

**ΚΙΤΣΑΚΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

**Η ΒΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ**

ΑΘΗΝΑ, 2010

**ISBN : 978-960-92857-1-1**

# Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	σ.5
<b>Πρώτο κεφάλαιο</b>	
1.1. Θεωρητική διασάφηση των εννοιών της παραβατικότητας και της απόκλισης .....	σ.6
1.2. Εφηβεία και παραβατικότητα.....	σ.7
1.3. Απόκλιση, αξιακά συστήματα, κουλτούρα, υποκουλτούρα,....	σ.8
πολιτιστικό πλαίσιο και παραβατικότητα	
1.4. Επισκόπηση της παραβατικότητας στην Ελλάδα .....	σ.10
1.5. Οι εκτιμήσεις του έντυπου τύπου για την παραβατικότητα και τις αποκλίνουσες πράξεις ανηλίκων .....	σ.12
1.6. Αυτοαντίληψη και παραβατικότητα: θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση .....	σ.18
1.7. Αυτοκατανόηση και παραβατικότητα.....	σ.23
<b>Δεύτερο κεφάλαιο</b>	
2.1. Θεωρητική διασάφηση της έννοιας της επιθετικότητας.....	σ.24
2.2. Επιθετικότητα και εφηβεία .....	σ.30
2.2.1. Εφηβεία, επιθετικότητα και ηθική ανάπτυξη.....	σ.31
2.2.2. Εφηβεία, επιθετικότητα και γνωστική ανάπτυξη.....	σ.34
2.3. Η εξέλιξη της επιθετικότητας - Επιθετικότητα και φυλογέννηση .....	σ.35
2.3.1. Επιθετικότητα και οντογέννηση.....	σ.35
2.4. Το πέραςμα στην επιθετική πράξη .....	σ.35
2.5. Επικρατούσες θεωρίες σχετικά με την επιθετικότητα .....	σ.35
2.6. Ερευνητικές προσεγγίσεις της επιθετικότητας αναλογικά με διάφορες μεταβλητές .....	σ.42
2.7. Επιθετικότητα και επαγγελματικές επιλογές.....	σ.55
2.8. Ερωτηματολόγια μέτρησης της επιθετικότητας.....	σ.55
<b>Τρίτο κεφάλαιο</b>	
3.1. Θεωρητική διασάφηση των φαινομένων βίας.....	σ.57
3.2. Φαινόμενα βίας και εκφοβισμός με σωματικά βίαια μέσα .....	σ.58
3.3. Σχολική βία .....	σ.60
3.4. Θεωρίες ερμηνείας της σχολικής βίας .....	σ.64
3.5. Φαινομενολογία και σχολική βία .....	σ.66
3.6. Σχολική βία, κοινωνική βία και υποφερτή απόκλιση .....	σ.68
3.7. Σχολική βία, σχολική επίδοση και σχολικό περιβάλλον.....	σ.69

3.8. Σχολική βία και ατομική παθολογία.....	σ.74
3.9. Σχολική βία, κοινωνικό περιβάλλον και πολιτιστικό πλαίσιο..	σ.75
3.10. Σχολική βία, αυτοαντίληψη, κουλτούρα και εθνικότητα .....	σ.76
3.11. Σχολική βία και φύλα .....	σ.78
3.12. Σχολική βία και ηλικία .....	σ.78
3.13. Σχολική βία και αυτοαντίληψη.....	σ.78
3.14. Σχολική βία, αυτοαντίληψη και μέσα μαζικής ενημέρωσης..	σ.80
3.15. Σχολική βία και οικογένεια .....	σ.81
3.16. Προγράμματα πρόληψης της σχολικής βίας .....	σ.83

### **Τέταρτο Κεφάλαιο**

4.1. Θεωρητική διασάφηση της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού (bullying).....	σ.89
4.2. Επισκόπηση διεθνών ερευνών για το σχολικό εκφοβισμό (bullying) και τη σχολική βία .....	σ.93
4.3. Το προφίλ των μαθητών που ασκούν εκφοβισμό και σχολική βία - Το προφίλ των μαθητών που υφίσταται εκφοβισμό και σχολική βία .....	σ.99
4.4. Διεθνική ερευνητική προσέγγιση του εκφοβισμού και της σχολικής βίας.....	σ.103
4.5. Σχολικός εκφοβισμός, σχολική βία και φύλο.....	σ.104
4.6. Σχολικός εκφοβισμός, σχολική βία, επιθετικότητα και αξίες...σ.	104

### **Πέμπτο κεφάλαιο**

5.1. Ιδεολογική θεώρηση της πράξης του εκφοβισμού.....	σ.107
5.2. Εκφοβισμός και αυτοεκτίμηση .....	σ.108
5.3. Εκφοβισμός, θυματοποίηση και φύλο.....	σ.110
5.4. Εκφοβισμός, θυματοποίηση και σχολικό περιβάλλον, σχολική επίδοση .....	σ.110
5.5. Εκφοβισμός και ηλικία.....	σ.112
5.6. Έρευνες στον ελλαδικό χώρο σχετικά με τον εκφοβισμό, τη σχολική βία και την αντικοινωνική συμπεριφορά στο σχολικό χώρο .....	σ.112

### **Έκτο κεφάλαιο**

6.1. Θεωρητική διασάφηση της έννοιας του βανδαλισμού.....	σ.125
6.2. Έρευνες σχετικά με τους βανδαλισμούς στα σχολεία.....	σ.127

<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>σ.129</b>
---------------------------	--------------

## Πρόλογος

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλάζει, συμπαρασύροντας σε αναγκαστική πορεία αλλαγής και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που πρέπει να αναμετρηθούν με καινούρια και όχι πάντα καλύτερα δεδομένα.

Μαθητές, γονείς και δάσκαλοι αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις και φαινόμενα άγνωστα, έχοντας ανάγκη από νέο γνωστικό οπλοστάσιο, τεχνικές και μεθόδους που ελάχιστο βαθμό εξοικείωσης διατηρούν μαζί τους.

Η παραβατικότητα, η επιθετικότητα, η σχολική βία και ο εκφοβισμός, το φαινόμενο του bullying έχουν κάνει αισθητή τη παρουσία τους.

Αν και τα ποσοστά των παθολογικών αυτών φαινομένων είναι ακόμα χαμηλά χρίζουν ουσιαστικής κατανόησης και αντιμετώπισης.

Η συγγραφή αυτή ευελπιστεί να συμμετάσχει σε ένα βαθμό στην προσέγγιση των φαινομένων αυτών, στη βαθύτερη κατανόησή τους από το εκπαιδευτικό δυναμικό και στην άρση της υπάρχουσας προκατάληψης που τα συνοδεύει.

Η έλλειψη συστηματικής ερευνητικής μελέτης των φαινομένων στην ελληνική πραγματικότητα αποτελεί παρούσα και μελλοντική ανάγκη.

Τα χαμηλά ποσοστά στα οποία κινείται ακόμα η παρουσία ανάλογων φαινομένων δεν δικαιολογεί κανένα εφησυχασμό, αλλά αντιθέτως πρέπει να αποτελέσει μια αισιόδοξη αφετηρία μελέτης του φαινομένου.

Η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αποτελέσει την απαρχή μιας συντροφικής πορείας, δασκάλων, μαθητών και γονέων, με στόχο την υλοποίηση ενός ειρηνικού οράματος για μια ευτυχέστερη καθημερινότητα και μια ευτυχέστερη κοινωνία πολιτών.

## ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### 1.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΑΣΑΦΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΠΟΚΛΙΣΗΣ

Ο ορισμός της νεανικής παραβατικότητας συνδέεται με τον τρόπο που θα αντιμετωπιστεί η αποκλίνουσα συμπεριφορά του εφήβου, ώστε να επιτελεστεί η όποια δυνατή «μεταφορά» της από την κουλτούρα της απόκλισης στην κουλτούρα της μη απόκλισης. Όλες οι κοινωνίες διαθέτουν συνήθειες, κριτήρια και νόμους και περιμένουν να τους αποδεχτούν οι νέοι. Συνήθως, όπως και σε πολλαπλές ανθρώπινες εκδηλώσεις η διάκριση ανάμεσα στην επιθετική και μη επιθετική συμπεριφορά καταλήγει να είναι απλώς μια διαφορά βαθμού (Παρασκευόπουλος, 1992, σ.64).

Η εννοιολογική αποσαφήνιση της απόκλισης είναι ιδιαίτερα δυσχερής. Παραδειγματικά αναφέρεται ότι σε έρευνα που διενήργησε ο Simmons, το 1965, με δείγμα 180 άτομα, που κλήθηκαν να ορίσουν την έννοια της απόκλισης συλλέχθηκαν 252 διαφορετικές απαντήσεις, οι οποίες προσδιόριζαν εντελώς διαφορετικά τον όρο (Thio, 1983, p.3).

Η έννοια της απόκλισης ορίζεται δυσχερώς γιατί οι αποκλίνουσες πράξεις εξελίσσονται μταιχμιακά και στα όρια του ποινικού κανόνα. Δεν είναι αποδεκτές κοινωνικά, αλλά δεν παραβιάζουν κανένα νομικό κανόνα, ώστε να επιτρέπεται ο χαρακτηρισμός τους από τον ποινικό κώδικα. Συγγενής έννοια με αυτήν της απόκλισης είναι η έννοια της ηθικής παρεκτροπής (Σπινέλλης & Τρωϊανός 1987, σ.53, Σπινέλλης, 1992, Χαϊδού, 1989), η οποία εμπεριέχει αξιολογικό χαρακτηρισμό, αλλά δεν αναφέρεται σε ποινικά κολάσιμη πράξη.

Ο Reinhold (1991) προσπαθώντας να ορίσει επαρκώς την έννοια συμπεριέλαβε:

1. Πράξεις που αντιστρατεύονται άτυπους, εθιμικούς, άγραφους κοινωνικούς κανόνες, αλλά δεν συνιστούν παραβίαση νομικών κανόνων
2. πράξεις που συνιστούν παράβαση του τυπικού νόμου, κρίνονται και χαρακτηρίζονται ως αποκλίνουσες με βάση την συλλογική συνείδηση
3. πράξεις που όταν κρίνονται αξιολογούνται ως παραβάσεις του τυπικού νόμου αλλά δε χαρακτηρίζονται ως αποκλίνουσες με βάση την συλλογική συνείδηση.

Έρευνα του Offer (1979) σχετικά με τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των εφήβων από τις Κεντροδυτικές πολιτείες των ΗΠΑ κατέληξε στην ανάδειξη έξι παραγόντων που ασκούν την μεγαλύτερη επίδραση στη φύση των αποκλινόντων εφήβων και προκαλούν την συμπεριφορά τους: α) η

παρορμητικότητα β) το γνωστικό τους επίπεδο γ) η οικογενειακή επικοινωνία δ) η αυτοεικόνα τους ε) η ψυχοπαθολογία στ) τα σύστημα αξιών τους.

## **1.2. ΕΦΗΒΕΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Η εφηβική παραβατικότητα καταμετράται με σημαντικές διακυμάνσεις σε διεθνές επίπεδο, αποτέλεσμα που μπορεί να οφείλεται και στα διαφορετικά ποινικά συστήματα, στην διαφορετική καταμέτρηση των ποινών, στην αποποινικοποίηση συμπεριφορών ως παραβατικών από χώρα σε χώρα, στις διαφορές στο ηλικιακό όριο ποινικής ευθύνης του παιδιού, στα διαφορετικά κέντρα εξωποινικής μεταχείρισης του ανήλικου ή στις μεθόδους καταγραφής ποινικών αδικημάτων (Νόβα - Καλτσούνη, 2005, σ.128).

Η προαναφερθείσα διαφοροποίηση δημιουργεί αυξημένα προβλήματα που σχετίζονται κυρίως με την σύγκριση των παραβατικών ποσοστών από χώρα σε χώρα.

Τα πλέον πρόσφατα στοιχεία καταμέτρησης του Συμβουλίου της Ευρώπης καταγράφουν μικρή μείωση στις χώρες της Αυστρίας, Γερμανίας, Ελβετίας, Αγγλίας και Τουρκίας, ενώ αύξηση των παραβατικών πράξεων ανηλίκων παρουσιάζεται σε Ελλάδα, Βέλγιο και Κύπρο. Στη Σουηδία οι αντίστοιχοι δείκτες δεν παρουσιάζουν διαφορές. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στους ποιοτικούς δείκτες των αντίστοιχων πράξεων οι οποίοι παρέχουν χρήσιμα στοιχεία για την διαφοροποίηση του φαινομένου (Νόβα-Καλτσούνη, 2005, σ.128).

Στοιχεία του Τμήματος Ανηλίκων Ασφάλειας Αττικής υποστηρίζουν ότι οι μαθητές όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης που κατηγορούνται κάθε χρόνο για διάπραξη αξιόποινων πράξεων στην περιοχή της πρωτεύουσας, εξαιρουμένων των παραβάσεων του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας, αποτελούν το 32,7% του συνόλου ανηλίκων με τους οποίους ασχολείται το τμήμα. Το 86% είναι μαθητές Δημοτικού σχολείου και ημερήσιων Γυμνασίων και Λυκείων, το 14% μαθητές νυχτερινών ή ειδικών σχολείων και το 12% επί του συνόλου του δείγματος, μαθητές Δημοτικού σχολείου. Οι παραβατικές τους πράξεις αφορούν συνήθως την ξένη ιδιοκτησία κατά της οποίας στρέφονται με κλοπές και φθορές (Νόβα-Καλτσούνη, 2005, σ.139).

Έρευνα του Πανεπιστημίου Θράκης σχετικά με την αυτοομολογούμενη παραβατικότητα (Πανούσης, 1991) σε δείγμα 3.795 μαθητών από 67 Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας κατέδειξε ότι το 26% των μαθητών διέπραξε μια τουλάχιστον παράβαση του ποινικού νόμου, χωρίς να

καταγραφεί στα επίσημα στατιστικά στοιχεία, το 60.9% χτύπησαν κάποιον, το 57% απείλησαν κάποιον, το 46,9% έκλεψαν χρήματα από συγγενικά τους πρόσωπα, το 26,25 έκλεψαν κάποιο αντικείμενο από περίπτερο και το 1,9% παραδέχτηκε ότι ασχολήθηκε μαζί του η δικαιοσύνη.

### **1.3. ΑΠΟΚΛΙΣΗ, ΑΞΙΑΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ, ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ, ΥΠΟΚΟΥΛΤΟΥΡΑ, ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Ο Claessens (1972) εισάγει την έννοια της ανάληψης «πολιτισμικού ρόλου» και της γέννησης του πολιτισμικού Υπέρ Εγώ στο άτομο. Το πολιτισμικό υπέρ Εγώ ιδιαίτερα κατά την διάρκεια της εφηβείας, μέσω της ανάληψης κοινωνικών ρόλων, συγχωνεύεται με το κοινωνικό υπέρ Εγώ και σχηματίζει την συνείδηση που λειτουργεί σαν επανορθωτής κάθε αποκλίνουσας και παραβατικής συμπεριφοράς.

Ο Charman (1964) απέδειξε ότι τα παραβατικά άτομα είναι αποξενωμένα από το νόμιμο κοινωνικό σύστημα αξιών ενώ έλκονται από το παράνομο σύστημα αξιών. Ερευνώντας με δείγμα είκοσι ζεύγη αγοριών παραβατών και μη παραβατών, ηλικίας 14 - 16 ετών από δημόσια σχολεία της περιοχής του Μισσούρι κατέδειξε ότι οι μη παραβάτες, που έχουν υιοθετήσει και ενδοβάλλει ως πεδίο αναφοράς τους το νόμιμο κοινωνικό σύστημα, σημειώνουν θετικότερη αυτοαντίληψη, συγκριτικά με τη παραβατική ομάδα.

Ο Coleman (1961) ερευνώντας 10 αντιπροσωπευτικά Αμερικάνικα Λύκεια διαπίστωσε την ύπαρξη μιας εφηβικής υποκουλτούρας (subculture), όπου στην ομάδα των «σημαντικών άλλων» εξέχουσα θέση κατέχουν οι φίλοι και όχι οι γονείς, στο βαθμό που οι μισοί από τους ερωτηθέντες θα προτιμούσαν να απορριφθούν από τους γονείς τους παρά να χάσουν τον καλύτερό τους φίλο. Ελάχιστα αγόρια είναι εκείνα που επιθυμούν να συνεχίσουν το επάγγελμα των γονέων τους, διαπίστωση που θα μπορούσε να παραπέμψει και σε μια προσπάθεια ανεξαρτοποίησης του «εγώ».

Οι έφηβοι αισθάνονται ότι πρέπει να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο αντίθετες κουλτούρες: την «επίσημη σχολική κουλτούρα, την κουλτούρα των ενήλικων μεσοαστών» και «την νεανική κουλτούρα, αντίστροφη του προηγούμενου μοντέλου» (Sugarman, 1967, p.2, Polk & Pink, 1971, p.2).

Σύμφωνα με τους Murdock & Phelps (1972, p.23) η απόσταση των εφήβων από την κυρίαρχη κουλτούρα καθοδηγείται από δύο πολιτιστικούς αστερισμούς: την κουλτούρα που υποδεικνύει ο δρόμος (street culture) και που βασίζεται σε αξιακά συστήματα της εργατικής τάξης και την pop media culture που πηγάζει κυρίως από τα M.M.E.



Η κουλτούρα των συνομηλίκων ορίστηκε «σαν μια ομάδα δραστηριοτήτων, αξιών και κοινών πεποιθήσεων, οι οποίες συνοικοδομούν δραστικά με τα παιδιά την καθημερινή τους ρουτίνα» (Berentzen, 1984, Corsano & Eder, 1990, pp.197-220, Avgitidou, 1994a & 1994b, pp.263-266, Corsano, 1997). Παραδειγματικά αναφέρουμε ότι ένας τσακωμός μπορεί να είναι η κατάλληλη συμπεριφορά ανάμεσα σε φίλους, στα πλαίσια της συλλογιστικής της κουλτούρας των συνομηλίκων και να νομιμοποιείται από τους κοινωνικούς παράγοντες (Corsano & Ritzo, 1988, pp.879-894), ή να θεωρηθεί ανεπίτρεπτος όταν η ομάδα είναι ενάντια στη βία. Το να μεταφράσουμε αυθαίρετα και αυστηρά τη συμπεριφορά, μη λαμβάνοντας υπόψη μας τις αξίες, τη ρουτίνα και τις συνήθειες της ομάδας, πιθανόν να μας οδηγήσει σε ακραίες κρίσεις για το συγκεκριμένο παιδί (Avgitidou, 2001, pp.145-152).

Σύμφωνα με τον Cohen (1961, p.91) που εισάγει την γενική υποπολιτιστική θεωρία «η κουλτούρα της συμμορίας είναι ο τρόπος που επιλέγουν οι μαθητές για να διευθετήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τα οποία είναι κυρίως προβλήματα status», στο βαθμό που ο σχολικός χώρος αποτελεί το πρώτο ανταγωνιστικό κοινωνικό πεδίο και οι μαθητές μεταφέρουν εκεί το «οικογενειακό τους στίγμα» (Dechene, 1975, p.75). Το αίσθημα του «ανήκειν» και της αποδοχής είναι σημαντικά κίνητρα για το παιδί κυρίως εάν ήδη έχει ήδη εισπράξει την κοινωνική απόρριψη.

Επιπρόσθετα στη μετάφρασή μας πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας και τις ποιότητες και τα χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων των παιδιών που πολλές φορές διαφέρουν, όπως καταδείχτηκε και από εθνογραφική μελέτη παιδικών φιλιών σε Αγγλία και Ελλάδα, που κατέληξε ότι ο τύπος, η ουσία και η ανάπτυξη της φιλίας ποίκιλλε ανάλογα με την διαφορετική κουλτούρα το διαφορετικό πολιτιστικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική δομή (Avgitidou, 1994a ). Επισημαίνεται η διάκριση ανάμεσα σε πλευρές του εαυτού που είναι ανεξάρτητες από το πολιτιστικό πλαίσιο και συνεπώς δεν επηρεάζονται από αυτό και σε πλευρές του εαυτού που συναρτώνται άμεσα από αυτό (Hallowell, 1955, Triandis, 1989, pp.506-520).

Η αποδοχή όλων των στερεοτυπικών τρόπων ζωής και σκέψης αναπαράγεται ευκολότερα σήμερα, ακόμα και στην αποκλίνουσα μορφή τους μια και «η βία της βιομηχανικής κοινωνίας έχει θρονιαστεί μέσα στο μυαλό των ανθρώπων. Κάθε εκδήλωση της βιομηχανίας της κουλτούρας αναπαράγει τους ανθρώπους, σύμφωνα με το πρότυπο που έχει κατασκευαστεί για αυτούς από την βιομηχανία της κουλτούρα ως σύνολο» (Horkheimer & Adorno, 1986, p.149).

Η δύναμη του ενστικτώδους ντετερμινισμού στον άνθρωπο αποδεικνύεται μηδαμινή, σύμφωνα με τον Dawkins (Γεωργούλη - Κούκου, 1995, σ.120).

Είναι ιδιαίτερα εμφανής η δυσκολία των εφήβων να αποδεχθούν τις κυρίαρχες αστικές αξίες (Γαλανουδάκη - Ράπτη, 1994, σσ.178-186) και η συνακόλουθη έκλυση παραβατικής ή αποκλίνουσας συμπεριφοράς, χωρίς απαραίτητα το σχήμα να ακολουθεί αιτιώδη σχέση.

Η παραβατικότητα εκτιμάται ως ένα κοίταγμα στον καθρέφτη του εαυτού και μια συνακόλουθη κρίση του ως καλού και άξιου ή κακού και αποδιοπομπαίου. Αν η αυτοαποδοχή ετεροπροσδιορίζεται βασιζόμενη στην αποδοχή από τους άλλους και αν το νόμιμο σύστημα παράγει μόνο αρνητικές εικόνες εαυτού, το άτομο θα έχει ανάγκη αυτοεπικύρωσης μέσω αποδοχής από ένα σύστημα που δεν έχει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του νόμιμου συστήματος και προάγει διαφορετικό σύστημα αξιών.

Ο Κουράκης (2000, σ.92) υπογραμμίζει ότι οι κώδικες και συστήματα αξιών που ενστερνίζονται οι έφηβοι και οι νέοι διαφοροποιούνται αναλογικά με την ύπαρξη παραβατικής ή μη συμπεριφοράς από μέρους τους, χωρίς να εξειδικεύει περαιτέρω τις συγκεκριμένες αξίες που αφορούν την κάθε κατηγορία.

Ο Γκότοβος (1996) καταλήγει ερευνητικά ότι οι νέοι που προβαίνουν σε παραβατικές πράξεις που σχετίζονται με χρήση ναρκωτικών ουσιών έχουν εντονότερο προφίλ ατομιστή και συμφεροντολόγου, διατηρούν υψηλότερο βαθμό απόρριψης για πράξεις που εκτιμώνται ως ορθές κοινωνικά (π.χ. παροχή βοήθεια σε ηλικιωμένο πρόσωπο) και ενδοβάλλουν κατά κανόνα έναν αποκλίνοντα κώδικα συμπεριφοράς που διαφοροποιείται από εκείνον που ενδοβάλλουν μη παραβατικές ομάδες.

#### **1.4. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Τα στοιχεία που παρατίθενται αφορούν στην εξέλιξη της παραβατικότητας των εφήβων, ηλικίας 13 έως και 17 ετών, κατά τα έτη 1984 έως και 1996 (σποραδικά δίνονται και πληροφορίες για το έτος 1983) με βάση την καταγεγραμμένη παραβατικότητα από τρεις πηγές: τις αστυνομικές στατιστικές, τις στατιστικές της Ελληνικής Δικαιοσύνης και τις έρευνες που κατέγραψαν την αυτοομολογούμενη παραβατικότητα και έχουν ως ακολούθως: (Κουράκης, 2000, σσ.75 –77, 125)

Επισημαίνεται μια μικρή αυξητική τάση στις αδικήματα που αφορούν τις σωματικές βλάβες με εναρκτήρια χρονιά ανόδου των αντίστοιχων ποσοστών τα έτη 1985 και 1986. Οι βλάβες αυτές είναι απόρροια τροχαίων παραβάσεων. Απουσιάζουν οι οργανωμένες εγκληματικές ομάδες που

κινούνται στα πρότυπα των αντίστοιχων ομάδων των ΗΠΑ, που εμπλέκονται σε συγκρούσεις με άλλες ομάδες ή που διαπράττουν συστηματικά εγκληματικές πράξεις ή ελέγχουν σε επίπεδο «προστασίας» ολόκληρες περιοχές.

Σε έρευνα της η Μανιουδάκη σχετικά με την ύπαρξη νεανικών συμμοριών στην Ελλάδα που διενεργήθηκε το 1999, στην περιοχή της πρωτεύουσας, σε δείγμα ηλικίας 12 έως και 19 ετών, κατέδειξε ότι το 7% του δείγματος ανήκε σε οργανωμένες συμμορίες με συντονισμένη παραβατική δράση, το 17% δήλωσε ότι είχε τελέσει παραβατικές πράξεις και το 48% ότι είχε δεχτεί επίθεση ή απειλή επίθεσης από συνομηλίκους του (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Διεθνείς έρευνες αυτομολογούμενης παραβατικότητας στις οποίες συμμετείχε και η Ελλάδα (Spinellis et al, 1994, p.310) και οι οποίες διενεργήθηκαν στη περιοχή της πρωτεύουσας, όπου και συγκεντρώνεται ο κύριος όγκος των εγκλημάτων που διαπράττονται κατέδειξαν ότι το 34,9% των δραστών ηλικίας 14 έως και 21 ετών, σχετίζονταν σύμφωνα με ομολογία του, με εγκλήματα κατά της ιδιοκτησίας (κλοπές στο σχολείο, σε κατάσταση, διάρρηξη) κατά το έτος 1993, ενώ το 65,3% απάντησε θετικά στο εάν ποτέ τέλεσε τέτοια πράξη χωρίς να τοποθετήσει χρονικά την τέλεση της πράξης αυτής. Οι ομολογούμενοι βανδαλισμοί έφθαναν τι 63,4%, όταν δεν ζητούνταν συγκεκριμένη χρονική τοποθέτηση της πράξης και το 54,5% όταν η πράξη είχε τελεστεί κατά την προηγούμενη χρονιά. Η βία που ασκούσαν σε πρόσωπα που δεν ανήκαν στην οικογένεια έφθανε σε ποσοστό 9,4% όταν δεν ζητούνταν συγκεκριμένη χρονική τοποθέτηση της πράξης και 6,2% αντίστοιχα όταν η πράξη είχε τελεστεί κατά την προηγούμενη χρονιά.

Αντίστοιχη διαπολιτισμική συγκριτική έρευνα του Γκότοβου (1996, σ.242) σε επαρχιακές πόλεις (Ιωάννινα και Κέρκυρα) και σε 10 ευρωπαϊκές πόλεις (Μόσχα, Ανατολικό Βερολίνο, Δυτικό Βερολίνο, Πράγα, Φρανκφούρτη, Σλούμπιτσε, Βαρσοβία, Μπρατισλάβα, Σόφια, Βουδαπέστη) με δείγμα 1.163 μαθητές προεφηβείας και εφηβείας, 11-16 ετών, κατέγραψε ότι το 85,2% και το 89,5% ήταν αντίθετοι ή τελείως αντίθετοι με το να κλέβει «κανείς καμία φορά κάτι», το 66,4% και 68,1% με το «δέρνεται κανείς με άλλους», το 70,7% και το 67,9% με το να ταξιδεύει κανείς λαθραία με τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς. Το 40% του δείγματος δήλωσε ότι στο σχολείο τους εκδηλώνεται βία, ένας στους τέσσερις δήλωσε ότι έχει πέσει θύμα σωματικής βίας, το 35% πιστεύει ότι πρέπει να προστατεύεται ο κάθε μαθητής ακόμα και μέσα στο σχολικό χώρο με διάφορα μέσα άμυνας και το 15% κατέχει τέτοια αμυντικά μέσα όταν βρίσκεται στο σχολείο. Οι

παραβατικές πράξεις των εφήβων που κινούνται σε κακουργηματικά επίπεδα κινούνται σε πολύ χαμηλά ποσοστά.

Έρευνα του ΕΚΚΕ (1996, σσ.99-104) με δείγμα εφήβους και νέους ηλικίας από 15 έως και 29 ετών του Νομού Θεσσαλονίκης κατέδειξε ότι το 57,3% των μαθητών του Λυκείου οδήγησε αυτοκίνητο χωρίς άδεια, το 22,5% αφαίρεσε πράγματα από καταστήματα χωρίς να καταβάλλει το αντίστοιχο αντίτιμο, το 47% άσκησαν σωματική βία κατά την διάρκεια συμπλοκής σε καβγά, το 29,5% έκανε φθορές σε ξένες ιδιοκτησίες με δόλο ή σκόπιμα.

Έρευνα των Φακιολά & Αρμενάκη (1995, σσ.132-133) επισημαίνει τη σχέση βίας και χρήσης τοξικών ουσιών από μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου αφού το 93% του δείγματος που είχαν εμπλακεί πολύ συχνά σε βίαιες πράξεις έκανε χρήση ουσιών.

Ο Κουράκης (2000, σ.91) επισημαίνει ότι η θεσμική δυσλειτουργία και η έλλειψη υπερατομικών αξιών στον Ελλαδικό χώρο δεν έχει ακόμα οδηγήσει σε επίπεδα παραβατικότητας που να μην θεωρούνται ανεκτά ή ελέγξιμα.

## **1.5. ΟΙ ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΝΤΥΠΟΥ ΤΥΠΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΕΣ ΠΡΑΞΕΙΣ ΑΝΗΛΙΚΩΝ**

Τόσο ο έντυπος όσο και ο ηλεκτρονικός τύπος, μέσω των οποίων σηματοδοτούνται, καταγράφονται και δημιουργούνται κοινωνικές αντιλήψεις ή ενδυναμώνονται τα ήδη υπάρχοντα κοινωνικά στερεότυπα καταγράφουν μια διαφορετική άποψη σε σχέση με την εφηβική βία και επιθετικότητα, η οποία δεν συμφωνεί με τις επιστημονικές εκτιμήσεις και τα στατιστικά στοιχεία των ερευνών που μελέτησαν το συγκεκριμένο θέμα στον ελλαδικό χώρο. Τα στατιστικά στοιχεία της Εθνικής Ασφάλειας της ΕΛΑΣ παρά ταύτα συνηγορούν υπέρ αυτών των εκτιμήσεων.

Αναλυτικότερα:

**Η εφημερίδα «Βήμα»** κάνει λόγο «για έκρηξη παιδικού εγκλήματος» και σημειώνει ότι «μέσα σε δέκα χρόνια 3.000.000 ανήλικοι απασχόλησαν τις διωκτικές και δικαστικές αρχές, ενώ η παιδική εγκληματικότητα αυξήθηκε κατά 49,1% στην Αττική», χαρακτηρίζοντας αυτούς τους στατιστικούς δείκτες σαν τους «στατιστικούς δείκτες του εφιάλτη» (14-6-1994, σ.Α42 στον Γαλάνη, 1995, σσ.123-131). Σε κατοπινό δημοσίευμα (2-10-2005, σσ.Α38-Α39) φέρνει στο φως πανελλαδική έρευνα που διενεργήθηκε από την εταιρεία δημοσκοπήσεων V-PRC σε δείγμα 400 μαθητών Ενιαίων Λυκείων της χώρας, εκ των οποίων το 40,7% ήταν αγόρια και το 50,3% ήταν κορίτσια. Το 93,9% φοιτούσαν σε Δημόσια σχολεία, το

2,9% σε Δημόσια Πειραματικά και το 2% σε Ιδιωτικά. Το 63,7% διέμεναν σε αστικά κέντρα, το 23,9% σε αγροτικές περιοχές, το 12,5% σε ημιαστικά κέντρα, το 25,2% στο πολεοδομικό συγκρότημα της πρωτεύουσας, το 27,4% στην περιοχή Στερεά Ελλάδα και Πελοπόννησου, το 15,8% στη Θεσσαλία και την Ήπειρο, το 10,4% στη Θεσσαλονίκη, το 11,8% στη Μακεδονία και τη Θράκη και το 3,1% στην Κρήτη.

Σύμφωνα με την διενεργηθείσα έρευνα τα κρούσματα απειλών και βρισίων μεταξύ συμμαθητών στα σχολεία φτάνουν το 76,7% των ερωτηθέντων μαθητών, οι ξυλοδαρμοί στο σχολικό περιβάλλον το 57%. Το 63,8% των μαθητών έχει βρεθεί μπροστά σε συμπλοκές συμμοριών ανηλίκων, το 48,8% σημείωσε τη χρήση βίας σε αθλητικές συναντήσεις, το 22,8% εκδηλώσεις βίας σχετικά με τα ναρκωτικά, το 22,5% κρούσματα σεξουαλικής παρενόχλησης, το 12,2% έχει δεχτεί επιθέσεις με αυτοσχέδια όπλα. Οι συμπλοκές ομάδων ατόμων μέσα στα σχολεία φθάνουν το 50,4%, ενώ τα κρούσματα σεξουαλικής παρενόχλησης φθάνουν το 14,2%. Το 60,1% των μαθητών πιστεύει ότι υπάρχουν φαινόμενα βίας στη σχολική ζωή.

Κατά γεωγραφική περιοχή τα κρούσματα σχολικής βίας κατανέμονται ως ακολούθως: στη Κρήτη 80%, στην Θεσσαλονίκη το 77,5%, στην Αθήνα το 71,8%, στη Θεσσαλία και την Ήπειρο το 58,4% , στη Μακεδονία και την Θράκη το 55,9%, στη Στερεά και την Πελοπόννησο το 44,1%. Σχετικά με τις μορφές υλικών καταστροφών που καταγράφονται στα σχολεία ισχύει η ακόλουθη κατηγοριοποίηση:

Το 69,9% των ερωτηθέντων υπέδειξε ως πιο συχνή την καταστροφή εξοπλισμού, το 67,3% την καταστροφή της κτιριακής υποδομής, το 52,4% του διδακτικού υλικού, το 45,3% του αθλητικού υλικού, το 28,4% των αντικειμένων ιδιοκτησίας μαθητών, το 17,6% των αντικειμένων ιδιοκτησίας των καθηγητών.

Η καταγραφή των μορφών βίας ως κυρίαρχων ανά γεωγραφική περιοχή παρουσιάζεται από τους μαθητές ως ακολούθως :

Οι βρισιές και οι απλές λεκτικές απειλές στις αστικές περιοχές φθάνουν στο 78,6%, στις ημιαστικές το 77,7% και στις αγροτικές το 71,1%. Οι αλληλοξυλοδαρμοί στις αστικές περιοχές κινούνται στα επίπεδα του 61,2%, στις ημιαστικές στο 59,6%, στις αγροτικές στο 51,7%, οι συμπλοκές μεταξύ ατόμων μέσα στο σχολικό χώρο στις αστικές περιοχές κινούνται στα επίπεδα του 56,0%, στις ημιαστικές στο 54,6%, στις αγροτικές στο 44,5%, η βία στις αθλητικές συναντήσεις στις αστικές περιοχές κινείται στα επίπεδα του 46,5%, στις ημιαστικές στο 37,2%, στις αγροτικές στο 42,1%. Οι εκδηλώσεις βίας σχετικά με τα ναρκωτικά στις αστικές περιοχές καταγράφονται στα επίπεδα του 18,1% των ερωτηθέντων, στις ημιαστικές

στο 14,7%, στις αγροτικές στο 13,7%. Οι επιθέσεις με αυτοσχέδια ή όχημα στις αστικές περιοχές αποτελούν το 15,9% των απαντήσεων, στις ημιαστικές στο 5%, στις αγροτικές το 12%. Τα κρούσματα σεξουαλικής παρενόχλησης στα αστικά κέντρα αποτελούν το 14,2% των μορφών βίας, στις ημιαστικές δεν καταγράφονται καθόλου και στις αγροτικές φθάνουν στο 6,1%. Το 15,7% των ερωτηθέντων σε ολόκληρη τη χώρα έχει δει περισσότερα από 5 κρούσματα βίας στο σχολικό του περιβάλλον τα τελευταία χρόνια, εκ των οποίων το 825 είναι μεταξύ μαθητών της ίδιας ηλικίας, το 69,2% μεταξύ μαθητών διαφορετικής ηλικίας και το 66% μεταξύ μαθητών και εξωσχολικών ατόμων. Περιπτώσεις βίας μεταξύ μαθητών και μαθητριών φθάνουν στο 34,7%, μεταξύ μαθητών και καθηγητών στο 34,7%, μεταξύ μαθητών και γονέων στο 31%. Το 29,4% των κρουσμάτων βίας σημειώνονται μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών, το 29,4% μεταξύ άλλων εθνοτήτων, το 26,1% μεταξύ μαθητών και μη διδακτικού προσωπικού και το 6,1% μεταξύ μαθητών με ιδιαιτερότητες. Το 75,5% των μαθητών δεν συμμετείχε ποτέ σε γεγονός βίας που έλαβε χώρα στο σχολείο του, εκ των οποίων οι καλοί μαθητές (Μέσος όρος Βαθμολογίας: 18-20) που δεν συμμετείχαν φθάνουν το 89,9%, οι μέτριοι μαθητές (Μέσος όρος Βαθμολογίας: 12-14) που συμμετείχαν τουλάχιστον μια φορά το 33,0%, οι οργισμένοι μαθητές (κατά κλίμακα πολιτικής διαμαρτυρίας) δεν συμμετείχαν κατά 71,4%, οι κλασικά κινητοποιούμενοι κατά 74,8% και οι συντηρητικοί κατά 81,4%. Το 86,6% του δείγματος απάντησε ότι δεν υπήρξαν θύματα βίας στο σχολείο του. Τέλος οι μαθητές της Α΄ Λυκείου έχουν πέσει θύματα βιαιοπραγίας σε ποσοστό 10,5%, τουλάχιστον μια φορά στο σχολείο τους, ενώ στην Β΄ Λυκείου το ποσοστό φθάνει στο 10,9% και στην Γ΄ Λυκείου στο 13,2%.

**Η εφημερίδα «Αδέσμευτος Τύπος»** (1-9-2005, σ.10) με τίτλο στο σχετικό άρθρο: «Αυξήθηκαν κατά 160% τα κρούσματα εγκληματιών κάτω των 12 ετών» επισημαίνει τα ακόλουθα: «Τρομακτικές διαστάσεις έχει πάρει τα τελευταία χρόνια η εγκληματική δράση ανηλίκων. Σχετικές έρευνες αναφέρουν ότι την μόνο την περασμένη δεκαετία τα εγκλήματα που τελέστηκαν από παιδιά, ηλικίας κάτω των 12 ετών έχουν παρουσιάσει αύξηση 160%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό αύξησης για εφήβους 13-17 ετών ξεπερνά το 120%. Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία καθηγητή εγκληματολογίας (ο οποίος όμως δεν αναφέρεται ονομαστικά στο άρθρο, ούτε άλλωστε και οι πηγές από τις οποίες αντλεί τα στοιχεία αυτά), η Ελλάδα κατέχει την δεύτερη θέση στην Ευρώπη όσο αφορά την εγκληματικότητα, ενώ οι συμμορίες των νέων εγκληματιών που δραστηριοποιούνται στην χώρα μας έχουν πλέον δομή και ιεραρχία. Λόγω της μετατροπής στο τρόπο δράσης των συμμοριών που έπαψε να είναι

ερασιτεχνικός, την τελευταία 15ετία η συμμετοχή ανηλίκων σε ανθρωποκτονίες ξεπέρασε το 1,6%. Ο λόγος που οδηγούνται τα παιδιά στην εγκληματικότητα είναι η απόκτηση χρημάτων. Ειδικότερα οι έφηβοι επιχειρούν να αποκτήσουν ανεξαρτησία που δεν έχουν.

Ακολουθούν συνεντεύξεις ειδικών επιστημόνων:

Χαρά Γαλανού, εγκληματολόγος: «Είναι πολύ πιθανόν να δημιουργείται μια μόδα, μια νέα μορφή εγκληματικότητας που στοχεύει στην απόκτηση όλο και πιο πολλών αγαθών. Οι ηλικιωμένοι άνθρωποι, οι συνομήλικοί τους και τα κορίτσια είναι οι ευπαθείς ομάδες που επιλέγουν να επιτεθούν. Παιδιά επιτίθενται σε συνομηλίκους τους για να τους αποσπάσουν τα χρήματα από τα κάλαντα ή στην αυλή του σχολείου για τον ίδιο σκοπό. Παιδιά που κάνουν χρήση ναρκωτικών συνηθίζουν να κλέβουν χρήματα άλλων παιδιών. Συνήθως τα ίδια προέρχονται από είτε από οικογένειες με πολύ υψηλό ή από οικογένειες με πολύ χαμηλό εισόδημα, ενώ σπάνια προέρχονται από μεσαίες οικονομικά τάξεις. Σχεδόν ένα στα τρία παιδιά από αυτά που προβαίνουν σε πράξεις βίας έχουν μεγαλώσει με έναν από τους δύο γονείς και ίσως η ανοχή που δέχτηκαν από αυτόν ή η έλλειψη της απαραίτητης προσοχής που πιθανόν να υπήρξε τα ώθησε στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Τα παιδιά αυτά αισθάνονται συχνά μοναξιά και προκειμένου να ενσωματωθούν πλήρως σε ομάδες πράττουν όπως διατάζει ο αρχηγός τους».

**Η εφημερίδα «Απογευματινή» (27-5-2005, σ.16)** με τίτλο στο σχετικό άρθρο: «Από το Δημοτικό στο έγκλημα - Στοιχεία σοκ της Σχολής Εθνικής Ασφάλειας της ΕΛΑΣ», σημειώνει ότι «ένας στους δύο μαθητές αντιδρά βίαια στο σχολείο και συνεχίζει επισημαίνοντας ότι το 67% των μαθητών ρυπαίνει το σχολικό χώρο, το 59% καβγαδίζει στο σχολείο, το 56% ασκεί λεκτική βία στους συμμαθητές, το 45% προκαλεί καταστροφές στο σχολικό κτίριο, το 44% προχωρεί σε ταραχές και καταλήψεις, το 34% μετέχει σε συμπλοκές, το 30% κλέβει αντικείμενα από άλλα παιδιά, το 18% κλέβει αντικείμενα του σχολείου, το 11% κλέβει από εκπαιδευτικούς, το 16% κάνει βανδαλισμούς στο χώρο, το 8% προβαίνει σε διαρρήξεις και καταστροφές αντικειμένων των καθηγητών, το 5% προβαίνει σε επιθέσεις και ξυλοδαρμούς κατά εκπαιδευτικών ή σε εμπρησμούς σε βάρος του σχολείου και το 4,5% καταστρέφει τα σχολικά αρχεία».

Τα στοιχεία που παραθέσαμε προκύπτουν από το ΕΚΚΕ ( Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών) και τα επιμελήθηκαν οι Δρ. Ι. Τσίγκανος , Κ. Δασκαλάκη και Α. Τσαμπαρλή σε μελέτη τους με θέμα : «Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας στο ελληνικό σχολείο». Σύμφωνα με αυτά πιο σημαντικό από τις πράξεις των παιδιών είναι οι «εικόνες», ολόγυρα τους που τις εισπράττουν από γεγονότα, αφού: «το ελληνικό σχολείο εμφανίζεται

ευάλωτο αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης εξωγενών κοινωνικών φαινομένων στον περιβάλλοντα χώρο». Οι μαθητές απαντούν στην έρευνά ότι τους έχουν προσεγγίσει «βαποράκια» (6,1%), κοντά στο σχολικό κτίριο (63%), μέσα στο σχολείο (28%), στην τάξη ( 9%). Έχουν ενοχληθεί σεξουαλικά (5,7%), κοντά στο σχολείο (46%), μέσα στο σχολείο (39%), στην τάξη(25%).

Τους έχουν προσεγγίσει «για προστασία» με αντάλλαγμα χρήματα (2,7%),στο σχολείο (49%), κοντά στο κτίριο (36%), στην τάξη (14,9%). Μαθητές του Γυμνασίου δηλώνουν πως την τελευταία χρονιά στη γειτονιά τους ή στο σχολείο συνέβησαν: κλοπές (30,1%), επεισόδια από παρέες ανηλίκων (23,6%), χρήση ναρκωτικών (23,1%), ληστείες (18,6%), ένοπλες συγκρούσεις - μαχαιρώματα (6,2%).

Το άρθρο συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι η εκτεταμένη χρήση ναρκωτικών και αλκοόλ αγγίζει τις παιδικές ηλικίες στη χώρα μας και ότι οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν καθοριστικά στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των ανηλίκων, η οποία εμφανίζει άνοδο και μάλιστα σε πρωτόγνωρες μορφές. Ωστόσο τα παιδιά που παρανομούν δεν προκύπτει από τα στοιχεία ότι είναι θύματα μιας υποβαθμισμένης και φτωχής οικογένειας, αλλά θύματα αυτής καθαυτής της οικογένειας, που κάτω από ορισμένες συνθήκες παράγει εγκληματίες με δομημένη εγκληματική προσωπικότητα. Έχουμε επί πλέον την ανάπτυξη της κουλτούρας του δρόμου, που αντιτίθεται στην κουλτούρα της πειθαρχίας των θεσμών, τόνισε ο διοικητής ασφάλειας Αττικής, Στέφανος Σκότης, περιγράφοντας τη νέα μορφή ανήλικης βίας.

Στις μεγάλες πόλεις εμφανίζονται στέκια νέων ακόμη και από το Δημοτικό, με αυξανόμενα στοιχεία παραβατικότητας που φοβίζουν περαστικούς και περιοίκους. Κάνουν χρήση ναρκωτικών και αλκοόλ με χαρακτήρα συστηματικό και όχι το συνηθισμένο παλαιότερα της νεανικής ανεμελιάς. Διαστάσεις παίρνει και το φαινόμενο των συμμοριών. Επισημάνθηκε ότι τα ελληνόπουλα, ηλικίας 13-17 ετών, που προβαίνουν σε κλοπές αποτελούν το 10% των συνολικά συλληφθέντων και στα ναρκωτικά το 1%.

Ο κ. Κουράκης, καθηγητής Νομικής Σχολής του Πανεπιστημίου αναφέρθηκε στο «προφίλ» των ανηλίκων που συμμετέχουν σε συμμορίες, αλλά και των παραβατικών μαθητών Λυκείου των Αθηνών, όπως προκύπτουν από δύο έρευνες. Στην πρώτη έρευνα το 87,9% ήταν αγόρια, το 53,8% Έλληνες και το 46,2% αλλοδαποί. Περίπου 4 στους 10 ήταν 16 ετών και τελούν κυρίως κλοπές, λεκτικές απειλές, σωματική βία πιθανόν με όπλο (περίστροφο, τσεκούρι, μαχαίρι, σφυρί, σιδηρολοστό, κατσαβίδι). Η συνηθέστερη ποινή τους, 63% είναι τα αναμορφωτικά μέτρα, αλλά και ο ποινικός σωφρονισμός σε επίπεδο του 36,3%.



Στην δεύτερη έρευνα πρόκειται και πάλι για αγόρια, από οικογένεια με αρκετά καλή οικονομική κατάσταση, αλλά προβληματικές σχέσεις, κακές επιδόσεις στο σχολείο και παρέες στις οποίες αναπτύσσεται αποκλίνουσα υποκοουλτούρα, που ενθαρρύνει αξιόποινες πράξεις, όπως: αναγραφή συνθημάτων, (56,2%), ζημιές στο σχολείο (52,8%), δοκιμαστική χρήση ναρκωτικών και κλοπές (46,1%), επεισόδια στο γήπεδο (37,1%) κ.λ.π. Ο κ. Μαγγανάς καθηγητής Παντείου επισήμανε ότι η απόρριψη από τους γονείς, η παραμέληση και οι αντιφάσεις δημιουργούν παιδιά εγκληματίες.

Ωστόσο υπάρχουν αποτελεσματικά μέτρα πρόληψης, αλλά μόνο στις άλλες χώρες.

**Η εφημερίδα Τα Νέα** (16-3-2000) δημοσιεύει έρευνα που διενεργήθηκε από την Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς σε πανελλαδική κλίμακα, σημειώνοντας ότι τα φαινόμενα βίας δεν έχουν εξαπλωθεί σε μεγάλο βαθμό στη χώρα μας συγκριτικά με τις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες. Η σχολική βία πολλακίς παίρνει την μορφή συγκρούσεων ανάμεσα σε έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές σε ποσοστά που φθάνουν στην Αθήνα το 39% και στην Θεσσαλονίκη το 58,2%. Το 23,2% του δείγματος συμμετείχε σε βίαιες πράξεις και το 11,6% θυματοποιήθηκε. Τα αγόρια υπερτερούν των κοριτσιών, η λεκτική βία είναι πρώτη στη κλίμακα των βίαιων μορφών συμπεριφοράς και ακολουθεί η σωματική βία. Το 21% των μαθητών του δείγματος παρέστη ως αυτόπτης μάρτυρας σε 5 τουλάχιστον βίαια περιστατικά. Το 20% των βίαιων περιστατικών έγιναν με αυτοσχέδια ή κανονικά όπλα. Η υψηλή σχολική επίδοση διατηρούσε αρνητική σχέση με την χρήση βίας. Μόνο το 10% των άριστων μαθητών συμμετείχε σε βίαιες πράξεις είτε ως θύμα είτε ως θύτης, ενώ στους μαθητές που σημείωναν μέτρια επίδοση το ποσοστό έφθανε στο 33,6%.

**Οι εφημερίδες Βήμα και Ελευθεροτυπία** (Καβάζη & Παπαλαζάρου, 1995, σσ.62-70) δημοσιεύουν έρευνες που έχουν γίνει για παιδιά και εφήβους, μέχρι την ηλικία των 18 ετών, στις οποίες αναφέρεται ότι μέχρι την ενηλικίωσή τους έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον 200.000 σκηνές βίας, εκ των οποίων οι 40.000 ήταν σκηνές φόνου. Δημοσιεύεται επίσης η ετήσια έκθεση της Αμερικάνικης Εταιρείας Ψυχολόγων, σύμφωνα με την οποία ένα παιδί που τελειώνει το Δημοτικό έχει δει 8 φόνους και 10.000 βίαιες πράξεις.

**Η εφημερίδα Ελευθεροτυπία** (9-8-1993) δημοσιεύει επίσης έρευνα του Ολλανδού επιστήμονα Jo Groebel σύμφωνα με την οποία οι εκπομπές βίας επιδρούν σημαντικά σε πρόσωπα με επιθετική διάθεση γιατί: α) ψυχολογικά, δημιουργούν εξοικείωση με το στοιχείο που προκάλεσε τη διέγερση (τη πράξη βίας) και συνεπώς την ανάγκη πιο αποτελεσματικού ερεθίσματος για την επόμενη ισχυρότερη διέγερση.

β) συναισθηματικά, οι σκληρές σκηνές φαίνονται φυσιολογικές και δεν προκαλούν κανένα συναίσθημα γ) γνωστικά, οι σκηνές βίας δημιουργούν την αίσθηση ότι αυξάνεται η πιθανότητα να πέσουν οι ίδιοι θύματα βίας στη γειτονιά τους, ενώ παράλληλα η επιθετικότητα θεωρείται ως αναγκαίο μέσο για την επίλυση των διαφορών.

**Το Τμήμα Ανηλίκων του Υπουργείου Δημοσίας Τάξεως (11/2000)** εκτιμά ότι τα τελευταία χρόνια εμφανίστηκε και στην χώρα μας μια νέα μορφή παραβατικότητας που αφορά το «παράλογο» ή «ακατανόητο» έγκλημα και το οποίο απειλεί την καθημερινότητα των ατόμων, στο σπίτι, στο σχολείο, στο δρόμο, στους αθλητικούς χώρους. Σημειώνεται αύξηση της παραβατικότητας των ανηλίκων, ηλικίας 13 έως και 17 ετών κατά 35%, σε αδικήματα που σχετίζονται με σωματικές βλάβες, με παραβάσεις του Κ.Ο.Κ., με την ιδιοκτησία, ενώ στα παιδιά, ηλικίας 7 έως και 13 ετών παρουσιάζεται μείωση. Εμφανίζονται μορφές οργανωμένης παραβατικότητας από δύο ή περισσότερους δράστες κατά 16%, ενώ το 84% των αδικημάτων διαπράττονται από έναν μόνο δράστη. Δεν γίνεται συνεπώς στην Ελλάδα λόγος για συμμορίες ανηλίκων. Σημειώνεται ότι το 2% των δραστών είναι κορίτσια, η ηλικία με την μεγαλύτερη παραβατική επιβάρυνση είναι τα 15 και 16 έτη, το 9,8% είναι αναλφάβητο και το 30,1% έχει μερική φοίτηση στο Γυμνάσιο και τέλος το 45% έχει ξανααπασχολήσει την αστυνομία. Το 59% των δραστών προέρχονται από οικογένειες τεχνιτών και εργατών και μόλις το 0,9% από γονείς που ασκούν ακαδημαϊκά επαγγέλματα, ενώ το 51,3% προέρχονται από οικογένειες με κακή οικονομική κατάσταση. Το 53% έχουν μεγαλώσει σε οικογένειες που δεν θεωρούνται πλήρεις, ως προς τα μέλη τους, λόγω διαζυγίου, θανάτου του ενός γονέα ή εξαιτίας άλλων αιτιών. Το 31,4% ζουν σε οικογένειες που έχουν συχνές συγκρούσεις, ενώ το 45% έχουν κακοποιηθεί σωματικά και το 25% συμβιώνει με άτομα παραβατικά, γονείς ή αδέρφια. Το 63% των οικογενειών έχει μέχρι τρία παιδιά. Το 45,4% διέπραξε το πρώτο αδίκημα σε ηλικία 6 έως και 13 ετών, ενώ το 35% του δείγματος δεν συνελήφθη με την πρώτη παραβατική πράξη που διέπραξε. Τέλος το 15,9% εισήχθη σε ιδρύματα αγωγής ανηλίκων.

## **1.6. ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Η αυτοαντίληψη λειτουργεί προβλεπτικά για την κατανόηση και την ερμηνεία της συμπεριφοράς, ως ένα εσωτερικό πεδίο αναφοράς, στο μέτρο που δεν μπορεί κάτι τέτοιο να καταστεί δυνατόν μέσω κοινωνιολογικών

αναλύσεων με τη επίκληση εξωτερικών πληροφοριών ή δημογραφικών μεταβλητών.

Η αυτοαντίληψη λειτουργώντας συνθετικά εσωκλείνει σε ένα πρόσωπο τις επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, τα οικογενειακά χαρακτηριστικά, το τοπικό περίγυρο και τις απαντήσεις του ατόμου σε αυτά, μέσω των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται.

Η αυτοαντίληψη αποτελεί ταυτόχρονα την αιτία και την επίπτωση της απόκλισης και είναι δυνατόν να λειτουργήσει είτε ως επίδραση για την δημιουργία της αρχικής απόκλισης, αν μεσολαβήσουν τα κατάλληλα κοινωνικά γεγονότα, είτε ως σημαντική προ - κατάσταση σε μια δευτερογενή παρέκκλιση.

Στο εγχειρίδιο Διαταραχών παιδιών και εφήβων (Child and Adolescent Disorder pp.630, 654) και ειδικότερα στη διάγνωση των προβλημάτων αντικοινωνικής συμπεριφοράς, τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την διάγνωση και την κατηγοριοποίηση των περιπτώσεων αφορούν «στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τον εαυτό του», δηλαδή κατ' ουσία αναφέρονται στην αντίληψη που διατηρεί το άτομο για τον εαυτό του.

Οι Jahoba & Warren (1965, p.38) σημειώνουν ότι μιλώντας για τους νέους τις περισσότερες φορές εννοούμε εφήβους «υψηλής ορατότητας», εκείνους δηλαδή, που αναπτύσσουν αντικοινωνικές συμπεριφορές, παιδική εγκληματικότητα, που προτιμούν παράξενες μόδες και μουσικές. Με την σημειολογία αυτή δημιουργούμε ένα μυθικό στερεότυπο, τόσο στους εφήβους, όσο και στους ενήλικες, το οποίο ή γεννά ή δικαιολογεί πολλές συμπεριφορές. Εντοπίζεται επίσης πρόβλημα και στις μεθόδους ορισμού και ανάλυσης της βίας, στο βαθμό που οι ερμηνείες που δίνονται έχουν ιδεολογική και κοσμοθεωρική αναφορά (Τσούλιας, 1994, σσ.30-32).

Οι Hewitt (1970) και Kaplan (1975a) αναπτύσσοντας τις θεωρίες απόκλισης της αυτοαντίληψης κατέγραψαν τις θεμελιώδεις προτάσεις που συνδέουν την αυτοαντίληψη και την απόκλιση σε επίπεδο κοινωνικής δομής ως ακολούθως:

α) η δέσμευση του κάθε ατόμου στην νομιμότητα που επιτάσσουν οι κοινωνικές επιταγές και εντολές είναι κατ' ουσία μια θετική λειτουργία της αυτοαντίληψης που καταδεικνύει την επάρκεια του επιπέδου ανάπτυξής της.

β) αυτή η αυτοαντίληψη είναι ένα σωρευτικό αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης του ατόμου, η οποία μπορεί να κατανεμηθεί σε διάφορους τομείς ή σε διαφορετικά πεδία διαπροσωπικών σχέσεων.

Την επίδραση του περιβάλλοντος στην διαμόρφωση της επιθετικής συμπεριφοράς του ατόμου σημειώνει και ο Rogers (1981) επισημαίνοντας

ότι «η επιθετικότητα δεν είναι έμφυτη στην ανθρώπινη φύση. Η επιλογή της επιθετικής ή μη συμπεριφοράς φαίνεται να βρίσκεται πάντα προς την πλευρά της μεγαλύτερης ή μικρότερης κοινωνικοποίησης και της βελτίωσης ή μη των σχέσεων με τους άλλους. Οι βασικοί παράγοντες στην ανθρώπινη επιθετική συμπεριφορά σχετίζονται με τις πολιτιστικές επιδράσεις». «Η επιθετική συμπεριφορά προκαλείται από ποικίλους βαθμούς κοινωνικών προϋποθέσεων που ενεργοποιούνται και συρρέουν σωρευτικά και από προσωπικές επιλογές του ατόμου» (Rogers, 1982, pp.85-89).

Ο Rogers (1989, p.74) επισημαίνει ότι η επιθετικότητα και η αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι απόρροια των πολιτιστικών παραγόντων αλλά «ο ενδότερος πυρήνας της φύσης του ανθρώπου, τα βαθύτερα στρώματα της προσωπικότητάς του, η βάση της «ζώδους φύσης», είναι θετική. Ο άνθρωπος είναι κατά βάση κοινωνικοποιημένος, προοδευτικός, ορθολογιστής και ρεαλιστής».

Η ελπιδοφόρα άποψη της παρέκκλισης, δύναται να μεταφραστεί ως μια μη προσαρμοσμένη κοινωνικά απάντηση του ατόμου που πηγάζει από καταστάσεις στις οποίες απαγορεύτηκε κατά το παρελθόν η επίτευξη κοινωνικής αντίληψης και θετικής αυτοαντίληψης και ταυτόχρονα ως μια δυνατότητα επαναπαρουσίασης της υπάρχουσας κατάστασης και θετικής επαναπλαισίωσής της μέσω της παροντικής προσαρμογής.

Οι Robinson & Talyer (1983, p.133) αποδίδουν σε διαφορετικά αίτια την έκλυση επιθετικότητας στη εφηβεία υποστηρίζοντας ότι «τόσο η βίαιη συμπεριφορά όσο και η αποχώρηση στους μαθητές της Μέσης Εκπαίδευσης από το σχολείο αποτελούν αντιδράσεις που ουσιαστικά αιτιολογούνται μέσω του κύκλου της ανίας».

Σύμφωνα με έρευνες των Short & Strodbeck (1965) στις παραβατικές ομάδες το αποτέλεσμα της παρέκκλισης στην αυτοαντίληψη του ατόμου είναι θετικό, όταν αναφερόμαστε σε εσωτερικές διεργασίες της ομάδας αυτής, ενώ εκτός ομάδας η σχέση αυτοαντίληψης και παρέκκλισης φαίνεται να είναι αρνητική. Θεωρητικά το επίπεδο αυτοαντίληψης ενός παραβατικού ατόμου διαφοροποιείται αναλογικά με την ομάδα αναφοράς του και την συνακόλουθη δέσμευση που έχει από την παραβατική υποκουλτούρα.

Οι Fits & Hamner (1969) κατέληξαν ερευνητικά στο συμπέρασμα ότι παραβάτες είναι μια ομοιογενής ομάδα με σταθερά χαμηλή αυτοαντίληψη και ελάχιστοι είναι εκείνοι οι παραβάτες που σημειώνουν μέσο ή καλύτερο του μέσου όρου σκορ. Τα προφίλ των μη παραβατών, σύμφωνα με έρευνά τους δείχνουν πολλά σημάδια απόκλισης, αλλά τα προφίλ των παραβατών δείχνουν αισθητά περισσότερα.

Ως προσωπικότητες οι παραβάτες ήταν ευμετάβλητοι, αβέβαιοι, με αρνητική αυτοαντίληψη και πολλές προσωπικές συγκρούσεις. Δεν ήταν

αμυντικοί, έκαναν ελάχιστη προσπάθεια να περιγράψουν τον εαυτό τους θετικά και είχαν μειωμένες δυνατότητες να αντεπεξέλθουν στο στρες και στη ματαίωση.

Σύμφωνα με τους Healey & Bronner (1936) το 92% των παραβατών ένοιωθαν ότι είχαν απορριφθεί από τους γονείς τους, ενώ ο Motoori (1963, pp.44-49) συμπληρώνει ότι οι ιδεατοί τους εαυτοί παρουσίαζαν αρκετές ομοιότητες.

Ο Epstein (1962, pp.220-224) μελέτησε την αποκλίνουσα συμπεριφορά και τη αυτοαντίληψη σε σχέση με το φύλο και κατέληξε ότι η αυτοαντίληψη των παραβατικών γυναικών ήταν αρνητικότερη από την αντίστοιχη των μη παραβατικών.

Οι Schemer (1976, pp.627-644) και οι Scheier, Buss & Buss (1978, pp.133-140) διαπίστωσαν ότι τόσο η αναμενόμενη από το άτομο επιθετική συμπεριφορά όσο και η ήδη εκλυθείσα επιθετικότητα σχετίζονται με την ατομική αυτοσυνειδησία και την κοινωνική αυτοσυνειδησία οι οποίες είναι βασικές παράμετροι της αυτοσυνειδησίας του ατόμου.

Οι Fannin & Clinard (1965, pp.205-214) κατέληξαν στην ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στην αυτοαντίληψη, τον τύπο της αποκλίνουσας συμπεριφοράς που εκλύεται και το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο του ατόμου. Οι παραβάτες της εργατικής τάξης αυτοχαρακτηρίζονταν σκληροί, ατρόμητοι, δυνατοί και επικίνδυνοι και διέπρατταν βίαια εγκλήματα. Οι αντίστοιχοι της μεσαίας τάξης αυτοχαρακτηρίζονταν χαριτωμένοι, μαλακοί και αφοσιωμένοι ενώ τα εγκλήματα που διέπρατταν σχετίζονταν με την περιουσία και ήταν κατά βάση οικονομικά.

Η αυτοαντίληψη παρουσιάζεται να κινείται στα ίδια επίπεδα με τον μη - αποκλίνοντα πληθυσμό στους χρήστες «μαλακών ναρκωτικών». Οι Simon (1974, pp.917-918), Peterson (1972), Demeritt (1970, p.1008) και Schaeffer (1976, pp.915-919) δεν διαπίστωσαν διαφορές στην αυτοαντίληψη ανάμεσα σε χρήστες και μη μαριχουάνας και άλλων ναρκωτικών. Σε αντίθετα ερευνητικά αποτελέσματα κατέληξε ο Randall (1970) που διαπίστωσε ότι η χαμηλή αυτοαντίληψη σχετίζεται με την χρήση ναρκωτικών ουσιών και οι Krug & Henry (1974, pp.440-445) και Schaeffer (1976, pp.915-919), οι οποίοι ερευνώντας πληθυσμούς χρηστών αλκοόλ διαπίστωσαν ότι είχαν χαμηλότερη αυτοαντίληψη και έβλεπαν τους εαυτούς τους ως επιθετικούς, ανυπόμονους και καταθλιπτικούς.

Ο Thompson (1974, pp.41-47) ερεύνησε σε δείγμα 2.000 μαθητών σε Βρετανικά σχολεία τον παραβατικό τρόπο ενδυνάμωσης της αυτοαντίληψης. Διαπίστωσε ότι τα παιδιά που σε αυτή την ηλικία αποκλίνουν με ποικίλους τρόπους, αισθάνονται απόρριψη, υποτίμηση έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη και συνήθως στην ηλικία των 15 ετών αλλάζουν

ομάδα αναφοράς τοποθετώντας στη θέση των σημαντικών άλλων την ομάδα ομηλίκων και όχι την ομάδα των γονέων και των δασκάλων. Ο Frease (1972, pp.133-146) συμπληρώνει ότι οι μαθητές που διατηρούν χαμηλή αυτοαντίληψη τείνουν να ομαδοποιηθούν με άλλους που διακρίνονται για τα παραβατικά τους επιτεύγματα. Η ομάδα αυτή των παραβατών χαρακτηρίζεται, όπως και κάθε άλλη ομάδα, αρχικά ως ένας αριθμός προσώπων με κοινά χαρακτηριστικά, ιδιότητες και ενδιαφέροντα (Tenbruck, 1967, p.295). Οι παραβατικές ομάδες έχουν και αυτές ηγέτες, των οποίων τα χαρακτηριστικά ενέχεται να είναι παρόμοια με τα χαρακτηριστικά ηγετών μη παραβατικών ομάδων. Όπως σημειώνει ο Νταλάκας (1967, σ.166) «τα χαρακτηριστικά της ηγετικής προσωπικότητας δεν σχετίζονται με ηθικές θεωρήσεις. Ο ηγέτης μιας ομάδας κακοποιών μπορεί να είναι τόσο αποτελεσματικός, όσο και ο ηγέτης ενός φιλανθρωπικού σωματίου».

Η παραβατική υποκουλτούρα διατάσσει ως εισιτήριο εισόδου την ακαδημαϊκή χαμηλή απόδοση και την αναγάγει σε σύμβολο εναντίωσης στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, που αποτελεί πόλο απόρριψης. Ο Sherif (1935) και ο Asch (1955) μιλούν για την απόκτηση νέας ταυτότητας μέσω της παραβατικής ομάδας, με την ενδοβολή και την υιοθέτηση των κριτηρίων της παραβατικής αυτής ομάδας, ακόμα και στις περιπτώσεις που το ίδιο το άτομο καλείται να απαντήσει ή να επιλέξει σε ζητήματα που το αφορούν άμεσα. Οι διαφοροποιήσεις αυτές που αφορούν την έκλυση της συμπεριφοράς του ατόμου και τα γενεσιουργά κίνητρά του βοηθούν και στην εξακρίβωση της ταυτότητας του ανήλικου παραβάτη (Hall, 1966, pp.146-158) και οδηγούν στην αντιμετώπιση της απόρριψης που αισθάνεται από το γονεϊκό περιβάλλον, σε ποσοστά που αγγίζουν το 92% (Healey & Bronner, 1936), καθώς και στην αντιμετώπιση της έλλειψης της συναισθηματικής κάλυψης από την οικογένειά του.

