

ΠΑΙΔΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Συντάκτης: Καραμούζης Ιωάννης

Ψυχολόγος – Σχολικός Σύμβουλος ΒΑ, ΜΑ

Ειδίκευση στη Βιοθυμική Υπνοθεραπεία

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος για συγγραφή άρθρου έγινε βάσει προσωπικών αναζητήσεων και εμπειριών καθώς παρατηρείται έντονη σύγχυση των εννοιών της παιδικής επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού και εντοπίζεται δυσκολία διαχωρισμού και κατά συνέπεια σωστής αντιμετώπισης από την πλευρά του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Πρωταρχικός στόχος του παρόντος εγχειρήματος είναι η ενημέρωση των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των γονέων, αναφορικά με τις δύο έννοιες, ώστε να είναι σε θέση να διακρίνουν, τότε οι διάφορες ενδοσχολικές συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, αφορούν μία απλά μορφή επιθετικότητας που θεωρείται αποδεκτή και φυσιολογική εντός συγκεκριμένων πλαισίων και ανάλογα με το ηλικιακό και αναπτυξιακό στάδιό τους και τότε μπορούν να αναχθούν στο πιο σοβαρό θέμα του εκφοβισμού. Αφού γίνουν διακριτές οι διαφορές στην αντίληψη των εμπλεκομένων ως προς τη διαχείριση, τότε θα είναι περισσότερο προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν σωστά τα κρούσματα, αναζητώντας ορθές πηγές πληροφόρησης και ενημέρωσης. Συνακολούθως, δευτερεύων αλλά όχι λιγότερο σημαντικός στόχος είναι ο εφοδιασμός των διαχειριστών με βασικές τεχνικές παρέμβασης και πηγές για περαιτέρω μελέτη.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η επιθετικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ιδιότητα της ανθρώπινης φύσης και να γίνει αντιληπτή ως εγγενές χαρακτηριστικό του ανθρώπου. Ως βιολογικός παράγοντας πηγάζει από το ένστικτο της αυτοσυντήρησης και της επιβίωσης και εκδηλώνεται ως αντίδραση, όταν απειλείται η ασφάλεια του ατόμου. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, οι κοινωνικοί παράγοντες και τα πρότυπα του κοινωνικού περιγύρου, δύνανται να φέρουν ευθύνη για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των ανθρώπων (Bandura, 1973).

Η επιθετικότητα διακρίνεται σε τρεις (3) κατηγορίες: την παρορμητική, τη συντελεστική και την εχθρική επιθετικότητα. Η παρορμητική επιθετικότητα είναι αμφιθυμικής μορφής, δεν εμπεριέχει το στοιχείο της σκοπιμότητας και δεν έχει συχνότητα. Η συντελεστική επιθετικότητα αναφέρεται σε επιθετικές πράξεις, που δεν αποσκοπούν στην ολοκλήρωση επιθετικών στόχων, αλλά στην απόκτηση ή διατήρηση κάποιου αντικειμένου ή στην εξασφάλιση κάποιου

δικαιώματος. Τέλος, η εχθρική επιθετικότητα περιλαμβάνει την εσκεμμένη πρόθεση πρόκλησης βλάβης (Del Vecchio, 2011; Walker, 2010).

ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η πρώτη παιδική – προσχολική, η δεύτερη παιδική – σχολική και η εφηβική ηλικία αποτελούν τα κύρια χρονικά σημεία διαμόρφωσης της προσωπικότητας και σε αυτές τις ηλικιακές φάσεις δημιουργείται συνεπώς και η βασική στάση ζωής του παιδιού, φιλοκοινωνική ή αντικοινωνική. Η παιδική επιθετικότητα κυμαίνεται σε υψηλότερα επίπεδα κατά τη διάρκεια της πρώτης παιδικής – προσχολικής ηλικίας. Η απαρχή της επιθετικότητας εντοπίζεται γύρω στο πρώτο έτος της ζωής ενός παιδιού και παρατηρείται αύξηση και κορύφωση στο δεύτερο με τρίτο έτος. Κατά τη διάρκεια του τέταρτου έτους επέρχεται η απόρριψη της επιθετικής συμπεριφοράς. Η ευρύτερη επιστημονική κοινότητα αντιμετωπίζει έλλειψη ερευνών, αναφορικά με τις έμφυλες διαφορές στην παιδική επιθετικότητα, με αποτέλεσμα να μην υφίστανται τεκμηριωμένα στοιχεία, σχετικά με το πότε και γιατί σημειώνεται διαφοροποίηση στην εκδήλωση της επιθετικότητας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (Alink et al., 2006).

