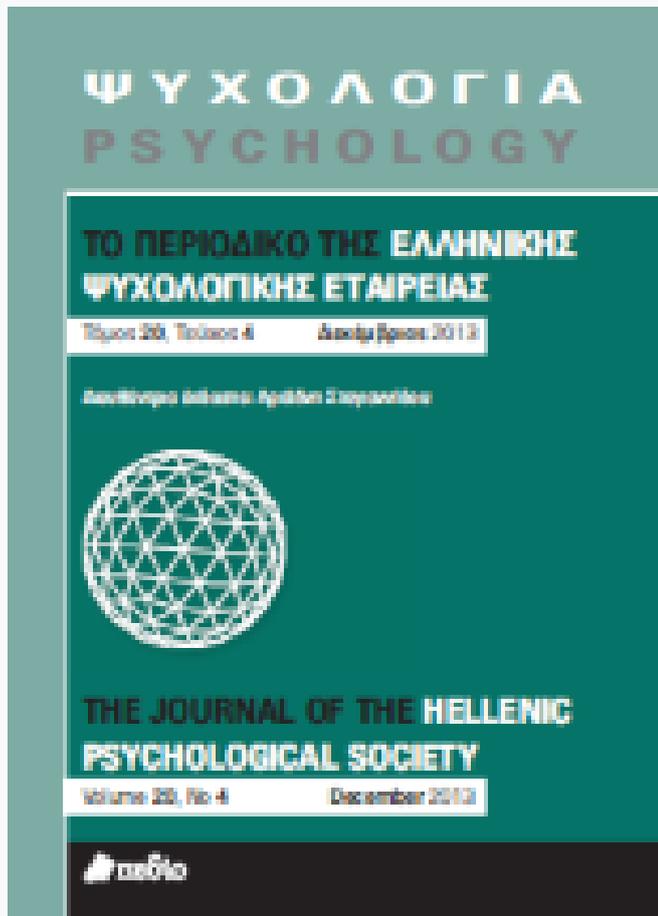


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 20, No 2 (2013)



Family and bullying: A review of national and international research

Σταυρούλα Κάργα, Ιωάννα Μπίμπου Νάκου

doi: [10.12681/psy_hps.23533](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23533)

Copyright © 2020, Σταυρούλα Κάργα, Ιωάννα Μπίμπου Νάκου



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Κάργα Σ., & Μπίμπου Νάκου Ι. (2020). Family and bullying: A review of national and international research. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 20(2), 136–159. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23533

Οικογένεια και σχολικός εκφοβισμός: Ανασκόπηση των σύγχρονων ερευνών

ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΚΑΡΓΑ¹

ΙΩΑΝΝΑ ΜΠΙΜΠΟΥ ΝΑΚΟΥ²

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό πρόβλημα με αρνητικές και μακροχρόνιες συνέπειες στη ζωή όλων των παιδιών που εμπλέκονται ως δράστες, θύματα και παρατηρητές. Πολλές έρευνες έχουν καταδείξει την οικογένεια ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την εμφάνιση/διατήρηση συμπεριφορών εκφοβισμού και θυματοποίησης στα παιδιά. Το παρόν άρθρο επιχειρεί μια ανασκόπηση 45 ερευνών, από τον διεθνή και ελληνικό χώρο, (χρονική περίοδος 2000-2010) που μελετούν τη σχέση ανάμεσα στις γονεϊκές πρακτικές, τις απόψεις των γονέων γύρω από τον εκφοβισμό και την εμφάνιση προβλημάτων εκφοβισμού στο σχολείο και συζητά τα κυριότερα ευρήματα. Τα αποτελέσματα της ανασκόπησης υπογραμμίζουν, αφενός τη σύνδεση των οικογενειακών πρακτικών και των απόψεων των γονέων με το σχολικό εκφοβισμό, αφετέρου την ανάγκη για ενημέρωση και συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, Γονεϊκές πρακτικές, Απόψεις των γονέων για τον εκφοβισμό.

1. Εισαγωγή

Ο εκφοβισμός στο σχολικό πλαίσιο αναγνωρίζεται ως μια πρακτική βίας που ασκείται σκόπιμα και επανειλημμένα από ένα ή περισσότερα άτομα προς άλλα άτομα, με κύριο χαρακτηριστικό τις ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας. Οι κοινωνικές αντι-

δράσεις από τους ενήλικες, ειδικούς και μη, επενδύονται με έντονο άγχος και πανικό και παρουσιάζουν την βία στα παιδιά και στους νέους ως μια «κρίση» για την οποία χρειάζεται να ληφθούν άμεσα και δραστικά μέτρα, εδώ και τώρα. Αυτή η αίσθηση του επείγοντος και του ηθικού πανικού φαίνεται να συνδέεται κυρίως με το γεγονός ότι

1. Διεύθυνση: Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Διεύθυνση Περικλέους 29, 55133 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310 322287. E-mail: kargasta@yahoo.gr

2. Διεύθυνση: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Διεύθυνση Αριστοτέλους 29, 54631 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310 240670. E-mail: bibou@eled.auth.gr

πρόκειται για «παιδιά και νέους», όχι και τόσο αθώα τελικά, που είναι σε θέση να κάνουν κακό σε συνομηλίκους τους. Κατά συνέπεια, οι παραδοσιακές μας βεβαιότητες για το νόημα και το status της παιδικής/ νεανικής ηλικίας αρχίζουν να διαβρώνονται (Μπίμπου, 2011).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, δημοσιεύονται, συστηματικά και διεθνώς, μελέτες για τον σχολικό εκφοβισμό, σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης του φαινομένου. Ο ερευνητής που θεωρείται πρωτοπόρος στην έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό, ο Olweus (1999) τον ορίζει α) ως επιθετική συμπεριφορά ή εμπρόθετη πρόκληση βλάβης, β) η οποία συμβαίνει κατ' επανάληψη και για μεγάλο χρονικό διάστημα, γ) σε μια διαπροσωπική σχέση που χαρακτηρίζεται από έλλειψη ισορροπίας δυνάμεων. Ο εκφοβισμός, σύμφωνα με τα παραπάνω, αναφέρεται σε μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς εκ μέρους ενός ή περισσότερων μαθητών/μαθητριών, με σκοπό να βλάψουν κάποιον συμμαθητή/συμμαθήτρια που δεν μπορεί εύκολα να αμυνθεί. Αυτό που ξεχωρίζει τον εκφοβισμό από τις υπόλοιπες μορφές επιθετικότητας, είναι η επαναλαμβανόμενη φύση του, που πυροδοτείται από την σιωπή και την αίσθηση αδυναμίας του «θύματος».

Το ποσοστό των παιδιών που εμπλέκονται στο φαινόμενο ως δράστες ή/και θύματα είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό, αφού φαίνεται να φτάνει κάποιες φορές το 50% (Ανδρέου, 2011). Τόσο ο έμμεσος όσο και ο άμεσος εκφοβισμός έχουν συνδεθεί σε πολλές έρευνες (Kochenderfer Ladd & Ladd, 2001. Leff, Power, & Goldstein, 2004) με μια σειρά συγχρονικών ή/και διαχρονικών προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικών διαταραχών που ταλαιπωρούν πολλά παιδιά τα οποία ασκούν ή βιώνουν εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Η εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού και θυματοποίησης³, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Cowie & Dawn, 2008. Stevens, De Bourdeaudhuij & Van Oost., 2002. Τσιάντης, Ασημόπουλος, Γιαν-

νακοπούλου, Διαρεμέ & συν., 2007), αποτελεί συνάρτηση ατομικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων. Στην ερμηνεία του φαινομένου, σημαντικοί κοινωνικοί παράγοντες θεωρούνται η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομηλίκτοι και η κοινότητα. Παρά την αναγνώριση, ωστόσο, του σημαντικού ρόλου που παίζει η οικογένεια για την ερμηνεία και την αντιμετώπιση του φαινομένου, οι περισσότερες έρευνες γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό εστιάζουν στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών και στους σχολικούς παράγοντες (Olweus, 2009).

Ως έναν βαθμό, η επικέντρωση των ερευνών σε παράγοντες του σχολείου είναι δικαιολογημένη, καθώς οι πρακτικές εκφοβισμού συμβαίνουν στο σχολικό πλαίσιο και προσδιορίζονται από αυτό. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, η οικογένεια μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση και στην πρόληψη της ενδοσχολικής βίας (Sawyer, Mishna, Pepler, & Wiener, 2011). Τόσο διεθνώς (Ahmed & Braithwaite, 2004. Barry et al., 2009. Duong et al., 2009. Kokkinos & Panayiotou, 2007), όσο και στην Ελλάδα, οι μελέτες που διερευνούν γονεϊκούς παράγοντες, όπως είναι οι πρακτικές ανατροφής (Γιοβαζολιάς και συν., 2009) και οι απόψεις των γονέων σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό (Νακοπούλου, 2009), είναι περιορισμένες.

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να κάνει μια ανασκόπηση των πρόσφατων μελετών (από το 2000 μέχρι το 2010) που εξετάζουν τον σχολικό εκφοβισμό σε σχέση με τις πρακτικές ανατροφής και τις αντιλήψεις της οικογένειας ως προς το φαινόμενο.

Ως προς τις *γονεϊκές πρακτικές*, οι έρευνες που εξετάζουν τη σύνδεση της οικογένειας με την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών γενικότερα και με τον σχολικό εκφοβισμό, βασίζονται σε διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις όπως είναι για παράδειγμα, η θεωρία του συναισθηματικού δεσμού (Ainsworth & Bowlby, 1991), η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1973), η θεωρία

3. Στο παρόν κείμενο χρησιμοποιούμε τους όρους *εκφοβισμός* ή *συμπεριφορές εκφοβισμού*, όταν αναφερόμαστε στα παιδιά-δράστες και τους όρους *θυματοποίηση* και *συμπεριφορές θυματοποίησης*, όταν αναφερόμαστε στα παιδιά-θύματα.

της επιβολής (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1993) ή η θεωρία των συστημάτων (Berdondini & Smith, 1996) και της επικοινωνίας (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986).

Οι πρακτικές ανατροφής των γονέων, σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες (για μια σύνοψη επισκόπησή τους βλ. Bibou-Nakou, Tsiantis, Assimopoulos & Chatzilambou, 2012), αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την ανάπτυξη συμπεριφορών εκφοβισμού και θυματοποίησης στα παιδιά. Ορισμένες μελέτες χρησιμοποιούν την τυπολογία της Baumrind (1991), ενώ κάποιες άλλες χρησιμοποιούν μεμονωμένα χαρακτηριστικά της οικογενειακής λειτουργίας, όπως είναι για παράδειγμα οι πρακτικές πειθαρχίας, η οριοθέτηση ή η ζεστασιά μεταξύ των μελών μιας οικογένειας. Κοινή επιδίωξη των ερευνητών είναι η καταγραφή της σχέσης μεταξύ του τρόπου με τον οποίο μια οικογένεια μεγαλώνει τα παιδιά της και της αρνητικής κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών, με την μορφή του σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με την Baumrind (1991), οι γονείς διαφοροποιούνται ως προς μια σειρά πρακτικών ανατροφής όπως είναι η επικοινωνία, η εκδήλωση θετικών συναισθημάτων, η λήψη αποφάσεων, η γονεϊκή εμπλοκή, η υποστήριξη, η πειθαρχία, ή η προσπάθεια για αυτόνομη των παιδιών τους. Για παράδειγμα, οι επιτρεπτικοί (παραχωρητικοί) ή οι αυταρχικοί γονείς έχουν συνήθως περιορισμένες απαιτήσεις από τα παιδιά τους ως προς την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη και αυτονομία, και συναντούν σημαντικές δυσκολίες στην επικοινωνία μαζί τους, συγκριτικά με το διαλεκτικό μοντέλο των οικογενειών. Το τελευταίο χαρακτηρίζεται από σαφή και αμφίδρομη επικοινωνία, και επιτρέπει την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης με τους γονείς τους (Estevez et al., 2005).

Οι γονεϊκές πρακτικές (θετικές και αρνητικές), μπορεί να μην συνδέονται άμεσα με την εμπειρία του σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, επηρεάζουν τις σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλικούς του. Για παράδειγμα, ο γονέας που απαγορεύει στο παιδί του να συμμετέχει σε εξωσχολικές δραστηριότητες, επιδρά στις σχέσεις

του με την ομάδα των συνομηλικών του. Αντίστοιχα, ένας γονέας που χρησιμοποιεί σκληρή και άκαμπτη πειθαρχία, καθορίζει με έμμεσο τρόπο την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς δεν το βοηθά να αναπτύξει επαρκείς κοινωνικές ικανότητες και να αναλάβει πρωτοβουλίες (Ladd, 1992). Το ίδιο έμμεσο μπορεί να επηρεάσει το παιδί του ο γονέας που του ασκεί υπερβολικό έλεγχο: δείχνει έλλειψη εμπιστοσύνης και, δύναμι, μειώνει την αυτοπεποίθησή του. Η παρεμπόδιση της αυτονομίας του ή η αίσθηση ότι δεν αξίζει να τον εμπιστεύονται, αυξάνουν τον κίνδυνο θυματοποίησής του (Holmes & Holmes-Lonergan, 2004. Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1993. Perry, Hodges, & Egan 2001).

Παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες με αυταρχικό τρόπο, γίνονται ευκολότερα θύματα εκφοβισμού, εσωτερικεύοντας πιθανόν, τις τιμωρητικές πρακτικές των γονέων τους, ή εκδηλώνουν συχνά επιθετική συμπεριφορά, συγκριτικά με τα παιδιά οικογενειών που υιοθετούν διαλεκτικές πρακτικές ανατροφής (Ladd, 1992). Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά των αυταρχικών γονέων μαθαίνουν πως η βία αποτελεί έναν θεμιτό τρόπο για την απόκτηση κοινωνικού status και δύναμης και την χρησιμοποιούν, αντίστοιχα, στην ομάδα των συνομηλικών τους (Holmes & Holmes-Lonergan, 2004).

Πολλοί ερευνητές μελέτησαν, επίσης, μια σειρά δημογραφικών και κοινωνικών παραγόντων που συνδέονται με τις γονεϊκές πρακτικές, και κατ' επέκταση με την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού και θυματοποίησης στα παιδιά (Olweus, 2009. Rigby, 2008). Οι συχνότεροι παράγοντες που διερευνήθηκαν είναι το φύλο του γονέα, η δομή της οικογένειας, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, σε συνάρτηση με το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, και σε μικρότερο βαθμό η εθνικότητα, και οι θρησκευτικές πεποιθήσεις (Olweus, 2009). Επιπλέον, εξετάστηκαν διάφοροι επιβαρυντικοί παράγοντες για τη λειτουργία της οικογένειας, όπως είναι τα προβλήματα υγείας των γονέων, η ανεργία, το διαζύγιο, η ενδοοικογενειακή βία, καθώς και ευρύτεροι κοινωνικοί παράγοντες (το σχολικό πλαίσιο και η κουλτούρα του, η κοινότητα, η γειτονιά καθώς και

η πρόσβαση σε δομές κοινωνικής στήριξης) (Arsenio & NICHD, 2004. Bronfenbrenner, 1979, 1994. Georgiou & Fanti, 2010. Ma, 2004).

Συνοψίζοντας, η διερεύνηση των γονεϊκών πρακτικών έχει ενδιαφέρον, καθώς υπάρχει συστηματική καταγραφή έμμεσων ή άμεσων συνδέσεων τους με τον σχολικό εκφοβισμό.

Ως προς τις απόψεις των γονέων γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό, ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς τον αντιλαμβάνονται και τον αναγνωρίζουν, συνδέεται με τις στρατηγικές που επιλέγουν οι ίδιοι ή προτείνουν στα παιδιά τους για να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας (Ahmed & Braithwaite, 2004a). Συγκεκριμένα, οι απόψεις των γονέων ως προς τις εμπειρίες του σχολικού εκφοβισμού, επηρεάζουν, δυνάμει, τις επιλογές τους για το αν θα παρέμβουν και με ποιον τρόπο στις μαρτυρίες των παιδιών τους για ενδείξεις ή γεγονότα θυματοποίησης (Bibou-Nakou, et al., 2012).

Οι Sawyer, Mishna, Pepler, & Wiener (2011), στη μελέτη τους κατέδειξαν ότι τα παιδιά που θυματοποιούνται και δεν υποστηρίζονται επαρκώς από τους γονείς τους, δύσκολα επιλέγουν να αποκαλύψουν αντίστοιχες εμπειρίες από τον χώρο του σχολείου. Επιπλέον, εμφανίζουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, εξαιτίας της έλλειψης υποστήριξης από την πλευρά της οικογένειας. Κατά συνέπεια, οι τρόποι με τους οποίους οι γονείς αντιμετωπίζουν τη θυματοποίηση των παιδιών τους, παράλληλα με τις γονεϊκές πρακτικές στις οποίες ήδη αναφερθήκαμε, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες ως προς την απόφαση των παιδιών να πληροφορήσουν την οικογένειά τους για τις εμπειρίες θυματοποίησης (Matsunaga, 2009. Sawyer et al., 2011). Όσον αφορά τα παιδιά δράστες, η ανοχή ή η επιβράβευση των εκφοβιστικών τους συμπεριφορών από τους γονείς –στην περίπτωση που αναγνωρίζονται ως ενδείξεις ανδρισμού, δύναμης και ανεξαρτησίας– ενισχύει την επιθετικότητά τους (Olweus, 2009). Αντίθετα, οι γονείς που αποδοκιμάζουν και αποθαρρύνουν την εμπλοκή των παιδιών τους σε περιστατικά εκφοβισμού, συντελούν στον τερματισμό αντίστοιχων επιλογών (Lam & Liu, 2007).

Οι Horne, Orpinas, Newman-Carlson &

Bartolomucci (2008) αναφέρονται σε συγκεκριμένες εσφαλμένες αντιλήψεις γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό. Οι αντιλήψεις αυτές, συχνά, υιοθετούνται τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών και των νέων. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ορισμένες λανθασμένες πεποιθήσεις των γονέων: ο εκφοβισμός αποτελεί ένα φυσιολογικό μέρος της αναπτυξιακής πορείας των παιδιών ή μερικά παιδιά απλώς γεννιούνται βίαια. Ως προς τις παρεμβάσεις των ενηλίκων, μια γενικευμένη εσφαλμένη αντίληψη υποστηρίζει ότι οι παρεμβάσεις των ενηλίκων επιδεινώνουν την κατάσταση ή στερούν από τα παιδιά την δυνατότητα να «τα βγάλουν πέρα μόνοι τους». Για τους λόγους αυτούς, ορισμένοι γονείς επιλέγουν να αγνοούν τα περιστατικά εκφοβισμού, και να μην στηρίζουν ουσιαστικά τα παιδιά-θύματα. Μια επιπλέον λανθασμένη αντίληψη είναι η υποτίμηση των λεκτικών μορφών του εκφοβισμού ή του αποκλεισμού από τις παρέες των συνομηλίκων. Κατά συνέπεια, οι γονείς, συχνά, δεν ενδιαφέρονται για τις έμμεσες μορφές του εκφοβισμού (όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός ή η διάδοση φημών), οι οποίες είναι εξίσου ή και περισσότερο επώδυνες και επιβλαβείς για τα παιδιά που τις βιώνουν (Τσιάντης και συν., 2007).

Άλλη μια κυρίαρχη αντίληψη των γονέων –η οποία σε μεγάλο βαθμό εμποδίζει τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια– αποδίδει εξ ολοκλήρου τα προβλήματα εκφοβισμού στην έλλειψη πειθαρχίας που επικρατεί στο σχολείο, ή στην έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Rigby, 2008).

Συνοψίζοντας, οι απόψεις των γονέων για τον σχολικό εκφοβισμό και οι προσδοκίες τους για τον ρόλο που καλούνται να αναλάβουν οι ίδιοι και τα παιδιά τους σε αντίστοιχες συνθήκες, διαμορφώνουν τις στρατηγικές της πλειοψηφίας των μαθητών, που λειτουργούν ως παρατηρητές σε περιστατικά εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους Salmivalli & Voeten, (2004), οι γονείς που προτρέπουν τα παιδιά τους να υποστηρίζουν ενεργητικά και να βοηθούν τους συμμαθητές τους, συντελούν στην δραματική μείωση του σχολικού εκφοβισμού.

2. Στόχοι της παρούσας μελέτης

Η παρούσα μελέτη-ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχει ως στόχο να παρουσιάσει και να συζητήσει τα αποτελέσματα ερευνών που επικεντρώνονται στις γονεϊκές πρακτικές, τις απόψεις των γονέων για τον σχολικό εκφοβισμό και τη σχέση των δυο αυτών παραγόντων με τις εμπειρίες εκφοβισμού των παιδιών στο σχολείο. Επιπλέον, ενδιαφέρεται να εντοπίσει ερευνητικές περιοχές που θα μπορούσαν να διερευνηθούν περαιτέρω για το ρόλο της οικογένειας στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, σε συνεργασία με το σχολείο.

3. Μέθοδος

Αναζήτηση βιβλιογραφίας και κριτήρια επιλογής

Η παρούσα μελέτη αφορά την συστηματική ανασκόπηση ερευνών που βασίστηκαν στα εξής κριτήρια: α) Η χρονολογία διεξαγωγής τους εκτείνεται από το 2000 έως το 2010⁴. β) Για την αναζήτηση των ερευνών (τόσο σε ηλεκτρονικά περιοδικά και ηλεκτρονικά βιβλία μέσω διαδικτύου⁵) χρησιμοποιήσαμε ως λέξεις κλειδιά τους όρους: *parental/rearing practices, parental style, parental attitudes, parenting, bullying, aggressiveness* για διεθνείς έρευνες και *πρακτικές ανατροφής, γονεϊκό μοντέλο, αντιλήψεις/απόψεις των γονέων, εκφοβισμός, επιθετικότητα* για έρευνες στον ελληνικό χώρο. γ) Στην ανασκόπηση, συμπεριλάβαμε έρευνες που μελετούσαν την επίδραση των γονεϊκών

πρακτικών στην ανάπτυξη/διατήρηση αρνητικών (π.χ. εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα) ή θετικών συμπεριφορών στα παιδιά (π.χ. κοινωνική προσαρμογή, ενσυναίσθηση), εφόσον οι συγκεκριμένες συμπεριφορές συνδέονται με το φαινόμενο του εκφοβισμού (Carlo et al., 2007. Jolliffe & Farrington, 2006. McKee et al., 2008). δ) Τέλος, αναζητήσαμε έρευνες για τις απόψεις των γονέων γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό.

Κριτήρια αποκλεισμού

Από την ανασκόπηση αποκλείσαμε: 1) έρευνες που αφορούσαν κλινικό δείγμα παιδιών ή γονέων, 2) μελέτες που είχαν ως πρωταρχικό στόχο τη συσχέτιση της επιθετικής συμπεριφοράς γενικά με τις γονεϊκές πρακτικές, χωρίς να επικεντρώνονται στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού 3) μελέτες που δημοσιεύτηκαν μετά το 2010.

4. Αποτελέσματα της ανασκόπησης

α) Περιγραφικά Στοιχεία των ερευνών της ανασκόπησης

Με βάση τα κριτήρια αποκλεισμού, καταλήξαμε σε 45 έρευνες⁶ (Πίνακας 1) που στην πλειοψηφία τους (n=40) αποτελούν δημοσιευμένα άρθρα σε περιοδικά. Από τις έρευνες αυτές, έξι έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό χώρο και τρεις στην Κύπρο (Πίνακας 1). Πρόκειται για ποσοτικές κυρίως μελέτες (n=35), ενώ τέσσερις συνδυάζουν την ποσοτική και την ποιοτική μεθοδολογία και έξι είναι ποιοτικές. Η πλειοψηφία των ερευνών είναι

4. Η συγκεκριμένη δημοσίευση αποτελεί τμήμα μιας διδακτορικής διατριβής σε διαδικασία εκπόνησης με θέμα τις απόψεις των γονιών για τον σχολικό εκφοβισμό και τα δικαιώματα των παιδιών.

5. Οι βασικές βιβλιογραφικές βάσεις ήταν το Google Scholar (<http://scholar.google.gr/>), το Eric Education Resources Center (<http://www.eric.ed.gov/>) και ο Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (<http://www.heal-link.gr/journals/>).

6. Ουσιαστικά πρόκειται για 44 έρευνες, αφού μία από αυτές, των Ahmed & Braithwaite (2004a) δεν αποτελεί διαφορετική έρευνα, αλλά διαφορετική δημοσίευση. Ωστόσο, οι δύο δημοσιεύσεις πραγματεύονται διαφορετικά θέματα. Η μία διερευνά τη σχέση του δημοκρατικού και αυταρχικού μοντέλου, καθώς και των οικογενειακών συγκρούσεων με τα προβλήματα εκφοβισμού και θυματοποίησης. Η άλλη μελετά τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς διαχειρίζονται την ντροπή των παιδιών τους (Reintegrative Shaming Theory). Για το λόγο αυτόν, αντιμετωπίζονται στην παρούσα ανασκόπηση ως ξεχωριστές έρευνες.