Ο ανήλικος παραβάτης που έχει ισχυρό βαθμό συμφωνίας της παραβατικής κουλτούρας και της ατομικής του ταυτότητας παρουσιάζει και υψηλό βαθμό θετικής αυτοαποτίμησης, ενώ οι παραβάτες που διατηρούν χαμηλό βαθμό αυτοσυνείδησης ως προς την ταυτότητά τους έχουν χαμηλά επίπεδα αυτοαποτίμησης. Ο Hall (ο.π.) απέδειξε ότι όταν αυξάνεται ο παραβατικός προσανατολισμός αυξάνεται και το επίπεδο αυτοαντίληψης.

Οι Kaplan & Luck (1977) υποστήριξαν ότι οι μαθητές με παραβατική συμπεριφορά είχαν την τάση να συνδέονται με άλλους μαθητές που διατηρούσαν ίδιας ποιότητας συμπεριφορά.

Ο Roberts (1972) διαπίστωσε σε έρευνα με ανήλικα κορίτσια ότι το επίπεδο που κυμαίνεται η αυτοαντίληψη συμβάλλει και στην υποτροπή τους ως προς τις πράξεις απόκλισης που διαπράττουν. Έτσι τα κορίτσια με

υψηλότερο επίπεδο αυτοαντίληψης έτειναν να μην ξανακαταδικαστούν, ενώ εκείνα με χαμηλότερο έτειναν να ξανακαταδικαστούν, χωρίς να προλάβουν να συμπληρώσουν ούτε ένα έτος στο επανορθωτικό πρόγραμμα.

## **1.7. ΑΥΤΟΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**

«Ο Kell μελέτησε τους προβλεπτικούς παράγοντες σχετικά με την συμπεριφορά εφήβων παραβατών, εξετάζοντας το οικογενειακό κλίμα, την παιδεία τους, την επίδραση από την γειτονιά και τον πολιτισμό, την κοινωνική πείρα, το ιστορικό υγείας τους, το κληρονομικό υπόβαθρο του καθενός από αυτούς που συμμετείχαν στο ερευνητικό δείγμα των 75 παραβατών. Ταξινόμησε στη συνέχεια το βαθμό αυτοκατανόησης του δείγματος, ως πιθανό παράγοντα πρόβλεψης της μελλοντικής συμπεριφοράς. Ως βαθμός αυτοκατανόησης οριζόταν ο βαθμός στον οποίο το άτομο έβλεπε ρεαλιστικά και αντικειμενικά τον εαυτό του και την κατάστασή του καθώς και ο βαθμός αποδοχής των συναισθημάτων του και των στοιχείων του εαυτού του.

Η έρευνα επαναλήφθηκε και μετά από τρία χρόνια. Κατέδειξε ότι ο βαθμός αυτοκατανόησης ήταν ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας και ακολουθούσε η συμπεριφορά, η ποιότητα της κοινωνικής πείρας και το οικογενειακό κλίμα.

Μεταγενέστερα εξετάστηκε δείγμα 76 παραβατικών περιπτώσεων και όταν εξετάστηκαν εκείνοι που προέρχονταν από τις πιο δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες διαπιστώθηκε ότι ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της συμπεριφοράς τους ήταν ο βαθμός ρεαλιστικής κατανόησης του εαυτού τους και του περιβάλλοντός τους. Σημειώνεται ότι όσοι από το δείγμα κατέγραψαν χαμηλό βαθμό κατανόησης εαυτού υποτροπίασαν περισσότερο, ευκολότερα και ταχύτερα» (Rogers et al, 1948, pp.174-186).

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### 2.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΑΣΑΦΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Λόγω της γενικότητας και της αοριστίας του όρου της επιθετικότητας προτείνεται να εστιάζεται το θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον των επιστημόνων στην «ύπαρξη ηθελημένης και καταστροφικής διάθεσης ή λανθάνουσας αρνητικής στάσης από την μεριά του δράστη» (Παπαδόπουλος, 1997 στο Νέστορος, 1997, σ.24). Στην δυσκολία του ορισμού του αντίστοιχου όρου συμβάλλει η διαφορετική εννοιολογική αποσαφήνιση του σε διάφορα κράτη και γλώσσες (Schott, 1972, p.135). Παρά τούτα αναγνωρίζεται ότι η επιθετική και αντιδραστική συμπεριφορά αποτελεί το 1/3 των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι ψυχολόγοι στην ηλικία της εφηβείας (Ollendick & Hersen, 1983).

Η επιθετικότητα είναι δίσημη έννοια (Χηνάς & Χρυσαιφίδης, 2000, σ.12) και χρησιμοποιείται είτε για να ορίσει «τον δυναμισμό και την ενέργεια ζωής με την οποία ένα άτομο ικανοποιεί τις ανάγκες του είτε για να εκφράσει μια βίαιη και εχθρική συμπεριφορά». Η διαρκής συνεπώς διάθεση του ατόμου να εμπλακεί σε πραγματικές ή φαντασιακές επιθετικές διαγωγές διακρίνεται σε καλοήθη και κακοήθη αναλογικά με την έκφραση μαχητικότητας, άμιλλας και δημιουργικότητας ή καταστροφικής διάθεσης (Moser, 1987).

Οι Krebs & Miller (1986) ορίζουν ως επιθετικότητα «κάθε συμπεριφορά που φαίνεται να αποσκοπεί στη μείωση της ευεξίας ενός άλλου ατόμου είτε καταστρέφοντας τις βιοτικές και κοινωνικές προϋποθέσεις που την εξασφαλίζουν είτε αδιαφορώντας για αυτές». Ο Selg (1974) θεωρεί ως επιθετικότητα την ικανότητα του ανθρώπου να ασκεί βία στους άλλους ανθρώπους με σωματικό τραυματισμό, με καταστροφές αντικειμένων, ή με εξευτελισμό τους με γραπτό ή με προφορικό τρόπο ή με εικονικές παραστάσεις.

Ως επιθετικότητα επίσης ορίζεται: α) «η αντίδραση εκείνη που ακολουθεί τη ματαίωση της επιθυμίας», ανεξάρτητα αν οι υπαίτιοι της ματαίωσης είχαν εχθρική πρόθεση ή όχι (Μπακατσέλος, 1984, σ.137) ή β) «μια πράξη της οποίας ο στόχος - αντίδραση είναι η πρόκληση βλάβης σε ένα οργανισμό ή σε ένα υποκατάστατο οργανισμού» (Dollard et al, 1939, p.8, Valzelli, 1974, pp.299-308, Kornadt, 1974, p.567-577) ή «ο τραυματισμός» (Berkowitz, 1962). Η επιθετικότητα ορίζεται ακόμα «ως μια λανθάνουσα επιθετική τάση του ατόμου, που υπό ορισμένες συνθήκες,



εκδηλώνεται προς τα αντικείμενα του περιβάλλοντος σαν επίθεση, σαν συγκεκριμένη καταστροφική πράξη» (Τσαρδάκης, 1987).

Σύμφωνα με τους Blurton & Jones (Selg, 1987, p.75) για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά «ως επιθετική πρέπει να παρουσιάζει σκοπιμότητα ή πρόθεση». Στην ίδια διαπίστωση καταλήγει και ο Γεώργας (1990) τονίζοντας ότι «επιθετικότητα είναι η πρόθεση ενός ατόμου να προκαλέσει σωματική ή ψυχική οδύνη σε κάποιον άλλον». Οι Ταρατόρη και Χατζηδήμου (1997) συμφωνούν και προσθέτουν ότι η επιθετικότητα μελετάται κυρίως σε επίπεδο «τάσης προς επίθεση με λόγια ή έργα εναντίον του ίδιου του εαυτού του δράστη ή άλλων προσώπων, που προκάλεσαν την επίθεση και αποτέλεσαν την αιτία της επιθετικότητας των δραστών». Υποστηρίζουν συνεπώς ότι η επιθετικότητα αποτελεί μια απαντητική κυρίως πράξη στο εξελικτικό πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων και χαρακτηρίζεται από το κίνητρό της (Βουϊδάσκης, 1996).

Η επιθετικότητα ορίζεται από άλλους ερευνητές ως ορμή, ως κατάσταση του κεντρικού νευρικού συστήματος η οποία ρυθμίζει την συμπεριφορά (Brown & Herrnstein, 1999, p.243), ενώ άλλοι την απορρίπτουν εντελώς ως έννοια και αντιπροτείνουν την εισαγωγή μιας άλλης έννοιας ακριβέστερης, λειτουργικά πιο ενιαίας και απαλλαγμένης από αξιολογική χροιά (Ζάχαρης, 2003, σ.10). Η επιθετικότητα μπορεί να αποτελέσει αντίδραση σε μια υπαρκτή ή φαινομενική ή φαντασιακή απειλή που σχετίζεται με την μείωση της προσωπικής εξουσίας και τον περιορισμό των ορίων του Εγώ (Χατζηχρήστου, 1992, σσ.2018-2020, Dorsch, 1982, p.12). Η επιθετική αντίδραση του κάθε ατόμου συναρτάται από κοινωνικές καταστάσεις που έχει ήδη το ίδιο βιώσει (Bandura, 1973).

Κάτω από αυτή την γενική «έννοια - ομπρέλα», είναι δυνατόν να υπαχθούν πολλαπλές και εντελώς διαφορετικής βαρύτητας συμπεριφορές, όπως απλές φιλονικίες, σοβαρές σωματικές κακώσεις, κλοπή χρημάτων, ληστεία, σεξουαλική κακοποίηση, σεξουαλική παρενόχληση κ.λ.π. Η επιθετικότητα συνεπώς εμφανίζεται σε πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους μορφές, περιλαμβάνοντας κάθε άμεση ή έμμεση επιθετική αντίδραση, ενεργητική ή παθητική, κινητική ή λεκτική (Moser, 1987) και ανάμεσα στις οποίες τοποθετείται και ο σχολικός εκφοβισμός και η σχολική βία, όπως σημειώνει ο Pearce (Elliot, 1997, p.70). Διακρίνεται συνήθως σε βία κατά προσώπου (εκφοβισμός, τραυματισμός και θάνατος), σε βανδαλισμό και σε βία κατά του εαυτού του δράστη (αυτοκαταστροφικότητα) (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Η διευρυμένη αντίληψη που επικρατεί σχετικά με τον χαρακτηρισμό μιας πράξεως ως επιθετικής έχει ως αποτέλεσμα την απόδοση του εν λόγω

χαρακτηρισμού σε πράξεις όπως της αθώας φιλονικίας και πάλης, αλλά και σε πράξεις όπως της ληστείας και της δολοφονίας (Ζάχαρης, 2003).

Άλλος σημαντικός παράγοντας είναι η διαφοροποιημένη οπτική εξέτασης του θέματος, αναλογικά με την θέση του δράστη, του παρατηρητή ή του θύματος.

Ορισμένοι ερευνητές εξετάζουν την επιθετικότητα υπό το πρίσμα μιας φυσιολογικής ιδιότητας ή λειτουργίας των όντων, εκκινώντας από το ζωικό βασίλειο και επισημαίνοντας ότι η λειτουργία αυτή χαρακτηρίζει όλα τα ζωικά είδη στον ίδιο βαθμό που τα χαρακτηρίζει η αναζήτηση και η πρόσληψη τροφής, ο πολλαπλασιασμός και η απέκκριση (Wilson, 1971a, pp.283-217). Ερευνητικά εντόπισαν περιοχές του εγκεφάλου αντίστοιχες με αυτές που προκαλούν τον θυμό και την οργή, οι οποίες ενεργοποιούν την καταστροφική συμπεριφορά (Delgado, 1969 στο Ζάχαρης, 2003, σ.10 επ.) και οι οποίες βρίσκονται στο αμυγδαλοειδές σύμπλεγμα.

Οι Brown & Herrnstein (1999, p.265) αναφέρουν τις κυριότερες ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά της επιθετικότητας, στο ζωικό βασίλειο ως ακολούθως:

1. Εμφανίζεται μεταξύ ζώων του ίδιου είδους
2. Οδηγεί σε φυσικό ή ψυχικό πόνο ή απώλειες, αν κανείς λάβει υπόψη του και τις σκόπιμες πράξεις, όπως οι απειλές
3. Είναι συνήθως τελετουργική, δηλαδή δεν οδηγεί σε θανάτωση του αντιπάλου
4. Διαφέρει ποιοτικά από την επιθετικότητα που εμφανίζεται κατά το κυνήγημα της λείας, ή από άλλες επιθετικές πράξεις στις οποίες προβαίνει κάποιος λόγω θυμού.

Οι Hartup & Dewit (1974) προτείνουν μια διαφορετική τριπλή ταξινόμηση που δημιουργείται με βάση ορισμούς που οι ίδιοι επιλέγουν να τους χρησιμοποιήσουν για την δημιουργία των κατηγοριών, προσπαθώντας να αναγάγουν την κατηγοριοποίηση αυτή και το ανθρώπινο επίπεδο, ως εξής:

1. Ορισμοί τοπογραφικοί που αναφέρονται στα κινητικά πρότυπα ειδικής, επιθετικής συμπεριφοράς για κάθε είδος. Θεωρώντας ότι η έρευνα της επιθετικότητας στο φυσικό περιβάλλον είναι η κυριότερη και πιο διευκολυντική μέθοδος ορισμού της επιθετικότητας (Lorenz, 1963, Tinbergen, 1953), υποθέτουν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την μελέτη της ανθρώπινης επιθετικότητας (Barnett, 1963, Knuston, 1973).
2. Ορισμοί που εξετάζουν τους αιτιώδεις όρους της επιθετικότητας, κυρίως δε την σκοπιμότητα να συμπεριφερθεί κανείς επιθετικά σε κάποιον για να του προκαλέσει ζημιά (Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939).

3. Ορισμοί μέσω των συνεπειών της αντίδρασης, που μπορεί να είναι βλαβερές, τραυματικές ή δυσάρεστες στο θύμα, το οποίο αντικειμενικά ζημιώνεται (Buss, 1961, pp.7-18, Buss, 1971, Bandura & Walters, 1963).

Οι Buss (1961, 1971, pp.7-18) και Feshbach (1964, pp.257-272, 1970, pp.159-259, 1971, p.281-292) ταξινομούν τις εκφράσεις της επιθετικής συμπεριφοράς αναλογικά με το είδος της παρώθησης, ως ακολούθως (συμφωνώντας με την κατηγοριοποίηση των Sears, Maccoby & Lewin, 1957):

1. Εκφραστική ή παρορμητική επιθετικότητα, η οποία είναι συνήθως τυχαία και άσκοπη 2. Εχθρική επιθετικότητα που αποσκοπεί στην παραγωγή ζημιογόνου αποτελέσματος. Οι Bandura & Walters (1963) και ο Werbik (1971a, pp.233-247, 1971b, pp. 87-106) θεωρούν την σκοπιμότητα ως απαραίτητο συστατικό στοιχείο της επιθετικότητας. Σημειώνουν όμως ότι «η ταξινόμηση της συμπεριφοράς εξαρτάται από υποκειμενικές μεταβλητές που ορίζονται από τον παρατηρητή» (Werbik, 1971a, p.237) και 3. Συντελεστική επιθετικότητα.

Ο Cohen (1978) αλλά και οι υπόλοιποι κοινωνιογλωσσολόγοι κάνουν λόγο για λεκτική επιθετικότητα, η οποία αφορά γλωσσικές μορφές που ενσωματώνουν αποτελεσματικές τυπικές φράσεις που χρησιμοποιούνται υποτιμητικά ή προσβλητικά στα πλαίσια των ανθρώπινων σχέσεων και επισημαίνουν ότι ενδέχεται να υπάρξει ατομική ή ομαδική λεκτική επιθετικότητα. Ατομική στην περίπτωση που προσβάλλεται ένα άτομο, δηλαδή καταρρίπτεται, πλήττεται, βάλλεται εξ αποστάσεως κάποιος μέσω λέξεων ή φράσεων (Hoffmann, 1974) και ομαδική όταν η προαναφερθείσα διαδικασία αφορά περισσότερα του ενός πρόσωπα. Η Huston (1980) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι κατέληξε ερευνητικά στο συμπέρασμα πως οι λέξεις που χρησιμοποιούνται για να επιτευχθεί η προσβολή ενός προσώπου αναφέρονται συνήθως στην όποια ιδιαιτερότητα του προσώπου αυτού, πραγματική ή φανταστική. Αναφέρει ότι καταγράφονται τέσσερις τρόποι συχνότερου προσδιορισμού, ως προς το χαρακτηριστικό που επιλέγεται για να προσβληθεί κάποιο άτομο: 1. Κυριολεκτικός προσδιορισμός όπου αποδίδεται στο άτομο ένα υπαρκτό χαρακτηριστικό του ή μια πραγματική του ιδιότητα. 2. Αντιφραστικός προσδιορισμός, όπου αποδίδεται στο άτομο ένα εκ διαμέτρου αντίθετο χαρακτηριστικό από εκείνα που προσπαθεί ο ίδιος να υποστηρίξει μέσω των αξιών του και του τρόπου ζωής του 3. Μεταφορικός προσδιορισμός, όπου οι λέξεις που αποδίδονται στο άτομο υποδηλώνουν ιδιότητες που είναι εξ ορισμού ευτελείς 4. Μετανωμικός προσδιορισμός, όπου υποδηλώνεται έντονα μέσω των λέξεων ένα μοναδικό χαρακτηριστικό του ατόμου στο οποίο και υπάγουμε το άτομο.

Η λεκτική επιθετικότητα αποδεικνύεται αποτελεσματική γιατί είναι μια αξιολογική γλώσσα που εκφράζει περισσότερο αρνητικά συναισθήματα παρά οτιδήποτε άλλο (Κούρτη, 1997 στο Νέστορος, 1997, σ.68). Οι λογοαναλυτές υποστηρίζουν ακόμα ότι για την δημιουργία συγκρούσεων και βίαιων επεισοδίων λειτουργεί μέσω των αντίπαλων ομάδων μια σύνθετη δομή κανόνων και κοινωνικών αναπαραστάσεων που διέπουν αυτούς τους κανόνες (Ρήγα, 1997 στο Νέστορος, 1997, σ.85).

Η επιθετική όψη της ανθρώπινης φύσης δεν μεταφράζεται πάντα σε αποτρόπαια παρέμβαση εις βάρος της κρατούσας τάξης, αλλά και σε ένα ακραίο και ταυτόχρονα αναγκαίο μηχανισμό αυτοπροστασίας και διατήρησης της ψυχικής υγείας, αποτελώντας τη «βάση του αισθήματος αυτοεκτίμησης που ωθεί τον άνθρωπο να κρατάει ψηλά το κεφάλι του ανάμεσα στους συνανθρώπους του» (Stor, 1979). Συνυπάρχει συνεπώς μέσω της αιρετικής της λειτουργίας στην διατήρηση της ζωής, στο βαθμό που «η συνεργασία αντίθετων δυνάμεων, όπως των ερωτικών ενστίκτων - που πάντα προσπαθούν να συνενώσουν τις ζωτικές ουσίες σε όλο και μεγαλύτερες μονάδες - και των επιθετικών ενστίκτων και ενστίκτων του θανάτου - που ενεργούν ενάντια στη τάση αυτή και προσπαθούν να επαναφέρουν την ζωντανή ύλη σε μια ανόργανη κατάσταση - αναπτύσσεται συνεργασία και στο τέλος παράγονται τα φαινόμενα της ζωής» (Freud, 1937, p.139).

Παρόμοια θεωρητική τοποθέτηση κάνει και η M.Klein, η οποία εντοπίζει την ιδιοσυστασία της «ικανότητας για αγάπη και στις καταστροφικές ορμές, παρότι διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο ως προς την ισχύ και ως προς την αλληλεπίδρασή τους με τις εξωτερικές συνθήκες» (Klein, 1957, p.5).

Η ανθρώπινη επιθετικότητα, ενίοτε δρα λυτρωτικά για την κοινωνική συνέχεια, στο βαθμό που ο έλεγχος της επιθετικότητας «την μετατρέπει σε ένα πολύτιμο στοιχείο επιβίωσης, εξασφαλίζοντας την συνοχή της ομάδας και την προστασία της» (Hall, 1964, p.62). Ανθρωπολογικές έρευνες καταλήγουν ότι στο μεγαλύτερο μέρος της «η ανθρώπινη ιστορία στηρίχτηκε στα νέα ενήλικα αρσενικά που επιφορτίζονται με το καθήκον να κυνηγούν, να πολεμούν και να διατηρούν την κοινωνική τάξη με τη βία» (Washburn, 1966, p.11) και η διαπίστωση αυτή δεν αποτελεί απλή ιστορική γνώση στο μέτρο που επαληθεύεται και σε σύγχρονες ιστορικές στιγμές. Συνεπώς πιθανόν και η αρνητική αξιολόγηση της επιθετικότητας ως μεταβλητής κοινωνικού κινδύνου, να μην αφορά «την επιθετικότητα του ανθρώπινου είδους γενικά, αλλά την απόθεση της προσωπικής επιθετικότητας μέσα στα άτομα» (Winnicott, 1958, p.204).

Τα στοιχεία της επιθετικότητας που την καθιστούν ανεπιθύμητη και προβληματική είναι η έντασή της, που μπορεί να προκαλέσει σωματικές

βλάβες, η διάρκειά της και η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται (Πασχάλης, 1997 στο Νέστορος, 1997).

Την αλληλεπιδραστική, κοινωνική φύση της επίθεσης σημειώνει και η Μπεζέ (Μπεζέ, 1990, σσ.71-74), ορίζοντας την επίθεση σαν μια προσπάθεια αντίθετης τοποθέτησης επί του άλλου, μια προσπάθεια υπερίσχυσης. Η επίθεση λαμβάνει τη μορφή διαλόγου και αποκτά μια μορφή αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις ενορμήσεις και το περιβάλλον (Πανούσης, 1995, σσ.76-78). Η επιθετικότητα και η παρέκκλιση των εφήβων από τις επιβαλλόμενες κοινωνικές νόρμες εκτιμήθηκε και ως μια «φυσιολογική (Walgrave, 1982, p.75) και αναγκαία διαδικασία στα πλαίσια της αναπτυξιακής πορείας του εφήβου και μάλιστα ο φυσιολογικός χαρακτήρας του φαινομένου συνδέθηκε με την υποχώρησή του κατά την διάρκεια της ενηλικίωσης, χωρίς να προηγηθεί κάποια ειδική παρέμβαση (Walgrave, 1982, p.58).

Τόσο η επιθετικότητα (διάθεση) όσο και η επίθεση (δραστηριότητα) δεν νοούνται χωρίς την παρουσία του κοινωνικού άλλου. Όταν η επίθεση ορίζεται σαν «μια συμπεριφορά που έχει πρόθεση να βλάψει ένα άτομο», αυτόματα προσλαμβάνει αρνητική αξιολογική χροιά με βάση ηθικά κριτήρια, εφόσον αποδίδει βλαπτική πρόθεση στον επιτιθέμενο και γενικεύει τις προθέσεις αυτές σε όλο το φάσμα των ανθρωπίνων ενεργειών, αποδίδοντάς τους συνολική πρόθεση βλάβης του άλλου. Ως πηγή των βίαιων συγκρούσεων και των επιθετικών ενεργειών είτε εναντίον των άλλων είτε εναντίον του ίδιου του εαυτού ορίζεται το στρες της συλλογικής συνειδητότητας κάθε κοινωνίας που επενεργεί σωρευτικά πάνω στα μέλη της κοινωνίας αυτής. Η βελτίωση της ποιότητας της ανθρώπινης ζωής αρχίζει με τη βελτίωση της ποιότητας της συλλογικής συνειδητότητας (Ασημάκης, 1997, σ.281 στο Νέστορος, 1997).

Η αρνητική αξιολόγηση θα έπρεπε να ακολουθήσει την διάκριση των εννοιών της επιθετικότητας και της επίθεσης αφενός και της επιθετικής πράξης αφετέρου, η οποία κατά κανόνα στιγματίζεται κοινωνικά. Η λειτουργική επιθετικότητα αποτελεί μια μορφή δραστηριότητας του ατόμου, πολλάκις κατευθυνόμενη στον εαυτό του, κάποιες φορές αναστέλλεται ή αποφεύγεται ή τέλος αντικαθίσταται από άλλους τρόπους έκφρασης του συναισθήματος. Αποτελεί πεδίο εκτόνωσης ατομικών και διατομικών συγκρούσεων και προσπαθεί να διαλύσει την εσωτερική ένταση ή την συναισθηματική αποστέρηση.

Η επιθετικότητα είναι «μια διάθεση που ενεργοποιεί τον οργανισμό μέχρι να μειωθεί ή να εξαντληθεί η αιτιολογική της βάση, χωρίς να μεταβάλλεται πάντα σε επίθεση και να αποβλέπει στην καταστροφή» (Πανούσης, 1995, σσ.76-78). Κατ' ουσία λειτουργεί ως αντίρροπη δύναμη

στην κοινωνικοποίηση, στο βαθμό που η δεύτερη ορίζεται ως «διαδικασία κατά την οποία το άτομο μαθαίνει και εσωτερικεύει κατά την διάρκεια της ζωής του τα κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία του περιβάλλοντος του, τα ενσωματώνει υπό την επίδραση της εμπειρίας και των σημαντικών κοινωνικών φορέων (οικογένειας, σχολείου, συνομηλίκων, συγγενών, φίλων, κινήσεων φίλων, κοινωνικών ομάδων και ΜΜΕ) στη δομή της προσωπικότητά του και έτσι προσαρμόζεται στο περιβάλλον στο οποίο οφείλει να ζήσει» (Rocher, 1968 στο Μπεζέ, 1985, σ.22).

## **2.2. ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΕΙΑ**

Η επιθετικότητα κατά την εφηβική ηλικία αποτελεί συνέχεια της αφαιρετικής διεργασίας που εμφανίζεται μέσω της διαδικασίας της άρνησης, ως πρώτης «αφηρημένης έννοιας» κατά την βρεφική ακόμα ηλικία. Η συνακόλουθη γνωστική ανάπτυξη και ωρίμανση της εφηβικής περιόδου τοποθετεί τον έφηβο απέναντι στους άλλους, ορίζοντας με σαφήνεια τα όρια του και όταν η λεκτική συμβολική επίθεση του χωλαίνει τότε η επιθετικότητά του εκφράζεται με πράξεις. Η εφηβική περίοδος θεωρούμενη, ίσως και κάποιες φορές γενικευμένα και χωρίς εξατομίκευση, περίοδος κρίσης στην ζωή του ατόμου εξετάζεται ως εκ τούτου πολύ συχνά σε σχέση με τη βία και την παραβατικότητα.

Η Μπεζέ (Μπεζέ, 1990, σσ.71-74), μεταφέρει την προβληματική σχετικά με την επιθετικότητα, από την ύπαρξη της ή μη, στην καταλληλότητα του τρόπου έκφρασής της.

Κατά την διάρκεια της εφηβείας, όπως και όλης της ζωής του ατόμου, η επιθετικότητα αναπτύσσεται προς δύο κατευθύνσεις: μια κεντρομόλα, όπου ο κοινωνικός άλλος απουσιάζει και το κυρίαρχο αίτημα είναι η εκτόνωση του άγχους και μια προβολική, όπου η επιθετικότητα κατευθύνεται προς ένα εξωτερικό αντικείμενο και επιθυμεί να το κατακτήσει. Αν ευοδωθεί ο στόχος επέρχεται η νίκη επί του άλλου, αλλιώς η ήττα, όπου και αρμόζει να επισυνάψουμε τον ορισμό της βίας. Η άσκηση βίας εμπεριέχει τον εξαναγκασμό, δεν επιθυμεί τον διάλογο, δεν προτιμά τη σύνθεση των αντιθέσεων, δεν αναπλαισιώνει την υπάρχουσα σχέση με την προσάρτηση νέων δεδομένων. Στα πλαίσια μιας βίαιης ενέργειας η επιθετικότητα αναζητά τρόπο έκφρασης καταργώντας την ύπαρξη και την θέληση του άλλου και αγνοώντας τους κοινωνικούς κανόνες. Κοινός τόπος της βίας και της επίθεσης είναι η επιβολή επί του άλλου, παρά ταύτα ο τρόπος, η έκφραση και το περιεχόμενο διαφέρουν. Στην επιθετικότητα η αναδημιουργία και η ματαιώση είναι αποδεκτές ενώ στην βία απουσιάζει

αυτό το πεδίο δεύτερης επεξεργασίας και το ενδεχόμενο της ματαίωσης δεν μπορεί να το διαχειριστεί το υποκείμενο.

Για να εκτιμηθεί ότι ένας έφηβος έχει προβλήματα συμπεριφοράς που συνιστούν διαταραχή της διαγωγής του πρέπει η συμπεριφορά του να χαρακτηρίζεται από επαναληπτική, επίμονα δυσκοινωνική, επιθετική ή προκλητική διαγωγή και να έχει διάρκεια μεγαλύτερη των έξι μηνών. Στις πλέον ακραίες μορφές της η συμπεριφορά αυτή συνεπάγεται πιο βίαιες από τις αναμενόμενες για την ηλικία του εφήβου παρεκτροπές από τα κοινωνικά όρια. Παραδείγματα συμπεριφορών στις οποίες βασίζεται η διάγνωση είναι τα ακόλουθα: καθ' υπερβολή διενέξεις και εκφοβισμοί, σκληρότητα προς τα ζώα ή τους άλλους ανθρώπους, σοβαρή καταστροφική δραστηριότητα, εμπρησμοί, κλοπές, συχνές απουσίες από το σχολείο, απομάκρυνση από το σπίτι, ασυνήθιστα συχνές και έντονες εκρήξεις θυμού, προκλητική συμπεριφορά, επίμονη και σοβαρή ανυπακοή. Συμπεριφορά η οποία εντάσσεται σε οποιαδήποτε από αυτές τις κατηγορίες, εφόσον παρατηρηθεί, αποτελεί επαρκές στοιχείο για να τεκμηριωθεί η διάγνωση. Μεμονωμένες δυσκοινωνικές πράξεις δεν αρκούν (ICD-10, 1993, σ.333-334).

Το πέρασμα από την συμμετοχή σε πράξεις εκφοβισμού και σχολικής βίας σε σοβαρότερες μορφές παραβατικών πράξεων είναι το 18ο έτος της ηλικίας, όπως επισημαίνει ο Elliot (1993) για τις ΗΠΑ.

### **2.2.1. ΕΦΗΒΕΙΑ, ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΗΘΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

Το σύνολο των μελετών του Piaget και του Kohlberg (Ντουέ, 1992, σ.43) σχετικά με την εξέλιξη του ηθικού αισθήματος στηρίζονται στη διαπίστωση ενός παραλληλισμού μεταξύ της εμφάνισης γνωστικών δομών, του επιπέδου ανάπτυξης της λογικής σκέψης και συγκεκριμένα των τυπικών διεργασιών και των αντίστοιχων ηθικών εννοιών στο παιδί.

Ειδικότερα κατά την διάρκεια της εφηβείας συνυπάρχουν όλες οι ηθικές κατευθύνσεις όλων των προηγούμενων σταδίων. Σημειώνεται ένα είδος «παλινδρόμησης», η οποία εκλαμβάνεται ως το σημείο μιας μεταβατικής περιόδου που χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις, έλλειψη ισορροπίας και ενδο - ατομικές διακυμάνσεις (Μπεζέ, 1991, σ.15).

Το επίπεδο ηθικής ανάπτυξης επηρεάζεται από την νέα συνειδητοποίηση του εαυτού που κινείται τόσο σε ατομικά όσο και σε συλλογικά επίπεδα και χαρακτηρίζεται από μια τάση διαμελισμού των γενικά αποδεκτών αξιών (Μπεζέ, 1991, σ.16).

Παρατηρείται στα ιστορικά βίαιων υποκειμένων μια θεμελιώδη ανεπάρκεια στο γνωστικό εξοπλισμό των παιδιών που αφορά την ικανότητα νοηματοποίησής τους και μια άμεση σχέση της έλλειψης αυτής με το

πέραςμα στη βίαιη πράξη. Οι ικανότητες για συμβολική σκέψη και συμβολικές αναπαραστάσεις είναι περιορισμένες (Selosse, 1998 στη Μπεζέ, 1998, σ.24).

Το αίσθημα ηθικής ευθύνης στην πλήρη έννοια του όρου δεν εμφανίζεται παρά μετά την κρίση της εφηβείας (Mucchielli, 1963).

Η προγενέστερη περίοδος περιγράφεται ως ιδιαίτερα δύσκολη στο βαθμό που το κάθε παιδί σκοντάφτει κατά την διάρκεια της γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης του σε ένα αριθμό από πραγματικότητες που το κάνουν να λυγίζει. Το αίσθημα αποστέρησης φαίνεται αναπόφευκτο από την αρχή της ζωής του, είτε πρόκειται για σχέσεις με αντικείμενα, είτε πρόκειται για κοινωνικές σχέσεις. Άλλωστε το αντικείμενο αυτό καθαυτό παρουσιάζεται αποστερημένο (Soule & Lebovici, 1970).

Παραδειγματικά αναφέρεται (Ντουέ, 1992, σ.48) ότι «οι κρίσεις των παιδιών που αφορούν ευθύνη, τιμωρίες και αίσθημα δικαιοσύνης, ακολουθούν παράλληλα στάδια. Ο Piaget αναφέρεται στη τρίτη περίοδο ανάπτυξης, της προεφηβικής ηλικίας, όπου και διευρύνεται η αντίληψη της εξισωτικής δικαιοσύνης, επιτρέποντας στο παιδί να τοποθετεί καλύτερα την έννοια της ισότητας, ανάλογα με τις καταστάσεις και τους ρόλους του καθενός.

Πτυχές της ηθικής σκέψης του ατόμου διαμεσολαβούν σε επιθετικές συμπεριφορές και τις αναστέλλουν. Σχετικές έρευνες καταλήγουν ότι η αποδέσμευση του ατόμου από αυθεντίες που τον παρασύρουν σε επιθετικές συμπεριφορές συναρτάται από το επίπεδο της ηθικής του ανάπτυξης και αυτονομίας (Kohlberg & Candee, 1984, Mc Namee, 1978, pp.27-31, Blasi, 1980, pp.1-45, 1983, pp.172-210).

Ο Kohlberg (1971) εισάγει τον όρο της «ενδοπροσωπικής ηθικής» ως τον πρώτο σκοπό, την πρώτη και κυριαρχική προτεραιότητα σε μια δημοκρατική κοινωνία, για την ανάπτυξη στους πολίτες της «αρχικής και πρωτεύουσας ηθικής».

Κατά την διάρκεια της εφηβείας (Kohlberg, 1989 στο Ντουέ, 1992) το επίπεδο ηθικής εξέλιξης του εφήβου χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα στις διαπροσωπικές του σχέσεις, έστω και σε πρωτόλειο βαθμό. Παρά ταύτα ο ηθικός και κοινωνικός του κώδικας διατηρεί εγωκεντρικό χαρακτήρα και επιλέγει την παραβατική συμπεριφορά που ενδέχεται να του προσκομίσει μεγαλύτερο όφελος, έστω και αν υπάρχει ισχυρό το ενδεχόμενο της τιμωρίας της πράξης του, το οποίο και προτιμά να αγνοεί. Μέσω της προαναφερόμενης διαδικασίας καταλήγει στη μίμηση βίαιων κοινωνικών προτύπων.

Η ηθική κρίση όπως την αντιλαμβάνεται ο Kohlberg (Ντουέ, 1992, σ.50) «περνάει επίσης από τρία επίπεδα. Στο τρίτο επίπεδο εμφανίζεται μια



αποδοχή των ηθικών αρχών μέσα από μια παράλληλη προοπτική εξομοίωσης της ομάδας στην οποία ανήκει». Σύμφωνα με διαπολιτισμικές και διαχρονικές έρευνες του Kohlberg (1958, 1969, 1981, 1984, Colby & Kohlberg, 1987) αναλυτικότερα το επίπεδο ανάπτυξης της ηθικής αυτονομίας του ατόμου διερευνείται και αξιολογείται με βάση έξι κοινωνικο-ηθικά στάδια και με την μορφή δύο ηθικών ιδεοτύπων, του αυτόνομου και του ετερόνομου ως ακολούθως:

**Επίπεδο πρώτο:** Προ – συμβατικής ηθικότητας. Στάδιο 1: Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από ένα αφελή ηθικό ρεαλισμό επικεντρωμένο στην υπακοή και στην τιμωρία, στα πλαίσια του οποίου το ηθικό καθήκον είναι καθαρά ετερόνομο και το άτομο ερμηνεύει τους ηθικούς κανόνες κατά γράμμα. Το άτομο αναφέρεται στις συνέπειες της πράξης (τιμωρία / ανταμοιβή) ή συμβιβάζεται με τις κρίσεις ατόμων που έχουν εξουσία ή κύρος. Η πρόθεση του δράστη δεν λαμβάνεται υπ' όψη και το μόνο που μετρά είναι οι συνέπειες της πράξης. Υπάρχει αντικειμενική υπευθυνότητα με βάση το αποτέλεσμα της πράξης και εφαρμόζεται η ανταποδοτική δικαιοσύνη και οι εξαγνιστικές κυρώσεις. Στάδιο 2: Σωστό είναι ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ατόμου. Σημειώνεται η μεγιστοποίηση της προσωπικής απόλαυσης. Στο πρώτο επίπεδο εντάσσονται τα παιδιά, κάποιο ποσοστό εφήβων και τα άτομα με λευκό ποινικό μητρώο.

**Επίπεδο δεύτερο:** Συμβατική ηθικότητα. Το άτομο για να έχει θετική αυτοαντίληψη αποδέχεται και συμμορφώνεται με τις αξίες και τις προσδοκίες του κοινωνικού περιγύρου, της οικογένειας και της όποιας αυθεντίας. Στάδιο 3: Η στήριξη της αυτοαντίληψης βρίσκεται στην επιδοκιμασία των άλλων. Το άτομο είναι «καλό παιδί» αν αρέσει στους άλλους προσπαθώντας να αποφύγει τα συναισθήματα ενοχής που εξαρτώνται από το τι επιδοκιμάζει και τι αποδοκιμάζει το άμεσο και στενότερο κοινωνικό του περιβάλλον.

Στάδιο 4: Η ηθικότητα της «κοινωνικής τάξης» προέχει. Το άτομο υποτάσσεται στις απαιτήσεις της ομάδας και συμμορφώνεται με τις εντολές της αυθεντίας και της κοινωνίας για να αποφύγει τα συναισθήματα ενοχής που εξαρτώνται από τις προσδοκίες της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας για την διατήρηση του status quo και την προάσπιση της ηθικότητας του συστήματος.

Στο δεύτερο επίπεδο εντάσσονται οι περισσότεροι ενήλικες στις δυτικές κοινωνίες καθώς και κάποιο ποσοστό εφήβων.

**Επίπεδο Τρίτο:** Μετα - συμβατικότητας Στάδιο 5: Το άτομο απαλλάσσεται από το βάρος της κοινωνικής τάξης και εξετάζει τη σχετικότητα των αξιών. Το άτομο εξετάζει τις εντολές της όποιας αυθεντίας και συμμορφώνεται με αυτές μόνο αν συμφωνούν με τα ανθρώπινα

δικαιώματα και τις δημοκρατικές αρχές. Η αυστηρότητα της τιμωρίας αυξάνεται μεν ανάλογα με τη σπουδαιότητα των συνεπειών και την κακή πρόθεση, αλλά μειώνεται όσο το παιδί μεγαλώνει και λαμβάνει υπ' όψη του τα ελαφρυντικά στοιχεία.

Στάδιο 6: Το άτομο διαχωρίζει το ηθικό και το ανήθικο με βάση τις αρχές δικαίου που έχει εσωτερικεύσει.

Στο τρίτο επίπεδο εντάσσεται το 10%-15% των ενηλίκων στις δυτικές κοινωνίες.

Σύμφωνα με τις προαναφερθείσες έρευνες του Kohlberg (1958, 1969, 1981, 1984, Colby & Kohlberg, 1987) άτομα που καθηλώθηκαν σε κατώτερο επίπεδο ηθικότητας υπακούουν τυφλά τις επιταγές της αυθεντίας ακόμα και όταν αυτές υποδεικνύουν την διάπραξη βιαιοτήτων.

### **2.2.2. ΕΦΗΒΕΙΑ, ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

Οι γνωστικές λειτουργίες και η ανάπτυξή τους σχετίζονται με την επιθετική συμπεριφορά, στο βαθμό που αποκωδικοποιούν και μεταφράζουν τις επιδράσεις μεταξύ των προσώπων και παίζουν τον ρόλο εσωτερικών μεταβλητών, ανάλογα με την ενεργοποίηση των οποίων εκλύεται ή όχι η επιθετικότητα.

Σύμφωνα με τον Selg (1987, p.207) τέτοιες εσωτερικές μεταβλητές είναι: η ικανότητα λύσης διαπροσωπικών προβλημάτων, η αυτορύθμιση της συμπεριφοράς με τη βοήθεια της γλώσσας, ο καταλογισμός αρνητικών διαθέσεων στους άλλους λόγω προκατάληψης και η ικανότητα ενσυναίσθησης.

Σύμφωνα με τους Kaplan & Goodrich (1957 στο Ζάχαρης, 2003) τα επιθετικά παιδιά διατηρούν μια αιτιώδη γνωστική προκατάληψη στο βαθμό που αποδίδουν πολύ γρηγορότερα και ευκολότερα κακό σκοπό ή κακή πρόθεση στους άλλους από ότι τα μη επιθετικά παιδιά (Rule & Ferguson, 1984, pp.138-161). Η προκατάληψη εξαρτάται από τις τραυματικές εμπειρίες των ίδιων των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα «όταν ο συμπαίκτης είναι συμπαθής στο παιδί, τότε το αρνητικό γεγονός που προκλήθηκε από αυτόν ερμηνεύεται ως τυχαίο, ενώ το ίδιο το αρνητικό γεγονός, όταν προκαλείται από ένα απορριπτόμενο συμπαίκτη, ερμηνεύεται ως σημάδι κακής πρόθεσης» (Imamaglio, 1976, pp.39-45), με μια πιθανή αυθαιρεσία των γνωστικών συνδέσεων.

## **2.3. Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ - ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΦΥΛΟΓΕΝΝΗΣΗ**

Ο Lorenz (1963, p.71) αναφέρει ότι οι λειτουργίες της επιθετικότητας κατανέμονται ως εξής: 1. Όλα τα όντα κατανέμονται στο χώρο που διατίθεται από τις συνθήκες για αυτά κατά τέτοιο τρόπο που να μετατρέπεται σε λειτουργικότερο κατά τον καλύτερο δυνατόν τρόπο 2. Τα ισχυρότερα ζώα είναι αυτά που επιλέγονται από την επιθετικότητα, ώστε να διευκολύνεται η διαίωσιση του είδους 3. Η επιθετικότητα λειτουργεί ιεραρχικά, με διαδικασίες που γίνονται απολύτως σεβαστές από όλα τα όντα 4. Η επιθετικότητα έχει μια περιοδικότητα.

### **2.3.1. ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΟΝΤΟΓΕΝΝΗΣΗ**

Όταν το άτομο κυριαρχείται από συναισθήματα αγριθυμίας, όπως ο θυμός και η οργή ή από αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις, τότε συμβαίνουν συχνά επιθέσεις (Selg, 1987, p.52).

## **2.4. ΤΟ ΠΕΡΑΣΜΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

«Για πολλούς εφήβους που εκλύουν βίαιη και επιθετική συμπεριφορά το πέρασμα στην πράξη έχει την αξία μιας παρακαμπτηρίου διαγωγής. Οι πράξεις αυτές θεωρούνται ως υπερδηλωτικές και συνήθως εξυπηρετούν «κρυφούς σκοπούς», διαφορετικούς από αυτούς που τους αποδίδουν οι κοινωνικοί ελεγκτές. Συνήθως είναι πράξεις - προφάσεις που πρέπει να επανεξεταστούν μέσα σε ένα αρχικά δυσλειτουργικό επικοινωνιακό σύστημα. Στις περιπτώσεις αυτές το ξεπέρασμα των ορίων ακυρώνει την σημασιολογική τάξη των σχέσεων και των πραγμάτων και επέρχεται ή αβεβαιότητα ή επαναδιαπραγμάτευσή τους. Η ποικιλομορφία και η επαναληπτικότητα του περάσματος στην πράξη παρέχει στον δράστη ένα αίσθημα προσωρινής παντοδυναμίας» (Selosse, 1998 στο Pain & Villerbu, 1997).

## **2.5. ΕΠΙΚΡΑΤΟΥΣΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Ο Benesch (1987) προσπάθησε να κατηγοριοποιήσει 36 θεωρητικές τοποθετήσεις σχετικά με την επιθετικότητα δημιουργώντας τις ακόλουθες τρεις βασικές κατηγορίες: α) επιθετικές συμπεριφορές σχετικές με την ορμή, το ένστικτο και την έμφυτη τάση του ατόμου β) περιβαλλοντικές

θεωρίες που αποκωδικοποιούν την επιθετικότητα ως αντίδραση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος γ) συμπεριφορικές θεωρίες που εκτιμούν ότι η επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα μιμητικής μάθησης.

Η συνήθης κατηγοριοποίηση της επιθετικότητας γίνεται είτε με βάση την συμπεριφορά του δράστη και το προκαλούμενο αποτέλεσμα (συμπεριφορική άποψη), είτε με βάση την πρόθεσή του για πρόκληση βλάβης (νεοσυμπεριφορική άποψη), είτε με βάση τον εκούσιο χαρακτήρα της πράξης και την παραβίαση κάποιου θεσμικού κανόνα (γνωστική άποψη) (Μπεζέ, 1998, σ.66). Η επίκληση της πρόθεσης του δράστη μας επιτρέπει να διαχωρίζουμε την εχθρική από την λειτουργική επίθεση η οποία στοχεύει στην χρήση καταναγκασμού για την επίτευξη αποτελέσματος διαφορετικού από την πρόκληση βλάβης στο θύμα (Μπεζέ, 1998, σ.66).

Υποστηρίζεται ότι η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να ερμηνευτεί και με σύζευξη των περιβαλλοντικών θεωριών και των θεωριών μάθησης, τόσο δηλαδή ως αντίδραση σε αρνητικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος όσο και ως μεμαθημένη συμπεριφορά (Νέστορος, 1997, σ.34).

Ακόμα και στις περιπτώσεις που το περιεχόμενο ενός ρόλου που έχει ανατεθεί σε ένα άτομο μέσω της ομάδας στην οποία ανήκει δεν συμπίπτει με την ερμηνεία του ρόλου με τον δέοντα τρόπο από το άτομο αυτό υπάρχει απόκλιση ρόλου (Habermas, 1968, στο Νέστορος, 1997) και μετά την άσκηση κοινωνικού ελέγχου αναφορικά με την απόκλιση αυτή ενδέχεται κάποιος να ωθηθεί και σε αποκλίνουσα συμπεριφορά και επιθετικότητα.

Η επιθετικότητα παρά την εκτενή θεωρητική και ερευνητική μελέτη της και την επίκληση ποικίλων θεωριών που την αφορούν καθίσταται εξαιρετικά δύσκολο να εξηγηθεί ως φαινόμενο και να δοθούν οριστικές λύσεις που να αφορούν στην αντιμετώπισή της (Ταρατόρη & Χατζηδήμου, 1997, σ.94). Το φαινόμενο της επιθετικότητας είναι πολυπαραγοντικό ως προς τα αίτια του και πολλάκις οι παρανοήσεις για την εξήγησή του ξεκινούν από την δημιουργία υποκατηγοριών, αφού με ένα βαθμό αυθαιρεσίας εντάσσουμε και ταξινομούμε σε κατηγορίες τις μετρήσεις που προκύπτουν από τις σχετικές έρευνες, θεωρώντας ως δεδομένη την μεταξύ τους συνάφεια (Jacquard, 1995, p.53).

### **Ψυχαναλυτική θεωρία του S.Freud**

Ο Freud πρωταρχικά θεώρησε την επιθετικότητα ως αντίδραση στις ματαιώσεις της επιδιωκόμενης ευχαρίστησης των σεξουαλικών ορμών (1915 στο Ζάχαρης, 2003) και την ενέταξε στα συστατικά στοιχεία των ορμών του Εγώ (Freud, 1905 στο Ζάχαρης, 2003). Αναθεωρώντας τις αρχικές του απόψεις κατέληξε στην αποδοχή δύο κυρίαρχων ενστίκτων, του έρωτα και του θανάτου και ενέταξε την επιθετικότητα στις ανεξάρτητες

ορμές, αναγνωρίζοντάς την ταυτόχρονα ως αυθύπαρκτη ιδιότητα της ανθρώπινης φύσης.

Η επιθετικότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα δύο βασικά ένστικτα, της σεξουαλικότητας και της αυτοσυντήρησης και μελετείται ως μια εκδήλωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Freud, 1970).

Αργότερα οι Dollard et al (1939, p.1, p.11) στηριζόμενοι στην θεώρηση αυτή που αφορούσε την μη ανοχή στη ματαίωση υπέθεσαν ότι το θεωρητικό σχήμα για την εξήγηση της επιθετικότητας θα μπορούσε να ακολουθήσει την μορφή: «ματαίωση -επιθετικότητα», δημιουργώντας τον αντίλογο στην Φροϋδική θεωρία και εκτιμώντας ότι η επιθετικότητα αποτελεί αποτέλεσμα κοινωνικών διεργασιών και παρεμβάσεων.

### **Η θεωρία του πεπρωμένου του L.Szondi**

Σε κάθε άτομο συνυπάρχουν αμοιβαία, θετικά και αρνητικά στοιχεία, «συνυπάρχουν ο Κάϊν και ο Μωϋσής» σε ένα ατελείωτο εξελικτικό γίνεσθαι (Szondi, 1969, p.11), στο οποίο η μετατροπή του Κάϊν σε Μωϋσή απαιτεί μια υπεράνθρωπη προσπάθεια, με αμφίβολα αποτελέσματα, αφού οι αρνητικές κυρίως μορφές είναι εγκατεστημένες ισχυρά μέσα μας (Szondi, 1969, p.49).

Η εγγενής κληρονομική αυτή καταβολή μένει αναλλοίωτη με το πέρασμα των ετών αφού «κάθε ανθρώπινη ορμική σύζευξη καθορίζεται γενετικά και ο κάθε άνθρωπος υπόκειται πρωταρχικά στο πεπρωμένο των κληρονομικών του ορμών και παθών. Γεννιέται με συγκεκριμένες καταβολές» (Szondi, 1969, p.49).

Σύμφωνα με έρευνες του Szondi το 6% των ανθρώπων επιβαρύνονται με το φονικό φρόνημα του γνήσιου Κάϊν, ενώ το 14% ζουν ως νευρωτικοί ή παραλλαγμένοι Κάϊν.

### **Η ηθολογική θεωρία των ορμών και των ενστίκτων**

Η ηθολογική θεωρία των ορμών υποστηρίχτηκε από ερευνητές και θεωρητικούς επιστήμονες που πρεσβεύουν ότι η επιθετικότητα κατηγοριοποιείται όπως και οι υπόλοιπες ορμές, γιατί διαθέτει όλα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ορμών (Lorenz, 1963, Storr, 1968, Andrey, 1966, James, 1980 στο Τσαρδάκης, 1987, Brown & Herrnstein, 1999, p.243, p.239).

Ο Lorenz πιθανολογεί ότι στον ανθρώπινο οργανισμό παράγεται διαρκώς ένα είδος επιθετικής ενέργειας, που πιέζεται μέχρι την εκτόνωση της και φέρνει το άτομο στην ίδια ψυχολογική κατάσταση με αυτή της ορμής. Συμπληρώνει ότι «η αυθορμησία του επιθετικού ενστίκτου είναι που το κάνει τόσο επικίνδυνο. Αν ήταν μόνο μια αντίδραση σε εξωτερικές συνθήκες, όπως υποθέτουν πολλοί κοινωνιολόγοι και ψυχολόγοι, τότε δεν θα ήταν η κατάσταση της ανθρωπότητας τόσο επικίνδυνη και θα μπορούσε

κάποιος να ερευνήσει και να απομονώσει τους παράγοντες που προκαλούν την αντίδραση» (Lorenz, 1963, p.79). Εκτιμά ότι η επιθετικότητα είναι φυλογενετικά προγραμματισμένη στον άνθρωπο μέσω προσαρμοστικών μηχανισμών που λειτουργούν σύμφωνα με την Δαρβινική θεώρηση (Τσαρδάκης, 1987). Ο σύγχρονος κόσμος σύμφωνα με τον Lorenz (1973) πάσχει από έλλειψη δυνατότητας αποδόμησης της επιθετικότητας.

Η επιθετικότητα διευκολύνει την επιβίωση του ανθρώπινου είδους και παρουσιάζεται όταν υπάρχει πραγματική ή φανταστική απειλή σχετική με την ασφάλεια του ατόμου (Lorenz, 1966). Είναι κοινή ορμή στον άνθρωπο και στα ζώα, σύμφωνα με τον Lorenz και η διαφορά εντοπίζεται στον εγγενή και στερεότυπο χαρακτήρα της επιθετικότητας στα ζώα, ενώ αντίθετα στον άνθρωπο για την εκδήλωση επιθετικών πράξεων συνηγορεί και το περιβάλλον (Γεώργας, 1990).

Η επιθετικότητα εκλύεται όταν συνδυαστικά συνυπάρξουν εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες και χαρακτηρίζεται από τη μεταβιβαστική ιδιότητα σε άλλα αντικείμενα όταν εκλείπει το αρχικό αντικείμενο της επιθετικής πράξης. Ερευνητικά αποδεικνύεται ότι δεν πρέπει να συγχέεται η κληρονομική βάση της επιθετικής συμπεριφοράς με την εκ γενετής ύπαρξη επιθετικής ορμής (Manning, 1972, Wicker & Seibt, 1977, Rasa, 1976). Ο Fromm (1977, p.44) διαφωνεί υποστηρίζοντας ότι «η ανθρώπινη επιθετικότητα είναι ένστικτο που τρέφεται από μια αστείρευτη πηγή ενέργειας και δεν αποτελεί αναγκαία το αποτέλεσμα της αντίδρασης σε κάποιο ερέθισμα».

Αποστέρηση της επιθετικότητας, έλλειψη της δυνατότητας για επιθετική συμπεριφορά, ενεργοποιεί την ορμή της επιθετικότητας. Η επιθετικότητα δεν πρέπει να προσλαμβάνει πάντα αρνητική αξιολογική χροιά, γιατί αποδεικνύεται θετική για την προσαρμογή και την διαίωσιση τόσο του κάθε είδους όσο και του ατόμου. Η επιθετικότητα υπηρετεί μια σειρά λειτουργιών όπως την επικράτηση, την σεξουαλική ικανοποίηση και την πειθάρχηση κ.λ.π. (Wilson, 2000, p.245).

Η ενεργοποίηση και ο έλεγχος της επιθετικότητας ελέγχεται από νευροφυσιολογικά εγκεφαλικά κέντρα και εκτιμάται ως βιολογικά πολύτιμο ατομικό συστατικό (Store, 1979, σσ.29, 32, 41-42).

Ο Scherer (Scherer et al, 1975) αντιπροτείνει την παρώθηση της επιθετικής συμπεριφοράς όχι μόνο από ένα και μοναδικό ένστικτο, αλλά από μια σειρά «υποενστικτών επιθετικότητας», δηλαδή την εξέλιξή της στη βάση ενός εξαιρετικά πολύπλοκου συμπλέγματος παρώθησης.

### **Κοινωνιολογικές - Ψυχολογικές θεωρίες επιθετικότητας**

#### **1. Οι πολιτικές και κοινωνιολογικές απόψεις του Αριστοτέλη**

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, αλλά και τη σύγχρονη ηθολογία που αποδέχεται τις σχετικές απόψεις του για την ύπαρξη πρωταρχικής κοινωνικής ορμής στον άνθρωπο, οι δομές στις κοινωνίες ορισμένων ζώων παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες με τις δομές των ανθρώπινων κοινωνιών. Η επιθετικότητα αποτελεί εκφυλισμό του ανθρώπου αφού κυριαρχούν τα κατώτερα στρώματα της ψυχής επί του λογικού του ανθρώπου (Ζάχαρης, 2003).

## **2. Η θεωρία της αναλογικής δικαιοσύνης**

Αναλογική δικαιοσύνη επικρατεί όταν δύο πρόσωπα συγκρίνουν την κατάστασή τους και διαπιστώνουν ότι η σχέση των κερδών που αποκομίζουν από την μεταξύ τους σχέση αλλά και από την όποια μορφή εργασία τους είναι ίδια και για τους δύο. Τότε μεταξύ τους δεν υπάρχει λόγος ανάπτυξης έντασης ή επιθετικότητας (Homans, 1961 στο Ζάχαρης, 2003).

## **3. Η θεωρία της κοινωνικής εξίσωσης και της δυσαναλογίας**

Σύμφωνα με τον Adams (1961 στο Ζάχαρης, 2003) οι ανθρώπινες σχέσεις είναι υγιείς όταν τείνουν να εξισώνονται. Στην περίπτωση αυτή ισχύει ο τύπος:

$$\frac{\text{Αποτέλεσμα δράσης του Π}}{\text{Παρέμβαση του Π}} = \frac{\text{Αποτέλεσμα δράσης του Α}}{\text{Παρέμβαση του Α}}$$

## **4. Η θεωρία της ματαίωσης**

Η θεωρία διατυπώθηκε από τους Dollard, Doob, Mowrer & Saars (1939, p.1), πρεσβεύοντας ότι «η εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς προϋποθέτει την ύπαρξη ματαιώσεων, δηλαδή την διακοπή μιας εμπρόθετης δράσης, την διακοπή της προσπάθειας για την επίτευξη κάποιου σημαντικού στόχου και αντίστροφα η ματαίωση αυτή οδηγεί πάντα σε κάποια μορφή σε επιθετικότητας». Η επιθετικότητα είναι «μια πράξη της οποίας στόχος είναι ο τραυματισμός ενός οργανισμού ή ενός υποκατάστατου του οργανισμού». Ο Miller (1941, pp.337-342) συμφωνώντας και εισάγοντας τη θεωρία της απογοήτευσης (Χρυσυφίδης, 2000, σ.395), συμπληρώνει ότι η ματαίωση και η αποστέρηση οδηγεί σε παροτρύνσεις προς διάφορες μορφές επιθετικότητας, ανάμεσα στις οποίες είναι και η επιθετική συμπεριφορά. Ο Berkowitz (1962) εκτιμά ότι ανάμεσα στη ματαίωση και την επιθετικότητα παρεισφύρουν θυμικές αντιδράσεις και ενδιάμεσες μεταβλητές. Εξετάζοντας την ερευνητική υπόθεση επιθετικότητα - ματαίωση εκτιμάται ότι η επιθετικότητα είναι μια αντίδραση σε κάθε κατάσταση που οδηγεί προσωπικές επιθυμίες και σκοπούς σε ματαίωση. Κάθε ματαίωση δεν

οδηγεί οπωσδήποτε σε επιθετική ενέργεια της οποίας η έκλυση εξαρτάται από εσωτερικούς και εξωτερικούς πολλαπλούς παράγοντες (Dollard, 1939). Από την θεωρία της ματαιώσης απορρέει και η θεωρία της κάθαρσης, η οποία πρεσβεύει ότι οι επιθετικές ενέργειες στοχεύουν στην κάθαρση του ατόμου και στην απόσβεση της διάθεσης για επιθετικότητα απέναντι σε συγκεκριμένο στόχο. Όταν παρά την επιθετική ενέργεια δεν υπάρξει εκτόνωση τότε ή εμφανίστηκε μια νέα ματαιώση ή η υπάρχουσα επιθετικότητα του ατόμου δεν ήταν δυνατόν να αποσβεστεί μέσω της επιθετικής ενέργειας που έλαβε χώρα (Χρυσυφίδης, 2000).

Οι ποικίλες αυτές επιθετικές ενέργειες και συγκρούσεις δεν αποτελούν σχεδόν ποτέ αντικείμενο διαπραγματεύσεως με το κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο (Pain, 1998). Στην δυσλειτουργία αυτή συνήθως προστίθεται και η ανεπάρκεια του οικογενειακού τους πλαισίου (Κατάκη, 1994).

Οι Brown & Herrnstein (1984, p.329) θεωρούν ότι οι «οι αιτίες της επιθετικότητας βρίσκονται στις διαψεύσεις των προσδοκιών οι οποίες είναι δικαιολογημένες, μετά τη μεσολάβηση αδικαιολόγητων καταστάσεων».

Ο Berkowitz (1969, pp.1-28) εισηγείται ότι μετά την ματαιώση παράγεται ετοιμότητα για επιθετική συμπεριφορά με την μορφή θυμού, οργής ή ερεθισμού. Οι δύο αυτές καταστάσεις αφενός του θυμού, της οργής και του ερεθισμού, λειτουργούν ως ενδιάμεσες μεταβλητές για να κατευθυνθούμε στην κατάσταση της επιθετικότητας.

Ακολούθησαν πολλαπλές έρευνες που βασίστηκαν στα προαναφερθέντα θεωρητικά πλαίσια και κατέληξαν σε ερευνητικά αποτελέσματα που δεν κατάφεραν να αποδείξουν μια αιτιώδη και ευθύγραμμη σχέση ανάμεσα στην επιθετικότητα και την ματαιώση (Harris, 1974 a, pp. 93-98, 1974b, pp.561-571, Doob & Graoss, 1968, pp.213-218).

Οι Katz & Kahn (1978, p.613) ασχολούμενοι κυρίως με το χώρο της εργασιακής ψυχολογίας ορίζουν ότι δύο συστήματα βρίσκονται σε σύγκρουση όταν «αλληλεπιδρούν άμεσα μεταξύ τους με τέτοιο τρόπο ώστε οι ενέργειες της μιας πλευράς να οδηγούν σε κάποιο αποτέλεσμα ή να παρεμποδίζουν την επέλευση κάποιου αποτελέσματος παρά την όποια αντίδραση υπάρχει». Η σύγκρουση επέρχεται τόσο όταν υπάρχει ήδη ματαιώση ενός σκοπού κάποιου άλλου ατόμου αλλά και όταν υπάρχει σχετική πρόθεση (Thomas, 1976).

### **5. Θεωρίες μάθησης και επιθετικότητα**

Η επιθετικότητα ελέγχεται μέσω της μάθησης προτύπων και μίμησης (Bandura, 1973). Η θεωρία της μάθησης επεκτείνεται πέρα από τα αξιώματα της χωροχρονικής εγγύτητας και του τυχαίου στον συνυπολογισμό των γνωστικών λειτουργιών στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς και εστιάζεται στην αναπαραγωγή των αξιών, στη



αναζήτηση των αμοιβών ή στην αποφυγή των ποινών και στη μίμηση των προτύπων του κοινωνικού περιβάλλοντος. Τα παιδιά μπορούν να μάθουν μέσω της διδασκαλίας και μάλιστα με επιτυχία να μην αντιδρούν επιθετικά στις ματαιώσεις (Chittenden, 1942, Davitz, 1952, pp.309-315). Η μάθηση συντελείται από: 1. Παρατήρηση της συμπεριφοράς ενός προτύπου και 2. μίμηση της ίδιας της συμπεριφοράς που συνήθως γίνεται ασυνείδητα (Bandura, 1972).

Συνηθίζεται η μίμηση των επιθετικών πράξεων των παιδιών να λειτουργεί επιλεκτικά και πάντα αναφορικά με άτομα που εντυπωσιάζουν με την επιτυχία τους ή που αμείβονται με οποιοδήποτε τρόπο για τις δικές τους επιθετικές ενέργειες (Νέστορος, 1997, σ.32).

Μεγάλη σημασία στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς κατέχουν οι γνωστικές λειτουργίες, αφού οι επιθέσεις μπορούν να ερμηνευτούν και ως προσπάθειες λύσης ενός προβλήματος (Selg, 1987, p.132) μέσα από την στρέβλωση της αντίληψης που σημειώνεται στους επιθετικούς ανθρώπους (Olweus, 1984).

Τέλος κατά τους Sears, Maccoby & Lewin (1957) η επιθετικότητα μπορεί να εκδηλωθεί με σκοπό να ικανοποιήσει μια επιθυμία, να επιτύχει ένα όφελος ή γιατί η ίδια η επιθετική συμπεριφορά είναι ικανοποιητική για το άτομο.

#### **6. Θεωρία απώλειας της ταυτότητας**

Σύμφωνα με τον Zimbardo (1969b) η ταυτότητα μπορεί να απωλεστεί όταν οι «η οπτική και οι λειτουργίες παρώθησης ελέγχονται από τις γνωστικές λειτουργίες».

#### **7. Θεωρία της ετικέτας**

Η θεωρία αυτή στηρίζεται στην διαμόρφωση στεροτυπικών αντιλήψεων για το άτομο - δράστη και την συμπεριφορά του από το κοινωνικό περίγυρο και στην συνακόλουθη αφομοίωσή τους από τον ίδιο το άτομο με τρόπο που να προσδιορίζεται από αυτήν την διαδικασία η μελλοντική συμπεριφορά του (Lemertt, 1982).

Τα στάδια που ακολουθούνται σύμφωνα με την θεωρία της ετικέτας κατά την κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι τα ακόλουθα: 1. Απόδοση χαρακτηρισμού 2. Γενίκευση του χαρακτηρισμού 3. Τυποποίηση 4. Δημιουργία στερεοτυπικών αντιλήψεων 5. Στιγματισμός του ατόμου 6. Ταύτιση του ατόμου με τους χαρακτηρισμούς που του αποδίδονται 7. Δημοσιοποίηση των κρίσεων και αντιλήψεων στο κοινωνικό περίγυρο (Memmert, 1989).

## 2.6. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΝΑΛΟΓΙΚΑ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ

### Α) Εγκεφαλικές, Γενετικές, Ενδοκρινικές και λοιπές βάσεις της επιθετικότητας

Η περιοχή του υποθάλαμου υπακούει στις ενεργοποιητικές ή ανασταλτικές ωθήσεις των διαφόρων περιοχών των μεγάλων εγκεφαλικών ημισφαιρίων (Mummendey, 1983).

Οι έρευνες σε ανθρώπους για τη μελέτη και τη μέτρηση της επιθετικότητας εστιάστηκαν στην ύπαρξη του χρωμοσώματος Y, το οποίο όπου εντοπίστηκε σε γενετική ανωμαλία τύπου XYY συνοδευόταν από αυξημένη παραγωγή τεστοστερόνης, με αποτέλεσμα η παρουσία του να καθίσταται εντονότερη. Παρατηρήθηκαν επιθετικότερες συμπεριφορές των μέσων κανονικών ατόμων, διαπίστωση που ενισχύθηκε από ερευνητικά δεδομένα σε φυλακές και αναμορφωτικά καταστήματα και συνδυάστηκε με την απουσία ενοχής για την εγκληματική πράξη (Casey et al, 1966, pp.641-642, Forssman & Hambert, 1967, p.5, Price et al, 1976, p.213 & p.815 ).

Ο Shaffer (1980) εξετάζοντας τις διάφορες μεταβλητές του θέματος κατέληξε στα ακόλουθα ερευνητικά αποτελέσματα : 1. άτομα με επιπλέον χρωμόσωμα Y τείνουν να επιδείξουν αυξανόμενη επιθετικότητα 2. εγκληματίες άντρες διαπιστώθηκε ότι έχουν επιπλέον χρωμοσωμικό υλικό Y 3. άτομα με XYY χρωμόσωμα έχουν μη κανονική λειτουργία, όπως παρατηρήθηκε με ηλεκτροεγκεφαλογράφημα 4. η έκλυση σε υψηλά επίπεδα γυναικείων ορμονών σχετίζεται με μείωση της επιθετικότητας στα παιδιά 5. η αύξηση της επιθετικότητας σχετίζεται με υψηλά επίπεδα τεστοστερόνης σε αγόρια και άντρες 6. καμιά μελέτη δεν έδειξε ότι η τεστοστερόνη μειώνει την επιθετικότητα 7. συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου και ειδικότερα ο υποθάλαμος μπορούν να προκαλέσουν την αύξηση ή την μείωση της επιθετικότητας αν και αυτό εξαρτάται από προηγούμενες εμπειρίες επιθετικότητας και από τις λοιπές κοινωνικές συνθήκες.

