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ μαθητή /αγαπητή μαθήτρια,

Σε παρακαλούμε διάβασε προσεκτικά κάθε μία από τις προτάσεις που ακολουθούν. Στη συνέχεια κύκλωσε το ΝΑΙ εάν το περιεχόμενο της πρότασης ταιριάζει με αυτό που σκέφτεσαι ή το ΟΧΙ εάν το περιεχόμενο δεν ταιριάζει με αυτό που σκέφτεσαι.

	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ		
1	Στεναχωριέμαι όταν ένα κορίτσι δε βρίσκει κανένα να παίξει.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
2	Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στο δρόμο είναι ανόητοι.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
3	Τα αγόρια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
4	Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα ακόμα και αν εγώ δεν έχω πάρει κάποιο δώρο.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
5	Ένα αγόρι που κλαίει με κάνει να θέλω να κλάψω κι εγώ.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
6	Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα κορίτσι.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
7	Γελάω ακόμα και αν δε ξέρω γιατί γελάει κάποιος.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
8	Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
9	Τα κορίτσια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
10	Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
11	Θυμώνω όταν βλέπω ένα ζώο να το έχουν χτυπήσει.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
12	Στεναχωριέμαι όταν ένα αγόρι δε βρίσκει κανένα να παίξει.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
13	Μερικά τραγούδια με στεναχωρούν τόσο που θέλω να κλάψω.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
14	Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα αγόρι.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
15	Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίνε χωρίς να είναι λυπημένοι για κάτι.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
16	Είναι ανόητο να συμπεριφέρεσαι στα σκυλιά και στις γάτες σαν να έχουν ανθρώπινα αισθήματα.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**

	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ		
17	Εκνευρίζομαι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να προσποιείται συνεχώς ότι θέλει βοήθεια από το δάσκαλο	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
18	Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους προφανώς δε θέλουν να έχουν.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
19	Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει θέλω να κλάψω κι εγώ.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
20	Νομίζω ότι είναι χαζό να κλαίνε οι άνθρωποι όταν βλέπουν μια θλιβερή ταινία ή όταν διαβάζουν ένα θλιβερό βιβλίο.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
21	Μπορώ να φάω όλα τα μπισκότα μου ακόμα και αν βλέπω κάποιον να με κοιτάει ζητώντας μου ένα.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
22	Δεν στεναχωριέμαι όταν ο δάσκαλός μου τιμωρεί ένα συμμαθητή μου επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες του σχολείου.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**

Ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο που διέθεσες!