



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

**Επιθετική συμπεριφορά σε παιδιά δημοτικού σχολείου: Ένα
ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα πρόληψης της επιθετικότητας
προς τους ομηλίκους εστιασμένο στην απόδοση αιτιών.**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ

Χρήστος Ρέντζιος

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

κος. Ανδρέας Μπρούζος

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ

κος. Στέφανος Βασιλόπουλος

κα. Πλουσία Μισαηλίδη

Ιωάννινα, Ιούλιος 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	σελ. 4
Περίληψη	σελ. 5
Abstract	σελ. 6
Εισαγωγή	σελ. 7

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΑ

1. ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

1.1 Εισαγωγή	σελ. 9
1.2 Εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς	σελ. 11
1.3 Παράγοντες προβληματικής συμπεριφοράς	σελ. 12
1.4 Αποσαφήνιση όρων	σελ. 13
1.5 Θεωρία επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας	σελ. 17
1.6 Θεωρίες κοινωνικογνωστικής προσέγγισης	σελ. 18

2. ΘΥΜΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 Τι είναι ο θυμός	σελ. 21
2.2 Πώς διαχωρίζεται ο θυμός από την επιθετικότητα	σελ. 22
2.3 Εξέλιξη της επιθετικότητας	σελ. 23
2.4 Έρευνες για την επιθετικότητα	σελ. 24
2.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την επιθετικότητα.....	
2.5.1 Θεωρία απόδοσης αιτιών.....	σελ. 28
2.5.2 Ενσυναίσθηση.....	σελ. 30
2.5.3 Μορφές έκφρασης θυμού των γονιών	σελ. 32

3. ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Τι είναι η ψυχοεκπαίδευση και πώς βοηθάει	σελ. 35
3.2 Αποτελεσματική οργάνωση της ψυχοεκπαίδευσης	σελ. 43

4. ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ

4.1 Τρόποι αντιμετώπισης της επιθετικότητας από τους εκπαιδευτικούς	σελ. 47
4.2 Μηχανισμοί πρόληψης	σελ. 49
4.3 Καλλιέργεια της ικανότητας επικοδομητικής επίλυσης συγκρούσεων	σελ. 51
4.4 Αναμόρφωση σχολικού κλίματος	σελ. 54

ΕΡΕΥΝΑ - ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

5. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

- 5.1 Γενικός σκοπός του προγράμματος..... σελ. 58
- 5.2 Ειδικότεροι στόχοι του προγράμματος παρέμβασης..... σελ. 58
- 5.3 Υποθέσεις του προγράμματος παρέμβασης σελ. 60
- 5.4 Μεθοδολογία του προγράμματος παρέμβασης σελ. 60
- 5.5 Παρουσίαση συναντήσεων..... σελ. 63

6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

- 6.1 Θεωρία απόδοσης κινήτρων..... σελ. 66
- 6.2 Αντίληψη του θυμού..... σελ. 67
- 6.3 Επιθετική συμπεριφορά και αυτοέλεγχος..... σελ. 67
- 6.4 Σύνοψη των ευρημάτων σελ. 69
- 6.5 Συζήτηση των αποτελεσμάτων και συμπεράσματα..... σελ. 69

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .

- 7.1 Ελληνική βιβλιογραφία..... σελ. 72
- 7.2 Ξενόγλωσση βιβλιογραφία..... σελ. 78

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνετέλεσαν και βοήθησαν ουσιαστικά στην εκπόνηση του δύσκολου αλλά εποικοδομητικού αυτού στόχου.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες της εργασίας μου, τον κ. Α. Μπούζο, Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κ. Σ. Βασιλόπουλο, Επίκουρο Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών. Η απaráμιλλη εμπιστοσύνη που μου δείξαν, το πραγματικό ενδιαφέρον που εκφράσανε και η καίρια καθοδήγησή τους, συνέβαλλαν καθοριστικά στην διεξαγωγή και εντέλει στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Τους ευχαριστώ επιπλέον για τη γόνιμη συνεργασία που είχαμε όλο αυτό το διάστημα, καθώς και την υπομονή που επιδείξανε στις δύσκολες στιγμές που παρουσιάστηκαν. Τέλος, ευχαριστώ την κα. Πλ. Μισαηλίδη για τη συμβολή στην παρούσα εργασία.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά, το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές της Ε' και Στ' τάξης των δημοτικών σχολείων του Ν. Αιτωλοακαρνανίας που συμμετείχαν στην εν λόγω παρέμβαση. Δίχως τη βοήθειά τους η ολοκλήρωση της εργασίας θα ήταν αδύνατη.

Κλείνοντας, θα ήθελα να εκφράσω την αμέριστη ευγνωμοσύνη μου στη σύντροφό μου και στην οικογένειά μου για την πολύπλευρη και συνεχή υποστήριξη που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Επιθετική συμπεριφορά σε παιδιά Δημοτικού: Ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα πρόληψης της επιθετικότητας προς τους ομηλικούς εστιασμένο στην απόδοση αιτιών

Περίληψη

Σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης είναι η μείωση της παιδικής επιθετικότητας όπως αυτή εκδηλώνεται σε μαθητές/μαθήτριες της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Τα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά είναι επιρρεπή στην απόδοση αρνητικής ή κακόβουλης πρόθεσης στη συμπεριφορά των ομηλικών. Επομένως, με ένα κατάλληλα προσαρμοσμένο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης, βασισμένο σε παράγοντες που μειώνουν την επιθετικότητα, είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν τέτοιου είδους αρνητικές ερμηνευτικές τάσεις.

Για τη μέτρηση της επιθετικότητας χορηγήθηκε η κλίμακα για την επιθετικότητα (aggression scale) (AS, Orpinas & Frankowski, 2001). Για τον αυτοέλεγχο των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα «κλίμακα για τον αυτοέλεγχο των παιδιών» (children self-control scale) που είναι μια από τις τέσσερις υποκλίμακες της κλίμακας Social Skills Rating System child version (SSR-C, Gresham & Elliot, 1990) η οποία είναι σχεδιασμένη για παιδιά των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού. Τέλος, χορηγήθηκαν στα παιδιά μια σειρά από πιθανά σενάρια (ambiguous vignette paradigm, Vassilopoulos et al., 2008, 2009) που μπορούν να συμβούν στην σχολική τους ζωή και καθημερινότητα.

Συνολικά επιλέχθηκαν 52 μαθητές της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού, από τους οποίους οι 18 ανήκαν στην ομάδα παρέμβασης, ενώ οι 34 στην ομάδα ελέγχου. Τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα πέντε (5) συναντήσεων που περιείχαν δραστηριότητες όπως, να απαντήσουν σε ερωτήσεις καθημερινών υποθετικών σεναρίων, που μπορούν να συμβούν στο σχολείο, να κατανοήσουν μέσα από παιχνίδια ρόλων τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων, καθώς και την αντίληψη του θυμού των γονιών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα εκδήλωσαν πιο θετικές ερμηνευτικές τάσεις, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου (αλλά και με τις δικές τους αρχικές ερμηνευτικές τάσεις). Επίσης, σημαντική μείωση σημειώθηκε στον μέσο όρο της επιθετικότητας των

παιδιών της ομάδας παρέμβασης, που μάλιστα ήταν στατιστικά σημαντική, εν αντιθέσει με την ομάδα ελέγχου που παρέμεινε σταθερός. Όσον αφορά τον θυμό, υπήρξε αντίστοιχα μια μείωση στον μέσο όρο για την ομάδα παρέμβασης, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική αλλαγή. Τέλος, στον μέσο όρο του αυτοελέγχου δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές, παρατηρήθηκε όμως μια κοινή τάση των συμμετεχόντων στην ομάδα παρέμβασης να αναφέρουν λιγότερο τον θυμό σε σχέση με αυτούς στην ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση.

Λέξεις κλειδιά: επιθετικότητα, θεωρία απόδοσης αιτιών, θετικά – αρνητικά χαρακτηριστικά, αυτοέλεγχος, θυμός, ενσυναίσθηση, παρέμβαση, παιδιά Δημοτικού.

Aggressive behavior in children of the Primary School: a physchoeducational intervention program of preventing aggression in peers, focused in attribution theory.

Abstract

The purpose of this particular intervention program is to reduce child aggression as it is manifested in children of the fifth and sixth grade of the Primary School. Children that display such aggressive behavior are prone to attribute negative or downright hostile intentions to the behavior of their peers. Thus, by applying an appropriately adapted physchoeducational intervention program, based on aggression-reducing agents, it is feasible to confront such negative tendencies.

Concerning the measurement of the aggression, the aggression scale (AS, Orpinas & Frankowski, 2001) was administered. In regard to the children's self-control the "children self-control sub-scale" was utilised. It is one of four sub-scales that comprise the Social Skills Rating System Child Version (SSR-C, Gresham & Elliot, 1990), specifically designed for children of Primary School's higher grades. Finally, a series of possible scenarios that can occur both in school and in everyday life (ambiguous vignette paradigm, Vassilopoulos et al., 2008, 2009) were administered to the children.

In total, fifty-two (52) students of the fifth and sixth Grade of Primary School were selected. Of them, eighteen (18) were the intervention group while the rest thirty-four (34) the control group. The children of the intervention group were involved in a program of five (5) sessions that included activities such as answering questions of everyday hypothetical scenarios that can take place in school, or understanding, through role playing, the emotional state of others and perceiving the parents' anger.

The results demonstrated that the children which were part of the psychoeducational group, displayed more positive interpretational tendencies in comparison to the children of the control group (and also in comparison to their own initial interpretational tendencies). In addition, a substantial decrease was noted in the average aggression of the intervention group, which was also statistically significant, while in the control group no considerable statistical differences were indicated.

Lastly, no statistically significant variations were noted in the average of the self-control. There was however, a shared proclivity among the participants of the intervention group to report less anger compared to those of the control group after the intervention.

Key words: aggression, attribution theory, attributional bias, self-control, perceived anger, empathy, intervention, Primary School Children

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση αποτελεί μια ευρέως διαδεδομένη και επιστημονική μέθοδο για τη μείωση διαφόρων συναισθηματικών προβλημάτων σε ένα μεγάλο σύνολο πληθυσμών και διαφόρων ηλικιών. Προβλήματα όπως το άγχος, ο θυμός και η επιθετικότητα είναι κάποια από τα θέματα που απασχολούν τα παιδιά, όλων των ηλικιών και έχουν επιπτώσεις σε πολλούς τομείς της ζωής τους κ μάλιστα πολλές φορές σε καθοριστικό βαθμό. Οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης έχουν κάνει σημαντική πρόοδο τα τελευταία χρόνια και μάλιστα με σύντομο και οικονομικό τρόπο, συμβάλλουν σημαντικά στο να βοηθηθούν μαθητές για την αντιμετώπιση διαφόρων συναισθηματικών δυσκολιών, που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: στο θεωρητικό μέρος και στην έρευνα-παρέμβαση. Στο πρώτο κεφάλαιο, αναλύεται η επιθετικότητα και πώς αυτή εκδηλώνεται, ενώ γίνεται και μια αποσαφήνιση των όρων: σύγκρουση, βία, αποκλίνουσα - παραβατική συμπεριφορά και εκφοβισμός σε σχέση με την επιθετικότητα. Ακόμα, γίνεται λόγος για τη θεωρία επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας, που σχετίζεται πολλές φορές άμεσα με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Στο τέλος του κεφαλαίου παραθέτονται οι θεωρίες της κοινωνικό-γνωστικής προσέγγισης και πώς αυτές συνδέονται με την επιθετική συμπεριφορά. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται κυρίως ο θυμός και πώς σχετίζεται με την επιθετικότητα, η εξέλιξη αυτής καθώς και διάφορες έρευνες σε Ελλάδα και Ευρώπη που σχετίζονται με την επιθετικότητα. Τέλος, επισημαίνονται και κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν την επιθετικότητα όπως η θεωρία απόδοσης αιτίων, η ενσυναίσθηση και μορφές έκφρασης θυμού από γονείς. Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται συνοπτικά κάποια γενικά στοιχεία για την τις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης, ενώ στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, παρουσιάζονται τρόποι για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας από τους εκπαιδευτικούς. Το δεύτερο μέρος, περιλαμβάνει την παρέμβαση και την έρευνα: στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά η παρέμβαση, ενώ στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα με τη συζήτηση, καθώς και οι προτάσεις με τα συμπεράσματα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα πολύ συχνό και σημαντικό κοινωνικό φαινόμενο, που με την πάροδο των χρόνων γίνεται ολοένα και εντονότερο, είναι η εκδήλωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς με μέσο την επιθετικότητα και τη βία, ακόμα και στις μικρές ηλικίες. Πολλοί ερευνητές και κοινωνιολόγοι ασχολήθηκαν με αυτό το φαινόμενο και προσπάθησαν να δώσουν τον ορισμό της επιθετικότητας. Ο Freud (1950, οπ. αναφ. στο Χήνας & Χρυσυφίδης, 2000) διατύπωσε την άποψη πως η επιθετικότητα αποτελεί μια αναπόφευκτη εκδήλωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Στη συνέχεια ο Mitscherlich (1970, οπ. αναφ. στο Γκονέλα, 2004, σελ. 1) όρισε την επιθετικότητα ως «μια ζωτική δύναμη, σαν έναν ορμικό εξοπλισμό, που παθαίνει στην κοινωνική πραγματικότητα τις πιο πολλαπλές μεταβολές» και ο Stop (1979, οπ. αναφ. στο Γκονέλα, 2004, σελ. 1) θεώρησε πως «επιθετικότητα είναι η απόκριση που ακολουθεί τη ματαίωση της επιθυμίας ή μια πράξη που ο στόχος της απόκρισης βλάβης σε έναν οργανισμό». Οι Krebs και Miller (1986, οπ. αναφ. στο Κιτσάκη, 2010, σελ. 27) όρισαν 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», ενώ ο Τσαρδάκης (1987, οπ. αναφ. στο Κιτσάκη, 2010, σελ. 25) ένα χρόνο αργότερα, διατύπωσε την άποψη ότι «η επιθετικότητα ορίζεται ως μια λανθάνουσα επιθετική τάση του ατόμου που, υπό ορισμένες συνθήκες, εκδηλώνεται προς τα αντικείμενα του περιβάλλοντος σαν επίθεση, σαν συγκεκριμένη καταστροφική πράξη». Σύμφωνα με τον Moser (1987) ο όρος επιθετικότητα προσδιορίζει τη διάθεση του ατόμου να εμπλακεί σε επιθετικές διαγωγές, και μπορεί να είναι είτε κακοήθης είτε καλοήθης και να σχετίζεται με την μαχητικότητα του ατόμου. Ο Brain (1994) προσπάθησε να συνδυάσει όλες τις παραμέτρους των ορισμών που είχαν μέχρι τότε διατυπωθεί, σε έναν ορισμό. Κατάληξε στο συμπέρασμα ότι μια συμπεριφορά θεωρείται επιθετική όταν μπορεί να προκαλέσει βλάβη στον αποδέκτη της. Ωστόσο, δεν θεωρούνται

επιθετικές όλες οι ενέργειες που είναι δυνατό να προκαλέσουν τραυματισμό, αλλά πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και ο σκοπός του θύτη (Καλαντζή – Αζίζι, Ζαφειροπούλου, 2004). Λίγα χρόνια αργότερα, ασχολήθηκε με το φαινόμενο της επιθετικότητας και ο Martin Herbert (1998) και ερμήνευσε τον όρο ως όλες τις μορφές διεκδικητικής – αγωνιστικής προσπάθειας και όλες τις πράξεις που έχουν ως στόχο την άσκηση έλεγχου επάνω στο περιβάλλον. Στον ορισμό αυτό, όπως και στους περισσότερους που αναφέραμε παραπάνω, παρατηρούμε πως δεν υπάρχει μόνο η αρνητική έννοια της επιθετικότητας αλλά συμπεριλαμβάνονται και θετικές έννοιες που είναι χρήσιμες στον άνθρωπο για την επιβίωση του. Η επιθετικότητα, συνεπώς είναι η δύναμη που μας ωθεί σε πράξεις, και η οποία δεν εμφανίζεται πάντα με την κακή της φύση. Ένα δείγμα υγιούς και επιθυμητής επιθετικότητας αποτελούν τα βήματα που κάνουν τα παιδιά με σκοπό να ανεξαρτητοποιηθούν. Παρόλα αυτά, έχουμε ταυτίσει τον όρο αυτό με τον κακό και βίαιο χαρακτήρα του. Ο ορισμός της επιθετικότητας ως βίαιης συμπεριφοράς είναι οι ενέργειες που βλάπτουν, είτε σωματικά είτε ψυχολογικά, τους άλλους ή εμποδίζουν την ικανοποίηση ή τα επιτεύγματα άλλων. Κατά τους Shafer (1979) και Parke και Slaby (1983) κριτήριο για να θεωρηθεί μια συμπεριφορά ως επιθετική αποτελεί η πρόθεση του ατόμου. Αυτό το άσχημο πρόσωπο της επιθετικότητας είναι που απασχολεί τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς, και προσπαθούν να το περιορίσουν. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που είναι υπεύθυνοι και ικανοί να καταστήσουν τα παιδιά, κοινωνικά ευσυνείδητους ανθρώπους που να αναγνωρίζουν τα δικαιώματα των άλλων και να μπορούν να συνυπάρξουν με τους συνανθρώπους τους (Edith Lesser Atkin, 1979).

Η επιθετικότητα όμως δεν είναι χαρακτηριστικό μόνο των ενηλίκων, αλλά εμφανίζεται από την βρεφική ακόμα ηλικία, εξυπηρετώντας διαφορετικούς σκοπούς, βέβαια. Οι πρώτες σκόπιμες αντιδράσεις εμφανίζονται στην ηλικία 2-3 ετών, και συνδέονται με την άρνηση και την ανυπακοή ως προς τους γονείς. Κατά το 3^ο και 4^ο έτος αρχίζει να εμφανίζεται η ανταγωνιστικότητα απέναντι σε συνομηλίκους και κοινή διεκδίκηση πραγμάτων. Σε αυτή την ηλικία το παιδί εκφράζει την επιθετικότητα με τη χρήση σωματικής βίας και λεκτικών σχημάτων. Καθώς, όμως, τα παιδιά μεγαλώνουν και κοινωνικοποιούνται η έκφραση της επιθετικότητας αλλάζει μορφή. Το παιδί που πηγαίνει στο σχολείο εκτονώνει την επιθετικότητά του με τον ανταγωνισμό στη σχολική επίδοση ή συμμετέχοντας σε αθλητικές δραστηριότητες.

Στην περίοδο της εφηβείας, έχουμε συμπτώματα αντιδραστικότητας και άρνησης. Η επιθετική συμπεριφορά των εφήβων στρέφεται κυρίως εναντίον των γονιών του, και σε μικρότερο βαθμό στους συνομήλικους (Κοντοπούλου, 2007). Η διαμόρφωση των χαρακτηριστικών ενός ατόμου είναι αποτέλεσμα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Συνεπώς, έχουν ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς, οι επιδράσεις που δέχεται το παιδί από την οικογένεια, το σχολείο τα ΜΜΕ και τους συνομήλικους του. Σε αυτό το σημείο τίθεται και το ερώτημα από τους ψυχολόγους, αν η επιθετικότητα είναι εγγενής ή επίκτητη. Με τον όρο εγγενής εννοούμε το κληρονομημένο ένστικτο και το αποτέλεσμα ενδογενών παραγόντων και με τον όρο επίκτητη το αποτέλεσμα εξωγενών παραγόντων. Σύμφωνα με τις ερευνητικές διατυπώσεις, η επιθετικότητα μπορεί να εμφανιστεί ως ορμή ή ένστικτο, ως αντίδραση σε αποστέρηση και ως αποτέλεσμα μάθησης ή μίμησης (Παπαδόπουλος, 1992).

1.2 ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να εκδηλωθεί με ποικίλους τρόπους. Οι Buss και Feshbach (1961, 1971, οπ. αναφ. στο Κιτσάκη, 2010 Feshbach, 1964, 1970, 1971) ταξινομούν τις μορφές της επιθετικότητας ως ακολούθως

1. Εκφραστική ή παρορμητική, η οποία συνήθως είναι τυχαία.
2. Εχθρική, η οποία αποσκοπεί στην παραγωγή ζημιογόνου αποτελέσματος. Οι Bandura & Walters (1963, οπ. αναφ. στο Κιτσάκη, 2010, σ. 27) και ο Werbik (1971a, οπ. αναφ. στο Κιτσάκη, 2010, σελ. 27) 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»
3. Συντελεστική επιθετικότητα, η οποία αποσκοπεί κάπου, έχει δηλαδή έναν στόχο και το θύμα πολλές φορές βλάπτεται.

Πολλοί κοινωνιολόγοι και ερευνητές, αναφέρονται στη λεκτική επιθετικότητα, η οποία σχετίζεται με γλωσσικές μορφές που χρησιμοποιούνται υποτιμητικά ή προσβλητικά στα πλαίσια των ανθρώπινων σχέσεων και επισημαίνουν ότι είναι πολύ πιθανό 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 λεκτική επιθετικότητα φαίνεται να είναι αποτελεσματική γιατί είναι μια αξιολογική γλώσσα που εκφράζει περισσότερο αρνητικά συναισθήματα παρά οτιδήποτε άλλο (Κούρτη, 1997, οπ. αναφ. στο Νέστορος, 1997). Επίσης υποστηρίζουν 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, οπ. αναφ. στο Νέστορος, 1997).

Με τον όρο «παιδική επιθετικότητα» εννοούμε την πρόθεση του παιδιού να προκαλέσει ζημιά σε άλλα άτομα, αλλά δεν συμπεριλαμβάνεται σε αυτόν το ορισμό η ζημιά που προκαλείται χωρίς τη θέληση του. Η επιθετικότητα στα παιδιά, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, θεωρείται ως φυσιολογικό μέρος της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης τους, γεγονός που πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, για να παρέχουν στα παιδιά την απαραίτητη βοήθεια. Η υγιής και επιθυμητή επιθετικότητα διαφέρει από την ψυχοπαθολογική επιθετικότητα – προβληματική συμπεριφορά, η οποία συνήθως σχετίζεται και με ψυχοπαθολογικές διαταραχές, και για αυτό πρέπει να μάθουμε να τις ξεχωρίζουμε (Τσακιράκης, 2004). Η διάσταση που έχει πάρει τα τελευταία χρόνια αυτό το κοινωνικό πρόβλημα ώθησε τους ερευνητές να ανακαλύψουν τους παράγοντες που το προκαλούν.

1.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Οι κύριοι παράγοντες για την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς είναι:

1. Παθολογικοί – βιολογικοί: Τέτοιου είδους παράγοντες είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση και οι κληρονομικοί παράγοντες
2. Κοινωνικοί –οικογενειακοί: Τέτοιιοι παράγοντες μπορεί να είναι η συναισθηματική παραμέληση, οι υπερβολικά αυστηροί γονείς ή οι πολύ παραχωρητικοί, η αποστέρηση τροφής και ιατρικής φροντίδας, η σεξουαλική και η σωματική κακοποίηση, η ύπαρξη όπλων και η έκθεση σε σκηνές βίας στο σπίτι .
3. Ψυχολογικοί: Σε αυτό τον τομέα ανήκουν κάποιοι παράγοντες που αναφέρθηκαν και σε άλλους τομείς, αφού δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός. Παραδείγματα ψυχολογικών παραγόντων αποτελούν η έκθεση σε σκηνές βίας στο

σπίτι, η αποστέρηση τροφής και ιατρικής φροντίδας, η συναισθηματική παραμέληση και η σεξουαλική και η σωματική κακοποίηση.

4. Σχολικοί: Παραδείγματα για αυτόν τον τομέα αποτελούν η υπερβολική αυταρχικότητα από τον δάσκαλο και οι δυσκολίες μαθησιακής διαδικασίας.

5. Η ιδιοσυγκρασία του ατόμου: Σε αυτούς τους παράγοντες θα μπορούσαμε να κατατάξουμε την χαμηλή αυτοεκτίμηση, την χρήση ναρκωτικών και αλκοόλ, την εγκεφαλική βλάβη, καθώς επίσης και την προηγούμενη επιθετική συμπεριφορά.

Φυσικά, θα πρέπει να σημειωθεί και η επιρροή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στα παιδιά. Σύμφωνα με τον Phillips (1983) 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.

Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς συχνά εκδηλώνουν συμπτώματα όπως:

- Άρνηση συμμόρφωσης στους κανόνες και υπακοής στους γονείς και εκπαιδευτικούς
- Έντονη αρνητική διάθεση να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν με άλλους, με αποτέλεσμα τη δημιουργία καβγάδων
- Εκδήλωση έντονης επιθετικότητας σε ανθρώπους και ζώα και πρόκληση φθοράς ξένης περιουσίας
- Αντιδραστικότητα και συχνά ψέματα προς αποφυγήν τιμωρίας

1.4 ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ

Η έννοια της επιθετικότητας συνδέεται άμεσα με τους όρους σύγκρουση, βία, αποκλίνουσα - παραβατική συμπεριφορά και εκφοβισμός.

Η σύγκρουση είναι ένα φαινόμενο που λαμβάνει χώρα όταν υπάρχουν ασυμβατότητες και αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα. Ως σύγκρουση μπορούμε να θεωρήσουμε τις παρατηρούμενες ασυμβατότητες ή αντιλήψεις από τα εμπλεκόμενα

μέρη όταν υπάρχουν ασύμφωνες απόψεις ή διαπροσωπικές ασυμβατότητες. Οι Masters & Albright (2002) αναφέρουν πως η σύγκρουση υφίσταται όταν δύο ή περισσότερα αλληλοεξαρτώμενα μέρη διαφωνούν. Ο όρος σύγκρουση, όπως και η επιθετικότητα έχει και θετική και αρνητική σημασία, ωστόσο επικράτησε η αντίληψη ότι αποτελεί μια ανεπιθύμητη κατάσταση που πρέπει να αποφύγουμε. Η σύγκρουση, όμως, αποτελεί υγιή συμπεριφορά, αφού η ολοκληρωτική απουσία της μπορεί να φανερώνει σημάδια αδιαφορίας, αποξένωσης και καταπίεσης.

Ως αποκλίνουσα – παραβατική συμπεριφορά ορίζουμε την συμπεριφορά εκείνη που παρεκκλίνει από τη φυσιολογική και που συχνά παραβιάζει τη σχολική νομοθεσία ή του κράτους. Η συμπεριφορά αυτή διακρίνεται σε διάφορες μορφές, όπως ενόχληση στην τάξη, ανυπακοή, επιθετικότητα, βία, κ.α. Ο Reinhold (1991) στην προσπάθειά του να διατυπώσει έναν ορισμό για αυτή την έννοια, συμπεριέλαβε πράξεις που εναντιώνονται στους άγραφους κανόνες, αλλά δεν συνιστούν ποινικό αδίκημα και πράξεις που συνιστούν παράβαση του τυπικού νόμου και ανάλογα με τη συνείδηση του κόσμου κρίνονται ως αποκλίνουσες ή μη, συμπεριφορές.

Βία είναι η πιο πρωτόγονη μορφή της επιθετικότητας. Σχετίζεται με τη σωματική επίθεση που αλλάζει τη φύση της επιθετικότητας και πολώνει τις συναλλαγές με τους άλλους, αφού τους θεωρεί ως μέλος μιας διπολικής σχέσης (σύμμαχοι ή εχθροί) (Selosse, 1987). Η βία ορίζεται ως η χρησιμοποίηση σωματικής, υλικής και πνευματικής δύναμης με σκοπό την επιβολή της θέλησης του θύτη, ή όπως διατύπωσε ο Αριστοτέλης: «το παρά την ορμήν και την προαίρεσιν». Με τον όρο βία περιγράφονται πολλές και ποικίλες πράξεις και συμπεριφορές. Βία μπορεί να θεωρηθεί η επιθυμία καταστροφής αντικειμένων, η απειθαρχία, μέχρι και η σεξουαλική κακοποίηση. Στο χώρο του σχολείου ο ορισμός της βίας αποκτά νέες διαστάσεις και χωρίζεται κυρίως σε τέσσερις ομάδες διαπροσωπικών σχέσεων:

1. Τη συμπεριφορά που χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες απέναντι στους μαθητές
2. Τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στους διδάσκοντες
3. Τις σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων
4. Τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

Φυσικά, δεν πρέπει να παραλείψουμε και τους βανδαλισμούς και τις καταστροφές που προκαλούν οι μαθητές στο περιουσιακό υλικό του σχολείου, γεγονός που ενισχύεται από τις καθημερινές εικόνες που λαμβάνουν από τα ΜΜΕ.

Ο σχολικός εκφοβισμός, ή αλλιώς bullying είναι ένα φαινόμενο παραβατικότητας που αποκτά όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις και που αναφέρεται στη χρήση βίας μεταξύ των μαθητών ή συνομηλίκων παιδιών. Εξαιτίας των διαστάσεων που παίρνει αυτό το φαινόμενο, πολλοί ειδικοί προσπάθησαν να διατυπώσουν έναν ορισμό. Ο ορισμός που παρουσιάζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον είναι αυτός που αναφέρει ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι η κύρια μορφή της βίας και αποσκοπεί στην πρόκληση πόνου, είτε σωματικού είτε ψυχικού, και στοχεύει σε άτομα που είναι δύσκολο να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Ο Rigby όρισε τον εκφοβισμό ως «τη συστηματική κατάχρηση δύναμης στις διαπροσωπικές σχέσεις» (Rigby, 2008b, σελ. 22) και ο Olweus τον περιέγραψε με τη φράση «ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές» (Olweus, 2009, σελ. 29). Με τον όρο αρνητικές ενέργειες περιγράφεται η σωματική κακοποίηση, η λεκτική βία ή οποιοδήποτε άλλο μέσο, όπως άσεμνες χειρονομίες, χρησιμοποιεί ο θύτης. Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι είτε σωματικός, είτε ψυχολογικός. Ο σωματικός εκφοβισμός περιλαμβάνει χτυπήματα και γενικά σωματική βία, ενώ ο ψυχολογικός εκδηλώνεται συνήθως με τα πειράγματα ή τον αποκλεισμό (Roland, 1989). Το φαινόμενο αυτό είναι σημαντικό να περιοριστεί καθώς μπορεί να δημιουργήσει σοβαρές επιπτώσεις στη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και τη διαδικασία της μάθησης, και όπως πολλοί ερευνητές πιστεύουν, αν και στον ορισμό γίνεται λόγος για επαναληψιμότητα, υπάρχει πιθανότητα ένα και μόνο περιστατικό να προκαλέσει ψυχικό τραυματισμό (Randal, 1991· Stephenson & Smith, 1991· Rigby, 2008b).

Στο σημείο αυτό καλό θα ήταν να επισημάνουμε και το σημείο τομής των δύο τελευταίων εννοιών που αναλύσαμε παραπάνω. Το σημείο αυτό ονομάζεται εκφοβισμός με σωματικά βίαια μέσα (Olweus, 1996). Δεν είναι λίγες οι φορές που ο εκφοβισμός ταυτίζεται με την επιθετικότητα και τη βία. Ωστόσο, αυτή η ταύτιση είναι λανθασμένη, γιατί έμμεσα υποδηλώνει ότι η επιθετικότητα έχει μόνο αρνητικές συνέπειες.

Στην προσπάθεια να ερμηνευτεί το φαινόμενο του εκφοβισμού, έχουν δημιουργηθεί πολλές και ποικίλες θεωρίες, από τις οποίες άλλες είναι γενικές και αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό ως εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης φύσης, άλλες τον εκλαμβάνουν ως συνέπεια της προσωπικότητας του ατόμου ή ως επιρροή από την οικογένεια ή τους συνομηλίκους.