Έρευνες μονογενών διδύμων απέδειξε μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε επιθετικές πράξεις από ότι σε κανονικούς διδύμους (Cristiansen, 1974 στο Ζάχαρης, 2003) ενώ έρευνα του Hutchings (1974 στο Ζάχαρης, 2003 ) κατέδειξε ότι η επιθετικότητα και η παραβατικότητα των υιοθετημένων παιδιών είναι ανάλογη με την απόκλιση και την παραβατικότητα των φυσικών τους πατεράδων τους.

Οι απόψεις των ερευνητών για τη σχέση ορμονών και επιθετικότητας διαφέρουν. Οι Moyer (1976) και Campbell (1970, pp.28-46) υποστηρίζουν ότι η επιθετικότητα είναι αλλεργική αντίδραση σε ορισμένες βρώσιμες ουσίες, ενώ έρευνες του Manning (1972) καταλήγουν ότι υπάρχει σαφής

σχέση της τεστοστερόνης και της ετοιμότητας για αντίδραση σε ερεθισμούς που προκαλούν την επίθεση.

Από τον Selg (1987, p.121) γίνεται λόγος για ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις εγκεφαλικές βλάβες, την επιθετικότητα και την επιληψία.

Τέλος αναφέρεται ότι δεν υπάρχει υψηλός βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στην ψυχοπαθολογία και την επιθετικότητα (Mc Quire & Troisi, 1989) και ειδικότερα άτομα που πάσχουν από ψυχικές νόσους αλλά δεν έχουν επιδείξει βίαιη συμπεριφορά πριν νοσηλευτούν είναι λιγότερο επιθετικοί από τον γενικότερο πληθυσμό (Τσαλικογλου & Κωστοπούλου, 1984, Μάνος, 1988).

### **Β) Ψυχολογικοί παράγοντες της επιθετικής συμπεριφοράς**

Σύμφωνα με τους Hampel & Selg (1975) και ειδικότερα στα ερωτηματολόγια που κατασκεύασαν γίνεται λόγος για επιθετικότητα, αυθόρμητη και αντιδραστική συμπεριφορά, συμπεριφορά με αυτοπεποίθηση, ερεθιστικότητα και αναστολή επιθετικότητας. Οι Buss & Durkee (1957, pp.343-348) κατηγοριοποιούν διαφορετικά την επιθετική συμπεριφορά, ως εχθρότητα (αρνητική στάση) και ως φυσική και γλωσσική επιθετικότητα.

Ο Chounowski (1986) εντοπίζει στη δομή της επιθετικότητας τους τέσσερις παράγοντες της ανταρσίας, της αυθόρμητης επιθετικότητας, της αντεπίθεσης και της ερεθιστικότητας.

### **Γ) Οικογένεια και επιθετικότητα**

Η έρευνα σε διεθνές επίπεδο προκειμένου να μελετήσει τη συμβολή της οικογένειας στην διαμόρφωση επιθετικής συμπεριφοράς εστιάστηκε στην δομή της οικογένειας και κατηγοριοποίησε τις οικογένειες σε πλήρεις και μη πλήρεις (broken home) από άποψη δομής (π.χ. οικογένειες που απουσιάζει κάποιος από το οικογενειακό σχήμα λόγω θανάτου ή διαζυγίου), είτε στην λειτουργικότητα της οικογένειας, οπότε οι οικογένειες διακρίνονται σε πλήρεις και μη πλήρεις (funktional unvollständig) από άποψη λειτουργίας (π.χ. όταν σημειώνεται διαταραχή ή αποδιοργάνωση στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της οικογένειας και όχι στην πληρότητα των μελών της) (Νόβα - Καλτσούνη, 2005, σ.129).

Στην οικογένεια πραγματοποιείται η «δεύτερη κοινωνικοπολιτισμική γέννηση του ανθρώπου» (Claessens, 1972, p.79-119).

Οι κοινωνιολογικές θεωρίες θεωρούν την βία στην οικογένεια ως επακόλουθο μιας κοινωνικής δομής στην οποία οι διανθρώπινες σχέσεις προσδιορίζονται από την βία (Selg, 1987, p.141). Ερευνητικά ευρήματα των Mc Cord & Mc Cord (1959) κατέδειξαν ότι οι βίαιες συγκρούσεις των γονέων και η κακοποίηση των παιδιών από τους γονείς σχετίζεται με την επιθετικότητα των παιδιών.

Έρευνα του Wolff (1985) σχετική με την επιθετικότητα και την αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών κατέδειξε ότι επηρεάζεται από συγκεκριμένους παράγοντες, όπως: απουσία του πατέρα, απώλεια του ενός γονέα μέσω διαζυγίου, ή μέσω θανάτου, απογοητευμένη και θλιμμένη μητέρα, ευερέθιστοι γονείς, διαφωνίες και συγκρούσεις στο γάμο, κοινωνικά και οικονομικά μειονεκτήματα, πολυπληθής οικογένεια.

Αντίστοιχη έρευνα των Clueck & Clueck (1950, p.90) συμφωνεί καταδεικνύοντας ότι ο αριθμός των ανηλίκων με επιθετική συμπεριφορά που προέρχονταν από διαλυμένες οικογένειες ήταν διπλάσιος από την ομάδα ελέγχου που δεν σημείωσε παραβατική συμπεριφορά. Σε παρόμοια ερευνητικά αποτελέσματα κατέληξε και η Brauneck (1961, p.57) σε έρευνα που διεξήγαγε στην Γερμανία και στην οποία κατέληξε ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην οικογενειακή δομή και την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς αλλά και ο Kaiser (1959, pp.140-144), ο οποίος κατέγραψε σε έρευνα που διεξήγαγε σε δείγμα 622 εφήβων ότι το 42,8% των επιθετικών εφήβων του δείγματος προέρχονταν από ελλείψεις ως προς την συγκρότησή τους οικογένειες, ενώ ένας στους τρεις εφήβους βίωνε ένα διαλυμένο οικογενειακό περιβάλλον με πλήρη απουσία του πατέρα. Ο Olofson (1971, p.322) ερεύνησε στην Σουηδία την αυτοομολογούμενη επιθετικότητα και παραβατικότητα 519 μαθητών, ηλικίας 16 ετών και διαπίστωσε συνάφεια ανάμεσα στην επιθετικότητά τους και την «διάλυση της οικογένειας τους».

Σύμφωνα με την θεωρία της μάθησης όποιος έζησε την χρήση βίας στην οικογένειά του την χρησιμοποιεί και στις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους (Bandura, 1973, 1977, Bandura, Ross & Ross, 1963, p.311). Με την έννοια αυτή η χρήση βίας μεταβιβάζεται ακολουθώντας «τον κύκλο της βίας» (Steinmetz, 1977). Οι κύκλοι της βίας δεν είναι οι μόνοι που κυριαρχούν σε μια οικογένεια, αλλά συνήθως εναλλάσσονται με κύκλους συμφιλίωσης (Goldstein, 1983). Οι κοινωνικές αξίες και οι κοινωνικοί κανόνες που μεταδίδονται μέσω της οικογένειας επηρεάζουν αποφασιστικά τη χρήση βίας στην οικογένεια και το ίδιο ισχύει και με τους ρόλους που αποδίδονται σε κάθε φύλο.

Άλλη σημαντική παράμετρος της χρήσης βίας στα ενδοοικογενειακά πλαίσια είναι η φυσική και ψυχική κακοποίηση των παιδιών και η σεξουαλική τους κακοποίηση, που συνήθως γεννά χρήση βίας και από τα ίδια τα παιδιά που την υπέστησαν (Selg, 1987, p.136).

Ο Olweus (1980, pp.644-660) ερευνώντας σε δείγμα μαθητών 13-16 ετών εντόπισε ανάμεσα στις μεταβλητές που επηρεάζουν την επιθετικότητα τον μητρικό αρνητισμό στα πρώτα 5 χρόνια της ζωής του παιδιού, τη χρήση

βίας από τους γονείς και μια ανεκτικότητα στις επιθέσεις κατά γονέων, αδερφών και συνομηλίκων.

Ο Mc Cord (1961, pp.79-93) ερεύνησε σε δείγμα 174 αγοριών την επιθετική συμπεριφορά, χωρίζοντάς τα σε τρεις ομάδες, από τις οποίες η πρώτη αποτελούνταν από 25 επιθετικά παιδιά, η δεύτερη από 97 παιδιά που είχαν προβεί σε περιστασιακές επιθέσεις χωρίς να θεωρούνται επιθετικά και η τρίτη από 52 παιδιά που δεν ήταν επιθετικά ούτε είχαν προβεί σε επιθέσεις. Η σχέση των γονέων και των επιθετικών παιδιών διακρινόταν από απόρριψη και τιμωρία και οι ίδιοι ήταν αποκλίνοντα πρόσωπα ενώ η σχέση των γονέων και των μη επιθετικών παιδιών ήταν βασισμένη στην αγάπη, την αποδοχή και την στοργή, χωρίς την χρήση ποινών και βίας. Βρέθηκε υψηλή θετική συνάφεια ανάμεσα στην επιθετικότητα των παιδιών και στην απειλητική συμπεριφορά των μητέρων που παραπέμπει στην διαπίστωση του Montanger (1975) ότι η επιθετική συμπεριφορά αφομοιώνεται, ως μαθησιακή λειτουργία, στα πλαίσια της οικογένειας.

Τα παιδιά που ανατρέφονται σε περιβάλλον βίας, χαλαρότητας ή αδιαφορίας δεν διδάσκονται τους τρόπους που πρέπει να χρησιμοποιήσουν για να διοχετεύσουν την επιθετικότητά τους και βιώνουν ερεθίσματα από ένα πλαίσιο αντιδραστικού τύπου που εξελικτικά θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επιπέδου στοιχειώδους αντανάκλαστικού. Στη συνέχεια τον στοιχειώδη αυτό αντανάκλαστικό τρόπο τον οικειοποιούνται και τα ίδια και σύμφωνα με αυτόν προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους, ώστε ανάμεσα στην επιθυμία και την ενόρμηση να μην μεσολαβεί «ο άλλος» και η σημασία του για αυτά τα ίδια (Selosse, 1998, στη Μπεζέ, 1998, σ.27).

Οι Bandura & Walters (1959) ερευνώντας σε δείγμα εφήβων, από 14 έως 18 ετών, από τους οποίους οι 26 ήταν επιθετικοί και αντικοινωνικοί και οι 26 ήταν ομάδα ελέγχου, κατέληξαν ότι η επιθετικότητα των εφήβων της πρώτης ομάδας οφειλόταν σε λόγους που σχετίζονταν με την δυσλειτουργία της οικογένειάς τους.

Η βασική διαφορά των οικογενειών των νέων επιθετικής και μη επιθετικής ομάδας εντοπιζόταν στην άσκηση των παιδιών τους στις επιθετικές συμπεριφορές (Bandura, 1973, p.94).

Ο Patterson (1982) και οι Patterson & Hautzinger (1983, pp.187-194) εισάγουν την θεωρία των αμοιβαίων εκβιαστικών επιδράσεων που ισχύει στις προβληματικές οικογένειες και η οποία υποστηρίζει ότι για την γέννηση αντικοινωνικής συμπεριφοράς παίζουν κεντρικό ρόλο οι μικροκοινωνικές λειτουργίες, δηλαδή οι μικρές διαδοχές αμοιβαίων επιδράσεων μέσα στον οικογενειακό ιστό, οι οποίες κλιμακώνονται. Σημειώνεται συνεπώς διαταραχή της αμοιβαίας επίδρασης. Σημαντικές μεταβλητές για την γέννηση αλλά και τη μείωση της επιθετικότητας είναι,

σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η καθιέρωση κανόνων από τους γονείς, το ενδιαφέρον των γονέων, η σωστή ή μη χρήση αμοιβών και ποινών και η υπερνίκηση των κρίσεων.

Οι οικογένειες που έχουν λίγους ή ασαφείς και παραβιαζόμενους κανόνες οι οποίοι δεν τηρούνται είναι οικογένειες χαοτικές, ανοργάνωτες και εμφανίζουν μεγαλύτερη τάση να μεγαλώνουν επιθετικά παιδιά (Patterson, 1982, p.229). Οι γονείς έχουν συχνά την τάση να μην αξιολογούν σωστά την συχνότητα εμφάνισης της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών στην οικογένεια. Διαφοροποιούν αντ' αυτού την κλίμακα αξιολόγησης της συμπεριφοράς του παιδιού τους, ελαστικοποιώντας τα ανώτατα όρια με «άνοδο του κατωφλιού του χαρακτηρισμού» της ως επιθετικής (Patterson, 1982, p.22).

Έρευνα του Gottschald (1950, p.29) σε δείγμα 534 παιδιών στη Γερμανία κατέδειξε ότι υπήρχε συσχέτιση της επιθετικότητάς τους και της δυσλειτουργίας της οικογένειάς τους. Συνήθως απουσίαζε ο πατέρας, οι σχέσεις ήταν διαταραγμένες δεν υπήρχε ήρεμη οικογενειακή ατμόσφαιρα, οι ανάγκες των παιδιών έμεναν ακάλυπτες και ο αγώνας για την καθημερινή επιβίωση επισκίαζε οτιδήποτε άλλο.

Οι γονείς που έχουν παιδιά επιθετικά χρησιμοποιούν συχνότερα την σωματική ποινή από ότι οι γονείς που έχουν παιδιά μη επιθετικά (Selg, 1987, p.198), ενώ χρησιμοποιούν λιγότερο τον έπαινο σε αντίθεση με τους γονείς που έχουν μη επιθετικά παιδιά. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι «οι μητέρες των κανονικά επιθετικών παιδιών τα επαινούν μια φορά κάθε 100 λεπτά» (Patterson, 1982, p.226).

Το προφίλ των γονέων των επιθετικών παιδιών σκιαγραφείται συμπερασματικά ως ακολούθως (Φαρσεδάκης, 1985, σσ.55-56): 1. είναι περισσότερο τιμωρητικοί 2. εκδίδουν περισσότερες εντολές 3. αποδίδουν συχνότερα σημασία στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς 4. δεν αντιλαμβάνονται έγκυρα την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς 5. εμπλέκονται σε διαρκέστερες φάσεις καταναγκαστικών αρνητικών ανταλλαγών με τα παιδιά τους 6. δίνουν πιο ασαφείς και αόριστες εντολές 7. είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στο σταμάτημα της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών τους.

Έρευνες τέλος με δίγλωσσα παιδιά από το Πουέρτο Ρίκο κατέδειξαν ότι η παιδοκεντρική παιγνιδιοθεραπεία, μέσω της οποίας αντικαθίσταται η γονεϊκή φροντίδα και αγάπη, οδηγεί σε λιγότερο επιθετική συμπεριφορά και περισσότερη αποδοχή των «σημαντικών άλλων» από την αναμενόμενη (Trostle, 1988, pp.93-106).

Σε αντίθετα ερευνητικά αποτελέσματα συγκριτικά με τα προαναφερθέντα κατέληξε ο Goerringer (1973, p.193) ο οποίος επισήμανε

την έλλειψη συσχέτισης ανάμεσα στο διαζύγιο των γονέων και στην επιθετική συμπεριφορά των εφήβων, ερευνώντας σε δείγμα παραβατικών και μη παραβατικών εφήβων που χρησιμοποίησε σαν ομάδα ελέγχου. Ο Nye (1958, p.48) μετά από έρευνά του σε δείγμα 2.300 παιδιών, ηλικίας 15-18 ετών από σχολεία της Ουάσιγκτον κατέληξε σε παρόμοια αποτελέσματα.

Ο Olofson (1971, p.322) διαπίστωσε ερευνητικά ότι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων λειτουργεί σαν αντισταθμιστικός και εξισορροπιστικός παράγοντας σε περιπτώσεις διαλυμένων οικογενειών λόγω διαζυγίου των γονέων και παιδιά που προέρχονται από ανάλογο περιβάλλον δεν εκλύουν επιθετική συμπεριφορά.

#### **Δ) Αυτοσυναίσθημα και επιθετικότητα.**

Οι Rosenbaum & Decharus (1960, pp.105-111) σημειώνουν ότι όσο ψηλότερη είναι η αυτοπεποίθηση του ατόμου τόσο λιγότερες έλξεις σημειώνονται για εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Οι Verres & Sobez (1980, p.157) καταλήγουν ότι η διαμόρφωση ενός κανονικού αυτοσυναίσθηματος είναι σημαντική για τον έλεγχο του θυμού, της οργής και της επιθετικότητας, ενώ ένα ασταθές αυτοσυναίσθημα κάτω από μια έντονη επιβάρυνση του ατόμου οδηγεί σε χρήση βίας (Selg, 1987, p.134).

Τα παιδιά που έχουν χαμηλό αυτοσυναίσθημα εμπλέκονται ευκολότερα σε επιθετικές πράξεις (Patterson, 1982). Η Ρήγα (στο Νέστορος, 1997, σ.127) επισημαίνει ότι τα άτομα οδηγούνται σε εκδηλώσεις σύγκρουσης και επιθετικότητας όταν θίγεται ή ενδέχεται ισχυρά να θιγεί η αυτοαντίληψή τους. Η λειτουργία συνεπώς του μηχανισμού της επιθετικότητας καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό και από την κοινωνική εμπειρία και από τις επικυρώσεις που αυτή παρέχει σε κάθε μέλος του κοινωνικού συνόλου σχετικά με την αυτοαντίληψή του (Chamlin, 1989, pp.369-386).

#### **Ε) Χώρος και επιθετικότητα**

Η συνείδηση ότι ζει κάποιος σε ένα επιθετικό περιβάλλον αυξάνει με την δημογραφική πυκνότητα.

Η πυκνότητα του πληθυσμού, η στενότητα του χώρου και η αναλογία ατόμων και τετραγωνικών μέτρων που αντιστοιχούν στον καθένα είναι αμφίβολο εάν και κατά πόσο συμμετέχουν στην επιθετική συμπεριφορά των ατόμων. Τα ερευνητικά αποτελέσματα δεν συμφωνούν απολύτως.

Ο Calhoun (1962, pp.139-150) καταδεικνύει ερευνητικά ότι ο υπερπληθυσμός οδηγεί σε έντονη επιθετικότητα, ενώ στην ίδια διαπίστωση καταλήγει και ο Kalin (1972 στο Ζάχαρης, 2003) σημειώνοντας ότι η επιθετικότητα αυξάνεται όταν μειώνεται ο χώρος. Η στενή σχέση της επιθετικότητας και της απώλειας ταυτότητας, μας οδηγεί στην πιθανολόγηση ότι η επιθετικότητα ευνοείται από την ανωνυμία που με την σειρά της διευκολύνεται από τον υπερπληθυσμό και τον συνωστισμό. Οι

διαταραχές στην ανθρώπινη συμπεριφορά ευνοούνται από την έλλειψη ζωτικού χώρου και την συνακόλουθη υπερδιέγερση (Μιχαηλίδου - Παπαδάκη, 1996 & Hall, 1963).

Η Μπεζέ (1985, σ.59) καταλήγει ερευνητικά ότι «ένας περιορισμένος χώρος, ένα υπερκατοικημένο σπίτι δεν παρέχει καμιά δυνατότητα ηρεμίας και ηθελημένης απομόνωσης, καθώς τα πάντα διαδραματίζονται μπροστά στις αισθήσεις των άλλων, με αποτέλεσμα να μειώνεται η αντίσταση στα κάθε είδους εξωτερικά ερεθίσματα και να οδηγούνται τα άτομα σε κατάσταση stress».

Ένας από τους βασικότερους νόμους των νοημόνων συστημάτων που αναφέρεται στη πληροφορία, την ποικιλία και την τάξη και εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία των νόμων της πληροφορίας, είναι ο νόμος του stress από την υπερφόρτωση ή την υποφόρτωση της πληροφορίας στα ζωντανά συστήματα. Αν διαταραχθεί η συνεχής ροή ενέργειας και πληροφορίας και προκύψει υπερφόρτωση με υπερβολική ροή πληροφοριών ή υποφόρτωση του συστήματος με αποστέρηση των ερεθισμάτων διαπιστώθηκε ότι μπορεί να υπάρξουν αντιδράσεις ακραίας μορφής, όπως επιθετικότητα. Την εμπειρική θεμελίωση του νόμου αυτού ερεύνησε ο Miller (1980) ο οποίος και κατέδειξε ότι η εμφάνιση επιθετικότητας και άλλων αποκλιόντων μορφών συμπεριφοράς σχετίζεται θετικά με τον μεγάλο συνωστισμό (over crowding) και την έλλειψη χώρου στους ανθρώπους. Ο Παρίσης (2003) συμφωνεί επισημαίνοντας ότι ο άνθρωπος επιδιώκει συμβατότητα με το περιβάλλον του.

#### **ΣΤ) Επιθετικότητα και MME**

Σύμφωνα με τον Phillips (1983, pp.560-568) οι έρευνες σε παρατηρητές σκηνών βίας στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης αποδεικνύουν ότι οι σκηνές αυτές έχουν σημαντικά αποτελέσματα επηρεασμού στον παρατηρητή.

Οι Friedrich & Stein (1973) κατέδειξαν ότι η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων βίας στην τηλεόραση μειώνει την απόσταση και αυξάνει την πιθανότητα να περάσει κάποιος σε επιθετικές πράξεις, επηρεάζοντας κυρίως τα παιδιά που τείνουν να αντιδράσουν επιθετικά. Συναφής έρευνα των Henningham et al (1982, pp.461-477) κατέληξε ότι η χρήση τηλεόρασης στις ΗΠΑ οδήγησε σε αύξηση του ποσοστού των επιθετικών πράξεων. Σε ανάλογα ερευνητικά αποτελέσματα κατέληξε και ο Κασσωτάκης (1978) συσχετίζοντας την επιθετική συμπεριφορά με την παρακολούθηση βίαιων τηλεοπτικών προγραμμάτων, καταγράφοντας ότι το 60% έως και το 70% των παιδιών παρακολουθούν βίαιες πράξεις μέσω των τηλεοπτικών δεικτών από 2 έως και 5 ώρες ημερησίως.

Τέλος ο Bettelheim (1979) εκτιμώντας ότι η ανάληψη της ευθύνης, σχετικά με τον επηρεασμό των εφήβων από τα MME σε ζητήματα βίας,



πρέπει να γίνεται από τις μεγαλύτερες γενεές σημειώνει ότι «η συμπεριφορά των εφήβων σε ότι αφορά την βία, δεν αντικατοπτρίζει παρά το πρότυπο που επιδεικνύουν οι ενήλικοι, γιατί αν οι ενήλικοι δεν επιθυμούσαν να βλέπουν βίαιες εικόνες, τότε αυτές δεν θα προσφέρονταν από τα Μ.Μ.Ε., με τόση μεγάλη επιμονή και ποικιλία και συνεπώς οι έφηβοι θα είχαν πολύ λιγότερες ευκαιρίες να τις παρακολουθήσουν και να επηρεαστούν από αυτές.

### **Ζ) Επιθετικότητα και πολιτιστικό περιβάλλον**

Οι Whiting (1975) και Lambert (1978) ερεύνησαν την επιθετικότητα σε σχέση με το πολιτιστικό περιβάλλον παρατηρώντας πληθυσμό εφήβων από έξι διαφορετικούς πολιτισμούς και έξι διαφορετικές χώρες και αναλυτικότερα από την Αγγλία, τη Βόρεια Ινδία, τις Φιλιππίνες, την Ιαπωνία, το Μεξικό και τη Κένυα. Μέσω της διαπολιτισμικής αυτής έρευνας κατέδειξαν ότι το πολιτιστικό περιβάλλον είναι μια μεταβλητή που συμβάλλει στη διαφοροποίηση της επιθετικότητας.

Συνοψίζοντας τις συγκριτικές διαπολιτισμικές έρευνες ο Segall (1983) καταλήγει στα ακόλουθα: 1. Τα αγόρια εμφανίζονται επιθετικότερα των κοριτσιών (Wagner & Baumgartel, 1978) 2. Στις μικρότερες ηλικίες η διαφοροποίηση αυτή της επιθετικότητας που αφορά στο φύλο είναι λιγότερο εμφανής ενώ η επιθετικότητα αυξάνεται με την πάροδο της ηλικίας. Αντίθετη άποψη διατύπωσαν οι Ekblad & Olweus (1986, pp.315-325) οι οποίοι κατέδειξαν ότι η επίδραση της ηλικίας στη επιθετικότητα και μάλιστα αναλογικά με το φύλο δεν ήταν σαφής, αν και τα αγόρια είχαν υψηλότερες τιμές επιθετικότητας από τα κορίτσια. Ο Olweus (1984) συγκέντρωσε δεκαέξι διαχρονικές μελέτες για την επιθετικότητα και εντόπισε σε αυτές μεγάλη σταθερότητα της επιθετικότητας σε παιδιά ηλικίας 12-18 ετών. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξαν και οι Eron & Huesmann (1984, pp.201-211) ερευνώντας τη διαχρονική σταθερότητα της επιθετικότητας σε δείγμα ηλικίας 8 έως 30 ετών, σε μια έρευνα που κράτησε 22 χρόνια. Σε τελείως αντίθετα ερευνητικά αποτελέσματα κατέληξαν οι Choynowski & Idman (1973) οι οποίοι κατάδειξαν μετά από έρευνα στη Σουηδία σε δείγμα παιδιών 11-15 ετών ότι η επιθετικότητα μειώνεται με το πέρασμα των χρόνων 3. Διαπιστώθηκε θετική συνάφεια της επιθετικότητας και της αγωγής που προσανατολίζεται προς τον ηρωισμό και την ανταγωνιστικότητα 4. Τα κοινωνικά επιθετικά μοντέλα ενισχύουν την ατομική επιθετικότητα 5. Οι ατομικές αντιδράσεις διαφοροποιούνται και μέσα στα ίδια πολιτιστικά πλαίσια.

### **Η) Επιθετικότητα, σχολικό περιβάλλον και σχολική επίδοση**

Η απαρχή της κοινωνικοποίησης του παιδιού μέσω της οικογένειας βρίσκει την συνέχισή της στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπου συντελείται η

«δεύτερη γέννηση» (Koning, 1973, p.47, στο Νέστορος, 1997) του παιδιού, που ολοκληρώνεται σταδιακά κατά την φοίτηση του στη σχολική μονάδα και επιφέρει ποιοτικές και ποσοτικές αλλαγές, μέσω μιας διαδικασίας απαγορεύσεων και περιορισμών που στοχεύουν στην διαφοροποίηση από την κατάσταση της «ακοινωνικότητας» σε μια πρόωμη κατάσταση κοινωνικότητας και ένταξης σε οργανωμένες ομαδικές μορφές συνύπαρξης με άλλα πρόσωπα (Φίλιας, 1980, σ.160, στο Νέστορος, 1997).

Κοινός τόπος των περισσότερων ερευνητικών μελετών είναι ο παρατηρούμενος συσχετισμός «σχολικής έλλειψης προσαρμοστικότητας» και επιθετικότητας. Η έλλειψη σχολικής προσαρμοστικότητας, η οποία ακολουθείται συχνά από χαμηλή σχολική επίδοση και σχολική απειθαρχία πιθανολογείται ισχυρά από πολλούς ερευνητές ότι αποτελεί το αρχικό στάδιο κοινωνικής δυσπροσαρμοστικότητας για όλη την μετέπειτα ζωή του εφήβου. Οι έφηβοι αυτοί συχνά είναι ανυπάκουοι, κινητικοί, διαπληκτίζονται, αντιγράφουν στις εξετάσεις, προσέρχονται αργά και κάνουν σκασιαρχείο (Φαρσεδάκης, 1986, σσ.69-70).

Η επιτυχής προσαρμογή του παιδιού στην σχολική πραγματικότητα προαπαιτεί την πλήρη ταύτισή του με τον κοινωνικό ρόλο που καλείται να αναλάβει μέσω των σχολικών απαιτήσεων (Parsons, 1955). Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει την πλήρη αποδοχή του συστήματος, χωρίς αμφισβητήσεις και ακραίες διαφοροποιήσεις και συντελείται αυτόματα και όχι με βάση κυρωτικά υποσυστήματα ή με τον φόβο της ποινής (Dahrendorf, 1986, p.146). Τα συστήματα αυτά προστατεύουν την ύπαρξή τους και την αναπαραγωγή τους μέσω της «υπερκοινωνικοποίησης» (Geisler, 1977), της άκριτης αποδοχής τους από τα μέλη που συμμετέχουν στην λειτουργία τους και συνήθως μεταφράζουν απειλητικά, υπό την μορφή της παθολογικής απόκλισης τις όποιες αντιρρήσεις εγείρονται (Parsons, 1951, p.250).

Το ίδιο το σχολικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη της επιθετικότητας (Besag, 1995) αν συντρέχουν οι ακόλουθοι λόγοι: χαμηλό επίπεδο ηθικής, συχνές αλλαγές δασκάλων, θολά κριτήρια συμπεριφοράς, ασταθείς μέθοδοι πειθαρχίας, φτώχη οργάνωση, ανεπαρκής εποπτεία, έλλειψη αντιμετώπισης των μαθητών ως ισότιμων ανθρώπων.

Σημειώνεται ότι «οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν τις κοινωνικές αξίες και νόρμες μιας αστικής τάξης στην οποία ενδεχομένως δεν ανήκει το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού που αντιδρά στην αποδοχή αυτών των σχημάτων μέσω της επιθετικής συμπεριφοράς που αναπτύσσει» (Combe, 1972, p.9). Η αξιολόγηση των μαθητών, μέσω της βαθμολόγησής τους και η κατάταξή τους σε καλούς και κακούς μαθητές με κριτήριο τη σχολική τους επίδοση αντανακλά θεσμοθετημένες προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου

(Jouhy, 1970, p.225) και παραπέμπει σε κατηγοριοποιήσεις με βάση την κοινωνική προέλευση των ίδιων των μαθητών (Oevermann, 1972, p.11, Brusten & Hurrelmann, 1976, p.61). Οι μαθητές ανταπαντούν στις κρίσεις αυτές επιτιθέμενοι στο δάσκαλο, στο πρόσωπο του οποίου σωρεύεται συμβολικά όλη η επίθεση που δέχτηκαν (Βουϊδάσκης, σσ.61-64 στο Νέστορος, 1997).

Στο σχολικό χώρο η επιθετικότητα εκδηλώνεται τόσο από τους μαθητές όσο και από τους καθηγητές, αλλά ενδέχεται, πολύ σπανιότερα, να εκδηλωθεί και από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία (γονείς, οργανώσεις, συλλόγους).

Οι συνηθέστερες μορφές εκδήλωσης της επιθετικότητας στους σχολικούς χώρους περιλαμβάνουν (Χηνάς & Χρυσαιφίδης, 2000, σ.14):

1. Βία κατά πρόσωπο
2. Βία κατά της περιουσίας και βανδαλισμοί
3. Βία εναντίον του ίδιου του εαυτού συνειδητά ή όχι.

Αναφέρεται ότι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα είναι συνήθως ανυπάκουα, αρνητικά, απαθή, αντιδραστικά, προκλητικά τόσο ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, όσο και ως προς όλα τα πρόσωπα που κατέχουν θέσεις εξουσίας. Χαρακτηρίζονται από δυσκολία αναγνώρισης και αποδοχής των συναισθημάτων τους και των συναισθημάτων των άλλων ατόμων, είναι ευάλωτα και πολλές φορές η αναγνώριση της επιθετικότητάς τους τα οδηγεί σε περαιτέρω αύξηση του άγχους τους που στη συνέχεια διοχετεύουν μέσα από νέες συγκρούσεις (Τριλίβα, 1997 στο Νέστορος, 1997, σσ.253-262).

Στις ακραίες περιπτώσεις επιθετικότητας, όπως σε εκείνες που καταλήγουν σε παραβατική συμπεριφορά διακρίνουμε επίσης ισχυρή συνάφεια ανάμεσα στην παραβατική συμπεριφορά και την χαμηλή σχολική επίδοση (Clueck & Clueck, 1968, pp.31-32, Brauneck, 1961), η οποία ακολουθείται κατά κανόνα από ανάρμοστη σχολική συμπεριφορά, συχνές και αδικαιολόγητες απουσίες και αρνητική στάση για το σχολείο και τη μάθηση (Νόβα - Καλτσούνη, 2005, σσ.140-141). Η όλη στάση τους απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία μεταφράζεται ως λανθασμένη προσαρμογή ή ως πλήρης άρνηση προσαρμογής και ακολουθείται από μειωμένες ικανότητες και υστέρηση στην σκέψη (Kaiser, 1973, 1959, p.147). Σε αντίστοιχη έρευνα του Hirschi (1969, pp.117-119), όπου εξετάστηκε η αφανής ή σκοτεινή παραβατικότητα καταδείχτηκε ότι όσο υψηλότερη ήταν η σχολική επίδοση των μαθητών τόσο μικρότερη ήταν η πιθανότητα να διαπράξουν παραβατικές πράξεις. Οι συσχετισμοί αυτοί αίρονται όταν μελετάται η παραβατικότητα και η σχολική επίδοση στην πόλη (Christie et al, 1965, pp.86-116) ή όταν μελετάται η παραβατικότητα

σε ομάδες κοριτσιών (Gold, 1970, p.124) αλλά ισχυροποιούνται όταν η χαμηλή σχολική επίδοση εξετάζεται σε σχέση με παραβατικούς συνομηλίκους που διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους μαθητές (Sutherland, 1979, Gold, 1970, p.124).

Σύμφωνα με έρευνα του Pitkanen - Pulkkinen (1981) η συνάφεια μεταξύ της επιθετικότητας και της σχολικής βαθμολογίας ήταν αρνητική και συνδεόταν με την αδιαφορία των γονέων για τις σχολικές επιδόσεις.

Ο Bloom (1976, pp.193-198) υποστηρίζει ότι τα αποτυχημένο ακαδημαϊκά παιδιά προσπαθεί να προστατεύσει τα υπολείμματα της αυτοεκτίμησής του πολλές φορές με απόσυρση και άλλες με επιθετικότητα.

Τέλος ο Χρυσυφίδης (1997, σσ.145-152) εκτιμά ότι στις σχολικές μονάδες η προσαρμογή του εφήβου μαθητή αναφέρεται σε προκαθορισμένες καταστάσεις και δομές που καταπιέζουν την προσωπικότητά του γιατί απέχουν από τις προσωπικές επιλογές και επιθυμίες του. Ο ψυχικός κόσμος του εφήβου φορτίζεται συνεχώς και εκτονώνεται με βία στους σχολικούς χώρους.

#### **Θ) Επιθετικότητα και ομάδα συνομηλίκων**

Η κατάσταση «ανομίας» (Durkeim, 1964 στο Νέστορος, 1997) στην οποία ενδέχεται να οδηγηθεί το άτομο μέσω της μη αποδοχής των κοινωνικών αξιών και προτύπων μπορεί να οφείλεται και στην αδυναμία της ίδιας της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει να το βοηθήσει στην ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας (Merton, 1983, p.672-682, στο Νέστορος, 1997).

Η ομάδα των συνομηλίκων ευθύνεται κατά τη διάρκεια της εφηβικής περιόδου για την εγκατάσταση και την ενίσχυση της αποκλίνουσας και επιθετικής συμπεριφοράς πολλών εφήβων, καθώς μέσω της κοινωνικής συναλλαγής γίνονται κοινοί προτύπων, στάσεων και μορφών συμπεριφοράς που εντάσσονται στη παραβατική κουλτούρα. Η διαπίστωση αυτή υποστηρίχτηκε από πλειάδα ερευνών σε διεθνές επίπεδο (Dishion et al, 1995, pp.803-824, Jessor et al, 1995, pp.923-933).

Υποστηρίζεται ότι πριν η αντικοινωνική συμπεριφορά αποκτήσει ευρύτερη κοινωνική ακτίνα δράσης εκτονώνεται δοκιμαστικά στην ομάδα των συνομηλίκων (Patterson et al, 1989, p.331). Η ομάδα των συνομηλίκων κυριαρχείται από παιχνίδια εξουσίας μεταξύ των ατόμων που την απαρτίζουν, χαρακτηρίζεται από κατάκτηση συγκεκριμένης θέσης από το κάθε άτομο αναλογικά με τα «επιτεύγματά» του, ενστερνίζεται διαφορετικές αξίες από τις αξίες που το κοινωνικό σύστημα αποδέχεται, στάσεις και μορφές συμπεριφοράς (Φαρσεδάκης, 1985).

Έρευνα του Hargreaves (1967 στον Φαρσεδάκη, 1986, σ.76) κατέδειξε ότι οι «μειονεκτούντες μαθητές οδηγούνται εξαιτίας της δομής και του

τρόπου λειτουργίας του σχολείου στην υιοθέτηση μιας υποκοουλτούρας των επιθετικών ομάδων».

Η «μεταδοτική νόσος» (Olweus, 1993, p.421) της επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού στο σχολικό χώρο καταλήγει σε διευρυμένη συμφωνία ανάμεσα σε όλους τους μαθητές του σχολείου που τοποθετούνται, λεκτικά ή πραξιακά, είτε υπέρ του δράστη, είτε υπέρ του θύματος, είτε υπέρ της σιωπής και της συνομολόγησης της συνομοσίας που κρατιέται μακριά από τους μεγαλύτερους και εξελίσσεται στο κόσμο των ανηλίκων και σύμφωνα με τους νόμους που ισχύουν εκεί, προσδίδοντάς του ταυτόχρονα μια κυριαρχική δύναμη που δεν του αναλογεί από το θεσμικό πλαίσιο.

Έρευνες στο χώρο των διομαδικών σχέσεων (Παπαστάμου, 1986, Triandis, 1985) καταδεικνύουν ότι τα άτομα ενισχύουν τον αυτοσεβασμό και την αυτοαντίληψή τους όταν ενισχύεται η εσω-ομάδα στην οποία ανήκουν και αυξάνεται η αποδοχή της από το κοινωνικό περίγυρο.

#### **1) Επιθετικότητα και ηλικία**

Ο Robins (1978, pp. 611-622) σε μια σημαντική μελέτη μεταπαρακολούθησης κατέδειξε ότι τα παιδιά ηλικίας 8 ετών και άνω που παρουσιάζουν επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά τείνουν να συνεχίσουν να συμπεριφέρονται με ίδιο τρόπο και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με μελέτη μεταπαρακολούθησης που είχε διάρκεια 22 ετών και διενεργήθηκε από τους Eron et al (1987). Ο Olweus (1984) αντίθετα σε επισκόπηση 16 μακροχρόνιων μελετών, επιθετικών παιδιών ηλικίας, 2 έως 18 ετών, αποφάνθηκε ότι μόνο ένας στους τέσσερις κατέληξε επιθετικός ως ενήλικας.

Αντίθετα οι Patterson, Reid, Janes & Cogner (1975) υποστηρίζουν μετά από έρευνες ότι τα επιθετικά παιδιά συνεχίζουν να παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά και ως ενήλικες, ενώ σε αντίστοιχες έρευνες στην Αμερική με δείγμα νέους με εγκληματικές τάσεις οι Dishion et al (1984, pp.37-54) κατέδειξαν ότι τα συγκεκριμένα άτομα είχαν εμφανίσει επιθετική συμπεριφορά και στην παιδική τους ηλικία.

Ο Lewis (1988) κατέδειξε ερευνητικά ότι όσα παιδιά ήταν «κοινωνικά τρωτά», στην παιδική τους ηλικία βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο να παραμείνουν έτσι και στα επόμενα χρόνια της ζωής τους, αν αφηθούν μόνα τους και χωρίς υποστήριξη. Ένα κακοποιημένο παιδί μπορεί να γίνει ευερέθιστος, ευμετάβλητος και φοβισμένος ενήλικας.

Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί η ποιοτική διαφοροποίηση της επιθετικότητας αφού στις κατώτερες ηλικιακές βαθμίδες η φυσική και σωματική βία είναι αυξημένη ενώ υποχωρεί στις μεγαλύτερες ηλικίες και

αντικαθίσταται με μορφές λεκτικής βίας (Orpinas, 1995, Christensen & Clark, 1996, Krauss et al, 1996, Olweus, 1996).

### **Κ) Επιθετικότητα και φύλα**

Στα περισσότερα ανώτερα είδη ζώων, «συμπεριλαμβανομένου και του ανθρώπινου είδους, τα αρσενικά είναι συνήθως πιο επιθετικά από τα θηλυκά» (Stor, 1979, p.84) σύμφωνα με ελεγχόμενες μακροχρόνιες παρατηρήσεις.

Τα αγόρια παρουσιάζουν από την νηπιακή ακόμα ηλικία μεγαλύτερη επιθετικότητα από τα κορίτσια, χαρακτηριστικό που διατηρείται και στην εφηβική ηλικία αλλά και στην ενηλικίωση (Berkowitz, 1962, p.268).

Η επιθετικότητα εναντίον του άλλου και η επιθετικότητα εναντίον του εαυτού συνδέονται με αμοιβαία σχέση και δεσμά και είναι σε κάποιο μέτρο εναλλασσόμενες.

«Η στενή σχέση ανάμεσα στην αυτοκαταστροφικότητα και τις επιθετικές τάσεις πρόβαλλε καθαρά από πολλές περιπτώσεις στις οποίες οι προθέσεις του παραβάτη κυμαίνονται αμοιβαία ανάμεσα στο φόβο και στη αυτοκτονία» (West, 1957, p.150). Η σχέση αυτή είναι εντονότερη στα αγόρια.

Ο Hoving (1974 στο Ζάχαρης, 2003) σημειώνει ότι η επιθετικότητα ευνοείται από καταστάσεις συναγωνισμού και ανταγωνισμού και για αυτό τα αγόρια είναι επιθετικότερα των κοριτσιών.

Την σταθερότητα στην υπερίσχυση της επιθετικότητας των αγοριών διαπίστωσε και ο Pitkanen - Pulkinen (1981, pp.97-110) σε μια διαχρονική έρευνά της.

Λεπτομερής έρευνα των Maccoby & Jaklin (1974) κατέληξε ότι τόσο οι άνθρωποι όσο και τα ζώα του αρσενικού γένους επιδεικνύουν μεγαλύτερη επιθετικότητα από θηλυκά. Ο Whiting (1973, pp.171-188) συμφωνεί με το ερευνητικό αυτό συμπέρασμα και προσθέτει και την πολιτιστική διάσταση, εξετάζοντας παιδιά από έξι διαφορετικές κουλτούρες και καταλήγοντας ότι η διαφορά του φύλου επιμένει και μέσω διαφορετικών πολιτισμών.

Ο Moyer (1968, pp.65-87, 1976) σε μια προσπάθεια να κατηγοριοποιήσει τα φαινόμενα της επιθετικής συμπεριφοράς των ατόμων διέκρινε οκτώ κατηγορίες επιθετικότητας και με κριτήριο το ερέθισμα από το οποίο προκαλείται η επιθετική συμπεριφορά όρισε τις κατηγορίες της επιθετικότητας που σχετίζονται με το φύλο.

### **Λ) Επιθετικότητα και ηλεκτρομαγνητικά πεδία.**

Η συσχέτιση της επιθετικότητας, κοινωνικού κατά βάση μεγέθους με έννοιες που μελετώνται από τις φυσικές επιστήμες, όπως οι μεταβολές των ηλεκτρομαγνητικών πεδίων είναι μια σχετικά σύγχρονη θεώρηση και αποτελεί ήδη αντικείμενο ερευνών (Ανταμένκο, 1997 στο Νέστορος, 1997,

σ.102). Μετά από έρευνες που διεξήγαγαν σε κλινική παιδιών με νοητική στέρωση ο Τσιζέφσκι (1976) και οι Τσιζέφσκι και Σίσινα (1969) παρατήρησαν ότι υπήρξε έκρηξη των επιθετικών περιστατικών όταν υπήρχαν περισσότερες ηλιακές καταιγίδες και ο ήλιος βρισκόταν σε φάση διέγερσης. Εντόπισαν στατιστική εξάρτηση της ηλιακής δραστηριότητας και των συλλογικών εκδηλώσεων επιθετικής συμπεριφοράς ακόμα και σε υγιή ψυχικά άτομα.

## **2.7. ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ**

Ο ίδιος ο επιθετικός έφηβος, αλλά συχνά και η οικογένειά του φροντίζουν για την ανεύρεση κάποιας εργασιακής θέσης, η οποία να μην χρειάζεται ιδιαίτερα προσόντα (μικροπωλητής, παιδί για θελήματα), να έχει ελαστικά ωράρια και τέλος να του παρέχει την δυνατότητα να μετακινείται και να κερδίζει χρήματα. Ο επιθετικός όμως έφηβος χαρακτηρίζεται κατά κύριο λόγο από επαγγελματική αστάθεια (Φαρσεδάκης, 1986, σ.81).

Η Μπεζέ (1985, σ.88) καταλήγει ερευνητικά ότι «στο πέρασμα από την σχολική στην επαγγελματική ζωή για τους επιθετικούς ανήλικους δεν μεσολαβεί συνήθως κανένα μεταβατικό στάδιο επαγγελματικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης ή εξειδίκευσης. Οι περισσότεροι από αυτούς δεν κατείχαν καμιά κατάρτιση που να μπορούσαν να την προβάλλουν σαν προσόν στην αναζήτηση εργασιακής θέσης και πολύ συχνά δεν κατείχαν καν τις στοιχειώδεις γνώσεις και εμπειρίες που θα μπορούσαν να αποκομίσουν από την σχολική τους ζωή. Τα επαγγέλματα με τα οποία ασχολήθηκαν παρουσιάζουν συνήθως δύο μειονεκτήματα, ως ακολούθως: 1. την εξάρτηση από ένα εργοδότη, ο οποίος δεν παίζει κανένα παιδαγωγικό ρόλο και 2. την επαφή με την πελατεία η οποία μπορεί να προκαλέσει με την συμπεριφορά της ένα στερημένο ανήλικο παρά να τον διαπαιδαγωγήσει. Προστίθεται συνεπώς στο σκηνικό εγκατάλειψης που βίωσαν μέχρι τότε και η εγκατάλειψη και η αδιαφορία του επαγγελματικού περιβάλλοντος.

Κατά κανόνα τα επαγγέλματα με τα οποία ασχολούνται δεν απαιτούν καμιά εξειδίκευση, έστω και εμπειρική και δεν παρέχουν καμιά σταθερότητα απασχόλησης».

## **2.8. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**

Τα ερωτηματολόγια που αφορούν στην βία, στον εκφοβισμό και στην επιθετικότητα γεννούν πολλές ενστάσεις στους ερευνητές, οι οποίες

εστιάζονται στο αυθόρμητο και ειλικρινή χαρακτήρα των απαντήσεων των ερωτώμενων. Πιθανολογείται ότι οι ερωτώμενοι συνήθως απαντούν με τρόπο κοινωνικά συμβατό και επιθυμητό που δεν ταιριάζει όμως με τις πραγματικές τους διαθέσεις και δεν αντικατοπτρίζει το δικό τους αξιακό σύστημα, την στάση ζωής τους και την συμπεριφορά τους (Hampel & Selg, 1975).

Αναφέρουμε ενδεικτικά τα ακόλουθα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της επιθετικότητας:

1. Ερωτηματολόγιο Buss & Durkee (1957, pp.343-348). Περιλαμβάνει 75 είδη συμπεριφοράς, μέσω των οποίων, με την ανάλυση παραγόντων επιτρέπει να προσδιοριστούν δύο παράγοντες: η εχθρότητα και η επίθεση.

2. Ερωτηματολόγιο για την αντίληψη παραγόντων επιθετικότητας (Hampel & Selg, 1975). Στηριζόμενος στο ερωτηματολόγιο των Buss & Durkee κατασκεύασε, ερευνώντας με δείγμα 630 άτομα άνω των 15 ετών, το «Fragebogen zur Erfassung von Aggressionsfaktoren», το οποίο αναφέρεται σε πέντε σημαντικούς παράγοντες μέτρησης της επιθετικότητας.

3. Ερωτηματολόγιο Freiburg. Το FPI (Freiburg Persönlichkeits Inventor - FPI) κατασκευάστηκε από τον Selg (1988, p.171) και περιέλαβε μεταξύ άλλων τους παράγοντες της αυθόρμητης επιθετικότητας, της κατάθλιψης και του ευερέθιστου χαρακτήρα.

Έρευνα που αφορούσε την ανάλυση του περιεχομένου των ερωτηματολογίων που χορηγούνται για την μέτρηση και την ανάλυση της επιθετικότητας, του σχολικού εκφοβισμού και της σχολικής βίας στις επιδημιολογικές έρευνες κατέδειξε ότι τα ερωτηματολόγια κατά είναι κατά βάση παραλλαγές του ερωτηματολογίου του Olweus, που πρώτος ασχολήθηκε με το ζήτημα (Αρτινοπούλου, 2001).



## ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### 3.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΑΣΑΦΗΣΗ ΤΩΝ ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ ΒΙΑΣ

Τα φαινόμενα βίας αναφέρονται σε αποκλίνουσα συμπεριφορά, σε συνεχή και μόνιμη παρέκκλιση από τους κανονισμούς εν γένει και ειδικότερα από τους σχολικούς κανονισμούς όταν αφορούν φαινόμενα σχολικής βίας, όσο και σε πράξεις παραβατικές και παράνομες που αντιβαίνουν το ίδιο το νομικό πλαίσιο κάθε χώρας (Παπαστυλιανού, 2000, σ.117).

«Η παρουσία βίας προϋποθέτει την συνάντηση ενός τουλάχιστον δράστη και ενός θύματος, ακόμα και σε αυτοκτονικές περιπτώσεις, όπου δράστης και θύμα ταυτίζονται.

Η βίαιη πράξη προαπαιτεί την αλληλεπίδραση των προσώπων και αποτελεί μια διαδικασία «επικοινωνίας», γιατί αναλαμβάνει να μεταφράσει και να εκφράσει κάποια δυσλειτουργία που ακυρώνεται εάν εκφραστεί με διαφορετικό τρόπο. Η βία των διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί μια μορφή αρχαϊκής γλώσσας επικοινωνίας και οι πηγές της εγγράφονται σε τρία πεδία: στην εσωτερική βία, στην προσωπική βία και στην οικογενειακή βία» (Courtecuisse, στη Μπεζέ, 1998, σ.37).

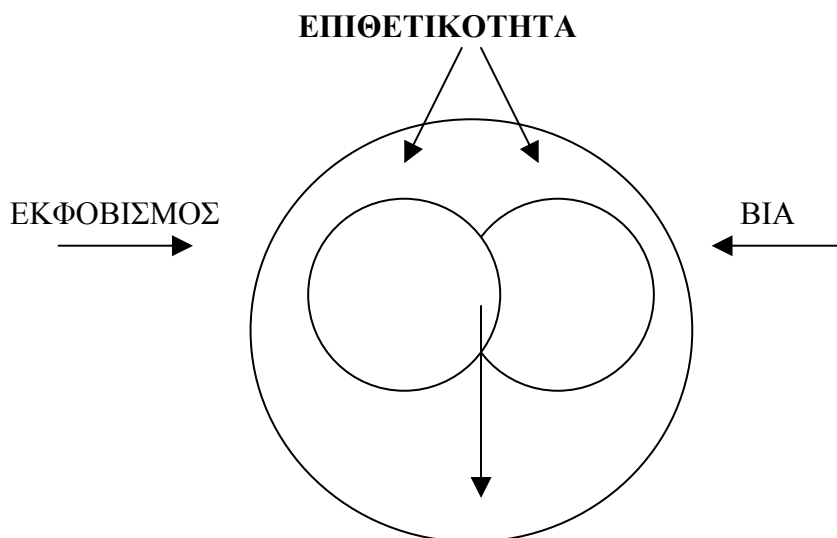
«Οι αρχικές μελέτες αναφορικά με τα φαινόμενα βίας και την επιθετικότητα στους σχολικούς χώρους έγιναν από τον Olweus, την δεκαετία του 1970, αφού πρώτος αυτός αναγνώρισε το πρόβλημα, μελέτησε τη συχνότητα εμφάνισής του, τις συνέπειές που επιφέρει και απέδειξε ότι με επιστημονικά σχεδιασμένες παρεμβάσεις από τους ενήλικες είναι δυνατή η μείωσή του σε ποσοστό έως και 50%» (Χήνας & Χρυσafiίδης, 2000, σ.7).

Αργότερα ο Olweus (1991) παραδέχτηκε ότι η παρέμβαση των ενηλίκων σε παρόμοια ζητήματα δεν επιφέρει πάντα τα προσδόκιμα αποτελέσματα.

Πολλές φορές τα φαινόμενα βίας γίνονται αντιληπτά ως «ένα πρόβλημα που τίθεται και στο οποίο η σχολική κοινότητα καλείται να δώσει μια άμεση απάντηση» (Selosse, 1998 στη Μπεζέ, 1998, σ.19), γεγονός που απομακρύνει τους εμπλεκόμενους φορείς από την σύλληψη της κατάστασης, υπό το πρίσμα της συστημικής θεώρησης, ως μιας επιπλέον παραμέτρου ενός συστήματος που λειτουργεί εξελικτικά και με πολλαπλές εκφάνσεις.

Η επιθετικότητα στους σχολικούς χώρους αναφέρεται στην σχολική βία και στον σχολικό εκφοβισμό. Οι δυο αυτές έννοιες συναντώνται στο σημείο τομής που ενσωματώνει την έννοια του εκφοβισμού με σωματικά μέσα (Χήνας & Χρυσafiίδης, 2000, σ.13) και για το λόγο αυτό θεωρούνται ταυτόσημες και συνώνυμες (Αρτινοπούλου, 2001, σ.121).

Σχηματικά η κατάσταση παρουσιάζεται ως εξής από τον Olweus (1996, p.340)



### 3.2. ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΜΕ ΣΩΜΑΤΙΚΑ ΒΙΑΙΑ ΜΕΣΑ

Στα φαινόμενα βίας σωρευτικά εντάσσονται η σχολική βία, ο σχολικός εκφοβισμός, οι βανδαλισμοί, η βία κατά προσώπων, η καταστροφή της σχολικής περιουσίας, οι κλοπές, το επιθετικό και υβριστικό γκράφιτι, οι συμπλοκές των μαθητών κ.λ.π. (Πετρόπουλος, 2000, σ.31). Οι βανδαλισμοί συγκαταλέγονται στα φαινόμενα βίας στο βαθμό που αναφέρονται σε επιθέσεις και φθορές πραγμάτων ή και περιουσίας του άλλου παρά την θέλησή του ή σε καταστροφές περιουσιακών στοιχείων της σχολικής μονάδας (Goldstein, 1996).

Εξαιτίας της εξάπλωσης του σχετικού φαινομένου και της συνακόλουθης αύξησης των ποσοστών που σημειώνονται στους σχολικούς χώρους ως προς τις πράξεις βίας και εκφοβισμού, προτείνεται η συστημική και πολυμέτωπη αντιμετώπισή του με την παράλληλη εμπλοκή όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Bullock, 1996, Clarke & Kiselica, 1997, Dusenbury, 1997).

Επισημαίνεται ότι η προσαρμογή και η πρόοδος των μαθητών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ασφάλεια και την ηρεμία που εισπράττουν από την σχολική ατμόσφαιρα που βιώνουν (Slee, 1994, pp.97-107).

Συχνά στα φαινόμενα βίας εντάσσονται και οι μαθητικές καταλήψεις με τις ενδεχόμενες φθορές της σχολικής παρουσίας που τις ακολουθούν.

Ο αντίλογος τοποθετεί τις μαθητικές αυτές κινητοποιήσεις στα «νέα κοινωνικά κινήματα» (Βιτσιλάκη - Σοριωνάτη, 2000, σ.101). Μέσω των κινητοποιήσεων αυτών μεταλλάσσονται τα υλιστικά αιτήματα που απορρέουν από την παραδοσιακή πάλη των τάξεων μετά από συγκρούσεις στους χώρους παραγωγής σε αιτήματα που αφορούν την αυτοπραγμάτωση. Η αλλαγή αυτή υλοποιείται στα πλαίσια της μεταβιομηχανικής και μεταμοντέρνας κοινωνικής οργάνωσης (Habermas, 1981, pp.33-37).

Οι Furlong & Morrison (1994, p.140) επισημαίνουν την σπουδαιότητα της μελέτης του σχετικού φαινομένου, σημειώνοντας ότι οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού και της σχολικής βίας αποτελούν σημαντική διάσταση του φαινομένου που όμως παραγνωρίζεται.

Η εξάπλωση και η σημαντικότητα των φαινομένων βίας και εκφοβισμού επισημαίνεται σε έρευνα που έλαβε χώρα στην περιοχή του Μανχάταν στα τέλη της δεκαετίας του 1980 (Μανουδάκης, 2000, σ.142) με δείγμα καθηγητές από σχολικές μονάδες της Νέας Υόρκης, οι οποίοι δήλωσαν ότι οι τρεις κυρίαρχες συμπεριφορές των μαθητών που τους ανησυχούσαν ιδιαίτερα ήταν κατά σειρά προτεραιότητας: 1. Η οπλοφορία των μαθητών 2. Οι εγκυμοσύνες των μαθητριών 3. Η χρήση ναρκωτικών ουσιών. Το ίδιο δείγμα καθηγητών στα τέλη της δεκαετίας του 1950 είχε αξιολογήσει τις πιο ανησυχητικές συμπεριφορές των μαθητών ως ακολούθως: 1. Το πέταγμα των άχρηστων χαρτιών στο πάτωμα αντί για το καλάθι 2. Το μάσημα της τσίχλας ή το μασούλημα κατά την διάρκεια του μαθήματος 3. Το θόρυβος και τη «καζούρα». Οι δύο αυτές έρευνες έχουν χρονική απόσταση τριάντα ετών, γεγονός που πιστοποιεί την αλματώδη αύξηση των περιστατικών βίας στους σχολικούς χώρους και αναγκάζει την προσοχή των επιστημόνων να εστιαστεί στο αντίστοιχο φαινόμενο. Επίσης ως ανησυχητική καταγράφεται και η ποιοτική διαφοροποίηση του φαινομένου που αφορά πολλάκις στον συλλογικό και οργανωμένο χαρακτήρα της δράσης των μαθητών, σε αντίθεση με τις παλαιότερες ατομικές και μεμονωμένες δράσεις.

Σημειώνεται ότι στον ελλαδικό χώρο τα ποσοστά των φαινομένων βίας, σύμφωνα με κοινή ερευνητική διαπίστωση, κυμαίνονται σε σχετικά χαμηλά επίπεδα συγκριτικά με άλλες χώρες του δυτικού κόσμου και κυρίως με τις ΗΠΑ (Κουράκης, 1999, Παπαστυλιανού, 2000).

Σημαντικές μεταβλητές στην μελέτη του φαινομένου θεωρούνται η οικογένεια, οι σχολικές συνθήκες, το φύλο, οι εμπειρίες των μαθητών, τα οικογενειακά και άλλα βιώματα κ.λ.π. (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001, σ.2).

Η αντίστοιχη ποινική αντιμετώπιση και ο ορισμός των στοιχείων της αντικειμενικής υπόστασης των πράξεων βίας σύμφωνα με την Ελληνική Ποινική νομοθεσία συσχετίζει την βία με το αξιόποινο της πράξης και ακολούθως ονομάζει ως πράξεις τις εκούσιες, ανθρώπινες, εξωτερικές συμπεριφορές (Μαγκάκης, 1984, σ.147) εκτιμώντας ότι οι βίαιες πράξεις μπορούν ενίοτε να αποτελέσουν συστατικά στοιχεία πολύπρακτων εγκλημάτων, όπως αυτών του βιασμού ή της ληστείας (Μαγκάκης, 1987, σ.440 στο Μπεζέ, 1998).

### **3.3. ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ**

Η μελέτη του φαινομένου της σχολικής βίας και η αντιμετώπιση των αποτελεσμάτων από την άσκησή της άπτονταν του χώρου του ποινικού δικαίου και της εγκληματολογίας των ανηλίκων στο βαθμό που πληρούνταν οι προϋποθέσεις της αντικειμενικής υπόστασης ενός εγκλήματος και υπήρχε αντίστοιχη περιγραφή της αξιόποινης πράξης και της ανάλογης προβλεπόμενης ποινής στα πλαίσια απονομής της ποινικής δικαιοσύνης. Κατά την διάρκεια της δεκαετίας του 90, η σχολική βία αποσυνδέθηκε από τα υπόλοιπα φαινόμενα που μελετώνται στο χώρο της εγκληματολογίας ανηλίκων, όπως και από τον κύκλο των αποκλινόντων πράξεων και μελετάται ξεχωριστά τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο (Επιτροπή Παιδείας Βρυξέλες, 1997, SN EDUC, Βρυξέλες, 1996).

Υπό την έννοια αυτή η σχολική βία αποτελεί ένα αντικείμενο «υπό κατασκευή» (Αρτινοπούλου, 2001, σσ.9-10 ) και η ξεχωριστή υπόσταση του αντικειμένου αυτού υποβοηθά την αρτιότερη μελέτη του αλλά και την εκ νέου θεσμική αντιμετώπισή του.

Η σχολική βία προσεγγίζεται και μελετάται αναφορικά με τέσσερις βασικές κατηγορίες διαπροσωπικών σχέσεων, στις οποίες εστιάζονται οι προσεγγίσεις, ως ακολούθως: βίαιη και επιθετική συμπεριφορά διδασκόντων προς τους μαθητές, μαθητών προς τους διδάσκοντες, διδασκόντων μεταξύ τους και μαθητών μεταξύ τους (Μπεζέ, 1998, σ.63).

«Οι βίαιες και επιθετικές συμπεριφορές στο σχολικό χώρο αφορούν όλα τα άτομα που συνθέτουν τον πληθυσμό μιας σχολικής μονάδας και περιλαμβάνουν ποικίλες και διαφορετικές διαθέσεις και πράξεις που πηγάζουν από την επιθυμία καταστροφής αντικειμένων, την απειθαρχία ή την προσβολή και εκτείνονται έως και την σεξουαλική κακοποίηση» (Μπεζέ, 1998, σ.63). Περιλαμβάνονται ακόμα πράξεις μέσω των οποίων «επιβάλλεται η βούληση σε κάποιον άλλον που είναι αντίθετος με μια τέτοια ενέργεια, προκαλείται ζημιά ή βλάβη, απειλείται ή εκφοβίζεται ή υφίσταται κακομεταχείριση» (Αρτινοπούλου, 2001, σ.13)

Ως γενικότερος όρος που περιλαμβάνει όλες τις μορφές αυτής της βίας που ασκείται στα πλαίσια του σχολικού χώρου προτάθηκε και ο όρος «κακοποίηση» (abusive behaviour) (Αρτινοπούλου, 2001, σ.16).

Οι βίαιες ενέργειες πλήττουν συνήθως «μαθητές του σχολείου, υλική υποδομή, εκπαιδευτικούς και διδακτικό προσωπικό ή και τον ίδιο τον εαυτό του δράστη» (Baeuerle, 1989, p.208).

Τα κυρίαρχα αδικήματα που διαπράττονται σύμφωνα με διεθνείς καταγραφές αφορούν στην οπλοφορία των μαθητών αλλά και σε άδικες πράξεις που στρέφονται κατά των εκπαιδευτικών (Furlong, 1997, Weishew & Peng, 1993, Ellis et al, 1983, Orpinas, 1995).

Επισημαίνεται ότι κατά την θεωρητική και ερευνητική μελέτη του φαινομένου της σχολικής βίας ελλοχεύει ο κίνδυνος να «συμπεριληφθούν στο ίδιο πεδίο έρευνας σημαντικός αριθμός φαινομένων, διαφορετικής σοβαρότητας και έτσι να εμποδιστεί η ουσιαστική επεξεργασία τους» (Debarbieux, 1996, p.39).

Στα πλαίσια μιας γενικότερης θεώρησης «βία είναι η κατάχρηση της δύναμης, η εφαρμογή του νόμου της ζούγκλας, η αδικία εις βάρος κάποιου ατόμου» (Vettenburg, 1999, p.29 στην Μπεζέ, 1998) σημείωσε ο Vettenburg εμπιστευόμενος το λεξικό της Δανικής γλώσσας (Dictionary of Dutch language). Εμπεριέχει την έννοια της κατάχρησης εξουσίας και του εξαναγκασμού δηλώνοντας την ύπαρξη μιας ασύμμετρης σχέσης στις διαπροσωπικές συναλλαγές (Selosse, 1998 στην Μπεζέ, 1998, σ.19).

Η βία, ως θετική παράβαση των αναμενόμενων κοινωνικών συμπεριφορών, ενδέχεται και να στοχεύει στην αναβάθμιση της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου (Τσαλίκογλου, 1989) και εντάσσεται σε διαφορετικό ενδοψυχικό πεδίο από την επιθετικότητα αφού αφορά μια φυσική εκδήλωση καταστροφικότητας, παρόμοια με την λίμπιντο, που μπορεί να μετουσιωθεί, να εξουδετερωθεί ή να μετατραπεί σε δημιουργική δύναμη της ανθρώπινης φύσης (Bergeret, 1984, 1994).

Η αθέμιτη βία ορίζεται ως συνεχής συμπεριφορά παράβασης του κοινού, οργανωμένου κώδικα επαρκούς κοινωνικοποίησης (Δροσινού, 1995, σσ.76-79) και εντάσσεται στο πρωτόγονο στάδιο της επιθετικότητας, με την μορφή της σωματικής επίθεσης, που λειτουργεί πολωτικά στις ανθρώπινες επαφές και συναλλαγές, εκτιμώντας ότι οι άλλοι είναι ή φίλοι ή εχθροί, αποτελώντας έτσι μέρος μίας διπολικής σχέσης. Στην περίπτωση αυτή η βία ονομάζεται θεμελιώδης και τοποθετείται στο αρχαϊκό στάδιο της συναισθηματικής ζωής (Selosse, 1998 στη Μπεζέ, 1998, σ.20), απειλώντας ότι πολυτιμότερο διαθέτουν οι άνθρωποι, όπως την ζωή, την υγεία και την ελευθερία τους (Chesnais, 1981, p.33).

«Η αντι - σχολική βία (antischool violence), η βία που λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολικό χώρο και στρέφεται εναντίον της παρουσίας του σχολείου δεν αποτελεί μορφή κοινωνικής βίας αλλά ούτε και «κανονικής εφηβικής βίας» και δεν μπορεί να μεταφραστεί με τέτοιο τρόπο. Η ειδική αντισχολική βία αφορά καταστροφές υλικού και εξοπλισμού του σχολείου, προσβολές και επιθετικές πράξεις εναντίον των δασκάλων από τους μαθητές ή ακόμα και από τους γονείς των μαθητών τους ή από τους φίλους τους. Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της σχολικής βίας διαφοροποιούνται διαρκώς και πολύ συχνά δεν βασίζεται πλέον σε κριτική εναντίον του σχολείου» (Debet & Vettenburg, 1999, pp.15-16). Παρά ταύτα η μελέτη του φαινομένου της σχολικής βίας «ισοδυναμεί με εξέταση των βαθύτερων νοημάτων της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Debarbieux, 1996, p.46).