Κατά την προσχολική ηλικία, μία περίοδο ραγδαίας κοινωνικής, γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, τα χαμηλά έως και μέτρια επίπεδα επιθετικότητας, θεωρούνται ένα αναμενόμενο και φυσιολογικό αναπτυξιακό χαρακτηριστικό (Alink et al., 2006).

Η επιθετικότητα στην προσχολική ηλικία εκδηλώνεται κυρίως απέναντι στα αδέρφια και στα παιδιά με τα οποία υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση, μέσω της φυσικής επιθετικότητας (χτυπήματα, κλωτσιές, δαγκώματα, κλοπή αντικειμένου) και του κοινωνικού αποκλεισμού (άρνηση παιχνιδιού, απειλή διάλυσης της φιλίας). Κατά κύριο λόγο, η επιθετικότητα στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο λαμβάνει χώρα, αναφορικά με την απόκτηση ή τη συνέχεια της κτήσης κάποιου αντικειμένου. Η συχνότητα των επιθετικών και αντικοινωνικών συμπεριφορών μειώνεται, καθώς αναπτύσσονται οι θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και η συναισθηματική ωρίμανση (Alink et al., 2006; Krygsman & Vaillancourt, 2019).

Μετά την εγωκεντρική επαναστατική περίοδο της προσχολικής ηλικίας, η σχολική ηλικία είναι ίσως η πιο κατάλληλη ηλικία μέσα στην πορεία της ανάπτυξης του παιδιού για να εγγραφούν μέσα του, με βιωματικό και συνάμα ενσυνείδητο τρόπο, συμπεριφορές διαχείρισης της επιθετικότητας (Ζεργιώτης, 2014).

Στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο τα παιδιά και περισσότερο τα αγόρια αρχίζουν να χρησιμοποιούν συχνότερα άσχημη γλώσσα και αισχρολογίες, καθώς πλέον αντιλαμβάνονται περισσότερο το νόημα των λέξεων. Χρησιμοποιώντας την άσχημη γλώσσα, επιχειρούν να μιμηθούν τους ενήλικες, οι οποίοι στην πληθώρα των περιπτώσεων βωμολοχούν ελεύθερα, χωρίς να υπολογίζουν την παρουσία των παιδιών. Ακόμα, στην σχολική ηλικία είναι πιο έντονη η μονοπώληση του ενδιαφέροντος μέσα από την εκδήλωση παρεκκλινοσών συμπεριφορών, καθώς τα παιδιά σκέφτονται περισσότερο και εντοπίζουν πιο εύκολα την αδιαφορία στην στάση ενός άλλου, όμως εξακολουθούν να μην είναι αρκετά ώριμα, ώστε να το εκφράσουν με λόγια. Οι

σωματικές επιθέσεις παρουσιάζονται μειωμένες, συγκριτικά με την προσχολική ηλικία, όμως αυξημένες στις ομαδικές δραστηριότητες, καθώς στο δημοτικό αναπτύσσεται περισσότερο το αίσθημα του ανήκειν σε μία ομάδα (Ζεργιώτης, 2014).

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

Η επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά της συγκεκριμένης περιόδου εκδηλώνεται μέσα από την άρνηση συμμόρφωσης με τους κανόνες, την παραβίαση ορίων, τη μεταβίβαση προσωπικών ευθυνών σε άλλους, τις έντονες διαμάχες με τους γονείς, την σχολική διαρροή, την καταστροφή ξένης περιουσίας, την εσκεμμένη σωματική κακοποίηση ατόμων ή ζώων, την χρήση όπλων (τούβλο, σπασμένο γυαλί, μαχαίρι κ.ά.) και την ανάπτυξη του αισθήματος της εκδικητικότητας (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου – Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου, 2015).