Η επιθετικότητα θεωρείται ως αυθύπαρκτη ιδιότητα της ανθρώπινης φύσης από τον κλάδο της Ψυχανάλυσης. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, ο άνθρωπος, όπως όλα τα ζωικά είδη, είναι «εφοδιασμένος» με επιθετικό ένστικτο που στοχεύει στην προστασία και την ασφάλεια του. Ο Freud (1915, *οπ. αναφ. στο Ζάχαρης, 2003*) αρχικά θεώρησε την επιθετικότητα ως αντίδραση στις ματαιώσεις της επιδιωκόμενης ευχαρίστησης των σεξουαλικών ορμών και την ενέταξε στα συστατικά στοιχεία των ορμών του Εγώ (Freud, 1905, *οπ. αναφ. 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 μελετάται ως μια εκδήλωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Freud, 1970, *οπ. αναφ. στο Κιτσάκη, 2010*). Στα ίδια συμπεράσματα, όμως καταλήγει και ο κλάδος της Εθνολογίας, μόνο που συμπληρώνει πως η επιθετικότητα δεν εμφανίζεται μόνο σε περιπτώσεις αυτοάμυνας και αντίδρασης, αλλά και ως ζωτική ανάγκη (Lorenz, 1966, *οπ. αναφ. στο Χήνας & Χρυσάφιδης, 2000*).

Υπάρχουν, όμως, και περιπτώσεις κοινωνιών στις οποίες η επιθετικότητα είναι ανύπαρκτη, όπως στους Apatsh, οπότε δημιουργούνται αμφιβολίες σχετικά με το αν είναι έμφυτη η επιθετικότητα. Κύριοι υποστηρικτές της άποψης αυτής είναι οι Bandura & Walters (1963, *οπ. αναφ. στο Κιτσάκη, 2010*), που ισχυρίστηκε ότι το άτομο συχνά συμπεριφέρεται επιθετικά γιατί έχει μάθει ότι με αυτό τον τρόπο θα εξασφαλίσει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η θεωρία αυτή είναι η θεωρία της «Κοινωνικής Μάθησης» που αναφέρει πως τα αίτια της επιθετικότητας δεν είναι οι βιολογικοί παράγοντες, αλλά οι κοινωνικοί. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή η επιθετικότητα, αλλά και διάφορες άλλες μορφές συμπεριφοράς είναι καρπός αξιών και προτύπων από τα οποία περιβάλλεται το άτομο (Bandura, 1973). Οι υποστηρικτές της, και κυρίως ο Dollard διατύπωσαν την άποψη ότι η επιθετικότητα εκδηλώνεται

όταν το άτομο νιώσει ματαιώση, δηλαδή την ψυχική ένταση που προκαλείται όταν παρεμποδίζεται κάποια ενέργειά του, ή όταν κάποιες επιθυμίες του μένουν ανεκπλήρωτες. Οι υποστηρικτές της και κυρίως οι Dollard, Doob, Miller, Mowrer, και Sears (1939, οπ. αναφ. στο Χήνας & Χρυσafiίδης, 2000) διατύπωσαν την άποψη ότι η επιθετικότητα εκδηλώνεται όταν το άτομο νιώσει ματαιώση, δηλαδή την ψυχική ένταση που προκαλείται όταν παρεμποδίζεται κάποια ενέργειά του, ή όταν κάποιες επιθυμίες του μένουν ανεκπλήρωτες. Οι Dollard et. al., (1939, οπ. αναφ. στο Χήνας & Χρυσafiίδης, 2000) πίστευαν ότι τόσο η επιθετικότητα όσο και η ματαιώση συνδέονται μεταξύ τους, δηλαδή ότι η ματαιώση προκαλεί επιθετικότητα και η επιθετικότητα ακολουθεί μετά από μια ματαιώση.

Όσον αφορά τον εκφοβισμό, δεν είναι λίγοι εκείνοι που τον αποδίδουν τόσο στην επιθετικό χαρακτήρα του θύτη όσο και στην συνεσταλμένη προσωπικότητα του θύματος. Συγκεκριμένα ο Olweus (2009) διατύπωσε την άποψη πως οι δράστες χρειάζονται την απόκτηση κυριαρχίας πάνω στους άλλους, γιατί έχουν ανατραφεί με τέτοιο τρόπο ώστε να νιώθουν ικανοποίηση πληγώνοντας τους άλλους.

1.5 ΘΕΩΡΙΑ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ

Το 1986, ο Dodge ανέπτυξε τη *θεωρία επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας*, η οποία αναδιατυπώθηκε αργότερα, το 1994, από τους Crick και Dodge, και η οποία βασίζεται σε έξι διαδοχικά στάδια επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν τους άλλους μέσω μιας σειράς αντιδράσεων. Η αρχή στο θεωρητικό μοντέλο αφορά την είσοδο και την κωδικοποίηση των αισθητηριακών πληροφοριών στο «σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών» του ατόμου. Αυτό είναι το πρώτο στάδιο, που ονομάζεται κωδικοποίηση. Κατά το δεύτερο στάδιο (στάδιο 2 – interpretation) το άτομο προσπαθεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει την αισθητηριακή πληροφορία, και στη συνέχεια να την οριοθετήσει, περνώντας έτσι στο τρίτο στάδιο (στάδιο 3 – goal selection). Κατά τα δύο πρώτα στάδια επεξεργασίας, το άτομο καθοδηγείται από τη κοινωνική γνώση που έχει αποκομίσει από προσωπικές εμπειρίες. Αυτή η γνώση μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στον τρόπο που αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τις προθέσεις των άλλων. Έπειτα το άτομο αναζητά απαντήσεις ή αναπτύσσει δικές του ενέργειες (στάδιο 4 – response generation), καταλήγει στη

συμπεριφορά που θα εκδηλώσει (στάδιο 5 – response selection) και τέλος εκτελεί την ενέργεια που επέλεξε ως καταλληλότερη (στάδιο 6 - behavior enactment). Η θεωρία αυτή βρίσκει πολλούς υποστηρικτές, οι οποίοι μάλιστα πιστεύουν πως ο εκφοβισμός είναι αποτέλεσμα είτε εσφαλμένης είτε ελλιπούς επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας σε ένα ή περισσότερα στάδια (Crick & Dodge, 1994). Μάλιστα πραγματοποιήθηκαν έρευνες οι οποίες έδειξαν πως οι εμπλεκόμενοι με το εκφοβισμό παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα στο δεύτερο και στο πέμπτο στάδιο επεξεργασίας πληροφοριών και πως επιδεικνύουν χαμηλή κοινωνική επάρκεια σε σύγκριση με μη εμπλεκόμενα παιδιά (Camodeca, Goossens, Schuengel & Terwogt, 2003).

Παρόλα αυτά, υπάρχουν και ερευνητές (Sutton et al, 1999) που πιστεύουν πως πολλοί δράστες όχι μόνο δεν είναι κοινωνικά ανεπαρκείς, αλλά είναι πιθανό να είναι πιο έξυπνοι κοινωνικά από τους υπόλοιπους ανθρώπους και επιπλέον έχουν αναπτύξει και την ικανότητα να χειρίζονται τους άλλους. Η διαπίστωση αυτή ισχύει, κυρίως, όμως, για αυτούς που εμπλέκονται σε έμμεσες και χειριστικές μορφές εκφοβισμού, και όχι για εκείνους που επιτίθενται σωματικά. Το γεγονός αυτό καθιστά ως αβέβαιο το αν οι δράστες στερούνται ευαισθησίας και κοινωνικής αντίληψης ή είναι άτομα με κοινωνική αντίληψη που αρέσκονται να χρησιμοποιούν τις δυνατότητες τους για να πληγώνουν τους αδύναμους (Rigby, 2008a). Η θεωρία αυτή είναι γνωστή ως *θεωρία του νου*.

Ως απάντηση στα μοντέλα των Crick και Dodge (1994) και των Sutton, Smith και Swettenham (1999), οι Arsenio και Lemerise (2001) εξέφρασαν την άποψή τους ότι η κοινωνική επάρκεια και ο εκφοβισμός σαν έννοιες δεν γίνονται κατανοητές αν πρώτα δεν διευκρινιστεί η ηθική διάσταση του εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα πιστεύουν πως για να ερμηνευτεί το φαινόμενο του εκφοβισμού πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη ζητήματα όπως η ευημερία του άλλου και η δικαιοσύνη.

1.6 ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Ο Bandura(1973, *οπ. αναφ. στο Κιτσάκη, 2010*). θεωρεί ότι η συμπεριφορά μαθαίνεται μέσω της παρατήρησης και της υιοθέτησης προτύπων, όπως επίσης και με την επιβράβευση. Η θεωρία αυτή είναι γνωστή ως *θεωρία της κοινωνικής μάθησης*. Ο ίδιος ο Bandura, λίγα χρόνια αργότερα συμπλήρωσε τη θεωρία προτείνοντας πως οι εξωτερικοί παράγοντες συμβάλλουν καθοριστικά στην απόκτηση και διατήρηση της

επιθετικότητας (Bandura, 1986). Μέσω των προτύπων που υιοθετούν τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν επιθετικά μέσα, ώστε να επιτύχουν τους σκοπούς τους (Espelage, Bosworth & Simon, 2000). Στο φαινόμενο του εκφοβισμού συναντάμε συχνά και τον εξής κύκλο: τα θύματα εκφοβισμού, γίνονται θύτες όταν του δοθεί μια ευκαιρία. Το φαινόμενο αυτό εξηγείται με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Συγκεκριμένα, ερευνητές έδειξαν πως οι γονείς που χρησιμοποιούσαν αυστηρές στρατηγικές πειθαρχίας, έστρεφαν τα παιδιά τους σε επιθετικές συμπεριφορές (Slee & Rigdy, 1994), όπως επίσης και πως εκπαιδευτικοί που εκφόβιζαν τους μαθητές τους, είχαν και οι ίδιοι καταστεί θύματα εκφοβισμού (Twemlow & Fonagy, 2005).

Χρήσιμη συμβολή στην ανάλυση ορισμένων κοινωνικο – γνωστικών συνιστωσών της επιθετικής συμπεριφοράς υπήρξε η *κοινωνικό – γνωστική θεωρία* που σχετίζεται με την ηθική αποδέσμευση (Bandura, 1986, 1992, 1999). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η ηθική αποδέσμευση αποτελεί μια γνωστική διαδικασία του ατόμου που του επιτρέπει να εμφανίσει ή όχι επιθετική συμπεριφορά. Ο Bandura περιγράφει οχτώ διαφορετικούς μηχανισμούς μέσω των οποίων το άτομο μπορεί να απεμπλακεί από τις ηθικές του αρχές και να δικαιολογήσει την επιθετική του συμπεριφορά. Αυτοί οι μηχανισμοί είναι:

1. Η ηθική δικαιοσύνη
2. Ο ευφημιστικός χαρακτηρισμός
3. Η αγνόηση ή διαστρέβλωση των συνεπειών
4. Η μετατόπιση της ευθύνης
5. Η επιθετικότητα που προκάλεσε το θύμα (απόδοση ευθυνών)
6. Η πλεονεκτική σύγκριση
7. Η διάχυση της ευθύνης
8. Η απανθρωπιά.

Διάφορες μελέτες έδειξαν ότι η επιθετική συμπεριφορά συνδέεται με την ενεργοποίηση ενός ή περισσότερων από αυτούς τους μηχανισμούς, τόσο σε ενήλικες όσο και σε παιδιά (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996· Caprara, Barbaranelli, & Bandura, 1995· Caprara, Barbaranelli, Vicino, & Bandura, 1996· Yadava, Sharma, & Gandhi, 2001). Ιδιαίτερα ο Caprara και οι συνεργάτες του (Caprara, Barbaranelli, & Bandura, 1995), επιβεβαίωσαν τη σχέση μεταξύ ηθικής αποδέσμευσης και σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας, κυρίως σε αρσενικά

παιδιά. Οι παραπάνω μελέτες επιβεβαιώθηκαν και από μια διακρατική μελέτη, που έλαβε χώρα στην Ιταλία και την Ισπανία, από τους Menesini και τους συνεργάτες του (Menesini, Codecasa, Benelli και Cowie, 2003), η οποίοι αξιολόγησαν τη συμπεριφορά των εκφοβιστών με υψηλά επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Η εκφοβιστική συμπεριφορά έχει συνδεθεί με την έλλειψη της επίγνωσης των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων (Hoffman, 1984). Βρέθηκε ότι οι θύτες στατιστικά έχουν χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα «αντίληψη της οπτικής γωνίας του άλλου», έλλειψη συναισθημάτων για τους άλλους, και ότι είναι δύσκολο να νιώσουν «τρυφερά και γεμάτα ενδιαφέρον συναισθήματα για τους ανθρώπους που είναι λιγότερο ευνοημένοι» (Rigby, 2008a, οπ. αναφ. στο Γιαννακούρα, 2011, σελ 20). Ωστόσο, αν οι ίδιοι βρεθούν σε δύσκολη θέση δεν δείχνουν μειωμένο συναίσθημα. Αν λοιπόν, πρέπει να έχουν κάποια ανεπάρκεια οι θύτες, τότε αυτή πολύ πιθανόν να είναι ανεπάρκεια ηθικής ανάπτυξης, ώστε να μπορούν να αντιληφθούν το δίκαιο, και τη ντροπή (Menesini et al, 2003). Πολλοί συγγραφείς υποστήριξαν ότι η ηθική ανάπτυξη παίζει σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση της συμπεριφοράς (Arsenio, 1988· Nucci, 2001· Smetana, 1995· Turiel, 1998) και πως η ενοχή είναι ένα διαπροσωπικό φαινόμενο με σκοπό τη διατάραξη των σχέσεων και των δεσμών (Baumeister, Stillwell & Heatherton, 1994· Tagney, 1992). Επιπρόσθετα, τα άτομα που είναι πιο επιρρεπή σε ενοχή είναι λιγότερο επιθετικά και λιγότερο πιθανό να ενεργήσουν παραβατικά (Harpur, Hakstian & Hare, 1988· Quiles & Bybee, 1997). Αντίθετα, όταν τα παιδιά παρουσιάζουν χαμηλότερα αισθήματα ενοχής, δρουν επιθετικά χωρίς τύψεις. 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).

Όλες οι παραπάνω ερμηνείες που έχουν διατυπωθεί για το φαινόμενο του εκφοβισμού, έχουν ως κοινό σημείο την απόδοση του σε σχετικά σταθερά στοιχεία της προσωπικότητας (Galloway & Roland, 2004).

Η συμβολή των παραπάνω θεωριών, γνωστές ως *θεωρίες κοινωνικο-γνωστικής προσέγγισης*, είναι η ανάπτυξη των νοητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όχι μόνο των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών, και η δημιουργία ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα παρέχει τη δυνατότητα στα μέλη της διδακτικής λειτουργίας να διαμορφώνουν πρότυπα και συμπεριφορές και που θα

βοηθάει στην αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από εκφοβιστικές συμπεριφορές.

2. ΘΥΜΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 ΤΙ ΕΙΝΑΙ Ο ΘΥΜΟΣ

Όλοι γνωρίζουν και έχουν βιώσει το αίσθημα του θυμού, από πολύ μικρή ηλικία. Ο θυμός αποτελεί ένα συνηθισμένο, φυσιολογικό και υγιές, ως ένα βαθμό, συναίσθημα. Ο θυμός ορίζεται ως ένα φυσικό υποκειμενικό συναίσθημα που υπάρχει σαν ξέσπασμα, έπειτα από κάποιου είδους απειλή, πραγματική ή φανταστική, και μπορεί να πάρει διαστάσεις από ήπια ενόχληση έως έντονο μίσος (Ramirez, 2002).

Ένα παιδί μπορεί να βιώσει το αίσθημα αυτό είτε από εσωτερικούς παράγοντες, συνήθως το ίδιο το άτομο, αν για παράδειγμα δεν απάντησε σε μια ερώτηση που ήξερε, είτε από εξωτερικούς παράγοντες, δηλαδή να του το προκαλέσει κάποιο άλλο πρόσωπο. Ο θυμός μπορεί να εμφανιστεί κατά τη διάρκεια συναισθηματικών δυσκολιών, προσωπικών προβλημάτων και τραυματικών εμπειριών, ή κατά την άσκηση υπερβολικής πίεσης από υψηλές προσδοκίες. Πολλοί ψυχολόγοι παρομοιάζουν το αίσθημα του θυμού με τη ζωή, καθώς έχει μια αρχή, μια κλιμάκωση και ένα τέλος.

Ο τρόπος που μεγαλώνει και ανατρέφεται ένα παιδί, από τα πρώτα ακόμα χρόνια ακόμα της ζωής του, αποτελεί ένδειξη για την έκφραση του θυμού του. Αν ένα παιδί ανατραφεί με βιώματα αγάπης και στοργής, χωρίς να πιέζεται για τις επιδόσεις του, μαθαίνει εκφράζει όλα του τα αισθήματα, με υγιή τρόπο. Επιπρόσθετα, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως ο παιδικός θυμός συνδέεται άμεσα με το θυμό του γονιού, αφού τα παιδιά της ηλικίας που μελετάμε στην παρούσα εργασία, εμφανίζουν την τάση να μιμούνται τις συμπεριφορές των ενηλίκων, ή των συμμαθητών τους, ακόμα και συμπεριφορές που προβάλλονται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Ωστόσο, η έκφραση του συναισθήματος αυτού από τους γονείς είναι φυσιολογική αντίδραση και δεν πρέπει να αποφεύγεται γιατί συχνά αποτελεί ανακούφιση. Μια υγιής έκφραση του θυμού των γονέων, μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση του ως μη αρνητικό και βλαπτικό φαινόμενο. Ο θυμός πρέπει να εξωτερικεύεται, αλλιώς μπορεί να

προκαλέσει ψυχολογικά προβλήματα, κατάθλιψη ή και προβλήματα σωματικής υγείας.

Ένα παιδί, ιδιαίτερα στις ευαίσθητες ηλικίες που συναντάμε κατά την εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο, δεν είναι σε θέση να διαχειριστεί το θυμό με τη λογική, συνεπώς, τα ξεσπάσματα του δεν είναι λόγος εκμετάλλευσης, αλλά πιθανολογείται ότι γίνονται για να ελέγξουν τα όρια των γονέων. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η διαχείριση της κατάστασης από τους γονείς μπορεί να πραγματοποιηθεί με δύο τρόπους, ή τη διαπραγμάτευση της απαίτησης του παιδιού ή η επιλογή της ελεύθερης εκτόνωσης του θυμού. Η διαχείριση της κατάστασης με άλλες τεχνικές, όπως για παράδειγμα η σωματική τιμωρία, είναι πιθανό να οδηγήσουν σε αντίθετα αποτελέσματα.

2.2 ΠΩΣ ΔΙΑΧΩΡΙΖΕΤΑΙ Ο ΘΥΜΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Όταν οι γονείς αντιμετωπίζουν τον θυμό των παιδιών τους με ποινές και τιμωρίες, τότε τα παιδιά τείνουν να αναπτύξουν προβληματικές συμπεριφορές. Συνεπώς, η επιθετικότητα αποτελεί μια βίαιη και μη υγιή έκφραση του θυμού. Το αίσθημα αυτό συναντάται από τους πρώτους μήνες της ζωής ενός παιδιού. Αρχικά, εμφανίζεται με αυτοκαταστροφικές τάσεις, ενώ μεγαλώνοντας τα παιδιά μπορεί να αποκτήσουν εκδικητική συμπεριφορά, εκρήξεις οργής και μίσους και άσχημο λεξιλόγιο. Η Α. Freud, αποδίδει την επιθετικότητα των παιδιών στην μη ομαλή ανάπτυξη τους, εξαιτίας των οικογενειακών συνθηκών που επικρατούν στο περιβάλλον που μεγαλώνουν (Α. Freud, 1965, οπ. αναφ. στο Μιλαντίνοβιτς, 2012). Η επιθετικότητα μπορεί, όπως πιστεύουν οι περισσότεροι μελετητές να σχετίζεται και με το οιδιπόδειο σύνδρομο ή και με τον απογαλακτισμό από την μητέρα (Erickson, 1954· Klein, 1976, οπ. αναφ. στο Μιλαντίνοβιτς, 2012· Horney, 1942, οπ. αναφ. στο Μιλαντίνοβιτς, 2012). Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αναφερθούμε και στην άποψη του Adler, όπως αυτή διατυπώνεται και από τον Todorovich, το 2005. Κάποια παιδιά είναι πολύ ευαίσθητα και βιώνουν πολύ έντονα το αίσθημα της κατωτερότητας, με συνέπεια να καταλήγουν σε ελλιπή ανάπτυξη της κοινωνικότητας (Adler, 1984). Συχνά αυτή η κατωτερότητα, οφείλεται και σε συμπεριφορές των γονέων που οδηγούν τα παιδιά να νιώθουν εγκαταλελειμμένα ή να γίνονται κακομαθημένα. Για

το λόγο αυτό, οι συμπεριφοριστές ονομάζουν το φαινόμενο αυτό ως «μαθημένη επιθετικότητα».

Όταν η έκφραση του θυμού αποτελεί απαγόρευση, τότε είναι δυνατόν τα παιδιά να νιώσουν καταπίεση, με δύο πιθανά ενδεχόμενα. Το πρώτο ενδεχόμενο είναι να δημιουργηθεί στο παιδί κάποια μορφής νευρωσική ή ψυχοσωματική ασθένειας, καθώς δεν εξωτερικεύουν τα συσσωρευμένα συναισθήματα τους. το δεύτερο ενδεχόμενο είναι να εκδηλώσει κάποια στιγμή έντονα ξεσπάσματα θυμού και επιθετικότητας προς τους συμμαθητές του ή τους δασκάλους ή τους γονείς (Τσιαντής, 1988).

Η επιθετικότητα, όμως, που αναπτύσσουν τα παιδιά, δεν είναι μόνο επίκτητο χαρακτηριστικό, αλλά οφείλεται και στον χαρακτήρα του παιδιού. Για να γίνει πιο κατανοητή αυτή η έννοια, μπορούμε να αναφερθούμε στο στάδιο που οι καθυστερημένες ανάγκες ενός βρέφους οδηγούν σε θυμό ή κατά την νηπιακή ηλικία, που ο γονέας αρχίζει να θέτει όρια και εκείνο έχει έντονα ξεσπάσματα και εκρήξεις οργής. Βέβαια, δεν αντιδρούν όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο και αυτό οφείλεται στον χαρακτήρα τους.

Όπως, αναφέραμε παραπάνω οι έννοιες του θυμού και της επιθετικότητας αποτελούν τις δύο όψεις ενός νομίσματος. Πότε όμως έχουμε υγιή έκφραση του θυμού και πότε σημάδια επιθετικότητας; Υπάρχουν ορισμένα κριτήρια για να ξεχωρίσουν οι γονείς τις συμπεριφορές των παιδιών τους. Ένα από αυτά τα κριτήρια είναι η ανάπτυξη μιας παραβατικής συμπεριφοράς, η οποία συνήθως εκδηλώνεται με άσκηση σωματικής βίας προς τρίτους ή προς ζώα, με κλοπές και βανδαλισμούς ξένης ιδιοκτησίας. Κριτήριο επίσης, αποτελεί και η έντονη αρνητικότητα, σε βαθμό εχθρότητας και η εκδικητικότητα. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπογραμμίσουμε πως ένα μεμονωμένο περιστατικό δεν αποτελεί κριτήριο ύπαρξης επιθετικότητας, αλλά μπορεί να θεωρηθεί ως ένδειξη.

2.3 ΒΕΒΛΙΞΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Πολλοί ειδικοί πιστεύουν πως από την ηλικία των 4 μηνών τα παιδιά αρχίζουν να βιώνουν το αίσθημα του θυμού, ίσως και νωρίτερα, αλλά δεν είναι σε θέση να το εκφράσουν, ενώ όταν γίνουν 7 μηνών μπορούν να επικοινωνήσουν μέσω αυτού του συναισθήματος. Στην ηλικία του 1 έτους τα νήπια έχουν πλέον την ικανότητα να

ανταποδώσουν συμπεριφορές, και στα δύο τους χρόνια είναι δυνατόν να εκφράσουν το θυμό τους μέσω συγκρούσεων, γεγονός που γενικά θεωρείται αποδεκτό, καθώς εμφανίζεται με τη μορφή κτητικότητας ή εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τα υπόλοιπα παιδιά.

Κατά τη σχολική ηλικία αρχίζει να κερδίζει έδαφος η λεκτική επιθετικότητα, αφού οι γλωσσικοί ορίζοντες των παιδιών έχουν διευρυνθεί, και μπορούν να εκφραστούν καλύτερα με τις λέξεις, από ότι με τη σωματική επιθετικότητα (Guegin & Hennessy, 2002). Κατά τη διάρκεια που τα παιδιά φοιτούν στο δημοτικό, παρατηρείται κυρίως επιθετικότητα με σκοπό την πρόκληση κάποιου τραυματισμού ή βλάβης στον άλλο εμπλεκόμενο.

Κατά τη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία, ο νέος έχει να συμβιβαστεί με τις ποικίλες αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή του, αλλαγές που μπορεί να οδηγήσουν σε μια μορφή επιθετικότητας που ενδεχομένως να επιφέρουν σοβαρότερους τραυματισμούς. Αυτή η μορφή επιθετικότητας είναι πιθανό να εκφραστεί με εμπλοκή του έφηβου σε ομάδες που σχετίζονται με ομαδικές μορφές βίας ή με τη στροφή εναντίον των γονέων ή των εκπαιδευτικών.

2.4 ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η εμφάνιση επιθετικότητας σε παιδιά, αποτελεί ένα συνεχώς αυξανόμενο φαινόμενο, το οποίο έχει αρχίσει να προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς, τους ψυχολόγους και τους κοινωνιολόγους, ως προς τη συσχέτιση που ενδέχεται να παρουσιάζει με την παραβατικότητα στην μετέπειτα ζωή τους, και για το λόγο αυτό εντείνονται οι έρευνες για την πλήρη κατανόηση των βαθύτερων αιτιών της. Πολλοί κοινωνιολόγοι διατυπώνουν την άποψη πως η επιθετικότητα των παιδιών είναι αποτέλεσμα μη ύπαρξης κάποιου σταθερού περιβάλλοντος, που μπορεί να οφείλεται σε διαζύγιο, στον περιορισμένο χρόνο που μοιράζονται με τους γονείς ή ακόμη και στην έλλειψη ύπαρξης κάποιας κοινωνικής υποστηρικτικής δομής, γεγονός που οδηγεί στην ελλιπή διαπαιδαγώγηση, και κατά συνέπεια στην ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς του παιδιού (Μαυραγάνης, 2006).

Πλήθος τεκμηριωμένων ερευνών από κοινωνιολόγους προσφέρουν μια ενδιαφέρουσα εξήγηση για την παραβατική συμπεριφορά των παιδιών (Κουράκης, 2004), ενώ οι ψυχολόγοι καταγράφουν τα αποτελέσματα τους, όπως αυτά

προκύπτουν από κλινικές μελέτες, για να φανερώσουν το συνεχώς αυξανόμενο ποσοστό κρουσμάτων βίας στο σχολείο, τα οποία παρατηρούνται και στα ελληνικά σχολεία (Pateraki & Houndoumadi, 2001). Σύμφωνα με τον Sapouna, μάλιστα, τα θύματα της ενδοσχολικής βίας αντιστοιχούν στο 10% του συνόλου των μαθητών (Sapouna, 2008).

2.4.1 ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Έρευνες που έχουν γίνει στην Νορβηγία, στην Αγγλία, στην Αμερική και στην Αγγλία έχουν δείξει διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων και της μορφής εκφοβισμού. Έχει παρατηρηθεί ότι στη ηλικία που τα παιδιά φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, οι κυριότερες μορφές εκφοβισμού είναι οι λεκτικές, ενώ επίσης φαίνεται πως τη σωματική βία τη χρησιμοποιούν τα αγόρια. Επιπλέον, τα αγόρια έχουν καταστεί θύματα σωματικού εκφοβισμού συχνότερα από τα κορίτσια, τα οποία βιώνουν κυρίως τις έμμεσες μορφές του (Rigby, 2008). Ο ίδιος, αναφέρεται και σε μια канаδική έρευνα, αντικείμενο της οποίας ήταν τα παιδιά που επιτίθενται σε δύο ή και περισσότερα θύματα, και που είναι υπεύθυνα για το 69% των περιστατικών βίας.

Ο Rigby (2008) προσπάθησε να ανακαλύψει και το ρόλο της ηλικίας στα κρούσματα εκφοβισμού. Συνήθως, όσο μεγαλώνουν τα παιδιά παρατηρείται μια μείωση στα επιθετικά επεισόδια, γεγονός που οφείλεται στην ανάπτυξη της ωριμότητας τους. Ωστόσο, είναι δύσκολο να πραγματοποιηθούν αρκετές έρευνες που να απευθύνονται σε παιδιά που βρίσκονται στην μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Επιπρόσθετα, στην ερώτηση για το μέρος και το χρόνο που λαμβάνουν χώρα οι εκφοβισμοί, η απάντηση ήταν ότι συμβαίνει στην αυλή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος συνήθως.

Πολλές έρευνες έχουν γίνει ανά τον κόσμο, με σκοπό την εύρεση κάποιας αιτιολογικής σχέσης που να εξηγεί την εμφάνιση της επιθετικότητας σε ένα σύνολο. Ωστόσο, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε την εγκυρότητα τους, καθώς δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για την ειλικρίνεια των μαθητών. Αναφερόμενοι στην ειλικρίνεια, θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η μέθοδος που συνήθως χρησιμοποιείται είναι η υποβολή ερωτήσεων. Συνεπώς, και τα παιδιά που έχουν υπάρξει θύματα, τους είναι δύσκολο να το παραδεχτούν, αλλά και οι θύτες είναι πιθανόν να θελήσουν να

κρύψουν την εμπλοκή τους (Rigby, 2008). Για να υπερπηδήσουν την δυσκολία αυτή οι ερευνητές χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια στα οποία δεν ζητείται όνομα.

Στην Νορβηγία έλαβε χώρα μια έρευνα, σε ένα δείγμα 130000 παιδιών, με τα αποτελέσματά της να δείχνουν ότι το 15/% των μαθητών ηλικίας από 7 έως και 16 ετών, έχουν υπάρξει είτε θύματα είτε θύτες σε κάποιο περιστατικό εκφοβισμού. Παρόμοιες έρευνες πραγματοποιήθηκαν και σε άλλες χώρες, όπως είναι η Σουηδία, η Φινλανδία, η Ιαπωνία, η Αμερική, η Αγγλία, η Ισπανία και η Αυστραλία, και τα αποτελέσματα συμφωνούσαν μεταξύ τους. Από τους μαθητές που βρισκόταν στην ηλικία των 13 ετών, το ποσοστό των αγοριών που υφίσταται εκφοβισμό (17,8) ήταν μεγαλύτερο από το ποσοστό των κοριτσιών (15,1%) (Craig, Pepler & Blais, 2007), αν και σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Μεγάλη Βρετανία, ανακαλύφθηκε μια ανησυχητική αύξηση των κρουσμάτων επιθετικότητας μεταξύ των κοριτσιών. Σε μια άλλη έρευνα που πραγματοποίησε ο Hazzler, το 1991, το 75% των παιδιών έχουν καταστεί θύματα επιθετικότητας (Camey & Merell, 2001). Επίσης, έρευνες έδειξαν ότι 1 στα 7 παιδιά βιώνει εκφοβισμό (Olweus, 1991, 1993, 1994· Τσιάντη, 2008) και το φαινόμενο αυτό δεν σχετίζεται με την περιοχή από την οποία προέρχονται.

Στην αναφορά του Διεθνούς Κέντρου Στατιστικών Στοιχείων για την Εκπαίδευση, το 2003, έγινε σαφές ότι το ποσοστό των παιδιών που έχουν υπάρξει θύματα εκφοβισμού και επιθετικότητας συνεχώς αυξάνεται (Hall, 2006). Μάλιστα, στην έρευνα αυτή αναφέρεται ότι το 1999 το ποσοστό των περιστατικών εκφοβισμού στο σχολείο ήταν 5%, ενώ μετά από δύο χρόνια, το 2001 το ποσοστό έφτασε το 8%. Στην έκθεση του Διεθνούς Ινστιτούτου της Παιδικής Υγείας και της Ανθρώπινης Ανάπτυξης, το 17% των μαθητών που πήραν μέρος στις έρευνες είχαν υπάρξει θύματα επιθετικότητας τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα, αλλά το ενδιαφέρον των αποτελεσμάτων έγκειται στο ότι το ποσοστό της τάξεως του 19% έχουν προκαλέσει περιστατικά επιθετικότητας και το 6% έχουν υπάρξει και θύτες και θύματα ταυτόχρονα.