Η βία, στην αρνητική της λειτουργία και όταν εκφράζεται ως συμπεριφορά, χρεώνει πρώτα από όλα το ίδιο το άτομο, οδηγώντας το σε μια ματαίωση της φυσιολογικής λειτουργίας του (Ναυρίδης, 1994, Φαρσεδάκης, 1985).

Πολλές φορές αποτελεί τη γλώσσα των «άφωνων» και «φιμωμένων» παιδιών που εκφράζονται με βίαιες πράξεις. Η ανάγνωση της βίας στις περιπτώσεις αυτές είναι συνήθως μια ανάγνωση που παραπέμπει στις προσωπικές αναπαραστάσεις και στα προσωπικά σχήματα αποκρυπτογράφησης του καθενός εφήβου, με βάση την αρχή της εξατομίκευσης (Selosse, 1998 στη Μπεζέ, 1998, σ.30).

Ο Truscott (1989, p.1.125) μελέτησε σε δείγμα 75 ανδρών και 25 μαθητών την μεταβίβαση της βίαιης εφηβικής συμπεριφοράς από γενιά σε γενιά καθώς και τους μηχανισμούς αυτής της μεταβίβασης. Κατέληξε, μέσω παράλληλης μελέτης και επισκόπησης της δημοσιευμένης εμπειρικής έρευνας, ότι η εφηβική βία μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά όταν υπάρχει εμπειρία αρχικής μητρικής ή πατρικής βίας. Ο ρόλος του φύλου και ειδικότερα ο γυναικείος ρόλος φάνηκε να εμποδίζει τη μεταβίβαση αυτή. Η χαμηλή αυτοαντίληψη παίζει μικρό ρόλο στη μεταβίβαση της βίαιης συμπεριφοράς από γενιά σε γενιά.

Η Πάτση (1978, σσ.32-27) ορίζει την βία ως «τον εξαναγκασμό ενός ανθρώπου από ένα άλλον άνθρωπο ή από μια ομάδα ανθρώπων, είτε με ενέργεια κατά του σώματός του, είτε με απειλή ενέργειας κακού κατ' αυτού, να πράξει ή να παραλείψει κάτι που δεν έκανε ή δεν θα έκανε ή δεν θα παράλειπε να κάνει αν δεν γινόταν ο εξαναγκασμός».

Ο Πουλατζάς (1978, σ.108) μεταθέτει το κέντρο μελέτης της βίας στο σχολικό χώρο από την μαθητική ομάδα «στο νόμο και τον κανόνα που είναι πάντα παρόντες στη σύσταση της εξουσίας, καθώς εγκαθιδρύουν ένα

σύνολο απαγορεύσεων, επιταγών και εντολών και καθιερώνουν έτσι το πεδίο εφαρμογής αλλά και το αντικείμενο της βίας».

### **Μορφές εκδήλωσης της σχολικής βίας**

1. Λεκτική (Dolto, 1986). Τα παιδιά χρησιμοποιούν βίαιες λέξεις που δεν έχουν για αυτά γνωστική σημασία, αλλά κωδικοποιούν μέσα από αυτές συναισθήματα βίας που έχουν δεχτεί από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον.

2. Σωματική επίθεση - Πρόκληση πόνου (Καλαντζή - Αζίζι, 1993). Η επιθετικότητα που εκλύεται σε αυτήν την περίπτωση είναι μια μορφή διεκδίκησης.

3. Κλοπή. Σύμφωνα με την Dolto (1982) στις μικρότερες ηλικίες σηματοδοτεί παντελή έλλειψη αγάπης.

4. Ρύπανση σχολικού περιβάλλοντος.

5. Ψυχολογική βία

Στα υπό διαμόρφωση περιβάλλοντα, όπως και στα περιβάλλοντα που σχηματοποιούνται έξω από τις συνήθεις δομές ανήκουν και τα σιωπηρά περιβάλλοντα κάλυψης των ενδοαναγκών των παιδιών, που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Στα περιβάλλοντα αυτά κατά κανόνα αναπτύσσονται ενδιάμεσες συμπεριφορές βίας, σε λανθάνουσα πολλές φορές μορφή, η οποία ακόμα δεν είναι αποκωδικοποιημένη (Henriot, 1982).

Ο Selosse (1998, στη Μπεζέ, 1998) διακρίνει τη βία σε: έκδηλη ή φανερή όταν προσφέρεται για θέαση και συμπεριλαμβάνει σε αυτήν τα χτυπήματα, τη βαρβαρότητα και τη συμπεριφορική βία και σε ενδόμυχη, ήπια, ύπουλη βία η οποία στοχεύει αφενός στην αποξένωση και αφετέρου στη ταπείνωση του άλλου.

Σε περιπτώσεις αποχωρισμού και απόρριψης εκδηλώνεται η αντιδραστική βία, η οποία λαμβάνει χώρα κατά την διάρκεια της προεφηβείας και της εφηβείας, όπου εναλλακτικά ο έφηβος βιώνει καταστάσεις απόγνωσης και σύγχυσης ή αναβιώνει τη βία παλαιότερων εποχών. Ενσωματώνεται σε αυτή τη μορφή μια ισχυρή προσπάθεια για επίδειξη δύναμης από μέρους των εφήβων και πολλές φορές εκδηλώνονται επιθετικές πράξεις που αποτελούν συμπεριφορικές απαντήσεις τους σε γεγονότα που είχαν βιωθεί ως αδικία ή μεροληψία σε προγενέστερες περιόδους (Selosse, 1998 στη Μπεζέ, 1998, σ. 28).

Τέλος οι δραστηριότητες των συμμοριών είναι γνωστές και ως το «σύνδρομο της στρουθοκαμήλου (ostrich syndrome)» στο βαθμό που οι διευθυντές των δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων δείχνουν να αγνοούν ή να θέλουν να αγνοήσουν το πρόβλημα της ύπαρξης τέτοιων ομάδων (Schwartz, 1996).

### **3.4. ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ**

#### **1. Μαρξιστική θεώρηση**

Το σχολείο είναι ταξικό και ιδεολογικό όργανο της αστικής κυρίαρχης τάξης. Οι μαθητές που θεωρούνται ως κοινωνικά μη ευνοημένοι αντιδρούν με βία στην ιδεολογική, λειτουργική και οργανωτική δομή του σχολείου που διευκολύνει τον προορισμό τους σε θέσεις κοινωνικής εκμετάλλευσης (Μυλωνάς, 1995, σσ.47-52).

Ο Grignon (Grignon, 1971, p.92) εκτιμά ότι η ταξική αντιδραστική βία κορυφώνεται στις σχολικές μονάδες που ο μαθητικός πληθυσμός προέρχεται από την εργατική τάξη, σαν μια μορφή αντίστασης στην κυριαρχία της ιδεολογίας της αστικής τάξης στη σχολική κουλτούρα. Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Furlong (1985).

Ο Merton (Merton, 1965, p.191), συντάσσοντας την «θεωρία της ανομίας», πρεσβεύει ότι οι στερημένοι γονείς, ασκώντας μεγαλύτερη πίεση της κανονικής στα παιδιά τους για να πετύχουν τα ωθούν στην διάπραξη παραβατικών πράξεων. Με την ύπαρξη ανομικής κατάστασης συμφωνεί και ο Testaniere (Testaniere, 1967, p.27) και διερευνώντας το φαινόμενο της «ήπιας φασαρίας» αναφέρει ότι σε σχολική μονάδα 772 μαθητών, όπου οι 339 είχαν απορριφθεί και επαναλάβει τη τάξη τουλάχιστον μία φορά οι βίαιες εκδηλώσεις ήταν πολύ περισσότερες. Υποστηρίζει ότι οι βιαιότερες εκδηλώσεις οφείλονται στην ανομική κατάσταση.

Έρευνα του Μυλωνά (Μυλωνάς, 1995, σσ.47-52) με δείγμα 12 αγόρια, «σεσημασμένους μαθητές», ταραξίες της Μέσης Εκπαίδευσης, που είχαν ασκήσει λεκτική και σωματική βία σε καθηγητές, είχαν απειλήσει και είχαν προβεί σε μικροκαταστροφές αντικειμένων, δεν επαλήθευσε την μαρξιστική θεωρία και ούτε εντόπισε ταξικό κίνητρο στις πράξεις των μαθητών.

#### **2. Θεωρία της υπόθεσης της αναστολής (inhibition hypothesis)**

Εισήχθη από τον Feschach (Βλάχος, 1989) και υποστηρίζει ότι όποιος παρακολουθεί σκηνές βίας φέρνει στον νου του τους κανόνες της κοινωνίας που απαγορεύουν την βία. Ο θεατής αισθάνεται ενοχή και αναστέλλει την επιθετική του συμπεριφορά. Η άποψη αυτή αναφέρεται για ιστορικούς μόνο λόγους, γιατί πλέον δεν υποστηρίζεται ούτε από τον ίδιο.

#### **3.Οικοσυστημική - Συστημική προσέγγιση**

Η Οικοσυστημική προσέγγιση βασίστηκε σε πορίσματα και θεωρήσεις των Φυσικών Επιστημών και ειδικότερα στη θεωρία περί συστημάτων (Παρίτσης, Λαμπίδη, Τοδούλου, 1997 στο Νέστορος, 1997), σύμφωνα με την οποία κάθε μέλος του συστήματος επηρεάζεται από το πρόβλημα ή επηρεάζει το πρόβλημα.



Η σχέση αιτίου και αποτελέσματος δεν είναι μονόδρομη γραμμική, αλλά κυκλική - αιτιώδης με συνέπεια το αποτέλεσμα να επιδρά και ως αιτία πάνω στο αποτέλεσμα. Η σχέση αυτή οδηγεί σε μια διάσπαρτη αιτιότητα ώστε η αιτία που προκαλεί τις μεταβολές πάνω σε διάφορα στοιχεία του συστήματος να είναι διασπαρμένη σε πολλαπλά στοιχεία του συστήματος και όχι εντοπισμένη σε ορισμένα από αυτά (Παρίτσης, Λαμπίδη, Τοδούλου στο Νέστορος, 1997).

Η οικολογία ιδεών συνίσταται ως προς το σχολείο ή τη τάξη στα υλικά μέρη του, την υλική του υποδομή αποτελούμενη από αίθουσες, θρανία, βιβλία, στην σημασία που έχουν για τα άτομα αυτά τα υλικά στοιχεία καθώς και στις συμπεριφορές που εκδηλώνονται σε αυτό το χώρο (Molnar & Lindquist, 1989).

Σε ένα οικοσύστημα σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση η βίαιη και προβληματική συμπεριφορά αποτελεί ένα μόνο μέρος της σταθερής μορφής των αλληλεπιδράσεων που εξελίσσονται στο χώρο. Ακόμα και μια συμπεριφορά που κρίνεται ως πολύ αρνητική μπορεί να έχει θετικές οικοσυστημικές λειτουργίες (Molnar & Lindquist, 1989) στο βαθμό που εξυπηρετεί την λειτουργία του όλου συστήματος, έστω και εκτονωτικά. Η βίαιη συμπεριφορά των μαθητών είναι μέρος της κατάστασης βασικής ισορροπίας του συστήματος και ένας τρόπος αλλαγής των ιδιοτήτων των στοιχείων του (Παρίτσης, Λαμπίδη, Τοδούλου στο Νέστορος, 1997).

Οι λειτουργίες αυτές είναι τόσο αλληλένδετες που όταν κάτι αλλάζει στο οικοσύστημα τότε όλο το οικοσύστημα αλλάζει (Molnar & Lindquist, 1989). Η προσέγγιση αυτή προσφέρει ένα πλαίσιο ερμηνείας της συμπεριφοράς που δεν προϋποθέτει την σχέση αιτίου - αποτελέσματος. Ο Glasser (Bodine & Crawford, 1998, p.36), πρεσβεύει ότι «η κάθε σύγκρουση γεννιέται στο εσωτερικό του οργανισμού και καλείται μέσω της συμπεριφοράς να εξυπηρετήσει βασικές ανάγκες που αφορούν την γενική δομή του οργανισμού. Οι ανάγκες αυτές ενδέχεται να αφορούν ζητήματα δύναμης, ελευθερίας, διασκέδασης, κ.λ.π.».

Οι Andolfi et al (1997) εφάρμοσαν την συστημική προσέγγιση στην Αμερική, στην περιοχή της Νέας Υόρκης, σε δείγμα 15 μαθητών με βίαιη συμπεριφορά με παράλληλη παρέμβαση σε όλα, τα επιμέρους συστήματα στα οποία το παιδί αποτελεί μέρος τους και κατέληξε σε ελπιδοφόρα αποτελέσματα. Οι Molnar & Lindquist (1989) κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα εφαρμόζοντας την μέθοδο αυτή σε εκπαιδευτικό προσωπικό σχολείων της Μέσης εκπαίδευσης στην Αμερική και παροτρύνοντάς τους να εστιάζονται στις θετικές πλευρές της επιθετικότητας των μαθητών και να προσπαθούν να την εκτονώσουν με διαφορετικό τρόπο.

#### **4.Θεωρητικό μοντέλο κοινωνικής αλληλεπίδρασης**

Οι υποκειμενικές αντιλήψεις των έμψυχων συντελεστών της σχολικής ζωής (μαθητών και καθηγητών) και οι φαινομενολογικές τους κρίσεις, αξιολογήσεις και μεταφράσεις για τα δρώμενα στο σχολικό πεδίο, ώθησαν πολλούς ερευνητές που υιοθέτησαν το μοντέλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης να εστιάσουν τις έρευνες τους στις σχέσεις των μαθητών και των καθηγητών ως κύρια πηγή δημιουργίας και αιτιολόγησης της βίαιης σχολικής συμπεριφοράς (Hargreaves, 1967, 1975, Marsh, 1978, Bird, 1981). Σύμφωνα με το παρόν μοντέλο οι σχέσεις μαθητών και καθηγητών θεωρούνται δεσπόζουσες ως προς την κεντρικότητα και την βαρύτητά τους σχετικά με την εκδήλωση βίαιων σχολικών συμπεριφορών από τους μαθητές και η διαπίστωση αυτή συνάδει από την τοποθέτηση του καθηγητή τους πολύ κοντινότερα στον «ιδανικό εαυτό», συγκριτικά με το επίπεδο γνώσεων και πνευματικών δεξιοτήτων των γονέων τους αποδίδοντάς του ταυτόχρονα ιδιότητες αξιόπιστου κριτή των ικανοτήτων τους (Hargreaves, 1975).

### **3.5. ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ**

Η φαινομενολογική πραγματικότητα σχετίζεται με την υποκειμενική μετάφραση του παρατηρητή ενός συστήματος και εν προκειμένο, ενός σχολικού συστήματος. «Ο παρατηρητής δεν στερείται συμμετοχής στα δρώμενα και ως τέτοιος ορίζεται καθένας που είναι ικανός να αποκτήσει ένα βαθμό κατανόησης του αντικειμένου της παρατήρησής του» (Παρίτσης, 2003, σ.51).

Η αρχή ότι το σύνολο είναι διαφορετικό από το άθροισμα των μελών του οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο κάθε παρατηρητής αδυνατεί να παρατηρήσει - και πάντα σε συνάρτηση με την οπτική του γωνία - παρά μόνο μια συγκεκριμένη εικόνα του συστήματος ανά χρονική στιγμή. «Η παρατήρηση διαφορετικών πλευρών του συστήματος γίνεται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και επομένως η συνθήκη παρατήρησης, ως εκ του λόγου αυτού διαφοροποιείται και η καταγραφή αφορά διαφορετικές εκφράσεις του συστήματος. Ο παρατηρητής αδυνατεί να αυτοπαρατηρηθεί, αφού δεν μπορεί να αποτελέσει ταυτόχρονα υποκείμενο και αντικείμενο παρατήρησης» (Παρίτσης, 2003, σ.54).

Όλες οι αντιλήψεις που διαμορφώνουμε μετά από την παρατήρηση οφείλονται σε μετασχηματισμούς που μας βοηθούν να αποδώσουμε στα αντικείμενα ποιότητες που βρίσκονται εντός του παρατηρητή (Foester, 1992).

Ο Anderson (1980) κατέδειξε ερευνητικά ότι αυτό που αντιλαμβανόμαστε είναι οργανωμένο σύνολο μέσα σε ένα συγκεκριμένο

πλαίσιο και δεν αποτελεί φωτογραφική απεικόνιση της πραγματικότητας αλλά αφαιρετική σύλληψη της πραγματικότητας, η οποία έχει το νόημα που της προσδίδει ο κάθε μεταφραστής.

Αν δεχτούμε ότι το δεύτερο θερμοδυναμικό αξίωμα που συνηγορεί υπέρ της αύξησης της αταξίας και της εντροπίας των κλειστών συστημάτων δεν ισχύει στα ζωντανά συστήματα (Nicolis & Prigogine, 1977) και αποδεχτούμε ότι η φυσική τάση των ζωντανών και νοημόνων συστημάτων είναι η αύξηση της ποικιλίας αλλά και της τάξης και η μείωση της εντροπίας (Paritsis, 1993a, pp.193-198), τότε εύκολα πιθανολογούμε ή ότι τα φαινόμενα βίας και η επιθετικότητα αποτελούν - κατά παράδοξο τρόπο - καταστάσεις που εξελίσσονται στα πλαίσια της μη ισχύουσας εντροπίας, αλλά σύμφωνα με αυτήν ή ότι το σύστημα της σχολικής βίας δεν εκτιμά μέσω των συμμετεχόντων σε αυτό, την υπάρχουσα εντός του επιθετικότητα ως μεταβλητή αταξίας.

Διερευνήθηκε η κοινωνική αναπαράσταση της βίας στο σχολικό χώρο σε σχολικές μονάδες της Μέσης εκπαίδευσης από τον Μυλωνά κ.α. (1995, σσ.27-32) και καταδείχτηκε ότι οι μεταβλητές που επιφέρουν διαφοροποιήσεις στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές είναι οι εξής: 1. Τα αγόρια παρουσιάζονται αυστηρότερα από τα κορίτσια ως προς τις ποινές που πρέπει να επιβληθούν στους συμμαθητές τους που εκδηλώνουν βίαιη συμπεριφορά στο σχολικό χώρο 2. Οι μαθητές σχετικά με το ίδιο θέμα παρουσιάζονται αυστηρότεροι από τους καθηγητές 3. Οι έχοντες λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, καθηγητές και καθηγήτριες είναι επιεικέστεροι στους μαθητές που ασκούν βία ή εκφοβισμό, αλλά αυστηρότεροι από τους αρχαιότερους συναδέλφους τους όταν καλούνται να επιβάλλουν ποινές 4. Οι νεότεροι καθηγητές είναι αυστηρότεροι όταν υπηρετούν σε μονάδες της περιοχής Α (αστική περιοχή, όπου ανήκουν 4 κεντρικά Λύκεια της Πάτρας με μαθητές που προέρχονται από ευνοημένες κοινωνικές και οικονομικές κατηγορίες) από ότι όταν υπηρετούν σε μονάδες της περιοχής Β (στην περιοχή αυτή ανήκουν δύο Λύκεια αγροτικών συνοικιών της πόλης και τρία αγροτικά). Αντίστροφη τάση καταγράφεται στους αρχαιότερους 5. Οι μαθητές και οι μαθήτριες των σχολείων της Α περιοχής παρουσιάζονται περισσότερο επιεικείς από τους μαθητές και τις μαθήτριες της περιοχής Β.

Αντίθετα σε έρευνα του Ντουέ (1992, σ.113) στα Γαλλικά σχολεία αστικών περιοχών οι μετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ελάχιστα επικριτικοί απέναντι στο σύστημα ποινών. Μόνο το 1/3 των ερωτηθέντων του δείγματος αποδέχεται ότι οι τιμωρίες καθιστούν τον μαθητή επιθετικό.

### **3.6. ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΥΠΟΦΕΡΤΗ**

## ΑΠΟΚΛΙΣΗ

Οι Debet & Vettenburg (1999, pp.15, 16, 24) διατηρούν μια «αιρετικότερη άποψη» για την σχολική βία σημειώνοντας ότι «αν είμαστε αρκετά τολμηροί, θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι υπάρχει ένας κοινωνιολογικός νόμος που υποστηρίζει ότι οι πιο ολοκληρωμένες και προοδευτικές κοινωνίες είναι περισσότερο έτοιμες να δεχτούν υποφερτές αποκλίσεις, όπως τα απλά φαινόμενα σχολικής βίας. Η υποφερτή απόκλιση είναι το αποτέλεσμα ενός υψηλού βαθμού πνευματικής παράβλεψης, μιας βαθιάς συμφωνίας για το ποια είναι τα όρια και τα οι υπερβάσεις των ορίων ενός πλαισίου. Είναι αλήθεια ότι οι ενήλικες είναι έτοιμοι να μεταφράσουν ορισμένες συμπεριφορές ως βίαιες, επειδή δεν τις καταλαβαίνουν και τα παιδιά δεν μοιράζονται μαζί τους την ίδια συννεοχή.

Στα πλαίσια της υποφερτής απόκλισης αναφέρουμε παραδειγματικά ότι εντάσσονται οι φυγές των εφήβων από το σπίτι. Επιστημονικές έρευνες καταδεικνύουν ότι τα παιδιά που φεύγουν από το σπίτι είναι ανασφαλή, με χαμηλό δείκτη αυτοαντίληψης και παρουσιάζουν δυσκολία «να βάλουν σε τάξη τη ζωή τους».

«Οι φυγές των παιδιών αυτών από το σπίτι σχετίζονται θετικά με χαμηλή σχολική επίδοση» (Νόβα - Καλτσούνη, 2005, σ.65)

Η σχολική βία είναι μια μορφή βίας που εισέρχεται στα σχολεία από την πίσω πόρτα. Η άποψη αυτή που είναι η κυρίαρχη άποψη των εκπαιδευτικών, απελευθερώνει τα σχολεία από την ευθύνη μετατρέποντάς τα σε θύματα όλων των τύπων κοινωνικής βίας. Πολλές φορές αποτελεί το αποτέλεσμα της άσκησης εξουσίας από την αυθεντία του σχολείου, μέσα από την οποία ενσωματώνεται όλη η κοινωνική αδικία. Η κοινωνική βία με την σειρά της είναι αποτέλεσμα τριπλού μηχανισμού, αφού αρχικά μπορεί δύσκολα να αμφισβητηθεί ότι η «απολίτιστη συμπεριφορά» αναπτύσσεται στην εργατική τάξη. Δεύτερον είναι φανερό ότι ο κύριος όγκος της εκπαίδευσης διευκολύνει αυτές τις μορφές συμπεριφοράς όπως και την συσσώρευση παρόμοιων προβλημάτων στο σχολείο και τέλος οι καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού και ανεργίας επηρεάζουν και την σχολική λειτουργία, στο βαθμό που οι γονείς αλλά και οι μαθητές δεν είναι δυνατόν να συνεχίσουν να πιστεύουν στο θεσμικό ρόλο του σχολείου, αφού δεν εξασφαλίζει ασφαλή πρόσβαση των μαθητών στην αγορά εργασίας». Άλλωστε θα ήταν οξύμωρο να αναζητήσουμε την αυτονόμηση των εφήβων χωρίς να αναγνωρίσουμε το δικαίωμά τους να επιτεθούν και να διαπραγματευθούν τα όρια που τους τίθενται, μέσω της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, έστω και με την βία (Vayer, 1993) στο βαθμό που «οι κανόνες

συμπεριφοράς που τους επιβάλλονται δεν αποτελούν αντικείμενο συζήτησης» (Leaute στη Μπεζέ, 1998, σ.67).

Ο Galtung (1978, pp.9-32) δίνει ένα πολύ ευρύ ορισμό της βίας, τονίζοντας το στοιχείο της αναστολής της φυσικής πορείας του ατόμου, μέσα από την άσκηση βίας και χαρακτηρίζοντάς την «ως κάτι αποφευκτό, το οποίο καθυστερεί την ανθρώπινη ανάπτυξη». Στη συνέχεια ο Funk (1997, pp.24-26) εξειδικεύει το πεδίο του ορισμού του στην σχολική βία σημειώνοντας: «Η βία στα σχολεία περιλαμβάνει ένα σύνολο δραστηριοτήτων ή ενεργειών που καταλήγουν στο φυσικό ή ψυχολογικό πόνο ή σε ζημιά που επιδρά σε ανθρώπους, οι οποίοι δρουν μέσα ή γύρω από το σχολείο, ή κατευθύνεται και σκοπεύει να καταστρέψει αντικείμενα της σχολικής περιουσίας».

### **3.7. ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ, ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

Με μια πρώτη ανάγνωση στην εκπαιδευτική ιστορία, διαπιστώνουμε ότι οι κρίσεις που ακολουθούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα των δημοσίων σχολικών μονάδων από τη θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης, είναι συνεχείς (Livingstone, 1983) και οι πιο σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συνδέονται με περιόδους βαθιάς κοινωνικής κρίσης και πολιτικών συγκρούσεων, που με πολλαπλούς τρόπους διαχέονται και στην βάση μεταφέροντας την ένταση στις σχολικές μονάδες ως τους τελικούς αποδέκτες της κοινωνικής και πολιτικής διαδικασίας (Bowles & Gintis, 1976). Ακόμα και η σημερινή εκπαιδευτική κατάσταση δεν περιγράφεται από τους αναλυτές με τον πλέον αισιόδοξο τρόπο, στο βαθμό που εντοπίζουν δυσκολία ή και πλήρη απουσία απάντησης του θεσμικού πλαισίου στην εξελισσόμενη σχολική βία. Ο Γκότοβος (1996, σ.141) συγκεκριμένα σημειώνει ότι «ενώ επίσημα και στα χαρτιά το σχολείο καταδικάζει τις βίαιες συμπεριφορές των μαθητών, η έμπρακτη καταδικαστική αντίδραση προϋποθέτει εποπτεία και παρέμβαση, η οποία δεν εντάσσεται στα αυτονόητα της ελληνικής εκπαίδευσης. Όλο το σύστημα έχει υποστεί καθίζηση, αναφορικά με τις παιδαγωγικές και τις διοικητικές του παρεμβάσεις».

Οι κοινωνικές δομές, οι θεσμικές εξελίξεις της κάθε κοινωνίας που σχετίζονται με τη χρήση βίας (νομοθετήματα περί κατοχής όπλων), που συνθέτουν το τοπίο των μακροκοινωνιολογικών παραγόντων σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες που μπορεί να θεωρηθούν μικροκοινωνιολογικοί (Πετρόπουλος, 2000, σσ.34-35) μπορούν να ενισχύσουν την ένταση και την έκταση του φαινομένου της σχολικής βίας και της γενικότερης

αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Stromquist & Vigil, 1996, Γεώργας, 1999, Gold et al, 1996, Shaw & Cameron, 1999, Vohji, 1996).

«Το ίδιο το σχολείο συμβάλλει σε μια διαδικασία εγχάραξης προτύπων, αντιλήψεων, αξιών, στάσεων που ευνοούν την αναπαραγωγή και νομιμοποίηση της κρατούσας κοινωνικής τάξης πραγμάτων, παράγοντας και αναπαράγοντας μορφές βίας» (Μαυρογιώργος, 1995, σσ.59-64) και λειτουργεί περιστρέφοντας όλη την εκπαιδευτική διαδικασία γύρω από την κοινωνικοποίηση της επιθετικότητας (Πανούσης, 1995, σσ.79-81). Συχνά δε, οι αξίες, οι μορφές συμπεριφοράς και τα κοινωνικά πρότυπα προς τα οποία προσπαθούν να προσανατολίσουν τον μαθητικό πληθυσμό είναι ριζικά αντίθετα από αυτά που ο ίδιος ο πληθυσμός αυτός ήδη κατέχει και ασπάζεται (Βουϊδάσκης, 1996, Powell & Solity, 1990).

Ο Rain (Μπεζέ, 1998, σ.49) διατηρώντας ένα ψυχοδυναμικό προφίλ στην μελέτη του σχετικά με το φαινόμενο της βίας και επισημαίνοντας την αύξηση των σχετικών περιστατικών στη Γαλλία, εξηγεί ότι «η σχολική βία σχετίζεται άμεσα με την βία του ίδιου του εκπαιδευτικού ιδρύματος και συμπεριλαμβάνει στο κύκλο των σχολικών κακομεταχειρίσεων όλες εκείνες τις πράξεις, τις δράσεις ή τις αρνήσεις για δράση που οφείλονται σε παραγκωνίσεις της θεσμικής βίας στο σχολικό χώρο». Αναγνωρίζει ότι υπάρχει ένα είδος συμβολικής νόμιμης βίας, που ενέχεται στη νόμιμη δέσμευση, στο κανονιστικό, συνταγματικό συμβόλαιο και ασκείται από το πλαίσιο στους μαθητές οι οποίοι απαντητικά ασκούν βία κατά των διδασκόντων, των υπευθύνων και εντέλει του ίδιου του θεσμού.

Στην κορυφή του περιστρεφόμενου άξονα στέκει η αγωνία μήπως μετατραπεί η ένταση σε βία και στη βάση η υποψία ότι όλη η κρίση οφείλεται σε ένα κοινό στερητικό σύνδρομο.

Οι συγκρούσεις τις περισσότερες φορές sporadικές, προβάλλουν την εικόνα ενός σχολείου που λειτουργεί υπό το καθεστώς μιας εύθραυστης εκεχειρίας. Στις «σχολικές ομάδες αντίστασης και αντίδρασης» οι οποίες αναπτύσσουν έντονες ιδεολογικές διαφορές με τους σχολικούς εξουσιαστικούς μηχανισμούς, οι μηχανισμοί αυτοί δεν έχουν καμιά δυνατότητα πρόσβασης (Μαυρογιώργος, 1995, σσ.76-78).

Πολλές φορές «οι αντικανονικές δράσεις των μαθητών χρεώνονται στην ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να τις ελέγξουν και να τις περιορίσουν, καθώς και στην ακαταλληλότητα των τεχνικών οργάνωσης και διαχείρισης της σχολικής ζωής» (Γκότοβος, 1988, σσ.47-90). Κάποιες φορές μετατίθεται το κέντρο βάρους από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου που είναι αρμόδιο να ελέγξει και να καταστείλει τις βίαιες επιθέσεις σε άλλα όργανα της σχολικής ζωής, όπως στα μαθητικά συμβούλια.

Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου καταδεικνύει (Πετρόπουλος, 2000, σ.285) ότι «μαθητές που έχουν εμπειρία θυματοποίησης από τους συμμαθητές τους εκτιμούν ως αποτελεσματικά τα δεκαπενταμελή μαθητικά συμβούλια στην αντιμετώπιση παρόμοιων καταστάσεων».

Οι Rutter et al (Ball & Galloway, 1982) απέδειξαν ερευνητικά ότι τα παιδιά που εκτίθεται σε καταστάσεις στρες και ειδικότερα σε βίαιες συμπεριφορές εκπαιδευτικών ή συμμαθητών τους ενδέχεται να παρουσιάσουν και τα ίδια βίαιη συμπεριφορά στον σχολικό ή ευρύτερο χώρο κίνησής τους.

Το σχολικό πλαίσιο λειτουργεί ως υπόδειγμα συνεργατικής διαδικασίας και κοινωνικοποίησης, η οποία μεταφέρεται αργότερα και στην ατομική και κοινωνική ζωή του κάθε ατόμου (Δανασσής - Αφεντάκης, 1980, σ.127).

Πολλές φορές «η διδασκαλία και ο αυστηρός έλεγχος συνθέτουν μια ενιαία δραστηριότητα στο βαθμό που προαπαιτούμενο της ομαλής πορείας της διδασκαλίας θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς η άσκηση ελέγχου, έλεγχος του οποίου η άσκηση διευκολύνεται και καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας» (Μαυρογιώργος, 1995, σσ.17-22). Ο συνεχής έλεγχος συνιστά άσκηση βίας από την μεριά των εκπαιδευτικών και βοηθά στη δημιουργία πολωτικού πεδίου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, οι οποίοι όπως αποδεικνύεται ερευνητικά αντιδρούν στην επιβολή ελέγχου μέσω των τρόπων με τους οποίους συμπεριφέρονται και οι οποίοι δεν βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις αξίες, τους κανόνες, τις αρχές και τις προδιαγραφές του σχολείου (Will, 1977, Corrigan, 1979, Everhart, 1979, McRobbie, 1978, pp.96-108, Apple, 1993).

Τα πολύ αυστηρά συστήματα σχολικής πειθαρχίας και οι συνεχείς αξιολογήσεις του μαθητικού πληθυσμού, τα προγράμματα σπουδών που δεν είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού βρέθηκαν να σχετίζονται θετικά με την σχολική βία (Weishew & Peng, 1993, Ράπτη, 1995, Καλογρίδη, 1995, Hyman & Peron, 1998, Weiler & Dorman, 1995, Mayer, 1983, Tygart, 1991, Βιδάλη, 1995).

Ο Woods (1990, p.76) αμφισβητεί την καταγραφή που αφορά την σχολική βία και επιθετικότητα, προβάλλοντας την άποψη ότι η καταγεγραμμένη ως αποκλίνουσα συμπεριφορά πολλών μαθητών είναι απλά αποτέλεσμα των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών, που προσδίδουν στους μαθητές ετικέτες που δεν τις αξίζουν. Με την άποψη αυτή συμπαρατάσσεται και η Ράπτη (1995, σσ.131-136).

Οι Humpert & Dann (1984 στο Ζάχαρης, 2003) ασχολήθηκαν κυρίως με την επιθετική και ενοχλητική συμπεριφορά των μαθητών και την κατηγοριοποίησαν ως ακολούθως: 1. φθορά πραγμάτων 2. φυσική αντιπαράθεση 3. αρπαγή πραγμάτων 4. απειλή και καταπίεση 5. γλωσσική

αντιπαράθεση 6. άρνηση, περιφρόνηση 7. απόκρουση 8. άλλες επιθετικές μαθητικές πράξεις 9. ενόχληση εκτός διδασκαλίας 10. ενοχλητική συμπεριφορά κατά την διάρκεια της διδασκαλίας.

Σε έρευνα του Levinson (1996, p.535) καταδείχτηκε ότι ο παράγοντας της σχολικής επιτυχίας σχετίζεται αρνητικά με την σχολική βία και θετικά με την υψηλή αυτοαντίληψη των εφήβων. Συναφείς έρευνες (Bloom, 1976, Bernstein - Rulo, 1976, Elliot & Voss, 1974, Gold & Mann, 1984, Clueck & Clueck, 1950, Furlong, 1985) εκτιμούν ότι η σχολική αποτυχία βρίσκεται σε αιτιώδη συνάφεια με την σχολική βία, την προβληματική συμπεριφορά, την επιθετικότητα των μαθητών, την καταστροφικότητα που ενδέχεται να εκδηλώσουν, την απειθαρχία και την παρενόχληση του μαθήματος.

Θεωρούν ότι η σχολική αποτυχία και οι χαμηλές επιδόσεις συνηγορούν υπέρ της δημιουργίας χαμηλής αυτοαντίληψης και η μόνη εναλλακτική δραστηριότητα των νέων για να αντιμετωπίσουν το κοινωνικό στίγμα της αποτυχίας είναι η στροφή τους ενάντια στο πλαίσιο που τους απέρριψε. Ενώ οι επιθετικές αυτές δραστηριότητες τιμωρούνται τους προσφέρουν έγκριση, αποδοχή και αυτοεπιβεβαίωση από την ομάδα των ομοίως απορριφθέντων (Καλογρίδη, 1995, σσ.157-161).

Οι Bernestein & Rulo (1976) υποστηρίζουν ότι ο μαθητής αισθάνεται μειονεκτικά όταν χρεώνεται με σχολικές αποτυχίες μέσω χαμηλών επιδόσεων και αρχίζει να εκφράζει αποκλίνουσα ή επιθετική συμπεριφορά για να εκτονώσει το αρνητικό ψυχικό του φορτίο. Οι Gold & Mann (1984) συμφωνούν υποστηρίζοντας ότι στην περίπτωση αυτή οι νέοι επιτίθενται στα πλαίσια μιας βελτιωτικής προσπάθειας της αυτοαντίληψής τους.

Ο Walgrave (1982, pp.77-78) σημειώνει ότι «οι όποιοι δεσμοί μεταξύ σχολικής βίας και παραβατικότητας αφενός και σχολικής αποτυχίας αφετέρου δεν ανάγονται σε κάποιο βαθύ επίπεδο, αλλά στο κοινωνικά ευάλωτο προφίλ ορισμένων μαθητών».

Ο Vettenburg (1988) ερευνήσε σε δείγμα 1.689 μαθητών επαγγελματικής εκπαίδευσης την κλίμακα της σχολικής βίας και κατέληξε ότι η διασπαστική σχολική συμπεριφορά των μαθητών συσχετίζεται πολύ ισχυρά με την σχολική βία. Αναλυτικότερα: το 49% του δείγματος διασπούσε την προσοχή μαθητών και καθηγητών εν ώρα μαθήματος, το 14% ήταν ένοχοι πράξεων βανδαλισμών και μπλεγμένοι σε καβγάδες, το 6% έκλεβαν αντικείμενα της περιουσίας του σχολείου ή των συμμαθητών τους και το 22% προέβαιναν σε φθορές στις τάξεις. Άλλοι παράγοντες που σύμφωνα με την έρευνα του σχετίζονται με τους μαθητές και την σχολική βία είναι: το φύλο των μαθητών (μεγαλύτερα ποσοστά βίας στα αγόρια), η ύπαρξη προβληματικής συμπεριφοράς κατά το παρελθόν, η συμμετοχή σε εθνικιστικές ομάδες, η συναισθηματική αστάθεια, οι μειωμένες διανοητικές



ικανότητες, το αίσθημα υπερεπάρκειας και οι κοινωνικές διασυνδέσεις με άλλους που προβαίνουν σε παρόμοιες πράξεις.

Εναλλακτικές απαντήσεις των εφήβων στη σχολική αποτυχία αποτελούν εκτός από την βίαιη συμπεριφορά και η πλήρης απομάκρυνση τους από την εκπαίδευση με την εγκατάλειψη του σχολείου, όπως καταλήγουν οι Elliot & Voss (1974), μετά από έρευνα που διεξήγαγαν στις ΗΠΑ σε δείγμα 1.600 μαθητών εφηβικής ηλικίας.

Οι Ford & Nichols (1987) παρουσίασαν ένα μοντέλο επιθετικής μαθητικής συμπεριφοράς το οποίο περιλαμβάνει μια λίστα με 24 γενικούς σκοπούς προς επίτευξη, οι οποίοι κατηγοριοποιούνται σε σκοπούς συγκινησιακούς - ψυχολογικούς, γνωστικούς, υποκειμενικής οργάνωσης, κοινωνικών σχέσεων και επαγγελματικής αποκατάστασης. Στο μοντέλο αυτό η αυτοαντίληψη του εφήβου διαμεσολαβεί, κατέχοντας κεντρικό ρόλο, ανάμεσα στην επιθετική συμπεριφορά και την εκπλήρωση ή μη των σκοπών αυτών. Σε περίπτωση ματαιώσης ο μαθητής πιθανολογείται ισχυρότερα ότι είναι σε θέση να εκλύσει μια επιθετική συμπεριφορά, ενώ σε περίπτωση ευόδωσης των σκοπών αυτών η πιθανότητα αυτή απομακρύνεται.

Οι Rutter et al (1979) και Tattum (1993) σημειώνουν ότι η εμφάνιση βίαιων σχολικών συμπεριφορών σχετίζεται με παράγοντες που αφορούν το ήθος του σχολείου, τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, τις μεθόδους διδασκαλίας, το άγχος των εκπαιδευτικών, τις διαταραγμένες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή και τις εξωσχολικές και εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Έρευνα σχετική του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Χήνας & Χρυσαιφίδης, 2000) επισημαίνει ότι η σχολική βία σχετίζεται θετικά με την έλλειψη σεβασμού ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, με τις κακές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών καθώς και με τις διαταραγμένες σχέσεις καθηγητών και διευθυντή του σχολείου.

Αποκλίσεις της σχολικής βίας από σχολείο σε σχολείο που δεν αιτιολογούνται από κοινωνικούς και δημογραφικούς παράγοντες αποδίδονται στην οργάνωση της σχολικής ζωής και στις διαταραγμένες σχέσεις καθηγητών και μαθητών (Reynolds, 1976, Rutter et al, 1979). Ο Vettenburg (1988) σημειώνει ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, η σχολική ατμόσφαιρα, ο τύπος της εκπαίδευσης, η πολυπολιτισμική σύνθεση και οι ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαίδευση είναι μερικοί από τους παράγοντες που σχετίζονται με την σχολική βία.

Τέλος οι Reicher & Emler (1985, pp.16-168) και ο Hirschi (1969) υποστηρίζουν ερευνητικά ότι οι αρνητικές στάσεις του μαθητή προς το σχολείο και τους καθηγητές σχετίζονται με την εκδήλωση σχολικής βίας και επιθετικής συμπεριφοράς.

Σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Χηνάς & Χρυσσαφίδης, 2000) που διεξήχθη σε 450 σχολεία και με δείγμα 3.000 μαθητές κατά τα έτη 1998-1999 καταδείχτηκε ότι η σχολική βία και η επιθετικότητα στις σχολικές μονάδες σχετίζεται με: το μέγεθος της σχολικής μονάδας και τον αριθμό των συστεγαζόμενων σχολείων, το φόρτο εργασίας των καθηγητών, τις σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές, καθηγητές και γονείς.

Το μέγεθος της σχολικής μονάδας βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με την σχολική βία και την αντικοινωνική συμπεριφορά σε πολλαπλές ερευνητικές μελέτες (Ellis et al, 1983, Healman & Beaton, 1986, Stomquist & Vigil, 1996). Διαπιστώθηκε ότι σε μονάδες με πλεονάζοντα μαθητικό πληθυσμό αναντίστοιχο του διαθέσιμου χώρου τα περιστατικά βίας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι πολύ εντονότερα από άλλες.

Ερευνητικά υποστηρίχτηκε όμως και η αντίθετη άποψη που δεν εντοπίζει καμία συσχέτιση ανάμεσα στα δύο μεγέθη (Weishew & Peng, 1993, Pablant & Baxter, 1996).

Οι μαθητές τέλος που έχουν υποστεί οποιασδήποτε μορφής βία απευθύνονται συχνότερα στους γονείς τους (σε ποσοστό 62%) παρά στους εκπαιδευτικούς (σε ποσοστό 36%) του σχολείου τους (Pateraki et al, 2001).

### **3.8. ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΑΤΟΜΙΚΗ ΠΑΘΟΛΟΓΙΑ**

Η μαθητική υποκουλτούρα και η σχολική βία ερμηνεύεται πολλάκις υπό το πρίσμα της ατομικής απόκλισης και παθολογίας (Σολομών & Μακρυνιώτη, 1995, σσ.33-46) οι αιτίες της οποίας αναζητούνται σε ψυχολογικές διαταραχές των μαθητών και στο παθογόνο οικογενειακό περιβάλλον (Densombe, 1985, p.75).

Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι η βίαιη έκρηξη ελκύεται από την στιγμή που τα εξωτερικά και τα εσωτερικά αντικείμενα αρχίζουν να διεκδικούν σταθερά τη δική τους υπόσταση, τη δική τους διαφορετική ταυτότητα (Χατήρας, 2005).

Ερευνητικά καταδείχτηκε ότι οι αιτίες της σχολικής βίας καθώς και πολλών παθολογικών και προβληματικών συμπεριφορών πρέπει να αναζητούνται σε εγκεφαλικές βλάβες, στην ελλιπή σωματική ανάπτυξη και στο χαμηλό δείκτη νοημοσύνης των παιδιών (Πάτση, 1978 ,σσ.32-37).

### **3.9. ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Σύμφωνα με την Miller (1999, pp.5-8) η κοινωνική, ντόπια βία μπορεί να μεταφερθεί και στις σχολικές τάξεις, καθώς οι μαθητές επιβιώνουν σε μια κοινωνία με αυξανόμενη βία.

Η γειτονιά, η οποία αποτελεί ένα χαρακτηριστικό κοινωνικό μικροσύστημα, αποδείχτηκε ερευνητικά ότι διατηρεί στενή σχέση, τουλάχιστον ως προς τους παράγοντες της που εκτιμώνται ως επικίνδυνοι, με την χαμηλή ακαδημαϊκή παράσταση των παιδιών της προεφηβικής περιόδου. Ως επικίνδυνοι παράγοντες καταγράφηκαν όσοι σχετίζονταν με το εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο και την διάπραξη εγκλημάτων βίας

Το χαμηλό πολιτιστικό, οικονομικό, μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο καθώς και η παθολογική οικολογία της γειτονιάς βρίσκεται σε θετική συνάφεια με την περιστατικά βίας που εκδηλώνονται στα σχολεία της (Farrington, 1993).

Η σχέση επικίνδυνων παραγόντων της γειτονιάς και χαμηλής ακαδημαϊκής παράστασης των μαθητών λειτουργεί αυξητικά σε σχέση με την ηλικία, στο βαθμό που στους μαθητές των 11 ετών δεν εντοπίστηκε ιδιαίτερη συσχέτιση των δύο παραγόντων, ενώ σε εκείνους των 13 ετών η συσχέτιση βρέθηκε να είναι ισχυρή και να λειτουργεί ως αρνητικός παράγοντας πρόγνωσης για την ακαδημαϊκή τους παράσταση (Shumow et al, 1999, pp.309-331).

Οι Weshew & Peng (1993), Pablant & Baxter (1996), Ley & Cybriwsky (1996) και Furlong (1997) καταλήγουν ερευνητικά ότι τα σχολεία που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες συνοικίες με υψηλά επίπεδα εγκληματικότητας και χαμηλά επίπεδα πολιτιστικών δραστηριοτήτων και κυρίως αυτά που δεν βρίσκονται σε καλή κτιριακή κατάσταση φιλοξενούν μαθητές που αναπτύσσουν συχνότερα και εντονότερα βίαιη συμπεριφορά από ότι σε άλλες σχολικές μονάδες που δεν ακολουθούνται από παρόμοιες συνθήκες.

Ο Vettenburg (1988) υποστηρίζει ότι ο τύπος της κάθε περιοχής και κυρίως η αστικότητα του επηρεάζουν την ύπαρξη περιστατικών σχολικής βίας. Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Weshew & Peng (1993), NCES(1997), Price & Everett (1997), Hope & Bierman (1998), Ayers et al (1996). Σε αντίθετα ερευνητικά αποτελέσματα καταλήγουν οι Kingery et al (1995) και Banks (1999).

Συχνά αναπτύσσονται αισθήματα ανασφάλειας εξαιτίας των παραγόντων αυτών χωρίς να υπάρχει αύξηση του πραγματικού κινδύνου να γίνει κάποιος θύμα μιας πράξης επιθετικότητας.

Διαπιστώθηκε τέλος θετική συνάφεια μεταξύ κοινωνικού αποκλεισμού και σχολικής βίας (Price & Evertt, 1997, Tygart, 1988, Weishew & Peng, 1993), ενώ άλλοι ερευνητές δεν κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα (Kimweli & Anderman, 1999, Ellis et al, 1983). Ο Mooij (1997) επισημαίνει ότι οι κοινωνικές και πολιτιστικές διαφορές αλλά και οι διαφορές του κοινωνικού επιπέδου και οι γνωστικές διαφορές των μαθητών δημιουργούν κινδύνους για την ανάπτυξη παρόμοιων φαινομένων, όταν ενισχύουν φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού και έντονης διαφοροποίησης των μαθητών.

Ο Cohen (1961, p.101) μεταφράζει τις βίαιες πράξεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό χώρο και κυρίως αυτές που στρέφονται κατά της ιδιοκτησίας σαν μια περιφρονητική ανταπάντηση των μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα στο κυρίαρχο Εγώ των μεσαίων στρωμάτων και στις αξίες που αυτά αντιπροσωπεύουν και όχι σαν πράξη ωφελιμισμού. Η μείωση των ποσοστών των πράξεων αυτών όταν οι μαθητές απομακρύνονται από το σχολείο συνηγορεί υπέρ της προαναφερθείσα άποψης (Elliot, 1966, pp.307).

Συνοπτικά ο Bourdieu (1993) «σημειώνει ότι οι ίδιοι οι βίαιοι μαθητές είναι θύματα μιας αδρανούς βίας, ενδογενούς στην κατάσταση των πραγμάτων, μιας βίας που εγγράφεται στους αμείλικτους μηχανισμούς της αγοράς εργασίας, της αγοράς μόρφωσης και του ρατσισμού».

### **3.10. ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ, ΑΥΤΟΑΝΤΙΑΛΗΨΗ, ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ**

«Η σχολική βία δεν εμπίπτει σε μια αντικειμενική κατηγοριοποίηση αλλά ποικίλει ανάλογα με το περιβάλλον, την κουλτούρα, τα άτομα, την κοινωνική δομή και τις κοινωνικές ομάδες» (Debet & Vettenburg, 1999, p.29).

Παραδειγματικά αναφέρουμε ότι στην εργατική τάξη τα συναισθήματα εκφράζονται με ένα πιο ευθύ και φυσικό τρόπο και η επίδειξη δύναμης είναι αρκετά διαδεδομένη. Όμως η μεσαία τάξη μεταφράζει αυτόν τον τύπο συμπεριφοράς ως βία (Walgrave, 1989).

Οι De Lone (1979) και Cole (1967, 1971a, 1971b, 1977a, 1977b) υποστηρίζουν ότι μερικοί βασικοί κοινωνικοί παράγοντες, όπως η κοινωνική τάξη και η φυλή, συνιστούν τις πρωταρχικές συνθήκες, οι οποίες διαμορφώνουν την συνείδησή μας καθώς δρουν μέσα στις περισσότερες κοινωνικές ομάδες, όπως στην οικογένεια, στη γειτονιά και στο σχολείο και καθώς ενσωματώνουν την κουλτούρα της κάθε ομάδας και της κάθε

εθνικότητας. Ειδικότερα ο Cole διαπίστωσε διαφορές επιτευγμάτων μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και εθνικές ομάδες.

Ο Μιτίλς (1998) υποστηρίζει ότι οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές εθνικότητες και αποτελούν μειονότητα στην χώρα που μετανάστευσαν οι γονείς τους, βιώνουν δύο διαφορετικές και πολλές φορές συγκρουσιακές πραγματικότητες που κινούνται στο δίπολο σχολείο και οικογένεια, με αποτέλεσμα να ενσωματώνουν έντονες διαφορές ικανές να τους κατατάξουν σε υψηλή ομάδα κινδύνου για την διάπραξη βίαιων πράξεων.

Σύμφωνα με έρευνα που διενεργήθηκε από το Εθνικό παράρτημα Υγείας της Χαβάη (Hawaii State Dept. of Health, 1991) σε δείγμα 1.335 μαθητών, εφηβικής ηλικίας, 6 δημοσίων σχολείων καταδείχτηκε ότι με βάση την εθνικότητα το 18% των ντόπιων χαβανέζων είχαν χαμηλή αυτοαντίληψη και το 21% των καυκάσιων μαθητών είχαν υψηλή. Αυτοί οι μαθητές που διατηρούσαν χαμηλή αυτοαντίληψη είχαν μεγαλύτερη τάση να εμπλακούν σε υψηλού κινδύνου συμπεριφορές, βίαιες κατά κανόνα, σε σχέση με αυτούς που είχαν υψηλή αυτοαντίληψη.

Έρευνα του Marcelli (2002, p.3.809) που μελέτησε τις στάσεις εφήβων μαθητών στην Καραϊβική και στις ΗΠΑ σχετικά με την επίδραση της κουλτούρας στην έκλυση βίας, σε δείγμα 279 μαύρων μαθητών από τον Άγιο Θωμά, από τα Παρθένα Νησιά των ΗΠΑ και από το Τένεση, δημοσίων γυμνασίων κατέδειξε ότι «υπήρχαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εφήβους από τον Τένεση και τον Άγιο Θωμά τόσο ως προς τη χρήση βίας όσο και ως προς την ιδεολογία και τα «πιστεύω» των εφήβων σε σχέση με αυτήν. Οι έφηβοι από τον Τένεση χρησιμοποιούσαν πολύ πιο συχνά τη βία στην οικογένεια και στο σχολείο και πολλές φορές προέβαιναν σε βίαιες πράξεις για να αποφύγουν την διαμόρφωση αρνητικής εικόνας για τους εαυτούς τους. Οι διαφορές ως προς το φύλο κατέδειξαν ότι τα κορίτσια από τον Άγιο Θωμά χρησιμοποιούσαν περισσότερη βία στο σχολείο από τα αγόρια του Αγίου Θωμά, αλλά και από τα κορίτσια του Τένεση. Ως προς τη χρήση και τον τύπο της σχολικής βίας ομοιάζαν με τα αγόρια του Τένεση. Η επιθετική πειθαρχία από τους γονείς βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με την χρήση βίας από τους μαθητές. Καταγράφηκε τέλος θετική σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και τη σχολική βία».

Έρευνα των Boehnke, Scott & Scott (1996, p.135) σε Ασιατικές χώρες (Ιαπωνία, Χόνγκ Κόνγκ, Ταϊβάν) και χώρες της Δύσης (Αυστραλία, Καναδάς, Γερμανία και ΗΠΑ) κατέληξαν ότι η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών σχετίζεται αρνητικά με την σχολική και ακαδημαϊκή τους επίδοση

στις χώρες της Ανατολικής Ασίας αλλά οι διαφορές αυτές συρρικνώνονται στις χώρες της Δύσης.

Τέλος ο Levinson (1977, p.760) κατά την διάρκεια ανθρωπολογικών διεθνικών μελετών συσχέτισε την συχνότητα της επιθετικότητας με το κλίμα της χώρας και κατέληξε ότι οι μαθητές που προέρχονται από χώρες με ζεστά κλίματα εμφανίζουν μεγαλύτερη επιθετικότητα.

### **3.11. ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΦΥΛΑ**

Τα αγόρια ασκούν άμεση βία τέσσερις φορές περισσότερο από τα κορίτσια. Αντίθετα η έμμεση βία που περιλαμβάνει το να αγνοείς τον άλλον ή να τον προσβάλλεις είναι πιο συχνή στα κορίτσια (Olweus, 1993, 1996). Με την υπέρσχυση του αρσενικού φύλου τόσο σε πράξεις σχολικής βίας όσο και σε πράξεις σχολικού εκφοβισμού συμφωνούν πολλοί ερευνητές (Orpinas et al, 1995, Christensen et Clark, 1996, Krauss et al, 1996) καταλήγοντας σε παρόμοια συμπεράσματα με αυτά του Olweus.

### **3.12. ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΑ**

«Η σχολική βία βρέθηκε να σχετίζεται με την ηλικία, στο βαθμό που διαφοροποιείται η γνωστική, ηθική, κοινωνική και λεκτική ανάπτυξη των μαθητών αναλογικά με την ηλικιακή βαθμίδα μέσα στα πλαίσια μιας αναπτυξιακής προσέγγισης των εξεταζόμενων φαινομένων και έτσι στις κατώτερες ηλικιακές και σχολικές βαθμίδες υπερισχύει η άσκηση φυσικής βίας έναντι άλλων μορφών, όπως της λεκτικής» (Πετρόπουλος, 2000, σ.33).

Σημειώνεται ότι το πλέον ενδιαφέρον στοιχείο για πολλούς ερευνητές εντοπίζεται στη μεταβολή της φύσης της παραβατικότητας των εφήβων κατά την διάρκεια της εφηβείας, «με τάση μείωσης της συχνότητας των πράξεων που περιλαμβάνουν χρήση σωματικής βίας από το χρονικό διάστημα των 12 έως και 15 ετών συγκριτικά με το χρονικό διάστημα των 16 έως 19 ετών, ενώ κατά τα ίδια διαστήματα σημειώνεται αύξηση των λεκτικών συγκρούσεων» (Μπεζέ, 1998, σ.72). Η ερευνητική αυτή διαπίστωση βρίσκεται σε συμφωνία με ερευνητικά ευρήματα σε διεθνές επίπεδο (Selosse, 1990, Leblanc & Frechette, 1991).

### **3.13. ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ**

Η αυτοαντίληψη θεωρείται από τους ερευνητές κριτικός παράγοντας σχετιζόμενος με τη βία σε δύο κυρίως επίπεδα: ως πηγή πρόληψης της βίαης συμπεριφοράς και ως θεραπευτικό ενδιάμεσο στάδιο επανόρθωσης

και αλλαγής της συμπεριφοράς. Το συμπέρασμα αυτό καταδεικνύουν οι ερευνητές και σε αυτό καταλήγει και ο Reasoner (1994) επισημαίνοντας ότι η βία αποτελεί φαινόμενο σύνθετο και πολυπαραγοντικό και οι Η.Π.Α. υποφέρουν τις υψηλότερες επιπτώσεις της διαπροσωπικής και σχολικής βίας από όλα τα υπόλοιπα βιομηχανικά έθνη. Ερευνητικά ο Reasoner (1994) καταλήγει σε τρία βασικά συμπεράσματα σχετικά με την βία στην Αμερική:

1. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται με ποικίλους τύπους βίας αλλά και εγκλήματος και ο λόγος αυτός εξηγεί γιατί πολλά επανορθωτικά προγράμματα δεν προλαμβάνουν την βία και την συμπεριφορά κακοποίησης

1. προγράμματα που ενθαρρύνουν την αυτοαντίληψη κατάφεραν να ελέγξουν την έκλυση της βίας

2. οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι εργαζόμενοι των κοινωνικών υπηρεσιών πρέπει να κατανοήσουν την σημαντικότητα της αυτοαντίληψης και να εκπαιδευτούν σε κατάλληλες στρατηγικές ώστε να την ενθαρρύνουν. Παράλληλα με την αιτιώδη σχέση αυτοαντίληψης και βίας επισημαίνονται πολλοί ανασταλτικοί παράγοντες, όπως οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες.

Σε έρευνα του Levinson (1996, p.535) καταδείχτηκε ότι οι παράγοντες της κοινωνικής και σχολικής βίας και η χρήση ναρκωτικών ουσιών σχετίζονται αρνητικά με την αυτοαντίληψη των εφήβων και με την ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων.

Ο Kaplan (1975a, 1977) και οι Kaplan & Luck (1977) διεξήγαγαν έρευνες στις ΗΠΑ σε δείγμα 3.148 μαθητών, 13 ετών και κατέληξαν ότι οι μαθητές με χαμηλή αυτοαντίληψη προβαίνουν σε βίαιες πράξεις στο σχολικό χώρο κατά ποσοστό 26% - 28% περισσότερο από τους μαθητές με υψηλή αυτοαντίληψη και έχουν προγενέστερα βιώσει την σχολική αποτυχία.

Η διάπραξη βίαιων και επιθετικών πράξεων έχει δημόσιο και ομαδικό χαρακτήρα και στοχεύει στην απόκτηση θετικής ταυτότητας σε αντιστάθμισμα της αρνητικής εικόνας που διατηρούν για βίαια άτομα έξω - ομάδες ενδοσχολικές που θεωρούνται αντίπαλες και ανταγωνιστικές (Emler, 1990, pp.171-193).

Τον συσχετισμό της αυτοαντίληψης με την έκρηξη περιστατικών σχολικής βίας υποστηρίζουν ερευνητικά και οι Lowenstein (1986), Dukeman (1996), Mynard & Joseph (1997) και Bijttebier & Vertommen (1998).

Αντίθετα ο Walgrave (1982 στη Καλογρίδη, 1995) υποστήριξε ότι δεν σημειώνονται αιτιώδεις σχέσεις σχολικής αποτυχίας, χαμηλής αυτοαντίληψης και βίαιης μαθητικής συμπεριφοράς.

### **3.14. ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ, ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ**

Ο Johnson (1976) εξέτασε τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις ατομικές κρίσεις σχετικά με την συμπεριφορά βίας που περιγράφεται μέσω της τηλεόρασης. Η ερευνητική του μελέτη περιελάμβανε είκοσι «μέσης ηλικίας» εφήβους, ως ομάδα ελέγχου και είκοσι εφήβους με «βεβαρημένη ιστορία» σε ενδοσχολικά και κοινωνικά προβλήματα ως πειραματική ομάδα. Οι κεντρικοί άξονες γύρω από τους οποίους εκτιμήθηκαν όλα τα θέματα ήταν: η αυτοαντίληψη, η βία, οι κρίσεις για την τηλεοπτική βία, οι αυτοαναφορές για τους προτιμώμενους τηλεοπτικούς χαρακτήρες, οι προτιμήσεις προγραμμάτων και οι συγκρίσεις συμπεριφοράς. Τα ερευνητικά ευρήματα κατέδειξαν τα ακόλουθα: Η συνολική βία (κρυφή και φανερή) σχετίζεται θετικά με την επιδοκμασία της τηλεοπτικής βίας. Οι διαφορές ως προς το φύλο δεν ήταν πολυάριθμες αν και γνωρίζοντας κάποιος το φύλο μπορεί να βοηθηθεί στην πρόβλεψη της επιδοκμασίας της τηλεοπτικής βίας, με προεξέχοντα τα αγόρια. Η παρελθούσα επιθετική και βίαιη συμπεριφορά των εφήβων είναι ισχυρή ένδειξη επιδοκμασίας της τηλεοπτικής βίας. Οι έφηβοι επιδοκμάζουν την τηλεοπτική βία σαν μια κατάλληλη συνταγή επίλυσης των προβλημάτων. Η αυτοαντίληψη δεν αποτελεί προφητικό παράγοντα επιδοκμασίας της τηλεοπτικής βίας. Η συγκεκριμένη έρευνα καταλήγει ότι η επίδραση της τηλεόρασης είναι πολύ πιο σύνθετη από όσο είχε υποτεθεί.

Ο Selosse (1998 στη Μπεζέ, 1998, σ.20) επισημαίνει ότι οι «βιομηχανίες επικοινωνίας παρουσιάζουν σενάρια ή ακόμα και στρατηγικές βίας, διαχέοντας ιδιαίτερα στους εφήβους ποικίλα πρότυπα χρησιμοποίησης σχέσεων εξουσίας».

Στον ελληνικό χώρο ο Πετρόπουλος (2000, σ.34) υποστήριξε ότι η έκθεση των παιδιών σε σκηνές βίας υπό ορισμένες συνθήκες ενδέχεται να ενισχύσει την αντικοινωνική συμπεριφορά του και να πριμοδοτήσει την σχολική βία.

Εν κατακλείδι «η έλλειψη κοινωνικότητας, η επιθετικότητα, η παθητικότητα, η πνευματική οκνηρία, ακόμα και η εγκληματικότητα, αν και δεν αποδίδονται ως προς τα αίτια γέννησής τους στα ΜΜΕ, εν τούτοις οφείλουν σε αυτά την διαβάθμισή τους ως προς την ένταση της εξωτερικεύσής τους (Κασσωτάκης, 1978).



### 3.15. ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Οι Davie et al (1979 στη Πάτση, 1998, σσ.32-27), Upton & Cooper (1990), Workman & Beer, (1992), Morrison (1998), Κατάκη (1994, 1998), Farrington (1980 στη Καλαμπαλίκη, 1995, σ.32) και Funk (1997) υποστηρίζουν ότι οι ελλειπείς στεγαστικές συνθήκες, το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, τα οικογενειακά προβλήματα, όπως τα διαζύγια, η απώλεια των παραδοσιακών οικογενειακών λειτουργιών με την συνακόλουθη αποδιοργάνωση του οικογενειακού ιστού, οι διαταγμένες σχέσεις γονιού και παιδιού, η φυσική ή συναισθηματική έλλειψη του ενός ή και των δύο γονέων και οι συγκρούσεις των γονέων αποτελούν το σύνολο των επιρροών του οικογενειακού περιβάλλοντος που σχετίζονται με την έκλυση βίαιης σχολικής συμπεριφοράς των παιδιών. Οι Debet & Vettenburg (1999) μετά από έρευνα που διενήργησε σε δείγμα 1.689 μαθητών της επαγγελματικής εκπαίδευσης, προσθέτει στους παράγοντες αυτούς τις πολυπληθείς οικογένειες, την αστάθεια, την επιθετικότητα και την ακρότητα των γονέων, τον μονογονεϊσμό και τέλος ισχυρίζεται ότι η σχολική βία εμφανίζεται συχνότερα στα μοναχοπαιδιά. Ερευνητικά υποστηρίζεται επίσης ότι η αύξηση των τιμωριών από το οικογενειακό περιβάλλον μειώνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Ένα «τρίτο είδος οικογενειακής ευθύνης» που σχετίζεται με την ανάπτυξη βίαιης συμπεριφοράς των παιδιών είναι η παραίτηση των γονέων από την άσκηση φυσικής εξουσίας σε αυτά, η οποία οδηγεί στην εδραίωση μια «ανισοβαρούς» σχέσεως ψευδούς ισότητας, όπου ρόλοι και θέσεις στο οικογενειακό πλαίσιο αμφισβητούνται και δεν ιεραρχούνται μέσα στα παραδοσιακά όρια (Chazal, 1967, p.23 στο Debet & Vettenburg, 1999). Η συνακόλουθη επιθετικότητα του παιδιού που πολλές φορές θέτει ως στόχο τα υλικά αγαθά των άλλων αποτελεί απλά την έκφραση μιας έντονης συναισθηματικής διαμαρτυρίας για την «ατελή» οικογενειακή κατάσταση που βιώνει και κυρίως ένα μέσο έκλυσης της επιθετικότητας που σωρεύει εναντίον του πατέρα που συμβολίζει την πρώτη έννοια εξουσίας (Chazal, 1967, pp.26,41 στο Debet & Vettenburg, 1999). Ανάμεσα στις αρνητικές επιδράσεις που σχετίζονται με την επιθετικότητα των παιδιών βαρύνουσα σημασία έχει και η παρουσία της «υπερπροστατευτικής» μητέρας, όπως κατέδειξαν ερευνητικές μελέτες των Heuyer et al (Chazal, 1967, p.113 στο Debet & Vettenburg, 1999).

Με βάση μια πολυσυστημική εικόνα της επίδρασης της οικογενειακής βίας στα παιδιά και στην κοινωνία και μέσω της επισκόπησης της ερευνητικής, εμπειρικής βιβλιογραφίας ο Rudo-Zena (1996, pp.26-28) συντάσσει το πλαίσιο άσκησης βίας στις περιοχές αυτές καθώς και την

μεταξύ τους αναπτυσσόμενη ενδο - σχέση. Σύμφωνα με τα ευρήματα από την επισκόπηση αυτή καταλήγει: 1. Η εμπειρία της φυσικής κακομεταχείρισης που έχουν υποστεί τα παιδιά από την οικογένειά τους σχετίζεται με την επίθεση και την άσκηση βίας εναντίον άλλων. Ειδικότερα παιδιά που έχουν κακοποιηθεί ψυχολογικά παρουσιάζουν χαμηλή αυτοαντίληψη 2. Παιδιά που έχουν υποστεί φυσική κακοποίηση από μέλη της οικογένειάς τους βρέθηκε ότι παίζουν λιγότερο με άλλα παιδιά 3. Το 82% των ανδρών των οικογενειών που υπήρξαν μάρτυρες γονικής κακοποίησης του ενός συζύγου από τον άλλον, υπήρξαν και οι ίδιοι θύματα παιδικής κακοποίησης 4. Παιδιά που είχαν φυσικά κακοποιηθεί από μέλη της οικογένειάς τους επέδειξαν φτωχά σχολικά και ακαδημαϊκά επιτεύγματα 5. Παιδιά που είχαν παραμεληθεί είχαν μεγαλύτερα προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικές μαθησιακές δυσκολίες 6. Μαθητές με βίαιη και παραβατική συμπεριφορά βρέθηκαν να έχουν υψηλότερους βαθμούς κακοποίησης.