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Με τον όρο εκφοβισμός, εννοούμε μία μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που λαμβάνει χώρα κυρίως κατά τη διάρκεια της δεύτερης παιδικής – σχολικής ηλικίας και της εφηβείας. Περιλαμβάνει μία επίθεση, η οποία κυμαίνεται σε φυσική, λεκτική ή ψυχολογική με στόχο να προκαλέσει φόβο, άγχος ή πόνο στο θύμα. Επιπρόσθετα, έχει παρατηρηθεί σημαντική διαφορά δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος, η επίθεση προκύπτει στην πλειοψηφία των περιστατικών χωρίς εμφανές ερέθισμα και συνεχίζεται συστηματικά, για μεγάλο χρονικό διάστημα. Υπάρχουν δύο βασικοί τύποι εκφοβισμού, ο άμεσος (εμφανής παρενόχληση) και ο έμμεσος (κοινωνική απομόνωση του θύματος) (Eriksen, Nielsen, & Simonsen, 2014; Harel-Fisch et al., 2011; Hellfeldt, Johansson, & Gill, 2016; Menesini & Salmivalli, 2017; Smith, 2017; Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011; Stavrinides, Paradeisiotou, Tziogouros, & Lazarou, 2010; Travlos, Tsorbatzoudis, Barboukis, & Douma, 2018). Ο εκφοβισμός περιλαμβάνει μία δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ θύτη και θύματος. Ο θύτης αυξάνει τη δύναμή του και το θύμα χάνει την ενέργειά του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αδυνατεί το θύμα να αντιδράσει ή να διαχειριστεί με οποιονδήποτε τρόπο την κατάσταση που βιώνει. Η ανισορροπία της δύναμης μπορεί να προκύψει λόγω φυσικής δύναμης, κοινωνικού ρόλου εντός της ομάδας ή αριθμού ατόμων (μία ομάδα στοχοποιεί ένα άτομο) (Hellfeldt et al., 2016; Menesini & Salmivalli, 2017; Smith, 2017).

Ο σχολικός εκφοβισμός, πέρα από άμεσος και έμμεσος διακρίνεται σε εννέα (9) ακόμα υποκατηγορίες: λεκτικός, συναισθηματικός, ψυχολογικός, σωματικός, κοινωνικός, σεξουαλικός, ρατσιστικός, εκφοβισμός με εκβιασμό και ηλεκτρονικός εκφοβισμός (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου – Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου, 2015; Stavrinides et al., 2010; Travlos et al., 2018).

ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

Όπως προκύπτει από τα προαναφερθέντα, οι έννοιες της επιθετικότητας και του εκφοβισμού, μοιράζονται ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, όμως διαφοροποιούνται σε σημαντικά επίπεδα, τα οποία χρήζουν επισήμανσης, ώστε να εφαρμοσθούν τα κατάλληλα μέτρα αντιμετώπισης σε κάθε περίπτωση. Η έννοια του εκφοβισμού δύναται να ενταχθεί στην ομπρέλα της επιθετικότητας και να χαρακτηριστεί ως έκφραση ή μετεξέλιξή της. Από τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε ότι βασικά συστατικά του εκφοβισμού αποτελούν, η έλλειψη έκδηλου ερεθίσματος που να προκαλεί την επίθεση, η συστηματικότητα της επίθεσης για ένα εύλογο χρονικό διάστημα, η διαφορά δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος και η επιθυμία για πρόκληση βλάβης (Eriksen et al., 2014; Harel-Fisch et al., 2011; Hellfeldt et al., 2016; Menesini & Salmivalli, 2017; Smith, 2017; Salmivalli et al., 2011; Stavrinides et al., 2010; Travlos et al., 2018). Στην γενικότερη έννοια της επιθετικότητας εντοπίζουμε μόνο το συστατικό της επιθυμίας για πρόκληση βλάβης στον τύπο της εχθρικής επιθετικότητας (Del Vecchio, 2011; Walker, 2010). Η εκδήλωση της επιθετικότητας έχει χαρακτηριστεί ως ένα απαραίτητο και φυσιολογικό στοιχείο στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη των παιδιών (Alink et al., 2006; Bandura, 1973), κάτι το οποίο δεν φαίνεται να συναντάται σε κάποια επιστημονική έρευνα, σχετικά με τον εκφοβισμό.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η διαφορά στην τρόπο αντιμετώπισης των δύο φαινομένων έγκειται στη διάκριση μεταξύ φυσιολογικής επιθετικής αντίδρασης, η οποία δεν χρήζει παρέμβασης και θα εξαλειφθεί με την πάροδο του χρόνου και σε κρούσματα εκφοβισμού, τα οποία τυγχάνουν διαφορετικού χειρισμού.