Πίνακας 1
Στοιχεία των ερευνών της ανασκόπησης

ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	ΕΤΟΣ	ΕΙΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	ΧΩΡΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ	ΠΗΓΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ	ΑΡ. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΦΥΛΟ ΓΟΝΕΑ ⁷
Ahmed & Braithwaite	2004a	ποσοτική	Αυστραλία	γονείς/παιδιά	978 γονείς/ 1.401 παιδιά	9-12 ετών	μητέρες/ πατέρες
Ahmed & Braithwaite	2004b	ποσοτική	Αυστραλία	γονείς/παιδιά	978 γονείς/ 1401 παιδιά	10,8 ετών (μ.ο)	μητέρες
Ang	2008	ποσοτική	Σιγκαπούρη	γονείς	54 μητέρες	αγόρια 9,5 ετών (μ.ο.)	μητέρες
Baldry & Farrington	2000	ποσοτική	Ιταλία	παιδιά	238 παιδιά	11-14	μητέρες/πατέρες
Baldry & Farrington	2005	ποσοτική	Ιταλία	παιδιά	679 αγόρια	14-19 ετών	μητέρες/πατέρες
Barry et al.	2009	ποσοτική	Η.Π.Α.	γονείς/παιδιά	215 αγόρια/ οι μητέρες τους	9-12 ετών	μητέρες
Bowes et al.	2010	διαχρονική/ ποιοτική	Μ. Βρετανία	γονείς/παιδιά	2.232 παιδιά/ οι μητέρες τους	5/7/10/12 ετών	μητέρες
Cassidy	2008	ποσοτική	Μ. Βρετανία	παιδιά	461 παιδιά	11-15 ετών	μητέρες/πατέρες
Γιοβαζολιάς & συν.	2009	ποσοτική	Ελλάδα	παιδιά	381 παιδιά	11-12 ετών	πατέρες
Connolly & Keenan	2002	ποιοτική	Ιρλανδία	γονείς/παιδιά	43 γονείς/32 παιδιά	13-18 ετών	μητέρες/πατέρες
Connolly & O' Moore	2003	ποσοτική	Ιρλανδία	παιδιά	228 παιδιά	6-16 ετών	μητέρες/πατέρες
Curtner-Smith et al.	2006	ποιοτική/ ποσοτική	Η.Π.Α.	γονείς-εκπ/κοι	44 μητέρες	4,5 ετών	4,5 ετών
Defensor del pueblo	2007	επιδημιολο- γική/συ- γκριτική πο- σοτική/ ποιοτική	Ισπανία	εκπ/κοι-γονείς- παιδιά	300 εκπ/κοι, 3.000 παιδιά 4.120 γονείς	13-18 ετών	μητέρες/πατέρες
Δελιγιάννη-Κουϊμτζή	2005	ποσοτική	Ελλάδα	εκπ/κοι-παιδιά	1.838 παιδιά	13-18 ετών	μητέρες/ πατέρες
Δημάκος	2005	ποσοτική	Ελλάδα	παιδιά	204 παιδιά	12-16 ετών	μητέρες/πατέρες
Duong et al.	2009	ποσοτική	Κίνα	παιδιά-γονείς	211παιδιά/ 211 μητέρες	12 ετών (μ.ο.)	μητέρες
Eslea & Smith	2000	ποσοτική	Μ. Βρετανία	γονείς-παιδιά	747 γονείς και 326 παιδιά	6-11 ετών	μητέρες/πατέρες
Estevez et al.	2005	ποσοτική	Ισπανία	παιδιά-εκπ/κοι	1.068 παιδιά	11-16 ετών	μητέρες/πατέρες
Flouri & Buchanan	2002	ποσοτική	Μ. Βρετανία	παιδιά	1344 αγόρια	13-19 ετών	πατέρες
Flouri & Buchanan	2003	ποσοτική	Μ. Βρετανία	παιδιά	1.147 παιδιά	14-18 ετών	μητέρες/
Frederick & Goddard	2010	αναδρομι- κή/ποιοτική	Αυστραλία	ενήλικες	20	19-51 ετών	μητέρες/πατέρες

7. Το φύλο του γονιού αναφέρεται είτε στους συμμετέχοντες γονείς είτε στους γονείς για τους οποίους δίνουν πληροφορίες τα παιδιά.

Πίνακας 1
Στοιχεία των ερευνών της ανασκόπησης (συνέχεια)

ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	ΕΤΟΣ	ΕΙΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	ΧΩΡΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ	ΠΗΓΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ	ΑΡ. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΦΥΛΟ ΓΟΝΕΑ
Georgiou	2008b	ποσοτική	Κύπρος	γονείς-παιδιά	252 παιδιά/οι μητέρες τους	11,5 ετών (μ.ο.)	μητέρες
Houndoumadi & Pateraki	2001	ποσοτική	Ελλάδα	παιδιά	1.312 παιδιά	8-12 ετών	μητέρες/πατέρες
Idsoe et al.	2008	ποσοτική	Νορβηγία	παιδιά	2.083 παιδιά	11-14 ετών	μητέρες/πατέρες
Kim et al.	2007	ποσοτική	Η.Π.Α.	γονείς	53 μητέρες	6,2 ετών (μ.ο.)	μητέρες
Kokkinos & Panayiotou	2007	ποσοτική	Κύπρος	γονείς-παιδιά	186 παιδιά/ 160 γονείς	9-13 ετών	μητέρες/ πατέρες
Lam & Liu	2007	ποιοτική	Κίνα	παιδιά	8 παιδιά	7-10 ετών	μητέρες/πατέρες
Matsunaga	2009	ποσοτική	Η.Π.Α.	γονείς-παιδιά	300 γονείς και τα παιδιά τους	19.8 ετών	μητέρες/πατέρες
Mizell	2003	ποσοτική	Η.Π.Α.	γονείς-παιδιά	713 γονείς και τα παιδιά τους	8-14 ετών	μητέρες
Νακοπούλου	2009	ποσοτική	Ελλάδα	γονείς-εκπ/κοί	324 γονείς	6-18 ετών	μητέρες/πατέρες
Nordhagen et al.	2005	διακρατική-συγκριτική ποσοτική	Σκανδιναβικές χώρες	γονείς	20.954 γονείς	2-17 ετών	μητέρες/πατέρες
Pontzer	2010	αναδρομική ποσοτική	Η.Π.Α.	φοιτητές	527 φοιτητές		μητέρες/πατέρες
Ranson et al.	2004	ποιοτική	Μ. Βρετανία	γονείς	25 γονείς	12-18 ετών	μητέρες/πατέρες
Rigby	2005	ποσοτική	Αυστραλία	παιδιά	400 παιδιά	11-14 ετών	μητέρες/πατέρες
Rubin et al.	2004	ποσοτική	Η.Π.Α.	παιδιά	162 παιδιά	10,3 (μ.ο.)	μητέρες/πατέρες
Shields & Cicchetti	2001	ποσοτική	Η.Π.Α.	παιδιά	267 παιδιά	8-12 ετών	μητέρες/πατέρες
Simons et al.	2001	διαχρονική, ποσοτική/ ποιοτική	Η.Π.Α.	παιδιά-γονείς	306 παιδιά και οι γονείς τους	12-13 ετών	μητέρες/πατέρες
Spriggs et al.	2007	εθνική/ ποσοτική	Η.Π.Α.	παιδιά	11.033 παιδιά	12-14 ετών	μητέρες/πατέρες
Stevens et al.	2002	ποσοτική	Βέλγιο	γονείς-παιδιά	1401 γονείς 1719 παιδιά	10-13 ετών	μητέρες/πατέρες
Τσιάντης & συν.	2007	διακρατική, ποσοτική/ ποιοτική	Γερμανία, Ελλάδα, Κύπρος, Λιθουανία	παιδιά	502 παιδιά	12-15 ετών	
Unnever & Cornell	2004	ποσοτική	Η.Π.Α.	παιδιά	2.437 παιδιά	9-13 ετών	μητέρες/πατέρες
Ybarra & Kimberly	2004	ποσοτική	Η.Π.Α.	παιδιά	1.501 παιδιά	10-17 ετών	μητέρες/πατέρες
Zhou et al.	2002	διαχρονική-ποιοτική	Η.Π.Α.	γονείς-παιδιά-εκπ/κοί	180 γονείς και 180 παιδιά	9 ετών	μητέρες

συγχρονικές (n=39), δύο είναι αναδρομικές (Frederick & Goddard, 2010. Pontzer, 2010), και τρεις είναι διαχρονικές (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt & Arseneault, 2010. Simons, Chao, Conger & Elder, 2001. Zhou et al., 2002).

Στην παρούσα ενότητα αναφερόμαστε αναλυτικά σε εκείνες τις μελέτες αναφερόμαστε πιο αναλυτικά σε εκείνες τις μελέτες που διερευνούν την σχέση γονεϊκών πρακτικών και σχολικού εκφοβισμού, χρησιμοποιώντας εθνικά δείγματα, διαχρονικό σχεδιασμό, καθώς και μελέτες που διερευνούν επιπλέον παράγοντες (πχ. κακοποίηση/παραμέληση παιδιών και νέων, νεανική παραβατικότητα, κλπ).

Δύο από τις μελέτες υπό ανασκόπηση, αυτές των Baldry & Farrington (2000) και των Simmons et al., (2001), επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στη διάκριση μεταξύ των μαθητών που ασκούσαν εκφοβιστικές πρακτικές και αυτών που εμπλέκονταν σε παραβατική συμπεριφορά. Η πρώτη μελέτη κατέληξε ότι οι γονεϊκές πρακτικές νέων με παραβατική συμπεριφορά χαρακτηρίζονται από απουσία υποστηρικτικού περιβάλλοντος και έντονες συγκρούσεις στις οικογένειές τους. Αντίστοιχα, οι οικογένειες των νέων που εκφόβιζαν συμμαθητές τους στο σχολείο, προέρχονταν κυρίως από οικογενειακά περιβάλλοντα με αυταρχικούς γονείς και συχνές διαφωνίες. Στη δεύτερη μελέτη, που είναι διαχρονική, καταδεικνύεται ότι οι γονεϊκές πρακτικές προσδιορίζονται καθοριστικά από τη συμπεριφορά των παιδιών (στην συγκεκριμένη περίπτωση μελετήθηκε η εναντιωματική συμπεριφορά). Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Simons et al. (2001) πήραν μέρος 306 παιδιά και οι γονείς τους, και εξετάστηκε κατά πόσο η επιθετική συμπεριφορά στο τέλος της παιδικής ηλικίας (10-11 ετών) οδηγεί σε εφηβική παραβατικότητα. Οι ερευνητές κατέδειξαν ότι η προκλητική συμπεριφορά των παιδιών φαίνεται να αποδυναμώνει τις επαρκείς γονεϊκές πρακτικές, που, με τη σειρά τους, συσχετίζονται με την εφηβική παραβατικότητα. Και οι δύο μελέτες υποστηρίζουν ότι πιθανόν ο εκφοβισμός να αποτελεί μια πρώιμη αναπτυξιακή φάση της παραβατικής συμπεριφοράς των αγοριών, που εμφανίζεται κυρίως, σε μεγαλύτερες ηλικίες. Οι δράστες εκδηλώνουν «προ-

κλητική και δύσκολη συμπεριφορά», απέναντι σε γονείς που δυσκολεύονται να «εμπεριέξουν» την συγκεκριμένη συμπεριφορά και εγκαταλείπουν τις προσπάθειές τους για την παροχή μιας αρκετά καλής γονεϊκής φροντίδας.

Η μελέτη των Ahmed & Braithwaite (2004a,b) έχει ενδιαφέρον, καθώς προσπαθεί να ερμηνεύσει τον σχολικό εκφοβισμό με βάση το συναίσθημα της ντροπής. Οι ερευνήτριες υποστηρίζουν ότι η μη αναγνωρισμένη ντροπή εκ μέρους των παιδιών, συχνά, μετατίθεται ως θυμός ή ως απόδοση ευθυνών στους άλλους, και μπορεί να εκδηλώνεται με πρακτικές εκφοβισμού. Με το συναίσθημα της ντροπής ασχολείται και η αναδρομική έρευνα του Pontzer (2010) στην οποία συμμετείχαν 527 φοιτητές πανεπιστημίου. Η μελέτη διερεύνησε τη συχνότητα και τα είδη του εκφοβισμού στα οποία συμμετείχαν οι φοιτητές ως παιδιά, καθώς και τη σχέση των παραγόντων αυτών με τις πρακτικές ανατροφής τους, κατά την παιδική τους ηλικία. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής επικεντρώθηκε στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς τους αναγνώριζαν και αντιμετώπιζαν την ντροπή των παιδιών τους (Reintegrative Shaming Theory).

Η έρευνα των Norhagen et al., (2005) παρουσιάζει δεδομένα από μια ευρύτερη επιδημιολογική μελέτη για την ψυχική υγεία των παιδιών και των οικογενειών τους και επισημαίνει την αναγκαιότητα για εφαρμογή και αξιολόγηση παρεμβάσεων, με στόχο την μείωση του εκφοβισμού. Τονίζει ιδιαίτερα τον κίνδυνο εκφοβισμού για παιδιά με χρόνια σωματικά προβλήματα ή σοβαρά ψυχιατρικά προβλήματα. Οι Bowes et al., (2010) επίσης άντλησαν το δείγμα τους από μια επιδημιολογική, διαχρονική μελέτη διδύμων στην Αγγλία και στην Ουαλία. Οι ερευνητές υιοθετώντας το μοντέλο της ανθεκτικότητας σε παιδιά που θυματοποιούνται, κατέδειξαν τον σημαντικό ρόλο των ζεστών οικογενειακών σχέσεων και της θετικής ατμόσφαιρας στο σπίτι, τονίζοντας τη συμβολή των επαρκών σχέσεων μεταξύ των αδερφών. Συγκεκριμένα, οι γονείς που συμμετείχαν, έδωσαν συνεντεύξεις –όταν τα παιδιά τους ήταν 5, 7, 10 και 12 ετών–, σχετικά με τη συχνότητα περιστατικών εκφοβισμού των παιδιών και την σύνδεσή τους με οικογενειακούς παράγοντες που

λειτουργούν ως προστατευτικοί για αντίστοιχες εμπειρίες, όπως η μητρική ζεστασιά, η στήριξη από τα αδέρφια και το θετικό οικογενειακό κλίμα. Οι Zhou et al. (2002) μελέτησαν –σε δύο χρονικές περιόδους, (2000 και δύο χρόνια αργότερα)– τους τρόπους με τους οποίους η γονεϊκή ζεστασιά σχετίζεται με την ενσυναίσθηση και τα προβλήματα συμπεριφοράς σε 180 παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Η μελέτη των Ranson, Martin, & Vincent (2004) αντλεί από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και ενδιαφέρεται για τις «θυμωμένες» προς το σχολικό σύστημα αντιδράσεις γονέων, των οποίων τα παιδιά επιβιώνουν δύσκολα στο σχολείο και, μεταξύ άλλων, εκφοβίζονται συστηματικά. Το θεωρητικό της πλαίσιο στηρίζεται στις πολιτισμικές σπουδές, στην κοινωνιογλωσσολογία και στην θεωρία της επικοινωνίας και προσφέρει ένα πλούσιο πλαίσιο ανάλυσης της επιτελεστικής λειτουργίας των γονέων κατά την επικοινωνία τους με το σχολικό προσωπικό, με αφορμή περιπτώσεις εκφοβισμού.