Ο Βουϊδάσκης (1996) σημειώνει ότι επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές συνήθως εκφράζουν δυσλειτουργίες που σχετίζονται με το οικογενειακό πλαίσιο, το οποίο αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του παιδιού. Στην περίπτωση αυτή το παιδί έχει το διπλό ρόλο του θύματος της οικογενειακής βίας και του θύτη στο σχολικό περίγυρο, όπου και διαλέγει να εκτονώσει την βία που έχει εισπράξει (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Σε έρευνα του Levinson (1996, p.535) καταδείχτηκε ότι ο παράγοντας της έντονης επαγγελματικής ενασχόλησης των γονέων σχετίζεται αρνητικά με την αυτοαντίληψη των εφήβων και με την ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων.

Ερευνητικές μελέτες των ηθολόγων κατέδειξαν παρατηρώντας «τις επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών ότι τα στερημένα από τρυφερότητα υποκείμενα, τα οποία αντιμετώπισαν μια ψυχρή μητρική συμπεριφορά, με ασταθείς αντιδράσεις είχαν συχνά επιθετικές αντιδράσεις απέναντι στους συνομηλίκους τους» (Selosse, 1998 στη Μπεζέ, 1998, σ.24 ).

Η κακοποίηση των παιδιών μέσα στα οικογενειακά πλαίσια αποτελεί επιβαρυντικό προγνωστικό παράγοντα για την έκλυση βίαιης συμπεριφοράς του παιδιού. Αν μάλιστα συνυπολογίσουμε ότι το ποσοστό των κακοποιημένων παιδιών ανέρχεται στο 1% έως και 2% επί του συνόλου των 100.000 περίπου νέων γεννήσεων, τότε κάθε έτος προστίθενται 1.000 έως και 2.000 κακοποιημένα παιδιά, που ενδέχεται να παρουσιάσουν παρόμοιες συμπεριφορές (Αγάθωνος - Γεωργοπούλου, 1998). Σημειώνουμε αντίθετες των λεχθέντων ερευνητικές αναφορές που δεν εντοπίζουν κανένα

συσχετισμό ανάμεσα στην σχολική βία και τις αντίξοες οικογενειακές συνθήκες (Stromquist & Vigil, 1996, Mooij, 1998).

### **3.16. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ**

Το Συμβούλιο της Ευρώπης σε κείμενό του (Bachy, Duner, Snelders & Selosse, 1972) που αφορά την νεανική εγκληματικότητα και τη σχολική βία αφενός και αφετέρου την συμβολή του σχολείου στην πρόληψή και την καταστολή τους απαριθμεί τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων που εν δυνάμει μπορούν να αποτελέσουν επικίνδυνους παράγοντες για την γέννηση παρόμοιων φαινομένων, κατηγοριοποιώντας τα στις σχολικές λειτουργίες, στη γενική σχολική οργάνωση και στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Αξιοσημείωτη είναι και η πρωτοβουλία, διάρκειας δύο ετών, που ανέλαβε η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω της συνεργασίας σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο και σε επίπεδο λήψης μέτρων όλων των Ευρωπαϊκών κρατών με στόχο την διασφάλιση της ασφάλειας στις σχολικές μονάδες και την καταπολέμηση τη βίας (European Commision, 1998).

Οι βίαιες συμπεριφορές των μαθητών είναι πολυπαραγοντικές και πρέπει να συνεξετάζονται με πολλούς παράγοντες, συναισθηματικής ή μη φύσεως, προκειμένου να ανακαλυφθεί και να διδαχθεί ο καλύτερος τρόπος διαχείρισης και εκτόνωσής τους, μέσω των προγραμμάτων πρόληψης της βίας

Σημειώνοντας ότι η βία δεν έχει ή δεν πρέπει να έχει θέση στη συναισθηματική μας φύση, αποφεύγουμε να αναζητήσουμε τα εκπαιδευτικά μέσα που θα μας επέτρεπαν να ελέγξουμε τις βίαιες καταστάσεις και έτσι υποχρεώνουμε το άτομο να απωθήσει τις βίαιες ενορμήσεις του, αφού δεν του διδάξαμε να τις ελέγχει και να τις διανοητικοποιεί, ούτε του δώσαμε τρόπους έκφρασης και αναπλήρωσης μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο (Bettelheim, 1979).

Οι ερευνητικές εργασίες των Tremblay et al (1992) καταδεικνύουν ότι υπάρχει ισχυρή ανάγκη πρόωρης αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών προτού ριζώσουν οριστικά στο απαντητικό σύστημα τους και αποκτήσουν χαρακτηριστικά ανταντακλαστικού τρόπου αντίδρασης στις επιθέσεις και τις στερήσεις του περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τη θεωρία του πεδίου του Lewin (1951, p.252) «η συμπεριφορά του κάθε ατόμου τροποποιείται, όπως ακριβώς και η γνωστική δομή του ζωτικού χώρου του κάθε ατόμου. Οι τροποποιήσεις αυτές μπορούν να επιτευχθούν με:

- Αύξηση ή μείωση της διαφοροποίησης σε μία ή περισσότερες επιλεγμένες περιοχές του ζωτικού χώρου
- Συνδυασμό διαφορετικών περιοχών για την δημιουργία μιας καινούριας και διαφορετικής ως προς τις ιδιότητες και την δυναμική της περιοχή
- Συγκράτηση του ίδιου βαθμού διαφοροποίησης της κάθε περιοχής, αλλά επανατοποθέτησή τους στο ζωτικό χώρο
- Διάσπαση μιας ή περισσότερων περιοχών σε ανεξάρτητες, ώστε να επαναδιευθετηθούν οι ασκούμενες δυνάμεις».

«Το σχολείο αποτελεί χώρο ανάπτυξης και εξέλιξης φαινομένων βίας, μίμησης αρνητικών προτύπων και ανταγωνισμού» (Χαραλάμπους, 1990, σ.50).

Ο Baughman (2000, p.506) σχεδίασε, υλοποίησε και μέτρησε τα αποτελέσματα προγραμμάτων πρόληψης της βίας σε ένα υψηλής επικινδυνότητας σχολείο της Αμερικής σε δείγμα 16 μαθητών για χρονικό διάστημα ενός τετραμήνου. «Η μέθοδος προσέγγισης ήταν σύνθετη και περιελάμβανε ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν για την μέτρηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος.

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι συμμετέχοντες μαθητές έδειξαν βελτίωση της αυτοαντίληψης τους και των γνωστικών τους δεξιοτήτων καθώς και του μέσου όρου βαθμολογίας τους. Ελάττωσαν τα προβλήματα πειθαρχίας που παρουσίαζαν, μετακινήθηκαν από την λίστα μαθητών υψηλού κινδύνου και βελτίωσαν την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους συμπεριφορά».

Κατά την υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης της σχολικής βίας οι Lindquist, Molnar & Brauckmann (1987, pp.44-50) σημειώνουν ότι η σχέση ανάμεσα στο γονέα και το σχολείο μπορεί να βοηθήσει στη διατήρηση ή την αλλαγή μιας προβληματικής κατάστασης μέσα στη σχολική τάξη.

Οι Bodine & Crawford (1998, p.3) επισημαίνουν ότι 850.000 σχολεία στις ΗΠΑ, περίπου το 10% των δημοσίων σχολείων, συμμετέχουν σε προγράμματα «επίλυσης διενέξεων και συγκρούσεων στα σχολεία», τα οποία εφαρμόζονται από το Εθνικό Ινστιτούτο Εναλλακτικών λύσεων (NIDR). Η συμμετοχή αυτή κρίθηκε ως απαραίτητη εφόσον το Τμήμα της Δικαιοσύνης που επιλαμβάνεται τα σοβαρά εγκλήματα που διαπράττονται από μαθητές διαπίστωσε ότι το 40% των παραβατικών αυτών πράξεων αφορούν ηλικίες από 10 έως 20 ετών (U.S Department of Justice, 1993, pp.5-6).

Σε σχετική έρευνα «τα Κέντρα ελέγχου ασθενειών και πρόληψης της βίας κατέληξαν ότι ένας στους είκοσι πέντε μαθητές Γυμνασίου και

Λυκείου στις ΗΠΑ κουβαλούσε όπλο στο σχολικό χώρο» (Hechinger, 1994, p.2).

Τα προγράμματα αυτά αποτελούν μια ευκαιρία για τους «συμμετέχοντες να επαναδιδαχθούν τις αρχές της δημιουργικής συνεργασίας στις ανθρώπινες σχέσεις» (Bodine & Crawford, 1998, p.35).

Τα ερευνητικά ευρήματα της εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης των σχολικών συγκρούσεων υποστηρίζουν την συνέχισή τους (Bodine & Crawford, 1998).

Οι De Cecco & Growing (1974) ερεύνησαν με την μέθοδο των συνεντεύξεων σε δείγμα 800.000 μαθητών από 60 Γυμνάσια και Λύκεια περιοχών Νέας Υόρκης, Φιλαδέλφειας και Σαν Φραντζίσκο την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών και κατέληξαν το 90% των σχολικών συγκρούσεων γίνονταν αντιληπτές από τους μαθητές ως ζητήματα μη επιλύσιμα ή επιλύσιμα με καταστροφικό τρόπο. Διαπραγμάτευση των διενέξεων αυτών πρακτικά δεν υπήρχε και άρχισε να γίνεται κατανοητή μετά την εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων.

Τα προγράμματα αυτά υποστηρίζονται κυρίως για εφήβους που βρίσκονται σε μεγάλο κίνδυνο (ρίσκο) για διάπραξη βίαιων ή αυτοκαταστροφικών πράξεων, λόγω δυσμενών κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών. Η αίσθηση του ανήκειν, η ικανότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας, η ελαστικότητα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η διαχείριση σχέσεων είναι μερικοί από τους παράγοντες που αφορούν στην εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων και τους αποτρέπουν από πράξεις όπως εγκατάλειψη σχολείου, χρήση ναρκωτικών, συμμετοχή σε συμμορίες, άσκηση βίας και εκφοβισμού εις βάρος των συμμαθητών τους (Bodine & Crawford, 1998).

Ο Schwartz (1996) σημειώνει ότι στις ΗΠΑ εφαρμόστηκε το πρόγραμμα «Σχολεία ελεύθερα από όπλα», κατά την διάρκεια της προεδρίας του Bill Clinton, το 1994, όπου και επιβλήθηκε ένα έτος αποβολή για μαθητές που φέρουν όπλα στο σχολείο, στα πλαίσια μιας ακραίας προσπάθειας να αντιμετωπιστεί η έκρηξη βίας και ειδικότερα η χρήση βίας στα σχολεία. Κατά την διάρκεια παρόμοιων προγραμμάτων εφαρμόστηκαν και άλλα μέτρα που αφορούσαν τον υποβιβασμό των σχολείων σε οργανικότητα, γιατί όπως έχει αποδειχθεί μικρότερες μονάδες έχουν λιγότερα περιστατικά βίας. Διαπιστώθηκε επίσης ότι τα σχολεία στις αστικές περιοχές που καταγράφουν πολλά βίαια σχολικά περιστατικά είναι συνήθως και τα πιο κακοσυντηρημένα, τα πολυπληθέστερα και με τον πιο φτωχό εξοπλισμό.

Ο Schwartz (1996) αναφέρει ακόμα προγράμματα αντιβίας (anti-violence) τα οποία εφαρμόστηκαν στις ΗΠΑ και αφορούν σε πρώιμες παρεμβάσεις για να προβλεφθεί η νεανική και εφηβική βία. Λαμβάνουν

χώρα συζητήσεις για τις αρνητικές συνέπειες των μελών των συμμοριών όπλων και ωθούνται οι μαθητές να ανακαλύψουν θετικούς τρόπους για να καλύψουν τις ανάγκες τους και να προστατευθούν από την εμπλοκή τους με συμμορίες όπλων. Γίνονται μέσω των προγραμμάτων αυτών προσπάθειες διαχείρισης του άγχους, ανάπτυξης της αυτοαντίληψης ειδικά για μαθητές που βιώνουν δύσκολες οικογενειακές καταστάσεις και στοχεύουν στη μετατροπή των αρνητικών συναισθημάτων σε θετικές δεξιότητες. Εξελίσσονται επίσης προγράμματα εναντίον των συμμοριών και της πολιτικής τους, όπως αυτή αποπνέεται από το ντύσιμο των μελών, από τα σήματα, τα σλόγκαν, το γράψιμο γκράφιτι, ή τις επιθέσεις σε προσωπικές περιουσίες.

Οι Debet & Vettenburg (1999, p.55) υποστηρίζει ότι η πολιτική κατά της σχολικής βίας φαίνεται να σχετίζεται με ένα αριθμό παραγόντων, όπως με την συνοχή της δράσης των μετεχόντων, με την συνοχή του διδακτικού υλικού και του διδακτικού αντικειμένου και με την καλή επικοινωνία. Παραδειγματικά αναφέρει ένα Σουηδικό πρόγραμμα κατά της βίας, όπου η ισχυρή δέσμευση που έδειξαν οι μαθητές ενθάρρυνε και άλλα μέλη (δασκάλους και γονείς) για να αναμιχθούν στο πρόγραμμα που είχε σχεδιαστεί με στόχο την καταπολέμηση της βίας.

Οι Debet & Vettenburg (1999, p.61) αναφέρει ενδεικτικά: «α) το παρεμβατικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στο σχολείο του Perolle στο Fribourg της Σουηδίας, στο οποίο φοιτούσαν 500 μαθητές, ηλικίας 12-16 ετών και όπου οι φυσικές και λεκτικές προσβολές είχαν γίνει ένα αυξανόμενο πρόβλημα. Οι μαθητές έδειχναν να μην επικοινωνούν μεταξύ τους παρά μόνο μέσω της φυσικής βίας και τα αλλοδαπά παιδιά δεν αισθάνονταν οικεία με τους Σουηδούς» β) το παρεμβατικό πρόγραμμα σε πειραματικό πρόγραμμα σε Γυμνάσιο / Λύκειο στην Λουμπλιάνα της Σλοβενίας (ο.π., p.67) «όπου το κτίριο ήταν τετραώροφο και συστεγάζονταν τρία Λύκεια με 2.000 μαθητές από 15-18 ετών. Τα προβλήματα που εντοπίστηκαν στο ένα από τα σχολεία, το οποίο θεωρούνταν της καλύτερης φήμης συγκριτικά με τα άλλα ήταν τα σκασιάρχεια, οι κλοπές, οι ζημιές στους τοίχους στα θρανία και στις καρέκλες, οι τσακωμοί στα διαλείμματα οι προσβολές και οι εκβιασμοί» γ) το πρόγραμμα διαχείρισης της θυματοποίησης των κοριτσιών (ο.π., p.71) «κατά την αποτίμηση του οποίου εντοπίστηκε υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στον έντονο έλεγχο και τις παρατηρήσεις από τους εκπαιδευτικούς και στην αντικοινωνική συμπεριφορά» δ) το πρόγραμμα πρόληψης της βίας που εφαρμόστηκε και σε σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου. Η Ακαδημία της Λιλ στη Γαλλία επεξεργάστηκε επίσης επί σειρά ετών πρόγραμμα καταπολέμησης της

σχολικής βίας. Παρόμοια στάση είχε και η Πορτογαλία η οποία έδωσε προτεραιότητα στην εκπαιδευτική περιοχή Αλφονέρος - Αμαντόρα.

Οι Catalano & Hawkins (1995) αναφέρονται σε εμπειρικές μελέτες οι οποίες βοήθησαν στη θεμελίωση της θεωρίας της κοινωνικής ανάπτυξης και καταδεικνύουν ότι η εφαρμογή προγραμμάτων που βασίζονται στην ανάπτυξη συναισθηματικών σχέσεων και δεσμών ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας είναι ένας από τους σημαντικότερους προστατευτικούς παράγοντες για την πρόληψη περιστατικών βίας και επιθετικότητας στους σχολικούς χώρους. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην πολλαπλότητα ευκαιριών για περαιτέρω δραστηριοποίηση των εμπλεκόμενων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επίλυση των όποιων προβλημάτων προκύπτουν και στην είσπραξη θετικής εκτίμησης και αναγνώρισης από το περίγυρο που χρειάζονται οι μαθητές για την ισόρροπη ανάπτυξή τους. Οι προστατευτικοί παράγοντες μετριάζουν τον αρνητικό ρόλο των επικίνδυνων παραγόντων και βοηθούν την ανάπτυξη της προσαρμοστικότητας σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Μαθητές που από τα πρώτα παιδικά τους χρόνια «αμύνθηκαν» σε βίαιες καταστάσεις, γνωρίζουν τους προστατευτικούς μηχανισμούς που χρειάζεται να ενεργοποιήσουν για την αντιμετώπιση παρόμοιων περιστατικών στο σχολικό χώρο και αναπτύσσουν εντέλει θετικές σχέσεις με το περίγυρό τους, την οικογένεια τους, το σχολείο και την όποια κοινότητα ανήκουν.

Επίσης εφαρμόστηκαν εξωσχολικά προγράμματα υποστήριξης των μαθητών από «μέντορες» (Weinberg, 1990), τα οποία οργανώνουν ιδιωτικές εταιρείες και στα οποία απασχολούνται εθελοντές ενήλικες διαφόρων ειδικοτήτων που διαμένουν στην ίδια αστική ή μη περιοχή ή κοινότητα με τους μαθητές. Τα μέλη των προγραμμάτων αυτών αναπτύσσουν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής και η συμμετοχή σε παρόμοια προγράμματα όπως αποδείχτηκε ερευνητικά μειώνει την σχολική βία, τις σχολικές διαρροές, αυξάνει την αυτοαντίληψη των συμμετεχόντων μαθητών και μειώνει τα ποσοστά απουσιών τους από τις σχολικές αίθουσες.

Πλήθος εμπειρικών ερευνών κατέληξαν ότι η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα σχολικών αλλά εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων, συγγενεύουν ως προς τα αποτελέσματά τους με τα προγράμματα πρόληψης της σχολικής βίας εφόσον διατηρούν μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση με: 1. την νεανική αλλοτρίωση (Brown, 1999, p.177, Shoho & Petrinsky, 1999, p.29) 2. την σχολική διαρροή (Davalos, 1999, Edgar & Johnson, 1995, p.21, Mahoney & Cairns, 1997) 3. την συμμετοχή σε νεανικές συμμορίες (Randolph, 1996) 4. την χρήση ουσιών και αλκοόλ (Shifts, 1991) 5. τη σχολική βία (Takahashi & Inoue, 1995, pp.28-28) 6. την ριψοκίνδυνη συμπεριφορά (Kadel, 1998, p.135).

Σε πειραματικό πρόγραμμα, δείγμα του οποίου αποτέλεσαν 808 μαθητές της Ε' Τάξης σχολείων της Λευκωσίας, εκ των οποίων οι 394 συμμετείχαν σε συνεργατική δομή οργάνωσης της σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας, 1987) και οι 414 σε ατομική δομή οργάνωσης της σχολικής τάξης, καταδείχτηκε ότι σημειώθηκε εντυπωσιακή και συνεχής μείωση της σχολικής βίας, της επιθετικότητας και της αρνητικής συμπεριφοράς των μαθητών μέσα σε διάστημα δέκα εβδομάδων (Χαραλάμπους, 2000, σ.358).

Επισημαίνουμε την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος των ΣΕΠΠΕ που υλοποιήθηκε το 1999 με τίτλο: «Διαμεσολάβηση για την επίλυση συγκρούσεων» και σύμφωνα με τα αποτελέσματα που δημοσιεύθηκαν είχε επιτυχία (Μάγος, 1999).

Αξιοσημείωτα είναι και τα προγράμματα πρόληψης της σχολικής βίας (Olweus Bylling Prevention Program & Olweus Core Program against Bylling and antisocial behaviour) που σχεδιάστηκαν και προτάθηκαν από τον Olweus (1997), από τους σημαντικότερους επιστήμονες που ερεύνησαν και μελέτησαν το φαινόμενο. Ο Olweus πρεσβεύει ότι για την επιτυχία ενός τέτοιου προγράμματος απαιτείται συστράτευση όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης, επιβολή και τήρηση ορίων με παράλληλη παροχή συνεχούς υποστήριξης για την αποφυγή παρόμοιων συμπεριφορών.



## ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### 4.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΑΣΑΦΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ (BULLYING)

«Το να είσαι μαθητής σε σημερινό δημόσιο σχολείο είναι μια πρόκληση. Φήμες, τσακωμοί, πειράγματα, εκφοβισμοί, όλα υπάρχουν» (Jones & Compton, 2003, p.3).

Η κατάσταση στις σχολικές μονάδες αναφορικά με τα ποσοστά σχολικής βίας που απορροφούν διαφοροποιήθηκε ιδιαίτερα τα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Debet & Vettenburg, 1999, p.12) και τα κρούσματα μαζικής και ατομικής αντικοινωνικής συμπεριφοράς παρουσιάζουν σχετική αύξηση που και αυτή με την σειρά της διαφοροποιείται έντονα τόσο ως προς τα ποσοτικά όσο και ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της, αναλογικά με την κάθε χώρα (ιδιαίτερα έντονο καταγράφεται το φαινόμενο στις ΗΠΑ, και την Αγγλία) αλλά και με πολλαπλές άλλες μεταβλητές που συνεξετάζονται (Olweus, 1995, Stromquist & Vigil, 1996, NCES, 1997, Shen, 1997, Haynes & Chalker, 1999).

Αντιπροτάθηκε «η αντικατάσταση του όρου της αντικοινωνικής συμπεριφοράς ως συνθετικού της σχολικής βίας με τον όρο προ - κοινωνική συμπεριφορά για την επαρκή και αποχρωματισμένη δημιουργία ενός δίπολου στη διαδικασία ανάπτυξης της συμπεριφοράς με ενδιάμεσο στάδιο την ουδέτερο - κοινωνική συμπεριφορά» (Αρτινοπούλου, 2001, σ.16).

Τα ποσοστά των μαθητών που εμπλέκονται σε φαινόμενα εκφοβισμού είτε ως θύματα είτε ως θύτες κυμαίνονται από 10% έως και 25% (Πατεράκη κ.α., 2000, σ.135) και εντοπίζονται κυρίως στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ τα ποσοστά υποχωρούν μετά την είσοδο του μαθητή στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Slee, 1999, Olweus, 1993, 1995). Διεθνείς έρευνες (Smith et Sharp, 1994, Dodge et al, 1990) καταλήγουν σε πιο απαισιόδοξα ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύοντας υψηλότερα ποσοστά και σημειώνοντας ότι ο μισός μαθητικός πληθυσμός έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού, επιθετικών ενεργειών ή απλού πειράγματος σε κάποιο στάδιο της μαθητικής του ζωής.

Στον Ελλαδικό χώρο άλλωστε η έννοια της θυματοποίησης ταυτίζεται με την έννοια της βίας (Αρτινοπούλου, 2001). Πολλάκις «ο όρος σχολικός εκφοβισμός αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα με τους όρους επιθετικότητα, εκφοβισμός, παλικαρισμός, ενώ στη σχετική βιβλιογραφία ταυτίζεται και με άλλους όρους όπως σχολική βία, θυματοποίηση όπου συνήθως εμπεριέχεται και ο όρος της αντικοινωνικής συμπεριφοράς» (Ξανθάκου, Καρούτζου & Κατσιγιάννη, 2006, σ.124), διαπίστωση που

γεννά προβληματισμό σχετικά με την δυνατότητα πιστής απόδοσης και μετάφρασης του όρου.

Είτε ως θύματα, είτε ως θεατές όλοι μπορούμε να ανακαλέσουμε από την μνήμη μας μια ιστορία εκφοβισμού από τα σχολικά μας χρόνια. Κάποιοι, επειδή στερούνται προσωπικής εμπειρίας, θυμούνται τον εκφοβισμό άλλων, με τρόπους που ο Larry Brendtro ονομάζει «επαναδημιουργία εμπαιγμού» (Brendtro, 1999).

Η πολυμορφία του σχολικού εκφοβισμού καθώς και η πολυπαραγοντικότητα των αιτιών του υποβοηθά τον χαρακτηρισμό του ως ενός «ιδιάζοντος κοινωνικού φαινομένου το οποίο χρήζει ειδικής αναλύσεως» (Μπεζέ, 1998, σ.61).

Η εννοιολογική θεώρηση του όρου συνεξαρτάται από το πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο εξελίσσεται το φαινόμενο και από τις συνακόλουθες ποικίλες αξιολογήσεις των μορφών συμπεριφοράς καθώς και από την τελική εκτίμηση και κρίση σχετικά με το ποια από αυτές τις συμπεριφορές είναι αποδεκτή και ποια απορριπτέα. Παρεμβάλλεται και «η υποκειμενική κρίση τόσο του πομπού όσο και του δέκτη της επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία σχετίζεται άμεσα με τον χαρακτηρισμό της συμπεριφοράς που εισπράττει» (Jacquard, 1995, Ξανθάκου, Καρούτζου & Κατσιγιάννη, 2006, σ.124).

Ο Olweus (Tittle, 2001, p.5) καταλήγει μετά από πολλαπλές ερευνητικές μελέτες στον ορισμό του εκφοβισμού ως ακολούθως: «εκφοβισμό υφίσταται όταν κάποιος χρησιμοποιεί την δύναμή του άδικα και επαναλαμβανόμενα για να πληγώσει κάποιον» και συμπληρώνει υστερότερα ότι εκφοβισμός (bullying) ή θυματοποίηση (victimization) υφίσταται «όταν ένας μαθητής εκτίθεται επανειλημμένα και για κάποιο χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις από άλλον ή άλλους μαθητές» (Olweus, 1996, Olweus, 1987).

«Η θυματοποίηση βασίζεται σε ανισοκατανομή δυνάμεων (συναισθηματικών, γνωστικών και σωματικών) ανάμεσα στο θύτη και το θύμα, αφού η σχέση είναι ανισοβαρής στο βαθμό που το θύμα δεν μπορεί να ανταποδώσει την προσβολή που του γίνεται και να αμυνθεί με αποτέλεσμα να εντείνεται συνεχώς η ανισότητα εις βάρος του θύματος. Δεν υφίσταται εκφοβισμός εάν οι εμπλεκόμενες δυνάμεις είναι περίπου ίσης ισχύος, γιατί ο εκφοβισμός αφορά σε επίδειξη δύναμης μέσα από την επιθετικότητα και την κυριαρχία του» (Αρτινοπούλου, 2001, σ.164, Olweus, 1997).

Ο Olweus (1995 στο Παπαστυλιανού, 2000, σ.116) ορίζει τον κύκλο «των αρνητικών πράξεων και των επιθετικών συμπεριφορών που λαμβάνουν χώρα κατά τον εκφοβισμό περιλαμβάνοντας σε αυτόν τα

ακόλουθα: όταν κάποιος εμπρόθετα συγκρούεται ή προσπαθεί να χτυπήσει ή να τραυματίσει ή να δυσχεράνει κάποιον, τις λεκτικές επιθετικές πράξεις, τις απειλές, τα πειράγματα, τα χτυπήματα, τα σπρωξίματα, τις κλωτσιές, τις προσβλητικές χειρονομίες, τον εμπρόθετο αποκλεισμό κάποιου από την ομάδα, την παρεμπόδιση ολοκλήρωσης των επιθυμιών κάποιου προσώπου». Στον κατάλογο των πράξεων εκφοβισμού προστίθενται και τα σεξουαλικά υπονοούμενα που απευθύνουν μαθητές σε συμμαθητές τους (Campart & Lindstrom, 1997).

«Ως πράξεις θυματοποίησης (Olweus, 1995 στο Παπαστυλιανού, 2000, σσ.116-117) θεωρεί τις πράξεις σεξουαλικής προσβολής, επίθεσης ή κακοποίησης, χρήσης ή και προώθησης ψυχοτρόπων ουσιών».

Ο Olweus (1985, pp.18-23) επισημαίνει ότι «ο κύκλος των θυμάτων και των θυτών δεν είναι απολύτως διαχωρισμένος, αφού το 18% των παιδιών που εκφοβίζονται περιστασιακά εκφοβίζουν και τα ίδια άλλα παιδιά, ενώ και το 6% από αυτούς τους μαθητές που εκφοβίζονται συχνά εκφοβίζουν και τα ίδια άλλους μαθητές». Ο Ronald (1989) συμφώνησε με την προαναφερθείσα ερευνητική διαπίστωση, προσθέτοντας ότι το 20% των μαθητών - θυμάτων εκφοβίζουν συστηματικά και οι ίδιοι άλλους μαθητές.

Ο εκφοβισμός εμφανίζεται είτε «ως μεμονωμένο περιστατικό που κατευθύνεται εναντίον κάποιου μαθητή, είτε ως συντονισμένη εκστρατεία εναντίον του μαθητή – θύματος» (Τσαγκάρη, 2003, σ.27), είτε έχει ομαδική μορφή αλλά με θύμα ένα μόνο άτομο και όπως καταδεικνύεται από την διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα «λαμβάνει χώρα σε κάθε τύπο σχολείου» (Elliot, 1997, p.1).

Αναλυτικότερα οι ομάδες που εμπλέκονται στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι οι ανθρώπινοι συντελεστές που λειτουργούν σε επίπεδο σχολικής μονάδας και πιο συγκεκριμένα εκπαιδευτικοί και μαθητές στους ακόλουθους συνδυασμούς: δάσκαλοι προς μαθητές, μαθητές προς δασκάλους, μαθητές μεταξύ τους και δάσκαλοι μεταξύ τους.

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο που στηρίζει την ύπαρξή του σε μια ανισορροπία δυνάμεων με κυρίαρχη την εξουσία του θύτη και υποδεέστερη αυτή του θύματος. Μπορεί να είναι άμεσος ή έμμεσος (Elliot, 1997). Όπως υποστηρίζεται πρόκειται για ένα αταξικό φαινόμενο που δεν συναρτάται από την αστικότητα ή μη των περιοχών, γιατί «αρχικά εμφανιζόταν μόνο στα δημόσια σχολεία και κυρίως όπου υπήρχαν περιστατικά ένδειας και οικογενειακής δυσλειτουργίας αλλά πρόσφατα αρχίζουν να αποκτούν εμπειρίες και οι αγροτικές περιοχές καθώς και τα ιδιωτικά σχολεία» (Schwartz, 1996).

Περιγράφονται τρεις τύποι εκφοβισμού: (Bitney & Tittle, 2001, pp.7-8 & Τσαγκάρη, 2003, σσ.29-42)

1. Φυσικός εκφοβισμός που υφίσταται όταν βλάπτεται η περιουσία ή το σώμα κάποιου άλλου. Λαμβάνουν χώρα: φυσική επίθεση, σπρώξιμο, κλωτσιές, μπουνιές, χτυπήματα ή άλλες μορφές άσκησης ή επαπειλούμενης βίας.

2. Συναισθηματικός εκφοβισμός που εδραιώνεται όταν βλάπτεται η αυταξία κάποιου άλλου. Στην περίπτωση του συναισθηματικού εκφοβισμού ο μαθητής αποκλείεται από την ομάδα, απορρίπτεται, υπάρχει απέναντι του δηλωμένη, με λόγια ή έργα, κακή πρόθεση, εκδηλώνεται εις βάρος του μη φιλική ή εχθρική στάση, τον τρομοκρατούν, λαμβάνουν χώρα εις βάρος του ρατσιστικά πειράγματα, χειρονομούν εναντίον του με αγενή ή απειλητικό τρόπο και αντιμετωπίζει κατά κανόνα δυσάρεστα και εχθρικά πρόσωπα.

3. Κοινωνικός εκφοβισμός υπάρχει όταν βλάπτεται η αποδοχή του άλλου από την ομάδα.

4. Λεκτικός εκφοβισμός υφίσταται όταν εξυβρίζονται μαθητές, όταν γίνεται χρήση υποτιμητικών ονομάτων, όταν διαδίδονται κακόβουλες και ανυπόστατες φήμες, όταν γίνονται κακόβουλα πειράγματα, όταν καταγράφονται σε τοίχους, σε χαρτιά ή σε μηνύματα μέσω κινητών τηλεφώνων απαξιωτικοί χαρακτηρισμοί για τον μαθητή - θύμα ή λέξεις που μπορεί να τον πληγώσουν. Η λεκτική επιθετικότητα και ο λεκτικός εκφοβισμός, η πρόκληση ψυχικής οδύνης με τη βοήθεια του λόγου, αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή εκδήλωσης αυτής της επιθετικής συμπεριφοράς (Κούρτη, 1997 στο Νέστορος, 1997, σ.68)

Απειλητική συμπεριφορά εις βάρος ενός μαθητή εκδηλώνεται όταν απαιτείται από αυτόν η καταβολή χρηματικού ποσού ή η παράδοση προσωπικών αντικειμένων ή όταν ο μαθητής - θύμα εξαναγκάζεται να ολοκληρώσει τις σχολικές εργασίες του μαθητή - θύτη, καθώς και όταν υπάρχει απαίτηση απόλυτης συμμόρφωσης και αποσιώπησης από τον μαθητή - θύμα ή από τους «μάρτυρες», περιστατικών εκφοβισμού που έλαβαν χώρα εις βάρος του (Bonds & Stocker, 2000).

Τυπολογικά ο εκφοβισμός χωρίζεται επίσης σε:

Α) Επιθετικό εκφοβισμό (Elliot, 1997, pp.73-74): τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού ανήκουν σε αυτή τη κατηγορία. Στην περίπτωση του επιθετικού εκφοβισμού η επιθετικότητα του παιδιού κατευθύνεται αδιαφοροποίητα απέναντι σε άλλους μαθητές, σε γονείς, σε δασκάλους αλλά και σε οποιονδήποτε άλλον ενήλικα. Ο επιθετικός εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από: 1. επιθετικότητα εναντίον οποιουδήποτε προσώπου ανεξάρτητα από την θέση και την εξουσία του 2. έλλειψη ελέγχου των παρορμήσεων 3. αξιολόγηση της βίας ως θετικής ποιοτικής συνιστώσας της συμπεριφοράς 4. τάση για κυριαρχία 5. φυσική και συναισθηματική δύναμη

6. έλλειψη ενδιαφέροντος για τα συναισθήματα των άλλων προσώπων 7. θετική αυτοαντίληψη

Β) Ανυπόμονο εκφοβισμό (Elliot, 1997, pp.74): Το 20% των περιστατικών του εκφοβισμού ανήκουν σε αυτή τη κατηγορία, στην οποία τα κυριότερα χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα: 1. ανυπομονησία και επιθετική συμπεριφορά 2. Χαμηλά αυτοαντίληψη 3. ανασφάλεια και έλλειψη φιλικών σχέσεων 4. επιλογή ακατάλληλων θυμάτων κατά κανόνα πιο δυνατών 5. πρόκληση επιθέσεων μαζί με άλλους θύτες 6. συναισθηματική αστάθεια

Γ) Παθητικό εκφοβισμό (Elliot, 1997, pp.74): Η πλειονότητα των περιστατικών εκφοβισμού περιλαμβάνει περισσότερα άτομα από τον θύτη και το θύμα. Οι θύτες συνήθως μαζεύουν μια ομάδα ανθρώπων κοντά τους και διαλέγουν ένα θύμα που βρίσκεται απομονωμένο από κάθε προστατευμένη σχέση. Αυτοί που ακολουθούν τον αρχικό εκφοβιστή - ελκυστή, αναμειγνύονται για να προστατέψουν τον εαυτό τους και να έχουν το αίσθημα του «ανήκειν» στη κάποια ομάδα. Συμμετέχουν στον εκφοβισμό με παθητικό τρόπο και έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: 1. επιθυμούν την εύκολη κυριαρχία 2. επιθυμούν την παθητική ηγεσία, εκπορευόμενη από την ηγεσία κάποιου άλλου προσώπου 3. δεν επιδεικνύουν ιδιαίτερη επιθετικότητα 4. είναι εμπαθείς απέναντι στους άλλους 5. αισθάνονται ένοχα μετά τον εκφοβισμό.

Τέλος ο εκφοβισμός διακρίνεται σε άμεσο, όταν η επίθεση εναντίον του παιδιού - στόχου είναι ανοιχτή και εμφανής και σε έμμεσο εκφοβισμό όταν επιδιώκεται η απομόνωση και ο αποκλεισμός του παιδιού - στόχου από τις ομαδικές δραστηριότητες (Χηνάς & Χρυσοφίδης, 2000).

#### **4.2. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΔΙΕΘΝΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ (BULLING) ΚΑΙ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ**

Στην Ελλάδα τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού και τα λοιπά φαινόμενα βίας δεν έχουν ακόμα προσλάβει ανησυχητικές διαστάσεις, σύμφωνα με τις τελευταίες ερευνητικές καταγραφές. Καταγράφονται συνήθως μορφές μαζικής αντικοινωνικής συμπεριφοράς, όπως βία κατά παρουσίας, βανδαλισμοί και επιθετικό γκράφιτι, (Πετρόπουλος, 2000, σ.31).

Πρόσφατη έρευνα (Πατεράκη κ.α., 2000, σσ.134-141, Houndoumadi & Pateraki, 2001, pp.19-26) στην Ελλάδα σε δείγμα 1.312 μαθητών ηλικίας 8 έως και 12 ετών, κατέγραψε το 14,7% των μαθητών ως θύματα, το 6,24% ως θύτες και το 4,8% σε διπλό ρόλο του θύματος και του θύτη.

Ως πιο συχνή μορφή εκφοβισμού αναφέρεται από τα θύματα σε ποσοστό 42,47% η άμεση λεκτική προσβολή (μου έλεγε βρισιές, με κορόιδευε ). Οι θύτες αναφέρουν ως την πιο συχνή μορφή εκφοβισμού σε αντίθεση με τους θύτες την άμεση σωματική προσβολή (χτυπήματα, κλωτσιές, σπρωξίματα). Τα αγόρια υπόκεινται περισσότερο σε σωματική βία (34%) σε αντίθεση με τα κορίτσια που υπόκεινται κυρίως σε λεκτική βία και έμμεσο εκφοβισμό (38%). Σύμφωνα με τα ερευνητικά αυτά αποτελέσματα οι γονείς είναι ενημερωμένοι για τα περιστατικά εκφοβισμού και βίας που λαμβάνουν χώρα ενώ οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται σε μικρότερη κλίμακα. Κύρια πηγή πληροφόρησης των γονέων είναι τα ίδια τα θύματα των πράξεων του εκφοβισμού, που προτιμούν να αναφέρουν τα περιστατικά στους γονείς τους σε ποσοστό 42,4%. Το 60,2% των μαθητών δεν επιθυμεί να συναναστρέφεται εκφοβιστές και θύτες. Οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται στους θύτες περισσότερο από ότι στα θύματα, προσπαθώντας να επιλύσουν το πρόβλημα. Τέλος «τα θύματα υποκύπτουν στην ιδέα της νομιμοποίησης της εκφοβιστικής πρακτικής» (ο.π., σ.106).

Στη Γαλλία ερευνητική μελέτη που έλαβε χώρα σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Debarbieux, 1996b) ανέδειξε πολλαπλούς παράγοντες (ηλικία, φύλο, οργανωτική και λειτουργική σχολική κατάσταση, σχολική ατμόσφαιρα, οικογενειακή κατάσταση, εκτίμηση των μαθητών ότι τιμωρούνται άδικα από τους καθηγητές τους, κοινωνική προέλευση των μαθητών) που εμπλέκονται στην γέννηση και την εξάπλωση της σχολικής βίας, καταλήγοντας σε ερευνητικά αποτελέσματα που βρίσκονται σε συμφωνία με διεθνείς έρευνες. Διαπιστώθηκε ότι η σχολική βία στη Γαλλία κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα (58% η λεκτική βία, 55% η διασπορά εις βάρος κάποιου μαθητή ψευδών και συκοφαντικών ειδήσεων, 10% η βία που κατευθύνεται σε ενήλικα πρόσωπα, 2% οι σωματικές βλάβες, 9% οι συμπλοκές και 1% η χρήση κανονικών όπλων).

Η πρώτη εθνικής εμβέλειας έρευνα σχετικά με τη θυματοποίηση στο Ηνωμένο Βασίλειο έλαβε χώρα από το 1984 έως το 1986, με δείγμα 4.000 μαθητές ηλικίας από 5 έως 16 ετών. Η έρευνα κατέδειξε ότι το 68% των μαθητών θυματοποιήθηκαν τουλάχιστον μία φορά, το 38% των μαθητών δύο φορές και το 5% των μαθητών ένοιωσε ότι είχε τέτοια μακροχρόνια επίδραση στη ζωή του που επιχείρησαν να αυτοκτονήσουν, το έσκασαν από το σχολείο ή αρνήθηκαν να ξαναπάνε ή υπήρξαν χρόνια άρρωστοι, σε ψυχικό επίπεδο (Elliot & Kilpatrick, 1994).

Το 27% των μαθητών που πήραν μέρος σε σχετικό ερευνητικό πρόγραμμα σε Γυμνάσιο του Σέρφιλντ, με συνολικό δείγμα 6.748 μαθητές, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είχε πέσει θύμα

εκφοβισμού ή βίας (είχε υποστεί θυματοποίηση). Το 10% των μαθητών αυτών είχε θυματοποιηθεί με συχνότητα μία φορά την εβδομάδα (Whitney & Smith, 1993, pp.3-25, Tattum, 1993).

Έρευνα που αφορούσε πράξεις βίας που στρέφονταν κατά του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας κατέδειξε ότι σε ποσοστό άνω του 50% το προσωπικό είχε αντιμετωπίσει περιστατικά λεκτικής βίας από γονείς και μαθητές ενώ το 15% είχε δεχτεί επίθεση με όπλο (Gill & Hearnshaw, 1997).

Έρευνα των Austin & Joseph (1996) στην Μεγάλη Βρετανία καταγράφοντας τα ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού κατέληξε ότι το 9% των μαθητών ήταν θύτες, το 22% των μαθητών υπήρξαν θύματα και ένα ποσοστό της τάξης του 15% είχαν βιώσει το ρόλο και του θύματος και του θύτη.

Έρευνα των Stephenson & Smith (Elliot, 1997) στην περιοχή του Κλήβελαντ σε 266 σχολεία και μετά την συλλογή πληροφοριών που αφορούσαν 1.000 παιδιά κατέληξε ότι ο εκφοβισμός είναι συχνότατο φαινόμενο της σχολικής ζωής και σχεδόν το ¼ των μαθητών έχει αναμιχθεί σε αυτό ως θύμα ή θύτης.

Η σοβαρότητα των πράξεων βίας και επιθετικότητας των μαθητών στην Αγγλία, που έχουν καταγραφεί σε έρευνες αυτοομολογούμενης επιθετικότητας, καταδεικνύει ότι τα μισά τουλάχιστον από τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να έχουν συρθεί στις δικαστικές αίθουσες, αν είχαν αποκαλυφθεί (Παρασκευόπουλος, 1992, σ.91).

Πανεπιστημιακές έρευνες με δείγμα 5.500 παιδιά ηλικίας 13 ετών κατέδειξαν ότι το 26% των αγοριών και το 34% των κοριτσιών φοβόταν την θυματοποίηση συχνά ή πολύ συχνά (Balding, 1995).

Αντίθετα στην Ιρλανδία τα περιστατικά βίας κινούνται σε πολύ χαμηλά επίπεδα και το 80% από αυτά αφορούν καταστάσεις ήσσονος σημασίας (Αρτινοπούλου, 2001).

Στις ΗΠΑ σε έρευνα πανεθνικής εμβέλειας (Harris & Associates, 1993) καταδείχτηκε ότι το 13% του ερευνώμενου πληθυσμού συμμετείχε σε πράξεις εκφοβισμού με «δολοφονικά εργαλεία», όπως σουγιάδες, μαχαίρια, ψαλίδια και όπλα. Ο Miller (1994) καταγράφοντας αριθμητικά τα αδικήματα που διαπράττονται στα σχολεία φθάνει στις 157.000 πράξεις μέσα σε ένα μήνα και σημειώνει ότι οι μισές από αυτές ήταν τέτοιας βαρύτητας που παραπέμφθηκαν στις αστυνομικές αρχές. Η Εθνική Εταιρεία Σχολικών Ψυχολόγων (NASP) στις ΗΠΑ εκτιμά ότι 160.000 μαθητές απουσιάζουν καθημερινά από τα Αμερικάνικα σχολεία εξαιτίας της βίας που δέχονται από τους συμμαθητές τους.

Μακροχρόνια ερευνητική μελέτη, του Τμήματος Υγείας, Εκπαίδευσης και Πρόνοιας των ΗΠΑ, η οποία είχε διάρκεια τριών ετών και εξελίχθηκε στα δημόσια σχολεία των ΗΠΑ από τα έτη 1975 έως και 1978 κατέδειξε ότι: το 2% των μαθητών αισθάνονται ανασφαλείς μέσα στη τάξη και καταγγέλλουν ότι έπεσαν θύματα κάποιας κλοπής, το 1,3% δέχεται επιθέσεις σωματικές, το 42% έχει σωματικό τραύμα από αυτές τις επιθέσεις, ενώ το 36% των επιθέσεων εναντίον ατόμων από 12 έως και 19 ετών έλαβαν χώρα μέσα στο σχολικό χώρο, διαπίστωση που δημιουργεί ανασφάλεια σε όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Report to Congress, 1978).

Χαρακτηριστικά αναφέρεται (Ξανθάκου, Καρούτζου & Κατσιγιάννη, 2006 στο Παπαηλιού, Ξανθάκου & Χατζηχρήστου, 2006, σ.138) ότι σύμφωνα με τις μηνιαίες καταγεγραμμένες επιθέσεις ο ετήσιος αριθμός των φαινομένων βίας που λαμβάνουν χώρα στις ΗΠΑ είναι 525.000.

Στην Ισπανία έρευνα που διενεργήθηκε στην Πρωτοβάθμια και στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Herrero, 1997) σε δείγμα 534 μαθητών περιέγραψε από τις μαρτυρίες των μαθητών του δείγματος το σχολικό κλίμα ως εξαιρετικό σε ποσοστό 10%, ως καλό σε ποσοστό 69%, ως κανονικό σε ποσοστό 19% και ως άσχημο σε ποσοστό μόλις 2%. Πολύ υψηλό ποσοστό, το 80% του δείγματος ομολογεί ότι έλαβαν χώρα περιστατικά σχολικής βίας, ενώ το 60% αντιλήφθηκε κάποιο περιστατικό βίας. Σε παρόμοια ερευνητικά αποτελέσματα και σε πολύ υψηλά ποσοστά σχολικής βίας στα Ισπανικά σχολεία κατέληξε και έρευνα που διενεργήθηκε από τους Ortega & Smith (2001, p.150).

«Στην Δανία, αν και εκτιμάται ότι το φαινόμενο της σχολικής βίας κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα, με το 10% του μαθητικού πληθυσμού να συμμετάσχει σε ανάλογες πράξεις ως θύμα, ελάχιστες έρευνες έχουν λάβει χώρα οι οποίες είναι κατά κύριο λόγο μικρής εμβέλειας και δεν μπορούν να γενικευτούν» (Αρτινοπούλου, 2001, σ.66).

Στο Βέλγιο σχετική έρευνα με δείγμα 450 μαθητές, ηλικίας 14 έως και 21 ετών, (Born, 1993) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα περισσότερα περιστατικά βίας λαμβάνουν χώρα στη διαδρομή από το σχολείο προς το σπίτι ή στη διαδρομή από το σπίτι προς το σχολείο, ενώ τα φαινόμενα βίας που εξελίσσονται μέσα στο σχολικό χώρο είναι πολύ λιγότερα.

Ερευνώντας το ζήτημα της θυματοποίησης, στην Νορβηγία και την Σουηδία σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 15 έως και 16 ετών, ο Olweus (1993) κατέληξε ότι ένας στους επτά μαθητές στα Νορβηγικά και Σουηδικά σχολεία ενεπλάκη σε παρόμοια θέματα είτε ως θύτης είτε ως θύμα, μέχρι το 1973. Το 4% έως 5% των αγοριών και το 1% των κοριτσιών είχαν κατά ομολογία τους θυματοποιηθεί με τρόπο που έχριζε ειδικής



υποστήριξης. Μέτρια θυματοποίηση είχε υποστεί το 12% έως και 14% των αγοριών και το 45% έως και 5% των κοριτσιών.

Σε αντίστοιχη έρευνα στη Σουηδία και στην Νορβηγία σε δείγμα 1.000 μαθητών, ηλικίας 9 έως και 14 ετών το 89% των μαθητών παραδέχτηκε την διάπραξη μικροπαραπτωμάτων και μικροπαραβάσεων, το 39% συνήθεις κλοπές, το 14% εκ προθέσεως πρόκληση βλάβης σε ξένη περιουσία (Παρασκευόπουλος, 1992, σ.91).

Σε προγενέστερη ερευνητική του προσπάθεια ο Olweus (1989) καταλήγει ότι το 11% των μαθητών στο Δημοτικό σχολείο είχαν την εμπειρία του εκφοβισμού και μάλιστα ισχυρού και σημαντικού, ως προς την ένταση της εκδήλωσής του. Στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο αριθμός των θυμάτων μειώνεται κατά το ήμισυ, αλλά ο αριθμός των μαθητών που ταυτοποιούνται ως θύτες παραμένει σταθερός, στο 7% τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διαπιστώνονται αισθητές αποκλίσεις ανάμεσα στις σχολικές μονάδες κυρίως διαφορετικών περιοχών.

Σε άλλη ερευνητική του μελέτη ο Olweus (1996) κατέδειξε ότι το 1983 στη Νορβηγία, σε δείγμα 568.000 μαθητών το 9% ήταν θύτες, το 7% θύματα και το 1,6% υπήρξαν και θύματα και θύτες.

Σε αντίστοιχη έρευνα στην Γερμανία (Schwind, 1998) διαπιστώθηκε αυξητική τάση των βίαιων περιστατικών και ειδικότερα των πράξεων σωματικής βίας, που συμπαρέσυρε διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία, με συμμετοχή και μικρότερων ηλικιακών βαθμίδων στην τέλεση πράξεων σωματικής βίας, διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, με αυξημένη συμμετοχή των κοριτσιών και μεταφορά του τόπου τέλεσης της πράξης εναλλακτικά στο σχολικό χώρο ή στην διαδρομή προς το σχολείο.

Εκτιμήθηκε ότι τα αίτια των φαινομένων σχολικής βίας πρέπει να αναζητηθούν σε κοινωνιολογικό πλαίσιο και όχι στα πλαίσια της λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας (Funk, 1997).

Άλλη ερευνητική προσπάθεια στην Γερμανία με συμμετοχή 1.458 μαθητών (Αρτινοπούλου, 2001, σ.57) κατέδειξε ότι «σε επεισόδια λεκτικής βίας είχε συμμετάσχει το 82,9% των αγοριών και το 74,1% των κοριτσιών, σε καβγάδες συμμαθητών το 48,4% των αγοριών και το 15,8% των κοριτσιών, σε διάδοση συκοφαντιών το 40,9% των αγοριών και το 23% των κοριτσιών και σε βανδαλισμούς το 40,1% των αγοριών και το 15, 8% των κοριτσιών. Η αύξηση της ηλικίας των μαθητών μειώνει την σωματική βία που ασκείται και αυξάνει την λεκτική βία, ενώ η πλέον βίαιη ηλικία θεωρείται το 13ο έως και το 15ο έτος».

Σε πρόσφατη έρευνα που διενήργησε η Frost (Elliot, 1997, p.35) στο Ηνωμένο Βασίλειο μόνο το 5% των μαθητών ένοιωσε να μην έχει

θυματοποιηθεί, ενώ παραπάνω από το μισό μαθητικό πληθυσμό ένοιωσε να θυματοποιείται τις πρώτες δύο εβδομάδες της σχολικής του ζωής.

Στην Σκανδιναβία το 15% των μαθητών αναμειγνύονται σε περιστατικά βίας σαν θύματα ή σαν θύτες. Το ποσοστό που παρουσιάζει η Σκανδιναβία είναι αισθητά χαμηλότερο σε σχέση με το αντίστοιχο του Ηνωμένου Βασιλείου όπου το 40% των μαθητών είχαν εμπειρία εκφοβισμού (Elliot, 1994). Οι Stephenson & Smith (1988) σημείωσαν ότι ο εκφοβισμός σε ορισμένα σχολεία του ερευνητικού τους δείγματος έφθανε σε ποσοστό 50% του συνόλου των μαθητών του σχολείου. Συνήθως σε μικρότερα σε μέγεθος σχολεία δεν αναφερόταν καθόλου περιστατικά εκφοβισμού.

Επιγραμματικά σημειώνεται ότι το φαινόμενο βρίσκεται σε έξαρση σε διεθνές επίπεδο, όπως καταδεικνύει και διεθνής έρευνα της ΕΠΨΥ, HBSC-WHO (2000), η οποία ερευνώντας σε δείγμα 4.300 μαθητών προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας, 11, 13 και 15 ετών, καταλήγει ότι τα ποσοστά θυματοποίησης αυξάνονται αισθητά και φθάνουν από το 34% στο 39% αντίστοιχα και επισημαίνει ότι στο 45% των αγοριών και στο 30% των κοριτσιών δεν αρέσει το σχολείο γιατί αισθάνονται ανασφαλείς στο σχολικό χώρο.

Στην Αυστρία οι ερευνητικές μελέτες σε δείγμα 1.400 μαθητών ηλικίας 14 ετών καθώς και στο εκπαιδευτικό προσωπικό των αντιστοίχων μονάδων (Klicpera, 1994) κατέδειξαν ότι ο σημαντικότερος παράγοντας για την επιτυχή αντιμετώπιση του φαινομένου τη σχολικής βίας είναι το συνεργατικό, δημοκρατικό και ευνοϊκό κλίμα ανάμεσα στους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράγοντας που αναδείχτηκε ως επιβαρυντικός στην αύξηση των δεικτών της βίας ήταν το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον των οικογενειών των μαθητών

Στην Ολλανδία ο Mooij (1992) ερευνά κατά τα έτη 1991-1992, σε δείγμα 1.065 μαθητών από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ηλικίας 9 έως και 12 ετών και σε δείγμα 1.055 μαθητών από την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ηλικίας 13 έως και 17 ετών, το φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού και καταλήγει στην ανάδειξη τριών παραγόντων ως ακολούθως: στη θεώρηση ενός προσώπου ως δράστη μιας πράξης εκφοβισμού, στην θεώρηση ενός προσώπου ως εν δυνάμει δράστη μιας πράξης εκφοβισμού και στην θεώρηση ενός προσώπου ως θύματος. Στην επόμενη έρευνά του κατά τα έτη 1992-1993, σε μαθητές ηλικίας 15 έως και 17 ετών, καταδείχτηκε ότι το 15% του δείγματος έπεσε θύμα σωματικής βίας, το 51% θύμα ψυχολογικής βίας ή βλάβης στην προσωπική του περιουσία και το 22% παρενοχλήθηκε σεξουαλικά από αγόρια, ενώ το 14% από κορίτσια. Το 7% του δείγματος των δραστών είχε προμελετήσει και οργανώσει την πράξη του πριν την τέλεσή της.

Τέλος στην Πολωνία σε έρευνα σε μαθητές ηλικίας 12 έως και 13 ετών, ποσοστό μεγαλύτερο από το 63% παραδέχτηκε ότι είχε κλέψει διάφορα ξένα αντικείμενα. (Παρασκευόπουλος, 1992, σ.91).

#### **4.3. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΑΣΚΟΥΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ - ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΦΙΣΤΑΤΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ**

Ο Olweus (1993) σημειώνει ότι οι μαθητές θύματα ξεχωρίζουν από τους μαθητές θύτες από ευδιάκριτα σημάδια γιατί διαφέρουν μεταξύ τους όπως διαφέρει στους ανθρώπους, το χρώμα του δέρματος ή των μαλλιών, επισημαίνοντας την βαρύτητα της μεθόδου της παρατήρησης των προσώπων αυτών και την σπουδαιότητα της εθνογραφικής μελέτης των φαινομένων στα οποία αυτά εμπλέκονται. Συνήθως διακρίνονται σε μαθητές - θύματα που υφίσταται σωματική κακοποίηση και σε μαθητές - θύματα που υφίσταται συναισθηματική βία ή καταστροφή της παρουσίας τους και οι κατηγοριοποιήσεις αυτές αντανakλούν μια μόνιμη μορφή αντιμετώπισής τους από τους μαθητές - θύτες και μόνο κάποιες φορές και υπό ειδικές συνθήκες διαφοροποιούνται (Mooij, 1998).

Ο Olweus (1974) ερευνώντας σε δείγμα 1.000 μαθητών στη Σουηδία, ηλικίας 13-15 ετών, κατέγραψε τις απόψεις τους τόσο για τα παιδιά που ασκούν βία και εκφοβισμό στους υπόλοιπους μαθητές, όσο και για τα παιδιά που τα υφίστανται. Το 5% του δείγματος χαρακτήρισε τους εκφοβιστές ως «τυράννους» ή «παλικαράδες», ενώ ένα 5% χαρακτήρισε τα παιδιά που υφίσταται τις επιθέσεις ως «θύματα επιθέσεως». Σε έρευνα μεταπαρακολούθησης στη Σουηδία ο Olweus (1995) σημειώνει ότι το 35% -40% των εκφοβιστών μέχρι τα 24 χρόνια του έχει κατηγορηθεί έως και τρεις φορές για σοβαρές αξιόποινες πράξεις, διαπίστωση που επιτρέπει την σύνδεση του εκφοβισμού με αντικοινωνικές αλλά και παραβατικές μορφές συμπεριφοράς. Με το ερευνητικό αυτό εύρημα συμφωνεί και ο Gottfredson et al (1993).

Οι εκφοβιστές ήταν αυτοί οι μαθητές που αναλάμβαναν πρωταγωνιστικό ρόλο στις δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα στο σχολείο ή στη σχολική αυλή και διατηρούσαν τον ρόλο του δράστη παντού (Besag, 1992). Επέλεγαν τους φίλους από τον κύκλο των προσώπων που είχαν παρεμφερή δράση με την δική τους.

Οι εκφοβιστές δεν έχαιραν όμως της εκτίμησης των δασκάλων τους, στο βαθμό που δράστης και πράξη ταυτίζονταν και ερευνητικά καταδείχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί απέρριπταν τον εκφοβισμό ως δεύτερη μη επιθυμητή ενέργεια που μπορεί να λάβει χώρα στο σχολικό χώρο με πρώτη την κλοπή,

όταν κλήθηκαν να επιλέξουν από ένα κατάλογο 16 ανεπιθύμητων σχολικών μορφών συμπεριφοράς (Borg & Falzon, 1989). Στρέφονταν κυρίως κατά των συμμαθητών τους χρησιμοποιώντας σωματική βία ή προβαίνοντας σε πράξεις βανδαλισμού κατά της περιουσίας τους ή εκδηλώνοντας αποκλίνουσα συμπεριφορά που απευθυνόταν τόσο στους δασκάλους τους όσο και στους συμμαθητές τους (Mooij, 1998).

Στις σχολικές τάξεις τα «θύματα των επιθέσεων» ήταν πιο αδύναμα από τους «τύραννους», ενώ οι τύραννοι παρουσιαζόταν πιο ισχυροί και δυνατοί από το μέσο μαθητή που δεν εμπλέκεται με κανένα τρόπο σε παρόμοια περιστατικά, είτε ως θύμα είτε ως θύτης, όμως ταυτόχρονα ήταν πιο αδύνατοι στις σχολικές επιδόσεις. Η δημοφιλία τους άγγιζε τον μέσο όρο και μεταξύ των κοριτσιών η δημοφιλία τους βρισκόταν σε επίπεδα άνω του μέσου όρου. Κατά μεγάλο ποσοστό διατηρούσαν αρνητική στάση απέναντι στον πατέρα (Olweus, 1978).

Τα θύματα ήταν μη δημοφιλή, ακόμα και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και κυρίως σε όσους είχαν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας (Asher & Coie, 1990) και δεν υποστηρίζονταν κοινωνικά ούτε από την ομάδα των συνομηλίκων τους (Furlong et al, 1995, p.3). Ήταν ανυπόμονα και διατηρούσαν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Olweus, 1978). «Εκτιμούσαν ότι το σχολείο δεν είναι ικανό να τους παράσχει προστασία, ένοιωθαν μόνοι, αβοήθητοι, φοβισμένοι, εγκαταλελειμμένοι, συνήθως κρύβονταν την ώρα του διαλείμματος, είχαν σωματοποιήσει πολλά ψυχολογικά τους συμπτώματα και εξέφραζαν άρνηση για το σχολείο» (Χηνάς & Χρυσαιφίδης, 2000, σ.15), ενώ οι σχέσεις τους με την οικογένειά τους ήταν στενότερες του μέσου όρου (Olweus, 1993).

Συνήθως τα παιδιά - θύματα απαντούν με συγκεκριμένους και εναλλακτικούς τρόπους στην επιθετικότητα που υφίσταται, ως ακολούθως: προσπαθούν να επιλύσουν το πρόβλημα, διατηρούν αποστάσεις ασφαλείας από του θύτες, απευθύνονται για υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς ή συχνότερα στους γονείς τους ή τέλος αποσύρονται επιλέγοντας την μυστικότητα και την απομόνωση (Bijttebier & Kertommen, 1992).

Σε σχετική έρευνα που διενεργήθηκε στην Φιλανδία για τη μέτρηση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τις επιπτώσεις βραχυχρόνιες και μακροχρόνιες, που έχουν για τους μαθητές που τους υφίστανται καταδείχτηκε ότι ποσοστό 3% έως και 6% πάσχουν από κατάθλιψη, χωρίς όμως να εντοπίζεται η ύπαρξη ή μη αιτιατής σχέσεως ανάμεσα στις δύο έννοιες, ώστε να καταστεί σαφές αν η κατάθλιψη προϋπήρχε στα θύματα και λειτούργησε ως «ελκυστικός μηχανισμός» για τους θύτες ή αν δημιουργήθηκε από την βία που υπέστησαν (Born, 1993). Σε παρόμοια ερευνητικά ευρήματα ως προς τις μακροχρόνιες συνέπειες του

σχολικού εκφοβισμού στους μαθητές - θύματα, βρίσκεται και σχετική έρευνα των Gottfredson et al (1993).

Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι μαθητές - θύματα συχνά έπασχαν από διατροφικές διαταραχές σε υψηλά ποσοστά, χρήση τοξικών ουσιών και αλκοόλ (Galand & Philips, στην Αρτινοπούλου, 2001).

Ενώ κατά την διάρκεια της εφηβείας και υπό κανονικές συνθήκες η ομάδα των συνομηλίκων ενισχύει την ανεξαρτησία, τροφοδοτεί την δημιουργία πλήρους ταυτότητας και αναγνώρισης από τον περίγυρο και αναλαμβάνει ρόλο προσομειωτικό για να εισαχθεί ο έφηβος στο κόσμο των ενηλίκων, όταν παρεμβάλλεται η πράξη της θυματοποίησης αναστέλλονται όλες οι προαναφερθείσες διαδικασίες και ακυρώνονται οι εξελικτικές τροφοδοτήσεις που θα μπορούσε ένας έφηβος να εισπράξει (Coleman & Hendry, 1990). Η σχέση αυτοαντίληψης και θυματοποίησης φαίνεται να είναι αιτιατή (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Οι μαθητές θύτες, σύμφωνα με τον Olweus (1995) διακρίνονταν για την αυξημένη επιθετικότητά τους, την οποία κατευθύνουν εναντίον των συμμαθητών τους, αλλά και των δασκάλων τους, υπερτερούσαν σε φυσική δύναμη, ήταν κυριαρχικοί και δεν είχαν ανασφάλεια.

Τα θύματα έλκυαν λιγότερες συμπάθειες, ήταν απομονωμένα, παθητικά, δειλά, τοποθετημένα κατά κανόνα κατά της βίας, εσωστρεφή, τρομοκρατημένα, ανίσχυρα, χωρίς επαρκή εσωτερικά εφόδια που να τους εξασφαλίζουν αυτάρκεια και χωρίς στήριξη και βοήθεια από τους συμμαθητές τους (Αρτινοπούλου, 2001, σ.15). Τα ίδια δεν ήταν συνήθως σε θέση να υπερασπιστούν τον εαυτό τους - η σωματική τους δύναμη άλλωστε δεν συνηγορούσε σε ανάλογη αντίδραση - αλλά ούτε και να καταγγείλουν άμεσα το γεγονός του εκφοβισμού τους και αντιδρούσαν με θυμικές κατά βάση αντιδράσεις, όπως μέσω ξεσπάσματος σε κλάματα. Ποτέ δεν κατάστρωναν και δεν εκτελούσαν σχέδιο αντεκδίκησης των τιμωρών τους (Herbert, 1995, Hodges & Perry, 1999).

Συνήθως τα θύματα (Besag, 1995, pp.18-19) ασχολούνται με δευτερεύουσες εργασίες την ώρα του διαλείμματος και κατά την διάρκεια του παιχνιδιού στην αυλή του σχολείου ή συνήθως είναι «αυτοί που απλά παρακολουθούν τους άλλους να παίζουν» αλλά παραμένουν αμέτοχοι (Boulton, 1995).

Σε έρευνα που διενήργησε η Frost (Elliot, 1997, p.35) στο Ηνωμένο Βασίλειο καταδείχτηκε ότι τα παιδιά - θύματα δεν ομολογούσαν ότι έπασαν θύματα και κατά κανόνα διατηρούσαν χαμηλότερη αυτοαντίληψη. Περιγράφονται από τους δασκάλους τους ως πιο ευαίσθητα και πιο ευγενικά από τα υπόλοιπα παιδιά. Υπάρχουν μαθητές που δείχνουν να θυματοποιούνται παντού και κάποιες φορές δείχνουν να ευτυχούν από την

αρνητική συμπεριφορά που εισπράττουν σαν να συγχρονίζεται η θυματοποίησή τους με την άποψη που και τα ίδια διατηρούν για τον εαυτό τους, υποθέτοντας ότι δεν αξίζουν τίποτα ως άνθρωποι και για αυτό τους αξίζει η συμπεριφορά που εισπράττουν από τον περίγυρό τους.

Τα παιδιά - θύτες είχαν περισσότερα σωματικά προσόντα, ήταν μεγαλύτερα στην ηλικία από τα θύματά τους και ήταν δυνατότερα. Κάποια προκαλούσαν το φόβο, αλλά κάποια άλλα ήταν «αξιοσέβαστα» και διέθεταν φυσικά προσόντα άξια θαυμασμού. Παρά ταύτα όπως και τα θύματα έτσι και τα ίδια είχαν χαμηλή αυτοαντίληψη.

Οι Slee & Rigby (1993) παρατήρησαν ερευνητικά ότι οι εκφοβιστές σημειώναν υψηλές βαθμολογίες στον ψυχωτισμό, ενώ οι μαθητές - θύματα χαμηλότερες βαθμολογίες στην εξωστρέφεια. Ερευνητικές μελέτες (Olewus, 1993) διερευνώντας τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών - θυτών καταλήγουν ότι έχουν ιδιαίτερα ευερέθιστο χαρακτήρα, συναισθηματική αστάθεια, υπερκινητικότητα, εκλύουν σαδιστικές μορφές συμπεριφοράς και είναι εμπαθείς. Δυσκολεύονται να αναλάβουν τις ευθύνες των πράξεών τους και παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά. Σε παρόμοια ερευνητικά συμπεράσματα καταλήγει και ο Bryne (1994) ο οποίος διαπιστώνει ότι οι μαθητές - θύματα σημειώνουν υψηλή βαθμολογία στην εσωστρέφεια και στην κλίμακα νεύρωσης, ενώ χαρακτηρίζονται από παθητική και υποτακτική στάση και εισπράττουν την αδιαφορία του περίγυρου ή την πλήρη άγνοια σε σχέση με την ύπαρξη και την παρουσία τους στο σχολικό χώρο.