Σύμφωνα με την έρευνα του World Health Organization Health Behavior in School – Aged Children, που πραγματοποιήθηκε το 2004, ο Καναδάς εμφάνιζε τα υψηλότερα ποσοστά επιθετικότητας, ενώ επιπλέον υστερούσε αρκετά στην εφαρμογή μέτρων πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ανάμεσα στις 35 χώρες που πήραν μέρος την έρευνα, ο Καναδάς βρέθηκε στην 26^η θέση, όσον αφορά την πρόληψη. Επιπλέον, έγινε και μια έρευνα σε ένα δείγμα 4000

παιδιών σε ηλικίες από 5 έως και 16 ετών, όπου τα αποτελέσματα εμπνέουν ένα φόβο, καθώς, πέρα από το γεγονός ότι το 38% των μαθητών είχαν καταστεί θύματα δύο ή και περισσότερες φορές, υπήρχε και ένα ποσοστό, περίπου 0,5%, όπου είχαν βιώσει τόσο έντονα την επιθετικότητα που αρρώστησαν ή διέκοψαν το σχολείο, ενώ συμπεριλαμβάνονται μέσα σε αυτό το ποσοστό και εκείνοι που δήλωσαν πως σκέφτηκαν σοβαρά να αυτοκτονήσουν (Χτενέλη, 2009).

Τέλος μπορούμε να αναφερθούμε και στις έρευνες που έγιναν σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης. Σύμφωνα με τους Camodeca και Goossens, υπήρχαν διαφορές ως προς την αντιμετώπιση, ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και τη διάρκεια. Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, σχετικά με το φύλο, τα κορίτσια προσπαθούν συνήθως να βρουν κάποιες στρατηγικές, όπως η αναζήτηση υποστήριξης από άλλα άτομα, ως προς την ηλικία, όσο μικρότερη είναι η ηλικία, τόσο πιο πολύ επιλέγεται ως αντιμετώπιση η αδιαφορία, ενώ όσον αφορά τη διάρκεια του εκφοβισμού, έχει βρεθεί ότι είναι ανάλογη με την χρήση στρατηγικών όπως η αποφυγή ή η άρνηση (Camodeca & Goossens, 2005).

2.4.2 ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Δυστυχώς στη χώρα μας, οι έρευνες που έχουν γίνει για τη διερεύνηση του φαινομένου, δεν είναι αρκετές, αν και υπάρχουν αρκετά, πλέον, επεισόδια, αφού σύμφωνα με τη Δεληγιάννη – Κουιμτζή, 1 στα 10 παιδιά είναι θύμα (Δεληγιάννη – Κουιμτζή, 2005· Χτενέλη, 2009). Η Χτενέλη, (2009) αναφέρει επίσης ότι, με βάση τα στοιχεία που πάρθηκαν από μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικά Σχολεία της Αθήνας, τα θύματα αγγίζουν το 8%. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τους Γιαννακοπούλου, Τσιάντη και Σουμάκη (2008) στα πλαίσια του προγράμματος ΔΑΦΝΗ.

Η πιο συχνά εμφανιζόμενη μορφή της επιθετικότητας είναι η λεκτική, με την έννοια της απομόνωσης και της διάδοσης φημών (Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου & Λεμονή, 2001· Τσιάντης, 2008), όπως φαίνεται και από μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 406 μαθητές της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε 289 γονείς και σε 185 εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Θεσσαλονίκης, της Λάρισας, της Κοζάνης και των Σερρών (έρευνα των φοιτητριών μεταπτυχιακού τμήματος ψυχολογίας, Νακοπούλου & Γαλάνη, υπό την

επίβλεψη της Δεληγιάννη – Κουιμτζή). Σύμφωνα με την τελευταία αυτή έρευνα, προκύπτει ότι στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση η λεκτική βία εμφανίζεται σε ποσοστό 45%. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί και ότι 1 στα 4 παιδιά στο δημοτικό σχολείο, αντιμετωπίζει λεκτική διάκριση, η οποία όμως δεν γίνεται αντιληπτή συνήθως από τον εκπαιδευτικό ή από τους γονείς (Κοντογιαννίδης, 2009).

Όπως έχει παρατηρηθεί και στις διεθνείς έρευνες, η ηλικία συμβάλλει στη μορφή της επιθετικότητας που εμφανίζεται, αφού όσο πιο μικρό ηλικιακά είναι ένα παιδί, τόσο πιο πολύ χρησιμοποιεί τη σωματική βία (Μπεζέ, 1998). Επιπλέον, σημαντικός είναι και ο ρόλος που παίζει και το φύλο στην εμφάνιση σωματικής βίας (Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου & Λεμονή, 2001· Μπεζέ, 1990· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2000· Φακιολάς, 1995· Χατζή, Πατεράκη & Χουντουμάδη, 2001). Όπως, αναφέρει ο Τσιάντης τα αγόρια είναι εκείνα που εφαρμόζουν κυρίως σωματικό εκφοβισμό, ενώ τα κορίτσια, εμπλέκονται συνήθως στα λεκτικά επεισόδια (Τσιάντης, 2008).

Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε και στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Κωνσταντίνου και Ψάλτη, σε ένα δείγμα 202 εκπαιδευτικών, και η οποία έδειξε ότι η πρόληψη του φαινομένου έγκειται στο έργο του δασκάλου και πως είναι μεγάλης σημασίας οι ίδιοι να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2007).

2.5 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.5.1 Θεωρία απόδοσης αιτιών

Η θεωρία η οποία προσπαθεί να περιγράψει και να εξηγήσει τη συμπεριφορά των άλλων, γνωστή και ως θεωρία απόδοσης (attribution theory), έχει ως στόχο την απόδοση αιτιών και την επιρροή που αυτή ασκεί στα κίνητρά των ανθρώπων. Ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αποδίδουν αίτια σε διάφορα γεγονότα μπορεί να χωριστεί σε δύο κατηγορίες, την εξωτερική και την εσωτερική απόδοση. Ειδικά η εσωτερική απόδοση αιτιών, σχετίζεται με παράγοντες που εντοπίζονται στο άτομο και τον χαρακτήρα, όπως για παράδειγμα η εξυπνάδα. Η απόδοση αιτιών μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην διαφοροποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου, και

όπως τονίζει και ο Harris (1989) αποτελεί το θεμέλιο λίθο στην ανάπτυξη των παιδιών.

Διάφορες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό τον εντοπισμό της σχέσης που συνδέει την παιδική επιθετικότητα με τη θεωρία της απόδοσης αιτιών. Οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες δείχνουν ότι όταν εφαρμόζεται η θεωρία της απόδοσης αιτιών παρατηρείται μια μείωση στην επιθετικότητα που εμφανίζουν τα παιδιά (Asendorp & Nunner – Winkler, 1992), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχει και έρευνα που να διατυπώνει την άποψη ότι δεν συνδέονται μεταξύ τους (Hughes & Dunn, 2000). Μάλιστα, ο Malti (2007) πραγματοποίησε και την πρώτη εμπειρική έρευνα για την εύρεση της σχέσης μεταξύ της παιδικής επιθετικότητας και της απόδοσης αιτιών, το αποτέλεσμα της οποίας ήταν πως παρατηρείται μια μείωση της επιθετικότητας. Η κατανόηση του τι αντιλαμβάνονται οι άλλοι ως δίκαιο και άδικο είναι αυτή που οδηγεί στην υποχρέωση των ατόμων να φερθούν αναλόγως. Ο Astor (1994) διατύπωσε την ιδέα ότι τα επιθετικά παιδιά που λειτουργούν επιθετικά για λόγους προστασίας ή για να αποδώσουν τα ίσα στους διώκτες τους, πολλές φορές δικαιολογούνται περισσότερο και από τα παιδιά που δεν εμφανίζουν επιθετικότητα, γεγονός που προβληματίζει ιδιαίτερω, καθώς οι δύο αυτές ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την ηθική σκέψη που αυτά παρουσιάζουν. Μια άλλη έρευνα, επίσης, έρχεται να αιτιολογήσει το γεγονός ότι η απόδοση αιτιών διαφέρει ανάλογα με τη μορφή της ηθικής παράβασης, στην οποία τα παιδιά έχουν εμπλακεί. Για να γίνει πιο κατανοητό αυτό αξίζει να αναφέρουμε πως διαφορετική βαρύτητα έχει το ηθικό παράπτωμα της κλοπής, από εκείνο του να μην μοιράζονται (Nunner – Winkler, 1999). Συνεπώς, όπως τονίζει ο Nunner – Winkler (1999), η απόδοση των αιτιών αντικατοπτρίζει το κίνητρο του θύτη, αλλά και τις συνέπειες που αναμένεται να επιφέρει αυτή του η πράξη. Επειδή, όπως διαπιστώνεται η απόδοση αιτιών παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών, πρέπει να εφαρμόζεται από την νηπιακή ακόμη ηλικία, ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζουν και να κατανοούν τους ηθικούς κανόνες και να αναπτύξουν μια υγιή κοινωνική συμπεριφορά (Nunner – Winkler, 1999• Nucci, 2001• Turiel, 1998). Ειδικά για τα παιδιά που βρίσκονται στην ηλικία της φοίτησης το δημοτικό, ο Malti και ο Keller (2007), πραγματοποίησαν μια μελέτη, το αποτέλεσμα της οποίας έδειξε ότι η προσπάθεια της δημιουργίας μιας ηθικής σκέψης μέσω της απόδοσης αιτιών μπορεί

να λειτουργήσει θετικά στην περιορισμένη εξωτερίκευση των επιθετικών συμπεριφορών.

Οι γνώσεις που έχουμε πάνω σε αυτό το θέμα, όμως, είναι ακόμη πολύ περιορισμένες, αφού οι εμπειριστατωμένες έρευνες είναι ελάχιστες. Η πρώτη από αυτές, είχε σαν δείγμα παιδιά ηλικίας από 4 έως 7 ετών, και η οποία έδειξε ότι όταν εφαρμόζεται η θεωρία απόδοσης αιτιών, τα παιδιά εμφανίζονται να καλλιεργούν μια καλύτερη κοινωνική συμπεριφορά (Gummerum, Keller, Rust & Hanoch, 2007). Ο Malti (2007) με τους συνεργάτες του τεκμηρίωσαν την άποψη ότι όταν δεν εφαρμόζεται η απόδοση των αιτιών, τα παιδιά αναπτύσσουν μια αντικοινωνική συμπεριφορά. Για να διατυπώσουν αυτή την άποψη, πραγματοποίησαν μια έρευνα σε παιδιά ηλικίας 6 ετών. Μάλιστα, λίγα χρόνια νωρίτερα έγιναν προσπάθειες να μελετηθούν και τα επίπεδα της αντικοινωνικότητας και της επιθετικότητας που αναπτύσσουν τα παιδιά (Warden & Mackinnon, 2003). Τα συμπεράσματα που εξάγονται, συμφωνούν στο γεγονός ότι η απόδοση αιτιών συνεισφέρει στο να παρατηρηθεί μια μείωση στην παιδική επιθετικότητα.

2.5.2 Ενσυναίσθηση

Πολλές μελέτες έχουν λάβει χώρα με σκοπό την εύρεση της σχέσης που συνδέει τη συμπεριφορά των γονέων με την εμφάνιση της επιθετικότητας στα παιδιά (Schneider, 2000). Σύμφωνα με τον Rigby (2008 α), τα παιδιά που από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους έχουν υποστεί εχθρική ή ακόμη και στα πλαίσια της κακοποίησης, συμπεριφορές, τείνουν να γίνουν επιθετικά, αν και υπάρχουν και άλλες απόψεις σχετικά με την παιδική επιθετικότητα, όπως αυτή του Manne (2005) όπου τη συνδέει με την αποτυχημένη προσκόλληση του παιδιού στην μητέρα, χωρίς όμως να υπάρχουν αρκετά τεκμήρια για αυτή (Rigby, 2008 α). Η ανατροφή των παιδιών σε ένα περιβάλλον, όπου επικρατεί ο φόβος και η επιθετικότητα, οδηγεί σε παραβατικές συμπεριφορές, οι οποίες τις περισσότερες φορές αποδίδεται στην έλλειψη της ενσυναίσθησης, ή όπως είναι η ορολογία την αγγλική γλώσσα, empathy. Με τον όρο ενσυναίσθηση οι ερευνητές περιγράφουν την ικανότητα των ατόμων να συμμετέχει σε δραστηριότητες και να μοιράζεται συναισθήματα, εμπειρίες και υλικά αγαθά με τους υπόλοιπους. Προσπαθήσαμε να αποτυπώσουμε τον όρο της ενσυναίσθησης όσο πιο απλά γίνεται, γεγονός δύσκολο, καθώς μέχρι και σήμερα οι ερευνητές δεν έχουν

κατορθώσει να του δώσουν έναν σαφή ορισμό. Το δεδομένο για τον όρο αυτό, είναι πως οι περισσότεροι ορισμοί του περιέχουν έννοιες όπως είναι η κατανόηση των συναισθημάτων και των βιωμάτων άλλων ατόμων και η προσπάθεια να διεισδύσει κάποιος στις εμπειρίες κάποιου άλλου.

Η ενσυναίσθηση είναι, αποτελεί στην πραγματικότητα ένα συναίσθημα που δεν χρειάζεται να προηγηθεί κάποιο ερέθισμα για να προκαλέσει την ενεργοποίησή του, και που συνήθως αναπτύσσεται στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος, όπου το παιδί βιώνει τη στοργή και την αγάπη των γονέων. Συνεπώς όταν απουσιάζει το συναίσθημα της ενσυναίσθησης, το παιδί δεν γνωρίζει σε ποιον να απευθυνθεί κατά τη διάρκεια ενός δυσάρεστου γεγονότος ή ενός περιστατικού που του προκαλεί φόβο, οδηγώντας το έτσι να αποκτήσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του και να αναπτύξει μια επιθετική συμπεριφορά. Δεν είναι λίγοι και εκείνοι που πιστεύουν ότι η έλλειψη της ενσυναίσθησης μπορεί να προκαλέσει το αίσθημα της αδικίας στα παιδιά που συχνά το εκδηλώνουν με την εμφάνιση επιθετικότητας απέναντι στους αδύναμους συμμαθητές τους. Αυτό έρχεται και σε συμφωνία με τη θεωρία της «Κοινωνικής Μάθησης», όπου πιστεύεται ότι η επιθετικότητα μπορεί να εκδηλωθεί κατά τη διάρκεια του βιώματος της απόρριψης, της ματαίωσης και της αδικίας (Dollard et al., 1939, οπ. αναφ. στο Χήνας & Χρυσafiδης, 2000).

Επιπρόσθετα, αν οι γονείς επιδεικνύουν μια επιθετική και βίαιη συμπεριφορά, δεν οριοθετούν σωστά τα παιδιά ή ακόμα και τα τιμωρούν με σωματικές ποινές, τα παιδιά τείνουν να υιοθετήσουν τη συμπεριφορά αυτή. Η ενσυναίσθηση αποτελεί μια πτυχή της ανθρώπινης ύπαρξης, η οποία συμβάλλει στην εύρυθμη κοινωνική λειτουργία. Την τελευταία δεκαετία, όλο και περισσότερο κεντρίζει το ενδιαφέρον των ερευνητών το συναίσθημα αυτό, αλλά και το κατά πόσο συνεισφέρει στην μείωση της παιδικής επιθετικότητας.

Ωστόσο, αν και η ερευνητική θεμελίωση της θετικής σχέσης μεταξύ της ενσυναίσθησης και της καλής κοινωνικής συμπεριφοράς που αναπτύσσουν τα παιδιά είναι ακόμη φτωχή (Eisenberg, Fabes, Carlo & Karbon, 1992), θεωρείται πλέον αναμφισβήτητη. Μια από τις μελέτες που πραγματοποιήθηκαν βασίστηκε στα δεδομένα που συλλέχτηκαν από γονείς, παιδιά, δασκάλους και τους καλύτερους φίλους των παιδιών (Roberts & Strayer, 1996), σε ένα δείγμα μικρών ηλικιακά παιδιών (Denham, 1998). Η μελέτη αυτή εστίασε στην αντίδραση των παιδιών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε περιστατικά βίαια, στον

εξαναγκασμό και στις απειλές μεγαλύτερων παιδιών και την επίδραση της οικογένειας σε αυτή (Main & George, 1985). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αλληλεπιδράσεις που υφίστανται εντός της οικογένειας, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως μάλλον επιθετικές τείνουν να αυξήσουν τα ποσοστά παιδικής επιθετικότητας (Patterson, 1982· Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989). Συνεπώς η ενσυναίσθηση συμβάλλει στην μείωση των περιστατικών βίας και εκφοβισμού από την πλευρά των παιδιών (Cohen & Strayer, 1996).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά δημοτικού σχολείου, έδειξε ότι τα περισσότερα από τα παιδιά που εμφάνιζαν παραβατική συμπεριφορά, είχαν καθοδηγηθεί ή μιμηθεί κάποιο μέλος της οικογένειά τους (Newman – Carlson, 2000). Τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας φανέρωσαν ότι τα θύματα επιθετικών περιστατικών συνήθως δεν έχουν καλές σχέσεις με το πατέρα τους, και για το λόγο αυτό οι μητέρες τείνουν να γίνουν υπερπροστατευτικές για να καλύψουν το κενό που δημιουργείται (Olweus, 2009), ενώ οι θύτες προέρχονται από οικογένειες με αυστηρή πατριαρχική δομή.

Η ενσυναίσθηση συμβάλλει στην καλύτερη και πληρέστερη κατανόηση των συναισθημάτων τόσο των ίδιων όσο και των άλλων, γεγονός που οδηγεί στην καλύτερη επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων, και συνεπώς σε μείωση των ξεσπασμάτων θυμού (Strayer, Fraser & Roberts, 2004). Όλο και περισσότερες έρευνες τα τελευταία χρόνια λαμβάνουν χώρα με στόχο τη θεμελίωση της σχέσης που εμφανίζει η ενσυναίσθηση με την μείωση της παιδικής επιθετικότητας και τη αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Batson, 1991· Hoffman, 2000· Schonert – Reichl & Oberle, 2011 a). Ωστόσο, στο σημείο αυτό χρειάζεται να τονίσουμε πως μπορεί η ενσυναίσθηση να αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην υιοθέτηση μιας καλής κοινωνικής συμπεριφοράς, αλλά ταυτόχρονα δεν είναι πάντα το κύριο συστατικό στην μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Schonert – Reichl, 1999· Schultz, Selman & LaRusso, 2003).

2.5.3 Μορφές έκφρασης θυμού γονιών

Τα παιδιά από πολύ μικρά μαθαίνουν να μιμούνται τις συμπεριφορές που βιώνουν και έρχονται σε επαφή καθημερινά, και αυτές συνήθως είναι των γονέων.

Συνεπώς, ο τρόπος που εκδηλώνουν οι γονείς τον θυμό τους, πολλές φορές επηρεάζει την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Ο θυμός μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους, με τον εποικοδομητικό και με τον ανεξέλεγκτο. Ο εποικοδομητικός θυμός είναι εκείνος που αποτελεί μια υγιή αντίδραση σε απειλές και επιθετικά περιστατικά, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και ένα συναίσθημα που συμβάλλει στην ανάπτυξη κινήτρων ώστε τα άτομα να λειτουργούν με αποφασιστικότητα ως προς την εύρεση λύσεων σε εσφαλμένες συμπεριφορές. Ο εποικοδομητικός θυμός, επιπλέον βοηθάει και στην εκτόνωση της έντασης. Ο ανεξέλεγκτος θυμός μπορεί να χωριστεί στον αντιδραστικό, στον τεχνητό και στον ελεγχόμενο (Burney, 2006). Αυτή η μορφή θυμού εκδηλώνεται με απειλές, με τρομοκρατικές ενέργειες, με πρόκληση σωματικών και ψυχολογικών βλαβών σε άλλα άτομα και με βανδαλισμούς και καταστροφές υλικών αντικειμένων. Αν ο τρόπος που οι γονείς εκφράζουν το θυμό τους παραπέμπει στη δεύτερη κατηγορία που αναφέραμε, τότε τις περισσότερες φορές τα παιδιά τους τείνουν να υιοθετήσουν αυτή τους τη συμπεριφορά. Σε περιπτώσεις που οι γονείς είναι βίαιοι, τότε το παιδί δεν μαθαίνει να ελέγχει την επιθετικότητα του, αλλά θεωρεί, επειδή με αυτό το φαινόμενο έχει γαλουχηθεί, ότι η βία είναι ο σωστός τρόπος επίλυσης των προβλημάτων που δημιουργούνται ανάμεσα στους ανθρώπους.

Όπως πολύ συχνά συμβαίνει, ένα παιδί διδάσκεται από τους γονείς τους τρόπους συμπεριφοράς και έκφρασης του θυμού, συνεπώς και την επιθετική συμπεριφορά, αλλά και την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνανθρώπους τους. Όπως τονίζουν οι Coie και Dodge (1998), αν οι γονείς δεν είναι σε θέση να ελέγξουν τις αντιδράσεις τους και τον θυμό τους και αντιδρούν έντονα και βίαια, είναι πολύ πιθανό τα παιδιά τους να εμφανίσουν επιθετική συμπεριφορά. Αυτό, σύμφωνα πάλι με τους ίδιους, συμβαίνει καθώς η συμπεριφορά των γονέων λειτουργεί ως πρότυπο για αυτά, και την εφαρμόζουν κατά τη συναναστροφή τους με άλλα άτομα, όπως είναι οι συνομήλικοι και οι δάσκαλοι. Επιπλέον, σύμφωνα με τους DeKlyen, Biernbaum, Speltz & Greenberg (1998), τον McCord (1991) και τους Rothbaum & Weisz (1994), οι γονείς που χρησιμοποιούν αυστηρές ή σωματικές τιμωρίες, οδηγούν, εν αγνοία τους τα παιδιά τους να εμφανίσουν επιθετικότητα και αντικοινωνική συμπεριφορά από πολύ μικρή ηλικία, πολλές φορές κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς αυτό να εξαρτάται από το κοινωνικό – οικονομικό και πολιτικό επίπεδο τη οικογένειας. Αν, όμως, οι γονείς προσπαθήσουν να διαχειριστούν θετικά τα συναισθήματα τους, που κατά βάση θεωρούνται αρνητικά,

τότε υπάρχουν πολλές πιθανότητες να καταφέρουν να διδάξουν στο παιδί τους την κατάλληλη αντιμετώπιση του θυμού, Συγκεκριμένα, μπορούν μέσω της διαχείρισης του δικού τους θυμού να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να έχουν μια ομαλή και εύρυθμη κοινωνική αλληλεπίδραση, τόσο με τους συνομηλίκους τους, όσο και με τους δασκάλους τους. μάλιστα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά ηλικίας από 4 έως 6 ετών, η σχέση της εμφάνισης παιδικής επιθετικότητας με τον τρόπο έκφρασης του θυμού της μητέρας, παρατηρήθηκε ότι η ήπια αντίδραση της μητέρας οδηγούσε σε μείωση της εμφάνισης βίαιων ξεσπασμάτων (Erdley, Rivera, Shepherd & Holleb, 2010).

Η επιρροή που ασκεί η συμπεριφορά των γονέων στα παιδιά διατυπώθηκε από τη Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης (Akers, 2000). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, εάν τα παιδιά γαλουχηθούν με επιθετικές συμπεριφορές και με αυστηρές τιμωρίες, τότε είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα αποδώσουν την ίδια στάση στους συνομηλίκους τους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί και παραπάνω, ο τρόπος με τον οποίο μεγαλώνει ένα παιδί, φέρει τα ίδια χαρακτηριστικά γνωρίσματα με την συμπεριφορά που επιλέγει να ακολουθήσει. Εάν, λοιπόν, οι γονείς επιλέξουν να εκφράσουν το θυμό τους με έναν υγιή τρόπο, τότε τα παιδιά τους θα ακολουθήσουν το παράδειγμά τους. Επιπλέον, θα πρέπει να επισημανθεί και το γεγονός πως οι γονείς θα πρέπει να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, ακόμη και αυτά του θυμού, καθώς, σε αντίθετη περίπτωση, μπορεί να μην οδηγήσει στην εμφάνιση παιδικής επιθετικότητας, αλλά μπορεί να προκαλέσει άλλα προβλήματα στην ψυχολογία του παιδιού.

Διάφορες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό να διερευνηθεί αυτό που έχει διατυπώσει η Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης. Πολλοί ερευνητές εξέφρασαν την άποψη πως η ηθική των γονέων είναι αυτή που διέπει και τα παιδιά (Goodnow, 1992 Kohn, 1983 Okagaki, Hammond & Seamon, 1999 White & Matawie, 2004), αλλά και πως μοιράζονται και τις ίδιες αντιλήψεις, συνεπώς και την άποψή τους περί επιθετικότητας. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Warden και Christie (1996), ότι η επιθετικότητα είναι επίκτητο χαρακτηριστικό που διδάσκεται από τους γονείς. Σε μια έρευνα που πραγματοποίησαν οι Lightner, Bollmer, Harris, Milich και Scambler (2000), παρατηρήθηκε ότι οι εχθρικές αντιδράσεις των γονέων είχαν υιοθετηθεί και από τα παιδιά. Οι γονείς που εμφάνιζαν συμπεριφορές που διέπονταν από εμμονές και λανθασμένους τρόπους έκφρασης του θυμού τους, είχαν συμβάλει στην εκμάθηση από την πλευρά των παιδιών τους, του γνωστικού επιπέδου της

αστάθειας στις αντιδράσεις των υπολοίπων προς το περιβάλλον. Ωστόσο, επειδή η γνωστική κατανόηση των άλλων γίνεται προβληματική, εξαιτίας της συναισθηματικής αστάθειας που δημιουργεί η λάθος διαχείριση των συναισθημάτων από τους γονείς, οδηγεί στην επιθετικότητα (Mickelson, Shaver & Kessler, 1997 Καφέτσιος, 2003). Ο Schneider (2000), πραγματοποιώντας μια σειρά από έρευνες, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η έντονη και βίαιη έκφραση του θυμού από την πλευρά των γονέων, συνδέεται θετικά με την εμφάνιση επιθετικότητας των παιδιών προς τους συνομηλίκους τους.

Τέλος αξίζει να αναφέρουμε πως η σωστή διαχείριση του θυμού των γονέων, μπορεί, στις μικρές ηλικίες, όπως συμβαίνει στην παρούσα εργασία, μπορεί να οδηγήσει στην μείωση της παιδικής επιθετικότητας, ωστόσο, όσο μεγαλώνει ένα παιδί, αρχίζουν να εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες, όπως είναι η παρέα των συνομηλίκων, οι οποίοι διαφοροποιούν την σύνδεση αυτή.

3. ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΩΣ ΒΟΗΘΑΕΙ

Για την πρόληψη της παιδικής επιθετικότητας, πρέπει να υπάρξουν τέτοιοι εκπαιδευτικοί και πολιτισμικοί θεσμοί, που να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της συνεργασίας, της κριτικής σκέψης, της επινοητικότητας, της συλλογικής ευθύνης και της διανοητικής ευελιξίας στα παιδιά, ενώ ταυτόχρονα θα υπάρχει αποδοχή της διαφορετικότητας, και όχι της ατομικής προβολής (Τσακιράκης, 2004). Μια μέθοδος που περιέχει τα στοιχεία αυτά, και που συνδυάζει το θεσμό του σχολείου και το θεσμό της οικογένειας είναι οι ομάδες ψυχοθεραπείας στο σχολείο. Η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία χώρισε τις ψυχοθεραπευτικές ομάδες σε τέσσερις τύπους:

1. Τις ομάδες έργου
2. Τις ομάδες συμβουλευτικής
3. Τις ομάδες ψυχοθεραπείας
4. Τις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης – καθοδήγησης.

Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης. Ως ψυχοεκπαιδευτικές ορίζονται οι ομάδες που έχουν ως στόχο την προαγωγή της προσωπικής και διαπροσωπικής ανάπτυξης, αλλά και την πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών μέσω της εφαρμογής «ομαδικών εκπαιδευτικών, αναπτυξιακών και συστημικών στρατηγικών στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στη στιγμή της συνάντησης» (Association for Specialists in Group Work). Πιο απλά, με τον όρο ψυχοεκπαιδευτικές χαρακτηρίζουμε τις ομάδες που παρακολουθούν σεμινάρια στα οποία αναλύονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που εμφανίζει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, η παιδική επιθετικότητα στην περίπτωση μας, και πως μπορούν να το διαχειριστούν και να το ελέγξουν. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν δημιουργηθεί για ποικίλους λόγους, όπως για να προσφέρουν ψυχολογική υποστήριξη και βοήθεια σε άτομα που έχουν καταστεί θύματα κακοποίησης, ή σε παιδιά χωρισμένων γονέων, με στόχο την κατανόηση και την αντιμετώπιση του διαζυγίου, στην διαχείριση των φόβων και του θυμού, τόσο σε ενήλικες όσο και σε παιδιά, και φυσικά στην πρόληψη και την καταπολέμηση της επιθετικής συμπεριφοράς. Ανάλογα με το είδος της ψυχοεκπαίδευσης, διακρίνονται έξι τύποι ομάδων:

1. Εκπαιδευτικές/Μαθησιακές ομάδες (Educational/learning groups)
2. Ομάδες εκπαίδευσης δεξιοτήτων (Skills training groups)
3. Ομάδες οικοδόμησης και ενίσχυσης της ομαδικότητας (Team building and training)
4. Ομάδες βοήθειας σε μεταβατικές περιόδους της ζωής (Life-transitions groups)
5. Ομάδες προσωπικής ανάπτυξης (Personal development groups)
6. Ψυχοεκπαιδευτικές θεραπευτικές ομάδες και ομάδες υποστήριξης (psychoeducational group therapy and support groups).