Οι μελέτες των Frederick, & Goddard, (2010) στην Αυστραλία και των Shields & Cichetti (2001) στις ΗΠΑ, συνδέουν την παραμέληση/κακοποίηση των παιδιών στην οικογένεια με την εμπλοκή τους σε εμπειρίες εκφοβισμού και θυματοποίησης. Μετά από μια συστηματική ανασκόπηση ανάλογων ερευνών για την σχέση μεταξύ της ενδοοικογενειακής βίας –με την μορφή της παιδικής κακοποίησης–, και οι δυο μελέτες, υιοθετώντας διαφορετική μεθοδολογία (βλέπε Πίνακα 1), καταδεικνύουν την σημαντική συσχέτιση της κακοποίησης των παιδιών τόσο με τον εκφοβισμό, όσο και με την θυματοποίησή τους. Συγκεκριμένα, στην αναδρομική έρευνα των Frederick & Goddard (2010) συμμετείχαν 20 ενήλικες, ηλικίας 19-51 ετών, με σοβαρές επαγγελματικές και οικονομικές δυσκολίες. Οι συμμετέχοντες κατά την πορεία των συνεντεύξεων που έδωσαν, αναφέρθηκαν σε προσωπικές εμπειρίες ενδοοικογενειακής κακοποίησης/ παραμέλησης κατά την παιδική/εφηβική ηλικία, και τη σύνδεσή τους με ανάλογες εμπειρίες εκφοβισμού/θυματοποίησης στο σχολείο.

Η έρευνα των Ybarra, & Mitchell, (2004) παρουσιάζει δεδομένα για την σχέση του διαδικτυα-

κού εκφοβισμού με τις οικογενειακές σχέσεις και την απουσία συναισθηματικής ασφάλειας σε νέους που εκφοβίζουν και εκφοβίζονται.

Ως προς το εύρος των μελετών σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο, δύο είναι εθνικές (Defensor del pueblo, 2007. Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie, 2007) και δύο (Nordhagen et al., 2005. Τσιάντης & συν., 2007) είναι διακρατικές. Στην έρευνα των Nordhagen et al. (2005) συμμετείχαν η Δανία, η Νορβηγία, η Σουηδία και η Φινλανδία, ενώ στην έρευνα των Τσιάντη & συν. (2007) η Γερμανία, η Ελλάδα, η Κύπρος και η Λιθουανία. Από τις παραπάνω έρευνες, τρεις χρησιμοποιούν σχεδιασμό με αξιολόγηση των παρεμβάσεων πριν και μετά την εφαρμογή συγκεκριμένων προγραμμάτων, υιοθετώντας ως βασικό κριτήριο τη συχνότητα του εκφοβισμού ή την αλλαγή στις στάσεις των εμπλεκόμενων ως προς αυτόν (Defensor del pueblo, 2007. Nordhagen et al., 2005. Τσιάντης & συν., 2007).

Συνολικά, στις έρευνες που μελετήσαμε, συμμετείχαν 31.595 γονείς και 37.339 παιδιά. Σε 19 από αυτές, οι φορείς πληροφόρησης είναι τα παιδιά, σε 14 είναι οι γονείς με τα παιδιά τους και σε 4 έρευνες οι γονείς. Σε 2 μελέτες οι φορείς πληροφόρησης είναι τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί, σε δύο είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί και σε δύο είναι γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικοί (Πίνακας 1). Στις περισσότερες έρευνες (n=32), οι πληροφορίες για τις γονεϊκές πρακτικές και τις απόψεις της οικογένειας για τον εκφοβισμό αφορούν και τους δύο γονείς, σε 11 αφορούν μόνο τις μητέρες και σε δύο (Flouri & Buchanan, 2002. Γιοβαζολιάς και συν., 2009) μόνο τους πατέρες. Σε τέσσερις έρευνες (Connolly & O' Moore, 2003. Estevez et al., 2005. Rubin et al., 2004. Simons et al., 2001) τα παιδιά, αρχικά, καλούνται να δώσουν πληροφορίες για τις πρακτικές των μητέρων τους και των πατέρων τους ξεχωριστά. Στη συνέχεια, συγκρίνουν τις γονεϊκές πρακτικές κατά φύλο. Συνοπτικά, οι περισσότερες ποσοτικές μετρήσεις στηρίζονται σε αυτο-αναφορές των μαθητών, των εκπαιδευτικών, και σε μικρότερο βαθμό σε αυτο-αναφορές των γονέων.

Τα παιδιά που συμμετείχαν στις έρευνες ως φορείς πληροφοριών ήταν και των δύο φύλων,

εκτός από τις έρευνες των Baldry & Farrington (2000), Barry et al. (2009), Flouri και Buchanan (2002) όπου συμμετείχαν μόνον αγόρια. Στις έρευνες που συμμετείχαν γονείς, οι πληροφορίες αφορούν τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, εκτός από την έρευνα της Ang (2008) που επικεντρώνεται στα αγόρια. Τα παιδιά ως φορείς πληροφοριών φοιτούσαν σε 17 μελέτες στην Α/βάθμια εκπαίδευση και σε 9 έρευνες στη Β/βάθμια. Επιπλέον, δεκαπέντε έρευνες αναφέρονται σε παιδιά που φοιτούν στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση, ενώ σε δύο έρευνες πρόκειται για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στις δύο αναδρομικές έρευνες συμμετείχαν 547 ενήλικες, φοιτητές στην πλειοψηφία τους (n=527). Επισημαίνουμε ότι οι περισσότερες μελέτες αφορούν μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη συνέχεια της δευτεροβάθμιας και σε μικρότερο βαθμό, μαθητές προσχολικής ηλικίας.

Τα εργαλεία των ποσοτικών ερευνών με βάση την παρούσα ανασκόπηση, διακρίνονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) εργαλεία που μελετούν τις εμπειρίες των παιδιών από τον σχολικό εκφοβισμό (π.χ. Bullying and Victimization Questionnaire – BVQ, Olweus, 1996 ή Peer-Victimization Scale-PVS, Neary & Joseph⁸, 1994), β) εργαλεία που μελετούν τις γονεϊκές πρακτικές (Parental Style Questionnaire – PSQ⁹, Miller, Diiorio & Dudle, 2002 ή Parental Involvement Scale-PIS, Campbell & Mandel¹⁰, 1990) και τις αντιλήψεις των γονέων γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό (Parental Attitudes to Bullying Scale, Eslea & Smith, 2000) και γ) εργαλεία που αξιολογούν την ψυχοκοινωνική υγεία των παιδιών (π.χ. Goodman's Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ, 1997 ή Child Behavior Checklist, Achenbach¹¹, 1991).

Συνολικά, τα πιο συχνά εργαλεία που χρησιμοποιούνται, αφορούν ερωτηματολόγια για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, και σπανιότερα για τους γονείς (Cerezo, & Ato, 2005). Τα ερωτηματολόγια των μαθητών, σε γενικές γραμμές, μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: α) ερωτηματολόγια που προσδιορίζουν τους δράστες και τα θύματα μέσω αυτο-αναφορών και β) ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούν κοινωνιομετρικές προσεγγίσεις, μέσω του προσδιορισμού των μαθητών (που εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται) από τους συμμαθητές τους. Η πιο συχνή αυτο-αναφορά είναι, πιθανόν, το Ερωτηματολόγιο του Olweus (Olweus, 2009) το οποίο και προσαρμόστηκε σε διάφορες χώρες διεθνώς. Πρόκειται για ένα χρήσιμο εργαλείο που δίνει τη δυνατότητα για μια συνολική και ευρεία αποτίμηση των διαφόρων μορφών του σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, είναι δύσκολο να καταλήξει σε μια βαθμολογία και δεν περιέχει την κοινωνική και συναισθηματική δομή της σχολικής τάξης, καθώς και την στήριξη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους.

Αντίστοιχα, στις έρευνες της ανασκόπησης που αφορούσαν ποιοτική μεθοδολογία, οι βασικές τεχνικές ήταν οι συνεντεύξεις, οι ομάδες εστίασης και η παρατήρηση.

β) Γονεϊκές πρακτικές ανατροφής και απόψεις των γονέων για τον εκφοβισμό

Οι γονεϊκές πρακτικές που μελετήθηκαν στις έρευνες της ανασκόπησης φαίνονται στον Πίνακα 2.

Στις μελέτες υπό ανασκόπηση, τα γονεϊκά μοντέλα που κυρίως απασχόλησαν τους ερευνητές αφορούν το αυταρχικό και το διαλεκτικό μοντέλο.

8. Peer Victimization and its Relationship to Self-Concept and depression among schoolchildren. (Neary, A., & Joseph, S., 1994, *Personality and Individual Differences*, 16, 183–186). Παρατίθεται στους Kokkinos & Panayiotou 2007.

9. Parenting Style and Adolescent's Reaction to Conflict: Is there a relationship? (Miller, J.M., Diiorio, C., & Dudley, W., 2002, *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 463–468) παρατίθεται στο Georgiou 2008.

10. Connecting Math Achievement to Parental Influences. (Campbell, J., & Mandel, F., 1990, *Contemporary Educational Psychology*, 15, 64–74). Παρατίθεται στο Georgiou 2008a.

11. Manual For the Child Behavior Checklist=4-18 and 1991 Profile. (Achenbach, T. M., 1991, Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry). Παρατίθεται στους Barry και συν. 2009.

Πίνακας 2

Γονεϊκές πρακτικές και απόψεις ως προς τον σχολικό εκφοβισμό στις αντίστοιχες έρευνες

	Έρευνες
Αυταρχικό-Διαλεκτικό μοντέλο Απαιτητικότητα/ Ανταπόκριση	Ahmed & Braithwaite, 2004a. Baldry & Farrington, 2000, 2005. Curtner-Smith et al., 2006. Georgiou, 2008a,b
Υπερπροστασία, Άγχος/Αγωνία γονέα	Ang, 2008. Γιοβαζολιάς και συν., 2009. Georgiou, 2008b
Επικοινωνία	Estevez et al., 2005. Matsunaga, 2009. Spriggs et al., 2007. Spriggs et al., 2007. Stevens et al., 2002
Εμπλοκή	Barry et al., 2009. Flouri & Buchanan, 2002, 2003 Georgiou, 2008a Mizell, 2003. Spriggs et al., 2007 Stevens et al., 2002
Ζεστασιά, Θετικά συναισθήματα	Bowes, 2010. Γιοβαζολιάς και συν., 2009. Connolly & O' Moore, 2003. Kim et al., 2007. Lam & Liu, 2007. Ybarra & Kimberly, 2004. Zhou et al., 2002
Όρια - Επιτήρηση	Barry et al., 2009. Idsoe, 2008. Kokkinos & Panayiotou, 2007. Simons et al., 2001. Stevens et al., 2002. Unnever & Cornell, 2004. Ybarra & Kimberly, 2004
Αυτονομία	Curtner-Smith et al., 2006. Idsoe, 2008
Προσδοκίες	Curtner-Smith et al., 2006
Υποστήριξη	Ang, 2008. Baldry & Farrington, 2000. Cassidy, 2008. Δημάκος, 2005. Rubin et al., 2004.
Πρακτικές πειθαρχίας	Baldry & Farrington, 2000. Barry et al., 2009. Curtner-Smith et al., 2006. Duong et al., 2009. Kokkinos & Panayiotou, 2007. Simons et al., 2001. Stevens et al., 2002. Unnever & Cornell, 2004. Ybarra & Kimberly, 2004
Απόρριψη-Κακομεταχείριση	Frederick & Goddard, 2010. Shields & Cicchetti, 2001
Διαχείριση της ντροπής	Pontzer, 2010. Ahmed & Braithwaite, 2004b
Διαφορές στις αντιλήψεις παιδιών-γονέων για οικογενειακή λειτουργία και πρακτικές ανατροφής	Stevens et al., 2002
Απόψεις γονέων απέναντι στον εκφοβισμό/ Στρατηγικές αντιμετώπισης	Connolly & Keenan, 2002. Defensor del Pueblo, 2007. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2005. Eslea & Smith, 2000. Houndoumadi & Pateraki, 2001. Νακοπούλου, 2009. Lam & Liu, 2007. Rigby, 2005. Ranson et al., 2004. Τσιάντης & συν., 2007. Unnever & Cornell, 2004

Το ανεκτικό (παραχωρητικό) μοντέλο βρέθηκε να συνδέεται με προβλήματα εκφοβισμού και θυματοποίησης (π.χ. O'leues, 2009), παρόλο που μελετήθηκε σε μικρότερο βαθμό. Επισημαίνουμε, ωστόσο, ότι παρά τις διαφορές του με τα δυο άλ-

λα μοντέλα (διαλεκτικό και αυταρχικό), το ανεκτικό μοντέλο περιλαμβάνει ορισμένες κοινές γονεϊκές πρακτικές, τόσο με το αυταρχικό μοντέλο (όπως είναι για παράδειγμα, η περιορισμένη εμπλοκή των γονέων στη ζωή των παιδιών), όσο

και με το διαλεκτικό (όπως είναι για παράδειγμα, η εκδήλωση θετικών συναισθημάτων) (Darling & Steinberg, 1993. Estevez et al., 2005).