Οι μαθητές που έχουν τον διπλό ρόλο και του θύματος και του θύτη διατηρούν συνθετικά στοιχεία προσωπικότητας τόσο από την κλίμακα της νεύρωσης όσο και από την κλίμακα της ψύχωσης (Mynard & Joseph, 1997).

Ο Kidscape (Elliot, 1997, p.5) σε σχετική έρευνα του κατέδειξε ότι οι μαθητές που υπήρξαν χρόνια θύματα ήταν ευαίσθητοι, έξυπνοι, δημιουργικοί, διατηρούσαν πολύ καλές σχέσεις με τους γονείς τους, αλλά είχαν έλλειψη χιούμορ και ήταν πολύ σοβαροί. Η καθημερινότητα των σχέσεων δεν φαινόταν να είναι ιδιαίτερα εύκολη για αυτούς και μια μικρή ομάδα των θυμάτων αυτών αναζητούσε και προκαλούσε το ρόλο της ως θύμα.

Οι Eron et al (1974) σημειώνουν ότι οι νέοι που θεωρούνται βίαιοι και επιθετικοί από το περίγυρό τους, αυτοκατατάσσονται και οι ίδιοι ως τέτοιοι.

Οι έφηβοι που ασκούν εκφοβισμό και προβαίνουν σε βίαιες πράξεις καταργούν την απόσταση ρόλων, όπως ορίζεται από τον Goffman (1973, p.121) ως «ένας οξύς, ενεργητικά εκφρασμένος, χωρισμός μεταξύ του ατόμου και του δικού του πιθανολογούμενου ρόλου». Η απόσταση αυτή έτσι όπως προαναφέρθηκε ότι ορίζεται από τον Goffman προϋποθέτει ότι το

άτομο δεν αρνείται πραγματικά τον ρόλο του αλλά αφήνει μέρος του εαυτού του έξω από το ρόλο, έτσι ώστε να συμπεριφέρεται με ευελιξία απέναντι στις αντιφατικές προσδοκίες.

Οι εκφοβιστές παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά ταύτισης με τον ρόλο και η έλλειψη ευελιξίας ως προς το ίδιο το ρόλο τους τους οδηγεί στην άκριτη ενσωμάτωσή του.

Έρευνες καταδεικνύουν ότι παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες να επιλύσουν τα προβλήματά που ανακύπτουν στις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά, κατά την παιδική τους ηλικία, είτε έχοντας το ρόλο του θύματος είτε έχοντας το ρόλο του θύτη αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου η οποία θα χαρακτηρίζεται από παρόμοια προβλήματα και κατά την ενήλικη ζωή της (Cowen et al, 1973, pp.438-446, Olweus, 1987).

#### **4.4. ΔΙΕΘΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ**

Οι Smith et al (1999) κάνοντας μια διεθνή επισκόπηση των φαινομένων βίας, της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στα σχολεία, σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες (Αγγλία, Γαλλία, Ισπανία, Ιταλία, Γερμανία, Ολλανδία, Βέλγιο, Πορτογαλία, Ελβετία) αλλά και σε Καναδά, Ιαπωνία, Πολωνία, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, Σουηδία, Νορβηγία, Δανία, Φιλανδία όπως και σε χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου κατέληξαν σε καταγραφή αυξητικών ποσοστών κατά τα τελευταία χρόνια και επισήμαναν την ανάγκη αντιμετώπισής του προβλήματος.

Σε προγενέστερη έρευνά τους (Smith et al ,1998) που αφορούσε χώρες της Ευρώπης, την Κίνα και την Ιαπωνία με δείγμα μαθητές ηλικίας 8 έως και 14 ετών κατέληξαν ότι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των μαθητών των κρατών που συμμετείχαν στην έρευνα, ως προς το περιεχόμενο των φαινομένων βίας, εκτός από ελάχιστες και ήσσονος σημασίας περιπτώσεις που αφορούσαν την οριοθέτηση της λεκτικής βίας. Η εξοικείωση των μαθητών με το φαινόμενο δεν σχετίζεται με την ηλικία τους, την χώρα προέλευσής τους, την πολιτιστική τους κληρονομιά και την κουλτούρα τους.

Η Di Napoli Pamela Pershing (2000, p.77) διερεύνησε σε διεθνές επίπεδο και για μεγάλο χρονικό διάστημα την ψυχική υγεία των εφήβων και εξέτασε πολυπαραγοντικά κοινωνικούς, ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την εφηβική βία. «Θεωρητικό πεδίο της έρευνας της αποτέλεσε το μοντέλο αλληλεπίδρασης της υγιούς συμπεριφοράς του Cox. Μελέτησε ατομικούς παράγοντες (κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, εθνικότητα, λειτουργία της οικογένειας,

αυτοαντίληψη), καθώς και παράγοντες που σχετίζονται με την θέση του εφήβου στην ομάδα και το περιβάλλον του (συμπεριφορά της ομάδας στον έφηβο, κοινωνικά δεδομένα), ως σημαντικούς παράγοντες στην εφηβεία. Το σημαντικότερο εύρημα ήταν ότι το πλαίσιο κατανόησης της εφηβικής βίας είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και παράγεται με ταυτόχρονη εξερεύνηση των ατομικών χαρακτηριστικών (σχολική αποτυχία, παραβατικές δραστηριότητες και μέσα που διατίθενται) και των περιβαλλοντικών επιρροών (επιρροές της κοινότητας), μεταβλητές που εμπλέκονται σε όλες τις αποφάσεις του ατόμου. Χρησιμοποιώντας αυτό το πεδίο εξηγείται το 58% των μεταβολών στη βίαιη συμπεριφορά του εφήβου.

Η εξαπάτηση και η εκμετάλλευση που πιθανόν να υποστεί ένας έφηβος με τη βία, εμφανίζεται σαν η μοναδική και σημαντικότερη ορίζουσα της βίας σε αυτήν την μελέτη. Οι έφηβοι συνήθως πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης με την συνεργασία των «κοινωνικών τους πεδίων» (σχολείου, οικογένειας και κοινότητας) και έτσι αυξάνεται η εμπιστοσύνη τους στη χρήση βίας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και για την εναντίωση και αντιμετώπιση του δυνάστη τους.

Τα κίνητρα για την χρήση σχολικής βίας διαφέρουν ανάλογα με το φύλο των εφήβων του δείγματος. Η επικοινωνία των γονέων και η έλλειψη συγχρονισμού της οικογένειας επηρεάζουν ευθέως τις αντιλήψεις αυτοαναφοράς των ατόμων».

#### **4.5. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ, ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΦΥΛΟ**

Υποστηρίζεται ότι σε αντίθεση με την αποκλίνουσα συμπεριφορά, η άσκηση σχολικής βίας και οι πράξεις εκφοβισμού σχεδιάζονται και υλοποιούνται κυρίως από αγόρια (Reicher & Emler, 1985, pp.161-168).

#### **4.6. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ, ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ, ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ**

Σύμφωνα με τους Bodine & Crawford (1998, p.39) «ενίστε οι συγκρούσεις στους σχολικούς χώρους, οι πράξεις βίας και εκφοβισμού υποδηλώνουν την ύπαρξη διαφορετικών συστημάτων αξιών των εφήβων, διαφορετικών προτεραιοτήτων, πιστεύω και αρχών και αυτό το σημείο θεωρείται ως το πιο δύσκολο για να επιλυθεί. Όταν ένας έφηβος είναι πιστός σε μια αξία τότε αξιολογεί μια συγκεκριμένη ποιότητα ή πράξη ως προτιμότερη από μια αντίθετη πράξη ή ποιότητα. Η πίστη του αυτή μετατρέπεται σε στάση απέναντι σε αντικείμενα, καταστάσεις και άτομα και παίρνει τη μορφή μόνιμων αξιακών κριτηρίων που καθοδηγούν τις πράξεις



του. Η αμφισβήτηση των αξιών του «άλλου», μπορεί να αφορά θέματα κοινωνικού διαχωρισμού (διαφορές στη κουλτούρα, διαφορετικές κοινωνικές, φυσικές ή πνευματικές τάσεις) η οποία απλά εκφράζεται σαν διαφορετική αξιακή τοποθέτηση». Οι απόψεις περί κοινωνικής δικαιοσύνης που διατηρούν τα μέλη της ομάδας που εμπλέκεται σε επεισόδια βίας όσο και αυτής της ομάδας που επιλέγει να αποστασιοποιηθεί συναρτώνται από τις αξίες που αυτή διατηρεί (Rasinski, 1987, pp.201-211, Feather, 1985, pp.876-889).

Ο Courtecuisse (Μπεζέ, 1998, σ.43) σημειώνει ότι «ένα ορισμένο τμήμα του εφηβικού πληθυσμού προσχωρεί σε συστήματα αξιών τα οποία απέχουν πάρα πολύ από τις αξίες της κοινωνίας, με αποτέλεσμα να δημιουργείται πόλωση και σύγκρουση ανάμεσα στις αντίστοιχες ομάδες. Η συγκρουσιακή αυτή κατάσταση είναι αναμενόμενη στο βαθμό που ζητάμε από τους εφήβους να αποδεχτούν μια κληρονομιά την ουσία της οποίας αισθάνονται ξένη». Ο συσχετισμός της οικονομικής κρίσης και της ανεργίας με τα φαινόμενα του κοινωνικού εξορισμού, του στιγματισμού και της βίας είναι υψηλός (Selosse, 1998 στο Pain & Villerbu, 1997).

Ο Funham (1990) αναγνωρίζει θεωρητική και ερευνητική σύνδεση των αξιών με: την αυτοεικόνα, την διαπροσωπική επικοινωνία, τις κοινωνικές δεξιότητες, την εργασιακή ηθική, την οικονομική συμπεριφορά, την προσωπικότητα ακόμα και με την νοημοσύνη.

Η σύνδεση των αξιών με γνωστικές και κοινωνικές διεργασίες επισύρει και την εξέταση της σύνδεσης τους με την εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς και κυρίως με την επιλογή της έναντι κάποιας ή κάποιων άλλων. Συνεξετάζονται τα «ύστατα λάθη των παραγωγικών αιτιών συμπεριφοράς» (Pettigrew, 1979, pp.233-246) τα οποία συνδυάζονται με την «υπεργενικευμένη άγνοια» του ατόμου (Korte, 1972, pp.576-587) και τα οποία αποτελώντας στερεοτυπικά παραγωγικά αίτια της συμπεριφοράς (Cohen, 1981, pp.441-452) συμβάλλουν με τη σειρά τους στη πόλωση των κοινωνικών αντιλήψεων. Οι πολώσεις αυτές αφορούν κοινωνικές πράξεις ομάδων ατόμων ή και μελών ομάδων που διατηρούν διαφορετικές αντιλήψεις οι οποίες πιθανολογείται ότι ενδέχεται να οδηγήσουν σε εξομοιωτικές ή διαφοροποιητικές πολώσεις (Doise, 1969, pp.136-143). Σύμφωνα με την προαναφερθείσα τοποθέτηση τα μέλη της ομάδας που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά βρίσκονται σε πολωτική απόσταση από τα μέλη της ομάδας που δεν εκδηλώνει παρόμοια συμπεριφορά και σε εξομοιωτική πόλωση με τα μέλη της εσω - ομάδας. Περιστατικά διαφοροποιητικής πόλωσης ενδέχεται να σημειωθούν και στα μέλη της ίδιας ομάδας, αλλά αντιμετωπίζονται είτε με απομάκρυνση ή

αυτοαπομάκρυνση των μελών ώστε να διατηρηθεί η συνοχή της ομάδας, είτε με απόσβεση της ίδιας της διαφοροποίησης των μελών αυτών.

Όταν η επίδραση της εσω - ομάδας είναι συνεχής και μακροχρόνια είναι δυνατό να μεταβληθούν οι αξίες και να μεταβάλλουν τις στάσεις και την συμπεριφορά του ατόμου. Οι αλλαγές είναι σχετικά μικρές και επέρχονται σε μεγάλο χρονικό διάστημα. Όταν η διαφοροποίηση αυτή επέρχεται μετά από πίεση της ομάδας είναι φαινομενική και στοχεύει στο να είναι το άτομο αρεστό στην ομάδα, αλλά στερείται διάρκειας. Στις περιπτώσεις αυτές ή το άτομο μένει στην ομάδα με χαμηλή αυτοεικόνα ή αποχωρεί (Μυλωνάς, 1994).

Ο συσχετισμός των αξιών αφενός και των φαινομένων βίας και της επιθετικότητας αφετέρου αποτελεί μια σύγχρονη διάσταση που εμφανίζεται όλο και συχνότερα στη προβληματική των ερευνών για την βία, καθώς έχει πάψει να αποτελεί ένα πρόβλημα ηθικής και πολιτικής φύσεως (Selosse, 1998 στη Μπεζέ, 1998, σ.19).

Τα κριτήρια όλων των πράξεων ως «κανονικών» ή «μη κανονικών» συστοιχίζονται με το σύστημα κανόνων και αξιών που ισχύει σε κάθε κοινωνία και η απόκλιση μετράται αναλογικά με την συμπεριφορά του «μέσου κανονικού πολίτη» (Νόβα -Καλτσούνη, 2005, σ.11). Το άτομο αισθάνεται ικανοποίηση όταν βρίσκεται σε συμφωνία με τους κοινωνικούς κανόνες, γιατί απολαμβάνει την κοινωνική αποδοχή (Durkheim, 1963, p.14).

Οι αξίες αυτές αφομοιώνονται κατά την κοινωνικοποίηση του ατόμου, αναλογικά με το δείκτη συμφωνίας τους με το αξιακό σύστημα του προσώπου και καθοδηγούν τις στάσεις και τις επιλογές του (Rudolf, 1959). Οι αξίες αυτές αν και κυρίαρχες δεν αποκλείουν την παράλληλη ύπαρξη και άλλων συστημάτων αξιών, που αποτελούν υποκουλτούρα, δεν έχουν καθολική ισχύ, κινούνται περιφερειακά, σε αντίθεση με τις κυρίαρχες αξίες που κινούνται κεντρικά και αποτελούν υπόβαθρο για την συγκρότηση και την διατήρηση υποομάδων με βίαιη και επιθετική συμπεριφορά.

«Οι νεανικές παραβατικές πράξεις σηματοδοτούν μια διαταραχή της επικοινωνίας που υποκρύπτει με την σειρά της μια αυξημένη ανάγκη επικοινωνίας, η απουσία της οποίας έχει ως συνέπεια μια κρίση αξιών Η αμφισβήτηση αξιών της ομάδας των εφήβων ως προς τις αξίες και τους επικοινωνιακούς κώδικες των μεγαλύτερων γενεών και η αποκρυπτογράφηση των παραβατικών αυτών πράξεων εκτιμάται ως ένα σύνθετο φαινόμενο που περικλείει το γεγονός αυτό καθαυτό, την αντίληψη, την αναπαράσταση και την αξιολόγησή του. Ο επαναστατικός χαρακτήρας των πράξεων αυτών επικυρώνεται από την υποχώρησή τους μετά το πέρας της εφηβικής περιόδου (Selosse, 1990 στο Pain & Villerbu, 1997).

## ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### 5.1. ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΑΞΕΩΣ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Ο Habermas (Habermas, 1995, p.66 στο Παπαδημητρίου, 1995, σσ.15-20) συναρτώντας την ατομική αποκλίνουσα αντίδραση με την ταξική αναληγσία εντάσσει μέσα στην ομάδα των «υποπρονομιούχων ανθρώπων, αυτούς που είναι ήδη απογοητευμένοι από τον συνεχή παραμερισμό των δικαίων τους, που έχουν βιώσει μια μόνιμη αδιαφορία για τα νόμιμα αιτήματά τους και ως εκ τούτου ωθούνται να αντιδράσουν με αταίριαστη καταστροφικότητα και αυτοκαταστροφή».

Οι ίδιοι οι θύτες δεν ασκούνται στην ικανότητα διαχωρισμού της καταστροφικότητας και της αυτοκαταστροφικότητας γιατί οι ίδιοι είναι «αυτιστικοί θύτες» και ομφαλοσκοπούν, μην μπορώντας να αποστασιοποιηθούν από το πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν. Έτσι η βία μετατρέπεται σε αυτοσκοπό δεν χρειάζεται νομιμοποίηση και διατηρείται στο αξιακό τους σύστημα ελεύθερη από θεωρητικές και ιδεολογικές θεμελιώσεις (Παπαϊωάννου, 1995, σσ.21-32).

Οι ίδιοι οι θύτες χαρακτηρίζονται από αυταρχικότητα, στο βαθμό που κατέχουν εξουσία «προσχεδιασμένη η οποία άρχισε ύστερα από οικειοθελή αναγνώρισή τους από τους άλλους ή ύστερα από υποταγή των άλλων. Ακόμα και η υπάρχουσα οικειοθελεία μπορεί να είναι συνέπεια και αποτέλεσμα βίας ή εξαναγκασμού που εφαρμόστηκε νωρίτερα» (Hacker, 1977, p.274).

Η επικοινωνία ανάμεσα στον θύτη και το θύμα σε πράξεις εκφοβισμού ή βίας διαρρηγνύεται και από αμφίδρομη σχέση μετατρέπεται σε πρωτόγονη δήλωση προτίμησης του ενός και αναγκαστική είσπραξη της διαμορφωμένης κατάστασης εις βάρος του άλλου. «Δεν μας εκπλήσσει η φτωχή επικοινωνία ανάμεσα σε ανθρώπους που δεν γνωρίζουν καλά ο ένας τον άλλον. Για να έχεις μια αποτελεσματική μορφή επικοινωνίας πρέπει σε ότι πεις να είσαι έτοιμος να ακούσεις κάτι διαφορετικό από την άλλη μεριά» (Fisher et al, 1991, p.32), στοιχείο που απουσιάζει από τις προαναφερθείσες πράξεις όπου κυριαρχεί το σχήμα της δήλωσης του ενός.

Η κοινωνική ανομία, το σύστημα αξιών, οι κοινωνικές διεργασίες, το ποινικό σύστημα αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην καταγραφή και την εξάπλωση φαινομένων βίας σε κάθε κοινωνικό σχηματισμό (Morita, 1996, Gold et al, 1996, Stromquist & Vigil, 1996, Shaw - Cameron, 1999, Georgas, 1999, Βιδάλη, 1995, Κουράκης, 1999, 2000) και καθορίζουν

ιδεολογικά την αντιμετώπιση του φαινομένου και τον χαρακτηρισμό ή τον αποχαρακτηρισμό του δράστη.

Έρευνα της Μπεζέ (1991) που πραγματοποιήθηκε κατά το έτος 1984, σε δείγμα 4.284 μαθητών, ηλικίας 14 έως και 17 ετών, σε 67 Γυμνάσια και Λύκεια 12 πόλεων της χώρας για τις ηθικές αξιολογήσεις των εφήβων - μαθητών κατέδειξε ότι: οι έφηβοι κρίνουν την πρόκληση σωματικών βλαβών επιεικέστερα όχι λόγω της εξοικείωσής τους με την πράξη, αλλά γιατί αίρουν την ευθύνη της πράξης από τον δράστη όταν αυτή γίνεται ακούσια ή γιατί δέχονται σαν αιτιολογημένη μια πράξη η οποία βασίζεται στην ανταποδοτικότητα (Μπεζέ, 1991, σ.29). Οι προέφηβοι εμφανίζονται αυστηρότεροι από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εφήβους. Οι αξιολογήσεις των αδικημάτων που θίγουν την σωματική ακεραιότητα και τη ζωή των ανθρώπων είναι επηρεασμένες από το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς τους. Αναφορικά με τις κλοπές και τις φθορές αυστηρότεροι παρουσιάζονται οι έφηβοι υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης γονέων (ο.π., σ.38) καθώς και οι μαθητές των αστικών περιοχών (ο.π., σ.41). Τα κορίτσια αξιολογούν σοβαρότερα τις πράξεις που σχετίζονται με βλάβες ή απειλές της σωματικής ακεραιότητας, διαπίστωση που φαίνεται να θεμελιώνει την έλλειψη ανεκτικότητας απέναντι στην αποκάλυπτη εκδήλωση επιθετικότητας. Συμπερασματικά ως προς την αυστηρότητα της ποινής οι μεταβλητές που βρέθηκαν να σχετίζονται άμεσα είναι: το φύλο, η ηλικία, η γεωγραφική περιοχή και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας.

Τόσο οι θεωρητικές όσο και οι εμπειρικές έρευνες σχετικά με τις ηθικές κρίσεις των ατόμων έρχονται αντιμέτωπες με ένα βασικό ερώτημα το οποίο επικεντρώνεται στο εάν ο τομέας της ηθικής μπορεί να νοηθεί σαν ένα σύνολο αρχών και κανόνων που σχετίζονται με τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες της κάθε κοινωνίας οπότε και η εκμάθηση των ηθικών κανόνων δεν αποτελεί παρά ένα τμήμα της κοινωνικοποίησης του ατόμου ή εάν οι ηθικές αξίες και αρχές είναι πανανθρώπινες, πέρα από τις όποιες πολιτιστικές διαφορές (Digneffe, 1986 στη Μπεζέ, 1991, σ.62).

## **5.2. ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ**

### **Ως προς τους εκφοβιστές και τα θύματα του εκφοβισμού:**

Σύμφωνα με τον Olweus (Olweus, 1993, p.32-33) οι εκφοβιστές έχουν ασυνήθιστη ανυπομονησία και ανασφάλεια, αλλά δεν υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση αντίθετα από τα θύματα που κινούνται σε χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Ερευνητικά καταδείχτηκε ότι το 1/3 των μαθητών θυμάτων έπασχαν από πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ οι εκφοβιστές είχαν την ίδια αυτοαντίληψη με όσους δεν είχαν λάβει μέρος σε βίαια

περιστατικά. Αντίθετα ο Herbert (1995) υποστηρίζει ότι οι μαθητές - θύτες είναι άτομα ανασφαλή, ανεπαρκή και πάσχουν από συμπλέγματα κατωτερότητας.

Ο Olweus (1993, p.32-33) ταυτοποίησε ομάδα μαθητών που αποτελεί συχνά στόχο και την ονόμασε «προκλητικά θύματα» (provocative victims). Η ομάδα αυτή αποτελείται από άτομα υπερενεργητικά τα οποία πειράζουν τους άλλους μαθητές, αγαπούν να διασπούν το σχολικό περιβάλλον, δεν ελέγχουν τα συναισθήματά τους και αυτό τους μετατρέπει σε ελκυστικό στόχο για εκφοβισμό.

Συμπεριφέρονται άσχημα, «πιάνονται στα πράσα» και τιμωρούνται, ενώ αντίθετα οι εκφοβιστές συλλαμβάνονται σπάνια και με τον τρόπο αυτό πολλές φορές αποφεύγουν την τιμωρία.

Σύμφωνα με τους (Jones & Compton, 2003, p.224) οι εκφοβιστές πάσχουν από ναρκισσισμό, εκτιμούν τους εαυτούς τους ως ανώτερους και ως υψηλότερη αξία τους έχουν τον συναισθηματικό έλεγχο.

Ο Elliot (1997, p.156) ερευνώντας την αυτοαντίληψη και την επιθετική συμπεριφορά σε δείγμα 783 μαθητών, εκ των οποίων 285 ήταν αγόρια και 498 κορίτσια, ηλικίας έως 13 ετών, από 30 τάξεις δημοσίων σχολείων του Δουβλίνου, κατέδειξε ότι τα παιδιά που είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού είχαν σημαντικά χαμηλότερη αυτοαντίληψη από τα παιδιά που δεν είχαν υποστεί εκφοβισμό. Τα παιδιά - θύματα, σύμφωνα με την κλίμακα Piers - Harris που τους χορηγήθηκε αξιολογούν τους εαυτούς τους ως λιγότερο ευτυχισμένους και ικανοποιημένους και λιγότερο δημοφιλείς καθώς και ως περισσότερο ανυπόμονους. Όσο μεγάλωνε η συχνότητα θυματοποίησής τους, τόσο μεγάλωνε και το αίσθημα ανεπάρκειάς τους. Όταν όμως συγκρίνονταν τα παιδιά που ήταν με μεγάλη συχνότητα θύματα (καθαρά θύματα) με τα παιδιά που ποτέ δεν υπήρξαν θύματα ή θύτες η πρώτη ομάδα είχε και πάλι χαμηλότερη σφαιρική αυτοαντίληψη, αλλά η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς την συμπεριφορά, την ανυπομονησία και την δημοφιλία. Η συνολική ομάδα των εκφοβιστών είχαν στατιστικά χαμηλότερη αυτοαντίληψη από τα παιδιά που δεν είχαν εκφοβιστεί.

Αντίθετα ο Olweus (1996, pp.331-359) πρεσβεύει ότι οι εκφοβιστές δεν υποφέρουν από χαμηλή αυτοαντίληψη και επιπρόσθετα ότι η επιθετική συμπεριφορά των εκφοβιστών δεν εξηγείται ως συνέπεια ματαίωσης ή αποτυχίας στο σχολείο.

### **5.3. ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ, ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ**

Ο Olweus (1993) υποστήριξε ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού διαφοροποιείται ποιοτικά ως προς το φύλο, με τα κορίτσια να εκτίθενται περισσότερο σε παρενοχλήσεις παρά σε φυσικές επιθέσεις. Διαπιστώθηκε όμως ερευνητικά από τον ίδιο ότι σε κάποιες σχολικές μονάδες τα κορίτσια εκτίθενται και σε φυσικές επιθέσεις.

Σημειώνουμε ότι οι διαφορές που καταγράφονται στο παιχνίδι των αγοριών και των κοριτσιών στην σχολική αυλή, όπως καταλήγει ερευνητικά η Besag (Elliot, 1997, p.45) πιστοποιούν και προμηνύουν τις επικείμενες διαφορές ως προς το φύλο σε θέματα εκφοβισμού. Τα αγόρια εμφανίζονται πιο φυσικά και βίαια στο παιχνίδι τους (Maccoby & Jacklin, 1980, pp.964-980) και ο επερχόμενος εκφοβισμός στα αγόρια χαρακτηρίζεται κυρίως από φυσική και λεκτική κακοποίηση. Τα κορίτσια σε αντίθεση με τα αγόρια μαζεύονται σε συντροφίες δύο ή τριών ατόμων και συνήθως το τρίτο άτομο της συντροφιάς είναι περισσότερο αποδεκτό και αρεστό στην περιφέρεια της συντροφιάς. Οι φήμες, το κακόφημο κουτσομπολιό και ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι τα προτιμώμενα μοντέλα εκφοβισμού ανάμεσα στα κορίτσια (Douván & Adelson, 1966).

Σε σχετική με την θυματοποίηση έρευνα που έλαβε χώρα στην Στοκχόλμη σε 100 σχολεία, Δημοτικά και Γυμνάσια, διαπιστώθηκε ότι 9 στα 10 βίαια περιστατικά είχαν για πρωταγωνιστές αγόρια (Lindstrom, 1997, p.3).

Τα κορίτσια συνηθίζουν να ενοχλούν σωματικά τους συμμαθητές τους στα πλαίσια του ασκούμενου εκφοβισμού, παρά να τους χτυπούν, να αποσύρουν την φιλία τους ή να μην συνάπτουν καθόλου φιλικές σχέσεις με τα άτομα που επιδιώκουν να εκφοβίσουν, όπως και να μιλούν μειωτικά και περιφρονητικά για τα επιτεύγματα τους (Zahn & Waxler, 1993, pp.79-89).

Μια κοινή όψη εκφοβισμού ανάμεσα στα δύο φύλα είναι η καθιέρωση και η χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων (Elliot, 1997, p.42).

### **5.4. ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ, ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ**

«Η θυματοποίηση απαιτεί ένα θύμα για να αποκτήσει αντικειμενική υπόσταση. Πολλές φορές ένας μαθητής που εντάσσεται και εξελίσσεται αρκετά καλά κοινωνικά σε ένα σχολικό περιβάλλον, θυματοποιείται συνεχόμενα σε ένα άλλο σχολικό περιβάλλον και αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε εξαιτίας της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού είτε εξαιτίας της πολιτικής αντιμετώπισης του φαινομένου της θυματοποίησης από τον

διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Υπάρχει βέβαια και μια μικρή μειονότητα μαθητών που είναι συνεχώς θύματα, ανεξάρτητα από το σχολείο στο οποίο φοιτούν και η «παρακαταθήκη» αυτή τους ακολουθεί και στην ενήλικη ζωή τους. Αναπτύσσουν στη συνέχεια μια νοοτροπία θύματος και είναι ανίκανοι να υποστηρίξουν τον εαυτό τους» (Elliot, 1997, p.5).

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ενίοτε έχουν υποστεί από μαθητές - θύτες λεκτική βία (σε ποσοστό 32,7%) ή έχουν απειληθεί ως προς την σωματική τους ακεραιότητα (σε ποσοστό 11,9%) (Terry, 1998).

Ο Olweus (1996, pp.331-359) πρεσβεύει ότι η επιθετική συμπεριφορά των εκφοβιστών δεν εξηγείται ως συνέπεια ματαίωσης ή αποτυχίας στο σχολείο. Σημειώνει ότι οι μαθητές θύματα έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και οι εκφοβιστές περιορισμένη σχολική συμμετοχή και συμμετοχή σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. (Olweus, 1993).

Τέλος παράγοντες που ενισχύουν την αύξηση του εκφοβισμού και σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον (Ley & Cybrinsky, 1996, Furlong, 1997, Olweus, 1991, 1993, Tremblay, Mc Cord & Boileau, 1992) είναι: η υποβάθμιση της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο, τα μέγεθος του σχολείου (Ellis et al, 1983, Helman & Beaton, 1986) καθώς και το μέγεθος της τάξης που φοιτά ο μαθητής (Elliot, 1997, p.169), η κακή συντήρηση του σχολείου, οι κακές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, το χαμηλό επίπεδο συνεργασίας δασκάλων και μαθητών, το χαμηλό επίπεδο σχολικής απόδοσης των μαθητών, η απουσία της δυνατότητας συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αναλογία μαθητών και διδασκόντων, η έλλειψη τήρησης των ορίων και των κανόνων που τίθενται σχετικά με την λειτουργία του σχολείου, οι διαταραγμένες σχέσεις εκπαιδευτικών και διευθυντή, η έλλειψη αλληλοσεβασμού ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Χηνάς & Χρυσανθίδης, 2000, σ.16) και η αστικότητα της περιοχής που βρίσκεται η σχολική μονάδα (Weishew & Peng, 1993, Price & Everett, 1997, Hope & Bierman, 1998). Ειδικότερα οι αρμονικές σχέσεις των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας, αλλά και όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία ευνοούν τον περιορισμό ανάλογων φαινομένων (Weishew & Peng, 1993, Baker, 1998).

Επιπρόσθετα η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να χειριστούν αποτελεσματικά τα βίαια περιστατικά που εξελίσσονται στον σχολικό χώρο σχετίζεται με την εξάπλωση των φαινομένων βίας στις σχολικές μονάδες, όπως καταδείχτηκε από έρευνα που διεξήχθη με δείγμα 1.141 μαθητές με την μέθοδο των συνεντεύξεων στις Βρυξέλες και στο Σαρλερόι στο Βέλγιο κατά το έτος 1999 (Galand & Philippot, 1999).

Τέλος η συμμετοχή των μαθητών σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες σχετίζεται με τον περιορισμό της εφηβικής βίας (Takahashi & Inoue, 1995) καθώς και με την μη συμμετοχή σε νεανικές συμμορίες (Randolf, 1996).

Ερευνητικά καταδείχτηκε ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με την εξάπλωση φαινομένων βίας στις σχολικές μονάδες στο βαθμό που θεωρούν ότι έχουν την ευθύνη να περιορίζουν και να ελέγχουν παρόμοια φαινόμενα (Asher & Coie, 1990), αλλά αδυνατούν να επαναπλαισιώσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους προς αυτήν την κατεύθυνση, εμμένοντας στον αυταρχισμό (Pianos, 1977) και στην δασκαλοκεντρική προσέγγιση που δεν ευνοεί την λεκτική επικοινωνία δασκάλου μαθητή αλλά ούτε και την ανταλλαγή γνωστικού και συναισθηματικού υλικού ανάμεσα στους μαθητές (Ευαγγελόπουλος, 1998). Ενδιαφέρονται τέλος ισχυρότερα για την πρόληψη παρά για την καταστολή του φαινομένου (Boulton, 1995).

Οι Kingery et al (1995) αντίθετα υποστηρίζουν ερευνητικά ότι η αστικότητα της περιοχής δεν σχετίζεται με την έκλυση βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών. Επίσης δεν υποστηρίχτηκε ερευνητικά από όλους, η συσχέτιση του μεγέθους του σχολείου φοίτησης του μαθητή με την επιθετική και βίαιη σχολική συμπεριφορά (Weishew & Peng, 1993, Pablant & Baxter, 1996).

Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στον Ελλαδικό χώρο (Πετρόπουλος, 2000, σ.203) καταδεικνύει ότι σε μαθητές Δημοτικού σχολείου η εμπειρία θυματοποίησης από την οικογένεια αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης για χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μαθητών αυτών.

## **5.5. ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΑ**

Ο Olweus (1978) πρεσβεύει μετά από μελέτη μεταπαρακολούθησης, ότι η επιθετική συμπεριφορά των εκφοβιστών παραμένει αρκετά σταθερή μέσω του χρόνου.

Όμως οι Rigby & Slee (1992, pp.33-42) επισημαίνουν ότι οι εκφοβιστές μαθητές ήταν λιγότερο ευτυχισμένοι από τους υπόλοιπους μαθητές και δεν προτιμούσαν το σχολείο περισσότερο από ότι άλλοι μαθητές.

## **5.6. ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΤΟΝ ΕΛΛΑΔΙΚΟ ΧΩΡΟ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ, ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΤΙΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ**

Ερευνητικά καταδεικνύεται ότι τα φαινόμενα της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού κινούνται σε χαμηλά επίπεδα, όπως και η βαριά παραβατικότητα των εφήβων. Εμφανείς τάσεις αυξητικές ή φθίνουσες δεν



εμφανίζονται, από την εικόνα που προκύπτει από την ποσοτική καταμέτρηση των φαινομένων (Κουράκης, 1998).

Η ανησυχητική ίσως διάσταση είναι αυτή που αφορά την ποιοτική διαφοροποίηση των εφηβικών παραβατικών πράξεων.

**Οι Μπέλλου, Παπαληγούρα & Κιοσέογλου (2005)**, ερεύνησαν σε δείγμα: α) 382 μαθητών εκ των οποίων τα 195 ήταν αγόρια και τα 187 ήταν κορίτσια, μαθητές της Δ' Δημοτικού (N=102), ΣΤ' Δημοτικού (N=117), και Γ' Γυμνασίου (N= 163), προερχόμενους από 8 Δημοτικά και 9 Γυμνάσια των περιοχών της Άρτας και των Ιωαννίνων και β) 25 δασκάλους ή υπεύθυνους φιλόλογους κάθε τάξης. Χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς για εκφοβισμό και θυματοποίηση (Austin & Joseph, 1996) β) ερωτηματολόγιο αυτοαντίληψης της (ΠΑΤΕΜ II, Harter, 1985) και ένα κοινωνιομετρικό εργαλείο (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982) για την μέτρηση της αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων και την καταγραφή του αριθμού των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν την κλίμακα «The teachers check list» (Dodge & Coie, 1987) στην οποία κατέγραψαν την εκτίμησή τους για το είδος της επιθετικότητας των μαθητών τους.

Στόχος της έρευνας ήταν να ανιχνευτεί το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε μαθητές Δημοτικών σχολείων και Γυμνασίων στην Ελλάδα, καθώς και να διερευνηθεί το προφίλ των μαθητών που εμπλέκονται σε επεισόδια ως θύτες ή θύματα ή θύτες - θύματα σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση και τη θέση στην ομάδα των συνομηλίκων. Διερευνήθηκε επίσης ο ρόλος της φιλίας στην προστασία των παιδιών από τη θυματοποίηση, καθώς και κατά πόσο η αντιδραστική συμπεριφορά και επιθετικότητα και η επιθετικότητα που στοχεύει στην επιβολή και στην απόκτηση αμοιβών, σχετίζονται με το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης.

Τα στατιστικά ευρήματα κατέδειξαν ότι τα ποσοστά των μαθητών που εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβισμού είναι χαμηλότερα από τα ποσοστά που έχουν βρεθεί σε άλλες χώρες. Το 7,9% των παιδιών ταξινομήθηκαν ως θύτες, το 11,5% ως θύματα και το 6,3% ως θύτες - θύματα. Τα αγόρια ανήκαν στην ομάδα των θυτών και των θυμάτων - θυτών, ενώ τα κορίτσια στην ομάδα των μη εμπλεκόμενων. Τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά εκφόβιζαν πολύ λιγότερο τους συνομηλίκους τους από ότι τα μεγαλύτερα.

Τα παιδιά που έπαιρναν μέρος σε επεισόδια εκφοβισμού ως θύματα, θύτες, θύματα - θύτες είχαν την χαμηλότερη αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση σε όλους τους τομείς σε σχέση με τους μη εμπλεκόμενους.

Η πιο επιθετική ομάδα ήταν η ομάδα των θυτών η οποία υιοθετεί την αντιδραστική επιθετικότητα και την επιθετικότητα που στοχεύει στην

επιβολή. Οι φιλικές σχέσεις μπορούν να προστατέψουν τα παιδιά από την θυματοποίηση και η αποδοχή από την ομάδα αποτελεί σημαντικότερο παράγοντα προστασίας των παιδιών από το να γίνουν θύματα εκφοβισμού.

**Η Καλογήρου (2005)** ερευνήσε σε Δημοτικά σχολεία και Γυμνάσια της Λευκωσίας 9 περιπτώσεις παιδιών με εκφοβιστική συμπεριφορά σε 3 σχολεία, εκ των οποίων τα 2 ήταν Δημοτικά και το 1 ήταν Γυμνάσιο και κατέδειξε ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά μπορεί να εμφανιστεί σε κάθε σχολική μονάδα, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση των μαθητών και οι παράγοντες που αφορούν την ανάπτυξη της ποικίλλουν ανάλογα με την περίπτωση. Πρωταρχικό ρόλο παίζουν οι δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες και η δυναμική της ομάδας των συνομηλίκων.

Η πολυπλοκότητα και η πολυπαραγοντικότητα του φαινομένου απαιτούν την επαρκή του διερεύνηση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

**Από το Τμήμα Ψυχολογίας του ΑΠΘ (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή & Ψάλτη, 2005)**, στο πλαίσιο της υλοποίησης του ερευνητικού προγράμματος ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ τέθηκαν ως βασικοί στόχοι: η μελέτη και η κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού (bullying), από μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς, η καταγραφή της συχνότητας του φαινομένου στο χώρο του ελληνικού σχολείου καθώς και η μελέτη των παραγόντων που καθιστούν μαθητές και μαθήτριες πιο ευάλωτους και πιο ανθεκτικούς φαινόμενα εκφοβισμού. Καταδείχτηκε η σχέση ανάμεσα στην σχολική βία και στις ταυτότητες φύλου, αλλά και στις εθνικές ταυτότητες.

Σύμφωνα με τις Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Ψάλτη (2005) σημαντική παράμετρος της μελέτης και κατανόησης της βίας, του εκφοβισμού (bullying) και της θυματοποίησης στο σχολικό πλαίσιο, είναι η παράμετρος των ταυτοτήτων του φύλου - κυρίως δε της ανδρικής ταυτότητας - και των εθνικών ταυτοτήτων.

Το σχολείο αποτελεί φορέα κοινωνικοποίησης που στηρίζει, προωθεί, παράγει και αναπαράγει την κυρίαρχη άποψη σχετικά με την συμπεριφορά των δύο φύλων και δομεί ηγεμονικές ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες. Οι αντιλήψεις για την βία που επικρατούν στα σχολεία και εκφράζονται από τους μαθητές και τις μαθήτριες αποτελούν μηνύματα κεντρικής σημασίας τόσο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η επιθετική συμπεριφορά συνδέεται με τα δύο φύλα, όσο και για την δόμηση και αναδόμηση των ταυτοτήτων των δύο φύλων.

**Έρευνα (πιλοτική) των Παπαθανασίου & Ψάλτη (2005)** μελέτησε τα φαινόμενα της βίας, του εκφοβισμού (bullying) και της θυματοποίησης στο σχολικό πλαίσιο, σε δείγμα 207 μαθητών και μαθητριών σε 2 Δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 2 Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, περιοχών Βόρειας και Κεντρικής Ελλάδας

και κατέδειξε την ισχυρή παρουσία του εκφοβισμού ως υπαρκτού φαινομένου και την σύνδεσή του με την ανδρική ταυτότητα.

**Έρευνα των Κωνσταντίνου, Παπαθανασίου & Ζαφειρόπουλου (2005)** εξέτασε ποσοτικά το φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία στο πλαίσιο του προγράμματος «ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ», με τίτλο: «Εθνικές ταυτότητες, Ταυτότητες φύλου και σχολική βία». Δείγμα αποτέλεσαν 1.838 μαθητές και μαθήτριες από Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε όλη την επικράτεια που επιλέχτηκαν με την μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο με τίτλο: « Η ζωή στο σχολείο». Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στα ερωτηματολόγια: The Revised Olweus Bully / Victim Questionnaire - Senior (Olweus, 1996) και στο ερωτηματολόγιο Pro - Victim Scale (PVS) των Rigby & Slee (1991), τα οποία μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν από την ερευνητική ομάδα. Τα στατιστικά ευρήματα κατέδειξαν ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές και τις μαθήτριες ως ένα φαινόμενο με πολλές διαστάσεις. Οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες δηλώνουν ότι έχουν γίνει μάρτυρες διαφόρων μορφών εκφοβισμού, ενώ το 10% δηλώνουν ότι συστηματικά εκφοβίζονται λεκτικά ή με διάδοση φημών εις βάρος τους ή παρενοχλούνται συστηματικά.

**Έρευνα (ποιοτική) της Αθανασιάδου (2005)** σχετικά με την βία και την θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο, διεξήχθη σε 8 σχολεία, 3 στην Αθήνα, 2 στη Θεσσαλονίκη, 1 στη Ρόδο, 1 στα Φάρσαλα και 1 στην Κόνιτσα στο πλαίσιο του προγράμματος «ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ», με τίτλο: «Εθνικές ταυτότητες, Ταυτότητες φύλου και σχολική βία». Από τις ομαδικές συνεντεύξεις εστίασης σε μαθητές και μαθήτριες, 16 συνολικά, δύο σε κάθε σχολείο με μια ομάδα αγοριών και μια ομάδα κοριτσιών, καταγράφηκε στατιστικά σημαντική σχέση του φύλου και των σχετικών φαινομένων, με το ανδρικό φύλο να υπερισχύει σε παρουσία σε σχέση με το γυναικείο.

**Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2001) (<http://www.pi-schools.gr>)** σε εθνική εμβέλεια κατέδειξε ότι στο Δημοτικό σχολείο η βία κατευθύνεται αρχικά εναντίον των συμμαθητών του δράστη και δευτερευόντως εναντίον των εκπαιδευτικών. Εν γένει συχνότερα χρησιμοποιείται η λεκτική βία και έπεται η σωματική. Η επιθετικότητα των μαθητών αξιολογείται ως χαμηλή και αυξάνεται με την ηλικία. Στο Δημοτικό σχολείο οι δείκτες είναι χαμηλοί, στο Γυμνάσιο αυξάνονται κυρίως τα περιστατικά βίας κατά προσώπου, ενώ στο Λύκειο αυξάνονται τόσο η αποκλίνουσα συμπεριφορά όσο και οι βανδαλισμοί.

Ειδικότερα στο Δημοτικό υπερτερούν οι ξυλοδαρμοί μεταξύ μαθητών που καταλήγουν σε τραυματισμό, η καταστροφή αντικειμένων από την

περιουσία του σχολείου ενώ τα αγόρια υπερισχύουν σε συμμετοχή σε ανάλογες πράξεις έναντι των κοριτσιών. Οι παράγοντες που σχετίζονται και συμβάλλουν στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών του Δημοτικού είναι: η θυματοποίηση από άγνωστο άτομο, η χαμηλή αυτοαντίληψη, η χαμηλή σχολική επίδοση, η αντίληψη των μαθητών ότι υφίστανται άδικες τιμωρίες από την οικογένειά τους, η οικογενειακή κατάσταση και η κακή σχολική επίδοση.

Στην βαθμίδα του Γυμνασίου οι δείκτες θυματοποίησης αυξάνονται συνολικά, ενώ κυριαρχεί η λεκτική βία, οι καταστροφές επίπλων και η αναγραφή συνθημάτων και μειώνεται η σωματική βία. Παρά ταύτα η σωματική βία (ξυλοδαρμοί με τραυματισμούς μαθητών) εξακολουθεί να βρίσκεται σε μεγαλύτερη έξαρση από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι παράγοντες που σχετίζονται και συμβάλλουν στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών του Γυμνασίου είναι: η αντίληψη ότι αδικούνται από τους καθηγητές τους, η χαμηλή σχολική επίδοση, ο μειωμένος χρόνος μελέτης, ο αριθμός των συστεγαζόμενων σχολείων και η έλλειψη σταθερού χώρου διδασκαλίας. Η όλη κατάσταση βίας στο Γυμνάσιο επιβαρύνεται και από αυτοκαταστροφικές μορφές συμπεριφοράς.

Οι επιθετικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές σχετίζονται ακόμα με την εκτίμηση που διατηρούν ότι και οι ίδιοι είναι θύματα των συμμαθητών τους, των γονέων τους, και των καθηγητών τους. Ειδικότερα η θυματοποίηση από την οικογένειά τους σχετίζεται με την έλλειψη αγάπης και υποστήριξης στην οποία οι ίδιοι αντιδρούν με απόσυρση που ακολουθείται και από χαμηλή αυτοαντίληψη.

Στο Λύκειο η θυματοποίηση προέρχεται από τους συμμαθητές του δράστη και οι μορφές βίας είναι ίδιες με τις αντίστοιχες του Γυμνασίου αλλά σε μικρότερη ένταση. Οι συνακόλουθες επιθετικές συμπεριφορές που εκδηλώνει, όπως και η άδικη συμπεριφορά γονέων και καθηγητών σχετίζονται με την θυματοποίηση που προέρχεται από τους συμμαθητές του δράστη. Η θυματοποίηση από την οικογένειά τους σχετίζεται με την έλλειψη αγάπης και υποστήριξης στην οποία οι ίδιοι αντιδρούν με απόσυρση που ακολουθείται και από χαμηλή αυτοαντίληψη, αλλά και με αναζήτηση βοήθειας από τους φίλους και με αποφυγή ενασχόλησης με το πρόβλημα. Η σχολική επίδοση, ειδικότερα όταν είναι χαμηλότερη των προσδοκιών των γονέων συμβάλλει στην θυματοποίηση από την οικογένεια.

Οι επιθετικές μορφές συμπεριφοράς των μαθητών του Λυκείου σχετίζονται με ίδιους παράγοντες με τους αντίστοιχους του Γυμνασίου και ακόμα με το κάπνισμα, το αλκοόλ, τα μαλακά ναρκωτικά καθώς και το υψηλό οικογενειακό εισόδημα. Οι μαθητές Λυκείου αγροτικών περιοχών

ασκούν περισσότερη βία κατά προσώπου από τους μαθητές άλλων περιοχών.

Τα αγόρια υπερτερούν στις διάπραξη επιθετικών πράξεων και άλλοι παράγοντες που σχετίζονται είναι: ο τρόπος επίλυσης των προβλημάτων που ανακύπτουν, ο μέσος όρος της σχολικής επίδοσης, ο θυμός των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς και η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες.

Τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο οι παράγοντες που σχετίζονται με τη θυματοποίηση από τους εκπαιδευτικούς σχετίζονται με την άσκηση βίας και τους βανδαλισμούς, στους οποίους προβαίνουν οι μαθητές, διατηρώντας την αίσθηση της αδικίας. Συναρτώνται επίσης με την χρήση τοξικών ουσιών και με την έλλειψη λειτουργικότητας και συνοχής στην οικογένεια. Μετά το βίαιο επεισόδιο οι μαθητές κυρίως του Λυκείου καταφεύγουν στους γονείς τους και όχι στους εκπαιδευτικούς της μονάδας.

Επίσης στις δύο αυτές βαθμίδες η θυματοποίηση από γνωστούς σχετίζεται κυρίως με την δική τους προσωπική επιθετική συμπεριφορά και με μια παράλληλη αντίληψη που διατηρούν ότι αδικούνται από τους καθηγητές τους, από άτομα του περίγυρου ή από την οικογένειά τους. Η χρήση τοξικών ουσιών κυρίως από τον πατέρα ενισχύει την πεποίθηση των μαθητών του Γυμνασίου ότι είναι θύματα, ενώ στους μαθητές λυκείου προστίθενται η χαμηλή μόρφωση της μητέρας και η χαμηλή αυτοαντίληψη. Η θυματοποίηση από άγνωστο πρόσωπο σχετίζεται με την βία που εκδηλώνουν οι ίδιοι ενώ σημαντικός παράγοντας είναι η αστικότητα της περιοχής και στο Λύκειο το υψηλό οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, η έλλειψη φροντίδας και προσοχής από την οικογένεια.

Η βία που ασκείται κατά προσώπου σχετίζεται με το φύλο με τα αγόρια να υπερτερούν των κοριτσιών, με την οικογενειακή κατάσταση (χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων, άδικες τιμωρίες και μη συμβίωση με τους γονείς), με την θυματοποίηση των ιδίων από τους συμμαθητές τους και με την σχολική επίδοση της προηγούμενης σχολικής χρονιάς. Στο Γυμνάσιο η βία κατά προσώπου σχετίζεται με την ηλικία, το κάπνισμα, την χρήση αλκοόλ και μαλακών ναρκωτικών, την οικογενειακή υποστήριξη, την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, την αγροτική ή μη περιοχή που στεγάζεται το σχολείο.

**Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2000)** σε δείγμα 309 μαθητών από 65 Δημοτικά σχολεία, 767 μαθητών από 153 Γυμνάσια, 1.378 μαθητών από 144 πρώην Γενικών Λυκείων και 472 μαθητών από 64 πρώην ΤΕΛ-ΤΕΣ, μελέτησε την αντικοινωνική συμπεριφορά (βία κατά προσώπων και κατά της παρουσίας του σχολείου, σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά και

θυματοποίηση) καταγράφοντας την τόσο σε επίπεδο σχολικών μονάδων (σε συνολικό δείγμα 500 σχολείων), όσο και σε επίπεδο μαθητών και κατέδειξε ότι:

Η αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών στην Ελλάδα είναι περιορισμένης έκτασης (κυμαίνεται κυρίως στο επίπεδο του «σπάνια», στην πενταβάθμια κλίμακα likert) και αναλυτικότερα ανά σχολική βαθμίδα καταγράφεται ως ακολούθως: στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συχνότερη εμφανίζεται η σωματική βία (ξυλοδαρμοί) ανάμεσα στους μαθητές και ακολουθούν η καταστροφή επίπλων, τοίχων και τουαλετών. Στο Γυμνάσιο επαναλαμβάνεται η καταστροφή επίπλων και η αναγραφή συνθημάτων στους τοίχους του σχολείου και προστίθενται τα κρούσματα κλοπών. Οι μορφές αυτές αντικοινωνικής συμπεριφοράς κλιμακώνονται σταθερά από το Δημοτικό μέχρι το Λύκειο και η κλιμάκωση είναι μεγαλύτερη από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και μικρότερη από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Στο Λύκειο εμφανίζονται οι ίδιες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς με το Γυμνάσιο αλλά αυξάνεται η ένταση στην εμφάνιση της συμπεριφοράς. Μία από τις συχνότερες μορφές βίας στις βαθμίδες της Μέσης εκπαίδευσης ήταν το σκίσιμο βιβλίων.

Αντίθετα οι μορφές σωματικής βίας μειώνονται από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η συστέγαση των σχολείων και ο μαθητικός υπερπληθυσμός σχετίζονται θετικά με την εμφάνιση παρόμοιας συμπεριφοράς και ειδικότερα στο Γυμνάσιο σχετίζεται με πράξεις βίας κατά της σχολικής περιουσίας, η οποία όμως εξακολουθεί να κυμαίνεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα, ενώ στο Λύκειο με βανδαλισμούς. Η συχνότερη μορφή βίας είναι το κάψιμο και το σκίσιμο των σχολικών βιβλίων, η καταστροφή πραγμάτων, η αναγραφή επιθετικών συνθημάτων και η πρόκληση φθοράς. Αντίθετα το καλό σχολικό κλίμα δρα ανασταλτικά για την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς από μέρους του δείγματος.

Στο Λύκειο η σχολική βαθμολογία σχετίζεται αντίστροφα με την σχολική βία, καθώς όσο αυξάνεται η βαθμολογία του δείγματος μειώνεται η σχολική βία.

Η σχολική βία σχετίζεται με το φύλο και τα αγόρια υπερισχύουν των κοριτσιών στην άσκηση βίας.

Το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας δεν σχετίζεται με την σχολική βία, όπως στερεοτυπικά καταδεικνύουν οι περισσότερες έρευνες, αφού μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα διαπράττουν λιγότερες βίαιες πράξεις, ενώ μαθητές από ανώτερες οικονομικά τάξεις περισσότερες.

Αναφορικά με τα κρούσματα κλοπών:

Τα κρούσματα κλοπών στο Δημοτικό εξαρτώνται από το επίπεδο αστικότητας της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο, ενώ στο Γυμνάσιο από τον συνολικό αριθμό των μαθητών του σχολείου και στο Λύκειο από το μέγεθος του σχολείου. Τα κρούσματα αυτά στο Λύκειο μειώνονται καθώς αυξάνεται ο περσινός βαθμολογικός μέσος όρος του μαθητή και καθώς ενισχύεται η αντίληψη ότι οι ποινές που επιβάλλονται είναι δίκαιες.

Αναφορικά με την αναγραφή υβριστικών συνθημάτων στους τοίχους διαπιστώνεται θετική συσχέτιση με το σχολικό κλίμα.

Όλοι οι παράγοντες της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (βία, βανδαλισμοί, κλοπές και γκράφιτι) βρέθηκαν να σχετίζονται θετικά μεταξύ τους στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ανασταλτικοί παράγοντες για την εκδήλωση μορφών αντικοινωνικής συμπεριφοράς αποτελούν (Πετρόπουλος, 2000, σσ.65-66): 1. Το καλό σχολικό κλίμα 2. οι υψηλές σχολικές επιδόσεις 3. η αντίληψη ότι η συμπεριφορά που εισπράττουν οι μαθητές από την οικογένειά τους και τους συμμαθητές τους είναι δίκαιη 4. το υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο 5. ο προσανατολισμός τους προς την θρησκεία και η σημασία που αποκτά για τη ζωή τους.

Ενισχυτικοί παράγοντες αντίθετα για την εκδήλωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι: 1. η συστέγαση των σχολείων 2. Η αστικότητα της περιοχής που βρίσκεται η σχολική μονάδα 3. το μεγάλο μέγεθος του σχολείου 4. η αποτυχία του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων 5. η χρήση ουσιών 6. η αντίληψη ότι οι καθηγητές επιβάλλουν άδικες τιμωρίες 7. το χαμηλό οικογενειακό εισόδημα 8. η αρσενική ιδιότητα των μαθητών του δείγματος 9. η τάση μετάθεσης των ευθυνών σε άλλους 10. η προηγούμενη εμπειρία θυματοποίησης.

Η έρευνα αυτή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου επεκτάθηκε και στη συσχέτιση της σχολικής βίας και της χρήσης τοξικών ουσιών από τους μαθητές του δείγματος, εφόσον η χρήση ουσιών και τα φαινόμενα βίας εκτιμώνται ως φαινόμενα συννοσηρότητας (Παπαστυλιανού, 2000, σ.151) τα οποία σχετίζονται θετικά, όπως αποδείχτηκε από διεθνείς (Orpinas, 1995, Kingery, 1992, Baker, 1992, Furlong, 1997) και εγχώριες έρευνες (Μαδιανός, 1989, Κουράκης, 1999).

Επισημαίνεται ότι η Ελλάδα βρίσκεται στο μέσο των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με την χρήση ουσιών (Κοκέβης κ.α., 1999).

Η έρευνα κατέδειξε (Παπαστυλιανού, 2000, σσ.157-168) ότι το 18% των μαθητών Λυκείου καπνίζει συστηματικά, ενώ το 14% σπανιότερα. Κατανάλωση του αλκοόλ από δύο έως και τρεις φορές την εβδομάδα γίνεται από το 41% των μαθητών, χρήση μαλακών ναρκωτικών από το 11% και σκληρών από το 2,4%. Το κάπνισμα στους μαθητές του Γυμνασίου

σχετίζεται με χαμηλή αυτοαντίληψη και η βία κατά προσώπου σχετίζεται με το κάπνισμα, την χρήση αλκοόλ, με το φύλο (τα αγόρια υπερτερούν) και την αποχή από κοινές δραστηριότητες. Οι μαθητές Λυκείου καταφεύγουν στη βία κατά προσώπου εξαιτίας άδικων τιμωριών που τους επιβάλλονται από το σχολείο, αίσθηση αδικίας που εισπράττουν από τους καθηγητές, κατανάλωσης αλκοόλ και ελαφρών ναρκωτικών ουσιών, έλλειψης στήριξης από την οικογένεια. Οι μαθητές Λυκείου που χρησιμοποιούν βία κατά προσώπου συνήθως προέρχονται από οικογένειες με υψηλό οικονομικό εισόδημα και έχουν πατεράδες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

**Έρευνα του Παντείου Πανεπιστημίου με επιστημονικό υπεύθυνο τον Καθηγητή Μαγγανά (1999, Μανουδάκης, 2000, σσ.142-148)**, σε δείγμα 136 μαθητών Α', Β', και Γ' Λυκείου, ηλικίας 15 έως και 19 ετών, που πραγματοποιήθηκε στον Ιανουάριο του 1998 και μελέτησε το θέμα της σύστασης συμμοριών ανηλίκων στην Ελλάδα, ορίζοντας ως συμμορία μια ομάδα ανήλικων ατόμων που συνδέονται με ένα ξεχωριστό αξιακό πλαίσιο, έχουν πολλαπλές κοινές δραστηριότητες, ακόμα και κοινωνικού χαρακτήρα, αλλά δεν περιορίζονται μόνο σε αυτές, περιλαμβάνοντας στο κύκλο των δραστηριοτήτων τους και παραβατικές πράξεις. Για την δημιουργία μιας ανάλογη συμμορίας απαιτούνται στενοί δεσμοί ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, αισθήματα υποστήριξης και αλληλεγγύης, συντονισμένη δράση, κοινοί σκοποί και στόχοι, ύπαρξη ιεραρχίας.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα κατέδειξαν ότι: το 16,6% των μαθητών είχε ήδη εκδηλώσει περισσότερο από μία φορά παραβατική συμπεριφορά χωρίς να εντάσσεται σε οργανωμένη παραβατική ομάδα. Το 7,1% των μαθητών ανταποκρίνονται στα ζητούμενα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα έφηβος για να ενταχθεί σε συμμορία ανηλίκων. Το 47,6% του δείγματος ομολογεί ότι δέχτηκε επίθεση ή απειλή επίθεσης από ομάδα συνομηλίκων του. Η επίθεση αυτή είχε χαρακτήρα λεκτικής απειλής (55%), απειλής με όπλο (33,3%) ή σωματικής βίας (21%). Στις συμμορίες αυτές τα αγόρια υπερτερούν, ένα ποσοστό από τα συμμετέχοντα αγόρια δεν διαμένει με τους βιολογικούς του γονείς, οι σχέσεις που διατηρούν με τους γονείς τους είναι συγκρουσιακές, κάνουν χρήση ναρκωτικών ουσιών και η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους είναι από μέτρια έως καλή. Αναφορικά με την διάπραξη αδικημάτων στους σχολικούς χώρους συνηθίζεται η φθορά και καταστροφή σχολικής περιουσίας με πρόθεση και το επιθετικό και υβριστικό γκράφιτι.

**Έρευνα της Καλαμπαλίκης (1995, σσ.32-41)** η οποία διεξήχθη σε 2.530 εφήβους, μαθητές Γ' Γυμνασίου, Α' & Β' Λυκείου από 52 σχολεία περιοχής Αθηνών, κατά τα έτη 1992-1993, κατέδειξε ότι: το 17,2% των μαθητών επιθυμούσε να γράψει στους τοίχους του σχολείου πολύ συχνά



ενώ το 38% ποτέ. Το 8,1% ήθελε να καταστρέψει αντικείμενα του σχολείου πολύ συχνά, ενώ το 62% ποτέ. Τα ποσοστά βίας που καταγράφηκαν στην έρευνα κινήθηκαν σε χαμηλά επίπεδα. Δεν καταγράφηκαν διαφορές ως προς την εκδήλωση σχολικής βίας ως προς την ηλικία, ενώ ως προς τον τύπο του σχολείου παρατηρήθηκε μια μικρή συγκέντρωση της τάξεως του 2% στα Τεχνικά Λύκεια. Ως προς το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι μαθητές που προέρχονται από κατώτερα και μεσαία στρώματα συγκεντρώνουν μεγαλύτερα ποσοστά εκδήλωσης βίαιης συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο. Η παραπάνω διαπίστωση δεν αφορά τα παιδιά που προέρχονται από την εργατική τάξη. Οι μαθητές των οποίων οι γονείς είναι μορφωμένοι (απόφοιτοι Πανεπιστημιακών Σχολών κ.λ.π.) εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά καταστροφικής και βίαιης συμπεριφοράς. Σε ποσοστό 20% δηλώνουν τάσεις βίαιης και καταστροφικής συμπεριφοράς οι μαθητές που διατηρούν μέτριες έως και κακές σχέσεις με τους γονείς τους. Οι έφηβοι του δείγματος που δηλώνουν συχνότερα τάσεις βίαιης και καταστροφικής συμπεριφοράς αναφέρουν πολύ συχνότερα από τους άλλους εμπειρίες καταπίεσης και διάθεσης απαλλαγής από το σχολείο, πιστεύουν ότι οι καθηγητές τους αδικούν και τους θεωρούν αποτυχημένους, και η εικόνα που διατηρούν για τον εαυτό τους δεν θεωρείται αρνητική ούτε σημειώνει σημαντικότερη αρνητικότητα από την εικόνα των υπόλοιπων μαθητών.

**Έρευνα της Μπεζέ (1998)**, στην περιοχή του Δήμου Αθηναίων κατέδειξε ότι η άσκηση σωματικής βίας σχετίζεται με την ηλικία των μαθητών στο βαθμό που τα περιστατικά αυξάνονται στις νεαρότερες ηλικίες (12 έως 15 ετών) και μειώνονται στις μεγαλύτερες ηλικίες (16-19 ετών).

**Έρευνα του Κανάκη (1996)** μελέτησε σε δείγμα 669 μαθητών Γυμνασίων και Λυκείων, περιοχής πρωτεύουσας (Αθηνών και Πειραιώς) ως αντικοινωνική συμπεριφορά και ως συμπεριφορά σχολικής βίας την καταστροφή των σχολικών βιβλίων από τους μαθητές του δείγματος και κατέδειξε ότι κατά τα έτη 1992 έως και 1994 το 45% του δείγματος δεν είχε καταστρέψει ούτε ένα σχολικό βιβλίο. Διαπιστώθηκε ερευνητικά η υπεροχή των αγοριών στην καταστροφή των σχολικών εγχειριδίων, όπως επίσης και η συσχέτιση με τον παράγοντα της ηλικίας στο βαθμό που στις νεότερες ηλικίες μαθητών του Γυμνασίου η καταστροφή ήταν μεγαλύτερη από ότι στις μεγαλύτερες των μαθητών του Λυκείου. Καταδείχτηκε η συσχέτιση με την σχολική επίδοση καθώς οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση εμφάνιζαν μεγαλύτερη συμμετοχή σε καταστροφικές ενέργειες με αντικείμενο τα σχολικά εγχειρίδια από ότι μαθητές με υψηλές επιδόσεις. Καταγράφηκαν ακόμα στατιστικά σημαντικές συνάψεις ανάμεσα στον δείκτη της καταστροφικότητας και την συχνότητα επιβολής αυστηρών

ποιών από τον διδάσκοντα ή από τα όργανα διοίκησης του σχολείου (Διευθυντή, υποδιευθυντή και σύλλογο διδασκόντων). Παρόμοια συνάφεια δεν καταγράφηκε σχετικά με μεταβλητές που αφορούσαν το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας.

**Έρευνα της Κοντοβού (1996)** στην περιφέρεια της Βορειοδυτικής Ελλάδας κατέγραψε χαμηλά ποσοστά εκδήλωσης περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών

**Έρευνα του Περόκη (1995)** σε μαθητές όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, ΤΕΣ) περιοχής Κατερίνης μελέτησε τις φθορές, τα συνθήματα και τους βανδαλισμούς στα σχολικά κτίρια και κατέδειξε ότι η συστέγαση των σχολείων, η κακή κατάσταση και η ελλιπής συντήρηση των σχολικών κτιρίων, η έλλειψη ενδοσχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων διαφορετικών από αυτές που το πρόγραμμα επιτάσσει, η αίσθηση της απόρριψης και της αδικίας με την επιβολή αυστηρών ποινών από μέρους των διδασκόντων σχετίζονταν θετικά με την εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών.

**Έρευνα των Φακιολά και Αρμενάκη (1995)** στην περιοχή Αθηνών, σε δείγμα 3.774 μαθητών, ηλικίας 12 έως και 19 ετών, που διεξήχθη κατά τα έτος 1994, καταδείχτηκε ότι το 38,2% των μαθητών αντάλλαξε βρισιές από σπάνια έως συχνά και το 6,9% των μαθητών συμμετείχε σε καβγάδες με ανταλλαγή χτυπημάτων από σπάνια έως συχνά. Το 60% των μαθητών ενεπλάκη σε κάποιας μορφής σύγκρουση.

**Έρευνα του Φακιολά (1994)** σε δείγμα 3.752 μαθητών που διεξήχθη κατά τα έτη 1993-1994 στην περιοχή του Δήμου Αθηναίων, με θέμα τις σωματικές και λεκτικές συγκρούσεις των μαθητών, διαπίστωσε ότι η άσκηση βίας σχετίζεται με το φύλο (τα αγόρια υπερείχαν στις σωματικές συγκρούσεις και τα κορίτσια στις λεκτικές) και την ηλικία (οι σωματικές συγκρούσεις ήταν συχνότερες στο νεαρότερες ηλικίες ενώ υποχωρούν στις μεγαλύτερες ηλικίες).

**Έρευνα της Μπεζέ (1990, 1998, σ.70)**, σε δείγμα 3.795 μαθητών, ηλικίας 14 έως 17 ετών, από 67 Γυμνάσια και Λύκεια όλης της Ελλάδας μελέτησε την αυτοομολογούμενη αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με τις μεταβλητές του φύλου, της ηλικίας, του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και κατέδειξε την θετική συνάφεια του φύλου με την αντικοινωνική συμπεριφορά με την υπεροχή των αγοριών στην εκδήλωση περιστατικών καθώς και την έλλειψη συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές της ηλικίας και του μορφωτικού επιπέδου και την αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών.