Η ψυχοεκπαίδευση γίνεται συνήθως από επαγγελματίες ψυχικής υγείας, κυρίως ψυχιάτρους και ψυχολόγους. Στα σεμινάρια αυτά συμμετέχουν τόσο οι γονείς, όσο και τα παιδιά. Σε αυτές τις ομάδες δίνεται έμφαση στη διδασκαλία και στις διδακτικές δραστηριότητες και εστιάζουν κυρίως στην πρόληψη. Ο συντονιστής έχει ρόλο δασκάλου, και προσπαθεί να διευκολύνει τις καταστάσεις, και έχει επιπλέον το προνόμιο να καθορίζει τους στόχους της συνεδρίασης. Ο συντονιστής για την σωστή προετοιμασία και εκτέλεση του προγράμματος πρέπει να γνωρίζει τα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα και τις ειδικές ανάγκες των ατόμων (ομάδα στόχος – επωφελούμενοι) με τα οποία εργάζεται. Επίσης να διακρίνεται από παρατηρητικότητα και ικανότητα να συνδέει τη θεωρία με την πράξη και να εξάγει τα ανάλογα συμπεράσματα. Αυτό που κάνει τον συντονισμό μιας ομάδας με ψυχοεκπαιδευτικούς στόχους να διαφέρει από τις υπόλοιπες ομαδικές προσεγγίσεις (κυρίως τις συμβουλευτικές/θεραπευτικές ομάδες) είναι ο περισσότερο κατευθυντικός ρόλος του συντονιστή, αλλά και η μεγαλύτερη έμφαση στις διδακτικές δραστηριότητες. Είναι αυτός ο οποίος παίρνει τις περισσότερες –αν όχι όλες- τις αποφάσεις σχετικά με τη λειτουργία της ομάδας. Επομένως, από αυτόν εξαρτάται η συγκεκριμενοποίηση/οριοθέτηση του σκοπού και των στόχων της ομάδας, η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των στόχων που είχαν αρχικά τεθεί και ο τερματισμός της διαδικασίας. Η αυξημένη καθοδήγηση από την πλευρά του συντονιστή στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, μοιάζει κατάλληλη στην περίπτωση μελών που δεν έχουν ακόμα μάθει να λειτουργούν συνεργατικά μέσα σε ομάδα καθώς και στην περίπτωση που οι συνθήκες επιβάλλουν μόνο ένα περιορισμένο αριθμό συναντήσεων. Ωστόσο, παρουσιάζει ένα σημαντικό μειονέκτημα που δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αγνοηθεί: να θεωρήσουν δηλαδή

τα παιδιά τη συμμετοχή τους στην ομάδα ως μία ακόμη μαθητική δραστηριότητα από τις πολλές που ορίζει ένα σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα – ξεκομμένη από τα πραγματικά ενδιαφέροντα και τις βαθύτερες ανάγκες τους – όπου καλούνται να συνεχίσουν τον παθητικό ρόλο που έχουν μέσα στην τάξη. Πολύ πιθανό, η λύση να βρίσκεται στις προσπάθειες που πρέπει να καταβάλλει ο συντονιστής για να συνδέσει τους γενικούς σκοπούς και στόχους της ομάδας με τις ατομικές ανάγκες και επιδιώξεις των μελών, αυξάνοντας έτσι την προσωπική εμπλοκή του κάθε μέλους αλλά και τη συνοχή της ομάδας. Επίσης, πρέπει να διαθέτει κάποια ευελιξία ώστε να ενθαρρύνει την ελεύθερη δράση και έκφραση των μελών, όπου και όταν οι συνθήκες το επιτρέπουν. Επειδή όμως χαρακτηριστικό γνώρισμα των δομημένων ομάδων είναι ο διδακτικός προσανατολισμός (Corey και Corey, 2006), ο συντονιστής, πέρα από τις όποιες συντονιστικές ικανότητες και γνώσεις περί δυναμικής των ομάδων, θα πρέπει να είναι γνώστης των αρχών και των μεθόδων μάθησης και να έχει στη διάθεσή του ένα ρεπερτόριο διδακτικών στρατηγικών. Δεδομένου λοιπόν ότι η επιτυχία των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων δεν εξαρτάται πάντα εξ ολοκλήρου από τις θεραπευτικές ικανότητες και την αυθεντική εμπλοκή του συντονιστή στις ομαδικές διεργασίες, υπάρχουν πιο ελαστικές απαιτήσεις ως προς τις σπουδές, την κατάρτιση, την προσωπική ανάπτυξη και τη συμβουλευτική /ψυχοθεραπευτική του γνώση και εμπειρία. Ως εκ τούτου, συντονιστικό ρόλο σε μια τέτοια ομάδα μπορούν να αναλάβουν πολλά πρόσωπα (δάσκαλοι, κοινωνικοί λειτουργοί, σχολικοί ψυχολόγοι, σύμβουλοι) αρκεί να διαθέτουν – εκτός από στερεή γνώση του πληροφοριακού υλικού και των ομαδοσυνεργατικών διδακτικών τεχνικών- γνώση των σύγχρονων θεωριών σχετικά με τη δυναμική των ομάδων και τον ηγετικό ρόλο (Γεώργας, 1990) καθώς και πρότερη εμπειρία στο συντονισμό ομάδων υπό εποπτεία (Fleckestein & Horne, 2004). Πολλές φορές η συνύπαρξη δύο συντονιστών στην ομάδα θεωρείται χρήσιμη και πρακτική. Όταν παρευρίσκονται δύο συντονιστές, έχουν περισσότερες δυνατότητες να φροντίσουν την ομάδα ως σύνολο και ταυτόχρονα τις προσωπικές ανάγκες των μελών χωριστά. Ακόμη, σε περίπτωση απουσίας (για παράδειγμα, αν κάποιος συντονιστής αρρωστήσει) ο δεύτερος συντονιστής μπορεί να καλύψει το κενό και έτσι να αποφευχθούν πιθανές διακοπές στις συναντήσεις, ενώ πολύτιμη είναι και η ανατροφοδότηση ή εποπτεία που μπορεί να προσφέρει ο ένας στον άλλον (Corey & Corey, 2006). Τέλος, θα πρέπει να υπογραμμιστεί και το γεγονός ότι η συνύπαρξη δύο συντονιστών προσφέρει την ευκαιρία να λειτουργήσουν ως πρότυπο

σωστής συνεργασίας για τα παιδιά. Οι δύο συντονιστές μπορεί να προέρχονται από διαφορετικούς κλάδους, για παράδειγμα ένας ψυχολόγος με έναν εκπαιδευτικό, ή έναν κοινωνικό λειτουργό ή έναν κοινωνιολόγο ή έναν κοινωνικό ανθρωπολόγο. Με αυτό τον τρόπο ο καθένας συνεισφέρει με διαφορετικό τρόπο στην ομάδα και εξασφαλίζεται ένα ελάχιστο παράδειγμα πολυπρισματικότητας και διεπιστημονικότητας στην προσέγγιση των ομαδικών φαινομένων. Είναι όμως απαραίτητο τουλάχιστον ένας από τους δύο συντονιστές να διαθέτει εμπειρία εργασίας με παιδιά με παρόμοιες ιδιαιτερότητες.

Όσον αφορά στον αριθμό των συμμετεχόντων, βοηθάει όταν να υπάρχει ένα κατώτατο κι ένα ανώτατο όριο. Θεωρείται ότι είναι σκόπιμο η ομάδα να αποτελείται από τουλάχιστον τέσσερα μέλη. Έτσι απομακρύνεται η πιθανότητα δημιουργίας συμμαχίας που θα απομόνωνε κάποιο μέλος. Επίσης, σε περίπτωση απουσίας ενός ή περισσοτέρων μελών, η ομάδα θα έχει το απαιτούμενο δυναμικό για να συνεχίσει απρόσκοπτα την πορεία της. Όσον αφορά στο ανώτερο όριο συμμετοχής, γενικά δε συνίσταται να έχουμε πολυπληθείς ομάδες γιατί ο συντονιστής θα δυσκολευτεί να δώσει στα μέλη της ομάδας τη φροντίδα που χρειάζονται, ενώ είναι πολύ πιθανό να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον με πολλά ερεθίσματα, γεγονός που ίσως επιτείνει το αίσθημα το αίσθημα σύγχυσης. Είναι συνετό, ωστόσο, να ξεκινήσουμε την ομάδα πάντα με ένα ή δύο παιδιά περισσότερα, καθότι στην πορεία μπορεί να υπάρξουν απώλειες και έτσι να μειωθεί δραστικά η απαραίτητη αλληλεπίδραση. Ακόμη, η σύσταση της ομάδας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από σχετική ομοιογένεια όσον αφορά στην ηλικία των μελών της, καθώς η ανομοιογένεια καθιστά αρκετά προβληματική την συνύπαρξή τους στην ίδια ομάδα. Οι Hines και Fields (2002) τονίζουν ότι η ηλικιακή διαφορά μελών μιας ομάδας καλό είναι να μην ξεπερνά τα δύο έτη. Η πρόταση αυτή εδράζεται στην ιδέα ότι τα παιδιά που βρίσκονται ηλικιακά κοντά θα έχουν περισσότερα κοινά γνωρίσματα και θα αναπτύξουν πιο εύκολα συνοχή στην ομάδα. Ωστόσο, θα πρέπει ο συντονιστής να λαμβάνει υπόψη του και το βαθμό ωριμότητας και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του κάθε μέλους. Σε αρκετές περιπτώσεις η χρονολογική ηλικία δεν συμπίπτει με την αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού. Συνεπώς, προτείνεται όταν αυτό είναι εφικτό, τα μέλη να ομαδοποιούνται ανάλογα με την ηλικία, την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ωριμότητα. Επίσης, είναι επιθυμητό η ομάδα να αποτελείται από μέλη και των δύο φύλων για μεγαλύτερη κινητοποίηση και ευελιξία, αλλά και να παρουσιάζει ισορροπία και όσον αφορά στην

εκπροσώπηση εθνικότητων της κοινότητας ώστε να περιορίζονται στο ελάχιστο οι πιθανότητες εμφάνισης φαινομένων απομόνωσης κάποιου ατόμου λόγω εθνικότητας. Η ύπαρξη ενός μόνο εκπροσώπου μιας εθνικότητας δύναται να το μετατρέψει σε εξιλαστήριο θύμα σε περιόδους σύγκρουσης ή υψηλού άγχους για την ομάδα. Άτομα διαφορετικών εθνικότητων μπορεί να παρουσιάζουν διαφορετική οπτική, γνώμη ή αρχή για κάποιο θέμα ενώ δεν αποκλείεται ο τρόπος που επικοινωνούν να είναι διαφορετικός. Εξαιτίας αυτής της ποικιλομορφίας, συχνά, η εργασία με τέτοιες ομάδες μπορεί να φέρει σε πολύ δύσκολη θέση τον συντονιστή γι' αυτό και συνίσταται να υπάρχει σχετική ομοιογένεια (Gerald & Gerald, 2001).

Πρόδρομοι της ψυχοεκπαίδευσης αποτελούν το ψυχόδραμα, η εκπαιδευτική ομάδα και οι ομάδες συνάντησης. Ιδρυτής του ψυχοδράματος ήταν ο ψυχίατρος Jacob Moreno (1889-1974). Ο Moreno ήταν ένας από τους πρωτοπόρους της ομαδικής ψυχοθεραπείας και το 1921 ίδρυσε στην Βιέννη το "αυτοσχέδιο θέατρο". Το θέατρο αυτό θεωρείται ως μία πρώτη μορφή ψυχοθεραπείας που αναπτύσσεται μέσω ενός θεατρικού παιχνιδιού και στο οποίο οι συμμετέχοντες, που αποτελούσαν ταυτόχρονα και τη θεατρική ομάδα και το κοινό, ανέβαιναν στη σκηνή και παρουσίαζαν γεγονότα και καταστάσεις. Το κοινό μπορούσε, επίσης να ανέβει στη σκηνή και να παρέμβει στην ιστορία, αφού δεν υπήρχε συγκεκριμένο σενάριο. Με βάση τα αποτελέσματα της λειτουργίας του αυτοσχέδιου θεάτρου, ο Moreno συνειδητοποίησε πως τα άτομα αντιλαμβάνονται καλύτερα τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους υπό τη μορφή θεατρικού παιχνιδιού. Ακόμη, ο Kurt Lewin (1890-1947), ο οποίος μπορεί να θεωρηθεί ως ο ιδρυτής της έρευνας στην ομαδική ψυχολογία, διαπίστωσε ότι η ομάδα αποτελεί μια οντότητα και εργάστηκε με αυτή όπως εμφανιζόταν την στιγμή της συνάντησης. Αυτή η διαπίστωση άνοιξε τον δρόμο στην δημιουργία ομάδων «Εκπαιδευτικής ευαισθητοποίησης» (Τ): Ήταν ομάδες μικρής διάρκειας με σκοπό να ανεβάζουν την συνειδητοποίηση των ανθρώπων που έπαιρναν μέρος σε αυτές. Η επικέντρωση στη στιγμή της συνάντησης έχει ομοιότητες με την ομαδική αναλυτική ψυχοθεραπεία, στο πλαίσιο όπου η δυναμική της ομάδας εμφανίζεται περιοδικά στο προσκήνιο απαιτώντας την προσοχή του καθοδηγητή. Η βασική της αξία, πάντως, φαίνεται στο επίπεδο της οργάνωσης δυναμικών, εκεί που οι προσωπικές και οι ομαδικές ιστορίες των μελών δεν συμπορεύονται αναγκαστικά. Ο Lewin είδε τις ομάδες να υπόκεινται σε δυναμικές, ίδιες με εκείνες που δραστηριοποιούνται σε ένα φυσικό δυναμικό πεδίο. Ο Lewin ήταν περισσότερο

πειραματιστής και εμπνεύστηκε τη δυναμική της ομάδας από τη θεωρία του ηλεκτρομαγνητικού πεδίου. Τα άτομα καθοδηγούνται από πρωταρχικές τάσεις στην ζωή τους, καθορίζοντας συναισθηματικά στόχους μέχρι που συγκρούονται με άλλες πρωταρχικές τάσεις άλλων ατόμων. Προοδευτικές και οπισθοδρομικές δυνάμεις ανταγωνίζονται μεταξύ τους παλεύοντας να καταλήξουν σε μία πολιτισμένη λύση. Τις δυναμικές της ομάδας μπορούμε σχηματικά να τις παρουσιάσουμε με διανύσματα που αναπαριστούν τον ομαδικό ζωτικό χώρο, δείχνοντας έτσι πως διαπραγματεύεται κάθε άτομο τον δικό του ατομικό ζωτικό χώρο σε σχέση με τους άλλους. Ο Carl Rogers (1902 – 1987) πίστευε ότι ο οργανισμός και ο εαυτός κατέχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Ο οργανισμός είναι ο τόπος στον οποίο περικλείονται οι εμπειρίες μας. Το σύνολο αυτών των εμπειριών ονομάζεται φαινομενολογικό πεδίο και θεωρείται ότι είναι ένα προσωπικό σύστημα αναφορών του ατόμου. Κάθε άνθρωπος μπορεί, επιπλέον, να κατανοήσει τους συνανθρώπους του μέσω της ενσυναίσθησης, ή αλλιώς της ψυχικής ταύτισης, δηλαδή. Ο εαυτός είναι ένα διαφοροποιημένο τμήμα του φαινομενολογικού πεδίου όπου περιέχονται οι αντιλήψεις, οι αξίες και οι σκοποί και μεταβάλλεται συνεχώς ανάλογα με τις εμπειρίες που αποκτά στην επαφή με το περιβάλλον. Το περιβάλλον ενός ανθρώπου ευνοεί την ενεργοποίηση, που δεν είναι τίποτα άλλο από την εγγενή τάση του οργανισμού να ενεργοποιεί τις ικανότητες του ώστε να ζει καλύτερα, ή την αυτοπραγμάτωση, που είναι η επίτευξη προσωπικής αρμονίας και γαλήνης.

Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Irvin Yalom, στις ομάδες αυτές τα μέλη καλλιεργούν την ενσυνείδηση. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι «η ικανότητα για ενσυναίσθηση είναι καίριο συστατικό της συναισθηματικής ευφυΐας και διευκολύνει τη μεταφορά της μάθησης από τη θεραπευτική ομάδα στον ευρύτερο κόσμο του θεραπευόμενου. Χωρίς μία αίσθηση του ψυχικού κόσμου των άλλων οι σχέσεις προκαλούν μεγάλη νοητική σύγχυση και απογοήτευση και είναι επαναληπτική καθώς εισάγουμε άστοχα τους άλλους στις δικές μας ιστορίες σαν παίκτες με προδιαγεγραμμένους ρόλους». Σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα κινητοποιείται το συναίσθημα αλλά και οι νοητικές λειτουργίες. Τα μέλη βιώνουν συναισθήματα, μαθαίνουν να τα αποκωδικοποιούν, αλλά ταυτόχρονα μαθαίνουν να επεξεργάζονται νοητικά, να συνδέουν εμπειρίες του παρελθόντος με εμπλοκές και αδιέξοδα του παρόντος και να οδηγούνται στην κατανόηση και την αυτογνωσία. Το κέρδος είναι σημαντικό όχι μόνο όταν κατανοούν και στηρίζουν αλλήλους, αλλά και όταν τα μέλη

έρθουν σε σύγκρουση, καθώς αυτή είναι που φέρνει στην επιφάνεια αντίστοιχες ανεπεξέργαστες σημαντικές σχέσεις των μελών από το παρελθόν. Η ομάδα προσφέρει τη δυνατότητα εκδραμάτισης μιας σχέσης και συνάμα κατανόησης και επεξεργασίας. Ακόμη ο Yalom πρότεινε και έντεκα παράγοντες οι οποίοι είναι καταλυτικοί στην αποτελεσματικότητα της ομάδας θεραπείας. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

1. *Ενστάλαξη ελπίδας*
2. *Διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας (οικογένεια)*
3. *Καθολικότητα*
4. *Αλτρουισμός*
5. *Ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης (socializing techniques)*
6. *Μετάδοση πληροφοριών*
7. *Μιμητική συμπεριφορά*
8. *Διαπροσωπική μάθηση*
9. *Η συνοχή της ομάδας (cohesiveness)*
10. *Κάθαρση*
11. *Υπαρξιακοί παράγοντες*

Ωστόσο, δεν συμβαδίζουν όλοι οι παράγοντες αυτοί με το σκοπό και τον γενικό τρόπο λειτουργίας των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, αλλά μονό ορισμένοι. Αυτοί οι παράγοντες είναι η καθολικότητα, η μετάδοση πληροφοριών, ο αλτρουισμός, η ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης, η μιμητική συμπεριφορά, η διαπροσωπική μάθηση και η συνοχή.

Υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις στις οποίες, η σύσταση μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας περιέχει περιορισμούς, ειδικά όταν έχουν σχέση με παιδιά. Τέτοιες περιπτώσεις είναι αν έχουν στενή συγγενική σχέση μεταξύ τους ή όταν βρίσκονται σε διαφορετικό στάδιο ανάπτυξης, όταν έχουν υποστεί κάποια κακοποίηση, είτε σωματική είτε σεξουαλική ή όταν έχουν αυτοκτονικές τάσεις, όταν επιδεικνύουν επιθετική συμπεριφορά πολύ εύκολα, καταστρέφοντας πράγματα ή αδιαφορώντας, ή όταν είναι παρορμητικά και δεν μπορούν να το ελέγξουν και όταν έχουν υποστεί κάποια εγκεφαλική βλάβη ή πάσχουν από κάποια ψυχωτική διαταραχή ή όταν λόγω γλωσσικής διαταραχής δεν μπορούν να εκφράσουν, παρά μόνο με βίαια και επιθετικά ξεσπάσματα την απογοήτευσή τους ή όταν βρίσκονται σε οξεία και διαρκή κρίση. Για τις περιπτώσεις αυτές θα πρέπει να δημιουργηθεί μια ειδικά

σχεδιασμένη ψυχοεκπαιδευτική ομάδα που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών αυτών. Άλλες ιδιάζουσες περιπτώσεις στην ομάδα είναι τα παιδιά θέλουν την προσοχή όλης της ομάδας πάνω τους και που μονοπωλούν το ενδιαφέρον ή παιδιά που δεν συμμετέχουν και είναι αδιάφορα, παιδιά με επίμονες συμπεριφορές και παιδιά που αποτυγχάνουν να μείνουν συντονισμένοι στο θέμα. Ακόμα πρόβλημα στην ομάδα προκαλούν και οι διαφωνίες και η δυσφορία της ομάδας, αλλά και η δημιουργία υποομάδων και παράπλευρων συνομιλιών.

3.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αρχικά κάθε συνάντηση της ομάδας οφείλει να αναφέρεται σ' ένα συγκεκριμένο στόχο του προγράμματος, δηλαδή να αφορά μία από τις θεματικές ενότητες που θα καθορίσουν οι συντονιστές. Εν συνεχεία οι συντονιστές αποφασίζουν και γράφουν ποιοι είναι οι επιμέρους στόχοι που θα δουλευτούν στην κάθε συνάντηση. Ο τρόπος με τον οποίο εργάζονται οι συντονιστές για να πετύχουν αυτούς τους στόχους συνιστά τη μεθοδολογία. Επομένως, η μεθοδολογία αναφέρεται στο είδος και στον αριθμό των δραστηριοτήτων και στον τρόπο επεξεργασίας τους μέσα στην ομάδα. Αφού καθοριστούν όλα αυτά τα στοιχεία, οι εμπυχωτές είναι έτοιμοι να διαμορφώσουν τη δομή κάθε συνάντησης και έτσι, θα έχουν ολοκληρωμένο στα χέρια τους το συνολικό πρόγραμμα που θα εφαρμόσουν. Οι συντονιστές οφείλουν να προσέξουν τον αριθμό των στόχων που περιλαμβάνει μία συνάντηση ώστε να είναι εφικτή η ολοκληρωμένη επεξεργασία τους μέσα στον περιορισμένο χρόνο που έχει στη διάθεσή του. Σε αντίθετη περίπτωση, τα παιδιά δεν θα έχουν τη δυνατότητα να εμπεδώσουν όλους τους στόχους και πολύ πιθανό να νιώσουν σύγχυση (Brown, 2004). Στην περίπτωση που οι συντονιστές συμπεριλάβουν κάποιο θέμα που έχει πολλούς και σημαντικούς στόχους (π.χ. επικοινωνία), έχουν δύο επιλογές: είτε να επιλέξουν τους πιο σημαντικούς και με αυτούς να δουλέψουν στη συνάντηση, είτε να μοιράσουν σε δύο διαδοχικές συναντήσεις με το ίδιο θέμα. Τα βήματα που ακολουθούνται για να έχει αποτέλεσμα η ψυχοεκπαίδευση, πρέπει να είναι συγκεκριμένα βήματα σε κάθε συνάντηση. Αρχικά, χρειάζεται να βρεθεί η θεματική ενότητα της συνάντησης και να διαμορφωθούν οι επιμέρους στόχοι της. Έπειτα γίνεται η επιλογή των μεθόδων και η επιλογή των δραστηριοτήτων για την κάθε μέθοδο, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι.

Τέλος, γίνεται ο σχεδιασμός ολόκληρης της συνάντησης, σαν ανακεφαλαίωση (Geldard & Geldard, 2001).

Η δομή της κάθε συνάντησης συνήθως αποτελείται από τέσσερα μέρη:

1. Το άνοιγμα (opening), στο οποίο γίνεται μια αναφορά στις εργασίες της προηγούμενης συνάντησης, με σκοπό την πλήρη κατανόηση της και την ομαλή μετάβαση στην νέα συνάντηση.

2. Το κύριο μέρος (working), όπου η ομάδα επικεντρώνεται στους στόχους και προσπαθεί να τους εκπληρώσει μέσω των διαφόρων μεθόδων που χρησιμοποιούνται.

3. Τη συζήτηση (processing), μέσω της οποίας γίνεται επεξεργασία των όσων διαδραματιστήκαν στο προηγούμενο μέρος της συνάντησης, και η οποία βοηθάει στην κατανόηση των στόχων.

4. Τέλος, το κλείσιμο (closing), το οποίο έχει ως στόχο την ομαλή μετάβαση στη ζωή έξω από την ομάδα.

Όπως προαναφέρθηκε, χρησιμοποιούνται κάποιες μέθοδοι, με σκοπό την σωστή λειτουργία της ομάδας και την κατανόηση και την επίτευξη των στόχων της συνάντησης. Τέτοιες μέθοδοι είναι:

➤ Στο σύνολο της ομάδας: Σε αυτή τη μέθοδο, τα μέλη της ομάδας ακούν και μοιράζονται προσωπικά τους ζητήματα, με σκοπό, όχι μόνο να μάθουν από τις εμπειρίες των άλλων, αλλά και μπορέσουν να ανακαλύψουν μια σύνδεση με τους άλλους και να αισθανθούν πως ανήκουν στην ομάδα.

➤ Σε υποομάδες: Η μέθοδος αυτή, βοηθάει να βρεθεί μεγαλύτερος και ασφαλέστερος χώρος, ώστε να υπάρξει ανταλλαγή ιδεών και συναισθημάτων και να αποκαλυφθούν, να δουλευτούν και να κατανοηθούν οι διαφορετικότητες των μελών.

➤ Σε δυάδες: Σε αυτή τη μέθοδο, τα μέλη έχουν την ευκαιρία να βιώσουν τόσο τα πλεονεκτήματα, όσο και τις δυσκολίες, μιας αλληλεπίδρασης πρόσωπο με πρόσωπο.

➤ Ατομικά: Η μέθοδος αυτή βασίζεται στην ενδοσκόπηση, στο να εστιάσουν τα μέλη στις δικές τους σκέψεις και συναισθήματα με

σκοπό να ανακαλύψουν τις δυνάμεις τους, και έπειτα να μοιραστούν την αντίληψη τους αυτή με τα υπόλοιπα άτομα της ομάδας.

➤ Ομαδική εργασία: Στη μέθοδο αυτή, τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται για ένα κοινό σκοπό, και ο καθένας έχει αναλάβει διαφορετικό ρόλο, και έχει ως αποτέλεσμα να βιώσει τις συνέπειες της επιτυχίας ή της αποτυχίας των επιλογών του στο ρόλο, αλλά και τις επιπτώσεις του ανταγωνισμού και της συνεργασίας.

Ωστόσο, για να εξασφαλίσει ένας συντονιστής την πρόοδο της ομάδας και την επίτευξη των στόχων, πρέπει πρώτα να αξιολογήσει την πορεία και το τελικό αποτέλεσμα της, με έγκυρους και αξιόπιστους τρόπους. Οι τρόποι αυτοί, ειδικά για τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που απευθύνονται σε παιδιά, είναι συνήθως συνεχής αξιολόγηση και η συνολική αξιολόγηση με μέτρηση πριν και μετά. Σύμφωνα με την Brown (2004) προτείνονται κάποια βήματα για τη σωστή αξιολόγηση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Ο συντονιστής πρέπει να διατυπώσει με σαφήνεια τους σκοπούς της ομάδας, αλλά και τις στρατηγικές εκείνες που θεωρεί καταλληλότερες για την εκπλήρωση των στόχων (όπως για παράδειγμα η μικροδιδασκαλία, οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες), και να αποφασίσει από την αρχή πως θα την αξιολογήσει. Έπειτα πρέπει να εξηγήσει στην ομάδα ποια είναι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (αλλαγές στη συμπεριφορά ή στον τρόπο σκέψης, στην περίπτωση μας) και να προσδιορίσει τον τρόπο που θα αξιολογήσει την ικανοποίηση των μελών από την ομάδα. Τέλος, ο συντονιστής πρέπει να βρει τα σωστά εργαλεία αξιολόγησης και μέτρησης ή να κατασκευάσει δικά του.

Πρόσφατα έλαβε χώρα μια έρευνα στα δημοτικά σχολεία της Αθήνας, στο πλαίσιο του διακρατικού ευρωπαϊκού προγράμματος ΔΑΦΝΗ (DAFNE 2008 – 2010) « Πρόγραμμα Αξιολόγησης Αναγκών και Ευαισθητοποίησης για την Ενδοσχολική βία και τον Εκφοβισμό». Τα αποτελέσματα της έδειξαν ότι ένα ποσοστό 22,5% των μαθητών έχει υποστεί κάποιο είδος λεκτικής βίας, σωματικής κακοποίησης, σεξουαλικής παρενόχλησης, έμμεσης μορφής βίας ή βία κοινωνικού τύπου. Το 10,11% των μαθητών έχει ασκήσει κάποια μορφή βίας ή εκφοβισμού σε συμμαθητές του, το 33% των μαθητών αντιλαμβάνονται την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να επέμβουν και ένα μεγάλο ποσοστό, το 61,54% αναφέρουν πως οι γονείς δεν έρχονται σε επαφή με το σχολείο για να σταματήσουν τον εκφοβισμό. Επίσης τα αποτελέσματα αυτού του προγράμματος δηλώνουν πως οι δάσκαλοι

πιστεύουν σε ποσοστό 79,4% ότι βοηθούν σε περιπτώσεις βίας και συμφωνούν με τους μαθητές πως στην αντιμετώπιση περιστατικών ενδοσχολικής βίας η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών που εμπλέκονται σε καταστάσεις εκφοβισμού δεν είναι επαρκής. Στα πλαίσια του προαναφερόμενου προγράμματος, οι μαθητές συμμετείχαν σε ειδικές ψυχοεκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στόχος των δραστηριοτήτων αυτών είναι η πρόληψη των εκπαιδευτικών ελλειμμάτων και των ψυχολογικών προβλημάτων μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη διαχείριση του άγχους και την διεκδικητικότητα. Επίσης συμβάλλουν στην ανάπτυξη του αυτοσεβασμού και της έκφρασης των φόβων του. ο κυριότερος λόγος, όμως αυτών των δραστηριοτήτων ήταν η ευαισθητοποίηση και η ενδυνάμωση των μαθητών στην αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του προγράμματος ΔΑΦΝΗ, είχαμε αύξηση του ποσοστού των μαθητών που καταφεύγουν στο διευθυντή του σχολείου ή σε κάποιον δάσκαλο όταν πέσουν θύματα εκφοβισμού (από 5,5% σε 15,79%) και ταυτόχρονη μείωση του ποσοστού των μαθητών (από 28% σε 5,26%) που δεν μιλούν σε κανένα όταν καταστούν θύματα ενδοσχολικής βίας, αλλά ακόμα και οι μαθητές, που έχουν ασκήσει εκφοβισμό σε άλλον μαθητή και που δεν το ανέφεραν, μειώθηκαν (από 52% σε 18%), καθώς μετά την παρέμβαση ξεκίνησαν να μιλούν σε συνομήλικους τους (αύξηση ποσοστού από 23,8% σε 72,8%) ή ακόμη και στους γονείς (αύξηση από 19,05% σε 45,5%) και στα αδέρφια τους (αύξηση από 10% σε 36%).

Με βάση, λοιπόν, αυτά τα αποτελέσματα, φαίνεται πως οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες βοηθούν στην πρόληψη και μπορούν να καταστείλουν, σε μικρότερο βαθμό, όμως, τις ήδη ανεπτυγμένες δυσπροσάρμοστες συμπεριφορές των μελών.

4. ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ

Για την έγκαιρη πρόληψη των περιστατικών επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον, έχουν υπάρξει διάφορα προγράμματα, όπως το Νορβηγικό μοντέλο Dan Olweus ή το Φινλανδικό μοντέλο ΚΙΝΑΚΟΥΛΟΥ, ή το πρόγραμμα, το οποίο υιοθετήθηκε από την Ελλάδα, που ήταν το Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (Αδαμίδη, Αλμπάνη, Ανδρειώτου, Βρούντζου, Θάνας, Ίμβρος, Κεχαγιά, Κοντολαμπαδού, Κοπάνα, Κυριάκου, Λέκα, Ξυδάς, Τσοпанέλλη, Τσούνη, Στέρνας & Χατζηελενούδας, 2013). Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην αλλαγή του κλίματος του σχολείου, ώστε να μην καλλιεργείται η βία.

4.1 ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Κατά τον 19^ο αιώνα είχε καθιερωθεί, κυρίως στην Ελλάδα, το πρότυπο του δασκάλου που εφαρμόζε σκληρές και σωματικές τιμωρίες. Στις μέρες μας, υπάρχει και εφαρμόζεται ακόμα αυτό το πρότυπο, καθώς στην πλειοψηφία των περιπτώσεων που εμφανίζεται περιστατικό επιθετικότητας, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει με εντολές και κανόνες, ώστε να αποκατασταθεί η πειθαρχία στην τάξη. Ο μαθητής, όμως τις εντολές αυτές τις εκλαμβάνει ως τιμωρία και εξαναγκάζεται να συμμορφωθεί στις οδηγίες του ισχυρού. Αρκετοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν, μάλιστα ότι η παρέμβαση αυτή, σε ψυχολογικό επίπεδο, μπορεί να συγκριθεί με τη συναισθηματική – ψυχολογική κακοποίηση (Χήνας & Χρυσοφίδης, 2000).

Άλλη μια μέθοδος που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν την επιθετικότητα που εμφανίζουν ορισμένα παιδιά, είναι η προσπάθεια να την αποφύγουν, αφήνοντας τους μαθητές τους να ανακαλύψουν μόνοι τους τη λύση στο πρόβλημά τους. Η μέθοδος αυτή δεν θεωρείται εποικοδομητική γιατί ενισχύει το φαινόμενο της θυματοποίησης του παιδιού.

Η σωστή αντιμετώπιση ενός περιστατικού βίας πραγματοποιείται όταν δεν θίγεται η ανάγκη κανενός από τους συμμετέχοντες στο περιστατικό και όταν διασφαλίζεται η εξομάλυνση των διαπροσωπικών σχέσεων. Ιδιαίτερα όταν η σύγκρουση υφίσταται μεταξύ παιδιών δημοτικού σχολείου, η αποκατάσταση των σχέσεων παίζει πρωταρχικό ρόλο, καθώς, εφόσον τα παιδιά είναι μαθητές στο ίδιο

σχολείο ή και στην ίδια τάξη, θα πρέπει να συμβιώνουν και να αλληλοϋποστηρίζονται ώστε να επιτύχουν τον στόχο τους, που είναι η μάθηση και η κοινωνικοποίηση (Χήνας & Χρυσafiδης, 2000).