Οι περισσότερες γονεϊκές πρακτικές (πχ τρόποι επικοινωνίας, βαθμός γονεϊκής εμπλοκής, ζεστασιά, όρια, αυτονομία, κλπ) εξετάστηκαν ως διαστάσεις του αυταρχικού και του διαλεκτικού μοντέλου. Υπήρχαν, ωστόσο, πρακτικές ή χαρακτηριστικά γονεϊκής ανατροφής που δεν εντάσσονταν στην τυπολογία της Baumrind (1991). Για παράδειγμα, οι Bowes et al. (2010) αναφέρονται σε μεμονωμένα γονεϊκά χαρακτηριστικά, όπως είναι οι ζεστές οικογενειακές σχέσεις, ή το θετικό κλίμα στην οικογένεια. Το τελευταίο προσδιορίζεται από τους μελετητές ως μια σύνθετη μεταβλητή που εμπεριέχει την οργάνωση στο σπίτι, την κινητοποίηση εκ μέρους των γονέων για ανάληψη δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών από τα παιδιά τους, την αίσθηση της ευτυχίας και τον βαθμό αποδιοργάνωσης. Όπως κατανοούμε, οι συγκεκριμένες αξιολογήσεις δεν εντάσσονται απαραίτητα σε ένα θεωρητικό μοντέλο σχετικά με την γονεϊκή ανατροφή. Θεωρούνται, ωστόσο, ότι συμβάλλουν στην γονεϊκή επάρκεια. Αντίθετα, οι Ahmed & Braithwaite (2004a), δηλώνουν με σαφήνεια ότι διερευνούν τη σχέση μεταξύ του αυταρχικού και του διαλεκτικού μοντέλου με τον σχολικό εκφοβισμό.

Οι συσχετίσεις μεταξύ των γονεϊκών πρακτικών και του εκφοβισμού στις μελέτες υπό ανασκόπηση εμφανίζονται ως άμεσες ή έμμεσες. Οι Baldry & Farrington (2005) αναφέρονται, για παράδειγμα, στην αρνητική συσχέτιση μεταξύ του διαλεκτικού μοντέλου και της απουσίας εκφοβισμού. Αντίθετα, οι Connors-Barrow et al., (2009), υποστηρίζουν ότι η γονεϊκή υποστήριξη δρα ως ένας σημαντικός παράγοντας που μετριάξει την παρουσία κατάθλιψης σε παιδιά που θυματοποιούνται (βλέπε ενδεικτικά Farrington, & Tfofi, 2009 για την διάκριση μεταξύ [mediating & moderating factors]).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, οι γονεϊκές πρακτικές που κυρίως ερευνήθηκαν αφορούν τις *πρακτικές πειθαρχίας*, τη *ζεστασιά/θετικά συναισθήματα*, τη *γονεϊκή εμπλοκή* και τα *όρια/επιτήρηση*. Οι παραπάνω πρακτικές, σύμφωνα με τους Duong και συνεργάτες (2009) και τον Olweus (2009), συσχετίζονται κατ'εξοχήν με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Οι αυταρχικές και σκληρές πρακτικές πειθαρχίας και τα ελαστικά όρια, για παράδειγμα, δυσκολεύουν το παιδί να εσωτερικεύσει πρακτικές ελέγχου που θα το βοηθήσουν να αναγνωρίσει τις συμβάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Κατά συνέπεια, ένα παιδί με απουσία εσωτερικού ελέγχου, οδηγείται σε επιθετικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές (Patterson et al., 1993). Επιπλέον, η απουσία οριοθέτησης ή η άκαμπτη οριοθέτηση (δηλαδή ανεκτικό και αυταρχικό μοντέλο διαπαιδαγώγησης) στερούν από τα παιδιά τη δυνατότητα προσωπικής αυτονομίας και ανάπτυξης θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων (ό.π.). Η εμπειρία των παιδιών από τις αρνητικές γονεϊκές πρακτικές συνδέεται με την υιοθέτηση συμπεριφορών εκφοβισμού ή θυματοποίησης (Olweus, 2009). Αντίθετα, η ζεστασιά, η εκδήλωση θετικών συναισθημάτων, το ενδιαφέρον και η υποστήριξη των γονέων, στην πορεία ανατροφής των παιδιών τους, αποτελούν παράγοντες ικανοποίησης των τελευταίων και λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες του εκφοβισμού (Christensen, Rothgerber, Wood, & Matz, 2004).

Δέκα έρευνες επικεντρώθηκαν στις αντιλήψεις των γονέων για τον σχολικό εκφοβισμό και τις στρατηγικές που υιοθετούν οι ίδιοι όταν καλούνται να διαπραγματευτούν πιθανές εμπειρίες εκφοβισμού των παιδιών τους (Πίνακας 2). Τρεις από αυτές διεξήχθησαν στον Ελληνικό χώρο (Δεληγιάννη-Κουϊμπτζή, 2005. Νακοπούλου, 2009. Τσιάντης & συν., 2007)¹².

Οι έρευνες μελέτησαν, ακόμη, τις γονεϊκές πρακτικές σε σχέση με παράγοντες όπως είναι το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, η

12. Όπως προαναφέραμε, ο μικρός αριθμός ερευνών γύρω από τον σημαντικό παράγοντα των απόψεων και στάσεων των γονιών απέναντι στο φαινόμενο αποτέλεσε το λόγο της εκπόνησης της διατριβής, μέρος της οποίας είναι και η παρούσα ανασκόπηση.

Πίνακας 3

Παράγοντες που επηρεάζουν τις γονεϊκές πρακτικές/αντιλήψεις για τον σχολικό εκφοβισμό

	Έρευνες
Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο/Μορφωτικό επίπεδο	Baldry & Farrington, 2005. Barry et al., 2009. Bowes et al, 2010. Defensor del Pueblo, 2007. Flouri & Buchanan, 2003. Kokkinos & Panayiotou, 2007. Mizell, 2003. Nordhagen et al., 2005. Ranson et al., 2004
Εθνικότητα/ φυλή κουλτούρα	Connolly & Keenan, 2002. Kim, et al., 2007. Mizell, 2003. Spriggs et al., 2007
Δομή-μέγεθος οικογένειας απουσία πατέρα	Buchanan, 2002, 2003. Cassidy, 2008. Eslea & Smith, 2000. Flouri & Buchanan, 2003. Nordhagen et al., 2005. Mizell, 2003. Spriggs et al., 2007
Οικογενειακό κλίμα	Bowes et al., 2010. Δεληγιάννη-Κουϊμπτζή, 2005. Δημάκος, 2005. Flouri & Buchanan, 2002
Οικογενειακές συγκρούσεις	Ahmed & Braithwaite, 2004a,b. Baldry & Farrington, 2000, 2005. Barry et al., 2009. Δημάκος, 2005. Mizell, 2003. Stevens et al., 2002
Σχέσεις με αδέρφια	Bowes et al., 2010. Connolly & O' Moore, 2003
Μητρική κατάθλιψη	Barry et al., 2009. Georgiou, 2008b.

εθνικότητα, η δομή και το μέγεθος της οικογένειας/η απουσία του πατέρα, το οικογενειακό κλίμα, οι οικογενειακές συγκρούσεις, η μητρική κατάθλιψη και οι σχέσεις με τα αδέρφια (Πίνακας 3).

Από τους παραπάνω παράγοντες το *κοινωνικό/οικονομικό επίπεδο*, η *δομή της οικογένειας* και οι *οικογενειακές συγκρούσεις* συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Ενώ οι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν ως προς την ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στις *οικογενειακές συγκρούσεις* και τον εκφοβισμό/θυματοποίηση, εμφανίζουν αντικρουόμενα αποτελέσματα για το ρόλο της οικογενειακής δομής και το κοινωνικό οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (π.χ. Baldry & Farrington, 2005. Cassidy, 2008. Flouri & Buchanan, 2003. Olweus, 2009).

γ) Βασικά ευρήματα των ερευνών της ανασκόπησης

Τα αποτελέσματα των ερευνών της ανασκόπησης έδειξαν ότι οι πρακτικές ανατροφής των

παιδιών με βάση το γονεϊκό μοντέλο της Baumrind (1991), συσχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, οι περισσότερες μελέτες συσχετίζουν αρνητικά τον *εκφοβισμό και τη θυματοποίηση* με το *διαλεκτικό μοντέλο* (Baldry & Farrington, 2005. Georgiou, 2008a), αν και σε ορισμένες από αυτές (πχ Ahmed & Braithwaite, 2004b), η συσχέτιση δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Η σαφής επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών που λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των παιδιών συσχετίστηκε, επίσης, αρνητικά με τον σχολικό εκφοβισμό (Estevez et al., 2005. Spriggs et al., 2007. Stevens et al., 2002), όπως και η *γονεϊκή εμπλοκή* (Barry et al., 2009. Flouri-Buchanan, 2003. Georgiou, 2008a. Mizell, 2003), και η *ζεστασιά/θετικά συναισθήματα* από την πλευρά των γονέων (Γιοβαζολιάς και συν., 2009. Connolly & O' Moore, 2003. Idsoe et al., 2008. Lam & Liu, 2007. Ybarra & Kimberly, 2004). Επιπλέον, ενώ οι περισσότερες μελέτες καταδεικνύουν αρνητική συσχέτιση μεταξύ της *υιοθέτησης ορίων/επιτήρησης* από την πλευρά των γονέων και τον εκφοβισμό

(Barry et al., 2009. Idsoe, Solli, Cosmovici, 2008. Ybarra & Kimberly, 2004), οι Kokkinos και Papaniότου (2007) βρήκαν ότι τα *όρια-επιτήρηση* αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την συχνότερη εμπλοκή των παιδιών σε περιστατικά εκφοβισμού. Οι ερευνητές υποθέτουν ότι η οριοθέτηση, στη συγκεκριμένη περίπτωση, υιοθετήθηκε εκ των υστέρων, από τους γονείς παιδιών που ήδη ασκούσαν εκφοβισμό, στην προσπάθειά τους να αποφύγουν πιθανή ενοχοποίηση ή για να αντιμετωπίσουν με επάρκεια τις εκφοβιστικές συμπεριφορές των παιδιών τους.

Στη συνέχεια, η *αυτονομία* ως βασικός στόχος διαπαιδαγώγησης (Curtner-Smith et al., 2006. Idsoe et al., 2008) και η *γονεϊκή υποστήριξη* (Ang, 2008. Baldry & Farrington, 2000, 2005. Cassidy, 2008. Δημάκος, 2005. Rubin et al., 2004) συσχετίζονται με απουσία πρακτικών και εμπειριών εκφοβισμού.

Αντίθετα, το *αυταρχικό μοντέλο* εκ μέρους των γονέων συσχετίστηκε θετικά με τον σχολικό εκφοβισμό (Ahmed & Braithwaite, 2004a,b. Baldry & Farrington, 2000. Curtner-Smith et al., 2006. Georgiou, 2008a), παράλληλα με την *υπερπροστασία/ το άγχος του γονέα* (Ang, 2008. Barry et al., 2009. Georgiou, 2008a,b) και τις *άκαμπτες και αυστηρές πρακτικές πειθαρχίας* (Baldry & Farrington, 2000. Barry et al., 2009. Curtner-Smith et al., 2006. Duong et al., 2009. Simons et al., 2001. Stevens et al., 2002. Ybarra & Kimberly, 2004). Θετικά συσχετίστηκε, επιπλέον, η *απόρριψη-κακομεταχείριση* εκ μέρους των γονέων (Shields & Cicchetti, 2001), όπως και η *διαπραγμάτευση του συναισθήματος της ντροπής* (με την μορφή του στιγματισμού των παιδιών που εκφοβίζουν και εκφοβίζονται) (Pontzer, 2010).

Η πρακτική του στιγματισμού, σύμφωνα με τον Pontzer (2010) εκδηλώνεται με την εχθρική και προσβλητική στάση του γονέα απέναντι σε πιθανά λάθη ή εσφαλμένες επιλογές των παιδιών του. Οι γονείς που υιοθετούν τη συγκεκριμένη πρακτική συντηρούν ένα οικογενειακό περιβάλλον με συναισθήματα αποτυχίας, εχθρότητας και επιθετικών αλληλεπιδράσεων. Ανάλογες αρνητικές οικογενειακές αλληλεπιδράσεις συμβάλλουν στην απουσία της ενσυναίσθησης και στην ανά-

πτυξη ενός ρεπερτορίου εχθρικών συμπεριφορών από τα παιδιά, στις οποίες περιλαμβάνεται και ο εκφοβισμός. Αντίθετα, η επανορθωτική διαπραγμάτευση της ντροπής (Reintegrative parenting) αποτελεί μια γονεϊκή πρακτική που επιτρέπει τις εξηγήσεις, μέσω του διαλόγου, για μια μη αποδεκτή συμπεριφορά εκ μέρους του παιδιού. Κατά συνέπεια, οι γονείς διασφαλίζουν την αποδοχή και την αγάπη προς το παιδί, ενώ του μαθαίνουν την αναγνώριση εσφαλμένων πρακτικών και τη συγχώρηση.

Από την ανασκόπηση των μελετών καταγράφεται σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αυξημένης *γονεϊκής εμπλοκής* και του *υπερβολικού ελέγχου* εκ μέρους των γονέων με εμπειρίες θυματοποίησης των παιδιών τους (Stevens et al., 2002).