Κατέδειξε επίσης ότι το 73,4% των μαθητών είχε γράψει σε τοίχους, θρανία και πόρτες ή είχε σπάσει κάποιο αντικείμενο μέσα στο σχολείο. Το

60,9% των μαθητών χαστούκισε, χτύπησε ή έδωσε γροθιά σε κάποιον επειδή προσβλήθηκε σε κάποιον καβγά, το 50,7% των μαθητών απείλησε κάποιον ότι θα τον δείρει ή θα τον χτυπήσει, το 19,9% των μαθητών ομολόγησε ότι καβγάδισε κρατώντας κάποιο επικίνδυνο αντικείμενο και το 12,7% των μαθητών πήρε μέρος σε συμπλοκή που είχε ως αποτέλεσμα τον τραυματισμό κάποιου μαθητή.

**Έρευνα των Ξανθάκου, Καρούντζου και Κατσιγιάννη (2006 στο Παπαηλιού, Ξανθάκου & Χατζηχρήστου, 2006, σσ.133-139)** με θέμα την διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών (ερευνητικό δείγμα 100 εκπαιδευτικών) μελέτησε το φαινόμενο του εκφοβισμού. Η έρευνα διεξήχθη στο Νομό Αργολίδας. Καταγράφεται αρχικά, σε ποσοστό 77%, μια αυξανόμενη ανησυχία της εκπαιδευτικής κοινότητας, για την αύξηση των κρουσμάτων βίαιης συμπεριφοράς και η εκτίμηση ότι σημειώνεται μια γενικότερη επιδείνωση της συμπεριφοράς των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν το περιεχόμενο του όρου *bullying* σε ποσοστό 64%. Τα φαινόμενα βίας εξελισσόταν περισσότερο στο προαύλιο, όπου η επίβλεψη ήταν ελλιπής, σε ποσοστό 72% και λιγότερο στην αίθουσα διδασκαλίας (σε ποσοστό 28%). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την έννοια του εκφοβισμού για να χαρακτηρίσουν περιστατικά σωματικής βίας και εκτιμούν ότι τα αγόρια που προβαίνουν σε παρόμοιες ενέργειες φθάνουν σε ποσοστό 68%, αλλά δεν εντοπίζονται σε φαινόμενα λεκτικής βίας. Θεωρούν ως σημαντικότερους τους κοινωνικούς παράγοντες (οικογενειακούς, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, σχέσεις των μελών της οικογένειας, εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς των γονέων, Μ.Μ.Ε., διαπροσωπικές σχέσεις) από τους ατομικούς, ως ενοχοποιητικούς για την γέννηση του φαινομένου. Ως προς το προφίλ των μαθητών - δραστών εκτιμούν ότι συνήθως παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν τους λείπουν οι φίλοι. Η γενικότερη εκτίμηση σχετικά με την εμφάνιση των φαινομένων βίας εναντίον άλλων μαθητών είναι ότι εκδηλώνονται συχνά, σε κλίμακα τεσσάρων έως και επτά φορών τον μήνα, ενώ αντίθετα εναντίον των δασκάλων σπάνια.

Οι βανδαλισμοί είναι περιορισμένοι στο Δημοτικό σχολείο σε σχέση με το Γυμνάσιο και το Λύκειο.

**Έρευνα του Πανεπιστημίου Θράκης (Πανούσης, 1991)** σε δείγμα 3.795 μαθητών από 67 Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας κατέδειξε ότι το 73,4 % των μαθητών είχαν προκαλέσει φθορές στο σχολείο τους, σύμφωνα με δική τους ομολογία.

**Ποσοστιαία αποτύπωση με στοιχεία του Τμήματος Ανηλίκων Ασφάλειας Αττικής (Νόβα-Καλτσούνη, 2005, σ.139)** καταδεικνύει ότι το έτος 1988 τα αδικήματα κατά της ιδιοκτησίας που είχαν διαπραχθεί σε

σχολικό χώρο ήταν το 4,3% επί του συνόλου των αδικημάτων που διαπράχθηκαν στην περιοχή πρωτεύουσας, το έτος 1989 ανέρχονταν σε ποσοστό 5,9%, το έτος 1990 στο 2,55 και το έτος 1991 στο 4% επί των αδικημάτων που επιλαμβάνεται το Τμήμα Ανηλίκων.

## ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### 6.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΑΣΑΦΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΒΑΝΔΑΛΙΣΜΟΥ

Το Συμβούλιο της Ευρώπης το (European Commission, Directorate General XXII, & European Commission, 1998) καταγράφει μια σημαντική ποιοτική αλλαγή στην παραβατικότητα των εφήβων, σημειώνοντας ότι τα τελευταία χρόνια οι κλοπές, παραχώρησαν την θέση τους στις ληστείες, στις διαρρήξεις και στους βανδαλισμούς, οι οποίοι αυξάνονται σε σημαντικό βαθμό. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στην Ολλανδία οι πράξεις βανδαλισμού από 10.334 κατά το έτος 1970 έφθασαν τις 58.115 το έτος 1975.

Ως βανδαλισμό ορίζουμε την εκούσια και ηθελημένη επιθετική συμπεριφορά με σκοπό την καταστροφή ή την φθορά, ολική ή μερική, έργων και μνημείων τέχνης, λογοτεχνικών έργων, ιστορικών μνημείων, αντικειμένων υψηλής αισθητικής αξίας, αντικειμένων του περιβάλλοντος, όπως και την καταστροφική χάραξη περιουσίας χωρίς την σύμφωνη γνώμη του ιδιοκτήτη τους και παρά την θέλησή του, καθώς και το κόψιμο, το βάνιμο, το σκίσιμο, το σπάσιμο ή την σημείωση, την ρύπανση, το κάψιμο, το ζωγράφισμα ή την κάλυψη αντικειμένων που δεν ανήκουν στον δράστη (Webster, 1984, Feshbach, 1964, Christensen et al, 1992, Dusey, 1978). Οι λεπτομέρειες σχετικά με τον χαρακτηρισμό μιας πράξης, ως πράξης βανδαλισμού προσδιορίζονται από την τοπική νομοθεσία και ενδέχεται να παρουσιάσουν έντονες αποκλίσεις, αναλογικά με το ποινικό σύστημα και την ποινική αντιμετώπιση της κάθε πολιτείας (FBI, 1993). Οι αποκλίσεις αυτές δικαιολογούν τον ορισμό των Pitt & Zube (1991) σχετικά με τον βανδαλισμό, ως μιας πράξης που θα μπορούσε να γίνει αποδεκτή, αλλά λαμβάνει χώρα σε ακατάλληλο μέρος.

Σύμφωνα με τον Cohen (1973) ο βανδαλισμός διακρίνεται σε: ιδεολογικό, κατά συνθήκη ή συμβατικό, φιλοκερδή, ακολουθούνα ορισμένη τακτική, ειρωνικό και εγκληματικό.

Ο Clinard (1966, p.227) διακρίνει αντίστοιχα τρεις κυρίως τύπους βανδαλισμού: τον σχετιζόμενο με λεηλασία, τον εκδικητικό και τον ειρωνικό.

Οι Klockhaus & Morbey (1986) διαπίστωσαν σχέση ανάμεσα στους βανδαλισμούς και στις καταστροφές στο σχολικό χώρο και στην εξωστρέφεια, στην συναισθηματική αστάθεια και στην έλλειψη κατάλληλων ερεθισμάτων. Διαπιστώθηκε ακόμα συνάφεια μεταξύ βανδαλισμών αφενός και αρνητικής στάσης απέναντι στο σχολείο, όπως και

ανάμεσα στους βανδαλισμούς και την κακή κατάσταση του διδακτηρίου και των αιθουσών διδασκαλίας.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η θεωρία της απόλαυσης (Csikszentmihalyi & Larsen, 1978), η οποία εκτιμά ότι οι πράξεις βανδαλισμού στο σχολικό χώρο οφείλονται στην προσφορά στείων γνώσεων, στο λανθασμένο σύστημα αμοιβών και ποινών που εφαρμόζεται και στην έλλειψη θετικών συναισθημάτων (χαράς, διασκέδασης) που να συνδέονται με την προσφερόμενη γνώση.

Παρόμοια είναι και η θεωρία της αισθητικής των Allen & Greenberger (1978) η οποία χαρακτηρίζει την πράξη του βανδαλισμού, ως πολύπλοκη, προβλέψιμη και οργανωμένη, ενώ η θεωρία της αδικίας πρεσβεύει ότι η πράξη του βανδαλισμού λειτουργεί ως δικαιοκτικό αντιστάθμισμα στις αδικίες που συμβαίνουν στο σχολικό χώρο (Fisher & Baron, 1982, DeMore, Fisher & Baron, 1988).

Ο Cohen (1955) αιτιολογεί το φαινόμενο ως αποτέλεσμα της ελλιπούς ανατροφής των παιδιών, κυρίως, της εργατικής τάξης η οποία ενθαρρύνει την έκλυση της βίαιης συμπεριφοράς τους. Τα ίδια τα παιδιά αυτά αισθάνονται αποτυχημένα και ανίκανα να ανταποκριθούν στα αιτήματα και στα κριτήρια συμπεριφοράς των ρυθμιστικών - κοινωνικών κανόνων της αστικής τάξης. Ο βανδαλισμός εκδηλώνεται πιο συγκεκριμένα ως αντίδραση κατά του σεβασμού που τρέφει η αστική τάξη απέναντι στην ιδιοκτησία.

Οι Short & Shrodbeck (Μπακατσέλος, 1984, σ.142) αποδίδουν την πράξη του βανδαλισμού σε έλλειψη θετικής αυτοαντίληψης, σε δυσκολία σχολικής προσαρμογής, σε έλλειψη σεβασμού στο περίγυρο και εντοπίζουν ιδιαίτερο συσχετισμό ανάμεσα στον βανδαλισμό και στην ηλικία του δράστη σημειώνοντας ότι η εκδήλωση παρόμοιων μορφών συμπεριφοράς αρχίζει κατά το 12ο έτος και φθάνει σε έξαρση στο 18ο έτος, ενώ μετά σταδιακά υποχωρεί.

Το έτος 1971, στα πλαίσια του διεθνούς συμποσίου του «Διεθνούς Κέντρου Συγκριτικής Εγκληματολογίας», η διεθνής επιστημονική κοινότητα ασχολήθηκε για πρώτη φορά οργανωμένα με το θέμα των βανδαλισμών. Σύμφωνα με τους Clinard & Quinney (Μπακατσέλος, 1984, σ.140) η πράξη του βανδαλισμού ακολουθεί τρεις αλληλοδιάδοχες εξελικτικές φάσεις. Κατά την πρώτη φάση η ομάδα εκδηλώνει σαφή ροπή προς παρέκκλιση (προεισαγωγική ενέργεια) με συμφωνία συμμετοχής όλων των μελών της ομάδας σχετικά με την διάπραξη επιθετικής πράξεως. Ακολουθεί συντονισμένη ενέργεια καταστροφικών πράξεων και τέλος έπεται η ανασκόπηση της δράσης.

## 6.2. ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΒΑΝΔΑΛΙΣΜΟΥΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Στην Ελλάδα η δηλωθείσα βία κατά της ξένης περιουσίας βρίσκεται γενικά σε πολύ χαμηλά επίπεδα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και η κλιμάκωση της από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο δεν είναι πάντα ανάλογη με την βαθμίδα της εκπαίδευσης (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

**Ερευνητική μελέτη της Flemington (1995, p.2786)** σύγκρινε τις αντιλήψεις μαθητών εφηβικής ηλικίας, σε δύο σχολικές μονάδες, εκ των οποίων η μια χαρακτηρίστηκε ως συντροφική και η άλλη ως μη συντροφική, με βάση τους παράγοντες που ορίζουν ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον. Υπήρχαν σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των δύο ομάδων, καθώς συγκεκριμένοι παράγοντες σχετίζονταν με τους σχολικούς βανδαλισμούς που λάμβαναν χώρα στο σχολείο τους. Οι διαφορές αυτές καταδείκνυαν ότι στο μη συντροφικό σχολείο οι έφηβοι ήταν πιο εξοικειωμένοι με το φαινόμενο των βανδαλισμών από ότι στο συντροφικό, όπου οι αντιλήψεις των εφήβων μαρτυρούσαν την αυστηρότητά τους απέναντι στο φαινόμενο, την έλλειψη εξοικείωσης τους με αυτό και την ιδεολογική τους απόσταση με τις πράξεις βανδαλισμού. Διαφορά σημειώθηκε και στις εκτιμήσεις τους σχετικά με τον αριθμό των βανδαλισμών που διαπράττονται στο σχολείο. Στο συντροφικό σχολείο ο αριθμός των βανδαλισμών που αντιλαμβάνονταν οι έφηβοι ήταν πολύ χαμηλότερος από ότι αντιλαμβάνονταν οι μαθητές του μη συντροφικού σχολείου.

**Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Πετρόπουλος, 2000, σ.282)** σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέδειξε ότι μαθητές με υψηλά επίπεδα αυτοομολογούμενων πράξεων βανδαλισμού (Γυμνάσιο) ή αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Λύκειο) έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκλεγούν στα δεκαπενταμελή μαθητικά συμβούλια των σχολείων τους, γεγονός που πιστοποιεί την αποδοχή τους από την υπόλοιπη μαθητική κοινότητα, ως προτύπων μίμησης ή προτύπων δύναμης και διάκρισης στην κοινότητα. Η διαπίστωση αυτή γεννά προβληματισμό για το αν οι ίδιοι οι μαθητές αποδίδουν άλλες ερμηνείες στην πράξη του βανδαλισμού από ότι το «κατεστημένο των ενηλίκων», αποδεχόμενοι πρότυπα πράξεων και προσώπων που θεωρούνται απορριπτέα σύμφωνα με τα μέσα κανονικά συμπεριφορικά πρότυπα.

**Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2001, (<http://www.pi-schools.gr>))** σε εθνική εμβέλεια κατέδειξε ότι με τους βανδαλισμούς σχετίζονται στο Γυμνάσιο ο αριθμός των συστεγαζόμενων σχολείων, ενώ στο Λύκειο οι καλές σχέσεις μαθητών, εκπαιδευτικών και διευθυντών που

λειτουργούν αποτρεπτικά. Αντίθετα ο μεγάλος αριθμός μαθητών και η συστέγαση ευνοούν την διάπραξη ανάλογων πράξεων.

Μεγαλύτερη συσσώρευση κρουσμάτων βανδαλισμού παρατηρείται στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπου όμως καταγράφονται και οι μεγαλύτερες αποκλίσεις. Τα αγόρια υπερτερούν των κοριτσιών σε συμμετοχή σε πράξεις βανδαλισμού και οι βανδαλισμοί αυξάνονται με την χρήση ουσιών από τον πατέρα ή και από τον μαθητή, όπως και με την αντίληψη που ενδέχεται να διατηρεί για άδικες τιμωρίες ή κακομεταχείριση από τους γονείς ή τους συμμαθητές του. Συχνότερες μορφές βανδαλισμού από τους μαθητές είναι οι καταστροφές επίπλων, τοίχων και πραγμάτων του σχολείου, το σκίσιμο και το κάψιμο βιβλίων και η αναγραφή συνθημάτων.

Στο Λύκειο οι βανδαλισμοί συσχετίζονται με το υψηλό οικογενειακό εισόδημα, με τις αυξημένες τιμωρίες και με την μειωμένη παρουσία της θρησκείας στην ζωή του μαθητή καθώς και με την χρήση ουσιών από τον πατέρα.

**Έρευνα του Ganty (1995)** στο Βέλγιο κατά το σχολικό έτος 1992, που μελέτησε το φαινόμενο του βανδαλισμού, με δείγμα διευθυντές 408 σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέδειξε ότι οι πράξεις που συνιστούν βανδαλισμό φθάνουν στο 4% στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στο 15% στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σημειώνεται ότι τα 82 σχολεία του δείγματος χρειάστηκαν την επέμβαση της αστυνομίας για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση.

Η αναγραφή συνθημάτων που στοχεύουν στη προσβολή προσώπων και κυρίως εκπαιδευτικών αναδεικνύει μέσα από τις ερευνητικές συσχετίσεις τους παράγοντες του καλού σχολικού κλίματος, του μεγέθους του σχολείου, της αστικότητας της περιοχής, και της συστέγασης των σχολικών μονάδων. Στο Γυμνάσιο σχετίζεται θετικά με την συχνότητα του καπνίσματος, την λεκτική θυματοποίηση, τις κλοπές, την σεξουαλική θυματοποίηση, την στρατηγική της παραίτησης από την επίλυση του προβλήματος, το χαμηλό μέσο όρο βαθμολογίας κατά την περασμένη σχολική χρονιά και τις καταλήψεις των σχολικών χώρων.

Στο Λύκειο σχετίζονται με τους βανδαλισμούς οι διάφορες μορφές θυματοποίησης, οι τιμωρίες από γονείς και εκπαιδευτικούς, η χρήση ουσιών και η χαμηλή σχολική επίδοση.

**Οι καταλήψεις των σχολικών χώρων** σχετίζονται με την σχολική βία και τους βανδαλισμούς, τις κλοπές και την αναγραφή συνθημάτων στους τοίχους εναντίον των καθηγητών. Παρά ταύτα στο Λύκειο δεν σημειώθηκε συσχέτιση ανάμεσα στην διάρκεια της κατάληψης και στην εκδήλωση βίαιης και αντικοινωνικής συμπεριφοράς, με εξαίρεση την αναγραφή συνθημάτων στους τοίχους εναντίον των καθηγητών.



## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγάθωνος - Γεωργοπούλου, Ε. (1998). *Οδηγός για την αναγνώριση και αντιμετώπιση της κακοποίησης και παραμέλησης του παιδιού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού.

Αθανασιάδου, Χ. (2005). Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο: Μαθητές και μαθήτριες μιλούν για το φαινόμενο. Τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις του σήμερα». Ιωάννινα, 1- 4 Δεκεμβρίου 2005, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

American Psychiatric Association. (1994). Στο Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ανταμένκο, Β. (1992). *Επιθετικότητα*, (επιμ.) Νέστορος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ανταμένκο, Β. (1997). Η Επιθετική συμπεριφορά και τα ηλεκτρομαγνητικά πεδία. Στο Ανταμένκο, Β. κ.α. (1997). *Επιμέλεια: Νέστορος, Ι.Ν. Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία, 3η έκδοση, σ.106*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Άρθρο στην εφημερίδα Αδέσμευτος Τύπος. Πέμπτη 1 Σεπτεμβρίου 2005. «Κακοποιοί από κούνια.» Συντάκτρια: Πρίφτη Κ., σσ.10.

Άρθρο στην εφημερίδα Αδέσμευτος Τύπος. Πέμπτη 1 Σεπτεμβρίου 2005. «Αυξήθηκαν κατά 160% τα κρούσματα εγκληματιών κάτω από 12 ετών» Συντάκτρια: Ζάρβαλη, Μ., σσ.10.

Άρθρο στην εφημερίδα Απογευματινή. Παρασκευή 27 Μαΐου 2005. «Από το Δημοτικό στο έγκλημα. Στοιχεία σοκ σε ημερίδα της Σχολής Εθνικής Ασφάλειας της ΕΛ.ΑΣ.» Συντάκτρια: Νταγκουνάκη, Β., σσ.16.

Άρθρο στην εφημερίδα Βήμα. 14 Ιουνίου 1994. «Έκρηξη παιδικού εγκλήματος», σσ. Α42 (52).

Άρθρο στην εφημερίδα Βήμα. Κυριακή 2 Οκτωβρίου 2005. «Έντατικά μαθήματα βίας στα σχολεία.» Συντάκτες: Παπαματθαίου, Μ. & Νέδος, Β., σσ.Α38-Α39.

Άρθρο στην εφημερίδα Ελευθεροτυπία. 9 Αυγούστου 1993. Έρευνα του Ολλανδού επιστήμονα Groebel Jo για την επίδραση των εκπομπών βίας σε πρόσωπα με επιθετική διάθεση.

Άρθρο στην εφημερίδα Νέα. Παρασκευή 16 Μαρτίου 2000. «Σχολική Βία.» Στοιχεία από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. Στο Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ασημάκης, Π. (1997). Συνειδητότητα, διαλογισμός και επιθετικότητα: από το άτομο στην κοινωνία. Στο Ανταμένκο, Β. κ.α. (1997). *Επιμέλεια: Νέστορος, Ι.Ν. Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία, 3η έκδοση, σσ.281-292*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Bandura, A. (1963). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bandura, A. (1973a). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Baner, J., & Selg, H. (1981). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Banks, O. (1987). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Banks, O. (1999). Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

- Barnett, J. (1963). In Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bennett, T. (1983). *Φορμαλισμός και μαρξισμός*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Bere, R.R. (1989). *Η κοινωνική ένταξη του ανήλικου*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bergeret, J. (1999). *Τοξικοεξάρτηση και προσωπικότητα*. Επιμ.: Βερβερίδης, Α. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.
- Berkowitz, L. (1973). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Berkowitz, L. (1974a). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Berkowitz, L. (1974b). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Besag, V. E. (1997). Η αυλή του σχολείου. Στο Elliot, M. (1997). *Bulling: A practical guide to coping for schools, 2<sup>nd</sup> edition*. Great Britain: Prentice Hall.
- Besag, V.E. (1997) Γονείς και δάσκαλοι δουλεύοντας μαζί. Στο Elliot, M. (1997). *Bulling: A practical guide to coping for schools, 2<sup>nd</sup> edition*. Great Britain: Prentice Hall.
- Βιδάλη, Σ. (1995). Μαθητικές κατασκηνώσεις: Η μεταφορά της βίας από την κοινωνία στο σχολείο, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 82-83, 112-119.
- Bijttebier, P., & Kertommen, H. (1992). Στο Παπαηλιού, Χ., Ξανθάκου, Γ., & Χατζηρηήστου, Σ. (2006). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, τόμος Γ'*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη, Χ. (2000). Οι μαθητικές καταλήψεις: Ανάλυση της ελληνικής εμπειρίας με βάση το θεωρητικό μοντέλο της «συλλογικής δράσης». Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Βλάχος, Στ. (1989). Η βία στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η επιθετική συμπεριφορά. *Σχολείο και Ζωή*, 10(37).

Βουϊδάσκης, Β.Κ. (1996). Κοινωνικά αίτια της κυκλικής, κάθετης και οριζόντιας αμφίδρομης επιθετικής συμπεριφοράς στις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης. Στο Ανταμένκο, Β. κ.α. (1997). Επιμέλεια: Νέστορος, Ι.Ν. *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*, 3η έκδοση, σσ.61-64. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γαλάνης, Γ. (1995). Παραβατικότητα μαθητών και προληπτική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 123-131.

Γαλανουδάκη – Ράπτη, Α. (1994). Η προσωποκεντρική προσέγγιση της Συμβουλευτικής. *Εκπαιδευτικά*, 34-35, σσ.178-186.

Calhoun, J.B. (1962). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Campart, M., & Lindstrom, P. (1997). Violence and bullying in school. Sweden. Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στη Διάσκεψη της Ουτρέχτης για την Ασφάλεια στα σχολεία. Στο Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Casey, M.D., et al (1966). Sex chromosome abnormalities in two state hospitals for parents requiring special security nature. Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεώργας, Δ. (1988). Σύστημα κινήτρων και λύση προβλημάτων κάτω από συνθήκες συνεργασίας, ανταγωνισμού και ατομικής προσπάθειας. *Ψυχολογικά θέματα*, 1, 188-200.

Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμος β, 3η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεώργας, Δ. (1999). Ψυχολογικές διαστάσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*, 98-99, 21-47.

Γεωργούλη – Κούκου, Α. (1995). Παιδιά πρωταγωνιστές των νέων μορφών βίας: θύτες ή θύματα; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 119-122.

Γεωργούλης, Κ.Δ. (1975). *Ιστορία της Ελληνικής Φιλοσοφίας, α' & β' τόμοι*. Αθήνα: Παπαδήμας.

Christiansen, J. (1974). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκότοβος, Α.Ε. (1996). *Καταλήψεις: Ανορθόδοξες μορφές μαθητικής διαμαρτυρίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α.Ε. (1996). *Νεολαία και κοινωνική μεταβολή. Αξίες, Εμπειρίες και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α.Ε. (1988). Απόκλιση και Παρέμβαση στην εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 47-90.

Coie, Dodge, & Coppotelli. (1982). Στο Μπέλλου, Α., Παπαληγούρα, Ζ., & Κιοσέογλου, Γ. Το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε μαθητές Δημοτικών Σχολείων και Γυμνασίων στον Ελλαδικό χώρο. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις του σήμερα». Ιωάννινα, 1- 4 Δεκεμβρίου 2005, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Coie, & Dodge, (1987). Στο Μπέλλου, Α., Παπαληγούρα, Ζ., & Κιοσέογλου, Γ. Το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε μαθητές Δημοτικών Σχολείων και Γυμνασίων στον Ελλαδικό χώρο. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις του σήμερα». Ιωάννινα, 1- 4 Δεκεμβρίου 2005, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Courtecuisse, V., Fortin, J., Μπεζέ, Λ., Pain, J., & Selosse, J. (1998). Επιμ. Μπεζέ, Λ. *Βία στο σχολείο, βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Courtecuisse, V., Fortin, J., Μπεζέ, Λ., Pain, J., & Selosse, J. (1998). Επιμ. Μπεζέ, Λ. *Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Courtecuisse, V. (1998). Αλληλεπίδραση ασκούμενης βίας και υφιστάμενης βίας στην εφηβεία. Στο Courtecuisse, V., Fortin, J., Μπεζέ, Λ., Pain, J., & Selosse, J. (1998). Επιμ. Μπεζέ, Λ. *Βία στο σχολείο, βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δανασής - Αφεντάκης, Α.Κ. (1980). *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης, Β έκδοση, τόμος Β'*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Δασκαλάκης, Η. (1985). *Η εγκληματολογία της κοινωνικής αντίδρασης*. Αθήνα: Σάκουλας.

Davie, D.B et al (1979). Στο Πρεπουτσίδου, Γ.Μ. (1998). Μια πρόταση αντιμετώπισης της βίας στο σχολικό χώρο. *Οικοσυστημική προσέγγιση. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 99, 32-37.

Δεκλερής, Μ. (2002). *Προσωπική επικοινωνία για ένα βιβλίο*. Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική.

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β., & Ψάλτη, Α. (2005). Ταυτότητα φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία. Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο. Συνολική θεώρηση. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις του σήμερα». Ιωάννινα, 1- 4 Δεκεμβρίου 2005, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Διεθνής έρευνα ΕΠΙΨΥ – HBSC- WHO (2000). Παγκόσμια έρευνα για την υγεία και το μαθητικό πληθυσμό – Έλληνες μαθητές: Υγεία – Σχολείο – Οικογένεια (Υπεύθυνη: Α. Κοκκέβη). Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας.

Delgado, J. (1969). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Dodge, K.A. (1980). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Dodge, K.A. (1985). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Dodge, K.A. et al. (1990). Στο Παπαηλιού, Χ., Ξανθάκου, Γ., & Χατζηχρήστου, Σ. (2006). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, τόμος Γ'*. Αθήνα: Ατραπός.

Dolto, F. (1985). *Solitude vertiges*. Στο Δροσινού, Μ. (1995). Η βία στο σχολικό χώρο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 76-79.

Δροσινού, Μ. (1995). Η βία στο σχολικό χώρο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 76-79.

Εθνικό Κέντρο Ερευνών, (ΕΚΚΕ), Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής. (1996). Έρευνα με τίτλο: «Η ταυτότητα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες της νεολαίας στο νομό Θεσσαλονίκης», 2<sup>ος</sup> τόμος. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Επιτροπή Παιδείας, Βρυξέλλες 22-1-1997, 5342/97, σ.5, κ.ε. Στο Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΕΠΙΨΥ, HBSC, WHO. (2000). Παγκόσμια έρευνα για την υγεία στο μαθητικό πληθυσμό. Έλληνες μαθητές: Υγεία – σχολείο – οικογένεια. Επιστημονική Υπεύθυνη: Κοκκέβη, Α. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας.

Eron, L.D., Huesmann, L.R., Lefkowitz, M.M., & Walder, L.O. (1974). The convergence of laboratory and field studies of the development of aggression. Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

FPI, (1970). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

FPI, (1984). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Frankel, J. & Simmons, H. (1985). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Freud, S. (1970). *Άπαντα, τόμοι XIII, XVI*. London: Imago.

Frost, L. (1997). Προσέγγιση στα Πρωτοβάθμια σχολεία. Στο Elliot, M. (1997). *Bullying: A practical guide to coping for schools, 2<sup>nd</sup> edition*. Great Britain: Prentice Hall.

Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Harter, S. (1988). Στο Μπέλλου, Α., Παπαληγούρα, Ζ., & Κιοσέογλου, Γ. Το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε μαθητές Δημοτικών Σχολείων και Γυμνασίων στον Ελλαδικό χώρο. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις του σήμερα». Ιωάννινα, 1- 4 Δεκεμβρίου 2005, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Heidegger, H. (1973). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Henriot, H. (1982). L' enfant l' image et les media editions. Horvath. Στο Δροσινού, Μ. (1995). Η βία στο σχολικό χώρο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 76-79.

Herbert, H. (1995). Στο Παπαηλιού, Χ., Ξανθάκου, Γ., & Χατζηηρήστου, Σ. (2006). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, τόμος Γ'*. Αθήνα: Ατραπός.

Hodges, I., & Perry, J. (1999). Στο Παπαηλιού, Χ., Ξανθάκου, Γ., & Χατζηηρήστου, Σ. (2006). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, τόμος Γ'*. Αθήνα: Ατραπός.

Hoffmann, J.B. (1974). *Ετυμολογικό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής*. Αθήνα: Εστία.

Homans, J. (1961). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Horkheimer, M., & Adorno, T. (1986). *Η Διαλεκτική του Διαφωτισμού*. Αθήνα: Ύψιλον.

Hoving, J. (1974). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



Humpert, J., & Dann, H. (1984). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hutchings, J. (1974). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ICD 10 (1997). *Ταξινόμηση ψυχικών διαταραχών και διαταραχών συμπεριφοράς. Κλινικές περιγραφές και οδηγίες για τη διάγνωση*. Μετάφραση- Επιμέλεια: Στεφανής, Κ., Σολδάτος, Κ., & Μαυρέας, Β. Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, Γενεύη. Κέντρο Συνεργασίας για την εκπαίδευση και την Έρευνα στη Ψυχική Υγεία. Αθήνα: Άλφα Βήτα.

Initiative Violence in schools. The European cooperative on safety at school. Στο Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jacquard, A. (1995). *Εγώ και οι άλλοι*. Αθήνα: Κάτοπτρο.

Jarrik, H. (1971). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kaada, J. (1967). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καβάζη, Γ., & Παπαλαζάρου, Μ. (1995). Κακοποίηση των παιδιών. Παιδική Εγκληματικότητα. Μια αμφίδρομη σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 62-70.

Καλαμπαλίκη, Φ. (1995). Καταστροφικότητα, σχολική εμπειρία και πολιτική συμπεριφορά. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 32-41.

Καλαντζή – Αζίζη, Α. (1993). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kalin, J. (1972). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλογήρου, Χ.(2005). Μαθητές με εκφοβιστική και επιθετική συμπεριφορά στο δημοτικό σχολείο: Πρόβλημα ή πρόκληση; Μελέτη περιπτώσεων στην

Κύπρο. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις του σήμερα». Ιωάννινα, 1- 4 Δεκεμβρίου 2005, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Καλογρίδη, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία, χαμηλή αυτοεκτίμηση, νεανική παραβατικότητα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 157-161.

Κανάκη, Θ.Ν. (1996). *Καταστροφή των σχολικών βιβλίων. Μια πρώτη διερεύνηση*. Αθήνα: Ανέκδοτη μονογραφία.

Karlan, L.G., & Goodrich, J. (1957). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραπέστος, Α.Β., & Βλάχος, Φ. (1997). Η νευροψυχολογία της επιθετικότητας. Στο Ανταμένκο, Β. κ.α. (1997). *Επιμέλεια: Νέστορος, Ι.Ν. Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία, 3η έκδοση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καστοριάδης, Κ. (1985). *Η φαντασιακή θέσπιση της κοινωνίας*. Αθήνα: Ράππας.

Καστοριάδης, Κ. (1985). *Το περιεχόμενο του σοσιαλισμού*. Αθήνα: Ύψιλον.

Κασσωτάκης, Μ. (1978). Στο Παπαηλιού, Χ., Ξανθάκου, Γ., & Χατζηγηρήστου, Σ. (2006). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, τόμος Γ'*. Αθήνα: Ατραπός.

Κατάκη, Χ. (1985). *Σχολική αποτυχία ως σύμπτωμα οικογενειακής δυσλειτουργίας*. Εισήγηση στο 11ο Πανελλήνιο Ιατρικό Συνέδριο. Αθήνα.

Κατάκη, Χ. (1994). Αντιφατικά γνωστικά συστήματα αναφοράς στη σύγχρονη οικογένεια: Εφαρμογή στη κλινική πράξη. *Τετράδια ψυχιατρικής*, 45, 47-65.

Κατάκη, Χ. (1998). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kohlberg, L. (1958). Στο Ντουέ, Μ. (1992). *Πειθαρχία και τιμωρίες στο σχολείο, Σειρά Κοινωνία και Σχολείο /1, σ.593*. Μετ: Θεοδωρακόπουλος, Λ. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Κοκκέβη, Α., Τερζίδου, Α., & Στεφανής, Κ. (1999). Χρήση παράνομων ουσιών και στάσεις απέναντι στη χρήση: Παρατηρούμενες στάσεις στους έλληνες μαθητές τα τελευταία 15 χρόνια. Εισήγηση στη Διημερίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με θέμα: Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα, έρευνα και παρέμβαση (17 έως 18 /12/ 2009), Αθήνα.

Κοκκέβη, Α. (2000). Διεθνής έρευνα των ΕΠΙΨΥ, HBSC- WHO, με θέμα: «η υγεία και ο μαθητικός πληθυσμός. Έλληνες μαθητές: Υγεία- Σχολείο- Οικογένεια. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας.

Κοντοβού, Ι. (1996). Στο Παπαηλιού, Χ., Ξανθάκου, Γ., & Χατζηχρήστου, Σ. (2006). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, τόμος Γ'*. Αθήνα: Ατραπός.

Κορδούτης, Π.Σ. (1997). Η επιθετικότητα ως κοινωνικό κίνητρο. Θεωρία για την ερμηνεία και πρόβλεψη της επιθετικής συμπεριφοράς. Στο Ανταμένκο, Β. κ.α. (1997). Επιμέλεια: Νέστορος, Ι.Ν. *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία, 3η έκδοση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμίδου – Hardy, Χ. (1998). *Αυτογνωσία: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα*; Πανεπιστημιακές παραδόσεις στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Εαρινό εξάμηνο 1997- 1998.

Κουράκης, Ν. (1998). *Έφηβοι παραβάτες και κοινωνία. Θεμελιώδεις αξίες, θεσμοί και κοινωνική παραβατικότητα στην Ελλάδα*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Κουράκης, Ν. (1999). *Έφηβοι παραβάτες στη κοινωνία*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Κουράκης, Ν. (2000). *Παραβατικότητα εφήβων και αξίες στη σύγχρονη Ελλάδα*. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Κούρτη, Ε. (1997). Γλώσσα και επιθετικότητα. Στο Ανταμένκο, Β. κ.α. (1997). Επιμέλεια: Νέστορος, Ι.Ν. *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία, 3η έκδοση, σ.68*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Κ., Παπαθανασίου, Μ., & Ζαφειροπούλου, Κ. (2005). Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο: Κάποια δεδομένα από την ποιοτική έρευνα. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις του σήμερα». Ιωάννινα, 1- 4 Δεκεμβρίου 2005, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1991). Η συνείδηση υπό το πρίσμα των σύγχρονων ψυχολογικών δεδομένων. *Νέα Παιδεία*, 47-57.

Lain, P. (1961). *Theoria y Realidad del Otro*. Revista de Occidente, Madrid. In Seguin, C.A. (1977). *Αγάπη και Ψυχοθεραπεία*, Μετάφραση: Μηνάς, Γ. Αθήνα: Ταμασός.

Λαλούμη – Βιδάλη, Ε., Ψάλτη, Α., & Κασάπη, Σ. (2005). Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο: Η περίπτωση της προσχολικής αγωγής. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις του σήμερα». Ιωάννινα, 1- 4 Δεκεμβρίου 2005, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Λαρίου - Δρεττάκη, Μ. (1993). Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν. Αθήνα: Γρηγόρης.

Little, H. (1968). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαγγανάς, Α. (1999). *Θέματα εγκληματολογίας και ποινικού δικαίου*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Μαγγανάς, Α. (1999). *Βιβλιοκρισία, Ποινική δικαιοσύνη*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Μαγκάκης, Γ. (1984). *Ποινικό Δίκαιο, Διάγραμμα Γενικού Μέρους*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μάγος, Μ. (1999). Στο Παπαηλιού, Χ., Ξανθάκου, Γ., & Χατζηχρήστου, Σ. (2006). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, τόμος Γ'*. Αθήνα: Ατραπός.

Μαδιανός, Μ. (1989). *Κοινωνική και ψυχική υγεία*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μάνος, Ν. (1988). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μανουδάκης, Θ. (1999). Συμμορίες ανηλίκων στην Ελλάδα σήμερα. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας. Ποινική δικαιοσύνη, σ.1.144. Αθήνα: Νομική βιβλιοθήκη.

Μανουδάκης, Θ. (2000). Νέες μορφές παραβατικότητας ανηλίκων στο χώρο του σχολείου. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Maslow, M. (1964). Les enfants sauvages. Στο Δροσινού, Μ. (1995). Η βία στο σχολικό χώρο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 76-79.

Ματσαγγούρας, Η. (1987). Το ψυχολογικό κλίμα στη τάξη: μια έρευνα για το δημοτικό σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 44, 106-118.

Μαυρογιώργος, Γ. (1995). Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο. Το σχολείο ως πεδίο συγκρούσεων και άσκησης βίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 15-18.

Μαυρογιώργος, Γ. (1995). Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο. Από τη μεριά των εκπαιδευτικών: μεσολάβηση και αντίσταση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 17-22.

Μαυρογιώργος, Γ. (1995). Ασκήσεις για την άσκηση βίας στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 84, 76-78.

Μαυρογιώργος, Γ. (1995). Ασκήσεις για την άσκηση βίας στο σχολείο. Η «βία» του λόγου για τη βία στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, 59-64.

Μιτίλης, Αχ. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μιχαηλίδου – Παπαδάκη, Ε. (1996). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Molnar, A., & Lindquist, B. (1994). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο – Οικοσυστημική προσέγγιση*, 2η έκδοση. Επιμ.: Καλαντζή- Αζίζι, Α.,

Γαλανάκη, Ε., Γκαρή, Κ., Παπαστυλιανού, Ν., & Σοφιανίδου, Ε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μοοϊ, Τ. (1992). Στο Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Molnar, A., & Lindquist, B. (1989). *Changing problem behavior in schools*. San Francisco: Jossey Bass. Στο Καλαντζή – Αζίζη, Α. (1993). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπακατσέλος, Μ.Ν. (1984). *Εγκληματολογία, μέρος Β'*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Μπεζέ, Λ. (1985). *Ανήλικοι Παραβάτες*. Αθήνα :Σάκκουλας.

Μπεζέ, Λ. (1986). *Έρευνα περιοχής Αθηνών για την εγκληματικότητα*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Μπεζέ, Λ. (1990). *Δυσκοινωνικότητα των νέων και δυσκολία προσαρμογής του αναμορφωτικού συστήματος, Συμπόσιο για τη πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων: επανεκπαίδευση – ένταξη (14 έως και 18 / 10 / 1988), σσ. 29-38*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Μπεζέ, Λ. (1990). *Πρόληψη εγκληματικότητας ανηλίκων*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Μπεζέ, Λ. (1990). Από την επίθεση στη βία. *Ψυχολογικό Σχήμα*, 2, 71-74.

Μπεζέ, Λ. (1991). *Έφηβοι*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Μπεζέ, Λ. (1998). *Ανήλικοι Παραβάτες*. Αθήνα :Σάκκουλας.

Μπεζέ, Λ. (1998). Βία στο σχολείο – Βία του σχολείου. Τρεις παρανοήσεις με πολλά ερωτηματικά. Στο Courtecuisse, V., Fortin, J., Μπεζέ, Λ., Pain, J., & Selosse, J. (1998). Επιμ. Μπεζέ, Λ. *Βία στο σχολείο, βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπέλλου, Α., Παπαληγούρα, Ζ., & Κιοσέογλου, Γ.(2005). Το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε μαθητές Δημοτικών Σχολείων

και Γυμνασίων στον Ελλαδικό χώρο. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις του σήμερα». Ιωάννινα, 1- 4 Δεκεμβρίου 2005, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπιστάκης, Ε. (1983). *Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Muhlbauer, K.R. (1985). *Κοινωνικοποίηση. Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Κυριακίδης.

Μυλωνάς, Θ. (1995). Φαινομενολογία της σχολικής βίας. Η βία στη συνείδηση καθηγητών και μαθητών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 27-32.

Μυλωνάς, Θ. (1995). Η βία των μαθητών είναι φαινόμενο ή ταξική αντίδραση; *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 80, 47-52.

Ναυρίδης, Κ. (1994). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Νέστορος, Ι.Ν. (1997). Ψυχοπαθολογία και επιθετικότητα. Στο Ανταμένκο, Β. κ.α. (1997). Επιμέλεια: Νέστορος, Ι.Ν. *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία, 3η έκδοση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νέστορος, Ι.Ν. (1992). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στη κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2005). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Νομαρχιακή αυτοδιοίκηση Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής, & Ε.Κ.Κ.Ε. (1996). Περιληπτικό τεύχος με τίτλο: «*Η ταυτότητα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες της νεολαίας στο νομό Θεσσαλονίκης*», Β' τόμος.

Νταλάκας, Θ. (1967). *Εισαγωγή στη Κοινωνιολογία*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.

Ντουέ, Μ. (1992). *Πειθαρχία και τιμωρίες στο σχολείο, Σειρά Κοινωνία και Σχολείο /Ι*. Μετ: Θεοδωρακόπουλος, Λ. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Ντόουτς, Ε. (1989). *Τα χρόνια της εφηβείας. Η διαμόρφωση των ομάδων*. Αθήνα: Γλάρος.

Ξανθάκου, Γ., & Καίλα, Μ. (1987). Μια άλλη προσέγγιση των όρων ενδοσκοπήση και αυτογνωσία. *Νεοελληνική Παιδεία, 11*, 17-24.

Ξανθάκου, Γ., Καρούντζου, Γ., & Κατσιγιάννη, Β. (2006). Εκφοβισμός στο σχολείο: Στάσεις των εκπαιδευτικών – Η μελέτη περίπτωσης στην Αργολίδα. Στο Παπαηλιού, Χ., Ξανθάκου, Γ., & Χατζηχρήστου, Σ. (2006). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, τόμος Γ'*, σσ. 123-144. Αθήνα: Ατραπός.

Ο.Ε.Δ.Β. (1987). *Κανονισμός λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Ollendick – Hersen, H. (1983). Στο Τριλίβα, Σ. (1997). Θεματοκεντρική ομαδική θεραπεία παιδιών με προβλήματα επιθετικότητας. Στο Ανταμένκο, Β. κ.α. (1997). *Επιμέλεια: Νέστορος, Ι.Ν. Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία, 3η έκδοση, σσ.253-262*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Olweus, D. (1974). Personality factors and aggression: with special reference to violence within the peer group. Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Olweus, D. (1984). Stability in aggressive and withdrawn, inhibited behavior patterns. Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Olweus, D. (1991). Στο Χηνάς, Π., & Χρυσafίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Olweus, D. (1996). The Revised Olweus Bully / Victim Questionnaire - Senior. Στο Κωνσταντίνου, Κ., Παπαθανασίου, Μ., & Ζαφειροπούλου, Κ. (2005). Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο: Κάποια δεδομένα από την ποιοτική έρευνα. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις του σήμερα». Ιωάννινα, 1- 4 Δεκεμβρίου 2005, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.



Olweus, D. (1997). Στο Παπαηλιού, Χ., Ξανθάκου, Γ., & Χατζηηρήστου, Σ. (2006). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, τόμος Γ'*. Αθήνα: Ατραπός.

O'Moore, A.M. (1997). Τι χρειάζεται να ξέρουν οι δάσκαλοι. Στο Elliot, M. (1997). *Bulling: A practical guide to coping for schools, 2<sup>nd</sup> edition*. Great Britain: Prentice Hall.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Pain, J. (1998). *Η θεσμική βία στο σχολικό περιβάλλον*. Στο Courtecuisse, V., Fortin, J., Μπεζέ, Λ., Pain, J., & Selosse, J. (1998). Επιμ. Μπεζέ, Λ. *Βία στο σχολείο, βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παλαιοκρασσάς, Σ. κ.α. (1997). Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Ε.Κ.

7ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Σύγχρονης Εκπαίδευσης» με θέμα: «Η βία στο σχολικό χώρο». Δεκέμβρης 1994.

2ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο με θέμα: «Ψυχοκοινωνικά προβλήματα – Απειθαρχία, επιθετικότητα, βία, εγκληματικότητα στο σχολείο και στη κοινωνία.» Μάρτιος 1996.

10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις του σήμερα». Ιωάννινα, 1- 4 Δεκεμβρίου 2005.

Πανούσης, Γ. (1991). *Εγκληματολογικές έρευνες*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Πανούσης, Γ. (1995). Η βία στα σχολεία: Double face. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 84, 79-81.

Παπαδάτου, Π. (1980). *Επιθετικότητα, βία, καταστροφικότητα στην κοινωνική διαβίωση, σειρά Ποινικά, αρ.4*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Παπαδάτου, Π. (1987). *Η Επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο. Συμβολή στη κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπαδημητρίου, Ε. (1995). Η έννοια της βίας και η ιδεολογική της χρήση για τη σταθεροποίηση κοινωνικών σχέσεων. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 80, 15-20.

Παπαδιώτη, Μ., Καπράλος, Γ., Μαλιδέλης, Δ., & Γαϊτάνη, Τ. Υφίσταται ένα κοινό ψυχοπαθολογικό προφίλ ανάμεσα σε γυναίκες – θύματα ενδο - οικογενειακής βίας; 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις του σήμερα». Ιωάννινα, 1- 4 Δεκεμβρίου 2005.

Παπαηλιού, Χ., Ξανθάκου, Γ., & Χατζηχρήστου, Σ. (2006). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, τόμος Γ'*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπαδόπουλος, Ν., & Ζάχος, Δ. (1986). *Η ψυχολογία, β' έκδοση*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.

Παπαδόπουλος, Ν. (1997). Επιθετικότητα: κλασσικές θεωρίες και πειραματικές διαπιστώσεις, σ.24. Στο Ανταμένκο, Β. κ.α. (1997). *Επιμέλεια: Νέστορος, Ι.Ν. Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία, 3η έκδοση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαϊωάννου, Σ. (1995). Περί διαλεκτικής της βίας ή η κοινωνική παραγωγή και αναπαραγωγή της βίας. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 80, 21-32.

Παπαθανασίου, Μ., & Ψάλτη, Α. (2005). Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο: Μια πρώτη προσπάθεια προσδιορισμού και ορισμού του φαινομένου. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις του σήμερα». Ιωάννινα, 1- 4 Δεκεμβρίου 2005, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Παπαστάμος, Στ. (1986). Εισαγωγή στις διομαδικές σχέσεις. Στο Παπαστάμος, Στ. (1986). *Διομαδικές σχέσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Παπαστυλιανού, Α. (1997). Το στρες στους έλληνες μαθητές και Μέσης εκπαίδευσης. Στο Αναγνωστόπουλος, Φ., Κοσμογιάννη, Α., & Μεσσήνης, Β. (Επιμ.). *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα, σσ. 211-230*. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.

Παπαστυλιανού, Α. (2000). Μορφές επιθετικότητας (καταστροφές, βία) στο χώρο του σχολείου. Μαθητές - θύτες και μαθητές - θύματα: Κοινωνικο-ψυχολογική προσέγγιση. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Παπαστυλιανού, Α. (2000). Χρήση ουσιών, βία και αποκλίνουσα συμπεριφορά στους μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Μαθητές θύτες και θύματα: Κοινωνικο-ψυχολογική προσέγγιση. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Παπαστυλιανού, Α. (2000). *Η διαρροή παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από το ελληνικό σχολείο*. Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ με επιστημονικό υπεύθυνο τον κ. Μάρκου και θέμα: εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών (υπό δημοσίευση).

Παρασκευόπουλος, Ι. (1992). Ψυχολογικά Προβλήματα της Παιδικής Ηλικίας. 1.β. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Paritsis, N. (1996). Στο Παρίτσης, Ν. (2003). *Συστημική ψυχιατρική, τόμος α*. Αθήνα: Βήτα.

Παρίτσης, Ν., Λαμπίδη, Α., & Τοδούλου, Μ. (1997). Μείωση της επιθετικότητας σε ιδρύματα. Συστημική προσέγγιση. Στο Ανταμένκο, Β. κ.α. (1997).Επιμέλεια: Νέστορος, Ι.Ν. *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία, 3η έκδοση, σ.273*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παρίτσης, Ν. (2003). *Συστημική ψυχιατρική, τόμος α*. Αθήνα: Βήτα.

Πασχάλης, Α.Φ. (1997). Θεραπεία της συμπεριφοράς και παιδική επιθετικότητα. Στο Ανταμένκο, Β. κ.α. (1997).Επιμέλεια: Νέστορος, Ι.Ν. *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία, 3η έκδοση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πατεράκη, Α., Χουντουμάδη, Α., & Χαντζή, Χ. (2000). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο. Εμπειρικά ευρήματα. Στο Παιδαγωγικό

Ινστιτούτο. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Πατέρας, Κ.Ι. (1994). Η ηθική ανάπτυξη του εφήβου. *Σχολείο και ζωή*, 4(42), 145-150.

Πάτση, Χ. (1978). *Νέα Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα.

Pearce, J. (1997). Τι μπορεί να γίνει σχετικά με τον εκφοβισμό. Στο Elliot, M. (1997). *Bulling: A practical guide to coping for schools*, 2<sup>nd</sup> edition, p.70. Great Britain: Prentice Hall.

Perler, I. (1993). Στο Παπαηλιού, Χ., Ξανθάκου, Γ., & Χατζηχρήστου, Σ. (2006). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, τόμος Γ'*. Αθήνα: Ατραπός.

Περδίκη, Γ. (1995). Π.Π.Ε.: Φθορές, συνθήματα και βανδαλισμοί στα σχολικά κτίρια: συμπεράσματα και προτάσεις, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 10, 21-23.

Περίληπτικό τεύχος (1996), με τίτλο: «*Η ταυτότητα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες της νεολαίας στο νομό Θεσσαλονίκης*», δεύτερος τόμος. Αθήνα: Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Θεσσαλονίκης, Ε.Κ.Κ.Ε. & Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής.

Πετράκης 2000. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Πετρόπουλος, Ν. (2000). Εγκατάλειψη του σχολείου. Σχολικές επιδόσεις, σχολική αποτυχία και σχολική εγκατάλειψη στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Πετρόπουλος, Ν. (2000). Σχολικές δραστηριότητες - Όμιλοι. Εξωδιδασκτικές σχολικές δραστηριότητες: Συμμετοχή και συνέπειες. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Πετρόπουλος, Ν. (2000). Οι επιδράσεις των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων στη μάθηση και την συμπεριφορά των μαθητών.

Κοινωνικές επιστήμες Ι. Β' Κοινοτικό πλαίσιο στήριξης. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). Μορφές βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Piaget, J. (1932). Στο Ντουέ, Μ. (1992). *Πειθαρχία και τιμωρίες στο σχολείο, Σειρά Κοινωνία και Σχολείο /1, σ.590*. Μετ: Θεοδωρακόπουλος, Λ. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Πιντέρης, Γ. (1986). Η αυτοαντίληψη στη λήψη αποφάσεων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 1*, 56-59.

Pitkanen – Pulkinen, L. (1981). Long term studies on the characteristics of aggressive and non aggressive juveniles. Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόθος, Μ. (1971). *Συμμορίες ανηλίκων*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Πουλατζάς, Ν. (1978). Το κράτος, η εξουσία και ο σοσιαλισμός. Αθήνα: Θεμέλιο.

Πουρκός, Μ. (1997). Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ηθικής σκέψης στην επιθετική συμπεριφορά: γνωστικό και αναπτυξιακή προσέγγιση. Στο Ανταμένκο, Β. κ.α. (1997). Επιμέλεια: Νέστορος, Ι.Ν. *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία, 3η έκδοση, σσ. 293-307*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πρεπουτσίδου, Γ.Μ. (1998). Μια πρόταση αντιμετώπισης της βίας στο σχολικό χώρο. Οικοσυστημική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 99*, 32-37.

Price, W.H., et al. (1976). Criminal behavior and the XYY malc. Nature. Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Επανεκπαίδευση – Ένταξη. (1990). Πρακτικά Συμποσίου, Αθήνα 14-16 Οκτωβρίου 1988. Αθήνα: Σάκκουλας.

Ράπτη, Μ. (1995). Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 131-136.

Ρήγα, Β. (1997). Διομαδική σύγκρουση και λογοανάλυση στη κοινωνική ψυχολογία. Στο Ανταμένκο, Β. κ.α. (1997). Επιμέλεια: Νέστορος, Ι.Ν. *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*, 3η έκδοση, σ.85. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρίζος, Γ. (1990). Υπαρξιακή Ψυχολογία. *Ψυχολογικό Σχήμα*. 2, 31-34.

Rigby, K. & Slee, P. (1991). Pro Victim Scale (PVS). Στο Κωνσταντίνου, Κ., Παπαθανασίου, Μ., & Ζαφειροπούλου, Κ. (2005). Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο: Κάποια δεδομένα από την ποιοτική έρευνα. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις του σήμερα». Ιωάννινα, 1- 4 Δεκεμβρίου 2005, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Robinson, W.R., & Tayler, C.A. (1983). Αυτοεκτίμηση, ανία και αποτυχία στους μαθητές μέσης εκπαίδευσης. Εργασία που εκπονήθηκε στα πλαίσια της Συνδιάσκεψης Ανατολής- Δύσης των Κοινωνικών Επιδράσεων στα Ανθρώπινα Κίνητρα. Βουλγαρία, Βάρνα, Μάης 1983, σσ.129-140. Μετάφραση: Εμμανουηλίδης, Ε.

Rogers, C.R. (1981). Notes on Rollo May. *Perspectives*, 2(1). Στο Μέρου, Τόνυ. (2002). Προσωποκεντρική Συμβουλευτική και Ψυχοθεραπεία. Αθήνα: Καστανιώτης.

Rogers, C. (1991). *Ομάδες συνάντησης - Αυτογνωσία - Ψυχολογία των ομάδων*, Μετάφραση: Ντούργα, Α. Αθήνα: Δίοδος.

Safety at school. Παρουσίαση στη συνάντηση της Εκπαιδευτικής Επιτροπής, Βρυξέλλες, 16-1-1997, J: /BROUT/ divers/97689. Στο Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαλπιστής, Σ. Ψυχοπαθολογία και ψυχική ανθεκτικότητα. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις του σήμερα». Ιωάννινα, 1- 4 Δεκεμβρίου 2005.

Schaff, A. (1977). *Ο Μαρξισμός και το ανθρώπινο άτομο*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W., & Poortinga, Y.H. (1993). *Διαπολιτιστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Segal, M.H. (1983). *Aggression in global perspective: A research strategy*. Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Seguin, C.A. (1977). *Αγάπη και Ψυχοθεραπεία, Μετάφραση: Μηνάς, Γ.* Αθήνα: Ταμασός.

Selg, H. (1987). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Selosse, J. (1990). *Pourquoi etudier la delinquance juvenile dans une perspective developmentale*. Στο Μπεζέ, Λ. (Επιμ.). *Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας ανηλίκων. Επανεκπαίδευση – Ένταξη*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Selosse, J. (1998). *Βία (προέλευση, σενάρια, πρότυπα) και μη προσαρμογή*. Στο Courtecuisse, V., Fortin, J., Μπεζέ, Λ., Pain, J., & Selosse, J. (1998). *Επιμ. Μπεζέ, Λ. Βία στο σχολείο, βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Smith, P.K., et al. (1998). *Definitions of bullying related terms from children in different cultures*. Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε σε εκδήλωση πρωτοβουλίας «Connect» του Ηνωμένου Βασιλείου.

Smith, P.K. (1999). *Nature and prevention on Bullying, Objectives and Progress*. Net Work Project. Paper distributed at: IX European Congress on Developmental Psychology, Σπέτσες.

SN 5094/96 EDUC – Βρυξέλλες 19-12 1996. Στο Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Σολομών, Ι., & Μακρυνιώτη, Δ. (1995). Σχολικές αντιδράσεις και μαθητικές υποκουλτούρες. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 80, 33-46.

Σπινέλλη, Κ., & Τρωϊαννού, Α. (1987). *Δίκαιο Ανηλίκων, Ποινικές και εγκληματολογικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Σπινέλλη, Κ. (1992). *Δίκαιο Ανηλίκων δραστών και θυμάτων*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Store, A. (1979). *Ανθρώπινη Επιθετικότητα. Μετ: Λώμη, Μ.* Αθήνα: Γλάρος.

Συγκολλίτου, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Ψυχολογία*, 4(1), 32-47.

Συμπόσιο Τμήματος Ψυχολογίας Κρήτης με θέμα: «Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στη κοινωνία.» Κρήτη, Μάρτιος, 1991.

Τανός, Γ.Χ. (1987). Συναισθηματικός παράγοντας και σχολική επίδοση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 32, 66-72.

Ταρατόρη, Ε., & Χατζηδήμου, Δ. (1997). *Εκτιμήσεις μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιθετικότητα των εκπαιδευτικών, των γονιών και των ιδίων. Μια εμπειρική προσέγγιση. Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα*. Κομοτηνή: Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής.

Taylor, I., & Brown, B. (1988), σσ.193-210. Στο Πατέρα, Κ.Ι. (1994). Η ηθική ανάπτυξη του εφήβου. *Σχολείο και ζωή*, 4(42), 145-150.

Terry, T. (1998). Στο Παπαηλιού, Χ., Ξανθάκου, Γ., & Χατζηχρήστου, Σ. (2006). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, τόμος Γ'*. Αθήνα: Ατραπός.

Τζαννός – Τζώρτζη, Κ. (1990). Η συμβολή των κοινωνικών παραγόντων στη δημιουργία κοινωνικά αποκλινόντων ατόμων. Πρακτικά από το συμπόσιο για τη πρόληψη και αντιμετώπιση της Εγκληματικότητας των ανηλίκων, σσ. 193-196. Αθήνα, 14-16 Οκτωβρίου 1988. Αθήνα: Σάκκουλας.



Thomas, G., & Paterson, I. (1964). Στο Καλαμπαλίκη, Φ. (1995). Καταστροφικότητα, σχολική εμπειρία και πολιτική συμπεριφορά. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 32-41.

Τμήμα Ανηλίκων Υπουργείου Δημοσίας Τάξης. (2000). Παραβατικότητα ανηλίκων. *Χρονικά*, 11/2000.

Τριλίβα, Σ. (1997). Θεματοκεντρική ομαδική θεραπεία παιδιών με προβλήματα επιθετικότητας. Στο Ανταμένκο, Β. κ.α. (1997). *Επιμέλεια: Νέστορος, Ι.Ν. Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία, 3η έκδοση, σσ.253-262*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τριλίβα, Σ., & Shien, J. (1998). *Πρόγραμμα ελέγχου συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τσαγκάρη, Μ.Ι. (2003). Bulling. Η βία και η επιθετικότητα μεταξύ συνομηλίκων στη παιδική ηλικία. *Κοινωνική Εργασία*, 69(18), 29-42.

Τσαλικογλου, Φ., & Κωστοπούλου, Κ. (1984). *Σχιζοφρένεια και φόνος*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσαλικογλου, Φ. (1989). *Μυθολογία βίας και καταστολής*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσαρδάκης, Δ. (1987). *Η γέννηση του κοινωνικού ανθρώπου*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.

Τσιζέφσκι, Α., & Σίσινα, Γ. (1969). Στο ρυθμό του ήλιου. Μόσχα: Επιστήμη.

Τσιζέφσκι, Α. (1976). *Όλη η ζωή*. Μόσχα: Σοβιετική Ρωσία.

Τσούλιας, Ν. (1994). Η βία στο σχολικό χώρο. Απόπειρα θεωρητικής προσέγγισης. *Περιοδικό Ο.Α.Μ.Ε.*, 643, 30-32.

Violence Schools – Safe Schools: The safe school study report to Congress. (1978). Στο Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Voñji (1996). Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Φακιολάς, Ν.Π. (1994). *Στάσεις και απόψεις μαθητών για θέματα τοξικοεξάρτησης*, έρευνα Γυμνασίων και Λυκείων Δήμου Αθηνών, σσ. 10, 13, 16, 18. Αδημοσίευτη εργασία. Στο Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φακιολάς, Ν.Π., & Αρμενάκης, Α.(1995). Παραβατικότητα και επιθετικότητα εφήβων μαθητών στο Σταμίρη, Γ. *Ειδικά κοινωνιολογικά ζητήματα*. Αθήνα:

Φακιολάς, Ν.Π., & Αρμενάκης, Α.(1995). Εμπλοκή μαθητών και χρηστών τοξικών ουσιών σε βιαιότητες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 42-50.

Φαρσεδάκης, Ι. (1985). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Φαρσεδάκης, Ι. (1986). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Φαρσεδάκης, Ι. (1996). *Στοιχεία εγκληματικότητας*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Fromm, E. (1974). *Ο άνθρωπος για τον εαυτό του*. Αθήνα: Μπουκουμάνης.

Fromm, E. (1974). *Η καρδιά του ανθρώπου*. Αθήνα: Μπουκουμάνης.

Fromm, E. (1977). *Η ανατομία της ανθρώπινης καταστροφικότητας*. Αθήνα: Μπουκουμάνης.

Χαΐδου, Α. (1989). *Το θεωρητικό και θεσμικό πλαίσιο του Κοινωνικού Ελέγχου*. Εκδ: Νομική Βιβλιοθήκη.

Χαραλάμπους, Κ. (1990). Η ευθύνη του σχολείου στη δημιουργία αποκλίνουσας συμπεριφοράς στους μαθητές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 50, 49-52.

Χαραλάμπους, Ν (2000). Η επίδραση της συνεργατικής μάθησης στη σχολική επίδοση, την αρνητική συμπεριφορά και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Χατζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του Δημοτικού σχολείου. *Παιδί και έφηβος*, 2(1), 97-111.

Χατζηχρήστου, Χ. (1992). *Επιθετικότητα*. Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 4ος, σελ. 2018-2020. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατήρας, Κ. (2005). Το «σημαίνον» ενός εγκλήματος: Το ψυχογράφημα μιας περίπτωσης. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις του σήμερα». Ιωάννινα, 1- 4 Δεκεμβρίου 2005, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Χέλερ, Α. (1981). *Ένστικτο και επιθετικότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Χηνάς, Π., & Χρυσafiίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χρηστάκης, Ν. (1990). Νεανική κουλτούρα: τάσεις και στάσεις στην έρευνα *Ψυχολογικά θέματα*, 3(1), σσ. 26-33.

Χρυσafiίδης, Κ. (1997). *Η αρνητική εικόνα στο σημερινό σχολείο ως αποτέλεσμα της έλλειψης επικοινωνίας και αποσύνδεσης του από τη ζωή*. 2ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό συνέδριο με θέμα: Ψυχοκοινωνικά προβλήματα, Κομοτηνή.

Χρυσafiίδης, Κ. (2000). Το εκπαιδευτικό μας σύστημα ως γενεσιουργός αιτία ή ως παράγων ενίσχυσης της επιθετικότητας. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Ψάλτη, Α., & Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. (2005). Ταυτότητα φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία. Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις

του σήμερα». Ιωάννινα, 1- 4 Δεκεμβρίου 2005, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Walgrave, L. (1989). Στο Καλογρίδη, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία, χαμηλή αυτοεκτίμηση, νεανική παραβατικότητα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 157-161.

Walker, J. (1979). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Walker, P. (1999). Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

WHO (1997). Στο Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). Μορφές βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Wilson, E.O. (2000). *Κοινωνιοβιολογία*. Αθήνα: Σύναγμα.

Wright, J. (1962). Στο Καλαμπαλίκη, Φ. (1995). Καταστροφικότητα, σχολική εμπειρία και πολιτική συμπεριφορά. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 32-41.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adorno, W.Th. (1976). *Studien zum autoritären*. Frankfurt: Charakter.
- Allen, V.L., & Greenberger, D.B. (1978). An aesthetic theory of vandalism. *Crime and delinquency* 24, 309-321.
- Anderson, T. (1980). *Cognitive psychology and its implication*. San Francisco: W.H. Freeman and Co.
- Andolfi, M., & Stein, D., & Skinner, J. (1997). *Systems approach to the child school family and community in an urban area*. New York: Plenum Press.
- Ardrey, R. (1966). *The territorial imperative. A personal inquiry into animal origins of property and nations*. New York: Atheneum.
- Asch, E.S. (1955). *Opinions and social pressure*. Scientific American, Reprint 450.
- Ashby, R. (1958). *An introduction to Cybernetics*. London: Chapman & Hall.
- Ashby, R. (1981). Cybernetics today and its future contribution to engineering sciences. In Conant, R (Eds.). *Mechanics of intelligence*. California, Seaside: Intersystem Publication
- Asher, S.R., & Coie, J.D. (1990). (Eds.). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully – victim problems in 8 –11 years olds. *British Journal of educational Psychology*, 66, 447-456.
- Avgitidou, B (1994a). *Children's friendship in early schooling: cross cultural and educational case studies, unpublished D. Phil thesis*. Brighton, U.K.: University of Sussex.
- Avgitidou, B (1994b). Children's learning about friendship in the context of an English reception classroom. In Foot, H., Howe, C.J., Anderson, A., Tolmie, A.K., &

Ausubel, D.P. (1954). *Theory and problems of Adolescent Development*. New York: Grune and Stratton.

Avgitidou, B (2001). Peer culture and friendship relations as contexts for the development of young children's pro- social behavior. *International Journal of early years education*, 9(2), 145-152.

Ayers, H., & Clarke, D., Murray, A. (1996). Ecosystemic perspectives. In Hayden C., & Martin, T. (1998b). Perspectives on behavior. Barnados and family service units. Safer cities and exclusion from school. *Journal of Youth Studies*, 1(3), 315-331.

Bachman, J.G., O' Malley, P.M., & Johnston, J. (1978). *Adolescence to adulthood: Changes and stability in the lives of young men*. Ann Arbor: University of Michigan, Institute for Social Research.

Bachy, Y., Duner, A., Snelders, J., & Selosse, J. (1972). *Le role de l' ecole dans la prevention de la delinquance juvenile*. Strasbourg, Conseil de l' Eupore.

Badeson, G. (1972). *Steps to ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.

Baeuerle, S. (1989). *Kriminalitaet dei Schuelern*. Stuttgart:

Baker, S.P. (1992). *The injury fact book*. New York: Oxford University Press.

Baker, J.A. (1998). Are we missing the forest for the tree? Considering the social content of violence. *Journal of School Psychology*, 36(1), 29-44.

Balding, J. (1995). *Bully off: Young people who fear going to school*. Exeter University: School Health Education Unit.

Ball, T., & Galloway, P. (1982) *Schools and disruptive pupils*. New York: Longman Bloomfield.

Bandura, A., & Walters, R. (1959). *Adolescent aggression*. New York: Ronald.

Bandura, A., & Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S.A. (1963a). Imitation of film mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 66, 311-330.