Το 1991, ο Dan Olweus, προσπάθησε να πείσει την ακαδημαϊκή κοινότητα για την υιοθέτηση ενός διαφορετικού προτύπου αντιμετώπισης της επιθετικότητας. Σύμφωνα με το πρότυπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικες, που διαθέτουν περισσότερη εμπειρία, θα πρέπει να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν πότε χρειάζεται να επέμβουν κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης, με ποιες τακτικές θα την αντιμετωπίσουν και εφαρμόζοντας τις σωστές αρχές επίλυσης, που είναι ο σεβασμός, η ανοχή και η κατανόηση των διαφορών που οδήγησαν στο περιστατικό.

Στα πλαίσια του σχολείου, ο κάθε εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει διαφορετικά την επιθετικότητα, ανάλογα με την προσωπικότητα που διαθέτουν. Αναλόγως, λοιπόν με την προσωπικότητα, οι δάσκαλοι μπορούν να εφαρμόσουν την αυστηρή στάση, που σχετίζεται με τι τιμωρίες, τη διδακτική, τη στάση συμβιβασμού, τη στάση κατευνασμού, τη στάση παραγνώρισης και τη στάση επίλυσης προβλήματος (Χήνας & Χρυσafiδης, 2000).

Ειδικά η υιοθέτηση της στάσης επίλυσης προβλήματος, θεωρείται από τους ψυχολόγους, με βάση έρευνες και μελέτες που έχουν γίνει, ως η πιο αποτελεσματική μέθοδος αντιμετώπισης. Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων με την μέθοδο αυτή αποτελεί και μια εναλλακτική μορφή παρέμβασης στο αυταρχικό πρότυπο, με το οποίο διαχειρίζονταν και διαχειρίζονται μέχρι και σήμερα, σε μικρότερο βαθμό βέβαια, την επιθετική συμπεριφορά. Επιπρόσθετα μπορεί να χαρακτηριστεί και εποικοδομητική μέθοδος γιατί κατά την επίλυση των προβλημάτων που δημιούργησαν τη σύγκρουση, είναι δυνατό να διαπιστωθούν και να διερευνηθούν όλες οι ανάγκες των εμπλεκομένων, και συνεπώς να βρεθεί και η καλύτερη λύση, που να διασφαλίζει και την ομαλή αποκατάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων. Το πιο ευρέως διαδεδομένο είδος στην μέθοδο επίλυσης των συγκρούσεων είναι ο διάλογος. Άλλα είδη επίλυσης είναι και η διαπραγμάτευση και η διαιτησία. Οι όροι αυτοί μοιάζουν να είναι συνώνυμοι, ωστόσο, κατά την επίλυση των προβλημάτων διαδραματίζουν διαφορετικούς ρόλους. Με τον όρο διάλογος, κατά την επίλυση μια σύγκρουσης, αναφερόμαστε στη λήψη μιας απόφασης, η οποία προκύπτει από την σύμφωνη γνώμη και την κοινή δράση όλων των εμπλεκομένων. Ο όρος διαπραγμάτευση, από την άλλη, σχετίζεται με τη διαδικασία στην οποία οι

συμμετέχοντες σε μια σύγκρουση, ορίζουν μια συνάντηση, με σκοπό τη συμφιλίωση, χωρίς την ανάμειξη ατόμων που δεν συμμετείχαν στη σύγκρουση, σε αντίθεση με την έννοια του όρου διαιτησία, όπου υπάρχει πάλι η διαδικασία της συνάντησης για εύρεση λύσης, με την βοήθεια, όμως ενός τρίτου και ουδέτερου ατόμου. Αξίζει να αναφερθεί, πως ανεξάρτητα με τον τρόπο επίλυσης που θα χρησιμοποιηθεί, για να υπάρξουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, βασική προϋπόθεση είναι να ακουστούν όλες οι απόψεις και να εκφραστούν όλα τα συναισθήματα των συγκρουόμενων ατόμων (Χήνας & Χρυσafίδης, 2000).

Για τη σωστή αντιμετώπιση της επιθετικότητας, αρχικά θα πρέπει να γίνει μια διερεύνηση του προβλήματος που προκάλεσε τη σύγκρουση, να βρεθούν τα βαθύτερα αίτια της, και να βρεθεί και ένας τρόπος επίλυσης. Καλό θα ήταν να προσπαθήσει ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τα παιδιά που εμπλέκονται στη σύγκρουση, να ηρεμήσουν και να αποστασιοποιηθούν από το πρόβλημα, ώστε να μπορέσουν να ακούσουν γνώμη της αντίθετης πλευράς (Χήνας & Χρυσafίδης, 2000). Είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια της ακρόασης των απόψεων των δύο πλευρών να βρεθούν και να κατανοηθούν τα κίνητρα και οι ανάγκες που έγιναν ο λόγος να δημιουργηθεί η διαταραχή, για να αξιολογηθούν, όσο πιο αντικειμενικά γίνεται και να καταλήξουν οι εμπλεκόμενοι στη σύγκρουση στη λύση που θα προσφέρει ικανοποίηση όλων.

4.2 ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΠΡΟΛΗΨΗΣ

Στο σχολικό περιβάλλον, συχνά δημιουργούνται δυσάρεστες καταστάσεις, και σοβαρές συγκρούσεις, που δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν εύκολα από τους εκπαιδευτικούς, τόσο εξαιτίας της περίπλοκης κατάστασης που ενδέχεται να υπάρχει, όσο και εξαιτίας της μειωμένης ετοιμότητας και προετοιμασίας του συστήματος για τις παρούσες συμπεριφορές, με αποτέλεσμα να καταφεύγουν στις αυταρχικές και σωματικές τιμωρίες για να επαναφέρουν την πειθαρχία. Οι παρεμβάσεις αντιμετώπισης των συγκρούσεων, συνεπώς, αλλά και άλλων μορφών επιθετικές συμπεριφορές, θα πρέπει να ενταχθούν σε ένα μεγαλύτερο και γενικότερο σχέδιο πρόληψης, ώστε να είναι ικανές να προσφέρουν καλύτερες και αποτελεσματικότερες λύσεις και να διασφαλίζεται και η ηρεμία και η ασφάλεια της σχολικής τάξης. Η πρόληψη, άλλωστε αποτελεί την άμεση αντιμετώπιση μιας κατάστασης με την

παρέμβαση που θεωρείται κατάλληλη αναλόγως του περιστατικού. Στο πλαίσιο της πρόληψης τη επιθετικότητας, πολλές χώρες ανέπτυξαν προγράμματα για να διαμορφωθεί ένα ευχάριστο, δημιουργικό και ασφαλές σχολικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι μαθητές θα μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και δεν θα χρειάζεται να εκφράζουν τα συναισθήματα τους με επιθετικό και βίαιο τρόπο.

Ένα επιθετικό παιδί, συνήθως έχει δείξει σημάδια βίαιης συμπεριφοράς πριν από μια σύγκρουση, για αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι και να μπορούν να διακρίνουν τους παράγοντες κινδύνου για την εκδήλωση μιας διαταραχής. Ένα παιδί που βιώνει την κοινωνική απομόνωση ή την απόρριψη και τη θυματοποίηση από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον (κάποιου είδους κακοποίηση, εμπαιγμοί και ταπείνωση) είναι πολύ πιθανό κάποια στιγμή να έχει ένα βίαιο ξέσπασμα. Σαν παράγοντα κινδύνου μπορούμε επίσης να θεωρήσουμε και το μειωμένο ενδιαφέρον ενός μαθητή για τα μαθήματα και για τις πολιτιστικές διαφορές. Επιπρόσθετα, ισχυρές ενδείξεις είναι και ο έντονος θυμός, που εκφράζεται μέσα από τσακωμούς, βίαιες αναπαραστάσεις και κείμενα, εκφοβισμό των αδύναμων παιδιών και την κακοποίηση των ζώων, η έλλειψη πειθαρχίας αλλά και η συναναστροφή με άτομα που επιδεικνύουν αντικοινωνική συμπεριφορά. Οι παράγοντες κινδύνου, μπορούν να εμφανιστούν και με την μορφή συνδυασμού των παραπάνω ενδείξεων. Ωστόσο, όπως υποδηλώνει η ίδια η λέξη από μόνη της, οι ενδείξεις δεν συνεπάγονται πάντα την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς.

Οι παράγοντες κινδύνου, αλλά και οι συμπεριφορές που αναπτύσσουν οι μαθητές διακρίνονται σε τρία επίπεδα (Χήνας & Χρυσοφίδης, 2000):

- Στο ατομικό επίπεδο (του μαθητή), το οποίο περιλαμβάνει τη προσωπικότητα του παιδιού και τη σχέση του με το σχολείο και τα μαθήματα.
- Στο οικογενειακό επίπεδο, το οποίο σχετίζεται με τις ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των γονέων αλλά και με τα οικονομικά προβλήματα που μπορεί να βιώνει η οικογένεια.
- Στο επίπεδο του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (ή αλλιώς και σχολικό επίπεδο), στο οποίο περιλαμβάνονται η προβολή σκηνών βίας από τα Μ.Μ.Ε., οι μειωμένες εξωσχολικές

δραστηριότητες, η έλλειψη κοινωνικών σχέσεων και η οικονομικές συνθήκες της χώρας.

4.3 ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Η έγκαιρη παρατήρηση των ενδείξεων μιας επιθετικής συμπεριφοράς από τον δάσκαλο, αποτελεί το πρώτο και βασικό βήμα στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Ωστόσο, το βήμα αυτό από μόνο του δεν αρκεί. Χρειάζεται ένας σωστός χειρισμός από το εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να αποφευχθεί η σύγκρουση. Τα τελευταία χρόνια, γίνεται μια προσπάθεια από τους δασκάλους να υπάρξουν διαφοροποιήσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να καλλιεργείται η ικανότητα μια εποικοδομητικής επίλυσης των συγκρούσεων και των εντάσεων. Η ικανότητα αυτή μπορεί να προκύψει ως αποτέλεσμα της μάθησης και της κοινωνικοποίησης. Στις περισσότερες χώρες, υπάρχουν ήδη προγράμματα με μαθήματα και δραστηριότητες που ευνοούν την ανάπτυξη της ικανότητας εποικοδομητικής επίλυσης των εντάσεων. Τα μαθήματα και οι δραστηριότητες αυτές συμβάλλουν στη φυσιολογική και ομαλή διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων, μέσω της κατανόησης των πηγών μιας σύγκρουσης, αλλά και στην ανάπτυξη επιπλέον ικανοτήτων, όπως είναι η επικοινωνία και η δημιουργική και κριτική σκέψη. Πολλοί εκπαιδευτικοί, μάλιστα θεωρούν πως η κατανόηση των πηγών μιας σύγκρουσης και η διατήρηση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος και των διαπροσωπικών σχέσεων, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη επιπλέον ικανοτήτων αποτελούν τα θεμέλια στην καλλιέργεια της ικανότητας επίλυσης των προβλημάτων.

Οι Hawkins, Doucek και Lishner πραγματοποίησαν εμπειρικές έρευνες και με βάση τα αποτελέσματα τους διατύπωσαν τη θεωρία κοινωνικής ανάπτυξης (Χήνας & Χρυσ αφίδης, 2000). Η θεωρία αυτή αναλύει τους προστατευτικούς παράγοντες στην ανάπτυξη μια υγιούς συμπεριφοράς. Τέτοιοι παράγοντες είναι ενέργειες που λειτουργούν κατευναστικά σε μια σύγκρουση και που συμβάλλουν στην ομαλή προσαρμογή των δύο πλευρών. Αλλά και η δημιουργία μιας στενής σχέσης με

συμμαθητές και γενικά άλλα άτομα (Catalano & Hawkins, 1995). Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες ήρθαν στο φως και περιπτώσεις παιδιών, που από πολύ νωρίς κατάφεραν να χτίσουν τείχη για να προστατευτούν από αρνητικά γεγονότα, με συνέπεια να αναπτύξουν ισχυρούς δεσμούς με τρίτα άτομα. Επιπρόσθετα, μέσα σε αυτή τη θεωρία περιγράφονται και τρεις μηχανισμοί προστασίας, οι ευκαιρίες για δραστηριοποίηση, η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων και η αναγνώριση.

Θεωρείται πολύ σημαντικό κατά την παιδική ηλικία ενός παιδιού να διδάσκεται, με την μορφή δραστηριοτήτων, από άτομα που ενδιαφέρονται για αυτό, πώς να λύνει τα προβλήματα συγκρούσεων εποικοδομητικά. Υπάρχουν διαφορετικές δραστηριότητες ανάλογα με το στάδιο της εκπαίδευσης. Κατά τη φοίτηση των παιδιών σε δημοτικό σχολείο, κάποιες από τις δραστηριότητες που συμβάλλουν στην πρόληψη της βίας και στην επίλυση των συγκρούσεων είναι η ανάλυση προβλημάτων, η οργάνωση παιχνιδιών, όπου οι μαθητές θα έχουν συγκεκριμένο ρόλο, οι συνελεύσεις τόσο της τάξης, όσο και του σχολείου γενικότερα, η προβολή κάποιας εκπαιδευτικής ταινίας ή βίντεο, αλλά και μια λεπτομερής παρουσίαση κάποιων περιπτώσεων σύγκρουσης σε συνδυασμό με τους τρόπους που αντιμετωπίστηκαν. Στον πίνακα 1 της επόμενης σελίδας δίνεται ο εξελικτικός οδηγός αντιμετώπισης συγκρούσεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Εξελικτικός οδηγός αντιμετώπισης συγκρούσεων
(πηγή: *Binswanger-Fredman & Ciner A. 1991 (N.I.S.R. & NAME 1996)*)

Επίπεδο	Τυπική Σύγκρουση	Τεχνικές λύσης συγκρούσεων
ΠΑΙΔΙΚΟΣ ΣΤΑΘΜΟΣ	Σύγκρουση συχνά γύρω από παιχνίδια, αντικείμενα, («είναι δικό μου»), να είναι πρώτος /η	Πρακτική παρέμβαση εστιασμένη σε δραστηριότητες των παιδιών: <ul style="list-style-type: none"> • Διαχωρισμός • Αλλαγή θέματος • Διδασκαλία ή κατευνασμός
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	Εγωκεντρισμός, επιμένει στο δικό του τρόπο. Απειλή με καταγγελία ή ότι δεν θα ξαναπαίξουν μαζί («Δεν θα σε καλέσω στη γιορτή μου»).	Εξουδετέρωση ή διόρθωση αυτού που έκανε ο επιτιθέμενος: <ul style="list-style-type: none"> • Διδασκαλία. • Διαδικασία επίλυσης προβλήματος.

ΔΗΜΟΤΙΚΟ

Τι είναι σωστό και δίκαιο ή τι δεν είναι.

Πείραγμα, κουτσομπολιό, συναίσθημα ανωτερότητας.

Κοροϊδία, κατηγορία για κάτι μη αληθινό ή παραποιημένο.

Αρχίζει η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των προθέσεων του άλλου:

- Είναι δυνατή η αμοιβαία διαπραγμάτευση με βοήθεια τρίτου.

- Συμβιβασμός στις μεγαλύτερες τάξεις.

- Λύση προβλημάτων ή συμβιβασμός.

**ΓΥΜΝΑΣΙΟ/
ΛΥΚΕΙΟ**

Αυταρχισμός, καταγγελία, κοροϊδία, ταπείνωση, επίδειξη, προδοσία.

- Συμβιβασμός που στηρίζεται σε ενσυναίσθηση των αναγκών του άλλου.

- Ανοικτή συζήτηση και αποκάλυψη των αναγκών των εμπλεκομένων, ακόμη και χωρίς συμβιβασμό.

- Παραγνώριση (αν είναι πρόβλημα ασήμαντο) ή διαδικασία συμβιβασμού.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ως κύριο μέλημα, τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους ίδιους, τη καλλιέργεια εντοπισμού των παραγόντων κινδύνου, την ανάπτυξη της ικανότητας να παρεμβαίνουν εποικοδομητικά και να μπορούν να υιοθετήσουν μια εναλλακτική συμπεριφορά. Με αυτόν τον τρόπο θα γίνει ένα ακόμα βήμα για την αντιμετώπιση με θετικό τρόπο διαφόρων ειδών βίας και επιθετικότητας.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειώσουμε πως σε πολλές αναπτυγμένες χώρες, χρησιμοποιούν πρόσθετα προγράμματα με σκοπό την ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης συγκρούσεων. Σαν παράδειγμα μπορούμε να αναφερθούμε στο ρόλο των «διαμεσολαβητών», όπου ένα άτομο, που είναι εκπαιδευμένο κατάλληλα, επιλέγεται να παρεμβαίνει σε μια σύγκρουση με στόχο να διευθετήσει το πρόβλημα, διατηρώντας την ουδετερότητα και την αντικειμενικότητα του.

4.4 ΑΝΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

Η εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών, μπορούν να εξηγηθούν με βάση κάποιες μεταβλητές που σχετίζονται με το περιβάλλον (Durant, 1995· Molnar & Lindquist, 1989). Οι Apter και Conoley (1984) υποστηρίζουν πως η παραβατική συμπεριφορά που εμφανίζουν τα παιδιά δεν οφείλεται σε κάποια γενετική ανωμαλία ή ασθένεια, αλλά είναι αποτέλεσμα ελαττωματικού συστήματος.

Οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση μια σύγκρουσης ή ενός βίαιου περιστατικού, δεν αρκούν για την πρόληψη της επιθετικότητας, αλλά χρειάζονται και γενικότερες αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον, που θα αποσκοπούν στη διαμόρφωση ενός κλίματος απαλλαγμένου από παράγοντες κινδύνου εμφάνισης βίας, για να είμαστε σε θέση να μιλήσουμε για ικανοποιητικά αποτελέσματα. Για να πραγματοποιηθούν αυτές οι αλλαγές θα πρέπει να υπάρξει πλήρης κατανόηση όλων των αιτιών των συγκρούσεων. Τα αίτια αυτά ενδέχεται να συνδέονται με τη διαμόρφωση του χώρου, τη μαθησιακή λειτουργία, αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών.

4.4.1 ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ

Έχουν γίνει πολλές μελέτες σχετικά με το σχολικό περιβάλλον και πως αυτό διαμορφώνει τη συμπεριφορά των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών καταλήγουν στο συμπέρασμα, πως ένα απεριποίητο, παραμελημένο και βρώμικο κτήριο εμπνέει τα παιδιά να αναπτύξουν επιθετικές συμπεριφορές, σε αντίθεση με ένα ασφαλές και καθαρό περιβάλλον.

Όσον αφορά την ασφάλεια που πρέπει να εμπνέει το περιβάλλον του σχολείου, μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω των επιβλέψεων από τους εκπαιδευτικούς στους χώρους του σχολείου, αλλά και με τη βοήθεια των σχολικών τροχονόμων στην ομαλή μετάβαση των μαθητών στο χώρο της εκπαίδευσης και του σπιτιού.

Με τη χρήση του όρου διευθέτηση χώρου, δεν αναφερόμαστε μόνο στην ασφάλεια του σχολείου, αλλά συμπεριλαμβάνουμε και το γενικότερο σύνολο, όπως είναι το μέγεθος των αιθουσών διδασκαλίας ή και ο αριθμός των μαθητών που

αποτελούν μια τάξη. Όπως επισημαίνουν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ένας μεγάλος χώρος διδασκαλίας ή ένας αυξημένος αριθμός συμμετεχόντων στη σχολική τάξη ενέχει το σοβαρό κίνδυνο να μην αναπτυχθούν οι κατάλληλες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Επιπλέον, πέρα από την επιλογή κατάλληλου μεγέθους χώρου και μαθητών, θα πρέπει να δοθεί και ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαμόρφωση του ωραρίου διδασκαλίας, με στόχο την ελαχιστοποίηση της παραμονής των παιδιών σε χώρους μακριά από την επίβλεψη των εκπαιδευτικών, και κατά συνέπεια και των συγκρούσεων.

4.4.2 ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

Για να υπάρξει μια αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου της εμφάνισης επιθετικότητας σε παιδιά δημοτικού σχολείου, θα πρέπει να υπάρξει αρχικά μια λειτουργική συνεργασία όλων των συμμετεχόντων που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνεργασία αυτή, βασιζόμενη σε δημιουργικές και συχνές συζητήσεις μπορεί να αποτελέσει ένα βασικό βήμα για τη διερεύνηση των βίαιων περιστατικών, καθώς και τον εντοπισμό μιας λύσης που δεν θα θίγει τα δικαιώματα και τα συμφέροντα κάποιου από τους εμπλεκόμενους σε μια σύγκρουση. Επιπλέον, η συνεργασία αυτή, θα πρέπει να επεκταθεί και εκτός σχολείου, στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όπως είναι η οικογένεια, γιατί η επίδραση του μπορεί να λειτουργήσει είτε θετικά, είτε αρνητικά στην επίλυση του προβλήματος. Οι συμπεριφορές των γονέων, συχνά αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση για τα παιδιά, όπως έχουμε ήδη αναφέρει παραπάνω, και για αυτό θα πρέπει οι ίδιοι να βρίσκονται σε συνεχή ενημέρωση και καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να γίνεται μια πρόληψη των επιθετικών συμπεριφορών που ενδέχεται να υιοθετήσει ένας μαθητής. Είναι σημαντικό, επίσης, να πραγματοποιούνται τακτικές επισκέψεις στο σχολικό χώρο, από τους γονείς, προκειμένου να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών, αλλά και για να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας μέρος σε διάφορες δραστηριότητες μαζί με τους μαθητές. Η κίνηση αυτή από τη πλευρά των γονέων, αφενός δίνει στα παιδιά την αίσθηση ότι ενδιαφέρονται για εκείνα, αφετέρου συμβάλλει στην ανάπτυξη ισχυρότερων δεσμών μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς. Το κλίμα που δημιουργεί η κίνηση αυτή, επιπρόσθετα, βοηθάει στην έγκαιρη πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων βίας, καθώς οι ανήλικοι αισθάνονται

πως υπάρχει μια σανίδα σωτηρίας, σε περίπτωση που έχει δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα.

Οι Cooper και Urton (1990) πιστεύουν ότι η επιθετική συμπεριφορά υποκινείται από διάφορες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ο μαθητής με το βίαιο ξέσπασμα δεν είναι ο μόνος που ευθύνεται για το συμβάν. Πιο συγκεκριμένα ο Durant (1995) διατυπώνει την άποψη ότι μια προβληματική συμπεριφορά μπορεί να δημιουργηθεί εξαιτίας μιας ενθάρρυνσης, εν αγνοία τους, των εκπαιδευτικών ή των γονέων. Σύμφωνα πάλι με τον ίδιο, η αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά των μαθητών.

4.4.3 ΑΝΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Πέρα από τη κατάλληλη διαμόρφωση του σχολικού χώρου και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να ασχοληθεί και με το κλίμα της διδασκαλίας. Ειδικά στην Ελλάδα, η ψυχολογική διάσταση της εκπαίδευσης είναι υποβαθμισμένη,

Οι περισσότεροι δάσκαλοι προτείνουν να υπάρχει ένα μαθητοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας, όπου θα γίνεται ένα μάθημα που θα διέπεται από δημιουργικότητα, συνεργασία, ευρηματικότητα και ανάπτυξη ποικίλων ικανοτήτων των μαθητών. Επιπλέον, το σύστημα αυτό, συμβάλλει στην καλύτερη ανταπόκριση των παιδιών στις σχολικές τους δραστηριότητες, αλλά και στην μείωση της αδιαφορίας και της ελλιπής συμμετοχής στο μάθημα, καθώς οι μαθητές έχουν έναν ενεργό ρόλο στη διδασκαλία. Αν και φαινομενικά, αυτό φαίνεται να μην σχετίζεται με την επιθετικότητα, οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν την άποψη, πως το μαθητοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας ωθεί την υγιή επιθετικότητα σε δημιουργικούς τρόπους έκφρασης, ενώ η μη – υγιής δεν υπόκειται σε ανταγωνισμούς και φοβικές συνθήκες, και συνεπώς ελαχιστοποιείται. Αξίζει να σημειώσουμε πως το υψηλό άγχος και οι υπερβολικές απαιτήσεις για τις σχολικές τους επιδόσεις οδηγούν τα παιδιά στην εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων για το σχολείο, και συνεπώς στην εκδήλωση κάποιας μορφής επιθετικότητα. Σύμφωνα, μάλιστα, με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2007, που έλαβαν μέρος άτομα από ολόκληρη τη χώρα, φανερώθηκε ότι το 68% αισθάνεται κούραση κατά τη διάρκεια του μαθήματος,

το 58% ότι βιώνει έντονη πίεση, το 53% ότι νιώθει πλήξη, ενώ υπήρξε και ένα ποσοστό περίπου 32%, που δήλωσε ότι βιώνει την απογοήτευση.

Υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που θεωρούν πως η μέθοδος project, δηλαδή της διδασκαλίας μέσω βιωματικών καταστάσεων, δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες για την σωστή επικοινωνία και για τη ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και με τον δάσκαλο. Σε αυτό το στυλ διδασκαλίας, οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν για την εύρεση θεμάτων προς διαπραγμάτευση μέσα στην ομάδα, συνεπώς καλλιεργούνται οι ικανότητες επικοινωνίας των παιδιών. Η μέθοδος project, ωστόσο, υπάρχει μόνο πειραματικά, αλλά αν εφαρμοστεί σε πραγματική τάξη ίσως και να αποτελέσει ένα ακόμα βήμα για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Στο παρόν κεφάλαιο θα περιγράψουμε τα βασικά σημεία της παρέμβασής μας, όπως τους σκοπούς και τους στόχους αυτής, τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν πριν την έναρξή της, καθώς και τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Στην τελευταία ενότητα περιγράφονται οι συναντήσεις της παρέμβασης.

5.1 Γενικός σκοπός του προγράμματος

Ο γενικός σκοπός του προγράμματος είναι η μείωση της παιδικής επιθετικότητας, όπως αυτή εμφανίζεται σε παιδιά του Δημοτικού (Ε' και Στ' τάξης), μέσα από τη δημιουργία παρέμβασης κατάλληλη για την αντιμετώπιση καθημερινών «καταστάσεων» στο περιβάλλον του σχολείου. Προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, η ομάδα των μαθητών που έπαιρνε μέρος σε αυτή (ομάδα παρέμβασης – intervention group: N=18), συγκρίθηκε με μια άλλη (ομάδα ελέγχου – control group: N=34) που είχε παρόμοια χαρακτηριστικά (ηλικία, τάξη). Τα παιδιά στην ομάδα ελέγχου απάντησαν στα ερωτηματολόγια πριν και μετά (pre –test και post – test) ακριβώς στο ίδιο χρονικό διάστημα με τα παιδιά της παρέμβασης, με τη διαφορά ότι τα μέλη της (control group) δεν έλαβαν μέρος στην παρέμβαση.

5.2 Ειδικότεροι στόχοι του προγράμματος παρέμβασης

Στον πίνακα 2 της επόμενης σελίδας περιγράφονται αναλυτικά οι στόχοι του προγράμματος ανά συνάντηση

.Πίνακας 2: Ειδικότεροι στόχοι του προγράμματος κατά θεματική ενότητα

Συνάντηση	Τίτλος Θεματικής Ενότητας	Στόχοι
1 ^η	«Γνωριμία»	<ul style="list-style-type: none"> i. Γνωρίζουμε καλύτερα τα μέλη της ομάδας μας. ii. Ορίζουμε τους κανόνες λειτουργίας του προγράμματος μας.
2 ^η	«Γνωσιακή Αναδόμηση I ».	<ul style="list-style-type: none"> i. Μαθαίνουμε να διακρίνουμε όλες τις πλευρές ενός γεγονότος, και τις θετικές αλλά και τις αρνητικές. ii. Μαθαίνουμε να αμφισβητούμε τις αρνητικές σκέψεις στηριζόμενοι σε επιχειρήματα που προκύπτουν με τη λογική.
3 ^η	«Γνωσιακή Αναδόμηση II»/	<ul style="list-style-type: none"> i. Μαθαίνουμε να «μπαίνουμε» στη θέση του άλλου και κυρίως κατανοούμε τη συναισθηματική του κατάσταση. ii. Συνειδητοποιούμε την αξία της κατανόησης στις καθημερινές – ανθρώπινες σχέσεις.
4 ^η	«Θυμός»	<ul style="list-style-type: none"> i. Καταλαβαίνουμε ότι η διαχείριση του θυμού είναι μια δεξιότητα που λείπει από τους περισσότερους αλλά και τους μεγάλους. ii. Προσπάθεια ελέγχου του δικού μας θυμού.
5 ^η	«Κλείσιμο»	<ul style="list-style-type: none"> i. Επαναλαμβάνουμε κάποια βασικά σημεία από τις προηγούμενες συναντήσεις και «κρατάμε» αυτά που μας έκαναν εντύπωση. ii. Αποχαιρετάμε τα άλλα μέλη.

5.3 Υποθέσεις του προγράμματος παρέμβασης

Παρακάτω αναφέρονται οι αρχικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν ως προς την προκατάληψη στην απόδοση αιτιών (αρνητικά – θετικά χαρακτηριστικά) την αντίληψη του θυμού, την αυτό-αναφερόμενη επιθετικότητα και τον αυτοέλεγχο:

Υποθέσεις:

- I. Προκατάληψη στην απόδοση αιτιών (Attributions): Τα παιδιά στην ομάδα παρέμβασης θα εμφανίζουν λιγότερες πιθανότητες να αποδεχτούν τις αρνητικές ερμηνευτικές τάσεις, και αντίστοιχα να υιοθετήσουν τις θετικές, από ότι τα παιδιά στην ομάδα ελέγχου.
- II. Αντίληψη του θυμού (Perceived anger): Μείωση των ποσοστών της αντίληψης του θυμού στα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.
- III. Αυτό-αναφερόμενη επιθετικότητα/αυτοέλεγχος (Aggressive behavior / self-control): Τα παιδιά στην ομάδα παρέμβασης θα δείξουν σημαντική μείωση στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς και αύξηση στον αυτοέλεγχο, συγκριτικά με εκείνα της ομάδας ελέγχου.

5.4 Μεθοδολογία του προγράμματος παρέμβασης

- **Επιλογή μαθητών:** Οι μαθητές των δύο ομάδων (παρέμβασης και ελέγχου) επελέγησαν σύμφωνα με την ηλικία και την τάξη τους (τάξη: Πέμπτη – Έκτης Δημοτικού / ηλικία: 11, 12, και 13 ετών).
- **Δείγμα πειραματικής ομάδας:** Ο συνολικός αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στην παρέμβαση ήταν 18 και ήταν μοιρασμένοι εξίσου σε αγόρια και κορίτσια (9 αγόρια – 9 κορίτσια). Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές της Ε' τάξης ήταν 8, ενώ της Στ' 10. Τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης χωρίστηκαν σε 2 ομάδες (μια ομάδα από κάθε σχολείο), με την κάθε ομάδα να αποτελείται

από παιδιά και των δύο τάξεων (Ε' και Στ' τάξης). Η παρέμβαση έγινε σχεδόν ταυτόχρονα (με διαφορά λίγων ωρών – σε σχολική τάξη) και ακριβώς τις ίδιες ημέρες και στα δύο σχολεία. Τα pre – test ερωτηματολόγια δόθηκαν μια (1) μέρα πριν την παρέμβαση, ενώ τα post – test δύο (2) μέρες μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων διαβάζονταν κάθε φορά από τον δάσκαλο (ο γράφων). Εδώ καλό είναι να αναφέρουμε, πως κατά τη διάρκεια της παρέμβασης κανένα παιδί δεν απουσίαζε από τις προγραμματισμένες συναντήσεις.

- **Δείγμα ομάδας ελέγχου:** Στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν συνολικά 34 μαθητές (από δύο διαφορετικά δημοτικά σχολεία – η επιλογή έγινε τυχαία) εκ των οποίων τα 20 ήταν αγόρια και τα 14 κορίτσια. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές της Ε' τάξης ήταν 14, ενώ της Στ' 20. Στα παιδιά της ομάδας ελέγχου χορηγήθηκαν ακριβώς τα ίδια ερωτηματολόγια με αυτά της ομάδας παρέμβασης. Οι ερωτήσεις διαβάζονταν κάθε φορά, από τον εκάστοτε δάσκαλο / δασκάλα. Η διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων (pre – test και post – test) έγινε την ίδια μέρα που δόθηκαν τα ερωτηματολόγια στην ομάδα παρέμβασης. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου ήταν από αστική περιοχή ενώ τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης από ημιαστική.