Όσον αφορά στα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των οικογενειών, παρατηρούμε αντιφατικά αποτελέσματα για τη σχέση ανάμεσα στο *κοινωνικοοικονομικό επίπεδο-μόρφωση* γονέων και τον σχολικό εκφοβισμό. Ενώ σε ορισμένες έρευνες (Barry et al., 2009. Bowes, 2010. Mizell, 2003. Nordhagen et al., 2005. Τσιάντης και συν., 2007) υπήρχε συσχέτιση μεταξύ της εκπαίδευσης των γονέων και του κοινωνικοοικονομικού τους επιπέδου με τον εκφοβισμό, σε άλλες (Baldry & Farrington, 2005. Flouri-Bouchanan, 2003) η συγκεκριμένη συσχέτιση δεν ήταν σημαντική.

Οι μελέτες που διερεύνησαν τη σύνθεση της οικογένειας, την οικογενειακή λειτουργικότητα ως προς την παρουσία συγκρούσεων, και την παρουσία γονεϊκής ψυχικής διαταραχής κατέδειξαν ότι ο εκφοβισμός συσχετίζεται με ορισμένους παράγοντες όπως είναι το *οικογενειακό κλίμα* (Bowes, 2010. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2005. Δημάκος, 2005), οι *οικογενειακές συγκρούσεις* (Ahmed & Braithwaite, 2004,a,b. Baldry & Farrington, 2000, 2005. Δημάκος, 2005. Stevens et al., 2002), οι *σχέσεις με αδέρφια* (Bowes, 2010. Connolly & O' Moore, 2003) και η *μητρική κατάθλιψη* (Barry et al., 2009. Georgiou, 2008a).

Από τις μελέτες που αναλύσαμε, η *εθνικότητα/φυλή/κουλτούρα* βρέθηκε να συσχετίζεται με τον εκφοβισμό στις περισσότερες μελέτες (Connolly & Keenan, 2002. Mizell, 2003), με εξαί-

ρηση την έρευνα των Spriggs et al. (2007). Η ποιοτική έρευνα των Connolly & Keenan (2002) σε 32 παιδιά και 43 γονείς από μειονότητες της Ιρλανδίας έδειξε πως ο ρατσιστικός εκφοβισμός αποτελεί σοβαρό πρόβλημα της χώρας, ενώ ο Mizell (2003) με την έρευνά του σε 713 γονείς και παιδιά στις Η.Π.Α. έδειξε πως τα παιδιά μειονοτήτων εμπλέκονται ως δράστες σε μικρότερο ποσοστό σε περιστατικά εκφοβισμού, συγκριτικά με τα παιδιά των κυρίαρχων ομάδων. Αντίθετα, οι Spriggs et al. (2007) βρήκαν πως η επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς και παιδιά, ο κοινωνικός αποκλεισμός και οι σχέσεις με τους συνομηλικούς αποτελούν παράγοντες που δεν σχετίζονται με τη φυλή/εθνικότητα.

Ως προς τη *δομή της οικογένειας*, τα αποτελέσματα είναι επίσης αντιφατικά. Στις έρευνες των Flouri & Bouchanan (2002 & 2003), και Spriggs et al. (2007), τα παιδιά των οικογενειών με έναν γονέα παρόντα, φάνηκε πως εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά εκφοβισμού. Στην έρευνα της Cassidy (2008), αντίθετα, τα παιδιά από «κλασικές» οικογένειες φάνηκαν να εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά εκφοβισμού. Στην έρευνα των Eslea και Smith (2000), η απουσία του πατέρα δεν βρέθηκε να επιδρά στην εμπλοκή των παιδιών σε περιστατικά εκφοβισμού ή στη συχνότητα του φαινομένου. Στην τελευταία έρευνα, αλλά και αυτή του Mizell (2003), τα παιδιά από πολύτεχνες οικογένειες (με μεγαλύτερο αριθμό αδερφών) βρέθηκε να συμμετέχουν περισσότερο σε περιστατικά εκφοβισμού.

Ως προς τη *σχέση των αντιλήψεων των παιδιών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό και τις γονεϊκές πρακτικές*, η θετική στάση των παιδιών απέναντι στον εκφοβισμό και η μειωμένη ενσυναίσθηση συσχετίστηκαν θετικά με την υπερπροστασία λόγω άγχους του γονέα (Γιοβαζολιάς και συν., 2009) και αρνητικά με τη ζεστασιά ως θετικό συναισθημα εκ μέρους των γονέων (Γιοβαζολιάς και συν., 2009. Zhou et al., 2002).

Οι *απόψεις των γονέων απέναντι στον εκφοβισμό και τις στρατηγικές αντιμετώπισης* που υιοθετούν οι ίδιοι, συσχετίστηκαν με την τάση των παιδιών να εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού (Ranson et al., 2004. Rigby, 2005). Για παράδει-

μα, τα παιδιά των οποίων οι γονείς θεωρούν τον εκφοβισμό ως φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης, σπάνια αποδοκιμάζουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές που παρατηρούν στο σχολείο τους και δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα παιδιά ως θύματα. Κατά συνέπεια, οι γονείς εκφράζουν με δυσκολία, την συμπάραστασή τους και θετικά συναισθήματα απέναντι τους, ενώ τα ίδια τα παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες να ασκήσουν εκφοβισμό σε άλλα παιδιά (Rigby, 2005). Οι προσδοκίες των γονέων ως προς την ανάπτυξη των παιδιών τους φάνηκε, επίσης, να επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό τις στρατηγικές των παιδιών ως παρατηρητών σε περιστατικά εκφοβισμού (Rigby, 2005). Στην έρευνα των Eslea και Smith (2000), ωστόσο, δεν υπήρχε συσχέτιση ανάμεσα στις αντιλήψεις των γονέων γύρω από τον εκφοβισμό και τις αντίστοιχες αντιλήψεις των παιδιών, ούτε ανάμεσα στις αντιλήψεις των γονέων και την εμπλοκή των παιδιών στον εκφοβισμό. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, το αποτέλεσμα αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι έφηβοι μαθητές που συμμετείχαν στη μελέτη τους δέχονται μεγαλύτερη επίδραση από τους συνομηλικούς, συγκριτικά με την επίδραση που ασκεί η οικογένεια στη συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδο.

5. Συζήτηση

Η σχολική βία ανησυχεί περισσότερο από τις εκδηλώσεις βίας στην κοινότητα, καθώς θεωρούμε τα σχολεία ως έναν ασφαλή χώρο για τα παιδιά και τους νέους. Ωστόσο, σήμερα, αναγνωρίζονται ολοένα και περισσότερα ποσοστά βίας στο σχολείο, ενώ ο δημόσιος λόγος για τον προσδιορισμό της παιδικής/νεανικής βίας και για τις πρακτικές αντιμετώπισής της εξαντλείται, συχνά, στον ηθικό χαρακτήρα και στην φύση της παιδικής ηλικίας (Μπίμπου, 2011).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια υπάρχει μεγάλη ευαισθητοποίηση γύρω από θέμα, καθώς διεθνείς οργανισμοί και ερευνητικά κέντρα, ασχολούνται με τα χαρακτηριστικά και την λεπτομερή ταξινόμηση διαφορετικών μορφών εκφοβισμού (Olweus, 2009. Rigby, 2008). Ο σχολικός εκφοβισμός συ-

ζητείται κυρίως ως ζήτημα παιδικής προστασίας, παραγνωρίζοντας, ωστόσο, τις σύνθετες σχέσεις της οικογένειας, του σχολείου, και της κουλτούρας συνομηλίκων (Davies, 2011. Horton, 2011). Οι ακαδημαϊκές και επαγγελματικές συζητήσεις κάνουν συνήθως λόγο για «παθητικά» θύματα και «σιωπηλούς μάρτυρες». Οι δράστες αναγνωρίζονται ως επικίνδυνοι, ενώ τα θύματα, ως παιδιά που κινδυνεύουν. Ο σχολικός εκφοβισμός συνδέεται με μια κουλτούρα της σιωπής, καθώς τα παιδιά και οι εφήβοι δεν μιλάνε για αυτόν, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δεν τον καταλαβαίνουν, ενώ τα σχολεία δεν έχουν μηχανισμούς καταγραφής και αναφοράς του (Τσιάντης και συν., 2007).

Η σχέση μεταξύ των γονεϊκών πρακτικών ανατροφής και των αντιλήψεων της οικογένειας σχετικά με τον εκφοβισμό από την μια πλευρά, με την εμπειρία του από τα παιδιά και τους νέους, από την άλλη πλευρά, αφορά μια ιδιαίτερα σύνθετη συνθήκη. Για τον λόγο αυτό, μελέτες που προσπαθούν να αποσαφηνίσουν τις διεργασίες που συνδέουν τα δυο φαινόμενα, είναι απαραίτητες. Από την παρούσα επισκόπηση διαπιστώνουμε ότι, συχνά, οι ερευνητές διαφοροποιούνται ως προς τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού, τον προσδιορισμό των αρκετά καλών γονεϊκών πρακτικών, και τον προσδιορισμό των κατάλληλων φορέων πληροφόρησης. Επιπρόσθετα, οι μελέτες χρησιμοποιούν διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία που δυσχεραίνουν την σύγκριση μεταξύ των ευρημάτων τους. Χρειάζεται, κατά συνέπεια, συστηματική καταγραφή και αξιοποίηση των πλέον αξιόπιστων και έγκυρων εργαλείων αξιολόγησης, τόσο του σχολικού εκφοβισμού, όσο και της οικογενειακής λειτουργίας.

Ως προς τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά των μελετών, η πλειοψηφία τους στην παρούσα ανασκόπηση –αλλά και ευρύτερα–, αφορά την αξιολόγηση του εκφοβισμού σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη συνέχεια δευτεροβάθμιας, και σε μικρότερο βαθμό, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η επισήμανση αυτή συνδέεται με τις αναπτυξιακές διαστάσεις του εκφοβισμού που εκδηλώνεται διαφορετικά, κατά την διαδικασία ανάπτυξης των παιδιών. Οι Kochenderfer-Ladd, & Wardrop, (2001), υποστηρίζουν ότι η θυματοποίη-

ση και ο εκφοβισμός στις μικρότερες ηλικίες (προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης), αφορούν τυχαίες επιλογές, καθώς τα παιδιά συμμετέχουν για πρώτη φορά στον σχηματισμό τυπικών ομάδων. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν μαρτυρίες ότι ο εκφοβισμός συμβαίνει κατά την περίοδο της πρώιμης παιδικής ηλικίας, στον ίδιο βαθμό σε αγόρια και κορίτσια (Burkhart, Knox, & Brockmyer, 2012). Όσον αφορά την εφηβεία, αυτή αποτελεί μια αναπτυξιακή περίοδο, κατά την οποία οι φιλικές σχέσεις και η ένταξη των εφήβων σε ομάδες με κοινή κουλτούρα, είναι απαραίτητες για την διαμόρφωση μιας υγιούς ταυτότητας και για την κοινωνική τους ανάπτυξη (Hong, Espelage, Grogan-Kaylor, Allen-Meares, 2012). Επιπλέον, στην περίοδο της εφηβείας, οι δυναμικές των σχέσεων που λειτουργούν στο περιβάλλον του σχολείου και οι παρές των εφήβων, καθορίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό-συγκριτικά με το οικογενειακό περιβάλλον-τη συμπεριφορά των παιδιών (Pellegrini, 2001. 2002). Παρά τις μαρτυρίες για διαφοροποιημένες μορφές σχολικού εκφοβισμού στην εφηβεία που συνδέονται περισσότερο με έμμεσες εκδηλώσεις του, όπως είναι ο κοινωνικός ή ο αποκλεισμός ή η λεκτική θυματοποίηση, είναι σημαντική η υιοθέτηση διαχρονικών ερευνών που καταγράφουν τις πιθανές αλλαγές του εκφοβισμού στα δυο φύλα, αναπτυξιακά σε συνδυασμό με τις σχέσεις γονέων-παιδιών. Αντίστοιχες μελέτες θα οδηγήσουν, επιπλέον, σε ασφαλή δεδομένα για την πρόληψη της παραβατικής συμπεριφοράς στους εφήβους.

Ως προς τους φορείς πληροφοριών, από την ανασκόπηση διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές αποτελούν την κύρια πηγή πληροφοριών για τον σχολικό εκφοβισμό, με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να ακολουθούν. Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς πληροφόρησης του σχολικού εκφοβισμού επηρεάζονται από την εκπαίδευση και την ευαισθητοποίησή τους στο συγκεκριμένο θέμα, καθώς επίσης και από την προθυμία τους να δηλώσουν αντίστοιχα περιστατικά (Olnews, 2009). Οι γονείς, από την άλλη πλευρά, σπάνια πληροφορούνται για τα περιστατικά εκφοβισμού για ποικίλους λόγους (Georgiou, & Stavrinides, 2013. Bibou-Nakou et al., 2012. Matsunaga, 2009). Ορισμένοι από τους λόγους για τους οποίους τα παι-

διά δεν δημοσιοποιούν στους γονείς τους το πρόβλημα, αφορούν, κυρίως, φόβους μήπως επιδεινωθεί η κατάστασή τους, ντροπή για αυτό που βιώνουν ή κάνουν, και έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητες των γονέων να τα βοηθήσουν αποτελεσματικά (Mishna & Alaggia, 2005). Συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο, υπάρχουν μαρτυρίες ότι οι γονείς πληροφορούνται πιο έγκαιρα, και σε μεγαλύτερο βαθμό, για τον εκφοβισμό των παιδιών τους (O'Moore & Minton, 2004). Κατά συνέπεια, οι γονείς χρειάζεται να γνωρίζουν αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης σε περίπτωση που τα παιδιά τους εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται. Οι βοηθητικοί τρόποι αντιμετώπισης που προτείνονται ή υιοθετούνται από τους γονείς προς τα παιδιά τους, τα βοηθούν αντιμετώπισουν με επάρκεια τον σχολικό εκφοβισμό (Rigby, 2008). Κατά συνέπεια, χρειάζονται επιπλέον μελέτες που να διερευνούν τους γονεϊκούς εκείνους παράγοντες στην σχέση γονέα-παιδιού που διευκολύνουν τα παιδιά να πληροφορούν τους γονείς τους για αντίστοιχα περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο τους, ανεξάρτητα από το ρόλο τους ως δράστες, θύματα ή παρατηρητές.