Σύμφωνα με το Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου – Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου (2015), προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να συζητούν και να ενημερώνουν τους μαθητές, αναφορικά με τα δικαιώματά τους, αλλά και τους κανόνες συμπεριφοράς του σχολείου. Επίσης, μπορούν να τους διδάξουν κατάλληλους τρόπους έκφρασης της έντασης και του θυμού τους, μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες σε συνεργασία με τον/την ψυχολόγο του σχολείου, να προάγουν την ομαδική συνεργασία στο πλαίσιο της τάξης και να παραπέμπουν στον/στην ψυχολόγο του σχολείου, όταν αντιλαμβάνονται τις ενδείξεις. Επιπρόσθετα, θεωρείται σημαντική η ουσιαστική και αποτελεσματική εποπτεία στα διαλείμματα, ιδιαίτερα στους χώρους υψηλού κινδύνου εκδήλωσης κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού (τουαλέτες, αποθήκες, εργαστήρια κ.ά.). Οι δάσκαλοι και καθηγητές, μπορούν να επικοινωνούν με τους γονείς και σε συνεργασία με τον/την ψυχολόγο του σχολείου να διοργανώνουν ημερίδες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης για την παιδική επιθετικότητα και τον σχολικό εκφοβισμό, ώστε και οι ίδιοι οι γονείς, να είναι σε θέση να ανιχνεύσουν τα συμπτώματα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν

την ευκαιρία, πέρα από το να ενημερώσουν και να παροτρύνουν τους γονείς να υιοθετήσουν πιο ενεργό ρόλο στην σχολική καθημερινότητα των παιδιών τους, όσο αυτό είναι εφικτό και ανάλογο με τις υποχρεώσεις του κάθε γονέα. Ένα ακόμη σημαντικό κομμάτι της δουλειάς των εκπαιδευτικών είναι η μέριμνα για την ομαλή ένταξη νεοφερμένων μαθητών/μαθητριών, μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθητών/μαθητριών με διαφορετική θρησκεία, πολιτισμικό υπόβαθρο ή σεξουαλικό προσανατολισμό. Τέλος, όλα τα παραπάνω, για να ευοδώσουν, χρειάζονται το κίνητρο και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πάνω στα σύγχρονα δεδομένα και τους σύγχρονους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, έχουν αναπτυχθεί αρκετά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης από ερευνητικές ομάδες στο εξωτερικό, αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Μία πρόσφατη μετα-ανάλυση αναφέρει περισσότερα από 40 σχολικά προγράμματα κατά του εκφοβισμού, τα οποία έχουν αναπτυχθεί, υλοποιηθεί και αξιολογηθεί. Η αξιολόγηση έδειξε ότι 12 από τα προγράμματα αυτά πέτυχαν να μειώσουν σημαντικά τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση (Tiofi & Farrington, 2011). Παραδείγματα γνωστών επιτυχημένων προγραμμάτων, τα οποία εμπίπτουν στην κατηγορία των «θεωρητικά και εμπειρικά κατοχυρωμένων και αξιολογημένων προγραμμάτων παρέμβασης και πρόληψης του εκφοβισμού» και τα οποία μπορείτε να αναζητήσετε για περαιτέρω μελέτη και οργάνωση παρεμβάσεων είναι το «Olweus program,» (Olweus, 2004), το «Zero» (Roland, Bru, Midthassel, & Vaaland, 2009), το «KiVa,» (Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011) και το «ViSC» (Spiel & Strohmeier, 2011).