Bandura, A. (1972). *Aggression: A Social learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1973). *Aggression, a social learning analysis*. New York: Englewood Cliffs.

Bandura, A. (1974). *Social learning theory*. New York: Prentice Hall.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.

Bateson, G. (1972). *Steps to Ecology of Mind*. New York: Chandler.

Bateson, G. (1979). *Minds and Nature: A necessary Unity*. New York: Dutton.

Baughman, J.T. (2000). *The design and assessment of a violence prevention curriculum for at risk high school students*. DAI-A 61/02, p. 506.

Benesh, H. (1987). *Atlas zur Psychologie*. Munchen: DTV.

Berentzen, S. (1984). Children constructing their social world. Bergen studies in Social Anthropology. *Bergen Occasional papers in Social Anthropology no. 36*, University of Bergen.

Bergeret, J. (1984). *La violence fondamentale*. Paris: Dunot.

Bergeret, J. (1994). *La violence et la vie*. Paris: Payot & Rivages.

Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A Social Psychological Analysis*. New York: Academic Press.

Berkowitz, L. (1965). *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.

- Berkowitz, L. (1969). The frustration aggression hypothesis revisited. In *Roots of aggression: A re - examination of the frustration aggression hypothesis*, pp.1-28. New York: Atherton press.
- Bernstein, S., & Rulo, J.H. (1976). Learning disabilities and learning problems. Their implications for the juvenile justice system. *Juvenile Justice*, 27(4).
- Bertalanffy, L. (1972). *General systems theory*. New York: Penguin Press.
- Besag, V.E. (1992). *We don't have bullies here (manual)*. 3 Jesmond Dene Terrace, Jesmond Newcastle upon Tyne NE2 2ET.
- Besag, V.E. (1995). *Bullies and victims in schools. A guide to understanding and management*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bettelheim, B. (1979). *Survivre*. Paris: Laffont, R.
- Beuchin, M. (1979). *Psychologie*. Paris: P.U.F.
- Bijttebier, P., & Vertommen, H. (1998). Coping with peer argument in school age children with bully/ victim problems, *Journal of Educational Psychology*, 68, 387-394.
- Billington, R. (1990). *East of existentialism: The Tao of the West*. London: Unwin Human.
- Bird, A. (1981). *Disaffected pupils*. Brunel: Brunel University.
- Bitney, J., & Title, B. (2001). *No bullying program: preventing bullying at school programs. Director's manual and K-8 Teachers Manual, 2<sup>nd</sup> edition*, pp.7-8. Center City, Minn: Hazelden.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- Blasi, A. (1983). Bridging moral cognition and action: A theoretical view. *Developmental Review*, 3, 172-210.
- Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: Mc Graw Hill.



- Blos, P. (1962). *On Adolescence*. London: Macmillan.
- Bodine, R.J., & Crawford, D.K. (1998). *The handbook of conflict resolution education. A guide to building quality programs in schools*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Boehnke, K., Scott, W.A., & Scott, R. (1996). Family climate as a determinant of academic performance. East Asian and Euro – American cultures compared. In Pandey, J., Sinha, D., Bhawuk, P.S. (Eds.). *Asian contributions to cross – cultural psychology*, pp.117-137. New Delhi: Sage.
- Bogdanov, A. (1949). Tectology. In Dadley, P. (Eds.). *Center systems studies*. Hull: University of Hull.
- Bonds, M., & Stocker, S. (2000). *Bully proofing your school: A comprehensive approach for middle schools*. New York: S. Press.
- Borg, V., & Falson, J.M. (1989). Primary school teachers perceptions of pupils undesirable behaviors. *Educational Studies*, 15, 251-260.
- Born, M. (1993). La violence Scolaire, cour de poing a l' Ecole. L' observatoire. *Revue d' action sociale et Medico sociale*, 6.
- Bourdieu, P. (1993). *La misere du mond*. Paris: Seuil.
- Boulton, G. (1995). Teacher's view on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: R.R.P.
- Braunack, A.E. (1961). *Entwicklung jugendlicher Straftater*. Hamburg.
- Brown, R.A. (1999). *The influence of extracurricular activity participation upon youth problem behavior: school connection as a mediator*. New York: Eric Publication.
- Brendtro, L. (1999). *Keynote speech at the Colorado School Mediation Project Conference*. Denver, June 16.

Brown, R.A. (1999). The influence of extracurricular activity participation upon youth problem behavior: School connection as a mediator. New York: Eric Publication Data.

Brown, R.A., & Herrnstein, R.J. (1999). *Grundriss der psychologie*. New York, Berlin: Springer

Brusten, M., & Hurrelmann, K. (1976). *Adweichendes Verhalten in der Schull. Eine Untersuchung zu Prozess der Stigmatisierung*. Munchen:

Buber, M. (1958). I and Thou, Trans: 2<sup>nd</sup> edition. New York: Scribner's Sons.

Bullock, L.M. (1996). Combating school violence: An all hands on the desk approach for making schools safe again, *Preventing School Failure*, 4, 34-38.

Burns, R.B. (1982). *Self concept development and education*. London: Holt, Rinehart & Winston.

Buss, A.H., & Durkee, A. (1957). An inventory for asserting different kinds of hostility. *Journal of Counseling Psychology*, 21, 343-348.

Buss, A.H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.

Buss, A.H. (1971). Aggression pays. In Singer, J.L. (Eds.). *The control of aggression and violence*, pp.7-18. New York: Academic Press.

Byrne, B.J. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology*, 15, 574-586.

Calhoun, J.B. (1962). Population destiny and social pathology. *Scientific American*, 206, 139-150.

Campell, M.B. (1970). *Allergy and behavior: Neurology of the nervous system*. Springfield, III: Thomas.

Canfield, J., & Wells, H.C. (1994). *100 Ways to enhance self concept in the classroom*, 2<sup>nd</sup> edition. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Catalano, R., & Hawkins, J.R. (1995). *Communities that care. Risk – focused prevention using the social development strategy*. Seattle, W.A.: Developmental Research and Programs, Inc.

Champlin, M. (1989). Conflict theory and Police Killings. *Deviant Behavior, 10(4)*, pp.369-386.

Chanuon, C., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Chicago: University of Illinois Press.

Chapman, I. (1964). *A comparative study of delinquents and non-delinquents*. Unpublished Ph.D. thesis, University of Missouri.

Chesnais, J.C. (1981). *Historie de la violence*. Paris: Robert Laffont.

Chittenden, C.E. (1942). An experimental study in measuring assertive behavior in young children. Monographs of the society for research. *Child Development, 7, 1(31)*.

Chounowski, M., & Idman, P. (1973). Adolescent aggressiveness and its dependence on age, sex and position among siblings. *Educational Psychology Interactions, 38*. Malma.

Chounowski, M. (1986). Aggressiveness and personality. Unpublished paper, University of Redagogica Nacional de Mexico.

Christensen, H.H., et al. (1992). *Vandalism: Research, prevention and social policy*. Portland, OR: U.S. Department of Agriculture Forest Service.

Christensen, H.H., & Clark, R.N. (1996). Increasing public involvement to reduce depreciative behavior in recreation settings in Goldsten, A.G. (Eds). *The psychology of vandalism, pp.255-273*. New York: Plenum Press.

Christie, N., Anedenaes, J., & Skirbekk, S. (1965). A study of Self-reported crime, *Scandinavian studies in criminology, 1*, 86-116.

Claessens, D. (1972). *Familie und Wertsystem*. Berlin.

Clarke, E.A., & Kiselica M.S. (1997). A systemic counseling approach to the problem of bullying, *Elementary School Guidance and counseling, 31*, 310-325.

- Clinard, M.B. (1966). *Sociology of deviant behavior*. New York: Free Press.
- Clueck, S., & Clueck, E. (1950). *Unraveling Juvenile Delinquency*. New York: Harper and Row.
- Clueck, S., & Clueck, E. (1968). *Delinquents and non delinquents in perspective*. Boston: Cambridge.
- Cohen, J. (1955). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. New York: Free Press.
- Cohen, A. (1961). *Kriminelle Jugend*. Hamburg: Reinbekbei.
- Cohen, J. (1973). *Property Destruction: Motives and Meanings. Vandalism*. London: Free Press.
- Cohen, A. (1975). *Adweichung und Kontrolle*. Munchen:
- Cohen, A. (1978). *Materiaux pour une sociologie de langage*. Paris: F/M petite collection maspero.
- Cohen, C. (1981). Person categories and social perception: testing some boundaries of the processing effects of prior knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(3), 441-452.
- Colby, A., et al. (1983). *A longitudinal study of moral development*. Monograph of the society of Research in Child Development, 48.
- Colby, A., Kohlberg, L., et al. (1987). *The measurement of moral judgment: standard issue scoring, manual, Vols: I and II*. New York: Cambridge, University Press.
- Coles, R. (1967). *Children of crisis: A study of courage and fear*. Boston: Little Brown.
- Coles, R. (1971a). *Migrants, Sharecroppers, Mountaineers*. Boston: Little Brown.
- Coles, R. (1971b). *The South Goes North*. Boston: Little Brown.
- Coles, R. (1977a). *Eskimos, Chicanos, Indians*. Boston: Little Brown.

Coles, R. (1977b). *Privileged Ones: The well off and Rich in America*. Boston: Little Brown.

Coleman, J.S. (1961). *The adolescent society*. New York: Free Press.

Coleman, J. (1980). *The nature of adolescence*. London: Methuen.

Coleman, J.S., & Hendry, L. (1990). *The nature of adolescence, 2<sup>nd</sup> edition*. London: Routledge.

Colley, V.E (1995). A study to determine the effect of extracurricular participation on student alcohol and drug use in secondary school. *Journal of Alcohol and drug education, 40(2)*, 71-87.

Combe, A. (1972). *Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehresbewusstseins*. Munchen.

Conant, R., & Ashby, R. (1970). Every good regulator of a system must be a model of that system. *International Systemic Sciences, 1*, 89-97.

Consil of Europe (Ecc). (1989). Social Reactions to Juvenile Delinquency, Recommendation, and Exploratory Memorandum, R. 87, 20. Strasbourg.

Coopersmith, S. (1975). *The antecedents of self esteem*. San Francisco: Freeman.

Corrigan, P. (1979). *Schooling the smart street kids*. London: MacMillan.

Corsano, W.A., & Rizzo, T.A. (1988). Discussion and friendship: socialization process in the peer culture of Italian nursery school children. *American Sociological Review, 53*, 879-894.

Corsano, W.A., & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology, 16*, 197-220.

Corsano, W.A. (1997). *The Sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Cowen, E.L., Pederson, A., Babigian, H., Izzo, L.D., & Trost, M.A. (1973). Long term follow up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41*, 438-446.

Csikszentmihalyi, M., & Laresn, R. (1978). *Intrinsic rewards in school crime*. Hackensack, N.J. : National Council on Crime Delinquency.

Dahrendorf, E. (1986). *Dfade aus utopia*. Munchen.

Davalos, D.B. (1999). The effects of extra curricular activity, ethnic identification and perception of school on student drop out rates, *Hispanic Journal of behavioral Sciences*, 21(1), 61-77.

Davitz, J.R. (1952). The effects of previous training on post frustration behavior. *Journal of Abnormal and Social psychology*, 47, 309-315.

Debarbieux, I. (1981). *La violence en milieu scolaire*. Paris: Editions Sociales Francaises.

Debarbieux, I. (1996b). *Le violence en milieu Scolaire: Etat des Lieux, passim*. . Paris: Editions Sociales Francaises.

De Cecco, J., Growing, A.R. (1974). *Growing Pains: Uses of School Conflict*. New York: Aberdeen Press.

Dechene, H. (1975). *Verwahrlasung und Delinquenz*. Mynchen.

De Lone, R. (1979). *Small Futures: Children, Inequality and the limits of liberal reform*. San Diego, Calif: Harcourt Brace Jovanovich.

Demeritt, M. (1970). Differences in the self concept of drug users, non users and former users. Dissertation Abstracts, 313a, 1008.

De More, S.W., Fisher, J.D., & Baron. (1988). The equity control model as a predictor of vandalism among college students. *Journal of Applied Social Psychology*, 18, 80-91.

Densombe, M. (1985). *Classroom control – A sociological perspective*. New York: Allen & Unwin.

Deutsch, M. (1962). *Cooperation and trust: Some theoretical notes*, in Nebraska symposium on motivation, edited by John Lincoln. Nebraska: University of Nebraska Press.

Deutsch, M. (1994). An experimental study of the effect of cooperation upon group process. *Human relations*, 2, 199-232.

Di Napoli P.P. (2000). *A contextual analysis of adolescent violence using the interaction model of client health behavior*. DAI-13 61/02, p.77.

Dishion, T.J., Loeber, R., Southamer - Loeber, M., & Patterson, G. (1984). Skills deficits and male adolescent delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(1), 37-54.

Dishion, T.J., Capaldi, D., Sprackleeu, K.M., & Li, F. (1995). Peer ecology of male adolescent drug use. *Development and Psychopathology*, 7, 803-824.

Dodge, K.A., & Frame, C.L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.

Doise, W. (1969). Intergroup relations and polarization of individual and collective judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12(2), 136-143.

Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H., & Sears, R.R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.

Dollard, J. (1944). *Frustration and Aggression*. London: Routledge & Kegan Paul.

Dolto, F. (1982). *Seminaires de psychoanalyse de enfants*, 1 Seuil 1982, 2 Seuil 1985, 3 Seuil 1988.

Dolto, F. (1986). *Enfances*. Paris: Editions du seuil.

Doob, A.N., & Gross, A.E. (1968). Status of frustration as an inhibitor of horn honking responses. *Journal of Social psychology*, 76, 213-218.

Dorsch, E. (1982). *Psychologisches Woerterbush*. Bern: Huber

Douvan, E., & Adelson, J. (1966). *The adolescent experience*. New York: Wiley.

Drever, J. (1952). *A dictionary of Psychology*. Penguin, Denver: Great Britain.

Drummond, R.J., Pinette, C.A., & Smith, K.R. (1977). Examining the effects of self concept and work values on reading achievement. *Reading World, 16*(3), 206-212.

Dubet, F., & Vettenburg, N. (1999). Violence in schools. Awareness raising, prevention penalties. Symposium Brussels (Belgium), 26-28 November 1998, Council of Europe Publishing Strasbourg.

Ducey, M. (1978). *Vandalism in high schools: An exploratory discussion*. Chicago: Institute for Juvenile Research.

Dukeman, C. (1996). Psychological predictors of school – based violence: implications for school counselors, *School counselor, 44*(1), 35-47.

Durant, R.H. (1998). Comparison of two violence prevention curricula for middle school adolescent, *Journal of Adolescent Health, 19*, 111-117.

Durkheim, E. (1963). *Sociology and Philosophy*. Glencoe III.

Durkheim, E. (1972). *Erziehung und Soziologie*. Dusseldorf.

Dusenbury, L. (1997). Nine critical elements of promising violence prevention programs, *The Journal of School Health, 67*, 409-414.

Eder, D., & Kinney, D.A. (1995). The effect of middle school extracurricular activities on adolescents popularity and peer status. *Youth and Society, 26*(3), 298-324.

Edgar, E., & Johnson, E. (1995). *Relationship building and affiliation activities in school – based drop out prevention program*, New York: Eric Publication.

Ekblad, S., & Olweus, D. (1986). Applicability of OLWEUS aggression inventor in a smale of Chinese primary school children. *Aggressive Behavior, 12*, 315-325.

Ekstrom, E et al (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers college record, 87*.



Emler, N. (1990). A Social psychology of reputation. *European Review of Social Psychology I*, 171-193.

Elliot, D.S. (1966). Delinquency School and drop out. *Social Problem*, 13, 307-314.

Elliot, D.S., & Voss, H.L. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington, M.A.: D.C. Health and Company.

Elliot, D.S. (1993). Serious violent offenders: Onset, Development, Course, and Termination. The American Society of Criminology. Presidential Address. *Criminology*, 32(1). Federal Bureau of Investigation. Crime in the United States 1993: Uniform Crime Reports. Washington, DC.C.: U.S. Department of Justice, 1994.

Elliot, E. (1994). *The Kidscape kid Kidscape*. 152 Buckingham Palace Road, London, SW1W 9TR).

Elliot, M., & Kilpatric, J. (1994). *How to stop bullying: A kidscape Training Guide*. N, Y.: Kidscape.

Elliot, M. (1997). *Bulling: A practical guide to coping for schools*, 2<sup>nd</sup> edition. Great Britain: Prentice Hall.

Elliot, M. (1997). Θύτες και θύματα. Στο Elliot, M. (1997). *Bulling: A practical guide to coping for schools*, 2<sup>nd</sup> edition, pp.1-5. Great Britain: Prentice Hall.

Ellis, J.A. et al. (1983). Factors affecting school vandalism, *Social Work in Education*, 5(4), 258-272.

Epstein, E. (1962). Self concept of the delinquent female. *Smith College Studies in Social Work*, 32, 220-224.

Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.

Erikson, E. (1979). *Identitat und Lebenszyklus*. Frankfurt:

Eron, J. et al (1987). Aggression and its correlates over 22 years in D.H. Crowell, I.M. Evans and C.P.O'Connell ( Eds.). *Childhood, Aggression and Violence*. New York: Plenum Publications.

Eron, L.D., Huesmann, L.R. (1984). The relation of pro- social behavior to the development of aggression and psychopathology. *Aggressive Behavior*, 10, 201-211.

Eschenburg, Th. (1976). *Uber Autoritat*. Frankfurt.

European Commission, Directorate General XXII, & European Commission. Violence at school. Acting to stem the problem of violence in the schools. Call for proposals, DG XXII/15/98.

Everhart, R. (1979). *The In between years*. Santa Barbara: University of California.

Fannin, L., & Clinard, M. (1965). Differences in the conception of self as a male among lower and middle class delinquents. *Social Problems*, 13, 205-214.

Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. In Tonry, M. (Eds.). *Crime and Justice: A review of research*, 7, pp.381-458. New York: Oxford University.

FBI Uniform Crime (1993). *Crime in the United States*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Feather, N.T. (1985). Attitudes, values and attributions: Explanations of Unemployment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 876-889.

Ferguson, M. (1978/ 87). *Against Method; Outline of an Anarchistic Theory of knowledge*. London: Verson.

Ferguson, M. (1982). *The Aquarian Conspiracy: Personal and Social Transformation in the 1980's*. London: Palladin, Crafton Books.

Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, 71, 257-272.

Feshbach, S. (1970). Aggression. In Mussen, P.H. (Eds.). *Carmichael's manual of child psychology*, pp.159-259. New York: 3 Aufl.

Feshbach, S. (1971). Dynamics and morality of violence and aggression: some psychological considerations. *American Psychologist*, 26, 281-292.

Fischer, R., Ury, W., & Patton, B. (1991). *Getting to yes: Negotiating Agreement without giving in*. New York: Penguin.

Fisher, J.D., & Baron, R.M. (1982). An equity model of vandalism. *Population and Environment*, 5, 182-200.

Fits, W.A., & Hammer, W. (1969). *The self concept and delinquency*. Research Monograph I, Library of Congress Catalogue Card, 74-104695.

Flemington, A.M.G. (1995). A study of comparing seventh grade students perceptions of factors related to a safe school environment at a partnership school and a non- partnership school. (violence, vandalism, middle school, school reform). DAI-A 55/09 p.2.786.

Flynn, J.P. (1967). The neural basis of aggression in cats. In Glass, D.C. (Eds.). *Neurophysiology and emotion*, pp.40-60. New York: Rockefeller U. Pr & Russell Sage Foundation.

Ford, M.E., & Nichols, C.W. (1987). *A taxonomy of human goals and some possible application*. Hillsdale, N.J: Laurence Erlbaum.

Forssman, H., Hambert, G. (1967). Chromosomes and antisocial behavior. *Experta Criminologica*, 7, 5-10.

Fortin, J. (1996). *Formation des enseignants a la prevention des situations de violence*. In Rey, C. (Eds.). *Les adolescents face a la violence*. Paris: Syros.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: NRF, Ed. Gallimard.

Frease, D. (1972). The schools self concept and juvenile delinquency. *British Journal of Criminology*, 12, 133-146.

Freud, S. (1937). *New Introductory lectures on psychoanalysis*. London: Hogarth Perss and Institute of Psychoanalysis.

Friedrich, L.K., & Stein, A.M. (1973). Aggressive and prosocial television programs and the natural behavior of preschool children. *Monographs in Social Research and Child Development*, 38, No 151.

Funham, A. (1990). *The protestant Work ethic: The psychology of Work related beliefs and behaviours*. New York: Routledge.

Funk, W. (1997). Violence in German schools: the current situation. Paper presented at the conference: Safer at school, 24-26 February 1997. Organized jointly by the Dutch chair of the European Union and the European Commission in Utrecht.

Funk, W. (1997). Violence in German schools: the current situation. In Deharbieux, E., & Blaya, C. (Eds.). *Violence in schools. Ten approaches in Europe*. Paris: ESF.

Furlong, J. (1985). *The deviant pupil. Sociological Perspectives*. New York: Harvard University Press.

Furlong, J. (1997). Drugs and school violence, *Educational and Treatment of children*, 20(3), 263-280.

Furlong, M., & Morrison, G. (1994). Introduction to mini-series, school violence and safety in perspectives. *School Psychology Review*, 23(2), 139-150.

Furlong, J. et al. (1995). Who are the victims of school violence? A comparison of student non-victims and multi - victims. *Educational and Treatment of children*, 28:3.

Galand, B., & Philippot, P. (1999). Violence et Demovitation: une Enquete dans le secondaire Belge Francophones. Rapport de Recherche. Universite Catholique De Louvain la Neuve.

Galtung, J. (1978). Der besondere neitrag der Friedensforschung zum stadium der Gewalt: typlogien. In Rottgers, K. & Saner, H. (Eds.). *Gewalt Grundlagen probleme in der diskussion der Gewaltphanomene*, pp.9-32. Basle, Struttgart: Enke.

Gammage, P. (1982). *Children and schooling: Issues in childhood socialization*. New York: Allyn and Univin.

Ganty, J. (1995). *La violence Scolaire, en Communaute Francaise de Belgique*. Belgique: Bruylant.

Geisler, P. (1977). Die Sozialisation theorie von Talcott Parsons Ammerkunger zun Parsons, *Rezeption in der deutschen Soziologie KZfss*, 31, 267-281.

General Survey Questionnaires and Nomination Methods Concerning Bullying. (1999). Έκθεση του εργατικού κόμματος με πρόεδρο τον Daniel Orteg. Connect Initiative University of Seville, Spain.

Georgas, J. (1985b). Group interactions and problem solving with Greek children. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 11, 348-361.

Georgas, J. (1986a). Cooperative, Competition and individualistic goal structures with seventh grade Greek children: problem solving effectiveness and group interaction. *Journal of Social Psychology*, 126, 227-236.

Gerber, S.B. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), 42-50.

Gill, M., & Hearnshaw, S. (1997). Personal safety and violence in schools. *Research Report RR 21, London: Df EE*.

Gimb, R. (1970). The effect of Human relations training. In Bergman, A.E., & Garfield, S.L. *Handbook of Psychotherapy and behavior change*. New York: John Wiley & Sons.

Goeppinger, H. (1973). *Kriminologie- Eine Einfuhrung*. Munchen:

Goffman, E. (1973). *Interaktion: Spass am Spiel. Rollen distanz*. Munchen:

Gold, M. (1970). *Delinquent behavior in an American city*. New York.

Gold, M., & Mann, D.W. (1984). *Expelled to a friendlier place: A study of effective alternative schools*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Gold, V., et al. (1996). School and student violence: A primer American Secondary Education, 24(3), 27-32.

- Goldstein, D. (1983). *Spouse abuse*. New York: Goldstein.
- Goldstein, A.P. (1983). *Prevention and control of aggression*. New York: Goldstein.
- Goldstein, A. (1996). *The psychology of vandalism*. New York: Plenum Press.
- Gordon, P. (1967). Mom as a system that needs to learn. In Stewart, D. (Eds.). *Automaton theory and learning systems*. New York: Academic Press.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., & Hybl, H. (1993). Managing adolescent behavior: a Multiyear, Multi - school Study. *American Educational Research Journal*, 30(1), 179-215.
- Gottschaldt, K. (1950). *Probleme der Jugendverwahrlosung*. Leipzig:
- Grigon, C.I. (1971). *L' ordre des choses – Les fonctions sociales de l' enseignement technique*. Paris: Minuit.
- Habermas, J. (1970). *Technik und Wissenschaft als ideologie*. New York: Telos.
- Habermas, J. (1976). *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Frankfurt: Aufl.
- Habermas, J. (1977). *Jurgen, Kultur und Kritik*. Frankfurt.
- Habermas, J. (1981). *New social movements*. New York: Telos
- Hacker, F. (1977). *Aggression*. Hamburg: Reinbeck bei Hamburg.
- Hall, E.T. (1963). A systemic for the notation of proxemic behavior. *American Anthropologist*, 65, 1.003-1.026.
- Hall, K.R.L. (1964). *Aggression in monkey and ape societies*. *National History of Aggression*. London: Academic Press.
- Hall, P.M. (1966). Identification with the delinquent sub culture and level of self-evaluation. *Sociometry*, 29, 146-158.

- Hallowell, A.I. (1955). *Culture and experience*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hampel, R., & Selg, H. (1975). *Der Freiburger Aggressionsfragebogen (FAF)*. Munchen: Gottingen.
- Hargreaves, D. (1967). *Social relations in a secondary school*. London; Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, D. (1975). *Interpersonal relations and education*. London; Routledge and Kegan Paul.
- Harris, M.B. (1974a). Aggressive reactions to a frustrating phone call. *Journal of Social Psychology*, 92, 193-198.
- Harris, M.B. (1974b). Mediators between frustration and aggression in a field experiment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 561-571.
- Harris, M.B. & Associates, (1993). *The Metropolitan life survey of the American teacher. Violence in American schools*. New York: Author.
- Harter, S. (1985). Developmental processes in the construction of the self. In Mussen, P.H. (Eds). *Handbook of child psychology, 4<sup>th</sup> edition, Vol.IV*. New York: John Wiley and sons Inc.
- Harter, S. (1990b). Processes underlying adolescent self concept formation. In Montemayor, R., Adams, G.R., & Gullota, T.P. (Eds.). *From childhood to adolescence; A transitional period, pp.205-239*. Newbury Park, C.A.:Sage.
- Hartfield, G.H.K. (1973). *Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft*. Opladen.
- Hartup, W.W., & Dewit, J. (1974). *The development of aggression: problems and perspectives*. New York: Harper & Row.
- Hawaii State Department of Health. Honolulu. Maternal and Child Health Branch. (1991). Adolescent Health in Hawaii: The adolescents Health Network's teen health advisor report.
- Haynes, R.M., & Chalker, D.M. (1999). A national of violence, *The American School Board Journal*, 186(3), 22-5.

- Healman, D.A., & Beaton, S. (1986). The pattern of violence in urban public schools: The influence of school and community, *Journal of School Psychology*, 36(1), 29-44.
- Healman, D.A., & Beaton, S. (1986). The pattern of violence in urban public schools: The influence of school and community, *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 23(2), 102-127.
- Healy, W., & Bronner, A. (1936). *New light on Delinquency and its treatment*. New Haven: Yale University Press.
- Hechinger, F. (1994). Saving Youth from violence. *Carnegie Quarterly*, 39(1), 2-10.
- Henningham, K.D. et al (1982). Impact of the introduction of television on crime in the United States: Empirical findings and theoretical implications. *Journal of Personal Social Psychology*, 42, 461-477.
- Herrero – Ocana, M.L. (1997). *Report on the activities of the Spanish Ministry of Education and Culture to a good school climate*. Utrecht: Ministry of Education and Culture.
- Hewitt, J. (1970). *Social stratification and deviant behavior*. New York: Random House.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkley: University of California Press.
- Hofstein, A., et al. (1990). Attitudes toward school science: A comparison of participants and non –participants in extracurricular science activities. *School Science & Mathematics*, 90(1), 13-32.
- Hope, T.L., & Bierman, K.L. (1998). Patterns of home and school behavior problems in rural and urban settings, *Journal of School Psychology*, 36(1), 44-58.
- Houdoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek Elementary Schools: Pupils attitudes and teachers / parents awareness. *Educational Review*, 53(1), 19-26.



Hurrelmann, K. (1973). Familiäre Sozialisation. In Walter, H. *Sozialisationsforschung, Vol. II*. Stuttgart – Bad Cannstatt.

Huston, N. (1980). *Dire et interdire, elements de Jurologie*. Paris: Payot.

Hyman, J.A., & Peron, D.C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior, *Journal of school Psychology, 36*(1), 7-27.

Imamaglo, E.D. (1976). Children's awareness and usage of intention cues. *Child Development, 46*, 39-45.

Jahoba, M., & Warren, N. (1965). The myths of youth. *Sociology of education, 38*.

James, W. (1998/1977). *Human immortality. Two supported objections to the doctrine*. Boston: Houghton Mifflin.

Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: a psychological framework for understanding and action. *Journal of Adolescent's Health, 12*, 587-605.

Jessor, R., Van Dess Boss, J., Venderryn, J., Costa, F.M., & Turban, M.S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderate effects and development change. *Development Psychology, 31*, 923-933.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and practice*. Minnesota: Interaction Book Company.

Johnson, M.C. (1976). Viewer aggression, self esteem and television character preference as variable influencing social normative judgments of television. Ph.D. Dissertation, University of Massachusetts.

Jones, T.S., & Compton, R. (2003). *Kids working it out*. San Francisco: Jossey Bass.

Jouhy, E. (1970). Die antagonistische Rolle des Lehrers in Prozers der Reform. In Beck, J. *Erziehung in der Klassengesellschaft*. Munchen.

Kadel, B. (1998). Wisconsin youth risk behavior survey. Executive summary and report. New York: Eric Publication.

- Kaiser, G. (1959). *Randalierende Jugend*. Heidelberg:
- Kaiser, G. (1973). *Jugendrecht und Jugend kriminalitat*. Winheim: Bassel.
- Kaplan, H. (1975a). Self attitudes and delinquent behavior. Pacific Palisades, California: Goodyear.
- Kaplan, H. (1977). Increasing the self-rejection and continuing / Discontinued deviant response. *Journal of Youth and Adolescence*, 6(1).
- Kaplan, L.G., & Luck, C.E. (1977). The dropout phenomenon as a social problem. *The Educational Forum*.
- Katz, P., & Kahn, R.L. (1978). *The social psychology of organizations, 2<sup>nd</sup> edition*. New York: Wiley.
- Kessler, M. (1994). Childhood family violence and adult resurrect depression. *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 13-27.
- Kimweli, D.M.S., & Anderman, E.M. (1999). *Adolescent's fears and school violence*. Eric Digest.
- Kingery, P.M. (1992). Violence and illegal drug use among adolescents: Evidence from the U.S. National Adolescence Student Health Survey, *International Journal for Addictions*, 27, 1445-1464.
- Kingery, P.M. et al. (1995). Violence in rural schools: An emerging problem near the United Statew – Mexican border. *School Psychology International*, 16, 335-344.
- Klafki, W. (1975). *Erziehungswissenschaft, 1, 2, 3*. Frankurt: Funk - Kolleg.
- Klein, M. (1957). *Envy and Gratitude*. London: Tavistock.
- Klicpera, Ch., & Gasteiger – Klicpera, B. (1994). *Aggression at school*. N, J: Wien
- Klockhaus, R., & Morbey, B. (1986). *Psychologie des Schulvandalismus*. Gottinger.
- Knuston, J.F. (1973). *The control of aggression*. Chicago: Aldine.

Kohlberg, L. (1958). The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen. Ph.D. Dissertation. University of Chicago.

Kohlberg, L. (1969). *Stages and sequences: the cognitive developmental approach to socialization*. In Coslin, D.A. (Eds), *Handbook of socialization, Theory and Research*. Chicago: Rand McNally.

Kohlberg, L. (1971). "From Is to Ought". *Cognitive Development and Epistemology*. New York: Academic Press.

Kohlberg, L. (1981). *Essays of moral development, Vol. I. The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper and Row.

Kohlberg, L. (1984). *Essays of moral development, Vol. II. The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper and Row.

Kohlberg, L. & Candee, D. (1984). *The relationship of moral judgment to moral actions. Essays on moral development, Vol. II. The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.

Kohl, J., & Kohl, H. (1977). *The view of the Oak: The private worlds of other creatures*. San Francisco: Sierra Club Books.

Kornadt, H.J. (1974). Toward a motivational theory of aggression and aggression inhibition; some considerations about an aggression motive and their application to TAT and catharsis. In Dewit, J., & Hartup, W.W. (Eds.). *Determinants and origins of aggressive behavior*. Den Haag: Mouton.

Korte, C. (1972). Pluralistic ignorance about student radicalism. *Sociometry*, 35(4), 576-587.

Krauss, R.M., et al. (1996). Field and laboratory studies of littering. In Goldstein, A.P. (Eds). *The psychology of vandalism*. New York: Plenum Press.

Krebs, D.L., & Miller, D.T. (1986). Altruism and aggression. In Lindzey, G., & Aronson, F. (Eds.). *Handbook of Social Psychology, 3rd edition*. New York: Random House.

Krug, S., & Henry, T. (1974). Personality motivation and adolescent drug use patterns. *Journal of Counseling Psychology*, 21, 440-445.

Kulik, C.C., & Kulik, J.A. (1982). Effects of ability grouping of secondary school students: A meta – analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19.

Lambert, W.A. (1978). Promise and problem of cross cultural exploration of children's aggression strategies. In Hartup, W.W., & Wit, J. (Eds.). *Origins of aggression*. Den Haag.

Lankard, B.A. (1996). *Youth organizations: Myths and realities*. New York: Eric Publication.

Laurence, D. (1981). Development of self esteem questionnaire. *British Journal of educational Psychology*, 51, 245-251.

Leaute, J. (1981). Η Ανθρώπινη βία. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Leblanc, M., & Frechette, M. (1991). Le passage a l' acte delictueux au cours de la jeunesse et de l' adolescence: Perspective developementale. *Revue Internationale de criminologie et de police technique*, XLIV(2), 45-59.

Le Compte, M.D., & Dworkin, A.G. (1991). *Giving up on school*. Newbury Park, California: Corwin Press Inc.

Lemmer, E. (1982). *Der Begriff der sekundären Devianzi* in Luederssen, K., & Sack, F. (1982). *Seminar Abweichendes Verhalten I. Die selektiven Normen der Gesellschaft*. Frankfurt.

Levinson, D. (1977). What have we learned from cross-cultural surveys; *American Behavioral Scientist*, 20, 757-792.

Levinson, S.H. (1996). *The short term effects of adolescent competence training on self esteem and social skills in an upper middle class, suburban middle school*. DAI-A 57/02, p. 535.

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: Mc Graw – Hill.

Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Mc Graw – Hill.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York: Harper.

- Lewis, D. (1988). *Helping your anxious child*. London: Methuen.
- Ley, D., & Cybriwsky, R. (1996). *The spatial ecology of stripped cars*. In Goldstein, A.P. (Eds.). *The psychology of vandalism*, pp. 235-245. New York: Plenum Press.
- Lindquist, B., Molnar, A., & Brauckmann, L. (1987). Working with school related problems without going to school. *Journal of Strategic and Systemic Therapies*, 6(4), 44-50.
- Lindstrom, P. (1997). Patterns of school crime. A replication and empirical extension. *British Journal of Criminology*, 3.
- Lisella, L.C., & Serwatka, T.S. (1996). Extracurricular participation and academic achievement in minority students in urban schools. *Urban Review*, 28(1), 63-80.
- Livingstone, D. (1983). *Class ideologies and Educational Feathers*. Lewes: Falmer Press.
- Lorenz, K. (1963). *On Aggression*. New York: Harcourt, Brace World.
- Lorenz, K. (1966). *Das sogenannte böse. Zur Naturgeschichte der Aggression*. Wien: Borotha – Schoeler.
- Lorenz, K. (1973). *Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit*, piper. München.
- Lowenstein, L.F. (1986). Vandalism in schools: causes, prevention and treatment, *Health in School*, 2(3), 72-73.
- Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. California: Stanford University Press.
- Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1980). Sex differences in aggression: A rejoinder and a reprise. *Child Development*, 51, 964-980.
- Mac Robbie, A. (1978). *Working class girls and the culture of femininity. Women Take Issue*. London: Hutchinson.

- Magnus, H. (1993). *Enzensberger: Aussichten auf den Bürgerkrieg*. Frankfurt: a/M.
- Mahoney, J.L., & Cairns, R.B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school drop out. *Developmental psychology*, 33(2), 241-253.
- Manners, P.A., & Smart, D.J. (1995). *Moral development and identity formation in high school juniors: the effect of participation in extracurricular activities*. New York: Eric Publication.
- Manning, A. (1972). *An introduction to animal*. London: Edward Arnold.
- Marcelli, K.D. (2002). *Correlates of adolescent's aggression*. Dai-B 62/08, p.3.809.
- Marsh, P. (1978). *The rules of disorder*. London; Routledge and Kegan Paul.
- Marten, J., & Fitzpatrick, J. (1968). *Delinquent behavior*. New York: Random House.
- Martin, B., & Hoffman, J.A. (1990). Conduct disorders. In Lewis, M., & Miller, S.M. (Eds.). *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Plenum.
- Maturana, H., & Varela, F. (1980). *Auto poiesis and cognition: The realization of the living*. Boston: Reider.
- Maturana, H. (1981). Autopoiesis. In Zelemy M. (Eds.). *Autopoiesis, a theory of living organization*. New York: North Holland.
- Maturana, H., & Varela, F. (1987). *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding*. Boston: Shamhala Books.
- Mayer, G.R. (1983). Preventing school vandalism and improving discipline: A three-year study, *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 16(4), 355-369.
- Mc Cob, J., & Tremblay, R. (1992). *Preventing antisocial behavior*. New York: The Guilford Press.
- Mc Cord, W., & Mc Cord, J. (1959). *Origins in crime*. New York:

Mc Cord, W. (1961). Familial correlates of aggression in non delinquent male children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 79-93.

Mc Culloc, W., & Pitts, W. (1943). A logical calculus of the ideas immanent in the nervous activity. *Bull Math Biophys*, 5, 115-120.

Mc Name, S. (1978). Moral behavior, moral development and motivation. *Journal of Moral Education*, 7, 27-31.

Mc Quire, M.T., & Troisi, A.T. (1989). Aggression, pp.271-282. In Kaplan, H.I., & Sadock, B.J. (Eds.). *Comprehensive Textbook of Psychiatry*. Baltimore: Williams & Wilkins.

Mead, G.H. (1978). *Geist, Identitat und Gesell schaft*. Frankfurt.

Memmert, W. (1989). *Der kriminelle Schuler. Eine Herausforderung fur den Lehrer* in Bauerle, S. (1989). *Kriminalitet bei Schulern*. Stuttgart:

Merton, R.K. (1965). *Elements de theorie et de methode sociologique*. Paris: Gerard Monfort.

Milgram, S. (1963). Behavior study of obedience. *Journal of Abnormal and Social psychology*, 67, 371-378.

Miller, N.E., et al. (1941). The Frustration Aggression hypothesis revisited. In Berkowitz, L. (Eds.). (1969). *Roots of aggression: A re- examination of the frustration – aggression hypothesis*, pp.1-28. New York: Atherton Pr.

Miller, G. (1956). The magical number seven plus or minus two: Some limits in our capacity or processing information. *Psychological Review*, 83, 64-75.

Miller, J. (1980). *General living system theory*. In Kaplan, H. et al (Eds.). *Comprehensive text book of psychiatry, Vol III*. London: Williams & Wilkins.

Miller, J. (1980). *Living systems*. London: Chapman & Hall.

Miller, G. (1994). School violence mini series: impressions and implications. *School Psychology Review*, 23, 257-256.

Miller, S. M. (1999). Why Sue Ellen Bridges: “All we know of Heaven Should be Taught in our high schools. *Alan Review*, 27(1), 5-8.

Mischel, W. (1961a). Delay of gratification, need for achievement and acquiescence in another culture. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 543-552.

Modi, M. et al. (1996). *Predictors of academic giftedness among U.S. high school students: evidence from a nationally representative multivariate analysis*. New York: Eric Publication.

Mollo, S. (1970). *L' ecole dans la societe*. Paris: Dunod.

Montagner, H. (1975). *Kind und Kommunikation*. Munchen: Olten

Mooij, T. (1997). *Safe(r) at school. Summarizing report*. Utrecht.

Mooij, T. (1998). Public – class determinants of aggressive and victim behavior in pupils, *British Journal of Educational Psychology*, 68, 373-385.

Morita, Y. (1996). Bullying as a contemporary behavioral problem in the context of increasing “societal privatization” in Japan. *Prospects*, 26, 311-329.

Morrison, D.R. (1998). From “kilroy is here” to the Jonesboro incident: a logical progression, *Journal of Instructional Psychology*, 25(4), 250-255.

Morrison, G.M., & D’Insau, B. (1997). The web of zero tolerance; Characteristics of students who are recommended for expulsion from school, *Education and Treatment of Children*, 20, 316-335.

Moser, G. (1987). *L' aggression*. Paris: Presses Universitaires de France. Qe sais – je; 2349.

Motoori, t. (1963). A study of juvenile delinquents by the self concept. *Family Court Probation*, 2, 44-49.

Moyer, K.E. (1968). Kinds of aggression and their physiological bases. *Communications in Behavioral Biology*, 2, 65-87.



Moyer, K.E. (1976). *The psychobiology of aggression*. New York: Harper & Row.

Mucchielli, R. (1963). La notion de bien et de mal chez l' enfant. *Cahiers de l' Enfance*, 97, 9-19.

Mummendy, A. (1983). Aggressives Verhalten. In Thormae, H. (Eds.). *Encyklopadie der Psychologie*. Munchen: Gottingen.

Murdock, G., & Phelps, G. (1972). Youth culture and the school revisited. *British Journal of Sociology*, 23.

Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years olds, *The British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.

NASP & CECP. (1997). Creating safe and drug free schools. An action guide, NASP (National Association of school Psychologists) and CECP Developed Publication for the U.S. Department of education.

NCES. (1997). *Violence and Discipline Problems in U.S. public schools, 1996-1997*.

NCVE. (1991). National Council on Vocational Education. *Rediscovering our national vision: Building positive self esteem and a strong work ethic*. Washington, D.C.

Nicolis, G., & Prigogine, I. (1977). *Self organization in nonequilibrium systems*. New York: John Wiley and Sons.

Nye, F.J. (1958). *Family Relations and Delinquent Behavior*. New York:

O' Brien, E., & Rollefson, M. (1995). *Extracurricular participation and student engagement. Educational policy issues: statistical perspective*. New York: Eric Publication.

Oevermann, U. (1972). *Sprache und soziale*. Frankfurt: Herkunft.

Offer, D. (1979). *The psychological Word of the Juvenile Delinquent*. New York: Basic Books.

Olofson, B. (1971). *Var var def visa*. Stockholm:

Olweus, D. (1978). *Aggression in schools, whipping boys*. Washington, DC: 35 Hemisphere.

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

Olweus, D. (1984). Aggression and their victims: Bullying at school. In Frude, N., & Gault, H. (Eds.). *Disruptive behavior in schools*. New York: Wiley.

Olweus, D. (1985). 80.000 Eleven innblandet inobbing. *Norsk Skoleblad*, *2*, 18-23.

Olweus, D. (1987). Bully victims problems among school children in Scandinavia. In Myklebust, J.P., & Ommundsen, R. (Eds.). *Psycholog – profesjonen mot ar 2000*. Oslo: Universitets fro Laget.

Olweus, D. (1989). Bully / victims problems among school children: basic facts and effects of a school based intervention program. In Rubin, K., & Pepler, D. (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression*, pp.45-102. Hillsdale, N.J: Erlabaum.

Olweus, D. (1991). Bully / victims problems among school children: basic facts and effects of a school based intervention program, 2<sup>nd</sup> edition. In Rubin, K., & Pepler, D. (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression*, pp.45-102. Hillsdale, N.J: Erlabaum.

Olweus, D. (1993). *Bulling at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1993a). Victimization by peers: antecedents and long term outcomes. In Rubin N.A., & Asendorg, J.A. (Eds.). *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood*. NJ: Hellidale.

Olweus, D. (1995). Peer abuse or bullying at school: basic facts and a school based intervention program, *Prospects*, *25(1)*, 331-359.

Olweus, D. (1996). Bully victim problems at school, *Prospects*, 26(2), 133-139, 331-359.

Ortega, R., & Smith, P. (2001). *The Seville project against school violence: An educational intervention model of an ecological nature. Ten approaches in Europe*, 143-162. Paris: ESF.

Orpinas, P.K. (1995). The co-morbidity of violence – related behaviors with health risk behaviors in a population of high school students, *Journal of Adolescent Health*, 16, 216-225.

Owings, J. et al. (1998). *Who goes to America's highly ranked" National Universities"? Statistics in brief*. New York: Eric Publication.

Pablant, P., & Baxter, J.C. (1996). *Environmental correlates of school vandalism*. In Goldstein, A.P. (Eds.). *The psychology of vandalism*. New York: Plenum Press.

Pain, J., & Villerbu, L.M. (1997). *Autonomisez moi. Adolescence, violences et deviances (1952-1995)*. Paris: Matrice.

Pantin, C. (1968). *The relation between the sciences*. London: Cambridge University Press.

Paris, S.G. (1988). Fusing skill and will in children's learning and schooling. Paper presented at the Congress of the American Educational Research Association. New Orleans.

Paritsis, N. (1985). A model of man as a hierarchical and purposeful intelligent system. In Banathy, B. (Eds.). *Systems inquiry, Vol. II. pp.102-107*. California: Intersystem Publications Seaside.

Paritsis, N. (1992). Towards a law of optimum variety. In Trappl (Eds.). *Cybernetics and systems Research '92', Vol I. London: World Scientific, pp. 35-40*.

Paritsis, N. (1993a). Societal evolution: A process without random variation. *World Futures*, 37, 173-178.

Parsons, T. (1951). *The social system*. New York: Free Press of Glencoe.

Parsons, T. (1955). *Family, Socialization and Interaction process*. New York: Free Press of Glencoe.

Paritsis, N., & Stewart, D. (1979). An interaction theory of motivation and purpose in natural intelligent systems. In Erikson, R. (Eds.). *Improving the human condition: Quality and stability in social systems. Society for general systems Research*, pp.866-874. London: Gordon and Breach.

Paritsis, N., & Stewart, D. (1981). Interaction and evolution. An analysis of human development. In Laster, G. (Eds.). *Applied systems and Cybernetics, Vol. III.*, pp.1316-1320. New York: Pergamon Press.

Paritsis, N., & Stewart, D. (1983a). Satisfaction and the development of socio – cultural systems through the control interactions. In Lasker, G.(Eds.). *The relation between major world problems and systems learning, Vol. III.*, pp. 411-414. California: Intersystem Publications, Seaside.

Paritsis, N., & Stewart, D. (1983b). *A Cybernetic approach to color perception*. London: Gordon and Breach.

Paritsis, N. (1987). Man as a hierarchical and purposeful intelligent system. *Systemic Research*, 4, 169-176.

Paritsis, N. (1997). Sociocultural systems design based on collective intelligent functions. *Cybernetica XL*, 4, 297-318.

Paritsis, N. (1999). The balance of variety with order: A necessity for the developing sustainable systems. Proceeding of the international conference of the Research Committee of Socio – Cybernetics, on problems of complexity and emergence in sustainable systems Kolimbari, Crete, Greece, 26-31.

Paritsis, N. (2000). Their function and their possible contribution in changing human behavior. In Hofer, C., & Chroust, G. (Eds.). *Social systems and the future*. Vienna: Australian Society for Cybernetics Studies.

Parsons, T. (1951). *The social systems*. New York: Free Press.

Parsons, T. (1973). *Beitrage zur soziologischen theorie*. Darmstad – Neuwied.

Pateraki, L., & Houdoumadi, A. (2001). Bulling among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology, 21*, 167-175.

Pateraki, L., & Houdoumadi, A. (2001). Bulling and bullies in Greek elementary schools: pupils attitudes and teacher's, parent's awareness. *Educational Review, 53*, 19-26.

Patermann, F., & Patermann, U. (1980). *Fragebogen zur Erfassung aggressive Verhaltens in Konkreten Situationen (EAS – JEASM)*. Braunschweig.

Paterson, G.R., Reid, J.G., Janes, R.R., & Cogner, R.E. (1975). *A social learning approach to family intervention*. I.Eugene: Ol Catalise.

Patterson, G.R. (1982). *Coercive family process*. Oregon: Eugene.

Patterson, G.R., & Hautzinger, C.H. (1983). Aggressives und antisoziales Verhalten bei Kindern *ZPP, 2*, 187-194.

Patterson, G.R., Dishion, T.J., & Bank, L. (1984). Family interaction: A process model of deviancy training. In Eron, L. (Eds.).(1984). *Special of aggressive behavior, 10*, 253-267.

Patterson, G.R., & Dishion, T.J. (1985). Contributions of families and peers to delinquency. *Criminology, 23(1)*, 63-79.

Patterson, G. et al. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44(2)*, 225-335.

Pet Checkland, J. (1981). *Systems.Thinking systems practice*. New York: Wiley.

Peterson, F. (1972). *Marijuana smokers and non smokers: a self concept study*. Dissertation Abstracts, 32, 10a, 5619.

Pettigrew, T. (1979). The ultimate attribution error: extending Allport's cognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin, 10*, 233-246.

Philips, D.P. (1983). The impact of mass media violence in U.S. Homicides. *American Social Review, 48*, 560-568.

Pianos, K. (1977). *Einstellungen griechischer Volksschullehrer zu Kind und Unterricht*: Tübingen.

Pitt, D.G., & Zube, E.H. (1991). Management of nature environment. In Stokols, D., & Altman, I. (Eds). *Handbook of environment psychology*. Malabar, FL: Pergamon Press.

Pitkanen – Pulkinen, L. (1981). Concurrent and predictive validity of self reported aggressiveness. *Aggressive Behavior*, 7, 97-110.

Polk, K., & Pink, W. (1971). Youth culture and the school: a replication. *British Journal of Sociology*, 22, 2.

Powell, M., & Solity, J. (1990). *Teachers in control. Cracking the code*. London, New York: Routledge.

Price, J.H., & Everret, S.A. (1997). Teachers perceptions of violence in the public schools, *American Journal of Health behavior*, 21(3), 172-177.

Prigogine, I., & Stengers, I. (1984). *Order of chaos*. New York: Batman Books.

Randall, L.H. (1970). *A comparison of the self concept and personality of deaf high school students*. Unpublished Ma thesis, University of Tennessee.

Randolph, N. (1996). Youth gangs in search of a miracle: our part. *School Intervention Research*, 9(2, 25), 226-228.

Rasa, O.A.E. (1976). Aggression: Appetite or Aversion? An ethnologist's viewpoint. *Aggressive Behavior*, 2, 213-222.

Rasinki, K. (1987). What's fair is fair or is it; value differences underlying views about Social Justice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 201-211.

Reasoner, R.W. (1994). Self esteem as an antidote to crime and violence. Prepared for National Council for self esteem.

Reicher, S., & Emler, N. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology*, 24, 161-168.

Reid, R. (1982). The self concept and persistent school absenteeism. *British Journal of Educational psychology*, 52, 179-187.

Reinold, G. (1991). *Sociologie Lexikon*. Munchen: Wien.

Report to Congress. (1978). Violence Schools - Safe Schools: The safe school study report to Congress. Στο Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Reynolds, D. (1976). *School do make a difference*. New York: New Society.

Reynolds, R.K., Karr- Kirdwell, P.J. (1996). *A literary review and a plan for principals. Extra curricular activities, academic achievement and secondary students success*. New York: Eric Publication

Rigby, K., & Slee, P. (1992). Dimensions of interpersonal relations among Australian children and implications of psychological well being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.

Roberts, J. (1972). *Self image and delinquency*. Research Series, No 3, Department of Justice, New Zealand.

Robins, L.N. (1978). Study childhood predictors of adult antisocial behavior: replication from longitudinal studies. *Psychological Medicine*, 8, 611-622.

Rockville, M.D. (1991). *Drugs and Crime Facts*. Drugs and crime data center & clearinghouse, U.S. Department of Justice statistics, Bureau of statistics, NCJ-134371.

Rogers, C.R., Kell, W.L., & Mc Neil, H. (1948). The role of self understanding in the prediction of behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 12, pp.174-186.

Rogers, C.R. (1981). A model of self as an aspect of the human information processing stress system. In Cantor, N., & Kihlstrom, J.F. (Eds.). *Personality, Cognition and Social Interaction*, pp.193-214. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rogers, C.R. (1982). Reply to Rollo May's letter. *Journal of Humanistic Psychology*, 22(4), 85-89.
- Rogers, C.R. (1989). The case of Mrs. Oak. In Wedding, D., & Corsini, R. (Eds.). *Case studies in psychotherapy*. Itaska, IL: F.E.Peacock.
- Rombokas, R. et al. (1995). *High school extracurricular activities and college grades*. New York: Eric Database Publication.
- Ronald, E. (1988). *Report of the European teachers seminar on bullying at schools*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- Ronald, E. (1989). Bullying: the Scandinavian research tradition. In Tattum, D.P., & Lane, D.A. (Eds.). *Bullying in schools*. London: Trentham Books.
- Rosenbaum, M.E., & Decharms, R. (1960). Direct and vicarious reduction of hostility. *Journal of Abnormal and Social psychology*, 60, 105-111.
- Rudolf, W. (1959). *Die amerikanische «Cultural Anthropology» und das Wertproblem*. Berlin.
- Rudo - Zena, H. (1996). What the literature tell us: Relationships between family violence, school behavior problems. Juvenile Delinquency and Adult Crime. Proceedings of the 9<sup>th</sup> Annual Research Conference, Tampa, FL. February 1996, 26-28.
- Rule, B.G., & Ferguson, T.J. (1984). Developmental issues in attribution, moral judgement and aggression. In Kaplan, R.R.M., Konecni, V.I., & Novaco, R.W. (Eds.). *Aggression in children and youth*. Dan Haag, pp.138-161.
- Rutter, M. (1978). In Ball, T. (1982) *Schools and disruptive pupils*. New York: Longman Bloomfield.
- Rutter, M. et al. (1979). In Tattum, D. (1982). *Disruptive pupils in schools and units*. Chichester: Wiley & Sons.
- Rutter, M. et al. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their effects on children*. London: Open Books.



Ryder, R.G. (1985). Professionals Values in Family Assessment. *Counseling and Values, 30(1), 24-34.*

Salvin, R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice.* Massachusetts: Allyn and Bacon.

Satrer, P. (1983). *Cahier pour une morale.* Paris: Gallimard.

Schaeffer, J. (1976). Correlations between two measures of self esteem and drug use. *Psychological Reports, 39, 915-919.*

Scheier, M.F. (1976). Self awareness, self consciousness and angry aggression. *Journal of Personality, 44, 627-644.*

Scheier, M.F., Buss, A.H., & Buss, O.M. (1978). Self consciousness, self report of aggressiveness and aggression. *Journal of Research in Personality, 12, 133-140.*

Scherer, K.R. et al. (1975). *Human aggression and conflict.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Schott, F. (1972). Psychophylosophie der Aggression. In Selg, H. (1972). *Zur Aggression verdammt?* Stuttgart: Kohlhammer.

Schrader, A. (1976). *Die zweite Generation.* Munchen: Kronberg.

Schwartz, W. (1996). *An overview of strategies to reduce school violence.* 115.

Schwind, H.D., (1998). *Gewalt an der Schule am Beispiel Bochum.* Mainz: Weisser Ring.

Sears, R.R., Maccoby, E.E., & Lewin, H. (1957). *Patterns of child rearing.* Eraston, III: Row Peterson.

Selg, H. (1974). *Menschliche Aggressivitaet.* Hogrefe: Goettingen.

Selg, H. (1988). *Psychologie der Aggressivitat.* Toronto, Zurich: Hogrefe Gottingen.

Shaffer, D. (1980). The development of aggression. In Rutter, M. (Eds.). *Scientific Foundations of developmental Psychiatry*. London: Heinemann.

Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G. (1978). The validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 43(3), pp.407-439.

Shaw - Cameron, E. (1999). Violence: A change agent in our schools, *The Delta-kappa Gamma, Bulletin*, 65(2), 15-18.

Shen, J. (1997). The evaluation of violence in schools, *Educational Leadership*, 55, 18-20.

Sherif, M. (1935). A study of some social factors in perception. *Archives of Psychology*, whole of No 187.

Shilts, L. (1991). The relationship of early adolescent substance use to extracurricular activities, peer influence and personal attitudes. *Adolescence*, 22(103), 611-617.

Shoho, A.R., & Pertinsky, I.T. (1999). *The rural school environment and its effect on adolescent alienation*. New York: Eric Publication.

Shoho, A.R., & Petrinsky, I.T. (1999). *The rural school environment and its effect on adolescent alienation*. New York: Eric Publication.

Short, J., & Stodtbeck, F. (1965). *Group processes and gang delinquency*. Chicago: University of Chicago Press.

Shumow, L., Vandell, D.L., & Posner, J. (1999). Risk and Resilience in the Urban Neighborhood: Predictors of academic performance among low income elementary school children. *Merrill Palmer Quarterly*, 45(2), 309-331.

Silliker, S.A., & Quirk, J.T. (1997). The effect of extracurricular activity participation on the academic performance of male and female high school students. *School Counselor*, 44(4), 288-293.

Simon, J. (1974). A comparison of marijuana users and no users. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 42, 917-918.

Skiba, J. (1999). The dark side of zero tolerance: can punishment lead to safe schools. *Phi-Delta-kappan*, 80(5), 372-376.

Slee, R.T., & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self esteem to bully / victim behavior in Australian school boys. *Personality and individual differences*, 14, 371-373.

Slee, R.T. (1994). Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimization. *Child Psychiatry and Human Development*, 25, 97-107.

Smith, P.K., & Sharp, S. (1994). *School bullying, insight and perspectives*. London: Sage.

Smith, P.K., Morita, Y., Junger – Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross national perspective*. London: Routledge.

Soule, M., & Lebovici, S. (1970). *La connaissance de la enfant par la psychoanalyse*. Paris: PUF.

Spinellis, D.E., Apospori, E.I., Kranidioti, M., Symiyianni, Y., & Angelopoulou, N. (1994). *Key findings of a preliminary self report delinquency study in Athens, Greece* in Junger - Tas, J., Terlow, C., & Klein, M. (Eds), *Delinquent behavior among young people in the Western World. First results of the international self report delinquent study*, pp.288-309. Amsterdam: Kugler & Dutch Ministry of Justice.

Spitz, R. (1976). *Von Saugling zum Kleinkind*. Stuttgart.

Steinmetz, S.K. (1977). *The cycle of violence*. New York: Wiley.

Steller, M., & Hunze, D. (1984). Zur Selbstbeschreibung von Delinquenten im Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI) Eine Sekundaranalyse empirischer Untersuchungen *Z.F. Different und Diagnost Psychologists*, 5(2), 87-109.

Stephenson, P., & Smith, D. (1988). *Bullying in schools. Stoke on trent*. Trentham Books.

Stephenson, P., & Smith, D. (1997). Στο Elliot, M. (1997). *Bulling: A practical guide to coping for schools, 2<sup>nd</sup> edition*. Great Britain: Prentice Hall.

Storr, A. (1968). *Human aggression*. Allen Lane: Penguin Press.

Stromquist, N.P., & Vigil, J.D. (1996). Violence in schools in the United States of America: Trends, causes and responses, *Prospects*, 26(2), 361-383.

Sugarman, B. (1967). Involvement in youth culture, academic achievement and conformity in school. *British Journal of Sociology*, 18, 2.

Sutherland, E. (1979). *Die theorie der diggerentiellen Kontakte* in Sack, F., & Koenig, R. (1979). *Kriminalsoziologie*. Wiesbaden:

Szondi, L. (1969). *Kain, Gestalten des Bosen*. Huber: Stuttgart.

Takahashi, S., & Inoue, W. (1995). An essay on school violence and safety education in Japan. *Thresholds in education*, 21(2), 26-28.

Tattum, D. (1993). *Understanding and managing bullying*. Terentham.

Taylor, I., & Brown, B. (1988). Illusion and well being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210.

Tenbruck, F. (1967). Uber soziale Gebilde. In Kadelbach, G. (Eds.). *Nissenschaft und Gesellschaft*. Frankfurt.

Testaniere, J. (1967-1968). Chahut traditionnel et chahut anomique dans l' enseignement du socond degre. In *Reveu Francaise de Sociologie, No Special 1967-1968, Paris CNRS*, 17-33.

Thio, A. (1983). *Deviant Behavior*. Boston: Hougton Mifflin.

Thomas, K. (1976). Conflict and conflict management. In Dunnette, M.D. (Eds.). *Hadnbook of Industrial and Organizational psychology*. Chicago: Rand Mc Nally.

Thompson, B.L. (1974). Self concepts among secondary school pupils. *Educational Research*, 17, 41-47.

- Timbergen, N. (1953). *Social behavior in animals*. London: Methuen.
- Title, B. (2001). *No bullying program: A guide for families, 2<sup>nd</sup> edition*. Center City, Minn: Hazelden.
- Tremblay, R. (1991). *Les enfants agressifs*. Ottawa: Agence d' Arc.
- Tremblay, R., McCord, J., & Boileau, H. (1992). Early disruptive behavior. Poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: a longitudinal analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 64-72.
- Triandis, M.C. (1985). Collectivism v.s individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross cultural social psychology, In Bagley, C., & Verma, G.K. (Eds.). *Personality, cognition and values: cross cultural perspectives of childhood and adolescence*. London: Mac Millan.
- Triandis, H.C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review, 96*, 506-520.
- Trostle, S.L. (1988). The effects of child centered group play sessions on social emotional growth of three to six years old bilingual Puerto Rican children. *Journal of Research in Childhood Education, 3*(2), 93-106.
- Truscott, D. (1989). *Intergenerational transmission of violence behavior in adolescent males*. DAI/B 50/03, p. 1.125.
- Tygart, C.E. (1988). Public school vandalism: Toward a synthesis of theories and transition to paradigm analysis, *Adolescence, 23*, 187-200.
- Tygart, C.E. (1991). Student interpersonal public school violence: some explanations derived from adult interpersonal public school violence theory, *International Journal of Group Tensions, 21*(1), 85-99.
- Upton, G., & Cooper, P. (1990). A new perspective on behavior problems in schools: The ecosystemic approach. *Maladjusted and therapeutic education, 8*(1).
- U.S. Department of Justice Comprehensive Strategy for serious violent chronic Juvenile offenders. Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, U.S.S: Department of Justice, 1993, pp.5-6.

Valzelli, L. (1974). Aggressiveness by isolation in rodents. In De Wit, J., & Hartup, W.W. (Eds.). *Determinants and origins of aggressive behavior*, pp.299-308. Den Haag: Monton.

Van Dale. *Groot Woordenboek der Nederlandse taal*. Dictionary of the Dutch language.

Van Foester, H. (1981). *Observing systems*. California, Seaside: Intersystem Publications.

Van Foester, H. (1992). Entdecken oder Erfinden: Wie laszt sich Verstehen. In Wastzlawick, P. (Eds.). *Einführung in den Konstruktivismus*. Munchen: Piper Quoted by Francois C. International Encyclopedia of systems and Cybernetics. KG Saur Verlag.

Varelas, F. (1987). *Personal communication in a scientific meeting in Brussels*. New York: Harper & Row.

Varrighat, S. (1965). *Wild Heritage*. London: Hamish Hamilton.

Vayer, V. (1993). *Le principe d' autonomie et l' education*. Paris: Editions Sociales Francaises.

Verres, R., & Sopez, J. (1980). *Arger, Aggression und soziale kompetenz*. Stuttgart.

Vester, F. (1976). *Phanomen stress*. Stuttgart.

Vettenburg, N. (1988). *School experiences, societal vulnerability and delinquency*. Leuden: Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.

Wagner, H., & Baumgartel, F. (1978). *Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder(HAP F-K)*. Gottingen.

Waldrop, M.M. (1985). String as a theory of everything. *Science*, 229, 1.251- 1.253.

Walgrave, M.L. (1982). Le role d' l' ecole dans une societe en evolution. In Conseil de l' Eupore. *Prevention de la delinquance juvenile*. Le role des

institutions de socialisation dans une société en évolution. *Études relatives à la recherche criminologie*, Vol. XIX, 43-86.

Walgrave, L. (1989). *Jongeren. en geweld*. Een Terreinverkenning. Leuven, Onderzoeksgroep jeugd criminologie.

Warfield, J. (1994). *Cybernetics. Encyclopedia of Human Behavior*, Vol.II. New York: Academic Press.

Washburn, S.L. (1966). *Conflict in primate society in Conflict in Society*. London: Ciba Foundation J & A Crurchill.

Watzlavik, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication*. New York: Norton

Webster, S. (1984). Ninth new collegiate dictionary. Springfield, MA.: Merriam Webster.

Weishew, N.L., & Peng, S.S. (1993) Variables predicting students problem behavior, *Journal of Educational Research*, 87(1), 5-17.

Weiler, R.M., Dorman, S.M. (1995). The role of school health instruction in preventing interpersonal violence, *Educational Psychology Review*, 7 (1), 69-91.

Weinberger, S.G. (1990). *The mentor handbook: a guide for adult volunteers sponsoring companies or organizations and schools involved in one to one mentor student support program*. New York: Eric database, publication.

Werbik, H. (1971a). Das problem der definition "aggressiver". Verhaltensweisen. *Zeitschrift fur Sozialpsychologie*, 2, 233-247.

Werbik, H. (1971b). Versuch einer Bewertung der Frustration – Aggressions- Hypothese. In Schmidt – Mummendey, A., & Schmidt, H.D. (Eds.). *Aggressives Verhalten*, pp.87-106. Munchen: Juventa.

West, D.J. (1957). *Murder followed by suicide*. London: Heinemann.

Whiting Band Edwards, C.P. (1973). A cross cultural analysis of sex differences in the behavior of children aged three through eleven. *Journal of Social Psychology*, 91, 171-188.

Whiting, B.B. (1975). *Children of six cultures*. Mass: Cambridge University Press.

Whitney, I., & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior / middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.

Wickler, W., & Seibt, U. (1977). *Das prinzip Eigennutz*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Will, P. (1977). *Learning to labor*. Aldeshot: Gower.

Williams. E.G. (1985). Juvenile Delinquents Counseling. *Encyclopedia of international education*, pp. 2.793-2.795. Oxford: Pergamon Press.

Wilson, E.O. (1971a). Competitive and aggressive behavior. In Eisenberg, J.F. & Dilon, W. (Eds.). *Man and beast: comparative social behavior*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.

Winnicott, D.W. (1958). *Aggression in relation to emotional development*. In *collected papers*. London: Tavistock.

Wolff, S. (1985). Non delinquent disturbance of conduct. In Rutter, M., & Hersov, L. (Eds.). *Child and Adolescent Psychiatry: Modern approaches*. Oxford: Blackwell Scientific.

Woods, P.L. (1990). *L' ethnographie de l' acteur*. Paris: Colin.

Workman, M., & Beer, J. (1992). Depression suicide ideation and aggression among high school students whose parents are divorced and use alcohol at home, *Psychological Reports*, 70(2), 503-511

Young, J. (1974). *An introduction to the study of man*. London: Oxford University Press.



Zahn, C., & Waxler, W. (1993). Warriors and worries: gender and psychopathology. Special issue: toward a developmental perspective on conduct disorder. *Development and psychopathology* 5, 1-2, 79-89.

Zimbardo, P.O. (1969b). *The cognitive control of motivation*. Glenview, IL: Scott & Foreman.

## ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

**<http://www.pi-schools.gr>**