Οι σχέσεις των μελών μιας οικογένειας δεν περιορίζονται στις σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών, αλλά συμπεριλαμβάνουν και τις σχέσεις μεταξύ των αδερφών μιας οικογένειας. Στην παρούσα επισκόπηση, δυο μελέτες (Bowes et al., 2010, και Connolly & O' Moore, 2003) συμφωνούν ότι οι αρμονικές αδερφικές σχέσεις αποτελούν προστατευτικό παράγοντα για τις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις του εκφοβισμού σε παιδιά που θυματοποιούνται. Χρειάζονται επιπλέον μελέτες τόσο για το ρόλο των αδερφών, όσο και για τις απόψεις των πατέρων για να κατανοήσουμε σε ποιο βαθμό τα αδέρφια ή το φύλο του γονέα συνδέονται με συγκεκριμένες πρακτικές ανατροφής, αλλά και αναγνώρισης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού.

Ως προς το βασικό ερώτημα για την *σχέση μεταξύ των γονεϊκών πρακτικών ανατροφής και του*

σχολικού εκφοβισμού, οι έρευνες της ανασκόπησης αναγνωρίζουν την *οικογένεια* ως σημαντικό κοινωνικοποιητικό πλαίσιο που συσχετίζεται με τον σχολικό εκφοβισμό. Η παρούσα ανασκόπηση επιβεβαιώνει τη σημασία που έχουν οι πρακτικές ανατροφής και οι απόψεις των γονέων ως προς την εμπλοκή των παιδιών τους σε πρακτικές εκφοβισμού. Παρά τις διαφοροποιήσεις σε ορισμένες μελέτες, οι επιδράσεις αυτές αφορούν τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια, ανεξάρτητα από την ηλικία και την εθνικότητά τους. Είναι εξίσου σαφές, ωστόσο, ότι η αναζήτηση οικογενειακών παραγόντων που δυνάμει ερμηνεύουν ή συντελούν στην κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού, αφορά μια πολυσύνθετη διαδικασία, που α) δύσκολα επιτρέπει την αιτιώδη σύνδεση μεταξύ συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της οικογένειας και της συμμετοχής των παιδιών σε πρακτικές εκφοβισμού και β) αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική, όταν υιοθετεί ένα ευρύτερο, οικολογικό μοντέλο (Bronfenbrenner, 1979. 1994).

Οι μελέτες στην παρούσα επισκόπηση, κάνουν διάκριση μεταξύ γονεϊκών πρακτικών όπως είναι ο τρόπος άσκησης της πειθαρχίας, ή χαρακτηριστικών της οικογένειας, όπως είναι η ζεστασιά ή η εχθρότητα. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες, άλλοτε ερμηνεύονται θεωρητικά (με βάση, κυρίως, το μοντέλο της Baumrind), ενώ τις περισσότερες φορές μελετώνται, χωρίς να συνδέονται, απαραίτητα, με ένα ολοκληρωμένο και σαφές θεωρητικό υπόβαθρο. Πιστεύουμε ότι χρειάζονται μελέτες που να διερευνούν τον σχολικό εκφοβισμό ως μια μορφή βίας που αφορά τις *κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με τους γονείς τους, καθώς και με τους συνομηλικούς τους, και τους εκπαιδευτικούς*. Μας ενδιαφέρουν, δηλαδή, οι σχέσεις και όχι τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών ή των γονέων που θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν τον σχολικό εκφοβισμό¹³.

Υπάρχουν, για παράδειγμα, συστηματικές μαρτυρίες ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των συμμα-

13. Οι Galloway, & Roland, (2004) επισημαίνουν ότι τα περισσότερα προγράμματα κατά του εκφοβισμού αποτυγχάνουν, επειδή ακριβώς στηρίζονται σε εξατομικευμένα χαρακτηριστικά των παιδιών και των νέων.

θητών, συχνά, συζητούνται ως απόπειρα διαπραγμάτευσης της θέσης τους στην κοινωνική ιεραρχία του σχολείου και όχι ως εμπρόθετος εκφοβισμός (Cowie, & Dawn, 2008. Davies, 2011. Horton, 2011). Είναι σημαντικό να μελετηθεί αν η συγκεκριμένη διαπραγμάτευση των μαθητών που εκδηλώνεται με βία στις φιλικές τους σχέσεις, συνδέεται με τις σχέσεις που καλλιεργεί ή επιτρέπει η κουλτούρα ενός συγκεκριμένου σχολείου (υπάρχουν σχολεία που συντηρούν τον αποκλεισμό συγκεκριμένων μαθητών, Rigby, 2008), ή με τις σχέσεις των ίδιων παιδιών στο πλαίσιο της οικογένειας. Με άλλα λόγια, τα παιδιά, συμμετέχοντας σε κοινωνικές σχέσεις στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας, έχουν την δυνατότητα να συνδέονται διαφορετικά με τους ενηλίκους και συνομηλίκους τους, καθώς πρόκειται για δυο διαφορετικά πλαίσια (Μπίμπου, 2011). Θα είχε ενδιαφέρον να διερευνήσουμε τι κοινό υπάρχει στα δυο αυτά πλαίσια, που θυματοποιεί διπλά ορισμένα παιδιά.

Επιπλέον, η σύνδεση των γονεϊκών πρακτικών με την ψυχοκοινωνική υγεία των παιδιών (Zhou et al., 2002) υπογραμμίζει την ανάγκη για ενημέρωση των γονέων ως προς το ρόλο της οικογένειας στο θέμα του εκφοβισμού. Στο σημείο αυτό, θα θέλαμε να επισημάνουμε το εξής: ενώ η συμβολή της οικογένειας στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού τονίζεται από την αρχή της μελέτης του εκφοβισμού (O'leary, 2009. Rigby, 2008), πολύ λίγα προγράμματα παρέμβασης συμπεριλαμβάνουν τους γονείς. Τα λιγοστά αυτά προγράμματα επικεντρώνονται στην σύντομη ενημέρωση/εκπαίδευση των γονέων για τον σχολικό εκφοβισμό, με συχνά αμφίβολα αποτελέσματα (Craig et al., 2010. Galloway, & Roland, 2004). Οι Burkhardt et al. (2012) υποστηρίζουν την συμμετοχή των γονέων σε ευρύτερα προγράμματα που αφορούν τις σχέσεις γονέα-παιδιού, καθώς βρέθηκε ότι βοηθούν στην θετική αλληλεπίδραση γονέων-παιδιών και στην ενεργοποίηση προστατευτικών παραγόντων για την αποφυγή του σχολικού εκφοβισμού (όπως είναι, για παράδειγμα, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός για τη διαφορετικότητα, η ανάπτυξη της αυτονομίας, η βελτίωση της αυτοεκτίμησης, η τήρηση ορίων, ο έπαινος, η αποφυγή της σωματικής τιμωρίας). Η συμμετοχή των

γονέων σε προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου αξιολογείται ως ιδιαίτερα σημαντική (Farrington & Trofi, 2009), καθώς, μεταξύ άλλων, αυξάνει την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και να κατανοούν επαρκώς τις εμπειρίες των παιδιών τους, κατά τη συμμετοχή τους στις σχολικές πρακτικές.

Στην παρούσα ανασκόπηση, η κακοποίηση/ παραμέληση των παιδιών βρέθηκε να σχετίζεται με τον σχολικό εκφοβισμό. Οι Hong et al., (2012), σε μια πρόσφατη δημοσίευσή τους, αναφέρονται σε μια συστηματική επισκόπηση των μελετών που αφορούν τις επιπτώσεις της κακοποίησης στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών και καταγράφουν με υποδειγματικό τρόπο τους διαμεσολαβητικούς και ρυθμιστικούς εκείνους παράγοντες για τη σύνδεση της κακοποίησης με τον εκφοβισμό. Για παράδειγμα, οι σχέσεις γονέων-παιδιών παίζουν σημαντικό ρόλο στην σύνδεση της κακοποίησης με τον εκφοβισμό, καθώς φαίνεται ότι η υποστηρικτική σχέση ενός μέλους της οικογένειας με ένα παιδί που κακοποιείται, μπορεί να μετριάσει σημαντικά ή να αποτρέψει την εμφάνιση σοβαρών ψυχοκοινωνικών δυσκολιών στο παιδί. Κατά συνέπεια, είναι σημαντική η διερεύνηση πιθανών εμπειριών σχολικού εκφοβισμού στις έρευνες που μελετούν την παραμέληση/κακοποίηση των παιδιών και των νέων στο οικογενειακό περιβάλλον.

Η παρούσα ανασκόπηση δεν στοχεύει στην ενοχοποίηση της οικογένειας για την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών, αλλά στην βαθύτερη κατανόηση της σχέσης των οικογενειακών διαδράσεων που καταλήγουν στον σχολικό εκφοβισμό. Οι Stevens et al. (2002) και Mitsuru (2010), άλλωστε, αν και συμφωνούν πως οι αρνητικές γονεϊκές πρακτικές αυξάνουν τον κίνδυνο εμπλοκής των παιδιών σε πρακτικές εκφοβισμού, αμφισβητούν τα μοντέλα που αποδίδουν τις αιτίες του εκφοβισμού στις οικογενειακές πρακτικές. Συγκεκριμένα, η έρευνα του Mitsuru (2010) κατέδειξε πως στον εκφοβισμό δυνάμει εμπλέκονται όλα τα παιδιά, κι όχι μόνο ορισμένα των οποίων οι οικογένειες έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Επιπλέον, υποστήριξε πως, από τη στιγμή που ο ρόλος του μαθητή ως δράστη ή/και ως θύματος δεν είναι σταθερός, δεν μας επιτρέπει να προσδιορί-

σομε με ακρίβεια τα γονεϊκά χαρακτηριστικά που καθορίζουν τις εμπειρίες εκφοβισμού στα παιδιά.

Συνοψίζοντας, παρόλο που ο σχολικός εκφοβισμός συσχετίζεται με συγκεκριμένες πρακτικές ανατροφής και με οικογενειακή δυσλειτουργία, απουσιάζει η επιβεβαίωση μιας άμεσης αιτιώδους σύνδεσης μεταξύ τους (Rigby, 2008, σ.341-342). Η μετάθεση της αποκλειστικής ευθύνης για την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών των μαθητών στους γονείς στρεβλή και αναποτελεσματική: εμποδίζει το σχολείο να αναπτύξει πρακτικές και πολιτικές κατά της ενδοσχολικής βίας, και δημιουργεί σοβαρούς περιορισμούς στη συνεργασία του με τις οικογένειες. Η συνεργασία οικογένειας και σχολείου είναι απαραίτητη για την ψυχική υγεία των παιδιών και των νέων ως κοινωνικών φορέων δράσης στα δυο συστήματα. Μόνο όταν κατανοούμε τις εκφοβιστικές δράσεις των μαθητών ως ρωγμές στις κοινωνικές τους σχέσεις (Κωτσάκης, Μουρελή, Μπίμπου, Μπουτουλούση και συνεργάτες, 2011), είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε τη σημασία που έχει η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Βιβλιογραφία

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004a). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education, 7*: 35-54.
- Ahmed, E., Braithwaite, V. (2004b). "What, Me Ashamed?" Shame Management and School Bullying. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 41*: 269-294.
- Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist, 46* (4), 333-341.
- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους Λύκους-Διαδικασίες και Μηχανισμοί Θυματοποίησης εντός και εκτός Σχολείου*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Ang, P. R. (2008). Dysfunctional Parenting Behaviors and Parenting Stress Among Mothers of Aggressive Boys. *Child & Family Behavior Therapy, 30*(4): 319-336.
- Arsenio, F. W., & NICHD Early Child Care Research Network. (2004). Trajectories of Physical Aggression from Toddlerhood to Middle Childhood: Predictors, Correlates, and Outcomes. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 69*(4), i-143.
- Baldry, C. A. & Farrington P. D. (2000). Bullies and Delinquents: Personal Characteristics and Parental Styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology J. Community Appl. Soc. Psychol., 10*: 17-31.
- Baldry, A., & Farrington, D. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education, 8*: 263-284.
- Bandura, A. (1973). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barry, D. T., Dunlap, T. S., Lochman, E. J., & Wells, C. K. (2009). Inconsistent Discipline as a Mediator Between Maternal Distress and Aggression in Boys. *Child & Family Behavior Therapy, 31*(1): 1-19.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P.A. Cowan & E.M. Hetherington (Eds.), *Advances in family research* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berdondini, L., & Smith, P. (1996). Cohesion and power in the families of children involved in bully-victim problems at school: an Italian replication. *Journal of Family Therapy, 18*, 99-102.
- Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., & Chatzilambou P. (2012). Bullying/victimization from a family perspective: a qualitative study of secondary school students' views. *European Journal of Psychology of Education, Online First™*, 24 January. DOI: 10.1007/s10212-011-0101-6
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, E. T. & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioral resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. DOI:10.1111/j.14697610.2010.02216.x.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development, Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education, 3*, 2nd Ed. Oxford: Elsevier.
- Burkhart, K., Knox, M, & Brockmyer, J. (2012). Pilot