- **Εργαλεία, κλίμακες και ερωτηματολόγια:**

(I) Για τη μέτρηση της επιθετικότητας χορηγήθηκε η **κλίμακα για την επιθετικότητα** (aggression scale)(AS, Orpinas & Frankowski, 2001). Μια κλίμακα στην οποία οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων (11 προτάσεις) και μπορεί να διαπιστωθεί κατά πόσο τα παιδιά εμπλέκονται σε μια εμφανή - φανερή επιθετικότητα. Οι προτάσεις περιλαμβάνουν διάφορες μορφές επιθετικότητας όπως σπρώξιμο, χαστούκισμα, απειλή, πείραγμα κ.α. και είναι της μορφής: «Πίεσα ή έσπρωξα τα άλλα παιδιά» ή «Απειλήσα κάποιον ότι θα τον χτυπήσω». Οι μαθητές απαντούν επιλέγοντας μία απάντηση κάθε φορά σε σύνολο επτά. (0=0 φορές, 1=1 φορά 6 ή περισσότερες φορές=6+).

(II) Ο αυτοέλεγχος των παιδιών μετρήθηκε με την υποκλίμακα «κλίμακα για τον αυτοέλεγχο των παιδιών» (**children self-control scale**) που είναι μια από τις τέσσερις υποκλίμακες της κλίμακας Social Skills Rating System child version (SSR-C, Gresham&Elliot, 1990) η οποία είναι σχεδιασμένη για παιδιά των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού. Η υποκλίμακα children self-control περιλαμβάνει 10 προτάσεις όπως: «Αγνοώ τα παιδιά όταν με κοροϊδεύουν» ή «Λήγω τους καυγάδες με τους γονείς μου ήρεμα». Υπάρχει μια απάντηση για κάθε πρόταση (0=ποτέ, 1=μερικές φορές, 2=πολλές φορές).

(III) Τέλος, χορηγήθηκαν στα παιδιά μια σειρά από πιθανά σενάρια (**ambiguous vignette paradigm**, Vassilopoulos et al., 2008,2009) που μπορούν να συμβούν στην σχολική τους ζωή και καθημερινότητα. Με αυτά μετρήθηκε η προκατάληψη των παιδιών στην απόδοση αιτιών καθώς και στις εκτιμήσεις τους ως προς τις συναισθηματικές αντιδράσεις. Δόθηκαν συνολικά 18 υποθετικές ιστορίες, από τις οποίες οι μισές (9) χορηγήθηκαν πριν την παρέμβαση και οι υπόλοιπες (9) μετά την παρέμβαση και αντίστροφα. Δηλαδή τα μισά παιδιά (πριν την παρέμβαση) έλαβαν τις πρώτες 9 (τομέας 1 όπως ονομάστηκαν) και τα υπόλοιπα παιδιά τις άλλες 9 (τομέας 2). Η σειρά χορήγησης των ιστοριών αντιστράφηκε μετά την παρέμβαση. Η διαδικασία αυτή (τομέας 1 - τομέας 2), ακολουθήθηκε με σκοπό να μην προκληθούν ανεπιθύμητα ζητήματα (π.χ. αρνητικές επιδράσεις των ιστοριών) όσον αφορά τη σειρά που χορηγήθηκαν οι συγκεκριμένες ιστορίες. Δημιουργήσαμε δηλαδή δύο εκδοχές για να καλύψουμε την όποια αρνητική επίπτωση θα είχαν τα σενάρια στις σκέψεις των παιδιών.

Κάθε «σενάριο» συνοδεύτηκε από δύο πιθανές σκέψεις που έρχονται στο μυαλό των ανθρώπων σε αντίστοιχες καταστάσεις. Η μια σκέψη περιλαμβάνει μια εχθρική-αρνητική εξέλιξη της κατάστασης και η άλλη μια πιο θετική-ουδέτερη. Αυτές οι ιστορίες περιλαμβάνουν «χαμένα» ή καταστραμμένα αντικείμενα των παιδιών (π.χ. Κάποιο παιδί σου πατάει τη ζωγραφιά σου), σωματικές βλάβες (π.χ. Κάποιο παιδί απλώνει το πόδι του, πέφτεις και χτυπάς), να γελοιοποιείται κάποιος μέσα στην τάξη (Απαντάς σε μια ερώτηση του δασκάλου σου και τα παιδιά γελάνε) και κοινωνική απόρριψη (π.χ. Προσκαλείς τους συμμαθητές σου στα γενέθλια σου και

κάποιοι δεν έρχονται). Οι πιθανές αυτές ιστορίες περιγράφονται αναλυτικά στο παράρτημα.

- **Διαδικασία:** Η παρέμβαση ξεκίνησε στις αρχές Νοεμβρίου και ολοκληρώθηκε στα μέσα Δεκεμβρίου. Οι πέντε συναντήσεις γίνονταν σε εβδομαδιαία βάση, δηλαδή περίπου μια συνάντηση κάθε εβδομάδα, ενώ η κάθε συνάντηση διαρκούσε περίπου 45 λεπτά. Τα παιδιά είχαν από πριν το πρόγραμμα των συναντήσεων έτσι ώστε να είναι και ψυχολογικά προετοιμασμένα για τις συναντήσεις. Οι συνεδρίες έγιναν στον χώρο του σχολείου, ενώ προηγουμένως είχε εξασφαλιστεί από τον διευθυντή η απρόσκοπτη και χωρίς διακοπές εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Παράλληλα είχε διαμορφωθεί ο χώρος έτσι ώστε να ευνοεί την ομαδοκεντρική συνεργασία. Για την ομαλότερη εξέλιξη της διαδικασίας, καθώς στην παρέμβαση συμμετείχαν παιδιά από δύο (2) διαφορετικά πλην όμορα σχολεία, ζητήθηκε η έγκριση από τον Σχολικό Σύμβουλο της Περιφέρειας. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων ο γράφων ήταν παρών και ταυτόχρονα υπεύθυνος για την εύρυθμη λειτουργία του προγράμματος. Η δασκάλα της τάξης του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου δεν ήταν στην τάξη κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο, όπου ο γράφων ήταν δάσκαλος εκεί, ανέλαβε ο ίδιος τη διεκπεραίωση της διαδικασίας.

5.5 Παρουσίαση συναντήσεων

Παρακάτω παρουσιάζεται* το περιεχόμενο των συναντήσεων, καθώς και κάθε δραστηριότητα της εκάστοτε συνάντησης, έτσι ώστε να γίνει πιο κατανοητή η συγκεκριμένη παρέμβαση.

*Αναλυτικά παρουσιάζονται οι συναντήσεις στο παράρτημα της εργασίας.

**ΕΠΙΘΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:
Ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα πρόληψης της
επιθετικότητας προς τους ομηλικούς εστιασμένο στην
απόδοση αιτιών.**

Συνάντηση 1^η

Γνωριμία και συμφωνία του «κοινωνικού συμβολαίου».

Στόχοι:

- i** Να γνωριστούμε καλύτερα με τα μέλη της ομάδας μας.
- ii** Να ορίσουμε και να συμφωνήσουμε τους κανόνες λειτουργίας του προγράμματος μας.

Χρονική διάρκεια: 60 λεπτά

Συνάντηση 2^η

« Ανιχνεύουμε » τις προθέσεις των άλλων !!! »

Στόχοι:

- i** Μαθαίνουμε να διακρίνουμε όλες τις πλευρές ενός γεγονότος, και τις θετικές αλλά και τις αρνητικές.
- ii** Μαθαίνουμε να αμφισβητούμε τις αρνητικές (εχθρικές) σκέψεις στηριζόμενοι σε επιχειρήματα που προκύπτουν με τη λογική (σκεφτόμαστε πριν κάνουμε οτιδήποτε).

Χρονική διάρκεια: 45 λεπτά

Συνάντηση 3^η

« Μπαίνοντας στη θέση του άλλου ! »

Στόχοι:

- I. Μαθαίνουμε να «μπαίνουμε» στη θέση του άλλου και κυρίως προσπαθούμε να κατανοήσουμε τη συναισθηματική του κατάσταση.
- II. Συνειδητοποιούμε την αξία της κατανόησης στις καθημερινές – ανθρώπινες σχέσεις.

Χρονική διάρκεια 45 λεπτά

Συνάντηση 4^η

«Γιατί θυμώνουν οι γονείς μου;;;»

Στόχοι:

- I. Καταλαβαίνουμε ότι η διαχείριση του θυμού είναι μια δεξιότητα που λείπει από τους περισσότερους αλλά και τους μεγάλους.
- II. Προσπαθούμε να ελέγχουμε τον δικό μας θυμό.

Χρονική διάρκεια: 45 λεπτά.

Συνάντηση 5^η

«Φθάνοντας στο τέλος ... μιας σημαντικής προσπάθειας».

Στόχοι:

- I. Επαναλαμβάνουμε κάποια βασικά σημεία από τις προηγούμενες συναντήσεις και «κρατάμε» αυτά που μας έκαναν εντύπωση.
- II. Αποχαιρετάμε τα άλλα μέλη.

Χρονική διάρκεια: 40 λεπτά

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο κεφάλαιο 6 παρατηρούμε τους στατιστικούς ελέγχους που εφαρμόστηκαν μετά την περάτωση του προγράμματος παρέμβασης, καθώς και τα αποτελέσματα αυτών με σκοπό την απόρριψη ή την επιβεβαίωση των αρχικών υποθέσεων της έρευνας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1 Θεωρία απόδοσης κινήτρων (Attributional bias).

Προκατάληψη στην απόδοση αιτιών // θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά

Υποθέσαμε ότι τα παιδιά στην ομάδα παρέμβασης θα είναι λιγότερο πιθανό να υιοθετήσουν επιθετικά χαρακτηριστικά και πιο πιθανό να αποκτήσουν θετικά χαρακτηριστικά σε σχέση με εκείνα (τα παιδιά) στην ομάδα ελέγχου. Η υπόθεση ελέγχθηκε με τη χρήση μεικτών μοντέλων ANOVA με τις ομάδες παρέμβασης και ελέγχου, τόσο μεταξύ των υποκειμένων, δηλαδή πριν και μετά την παρέμβαση, όσο εντός των υποκειμένων, δηλαδή συγκρίνοντας την ομάδα παρέμβασης. Στην ANOVA, σχετικά με τα επιθετικά χαρακτηριστικά, η επίδραση του χρόνου $F(1, 50) = 168.80, p < .001$, προσδιορίζεται από μια σημαντική αλληλεπίδραση του χρόνου κ της ομάδας, $F(1, 50) = 151.69, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .75$. Οι εκ των υστέρων συγκρίσεις (Post hoc test) έδειξαν ότι και τα δύο γκρουπ μείωσαν τα ποσοστά επιθετικότητας στην μετά αξιολόγηση ($p < .001$ και $p = .04$ για την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου αντίστοιχα). Ωστόσο, αν και πριν από την αξιολόγηση τα παιδιά στην παρέμβαση ήταν πιο πιθανό να υιοθετήσουν επιθετικά χαρακτηριστικά, συγκριτικά με τα παιδιά στην ομάδα ελέγχου, $F(1, 50) = 13.29, p = .001$, παρόλα αυτά, στην αξιολόγηση μετά την παρέμβαση αυτό το μοτίβο ήταν αντεστραμμένο και σημαντικό επίσης, $F(1, 50) = 24.25, p < .001$.

Η ανάλυση των θετικών χαρακτηριστικών έδειξε επίσης μια σημαντική αλληλεπίδραση στον χρόνο μεταξύ των ομάδων, $F(1, 50) = 69.72, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .58$. Οι μετέπειτα συγκρίσεις έδειξαν μια σημαντική αύξηση στα θετικά χαρακτηριστικά μετά την παρέμβαση, $p < .001$, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρχε κάποια σημαντική αλλαγή, $p > .10$. Τα Τεστ Επίδρασης (Simple Effect Tests) επίσης αποκάλυψαν πως, παρόλο που δεν υπήρχε κάποια σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων πριν την παρέμβαση, $F < 1$, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης ήταν

πιο πιθανό να υιοθετήσουν θετικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τους συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου, $F(1, 50) = 51.10, p < .001$.

6.2 Αντίληψη του θυμού

Οι αλλαγές στη συναισθηματική αντίδραση – θυμό, ελέγχθηκαν χρησιμοποιώντας μια παρόμοια τεχνική ANOVA με αυτή που περιγράφηκε παραπάνω. Όσον αφορά τις μετρήσεις των επιθετικών χαρακτηριστικών, υπήρχε μια σημαντική επίδραση του χρόνου, $F(1, 50) = 34.56, p < .001$, που προσδιορίζεται από την αλληλεπίδραση του χρόνου και της ομάδας, $F(1, 50) = 31.71, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .39$. Σε συμφωνία με τα παραπάνω ευρήματα, οι εκ των υστέρων (post hoc) συγκρίσεις έδειξαν μια σημαντική μείωση στα ποσοστά της αντίληψης του θυμού μετά την παρέμβαση, $p < .001$, αλλά καμιά σημαντική μείωση στα αντίστοιχα ποσοστά για την ομάδα ελέγχου, $p > .10$. Επιπλέον, αν και δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων πριν την παρέμβαση, $F < 2$, παρατηρήθηκε μια τάση (trend level)* των συμμετεχόντων στην ομάδα παρέμβασης να αναφέρουν λιγότερο τον θυμό συγκριτικά με αυτούς στην ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση, $F(1, 50) = 12.19, p = .001$.

**trend level = το εύρημα δεν είναι στατιστικά σημαντικό αλλά τα δεδομένα δείχνουν μια τάση σε συγκεκριμένη κατεύθυνση όπου είναι κοντά στο να χαρακτηριστούν στατιστικά σημαντικά.*

6.3 Επιθετική συμπεριφορά και αυτοέλεγχος

Οι αλλαγές στην επιθετική συμπεριφορά και στον αυτοέλεγχο ελέγχθηκαν με την ίδια τεχνική ANOVA, όπως περιγράφηκε και παραπάνω. Για την αυτό αναφερόμενη επιθετικότητα, η αλληλεπίδραση χρόνου και ομάδας δεν ήταν σημαντική, $F(1, 50) = .72, p > .10$. Επειδή είχαμε προβλέψει ότι τα παιδιά στην παρέμβαση θα έδειχναν μεγαλύτερη μείωση στην αυτό αναφερόμενη επιθετικότητα, από ότι εκείνα στην ομάδα ελέγχου, πραγματοποιήσαμε αργότερα συγκρίσεις. Βρέθηκε ότι και οι δύο ομάδες ανέφεραν μια σημαντική μείωση στην επιθετική συμπεριφορά μετά την αξιολόγηση. ($p = .001$ και $p = .04$, για την παρέμβαση και την ομάδα ελέγχου αντίστοιχα). Ωστόσο, αν και δεν υπήρχε κάποια σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων πριν την αξιολόγηση, $F = 2.1$, οι συμμετέχοντες στην ομάδα

παρέμβασης ανέφεραν μειωμένη επιθετική συμπεριφορά συγκριτικά με τους συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου μετά την αξιολόγηση, $F(1, 50) = 5.21, p = .03$.

Η ανάλυση του αυτοελέγχου (SSRS-C υποκλίμακα) δεν έδειξε την προβλεπόμενη αλληλεπίδραση στον χρόνο και στην ομάδα, $F(1, 50) = 1.04, p = .31$, $\text{partial } \eta^2 = .02$. Οι μετέπειτα συγκρίσεις αποκάλυψαν ότι οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης ανέφεραν μια κοινή τάση (trend level) αύξησης στον αυτοέλεγχο, $p = .08$, ενώ οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου δεν είχαν κάποια αντίστοιχη σημαντική αλλαγή, $p = .35$. Τέλος, δεν υπήρχε κάποια σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων σχετικά με τις μετρήσεις του αυτοελέγχου, είτε πριν είτε μετά τις αξιολογήσεις. ($F_s < 1$).

Στον παρακάτω πίνακα (ΠΙΝΑΚΑΣ 3) φαίνονται τα ποσοστά τόσο του μέσου όρου (Μ.Ο.) όσο και της τυπικής απόκλισης (Τ.Π.), πριν και μετά την παρέμβαση, για κάθε ομάδα ξεχωριστά (Ομάδα Παρέμβασης \rightarrow Training και Ομάδα Ελέγχου \rightarrow Control). Αντίστοιχα στην αριστερή στήλη υπάρχουν οι μεταβλητές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ		ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ		Training		Control	
	Training	Control	Training	Control	Training	Control	Training	Control
Περιγραφικά Στατιστικά \Rightarrow	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ (hostile attributions)	34.66	3.77	27.73	7.55	15.94	4.15	27.23	9.21
ΘΕΤΙΚΑ/ΟΥΔΕΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ (benign attributions)	23.16	5.63	24.44	6.94	38.38	3.83	23.50	8.35
ΘΥΜΟΣ (perceived anger)	30.27	6.70	27.02	8.57	18.00	6.32	26.73	9.50
ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ (aggression)	10.72	5.51	14.73	10.88	5.44	3.66	11.44	10.78
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ (self-control)	12.27	3.21	12.41	3.16	13.88	3.47	12.28	3.80

6.4 Σύνοψη των ευρημάτων

Όπως διακρίνουμε από τον παραπάνω πίνακα (πίνακας 3) ο μέσος όρος της ομάδας παρέμβασης σχετικά με τα θετικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά, **αυξήθηκε** και **μειώθηκε** αντίστοιχα, συγκριτικά με τον μέσο όρο της ομάδας ελέγχου, που ουσιαστικά έμεινε αμετάβλητος. Όσον αφορά τον θυμό, υπήρξε αντίστοιχα μια μείωση στον μέσο όρο για την ομάδα παρέμβασης, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική αλλαγή. Επίσης, σημαντική μείωση σημειώθηκε στον μέσο όρο της επιθετικότητας των παιδιών από την ομάδα παρέμβασης, που μάλιστα ήταν στατιστικά σημαντική. Αντιθέτως στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε κάποια αξιόλογη μεταβολή. Τέλος, στον μέσο όρο του αυτοελέγχου δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές, παρατηρήθηκε όμως μια κοινή τάση των συμμετεχόντων στην ομάδα παρέμβασης να αναφέρουν λιγότερο τον θυμό σε σχέση με αυτούς στην ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση.

6.5 Συζήτηση των αποτελεσμάτων και συμπεράσματα

Στο τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται οι ερμηνείες των αποτελεσμάτων της έρευνας που διεξήχθη, αναφέρονται οι περιορισμοί, οι αδυναμίες αυτής και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

6.5.1 Ερμηνεία αποτελεσμάτων-Συζήτηση

Η παρούσα ψυχοεκπαίδευση εστίασε στην μείωση των επιθετικών χαρακτηριστικών σε παιδιά Δημοτικού (ηλικίας 11 – 13 ετών). Από τη συγκεκριμένη παρέμβαση μπορεί να προκύψει ένα καθολικό ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο θα επικεντρώνεται - μεταξύ άλλων - στην αντιμετώπιση διαφόρων επιθετικών συμπεριφορών - καθώς και στην θετική ερμηνεία καθημερινών καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον. Το δείγμα αποτελούνταν από δύο ομάδες (την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης αντίστοιχα). Ελέγχθηκε η προκατάληψη στην απόδοση αιτιών (θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά), οι αντιλήψεις των παιδιών στο θυμό των γονιών τους, καθώς και η αυτό-αναφερόμενη επιθετικότητα / αυτοέλεγχος.

Η υπόθεση ότι τα θετικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά παρουσιάζουν μεταβολή μετά την ψυχοεκπαίδευση στην ομάδα παρέμβασης επιβεβαιώνεται από τα παρόντα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι, ο μέσος όρος των θετικών χαρακτηριστικών αυξήθηκε σε εκείνα τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση ενώ παράλληλα μειώθηκαν τα αρνητικά τους χαρακτηριστικά – σκέψεις. Το παρόν εύρημα έρχεται σε συνέπεια με προγενέστερες μελέτες (Asendorp & Nunner – Winkler, 1992· Malti, 2007· Vassilopoulos et. al., 2008· 2009· 2013) οι οποίες αναφέρουν ότι όταν εφαρμόζεται η θεωρία της απόδοσης αιτιών παρατηρείται μείωση της παιδικής επιθετικότητας. Ωστόσο, το εύρημα της παρούσας παρέμβασης βρίσκεται σε αντίθεση με την έρευνα των Hughes & Dunn (2000) η οποία αναφέρει ότι η θεωρία απόδοσης αιτιών δε σχετίζεται με τη μείωση της επιθετικότητας των παιδιών.

Όσον αφορά την υπόθεση ότι οι αντιλήψεις των παιδιών για τον θυμό των γονέων μειώνονται μετά την παρέμβαση τα αποτελέσματα της παρέμβασης συνάδουν με προηγούμενες έρευνες (Erdley, Rivera, Shepherd & Holleb, 2010· Akers, 2000) οι οποίες αναφέρουν ότι η επιθετικότητα των παιδιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιδράσεις των γονέων και κατά πόσο οι γονείς θα είναι σε θέση να ελέγξουν τον θυμό τους.

Ως προς την διερεύνηση της αυτό-αναφερόμενης επιθετικότητας τα ευρήματα της παρούσας ψυχοεκπαίδευσης επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση ότι υπάρχει σημαντική μείωση στην αυτό-αναφερόμενη επιθετικότητα στην ομάδα παρέμβασης, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Crick & Dodge (1994) που τεκμηριώνει τη σύνδεση της επιθετικής συμπεριφοράς με τη θεωρία επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας. Επίσης, για την πρόληψη του φαινομένου της επιθετικότητας γενικά, φαίνεται, με βάση και την έρευνα του Κωνσταντίνου & Ψάλτη (2007), ότι ο δάσκαλος μπορεί να παρέμβει μέσω κάποιου αντίστοιχου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος στην προληπτική αντιμετώπισή της.

6.5.2 Περιορισμοί, συμπεράσματα και προτάσεις

Αν και οι μεταβολές στα θετικά – αρνητικά χαρακτηριστικά σημείωσαν θεαματικές αλλαγές, όπως και η επιθετικότητα των παιδιών μειώθηκε αρκετά στα παιδιά εκείνα που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη παρέμβαση, ωστόσο η διατήρηση αυτών των αλλαγών δεν θεωρείται βέβαιη και διαχρονική, καθώς αυτές οι αλλαγές δεν αξιολογήθηκαν ύστερα από ένα εύλογο χρονικό διάστημα. Επίσης, το μικρό σχετικά δείγμα της παρούσας ψυχοεκπαίδευσης δεν αποτελεί ένα ασφαλές μέτρο για τη γενίκευση των συμπερασμάτων της. Επιπλέον, για να υπάρχει μια πιο γενική και ασφαλής εικόνα για τα συγκεκριμένα αποτελέσματα της ψυχοεκπαίδευσης αυτής, καλό θα ήταν να πραγματοποιηθούν παρεμβάσεις τόσο σε αστικό περιβάλλον όσο και σε ημιαστικό – αγροτικό. Δηλαδή να ληφθούν δείγματα από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις τόσο στην ηπειρωτική όσο και στη νησιωτική Ελλάδα. Εξάλλου, σημαντικό θα ήταν να ενισχυθεί η εν λόγω παρέμβαση με ακόμα περισσότερες συναντήσεις, καθώς και να ενταχθεί σε κάποιες από αυτές η συμμετοχή των γονέων για να βοηθήσουν τα παιδιά τους αλλά και να αποκτήσουν οι ίδιοι δεξιότητες που θα συνδράμουν στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη ανατροφή των παιδιών τους

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εν λόγω ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, αποδεικνύουν την αναγκαιότητα υλοποίησης αντίστοιχων προγραμμάτων παρέμβασης εντός του σχολικού πλαισίου, καθώς οι μαθητές όχι μόνο αποκομίζουν σημαντικά οφέλη, αλλά και συμμετέχουν ενεργά και με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και χαρά, αφού τα προγράμματα αυτά διαφέρουν αρκετά από τα παραδοσιακά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος στο Δημοτικό Σχολείο. Ειδικότερα, οι μαθητές ηλικίας 10 – 12 ετών βρίσκονται σε μια ηλικία που τέτοιου είδους ερεθίσματα σίγουρα θα τους επωφελήσουν όπως εξάλλου αποδείχθηκε και στα παιδιά της ομάδας παρέμβασης.

Επομένως, η επιβεβαίωση των παραπάνω ενθαρρυντικών αποτελεσμάτων απαιτεί τη μελλοντική και πιο εντατική διεξαγωγή ερευνών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. όπως επίσης και την αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με ανάλογους σκοπούς και στόχους, ώστε να είναι δυνατός ο έλεγχος της διατήρησης των θετικών αποτελεσμάτων τους. Γι' αυτό και προτείνεται η ενίσχυση των θετικών αποτελεσμάτων της ομάδας με επαναληπτικές συναντήσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα, με σκοπό τη μακρόχρονη διατήρησή τους.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

7.1 ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αδαμίδη, Ε., Αλμπάνη, Φ., Ανδρειώτου, Δ., Βρούντζου, Δ., Θάνας, Σ., Ίμβρος, Α., Κεχαγιά, Α., Κοντολαμπαδού, Ε., Κοπάνα, Ε., Κυριάκου, Χ., Λέκα, Ο., Ξυδάς, Α., Τσοπανέλλη, Χ., Τσουνή, Μ., Στέρνας, Δ. & Χατζηελενούδας, Η. (2013). *Σχολικός εκφοβισμός (bullying) Αίτια – επιπτώσεις / μορφές βίας / cyber – bullying / τρόποι αντιμετώπισης*. Ανακτήθηκε στις 7 Οκτωβρίου, 2013 από http://lyk-moudr.les.sch.gr/portal/images/stories/Bullying_-_Final.pdf
- Αρχοντάκη, Ζ., Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (7^η εκδ.) Αθήνα, Καστανιώτη.
- Atkin E. L. (1979). *Παιδική Επιθετικότητα*. Αθήνα: Τάμασος.
- Bandura, A. (1963). Στο: Δ. Γ. Ζάχαρης (Επιμ.). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bandura, A. (1973a). Στο: Δ. Γ. Ζάχαρης (Επιμ.). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Boulton, M. J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών δημοτικών σχολείων, *Ψυχολογία*, 8(1), 12 – 29.
- Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία*, (Τόμ. Β). Αθήνα: ιδίου.
- Δεληγιάννη – Κουιμτζή, Β. (2005, Δεκέμβριος). *Ταυτότητες φύλου. Εθνικές ταυτότητες και Σχολική Βία – Ερευνώντας τη Βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο. Ενδιάμεση Έκθεση του Προγράμματος Πυθαγόρας*. Ανακοίνωση στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ιωάννινα.
- Dodge, K.A. (1985). Στο: Δ. Γ. Ζάχαρης. (Επιμ.). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Dodge, K.A. et al. (1990). Στο: Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.). (2006). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία*, (Τόμ. Γ). Αθήνα: Ατραπός.
- Dodge, K.A. (1980). Στο: Δ. Γ. Ζάχαρης (Επιμ.). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H., & Sears, R.R. (1939). Frustration and Aggression. Στο Χήνας, Π. & Χρυσσαφίδης, Κ. *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Retrieved September 1, 2013, from <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf>
- Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Horney, K. (1942). Self-Analysis. Στο Μιλαντίνοβιτς, Α. *Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ γονεϊκής τυπολογίας και σφαίρας ελέγχου στην εφηβική ηλικία*. Retrieved September 1, 2013, from http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1747/1/Milanovic_Ana.pdf
- Freud, S. (1950), Εισαγωγή στην Ψυχανάλυση. Στο Χήνας, Π. & Χρυσσαφίδης, Κ. *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Retrieved September 1, 2013, from <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf>
- Freud, S. (1970). Άπαντα. (Τόμ. XIII, XVI). Στο Κιτσάκη, Β. *Η ΒΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ*. Retrieved September 1, 2013, from http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2F62.217.127.123%2Fpde%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D175%26Itemid%3D341&ei=BeaAU7_4Csec0QXW24GABA&usg=AFQjCNGVkgOgOWknXbd3UaM7gq3emB-dTg&sig2=-86f3p1MzQGoAC-nPhI-3Q
- Freud, A. (1965). Normality and Pathology in Childhood. Assessments of Development. Στο Μιλαντίνοβιτς, Α. *Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ γονεϊκής τυπολογίας και σφαίρας ελέγχου στην εφηβική ηλικία*. Retrieved September 1, 2013, from http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1747/1/Milanovic_Ana.pdf

- Καλαντζή – Αζίζι, Αν., & Ζαφειροπούλου, Μ., (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ενεργά μοντέλα δεσμού και ψυχική Υγεία: Επισκόπηση της περιοχής και προτάσεις για κλινική εφαρμογή και έρευνα. *Εγκέφαλος*, 40, 30 – 45.
- Klein, G. S. (1976). Psychoanalytic theory: an exploration of essentials. Στο Μιλαντίνοβιτς, Α. *Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ γονεϊκής τυπολογίας και σφαίρας ελέγχου στην εφηβική ηλικία*. Retrieved September 1, 2013, from http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1747/1/Milanovic_Ana.pdf
- Κοντογιαννίδης, Ρ. (2009). *Μαθητές στα σχολεία αντιμέτωποι με το λεκτικό εκφοβισμό*. Ανακτήθηκε από www.agelioforos.gr/default.asp?pid=7&ct=10&artid=4278
- Κοντοπούλου, Μ. (2007). *Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουράκης, Ν. (2004). *Δίκαιο Παραβατικών Ανηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Κούρτη, Ε. (1997). Γλώσσα και επιθετικότητα. Στο: Β. Ανταμένκο (Επιμ.) Ι. Ν. Νέστορος. *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία* (3^η Έκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Krebs, D.L., & Miller, D.T. (1986). Altruism and aggression. In Lindzey, G., & Aronson, F. *Handbook of Social Psychology*, (3rd Ed.). Στο Κιτσάκη, Β. *Η ΒΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ*. Retrieved September 1, 2013, from http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2F62.217.127.123%2Fpde%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D175%26Itemid%3D341&ei=BeaAU7_4Csec0QXW24GABA&usq=AFQjCNGVkgOgOWknXbd3UaM7gq3emB-dTg&sig2=-86f3p1MzQGoAC-nPhI-3Q
- Κωνσταντίνου, Κ. & Ψάλτη, Α. (2007). *Πρόληψη και Αντιμετώπιση του Εκφοβισμού στο Σχολείο: Προτάσεις Εκπαιδευτικών σε Ελληνικά Σχολεία και Διεθνή Προγράμματα Παρέμβασης*. Ανακτήθηκε από www.pyxida.org.gr/files/KKonstantinou_APsaltiProtaseisParembaseis.ppt

- Lorenz, K. (1963). On Aggression. Στο Χήνας, Π. & Χρυσοφίδης, Κ. *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Retrieved September 1, 2013, from <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf>
- Martin H. (1998). Στο Παρασκευόπουλος, Ι. Ν.(Επιμ.) *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Martin H. (1998). *Η κακή συμπεριφορά*.(μτφ. Β. Παπαδιώτη -Αθανασίου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσόπουλος, Α. (2004) Αξιολόγηση βασισμένη στη Λειτουργική Ανάλυση της Συμπεριφοράς (ΑΛΑΣ) Ένα Διεπιστημονικό Μοντέλο για Παιδιά με Προβλήματα Συμπεριφοράς και ο Ρόλος του Σχολικού Ψυχολόγου. Στο: Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.) *Προσαρμογή στο Σχολείο, Πρόληψη και Αντιμετώπιση στο Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσόπουλος, Α. (2005) *Σχολική Ψυχολογία: Μια Νέα Επιστήμη*. Αθήνα: ιδίου.
- Matsopoulos, A., & Gkavogiannaki, M. (2008, July). *Behavior Problems in Preschool and Elementary School Settings: What Do Greek Educators Know?* Paper Presented at the International School Psychology Conference, Utrecht, The Netherlands.
- Mitscherlich, A. (1970) Η ιδέα της ειρήνης και η ανθρώπινη συμπεριφορά. Στο Γκονέλα, Ε. *ΠΑΙΔΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ*. Retrieved on 1 September, 2013 from <http://users.sch.gr/sgiannakis/PAIDIKHEPITHETIKOTHTA.pdf>
- Molnar, A., & Linquist, B. (1989). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο* (μτφ. Α. Καλαντζή-Αζίζι,). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζέ, Λ. (Επιμ.). (1998). *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου*,(σσ. 103). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζέ, Λ. (1991). *Έφηβοι*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Νέστορος, Ι.Ν. (1992). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στη κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νέστορος, Ι.Ν. (1997). *Ψυχοπαθολογία και επιθετικότητα*. Στο: Β. Ανταμένκο Ι.Ν. Νέστορος (Επιμ.). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. (3^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Olweus, D. (1974). Personality factors and aggression: with special reference to violence within the peer group. Στο: Δ. Γ. Ζάχαρης *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Olweus, D. (1984). Stability in aggressive and withdrawn, inhibited behavior patterns. Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Olweus, D. (1991). Στο: Π. Χηνάς, & Κ. Χρυσαιφίδης, (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Olweus, D. (1996). The Revised Olweus Bully / Victim Questionnaire - Senior. Στο: Κ. Κωνσταντίνου, Μ. Παπαθανασίου, & Κ. Ζαφειροπούλου, (Επιμ.) (2005, Δεκέμβριος). Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο: Κάποια δεδομένα από την ποιοτική έρευνα. *Πρακτικά Συνέδριου Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις του σήμερα»*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Olweus, D. (1997). Στο: Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, Σ. & Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.). (2006). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία* (Τόμ Γ). Αθήνα: Ατραπός.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε
- Ομαδική Ψυχοθεραπεία, Από το άτομο στο πρόσωπο (2005, Δεκέμβριος). *Ενημερωτικό δελτίο*, 30 Retrieved September 1, 2013, from http://www.onassis.gr/enim_deltio/30_05/article.php
- Παπαδόπουλος, Ν. (1992). Επιθετικότητα: Κλασικές θεωρίες και πειραματικές διαπιστώσεις. Στο: Ι. Νέστορας (Επιμ.) *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στη κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαστυλιανού, Ν., (2010) *Επιθετικότητα, Εκπαίδευση και Ψυχοεκπαίδευση*. Retrieved on 1 September, 2013 from http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDIQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.akida.info%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D1851%26Itemid%3D%26lang%3Del&ei=1ulSUqLNC4fRtAaCpYGgDA&usq=AFQjCNEdZkzKal0QV4H6Gn5DdFbH8SsHIQ&sig2=OUdbPDWf9vJV305xnd1FNQ

- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και Διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πούλιος Ι., (χ. χ.). *Η παιδική επιθετικότητα στο σχολείο. 77 Δραστηριότητες για εκπαιδευτικούς και γονείς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρنيωτάκης.
- Ρήγα, Β. (1997). Διομαδική σύγκρουση και λογοανάλυση στη κοινωνική ψυχολογία.. Στο: Β. Ανταμένκο & Ι. Ν. Νέστορος (Επιμ.) *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*, (3^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rigby, K., & Slee, P. (1991). Pro Victim Scale (PVS). Στο: Κ. Κωνσταντίνου, Μ. Παπαθανασίου, & Κ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.) (2005, Δεκέμβριος). *Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο: Κάποια δεδομένα από την ποιοτική έρευνα*. Πρακτικά Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις του σήμερα», Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Rigby, K. (2008a) *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Rigby, K. (2008a). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Στο Γιαννακούρα, Α. *Σχολικός εκφοβισμός και σχολικό κλίμα στο Γυμνάσιο*. Retrieved on 1 September, 2013 from http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1366/1/Giannakoura_Ad_amantia.pdf
- Rogers, C. (1902 – 1987) – Ανθρωπιστική Θεωρία (Φεβρουάριος, 2010), Retrieved on 1 September, 2013 from <http://oiko.wordpress.com/2011/05/02/carl-rogers-1902-1987/>
- Stop A., (1997). Ανθρώπινη επιθετικότητα. Στο Γκονέλα, Ε. *ΠΑΙΔΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ*. Retrieved on 1 September, 2013 from <http://users.sch.gr/sgiannakis/PAIDIKHEPITHETIKOTHTA.pdf>
- Τριλίβα, Σ., & Chiementi, G. (1996) Implementation of a Social Skills training in a Greek Elementary School. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7(1), 52-65.
- Τσακιράκης, Ν. (2004, Αθήνα) Βία και επιθετικότητα στο σχολείο και στην οικογένεια. Πρόληψη – Αντιμετώπιση. *Περιοδικό ΘΕΑ*, 24.