Η υιοθέτηση μίας ολιστικής προσέγγισης από πλευράς του σχολείου που θα έχει ως θεμέλιους λίθους της, τον ανοιχτό διάλογο, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και θα λαμβάνει υπόψη τις σχέσεις εξουσίας, τις διακρίσεις λόγω φύλου, κοινωνικο-πολιτικού υποβάθρου, κοινωνικο-οικονομικής θέσης ή σεξουαλικού προσανατολισμού, καθώς και τη δομική ιεραρχία του σχολείου, δύναται να αποτελέσει ένα πλάνο που θα κατορθώσει να προσφέρει ουσιαστική βοήθεια στην αντιμετώπιση της σχολικής επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού (Artinopoulou & Michael, 2014).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alink, L. R. A., Mesman, J., Van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, J. M. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50-month old children. *Child Development*, 77, 954–966.
- Artinopoulou, V., & Michael, I. (2014). European guide on antibullying good practices. European Antibullying Network. Retrieved in 06-02-2020 from: http://www.antibullying.eu/sites/default/files/wk2_guide_of_good_practices_final2_v2.pdf.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Del Vecchio, T. (2011). Instrumental aggression. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of child behavior and development* (pp. 823–824). New York: Springer.
- Dogra, N., & Bhugra, D. (2013). Impact of culture on child mental health: Diagnosis and treatment. In A. S. Antoniou & B. D. Kirkcaldy (Eds.), *Education, family and child and adolescent health* (pp. 173–196). Athens: Diadrassi.
- Eriksen, T. L., Nielsen, H., & Simonsen, M. (2014). Bullying in elementary school. *The Journal of Human Resources*, 49(4), 839-871.
- Ζεργιώτης, Α. (2014). Η παιδική επιθετικότητα και η αντιμετώπισή της στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση της 49ης περιφέρειας δημοτικής εκπαίδευσης Αττικής. *EJournals Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 181-217.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvad, H., Amitai, G., Picket, W., Molcho, M., Due, P., De Matos, M. G., Craig, W., Varnai, D., Mazur, J., Favresse, D., Leveque, A., Aasvee, K., Villerusa, A., & Valverde, P. R. (2011). Negative school perception and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34(4), 639-652.
- Hellfeldt, K., Johansson, B., & Gill, P. (2016). Longitudinal analysis of links between bullying victimization and psychosomatic maladjustment in Swedish schoolchildren. *Journal of School Violence*, 17, 86-98.
- Huessler, G. (2013). Adolescent health issues: Psychological implications. In A. S. Antoniou & B. D. Kirkcaldy (Eds.), *Education, family and child and adolescent health* (pp. 121–140). Athens: Diadrassi.
- Jelonkiewicz, I. (2013). Sense of coherence (SOC) as a major health-promoting personal resource among youth. In A. S. Antoniou & B. D. Kirkcaldy (Eds.), *Education, family and child and adolescent health* (pp. 155–172). Athens: Diadrassi.

- Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου - Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου (2015). *Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού*. Ανακτημένο στις 29-01-2020 από το διαδικτυακό τόπο: <http://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/10/ekpaideutikos.pdf>.
- Krygsman, A., & Vaillancourt, T. (2019). Peer victimization, aggression, and depression symptoms in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 47(2), 62-73.
- Μονάδα Εφηβικής Υγείας (2014). Τί συμβαίνει στην εφηβεία; Εκφοβισμός, άσκηση βίας. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://youth-health.gr/i-monada/fulladia/teuxos-9ti-sumbainei-stin-efibeia-ekfobismos-askisi-bias#.VK-ziXugz4o>.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(S1), 240-253.
- Nenniger, P., & Frey, A. (2013). Autonomy and self-direction in childhood education. In A. S. Antoniou & B. D. Kirkcaldy (Eds.), *Education, family and child and adolescent health* (pp. 253–271). Athens: Diadrassi.
- Olweus, D. (2004). The Olweus bullying prevention program: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (pp. 13–36). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Roland, E., Bru, E., Midthassel, U. V., & Vaaland, G. S. (2009). The Zero program against bullying: Effects of the program in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education*, 13(1), 41–55.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.
- Smith, P. K. (2017). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532.
- Spiel, C., & Strohmeier, D. (2011). National strategy for violence prevention in Austrian schools and kindergarten: Development and implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 412–418.
- Stavriniades, P., Paradeisiotou, A., Tziogouros, C., & Lazarou, C. (2010). Prevalence of bullying among Cyprus elementary and high school students. *International Journal of Violence and School*, 11, 114-128.

- Travlos, A. K., Tsorbatzoudis, H., Barboukis, V., & Douma, I. (2018). The effect of moral disengagement on bullying: Testing the moderating role of personal and social factors. *Journal of Interpersonal Violence, 0*(00), 1-20.
- Ttofi, M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*, 27–56.
- Walker, H. M. (2010). Relational aggression in schools: Implications for future research on screening intervention and prevention. *School Psychology Review, 39*(4), 594-600.