- evaluation of the ACT Raising Safe Kids Program on Children's Bullying Behavior. *Journal of Child & Family Studies*, DOI 10.1007/w10826-012-9656-3.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting Styles or Practices? Parenting, Sympathy, and Prosocial Behaviors Among Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168 (2), 147-176.
- Cassidy, T. (2008). Bullying and victimization in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, 12(1): 63-76.
- Christenson, L.S., Anderson, R.A., & Hirsch, A. J. (2004). Families with Aggressive Children and Adolescents. In C.J. Conoley & P.A. Goldstein (Eds.), *School Violence Intervention: A Practical Handbook* (pp. 359-399). The Guilford Press: New York.
- Γιοβαζολιάς, Θ., Κουρκούτας, Η. & Μητσοπούλου, Ε. (2009). Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση και Τύποι Διαπαιδαγωγικής του Πατέρα: Ψυχοπαιδαγωγικές και Συμβουλευτικές Παρεμβάσεις. Στο *Η συμβουλευτική Ψυχολογία στους Άντρες*, (Επιμέλεια έκδοσης: Μ. Μαλικιώση, Μ. & Α. Παπαστυλιανού). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cerezo, F., & Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and English pupils: A sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25(4), 353-367.
- Christensen, P. N., Rothgerber, H., Wood, W., & Matz, D.C. (2004). Social norms and identity relevance: A motivational approach to normative behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(10), 1295-1309
- Connolly, P., Keenan, M. (2002). Racist Harassment in the White Hinterlands: minority ethnic children and parents' experiences of schooling in Northern Ireland. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3): 341-355.
- Connolly, I. & O' Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and individual differences*, 35: 559-567.
- Cowie, H., & Dawn, J. (2008). *New Perspectives on Bullying* (pp. 18-21). Berkshire, England: Open University Press McGraw-Hill.
- Curtner-Smith, M., Culp, A., Culp, R., Scheib, C., Owen, K., Tilley, A., Murphy, M., Parkman, L., & Coleman, P. (2006). Mothers' parenting and young economically disadvantaged children's relational and overt bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 15(2):181-193
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Intergrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Davies, B. (2011). Bullies as Guardians of the Moral Order or an Ethic of Truths. *Children & Society*, 25, 278-286.
- Defensor del pueblo. (2007). *Informes, Estudios y Documentos : Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educacion Secundaria Obligatoria 1999-2006* (Nuevo estudio y actualización del informe 2000).Madrid: 2007.
- Δεληγιάννη-Κουϊμπτζή, Β. (2005). Ταυτότητες φύλου, Εθνικές Ταυτότητες και Σχολική Βία: διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο. Α' Έκθεση αποτελεσμάτων, Κ.Ε: 21950.YE
- Δημάκος, Κ. Ι. (2005). Οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιθετικότητα των μαθητών: Ερευνητικά δεδομένα. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 89-102.
- Dowling, E., & Osborne, E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Duong, T. M., Schwartz, D., Chang, L., Brynn, M. K. & Shelley R. T. (2009). Associations between Maternal Physical Discipline and Peer Victimization among Hong Kong Chinese Children: The Moderating Role of Child Aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37: 957-966.
- Eslea, M., Smith, P. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education*, 2: 207-219
- Estevez, E., Musitu, G., & Herrero, J. 2005. The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40(157): 183-196.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458.
- Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2009). School Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 6, 1-148.
- Frederick J. & Goddard, C. (2010). School was just a nightmare: childhood abuse and neglect and school experiences. *Child and Family Social Work*, 15: 22-30.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2002). Life Satisfaction in

- Teenage Boys: The Moderating Role of Father Involvement and Bullying. *Aggressive Behavior*, 28: 126-133.
- Flouri E. & Buchanan A. (2003). The Role of Mother Involvement and Father Involvement in Adolescent Bullying Behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 18: 634-644.
- Galloway, D., & Roland, E. (2004). Is the direct approach to bullying always the best? In P. Smith, D. Perpler, & K. Rigby (Eds.) *Bullying in Schools: How successful can interventions be?* (pp. 37-53). Cambridge: Cambridge University Press.
- Georgiou, S. (2008a). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11: 213-227.
- Georgiou, S. (2008b). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Psychological Society*, 78: 109-125.5.
- Georgiou, S. N., & Fanti, K. A. (2010). A transactional model of bullying and victimization. *Social Psychology of Education*. DOI 10.1007/s11218-010-9116-0.
- Georgiou, S & Stavrinides, P. (2013). Parenting at home and bullying at school. *Social Psychology of Education*, 16(2), 165-179.
- Harris, J. R., (1998). *The Nurture Assumption*, New York, Free Press.
- Holmes, J. R., & Holmes-Lonergan H. (2004). The bully in the family: Family influences on bullying. In C. Sanders & G. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp. 111-135). London: Elsevier Academic Press.
- Horne, M. A., Orpinas, P., Newman-Carlson, D., & Bartolomucci L. C. (2008). Elementary School Bully Busters Program: Understanding Why Children Bully and What to Do About It. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 297-325). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Horton, P. (2011). School Bullying and Social and Moral Orders. *Children & Society*, 25, 268-277.
- Houndoumadi, A. & Pateraki, L. (2001). Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, 53: 1, 19-26.
- Idsoe, T., Solli, E., Cosmovici, E. M. (2008). Social Psychological Processes in Family and School: Evidence on Their Relative Etiological Significance for Bullying Behavior. *Aggressive Behavior*, 34: 460-474.
- Jolliffe, D., & Farrington, P. D. (2006). Examining the Relationship Between Low Empathy and Bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550.
- Kim, E., Geun Hye, H., & McCubbin A. M. (2007). Korean American Maternal Acceptance-Rejection, Acculturation, and Children's Social Competence. *Fam Community Health*, 30(2): 33-45.
- Kochenderfer-Ladd, B. J., & Ladd W.G. (2001). Variations in Peer Victimization, Relations to children's maladjustment. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (p. 25-48). New York: Guilford Press.
- Kochenderfer-Ladd, B.J., & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72, 134-151.
- Kokkinos, C.M., & Panayiotou, G. (2007). Parental discipline practices and locus of control: Relationship to bullying and victimization experiences of elementary school students. *Social Psychology of Education*, 10: 281-301.
- Ladd, G. W. (1992). Themes and theories: Perspectives on processes in family-peer relationships. In R. D. Park & G. W. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (p. 3-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lam, D., & Liu, A. (2007). The Path through Bullying—A Process Model from the Inside Story of Bullies in Hong Kong Secondary Schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 24(1): 53-75.
- Leff, S. S, Power, J. T., & Goldstein B. A. (2004). Outcome Measures to Assess the Effectiveness of Bullying-prevention Programs in the Schools. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (p. 269-293). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family Factors as Correlates and Predictors of Juvenile Conduct Problems and Delinquency. *Crime and Justice*, 7, 29-149.
- Ma, X. (2001). Bullying and Being Bullied: To What Extent Are Bullies Also Victims? *American Educational Research Journal*, 38(2), 351-370.
- Matsunaga, M. (2009). Parents Don't (Always) Know Their Children Have Been Bullied: Child-Parent

- Discrepancy on Bullying and Family-Level Profile of Communication Standards. *Human Communication Research*, 35, 221-247. DOI: 10.1111/j.1468-2958.2009.01345.x.
- McKee, L., Colletti, C., Rakowa, A., Jones, J. D., & Forehand, R. (2008). Parenting and child externalizing behaviors: Are the associations specific or diffuse? *Aggression and Violent Behavior*, 13, 201-215.
- Mishna, F., & Alaggia, R. (2005). Weighing the risks: A child's decision to disclose peer victimization. *Children & Schools*, 27(4), 217-226.
- Mitsuru, T. (2010). Relations Among Bullying, Stresses, and Stressors: A Longitudinal and Comparative Survey Among Countries. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage, (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (p. 151-163). New York: Routledge.
- Mizell, C.A.C. (2003). Bullying: The Consequences of Interparental Discord and Child's Self-Concept. *Family Process*, 42(2): 237-245.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2011). Ερμηνείες και πρακτικές αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας από την πλευρά των εφήβων. Ανακοίνωση στο συνέδριο: 20 χρόνια ΕΨΥΠΕ Κοινωνικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας για παιδιά και εφήβους στην Ελλάδα, 6-7.10.2011, Αθήνα
- Νακοπούλου, Ε. 2009. *Εκφοβισμός και θυματοποίηση στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο: Η οπτική των εκπαιδευτικών και των γονέων*. Διπλωματική εργασία. Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Εξελικτικής-Σχολικής Ψυχολογίας. Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.
- Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H., & Kohler, L. (2005). Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study. *Child: Care, Health and Development*, 31(6): 693-701.
- O'Moore, M., & Minton, S. (2004). *Dealing with Bullying in Schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Obermann, M. L. (2011). Moral Disengagement in Self-Reported and Peer-Nominated School Bullying. *Aggressive Behavior*, 37, 133-144.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο*. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.
- Patterson, G., DeBaryshe, B., & Ramsey, E. (1993). A developmental perspective on antisocial behavior. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (p. 263-271). NY: Freeman.
- Pellegrini, A.D. (2001). A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression and sexual harassment during the transition from primary school through middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 9-15.
- Pellegrini, A.D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163.
- Perry, D., Hodges, E., & Egan, S. (2001). Determinants of chronic victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 73-104). New York: Guilford Press.
- Pontzer, D. (2010). A theoretical test of bullying behavior: Parenting, Personality, and the Bully/Victim Relationship. *Family Violence*, 25: 259-273.
- Ranson, S., Martin, J., & Vincent, C. (2004). Storming parents, schools and communicative inaction. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3): 259-274.
- Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school? The contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers. *School Psychology International*, 26(2): 147-161.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Rubin, H. K., Dwyer, M. K., Kim, H. A., & Burgess, B. K. (2004). Attachment, Friendship, and Psychosocial Functioning in Early Adolescence. *J Early Adolesc.*, 24(4): 326-356.
- Salmivalli, C., & Voeten M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- Sawyer, J. L., Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33, 1795-1803.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (2001). Parental Maltreatment and Emotion Dysregulation as Risk Factors for Bullying and Victimization in Middle Childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 30: 3, 349-363.
- Simons, L. R., Chao, W., Conger, D. R., & Elder, H. G. (2001). Quality of Parenting as Mediator of the Effect of Childhood Defiance on Adolescent Friendship Choices and Delinquency: A Growth Curve Analysis. *Journal of Marriage and Family*, 63(1): 63-79.

- Spriggs, L. A., Iannotti, J. R., Nansel, R. T., & Haynie L. D. (2007). Adolescent Bullying Involvement and Perceived Family, Peer and School Relations: Commonalities and Differences Across Race/Ethnicity. *Journal of Adolescent Health, 41*(3): 283-293.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the Family Environment to Children's Involvement in Bully/Victim Problems at School. *Journal of Youth and Adolescence, 31*(6): 419-428.
- Τσιάντης, Ι., Ασημόπουλος, Χ., Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Σ., Κονίδα, Ε., Μπίμπου, Ι., Σιγάλα, Α., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμος Θ. (2007). *Η βία μεταξύ των μαθητών στο σχολείο: Αποτελέσματα του Διακρατικού Προγράμματος για την Αντιμετώπιση της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού*. Συ-
νέντευξη Τύπου, Αίθουσα Ανταποκριτών Ξένου Τύπου, 22 Νοεμβρίου 2007, Αθήνα.
- Unnever, J., & Cornell, D. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior, 30*(5): 373-388.
- Ybarra, L. M., & Kimberly J. M. (2004). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence 27*: 319-336.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R., Reiser, M., Guthrie, I., Murphy, B., Cumberland, A., & Shepard, S. (2002). The Relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children's Empathy-Related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development, 73*(3): 893-915.

Family and bullying: A review of national and international research

SAVROULA KARGA¹

IOANNA BIBOU-NAKOU²

ABSTRACT

Bullying is a complex social problem with negative, longitudinal psychosocial consequences for the students being involved as bullies, victims, or observers. Family has been widely examined as a contributing factor of school bullying. The present article reviews 45 national and international studies (2000-2010) that were found to examine the relationship between parenting practices, parental views regarding bullying, and bullying itself. The main findings of the review underline the significant relationship of parenting practices and parental views of families with bullying, and stresses out the importance of family raising awareness and training for preventive and intervention measures against bullying.

Keywords: Bullying, Parenting practices, Parental views of bullying.

1. *Address:* Teacher, Ph.D, Department of Education, Aristotle University of Thessaloniki, Greece. Perikleous 29, Thessaloniki. Tel.: +30 2310-322287. E-mail: kargasta@yahoo.gr
2. *Address:* Associate Professor of Clinical Psychology, Department of Education, Aristotle University of Thessaloniki, Greece. Aristotelous 29, 54631, Thessaloniki. Tel.: +30 2310-240670. E-mail: bibou@eled.auth.gr