- Τσαρδάκης, Δ. (1987). Η γέννηση του κοινωνικού ανθρώπου. Στο Κιτσάκη, Β. *Η ΒΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ*. Retrieved September 1, 2013, from http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2F62.217.127.123%2Fpde%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D175%26Itemid%3D341&ei=BeaAU7_4Csec0QXW24GABA&usg=AFQjCNGVkgOgOWknXbd3UaM7gq3emB-dTg&sig2=-86f3p1MzQGoAC-nPhI-3Q
- Τσιάντης, Ι, (2008). *Ενδοσχολική βία*. [πανεπιστημιακές σημειώσεις] Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα παιδοψυχιατρικής, Ιατρική, στα πλαίσια του 11^ο Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας της Α΄ Ψυχιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Τσιάντης, Γ.,(1988). *Η Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο Ι. Δαγκλής (2008, Απρίλιο). *Αξιολόγηση των Ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πρακτικά Δημερίδας Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Θεσσαλονίκη
- Yalom, I. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής ψυχοθεραπείας* (μτφ. Ε. Ανδριτσάνου & Δ. Κακατσάκη). Αθήνα: Άγρα
- Φακιολάς, Ν. & Αρμενάκης, Α. (1995) Εμπλοκή μαθητών και χρηστών τοξικών ουσιών σε βιαιότητες. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 81, 42 – 50.
- Χατζή, Χ., Πατεράκη, Λ., & Χουντουμάδη, Α. (2001) Άσκηση Βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδί και Εφηβος*, 2(1), 97 – 111.

7.2 ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adller, A. (1984). *Individual Psychology*. Novi Sad: MaticaSrpska.
- Akers, R.L. (2000). *Criminological Theories: Introduction, Evaluation, & Application*. (3rd ed.). Los Angeles: Roxbury
- Albee, G. W. (1996) A model for classifying prevention programs. In G. W. Albee, J. M. Joffe, & L. A. Dusenbury (Eds). (1988) *Prevention*,

Powerlessness, & Politics: Readings on Social Change (pp 13-22). Newbury Park, Ca: Sage.

- Apter, S. J., & Conoley, J. (1984). *Childhood behavior disorders and emotional disturbance: An introduction to teaching troubled children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes and social competence. *Social Development*, 7, 43 – 57.
- Asendorpf, J.B., & Nunner - Winkler, G. (1992). Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral behavior in real moral conflicts. *Child Development*, 63, 1223–1235.
- Astor, R. A. (1994). Children's moral reasoning about family and peer violence: The role of provocation and retribution. *Child Development*, 65, 1054 – 1067
- Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G. V., & Pastorelli C. (2001). *Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories*. Retrieved from [http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsnh/afilosofia/2007/NEUROPSICOLOGIA/TRES%20PASOS%20PARA%20AVANZAR%20HACIA%20LA%20EDUCACION%20DE%20LA%20\(2\).pdf](http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsnh/afilosofia/2007/NEUROPSICOLOGIA/TRES%20PASOS%20PARA%20AVANZAR%20HACIA%20LA%20EDUCACION%20DE%20LA%20(2).pdf)
- Bandura, A., & Walters, R. (1959). Adolescent aggression. Στο Κιτσάκη, Β. *H BIA ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ*. Retrieved September 1, 2013, from http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2F62.217.127.123%2Fpde%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D175%26Itemid%3D341&ei=BeaAU7_4Csec0QXW24GABA&usq=AFQjCNGVkgOgOWknXbd3UaM7gq3emB-dTg&sig2=-86f3p1MzQGoAC-nPhI-3Q
- Bandura, A., & Walters, R. (1963). Social learning and personality development. Στο Κιτσάκη, Β. *H BIA ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ*. Retrieved September 1, 2013, from http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2F62.217.127.123%2Fpde%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D175%2

[6Itemid%3D341&ei=BeaAU7_4Csec0QXW24GABA&usg=AFQjCNGVkgOgOWknXbd3UaM7gq3emB-dTg&sig2=-86f3p1MzQGoAC-nPhI-3Q](http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2F62.217.127.123%2Fpde%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D175%26Itemid%3D341&ei=BeaAU7_4Csec0QXW24GABA&usg=AFQjCNGVkgOgOWknXbd3UaM7gq3emB-dTg&sig2=-86f3p1MzQGoAC-nPhI-3Q)

- Baumeister R. F., Stillwell A. M., & Heatherton T. F. (1995). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Basic and Applied Social Psychology*, 17 (1 & 2), 173 – 198. Retrieved on 1 September, 2013 from http://www.dartmouth.edu/~thlab/pubs/95_Baumeister_etal_BASP_17.pdf
- Bear, G., Cavalier, A., & Manning, M. (2002). Best Practices in School Discipline. In Thomas & Grimes (Eds). *Best Practices in School Psychology IV* (pp. 977 – 992). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Borgelt, C., & Conoly, J. (1999) Psychology in the Schools: System intervention case examples. In C. Reynolds & T. Gutkin (Eds.) *The Handbook of School Psychology* (pp. 1056 – 1076). New York: Wiley & Sons.
- Brown, N. W. (2004). *Psychological groups: Process and Practice*. (2th ed.). New York: Brunner-Poutledge.
- Burney, D. (2006). An investigation of anger styles in adolescent students. *The Negro educational review*, 57, 1-2.
- Buss, A.H. (1961). The psychology of aggression. Στο Κιτσάκη, Β. *H BIA ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ*. Retrieved September 1, 2013, from http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2F62.217.127.123%2Fpde%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D175%26Itemid%3D341&ei=BeaAU7_4Csec0QXW24GABA&usg=AFQjCNGVkgOgOWknXbd3UaM7gq3emB-dTg&sig2=-86f3p1MzQGoAC-nPhI-3Q
- Buss, A.H. (1971). Aggression pays. In Singer, J.L. (Eds.). *The control of aggression and violence*. Στο Κιτσάκη, Β. *H BIA ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ*. Retrieved September 1, 2013, from http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2F62.217.127.123%2Fpde%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D175%26Itemid%3D341&ei=BeaAU7_4Csec0QXW24GABA&usg=AFQjCNGVkgOgOWknXbd3UaM7gq3emB-dTg&sig2=-86f3p1MzQGoAC-nPhI-3Q

[6Itemid%3D341&ei=BeaAU7_4Csec0QXW24GABA&usg=AFQjCNGVkgOgOWknXbd3UaM7gq3emB-dTg&sig2=-86f3p1MzQGoAC-nPhI-3Q](https://doi.org/10.1080/00071226.2005.10557341)

- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 186–197.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Schuengel, C., & Meerum Terwogt, M. (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive Behavior*, 29, 116 – 127.
- Carney, A., & Merrell, K., (2001). Bullying in Schools: Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem, *School Psychology International*, 22, 364 –382.
- Christenson, S., & Buerkle, K. (1999). Families as educational partners for children's school success: Suggestions for School Psychologists. In C. Reynolds, & T. Gutkin (Eds.) *The Handbook of School Psychology* (3d Ed.) (pp. 707-744). New York: John Wiley & Sons.
- Cohen, D. & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988–998
- Coie, J. & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social emotional, and personality development* (5th edn, pp. 779–862). New York: Wiley.
- Cooper, P., & Upton, G. (1990) Anecosystemic approach to emotional and behavioural difficulties in schools, *Educational Psychology*, 10 (4), 301-322.
- Corey, M. C., & Corey, G. (2006). *Groups: process and practice* (7thed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to Bullying: What Works? *School Psychology International*, 28, 465 – 477.
- Crick, N. R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of socialinformation- processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74 – 101.
- DeKlyen, M., Biernbaum, M. A., Speltz, M. L., & Greenberg, M. T. (1998). Fathers and preschool behavior problems. *Developmental Psychology*, 34, 264–275.

- Denham, S. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: Guilford Press.
- Dodge, K. A. & Crick, N. R.. *Model of aggressive behavior*. Retrieved from [http://www.psychwiki.com/wiki/Dodge_and_Crick_\(1990\)_model_of_aggressive_behavior](http://www.psychwiki.com/wiki/Dodge_and_Crick_(1990)_model_of_aggressive_behavior)
- Durant, M. (1995) *Creative Strategies for School Problems: Solutions for Psychologists and Teachers*. New York: W. W. Norton & Co.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Carlo, G., & Karbon, M. (1992). Emotional responsivity to others: Behavioral correlates and socialization antecedents. In N. Eisenberg & R. Fabes (Eds.), *New directions in child development, number 55: Emotion and its regulation in early development* (pp. 57–73). San Francisco: Jossey-Bass.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., & Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erdley, C. A., Rivera, M., Shepherd, E., & Holleb, L. J. (2010). Social-cognitive models and skills. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, & P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 21-35). New York: Springer
- Erikson, E. H. (1954). The dream specimen of psychoanalysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 2, 5-56.
- 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*. New York: 3 Aufl.
- Feshbach, S. (1971). Dynamics and morality of violence and aggression: some psychological considerations, *American Psychologist*, 26(3), 281 – 292.
- Fleckstein, L.B., & Horne, A. M. (2004). Anger management groups. In J.L. Delucia-Waack, D.A. Geritty, C.R. Kalodner & M.T. Riva (Eds), *Handbook of group counselling and psychotherapy* (pp. 120-136). Thousand Oaks CA: Sage.
- Freitas, A. L., & Downey, G. (1998). Resilience: A dynamic perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 22(2), 263-285.

- 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(4), 1 – 64.
- Geldard, K., & Geldard, D. (2001). *Working with children in groups: A handbook for counsellors, educators and community workers*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Gresham, F., & Elliot, S. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gummerum, M., Keller, M., Rust, K., & Hanoch, Y. (2007). *Of dictators and happy victimizers: Prosocial behavior, moral judgment, and emotion attribution in preschool children*. Manuscript submitted for publication.
- Guerin, S., & Hennessy, E., (2003). *Aggression and Bullying*, Oxford, UK: BPS Blackwell.
- Hall, K. (2006). Solving Problems Together: A Psychoeducational Group Model for Victims of Bullies. *The Journal of Specialists in Group Work*, 31(3), 201 – 217.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion*. Oxford: Blackwell.
- Hawkins, J. D., Arthur, M. V., & Catalano, R. F. (1995). Preventing substance abuse. In *Building a safer society: Strategic approaches to crime prevention, Crime and Justice: A Review of Research*, 19, 343 – 427, Hazler, R.J. (1996). *Breaking the Cycle of Violence: Interventions for Bullying and Victimization*. Washington, D.C.: Accelerated Development.
- Hines, P.L., & Fields, T.H. (2002). Pre group Screening issues for school counsellors. *The Journal for Specialists in Group Work*, 27, 358 – 376.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hughes, C., & Dunn, J. (2000). Hedonism or empathy? Hard – to - manage children’s moral awareness and links with cognitive and maternal characteristics. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 227 – 245
- Kohn, M.L. (1983). On the Transmission of Values in the Family: A Preliminary Formulation. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 4, 3-12.

- Lehr, C., & Christenson, S. (2002). Best practices in promoting a positive school climate. In Thomas & Grimes (Eds) *Best Practices in School Psychology IV* (pp. 929-947) Bethesda MD: National Association of School Psychologists.
- Lightner, R. M., Bollmer, J.M., Harris, M.J., Milich, R., & Scambler, D.J. (2000). What do you say to teasers? Parent and child evaluations of responses to teasing. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*, 403-427.
- Main, M. & George, C. (1985). Responses of abused and disadvantaged toddlers to distress in agemates. *Developmental Psychology, 21*, 407–412.
- Malti, T. (2007). Moral emotions and aggressive behavior in childhood. In G. Steffgen & M. Gollwitzer (Eds.), *Emotions and aggressive behavior* (pp. 185 – 200). Göttingen, Germany: Hogrefe
- Malti, T., & Keller, M. (2007). The relation of elementary - school children's externalizing behaviour to emotion attributions, evaluation of consequences, and moral reasoning. *European Journal of Developmental Psychology*
- Manne, A. (2005). *Motherhood: How should we care for our children?* London: Allen and Unwin
- Masters M.F., & Albright R.R. (2002). *Conflict resolution in the workplace*. New York: Amacom
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior, 29*, 1 – 14.
- Mickelson, K. D., Kessler R. C. & Shaver, P. R. (1997) Adult attachment in a nationally representative sample. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1092 – 1106.
- Moser, G. (1987). *L' aggression*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Newman-Carlson, D., Horne, A., M., Bartolomucci, C., L. (2000). *Bully Busters. A Teacher's Manual for Helping Bullies, Victims, and Bystanders. Grades 6-8*. U.S.A.: McNaughton & Gunn, Inc.
- Nucci, L.P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: CambridgeUniversity Press.

- Nunner - Winkler, G. (1999). Development of moral understanding and moral motivation. In F. E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *Individual development from 3 to 12: Findings from the Munich longitudinal study* (pp. 253 – 290). New York: Cambridge University Press.
- Okagaki, L., Hammond, K.A., & Seamon, L. (1999). Socialization of religious beliefs. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*, 273-294.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler, & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411 - 448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994a). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 1171 - 1190.
- Olweus, D. (1994b). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school based intervention program. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 97 - 130). New York: Plenum.
- Parke, R.D., & Slaby, R.G. (1983). The development of aggression. Στο P.H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. IV* (4th ed.) New York: Wiley & Sons.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology, 21* (2), 167-175.
- Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach to family intervention: III. Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia Publishing Co.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44*, 329–335
- Philips, D.P. (1983). The impact of mass media violence in U.S. Homicides, *American Sociological Review, 48*, 560 – 568.
- Ramirez, J. (2002). Differences between experience of anger and readiness to angry action. *Aggressive Behavior, 28*, 329 – 438.
- Pondy, L.R. (1967). Organizational Model: Concepts and models. *The*

International Journal of Organizational Analysis, 13(3), 206 – 235.

- Reinold, G. (1991). *SociologieLexikon*. Munchen: Wien.
- Reynolds & Gutkin, T. (Eds.) *The Handbook of School Psychology* (pp. 1056-1076). New York: Wiley & Sons.
- Reynolds, D. (1997) *School effectiveness*. Barkingside: National Children's Bureau/Barnardo's.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. USA: Blackwell Publishing.
- Rigby, K., & Slee, P. (1992). Dimensions of interpersonal relations among Australian children and implications of psychological well being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33 – 42.
- Rigby, K., Smith, P., & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: Key issues. Στο: P. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449–470
- Rogers, C. (1969) *Freedom to learn: A view of what education might become* (1st Ed.). Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- Rogers, C. (1980) *A way of being*. Boston: Houghton Muffin.
- Ronald, E. (1989). Bullying: the Scandinavian research tradition. Στο: D. P. Tattum, & D. A. Lane, (Eds.). *Bullying in schools*. London: Trentham Books.
- Rothbaum, F., & Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 55 – 74
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.
- Shaffer, D. (1980). The development of aggression. In Rutter, M. (Eds.). *Scientific Foundations of developmental Psychiatry*. London: Heinemann.
- Schneider, B. H. (2000). *Friends and Enemies: Peer Relations in Childhood*. New York: Oxford University Press.
- Schonert - Reichl, K. A. (1999). Moral reasoning during early adolescence:

Links with peer acceptance, friendship, and social behaviors. *Journal of Early Adolescence*, 19, 249–279.

- Schonert - Reichl, K. A., & Oberle, E. (2011a). Teaching empathy to children: Theoretical and empirical considerations and implications for practice. In B. Weber & E. Marsal (Eds.), *“The politics of empathy” New interdisciplinary perspectives on an ancient phenomenon*. Berlin, Germany: Lit Verlag.
- Schultz, L., Selman, R. and LaRusso, M.. (2003). The Assessment of Psychosocial Maturity in Children and Adolescents Implications for the Evaluation of School-based Character Education Programs. *Journal of Research in Character Education* 1(2):67-88.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1988). *Bullying in schools*. Stoke on trent, UK: Trentham Books.
- Turiel, E. (1998). Moral development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 863 – 932). New York: Wiley.
- Twemlow, S., & Fonagy, P. (2005). The prevalence of teachers who bully students in schools with differing levels of behavioral problems. *American Journal of Psychiatry*, 162(12), 2387 – 2389.
- Vassilopoulos, S. P., & Banerjee, R. (2008). Interpretations and judgments regarding positive and negative social scenarios in childhood social anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 870-876.
- Vassilopoulos, S. P., Banerjee, R., & Prantzalou, C. (2009). Experimental modification of interpretation bias in socially anxious children: Changes in interpretation, anticipated interpersonal anxiety, and social anxiety symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 47, 1085-1089.
- Vassilopoulos, S. P., Moberly, N. J., & Zisimatou, G. (2013). Experimentally modifying interpretations for positive and negative social scenarios in children: A preliminary investigation. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 41, 103-116.
- Warden, D., & Christie, D. (1996). Children’s prosocial and antisocial behavior as perceived by children, parents, and teachers. *Educational Psychology*, 16, 365-379

- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem – solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367 – 385
- White, F. A., & Matawie, K. M. (2004). Parental Morality and Family Processes as Predictors of Adolescent Morality. *Journal of Child & Family Studies*, 13, 219-233

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΤΟΜΕΑΣ 1

Όνομα..... Επώνυμο..... Ημερομηνία γέννησης

Φύλο..... Σχολείο..... Τάξη.....

Παρακάτω θα διαβάσεις κάποιες μικρές ιστορίες. Πες μας τι θα σκεφτόσουν αν οι ιστορίες αυτές σου συνέβαιναν στα αλήθεια. Απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις κυκλώνοντας έναν αριθμό για κάθε ερώτηση.

1. Καθώς πηγαίνεις στον πίνακα για να λύσεις μια άσκηση, σκοντάφτεις στο πόδι ενός παιδιού και παραλίγο να πέσεις στο πάτωμα.

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Δεν το ήθελε. Είχε ξεχάσει τα πόδια του απλωμένα

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Μου έβαλε επίτηδες τρικλοποδιά για να με ρίξει κάτω

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου θυμωμένος/η

πολύ θυμωμένος/η

1 2 3 4 5

2. Προσκαλείς ένα συμμαθητή σου να έρθει στο σπίτι σου να παίξετε και αυτός σε κοιτάζει γελώντας.

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Του αρέσει η ιδέα

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Με κοροϊδεύει από μέσα του

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου θυμωμένος/η

πολύ θυμωμένος/η

1 2 3 4 5

3. Βλέπεις δύο συμμαθητές(-τριές) σου να μιλάνε και τους(τις) πλησιάζεις. Εκείνοι (-ες), με το που σε βλέπουν, σταματάνε να μιλάνε.

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Έλεγαν κάτι κακό για μένα

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Απλώς τελείωσαν την κουβέντα τους

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου θυμωμένος/η

πολύ θυμωμένος/η

1 2 3 4 5

4. Περπατάς στο δρόμο και ένας (μία) συμμαθητής (τρια) περνάει από δίπλα σου χωρίς να σε χαιρετήσει.

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Δε θέλει να με χαιρετήσει

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Δε θα με είδε

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου θυμωμένος/η

πολύ θυμωμένος/η

1 2 3 4 5

5. Στην ώρα της ζωγραφικής, ένας συμμαθητής παίρνει τη ζωγραφιά σου και τη δείχνει στην τάξη, λέγοντας «Κοιτάξτε εδώ!».

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Του αρέσει η ζωγραφιά μου

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Θέλει να κοροϊδέψει τη ζωγραφιά μου

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου θυμωμένος/η

πολύ θυμωμένος/η

1 2 3 4 5

6. Καθώς ανεβαίνεις την σκάλα για να πας στην τάξη, σου πέφτει το βιβλίο από τα χέρια. Ένα παιδί που πέρναγε, πατάει πάνω στο βιβλίο σου.

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Δεν το είδε και το πάτησε κατά λάθος

δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Το πάτησε σκόπιμα για να με εκνευρίσει

δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου θυμωμένος/η

πολύ θυμωμένος/η

1 2 3 4 5

7. Περπατάς στο διάδρομο για να πας στην τάξη σου και ένα παιδί πέφτει πάνω σου.

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Το παιδί έπεσε πάνω μου γιατί σκόνταψε ή του έβαλαν τρικλοποδιά

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Το παιδί έπεσε πάνω μου γιατί ήθελε να με ρίξει κάτω

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου θυμωμένος/η

πολύ θυμωμένος/η

1 2 3 4 5

8. Η (Ο) δασκάλα (-ος) σε σηκώνει στον πίνακα να λύσεις μια άσκηση. Ενώ λύνεις την άσκηση, ακούς πίσω σου τα παιδιά να χαχανίζουν

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Με κοροϊδεύουν για τον τρόπο που λύνω στην άσκηση

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Κάποιος είπε ένα αστείο στη τάξη

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου θυμωμένος/η

πολύ θυμωμένος/η

1 2 3 4 5

9. Μπαίνεις μέσα στη τάξη και ένα παιδί σε χτυπάει στην πλάτη;

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Ήθελε να με κάνει να πονέσω
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Με χτύπησε φιλικά για να μου δείξει ότι ήμαστε φίλοι/φίλες
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου θυμωμένος/η

πολύ θυμωμένος/η

1 2 3 4 5

ΤΟΜΕΑΣ 2

Όνομα..... Επώνυμο..... Ημερομηνία γέννησης

Φύλο..... Σχολείο..... Τάξη.....

Παρακάτω θα διαβάσεις κάποιες μικρές ιστορίες. Πες μας τι θα σκεφτόσουν αν οι ιστορίες αυτές σου συνέβαιναν στα αλήθεια. Απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις κυκλώνοντας έναν αριθμό για κάθε ερώτηση.

1. Στην ώρα της ζωγραφικής ένα παιδί ρίχνει νερό από το παγούρι του πάνω στη ζωγραφιά σου και τη μουτζουρώνει.

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Του έπεσε κατά λάθος νερό από το παγούρι. Δεν το ήθελε.

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Το έκανε σκόπιμα για να χαλάσει τη ζωγραφιά μου

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου θυμωμένος/η

πολύ θυμωμένος/η

1 2 3 4 5

2. Πηγαίνεις στο σπίτι ενός παιδιού για να παίξετε μαζί. Χτυπάς το κουδούνι, αλλά κανένας δε σου ανοίγει την πόρτα.

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Η (Ο) συμμαθήτρια (-τής) λείπει από το σπίτι

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Δε θέλει να μου ανοίξει τη πόρτα γιατί δε με συμπαθεί

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου θυμωμένος/η

πολύ θυμωμένος/η

1 2 3 4 5

3. Στο διάλειμμα κάποια παιδιά παίζουν με μια μπάλα. Ξαφνικά, η μπάλα εκσφενδονίζεται και σε βρίσκει στο κεφάλι.

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Επίτηδες μου την έριξαν στο κεφάλι για να με κάνουν να πονέσω

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Έριξαν κατά λάθος τη μπάλα επάνω μου

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου θυμωμένος/η

πολύ θυμωμένος/η

1 2 3 4 5

4. Στα γενέθλιά σου προσκαλείς τους συμμαθητές σου στο σπίτι. Κάποια παιδιά, όμως, δε σου έχουν πει ακόμα εάν θα έρθουν.

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Δε θα έρθουν γιατί δε με συμπαθούν

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Δεν ξέρουν ακόμα εάν θα μπορέσουν να έρθουν

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου θυμωμένος/η

πολύ θυμωμένος/η

1 2 3 4 5

5. Μπαίνεις στην τάξη και χαιρετάς τους συμμαθητές σου. Ένας (Μία) όμως δε σου μιλάει καθόλου.

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Είχε αλλού το μυαλό του (της) και δε με άκουσε
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Δεν έχει καλή γνώμη για μένα
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου θυμωμένος/η *πολύ θυμωμένος/η*

1 2 3 4 5

6. Στην ώρα της ιστορίας, δε βρίσκεις το βιβλίο μέσα στην τσάντα σου

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Το ξέχασα στο σπίτι
δε θα το σκεφτόμουν καθόλου θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Το έκρυψαν κάποια παιδιά για να με πειράξουν
δε θα το σκεφτόμουν καθόλου θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου θυμωμένος/η *πολύ θυμωμένος/η*

1 2 3 4 5

7. Στην ώρα της ζωγραφικής, ζητάς από ένα παιδί ένα μαρκαδόρο, αλλά δε σου το δίνει.

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Δε δίνει το μαρκαδόρο γιατί τον θέλει να ζωγραφίσει
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Δε δίνει το μαρκαδόρο γιατί δε με έχει φίλο/φίλη
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου θυμωμένος/η πολύ θυμωμένος/η

1 2 3 4 5

8. Παίζεις κυνηγητό και ένα παιδί σε σπρώχνει και σε ρίχνει στις λάσπες.

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Με έσπρωξε για να λερωθώ και να γελάσουν οι άλλοι
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Με έσπρωξε κατά λάθος
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου θυμωμένος/η πολύ θυμωμένος/η

1 2 3 4 5

9. Στην τάξη, η(ο) δασκάλα (-ος) σας χωρίζει σε ομάδες για να κάνετε μια εργασία. Ένα παιδί από την ομάδα σου ζητάει να πάει σε άλλη ομάδα.

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Θέλει να φύγει από την ομάδα μου γιατί δε με συμπαθεί

δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Θέλει να πάει στην ομάδα που έχει πάρει την πιο εύκολη εργασία.

δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου θυμωμένος/η πολύ θυμωμένος/η

1 2 3 4 5

Παρακαλώ σκέψου τι έκανες τις τελευταίες επτά ημέρες και απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις. Για κάθε ερώτηση κύκλωσε έναν αριθμό για να δείξεις πόσες φορές έκανες τη συγκεκριμένη πράξη τις τελευταίες επτά ημέρες.

<i>Τις τελευταίες 7 ημέρες</i>	<i>0</i> φορές	<i>1</i> φορά	<i>2</i> φορές	<i>3</i> φορές	<i>4</i> φορές	<i>5</i> φορές	<i>6 ή</i> περισσότερες φορές
1. Πείραξα τους μαθητές για να τους κάνω να θυμώσουν	0	1	2	3	4	5	6+
2. Θύμωσα εύκολα με κάποιον(-α)	0	1	2	3	4	5	6+
3. Όταν κάποιος(-α) με χτύπησε πρώτος(-η) τον(την) χτύπησα και εγώ	0	1	2	3	4	5	6+
4. Είπα πράγματα για άλλα παιδιά για να κάνω τους συμμαθητές μου να γελάσουν	0	1	2	3	4	5	6+
5. Ενθάρρυνα τα άλλα παιδιά να παλέγουν	0	1	2	3	4	5	6+
6. Πίεσα ή έσπρωξα τα άλλα παιδιά	0	1	2	3	4	5	6+
7. Ήμουν θυμωμένος(-η) το μεγαλύτερο διάστημα της μέρας	0	1	2	3	4	5	6+
8. Ήρθα στα χέρια με κάποιον(-α) επειδή ήμουν θυμωμένος(-η)	0	1	2	3	4	5	6+
9. Χαστούκισα ή κλώτσησα κάποιον(-α)	0	1	2	3	4	5	6+
10. Είπα άσχημα λόγια σε άλλους μαθητές	0	1	2	3	4	5	6+
11. Απειλήσα κάποιον(-α) ότι θα τον(την) χτυπήσω ή θα του(της) κάνω κακό	0	1	2	3	4	5	6+

Κλίμακα children self-control

Όνομα.....Επώνυμο.....

Έτος γέννησης..... Σχολείο..... Τάξη.....

Αγόρι/ Κορίτσι

**Σκέψου λίγο για σένα και αποφάσισε εάν οι παρακάτω προτάσεις είναι σωστές ή όχι.
Υπάρχουν τρεις πιθανές απαντήσεις για κάθε ερώτηση:**

0 = ποτέ

1 = μερικές φορές

2 = πολλές φορές

- | | |
|--|-----------|
| 1. Αγνώω τα άλλα παιδιά όταν με κοροϊδεύουν. | 1. 0 1 2 |
| 2. Διαφωνώ με τους μεγάλους χωρίς να τσακώνομαι ή να λογομαχώ. | 2. 0 1 2 |
| 3. Αποφεύγω να κάνω πράγματα τα οποία ίσως με βάλουν σε μελέαδες με τους μεγάλους. | 3. 0 1 2 |
| 4. Κάνω ωραία πράγματα για τους γονείς μου όπως το να βοηθάω με τις δουλειές του σπιτιού χωρίς να μου ζητηθεί. | 4. 0 1 2 |
| 5. Συμβιβάζομαι με τους γονείς μου ή τους δασκάλους όταν έχουμε διαφωνίες. | 5. 0 1 2 |
| 6. Αγνώω τους συμμαθητές μου οι οποίοι «κάνουν το κλόουν» στη τάξη. | 6. 0 1 2 |
| 7. Λήγω τους καυγάδες με τους γονείς μου ήρεμα. | 7. 0 1 2 |
| 8. Δέχομαι την τιμωρία από τους μεγάλους χωρίς να νευριάζω. | 8. 0 1 2 |
| 9. Ελέγχω την ψυχραιμία μου όταν οι άνθρωποι είναι θυμωμένοι μαζί μου. | 9. 0 1 2 |
| 10. Δέχομαι κριτική από τους γονείς μου χωρίς να θυμώνω. | 10. 0 1 2 |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ: ΡΕΝΤΖΙΟΣ ΧΡΗΣΤΟΣ

**ΕΠΙΘΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ: Ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα πρόληψης της
επιθετικότητας προς τους ομηλίκους εστιασμένο στην απόδοση
αιτιών.**

Συνάντηση 1^η

Γνωριμία και συμφωνία του «κοινωνικού συμβολαίου».

Στόχοι:

- iii Να γνωριστούμε καλύτερα με τα μέλη της ομάδας μας.
- iv Να ορίσουμε και να συμφωνήσουμε τους κανόνες λειτουργίας του προγράμματος μας.

***Αφού διατυπωθούν οι κανόνες, θα αναρτηθούν σε εμφανές σημείο στην τάξη !

Υλικά: Μικρά κομμάτια από χαρτί και μολύβια.

1^η Δραστηριότητα (30 λεπτά συνολικά) « Μεταφέρω το μήνυμα » (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

Α' Στάδιο (10 λεπτά)

Αρχικά παίρνουμε όλοι από ένα κομμάτι χαρτί και γράφουμε πάνω του το όνομα μας. Κρατώντας το χαρτί στο χέρι μας σηκώνομαστε όρθιοι και κινούμαστε ελεύθερα

στον χώρο. Μόλις δώσει το σήμα ο συντονιστής, καθένας ανάλογα με αυτόν που έχει δίπλα του ή κοντά του, τον χαιρετάει και του δίνει το χαρτί με το όνομα του, λέγοντας του και δύο ή τρεις πληροφορίες (λεπτομέρειες) για τον εαυτό του.

Ο άλλος με τη σειρά του κάνει ακριβώς το ίδιο.

Αμέσως μετά θα συναντήσουμε κάποιον άλλον και θα του πούμε το όνομα μας.

Έπειτα, θα του δείξουμε αυτόν με τον οποίο μιλήσαμε προηγουμένως και παράλληλα του δίνουμε το χαρτί με το όνομα του και όποιες πληροφορίες μας έδωσε (Με όσο περισσότερη ακρίβεια μπορούμε).

Το ίδιο θα κάνει και ο άλλος.

Με το τρίτο άτομο που θα συναντηθούμε, αφού συστηθούμε, θα μεταφέρουμε το χαρτί και τις πληροφορίες που πήραμε από τον προηγούμενο. Δηλαδή θα δείξουμε και θα μιλήσουμε για εκείνον που συνάντησε.

Θα συνεχίσουμε την ίδια διαδικασία συναντώντας όσους περισσότερους μπορούμε.

***Σημαντικό στην παρούσα άσκηση να εξηγήσουμε όσο γίνεται καλύτερα τι ακριβώς πρέπει να κάνει ο καθένας. Αν δε γίνει κατανοητή η άσκηση, ο συντονιστής να την επαναλάβει δίνοντας και ένα παράδειγμα.

B' Στάδιο (10 λεπτά)

Μαζευόμαστε ξανά και ξεκινάει κάποιος παρουσιάζοντας αυτόν του οποίου το όνομα είναι γραμμένο πάνω στο χαρτί που κρατάει. Μας παρουσιάζει τις πληροφορίες που πήρε από το τελευταίο άτομο.

Αυτός για τον οποίο μιλάει ακούει προσεχτικά και στο τέλος διορθώνει και συμπληρώνει τυχόν πληροφορίες που άλλαξαν ή παραλήφθηκαν κατά της διάρκεια της παρουσίασης.

Γ' Στάδιο (5 λεπτά)

Καθισμένοι αυτή τη φορά σε καρέκλες (σε κυκλική διάταξη), ρωτάμε τα παιδιά πώς τους φάνηκε η άσκηση και αν τους δυσκόλεψε κάτι.

2^η Δραστηριότητα (30 λεπτά συνολικά) « Θέλω – Δε θέλω » (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

Μέσα – Υλικά: Χαρτιά, μολύβια, μαρκαδόροι, μεγάλο χαρτί ή ένας πίνακας ανακοινώσεων.

A' Στάδιο (10 λεπτά)

Καθένας παίρνει από ένα χαρτί και το χωρίζει στη μέση με μια γραμμή. Στο ένα μέρος γράφει « Θέλω » και στο άλλο « Δε θέλω ». Κάτω από κάθε μέρος γράφει τι θέλει και τι δε θέλει από την ομάδα. Από τα « Θέλω και Δε θέλω » προκύπτουν οι κανόνες που θα έχουμε για να επικοινωνούμε και να συνεργαζόμαστε σωστά. Έχουμε περίπου 10 λεπτά.

B' Στάδιο (10 λεπτά)

Χωριζόμαστε ύστερα σε ομάδες των 4 ατόμων. Καθένας με τη σειρά του παρουσιάζει αυτά που έγραψε και οι άλλοι τον ακούν χωρίς να διακόπτουν. Συζητάμε στη συνέχεια αυτά που ακούστηκαν και κάποιος τα καταγράφει στον πίνακα.

Γ' Στάδιο (10 λεπτά)

Συζητάμε τέλος τα « θέλω » και τα « δε θέλω » και ποια από αυτά μπορούμε να συμφωνήσουμε για να τα κάνουμε όλοι μαζί και ποια όχι. Πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε και αν θέλουμε να προσθέσουμε κάποιον κανόνα ή τι μπορούμε να κάνουμε όταν κάποιος παραβιάζει έναν από αυτούς.

*** Ο συντονιστής συμμετέχει ο ίδιος στην άσκηση και στο τέλος της, επαναδιατυπώνει αυτά που ειπώθηκαν και αποσαφηνίζει τους κανόνες και τους στόχους της ομάδας.

*** Είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουν τα παιδιά πως ό,τι ειπωθεί στην ομάδα, θα παραμείνει μυστικό καθώς θα ισχύει ο κανόνας της εχεμύθειας !

Συνάντηση 2^η

« Ανιχνεύουμε » τις προθέσεις των άλλων !!! »

Στόχοι:

- iii **Μαθαίνουμε να διακρίνουμε όλες τις πλευρές ενός γεγονότος, και τις θετικές αλλά και τις αρνητικές.**
- iv **Μαθαίνουμε να αμφισβητούμε τις αρνητικές (κακές) σκέψεις στηριζόμενοι σε επιχειρήματα που προκύπτουν με τη λογική (σκεφτόμαστε πριν κάνουμε οτιδήποτε).**

Υλικά: μολύβια, γόμες και ένα κέρμα.

Εισαγωγή και επεξήγηση της άσκησης – παιχνιδιού (15 λεπτά) και 10 λεπτά για να καταγράψουν τις απόψεις τους και ακόμα 15 λεπτά για να τις διαβάσουν προσεχτικά και να τις αιτιολογήσουν. Τέλος, 5 λεπτά για το κλείσιμο της συνάντησης.

*** Αρχικά ο συντονιστής αφηγείται μια ιστορία, έτσι ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να καταλάβουν τη διαδικασία και τι ακριβώς πρέπει να κάνουν στη συγκεκριμένη άσκηση – παιχνίδι.

Ιστορία: Δύο φίλοι, ο Θανάσης και ο Δημήτρης τσακώνονται στο διάλειμμα επειδή ο τελευταίος (ο Δημήτρης) δεν πήγε να παίξει στην πλατεία με τον Θανάση, την Κυριακή το απόγευμα, όπως είχαν κανονίσει. Συγκεκριμένα τα δύο παιδιά έλεγαν:

Θανάσης: Δημήτρη γιατί δεν ήρθες να παίξουμε όπως είχαμε πει. Σε περίμενα μόνος μου όλο σχεδόν το απόγευμα στην πλατεία!

Δημήτρης: Μα σου είπα συγνώμη... Τι άλλο να σου πω;;;

Θανάσης: Δεν νομίζω ότι το εννοείς! Με έστησες και ούτε καν με ειδοποίησες!!!

Δημήτρης: Μα αφού σου εξήγησα πως δεν μπορούσα...

Θανάσης: Και γιατί δεν μπορούσες δηλαδή;;;

Δημήτρης: Έπρεπε να πάω με τους γονείς μου στον παππού μου. Μου το είπαν την τελευταία στιγμή.

Θανάσης: Δικαιολογίες!!! Ό, τι και να λες δε σε πιστεύω και νομίζω πως δε θέλω να παίξουμε ξανά μαζί. Δε σε θεωρώ πλέον φίλο μου !!!!

Στον παραπάνω διάλογο ο Θανάσης κάνει κάποιες αρνητικές σκέψεις για τον φίλο του τον Δημήτρη. Θεωρεί πώς δεν είναι καλός φίλος (ο Δημήτρης), ότι τον «έστησε» ή ότι δεν ήθελε τελικά να παίξει μαζί του για κάποιον άλλο λόγο από αυτόν που ισχυρίζεται. Ο Θανάσης βέβαια, τα συμπεραίνει όλα αυτά χωρίς να έχει κάποια απόδειξη ή κάποιο λογικό επιχείρημα.

Πώς θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε τον Θανάση να « διώξει » τις αρνητικές σκέψεις αφού δεν έχει αποδείξεις πως ισχύουν; Παράδειγμα: «Δεν φταίει ο Δημήτρης που οι γονείς του άλλαξαν το πρόγραμμα την τελευταία στιγμή» ή «Αν δεν ήθελε να έρθει, θα μου το έλεγε από την αρχή».

Οι κανόνες του παιχνιδιού:

- ✓ Διαβάζουμε προσεχτικά την κάθε κάρτα.
- ✓ Κάθε παιδί εκφράζει τη γνώμη του για την κάθε ιστορία στην κάρτα.
- ✓ Κάθε παιδί οφείλει να ακούσει τις γνώμες και των άλλων παιδιών, όποιες κι αν είναι αυτές.
- ✓ Στόχος του παιχνιδιού είναι η κάθε ομάδα να εκφράσει όσο πιο πολλές απόψεις μπορεί και να αποφασίσει από κοινού ποια απάντηση θα επιλέξει και να την αιτιολογήσει.
- ✓ Συνεργαζόμαστε με όλα τα μέλη της ομάδας μας και λέμε ΠΑΝΤΑ την ΑΛΗΘΕΙΑ όποια και αν είναι αυτή !!!

Παράδειγμα:

«Είχατε κανονίσει με ένα παιδί από την τάξη σου να έρθει σπίτι για να παίξετε. Όμως, παίρνει τηλέφωνο για να πει πως δε θα έρθει».

Τι θα σκεφτόσουν αν αυτό συνέβαινε σε εσένα; Γράψε την άποψη σου όποια κι αν είναι αυτή.

1. Δε με συμπαθεί πια και προτιμά να κάνει παρέα με άλλα παιδιά.
2. Κάτι του έτυχε και δε θα μπορέσει να έρθει.

Επέλεξε μία από τις παραπάνω απαντήσεις και προσπάθησε να αιτιολογήσεις γιατί επέλεξες τη συγκεκριμένη. Δηλαδή: Δε θα μπορέσει να έρθει γιατί έπρεπε να πάει κάπου με τους γονείς του.

*** Αν τα παιδιά επιλέξουν μια από τις αρνητικές σκέψεις, τα ρωτάμε αν έχουν αποδείξεις για αυτές. Αν δεν έχουν, τότε τα προτρέπουμε να κάνουν άλλες σκέψεις, πιο αισιόδοξες...

«Υποθετικές ιστορίες»

1) Καθώς παίζεις στην αυλή του σχολείου με τους συμμαθητές σου ένας απ' αυτούς πέφτει πάνω σου, σε σπρώχνει και χτυπάς...

- i Τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε εσένα; Γράψτε τις σκέψεις σας, όποιες κι αν είναι αυτές.

.....
.....
.....
.....

- ii Επιλέξτε μια (1) από τις σκέψεις που γράψατε και αιτιολογήστε γιατί επιλέξατε αυτή.

.....
.....
.....
.....

2) Είσαι στο προαύλιο και λύνεται το κορδόνι σου. Καθώς αφήνεις το τετράδιο σου κάτω για να το δέσεις μια σημαντική εργασία σου πέφτει στο έδαφος. Τότε ένα άλλο παιδί περνάει δίπλα και πατάει την εργασία, λερώνοντάς την...

- i Τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε εσένα; Γράψτε τις σκέψεις σας, όποιες κι αν είναι αυτές.

.....
.....
.....
.....

- ii Επιλέξτε μια (1) από τις σκέψεις που γράψατε και αιτιολογήστε γιατί επιλέξατε αυτή.

.....

.....

.....

.....

3) Ο (Η) δάσκαλος (-α) σου έκανε μια ερώτηση στην τάξη κι εσύ έδωσες μian απάντηση. Δύο συμμαθητές σου άρχισαν να γελάνε.

- i Τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε εσένα; Γράψτε τις σκέψεις σας, όποιες κι αν είναι αυτές.

.....

.....

.....

.....

- ii Επιλέξτε μια (1) από τις σκέψεις που γράψατε και αιτιολογήστε γιατί επιλέξατε αυτή.

.....

.....

.....

.....

4) Την ώρα του διαλείμματος κρατάς στα χέρια σου το αγαπημένο σου στιλό. Ένας συμμαθητής σου έρχεται, στο αρπάζει απ' τα χέρια και αρχίζει να τρέχει ...

- i Τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε εσένα; Γράψτε τις σκέψεις σας, όποιες κι αν είναι αυτές.

.....

.....

.....

.....

- ii Επιλέξτε μια (1) από τις σκέψεις που γράψατε και αιτιολογήστε γιατί επιλέξατε αυτή.

.....

.....

.....

.....

5) Κατά τη διάρκεια του μαθήματος μιλάς με τον διπλανό σου ενώ ο (η) δάσκαλος (-α) σου έχει πει πολλές φορές να μην το κάνεις. Ξαφνικά σου λέει να καθίσεις στο μπροστινό θρανίο μόνος σου...

- i Τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε εσένα; Γράψτε τις σκέψεις σας, όποιες κι αν είναι αυτές.

.....

.....

.....

.....

- ii Επιλέξτε μια (1) από τις σκέψεις που γράψατε και αιτιολογήστε γιατί επιλέξατε αυτή.

.....

.....

.....

.....

6) Στο διάλειμμα παίζεις με τους συμμαθητές σου και είστε χωρισμένοι σε ομάδες. Η ομάδα σου χάνει κι εκείνοι περνούν από μπροστά σου χωρίς να σου μιλήσουν...

- i Τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε εσένα; Γράψτε τις σκέψεις σας, όποιες κι αν είναι αυτές.

.....

.....

-
-
- ii Επιλέξτε μια (1) από τις σκέψεις που γράψατε και αιτιολογήστε γιατί επιλέξατε αυτή.

.....

.....

.....

.....

7) Στην ώρα των μαθηματικών προσπαθείς να λύσεις μια άσκηση και χρειάζεσαι τα γεωμετρικά σου όργανα. Διαπιστώνεις πως τα γεωμετρικά όργανα είναι σπασμένα ...

- i Τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε εσένα; Γράψτε τις σκέψεις σας, όποιες κι αν είναι αυτές.

-
-
-
-
- ii Επιλέξτε μια (1) από τις σκέψεις που γράψατε και αιτιολογήστε γιατί επιλέξατε αυτή.

.....

.....

.....

.....

8) Ο (Η) δάσκαλος (-α) περνάει από τα θρανία για να κάνει έλεγχο στις ασκήσεις. Έχεις ξεχάσει το τετράδιο σου και το αναφέρεις. Εκείνος (-η) σε κοιτάει χωρίς να μιλήσει ...

- i Τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε εσένα; Γράψτε τις σκέψεις σας, όποιες κι αν είναι αυτές.

.....

.....

.....

.....

- ii Επιλέξτε μια (1) από τις σκέψεις που γράψατε και αιτιολογήστε γιατί επιλέξατε αυτή.

.....

.....

.....

.....

***** Κάποιες από τις παραπάνω ιστορίες, μπορούμε με τη μορφή «δρώμενου» να τις αναπαραστήσουμε μέσα στην τάξη.**

Κλείσιμο (5 λεπτά)

Κρατάμε στα χέρια μας ένα νόμισμα και δείχνοντας το λέμε στα παιδιά: « Τα γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή μας μοιάζουν με ένα νόμισμα! Όπως ένα νόμισμα έχει δύο όψεις, δύο πλευρές, έτσι και τα γεγονότα που μας τυχαίνουν έχουν δύο πλευρές.

ΘΥΜΑΜΑΙ !!!

Δεν πρέπει να σκεφτόμαστε μόνο τα αρνητικά αλλά είναι πιο ωφέλιμο να επικεντρωνόμαστε στα θετικά. (Τις αρνητικές σκέψεις τις κρατάμε μόνο αν έχουμε κάποιες αποδείξεις...)

Συνάντηση 3^η

« Μπαίνοντας στη θέση του άλλου ! »

Στόχοι:

- III. Μαθαίνουμε να «μπαίνουμε» στη θέση του άλλου και κυρίως προσπαθούμε να κατανοήσουμε τη συναισθηματική του κατάσταση.
- IV. Συνειδητοποιούμε την αξία της κατανόησης στις καθημερινές – ανθρώπινες σχέσεις.

*** Η συγκεκριμένη δραστηριότητα βασίζεται στην τεχνική Gestalt (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Δηλαδή ένας μαθητής, μέσα από ένα θεατρικό παιχνίδι, παίζει δύο ρόλους: π.χ. του εαυτού του αλλά και της μαμάς του. Έτσι μπορεί να αντιληφθεί και να εκτιμήσει καλύτερα (σφαιρικά) μια κατάσταση.

Χρονική διάρκεια: 45 λεπτά

Υλικά: κάρτες με ρόλους.

#**Δραστηριότητα:** Αρχικά η τάξη χωρίζεται σε τριάδες. Κάθε μέλος της τριάδας καλείται να επιλέξει έναν από τους εξής τρεις ρόλους: **Δάσκαλος** (Δ), **Παιδί**(Π) που είναι επιθετικό και **Παρατηρητής** (Πα). Σε κάθε κάρτα, που θα περιέχει και από έναν ρόλο, θα υπάρχουν πληροφορίες και μια συγκεκριμένη κατάσταση. Το περιεχόμενο της κάρτας και οι λεπτομέρειες του ρόλου πρέπει να μην αποκαλυφθούν σε κανέναν.

Μετά από λίγα λεπτά και αφού τα παιδιά διαβάσουν τις πληροφορίες του κάθε ρόλου, καλούμε τις ομάδες να συζητήσουν σύμφωνα με τις απαιτήσεις των ρόλων τους. (Ενημερώνουμε ότι θα παίξουν τους ρόλους τους για περίπου 5 λεπτά).

Ύστερα ακολουθεί συζήτηση με ερωτήσεις όπως:

- ✓ Πώς ένιωσε ο «δάσκαλος» κάθε ομάδας με τη συζήτηση; Άκουσε πραγματικά τον «μαθητή»; Η επικοινωνία τους πώς σας φάνηκε;
- ✓ Πώς ένιωσε το «παιδί»; Υπήρχε κάτι που τον ενόχλησε στη συζήτηση του με τον «δάσκαλο»;
- ✓ Οι «παρατηρητές» τι γνώμη έχουν; Θα μπορούσε να κάνει κάτι άλλο ο «δάσκαλος» για να τον βοηθήσει;

Πληροφορίες στις κάρτες

Κάρτα – (Κατάσταση) – Ρόλος Δ: **Δάσκαλος**

Είστε δάσκαλος. Ένας από τους μαθητές της τάξης σας, ηλικίας 10 ετών, έχει γίνει πολύ επιθετικός το τελευταίο διάστημα. Δε σας μιλάει και δείχνει να μη σας ακούει καθόλου. Έχετε παρατηρήσει ότι στα διαλείμματα κάποιες φορές κάθεται μόνος του και δεν μιλάει σε κανέναν, ενώ κάποιες άλλες τσακώνεται με άλλα παιδιά. Έχει μαλώσει με όλους τους φίλους τους. Φαίνεται να τον απασχολεί κάτι και θέλοντας να τον βοηθήσετε, τον καλείτε να έρθει να σας δει.

Κάρτα – (Κατάσταση) – Ρόλος Π: **Παιδί**

Είσαι 10 ετών. Είσαι πολύ λυπημένος και αγχωμένος, γιατί ο μπαμπάς σου έμεινε άνεργος πριν λίγο καιρό. Από τότε είναι συνέχεια θυμωμένος και επιθετικός. Με το παραμικρό τον «πιάνουν» τα νεύρα του. Η μητέρα σου φαίνεται στεναχωρημένη και πολλές φορές την πιάνουν τα κλάματα ενώ συχνά καυγαδίζει με τον μπαμπά σου. Γενικά η κατάσταση στο σπίτι σου δεν είναι πολύ καλή! Μάλιστα, πρόσφατα άκουσες ότι ίσως θα χρειαστεί να μετακομίσετε στο χωριό του μπαμπά σου, που βρίσκεται στο νησί, γιατί εκεί ίσως μπορεί να βρει πιο εύκολα δουλειά. Δυσκολεύεσαι να συγκεντρωθείς στα μαθήματα σου, πλέον δε θέλεις ούτε να παίζεις. Εχθές ο δάσκαλος σου, σου ζήτησε να σε δει και σκέφτεσαι τι μπορεί να θέλει.

Κάρτα – (Κατάσταση) – Ρόλος Πα: **Παρατηρητής**

Το παιδί Δ είναι ένας δάσκαλος. Το παιδί Π είναι ένας μαθητής 10 χρονών. Το τελευταίο διάστημα, ο μαθητής έχει κλειστεί στον εαυτό του και στα διαλείμματα κάθεται μόνος του ή τσακώνεται με τα άλλα παιδιά. Ο δάσκαλος ζήτησε από τον μαθητή να τον δει στο διάλειμμα για να μάθει τι συμβαίνει. Ο σκοπός του ρόλου σας είναι να παρατηρήσετε τη συζήτηση ΧΩΡΙΣ να διακόπτετε, για να καταλάβετε αν ο δάσκαλος καταφέρει να ανακαλύψει τι συμβαίνει με τον μαθητή, έτσι ώστε μπορέσει να τον βοηθήσει. Να δώσετε σημασία στο κατά πόσο τον ακούει και αν οι ερωτήσεις του δασκάλου φέρνουν σε δύσκολη θέση τον μαθητή ή τον διευκολύνουν. Όταν τελείωσε η συζήτηση πιστεύετε ότι ο μαθητής ένιωθε καλύτερα; Έφυγε δηλαδή με θετικά συναισθήματα;

Μετά το πέρας της «αναπαράστασης», τα παιδιά κάνουν ένα μικρό διάλειμμα. Καλό είναι να συζητήσουν για κάτι άσχετο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Στο τέλος οργανώνουμε μια συζήτηση για αυτά που μας δίδαξε η προηγούμενη δραστηριότητα, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσαμε και πώς νιώθαμε που βρεθήκαμε σε διάφορους ρόλους.

Κλείσιμο

Ύστερα από την παραπάνω συζήτηση κλείνουμε τη συνάντηση με την παρακάτω άσκηση (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003) έτσι ώστε να χαλαρώσουμε:

Κάνουμε έναν κύκλο, στεκόμαστε όλοι (και ο συντονιστής) όρθιοι με τα χέρια στην ανάταση και με τα γόνατα ελαφρά λυγισμένα. Παίρνουμε μια βαθιά εισπνοή και με την εκπνοή αδειάζουμε όλο τον αέρα από τα πνευμόνια μας βγάζοντας δυνατά τον ήχο «ΧΟΥ» !!! Ταυτόχρονα, αφήνουμε το σώμα μας να «πέσει» κάτω και να χαλαρώσει και τα χέρια «λύνονται» και «αφήνονται» και αυτά με τη σειρά τους. Έπειτα, εισπνέοντας σταθερά σηκώνομαστε αργά αργά και ισιώνουμε το κορμί μας.

Κάνουμε το ίδιο αρκετές φορές.

*** Ο συντονιστής εξηγεί δείχνοντας την άσκηση και βοηθά τα παιδιά στην εκτέλεση της, συμμετέχοντας ο ίδιος.

ΘΥΜΑΜΑΙ !!!

Προσπαθώ να σκέφτομαι πάντα τη θέση που βρίσκεται ο άλλος, αλλά και πώς θα ήταν αν εγώ βρισκόμουν στη θέση του !!!

Συνάντηση 4^η

«Γιατί θυμώνουν οι γονείς μου;;;»

Στόχοι:



III. Καταλαβαίνουμε ότι η διαχείριση του θυμού είναι μια δεξιότητα που λείπει από τους περισσότερους γονείς αλλά και τους μεγάλους.

IV. Προσπαθούμε να ελέγχουμε τον δικό μας θυμό.

Χρονική διάρκεια: 45 λεπτά.

Αφού η τάξη χωριστεί σε ομάδες (3 ή 4 ατόμων), τους μοιράζεται το παρακάτω φύλλο εργασίας:

Πίνακας με τις πηγές θυμού των γονιών μου !

 Ο θυμός του πατέρα	 Ο θυμός της μητέρας

Στο παραπάνω φύλλο εργασίας τα παιδιά καλούνται να θυμηθούν και να γράψουν σε ποιες περιπτώσεις θυμώνουν οι γονείς. Π.χ. Θυμός μέσα στο αυτοκίνητο, θυμός για την εφορία, θυμός για τους λογαριασμούς, θυμός για το σκορ ενός αγώνα, θυμός για τους βαθμούς στο σχολείο κλπ.

Ένας από κάθε ομάδα αναρτά τα φύλλα εργασίας και εντοπίζονται από κοινού ομοιότητες και διαφορές. Στη συνέχεια με άξονα τις παρακάτω ερωτήσεις, γίνεται μια συζήτηση. Ποιες είναι οι συχνότερες αιτίες θυμού των γονιών μας; Σχετίζονται με εμάς; Υπάρχουν διαφορές σε αυτά που νευριάζει η μαμά και σε αυτά που νευριάζει ο μπαμπάς; Γιατί θεωρείτε ότι συμβαίνει αυτό;

Στη συνέχεια στις ομάδες διανέμεται η παρακάτω λίστα (Πούλιος, (χ. χ.), όπου οι μαθητές θα πρέπει να καταγράψουν τους πιο συνηθισμένους τρόπους που ξεσπάνε οι γονείς: (συμπληρώνεται η λίστα με ένα X)

Τρόποι που θυμώνουν οι γονείς μου	Ο μπαμπάς μου	Η μαμά μου
Βρίζει ή γελοιοποιεί αυτόν με τον οποίο είναι θυμωμένος.		
Ασκεί σωματική βία (κλοτσιές, χαστούκια, τράβηγμα αυτιών και μαλλιών κλπ).		
Εκτονώνεται καταστρέφοντας αντικείμενα ή χτυπώντας τα.		
Δε μιλάει ώσπου να ζητήσει συγγνώμη αυτός που υποτίθεται τον/την εκνεύρισε.		
Χρησιμοποιεί εκφράσεις που γεμίζουν ενοχές το πρόσωπο που τον/την εκνεύρισε (π.χ. «μαράζωσα πριν την ώρα μου», «όλη μέρα δουλεύω και να το ευχαριστώ»)		
Απειλεί ότι θα λάβει δραστικά μέτρα (π.χ. «θα φύγω από το σπίτι, αν το ξανακάνεις», «θα σου κόψω το χαρτζιλίκι για 1 εβδομάδα», δε θα δεις τηλεόραση, αν πάρεις καλύτερους βαθμούς».)		
Σπάει τα νεύρα του ατόμου που προκάλεσε τη σύγκρουση, γκρινιάζοντας και μουντουρίζοντας συνέχεια.		
Σιωπά και δε μιλάει για το περιστατικό αλλά «κρατάει μούτρα».		

Βρίσκουμε ξανά ομοιότητες και διαφορές. Συζητάμε αν υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που θυμώνουν τα παιδιά και οι μεγάλοι (οι γονείς).

Κλείσιμο – ΘΥΜΑΜΑΙ !!!

Όταν θυμώνω, καλό είναι να παίρνω μια βαθιά αναπνοή και να προσπαθήσω να σκεφτώ πριν κάνω οτιδήποτε !!!

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε στα παιδιά πώς η επόμενη μας συνάντηση θα είναι και η τελευταία του προγράμματος μας. Σε αυτήν θα ακολουθήσει ένας μικρός απολογισμός για το τι μάθαμε και τι καταφέραμε στο πρόγραμμα !

Συνάντηση 5^η

«Φθάνοντας στο τέλος ... μιας σημαντικής προσπάθειας».

Στόχοι:

- III. Επαναλαμβάνουμε κάποια βασικά σημεία από τις προηγούμενες συναντήσεις και «κρατάμε» αυτά που μας έκαναν εντύπωση.
- IV. Αποχαιρετάμε τα άλλα μέλη.

Χρονική διάρκεια: 40 λεπτά

Υλικά: Χαρτιά, χαρτόνια λευκά και μολύβια ή μαρκαδόροι.

Σε αυτό το στάδιο μπορούμε να λύσουμε όποιες διαφορές έχουν προκύψει ή να «αναλυθούν» οι ανοιχτοί λογαριασμοί που τυχόν είχαν προκύψει μεταξύ των μελών σε προηγούμενα στάδια (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011)

Η ακόλουθη δραστηριότητα, με την οποία και θα κλείσουμε τις συναντήσεις μας, ονομάζεται «Αυτόματη γραφή» (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Αρχικά, πάνω σε

ένα χαρτί γράφουμε αυθόρμητα όλοι, ό, τι μας έρχεται στο μυαλό (συναισθήματα, σκέψεις) σε σχέση με την ομάδα που τελιώνει. Είναι σημαντικό να γράφουμε γρήγορα και αυθόρμητα. Δε διαβάζουμε ξανά αυτό που γράψαμε, ούτε μας ενδιαφέρει η ορθογραφία ή η σύνταξη. Ύστερα, το δίνουμε διπλωμένο στον επόμενο με τέτοιο τρόπο που να μη φαίνεται τι γράψαμε. Δε χρειάζονται πολλά λόγια, δύο ή τρεις φράσεις.

#Μόλις τελειώσουν όλοι, κάποιος διαβάζει δυνατά αυτά που γράφηκαν.

Ακολουθεί συζήτηση και ερωτήσεις. (Π.χ. Τι δε σας άρεσε στις συναντήσεις μας; Τι σας εντυπωσίασε; Πώς θα αντιδράσετε αν τυχόν σας επιτεθεί κάποιος ή αν εσείς θυμώσετε με κάποιον;)

*** Πολύ σημαντικό να επικρατεί ησυχία κατά τη διάρκεια της διαδικασίας έτσι ώστε να είναι όλοι συγκεντρωμένοι. Σκοπός της άσκησης δεν είναι η παραγωγή γραπτού λόγου αλλά να καταγραφούν ελεύθερα και απρόσκοπτα οι σκέψεις και τα συναισθήματα.