



Στρατηγικές  
Αναπτυξιακής  
και Εφηβικής  
Υγείας



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΙΑΤΡΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΙΑΤΡΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Διευθύντρια: Αν. Καθηγήτρια Αρτεμισία Τσίτσικα

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Γονεϊκό στυλ και σχολική βία στην εφηβεία: Βιβλιογραφική ανασκόπηση»

Ευτέρπη Παπαγεωργίου

7450552200029

Ψυχολόγος-Θεατρολόγος

Επιβλέπων καθηγητής: Θεόδωρος Σεργεντάνης, M.D., Ph.D., F.A.C.E.

2025



Στρατηγικές  
Αναπτυξιακής  
και Εφηβικής  
Υγείας



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΙΑΤΡΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΙΑΤΡΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Διευθύντρια: Αν. Καθηγήτρια Αρτεμισία Τσίτσικα

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Γονεϊκό στυλ και σχολική βία στην εφηβεία: Βιβλιογραφική ανασκόπηση»

Ευτέρπη Παπαγεωργίου

7450552200029

Ψυχολόγος-Θεατρολόγος

Επιβλέπων καθηγητής: Θεόδωρος Σεργεντάνης, M.D., Ph.D., F.A.C.E.

Επίκουρος Καθηγητής Επιδημιολογίας – Μεθοδολογίας της Έρευνας

Τμήμα Πολιτικών Δημόσιας Υγείας, Σχολή Δημόσιας Υγείας, ΠΑΔΑ

Καθηγητής-Σύμβουλος, Διοίκηση Μονάδων Υγείας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

2<sup>ο</sup> Μέλος Τριμελούς Επιτροπής

Αρτεμισία Τσίτσικα

Αναπλ. Καθηγήτρια Παιδιατρικής – Εφηβικής Ιατρικής ΕΚΠΑ

Επιστημονική Υπεύθυνος Μονάδας Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.)

Β' Παιδιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών Νοσοκομείο Παίδων «Π. & Α.  
Κυριακού»

Πρόεδρος Ελληνικής Εταιρείας Εφηβικής Ιατρικής (Ε.Ε.Ε.Ι.)

Διευθύντρια ΠΜΣ «Στρατηγικές Αναπτυξιακής και Εφηβικής Υγείας»

3<sup>ο</sup> Μέλος Τριμελούς Επιτροπής

Τώνια Ναϊρ-Βασιλάκου

Καθηγήτρια Διατροφής Ειδικών Πληθυσμιακών Ομάδων και Δημόσιας Υγείας

Τμήμα Πολιτικών Δημόσιας Υγείας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

2025

## Περιεχόμενα

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| Εισαγωγή .....                                                                  | 6  |
| Γενικό μέρος.....                                                               | 10 |
| Κεφάλαιο 1. Θεωρητική προσέγγιση της σχολικής βίας και θυματοποίησης .....      | 10 |
| 1.1. Το θεωρητικό πλαίσιο της σχολικής βίας .....                               | 11 |
| 1.2. Το θεωρητικό πλαίσιο της σχολικής θυματοποίησης.....                       | 15 |
| Κεφάλαιο 2. Σχολική βία .....                                                   | 20 |
| 2.1. Είδη σχολικής βίας.....                                                    | 20 |
| 2.2. Οι αιτίες της σχολικής βίας .....                                          | 21 |
| 2.2.1. Οικογενειακή κατάσταση και στυλ γονικής μέριμνας.....                    | 21 |
| 2.2.2 Το διαδικτυακό κοινωνικό δίκτυο .....                                     | 21 |
| 2.2.3. Προσωπικοί παράγοντες.....                                               | 22 |
| 2.3. Ο αντίκτυπος των παρευρισκόμενων στη βία στα σχολεία .....                 | 23 |
| 2.3.1. Η επιρροή της σχολικής βίας στη συμπεριφορά των παρευρισκόμενων .....    | 23 |
| 2.3.2. Παρευρισκόμενοι στον διαδικτυακό εκφοβισμό .....                         | 24 |
| 2.4. Επιπτώσεις της σχολικής βίας.....                                          | 25 |
| 2.4.1. Οι σωματικές επιπτώσεις της σχολικής βίας στα παιδιά .....               | 25 |
| 2.4.2. Διαταραχή αντιδραστικής προσκόλλησης και άλλα κοινωνικά προβλήματα ..... | 26 |
| Κεφάλαιο 3. Γονεϊκά στυλ και εφηβεία.....                                       | 28 |
| 3.1. Γονεϊκά στυλ και οι επιδράσεις τους στις σχέσεις γονέων-παιδιού.....       | 28 |
| 3.2. Καθορισμός των τριών βασικών γονεϊκών στυλ.....                            | 30 |
| 3.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και ωριμότητα εφήβων βάσει των γονεϊκών στυλ..... | 31 |

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.4. Η εγγύτητα στις σχέσεις γονέων-εφήβων .....                                                      | 34 |
| 3.5. Οι επιπτώσεις των γονεϊκών στυλ στην εγγύτητα γονέα-εφήβου.....                                  | 36 |
| 3.6. Τα οφέλη και η σημασία της εγγύτητας γονέα-παιδιού.....                                          | 37 |
| 3.7. Ο ρόλος της μητέρας εναντίον του ρόλου του πατέρα στο γονεϊκό στυλ .....                         | 39 |
| Ειδικό μέρος .....                                                                                    | 41 |
| Κεφάλαιο 4. Γονεϊκά στυλ, σχέσεις συνομηλίκων και ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα και επίδοση ..... | 41 |
| Κεφάλαιο 5. Γονεϊκά στυλ και επιθετικότητα .....                                                      | 48 |
| Κεφάλαιο 6. Γονεϊκά στυλ και επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο .....                                  | 53 |
| Κεφάλαιο 7. Γονεϊκά στυλ και παραβατικότητα .....                                                     | 58 |
| Συμπεράσματα.....                                                                                     | 69 |
| Βιβλιογραφία.....                                                                                     | 75 |

## Εισαγωγή

Αυτή η μελέτη εξετάζει τη σχέση μεταξύ των γονεϊκών στυλ και της σχολικής βίας στους εφήβους. Πιο συγκεκριμένα, ερευνάται πώς τα γονεϊκά στυλ συνδέονται με διαφορετικές λειτουργίες βίας. Προηγούμενη έρευνα εξέτασε τη σχέση μεταξύ των γονεϊκών στυλ και της σχολικής βίας σε εφήβους (Kawabata et al., 2011; Lereya et al., 2013; Piquart, 2017). Ωστόσο, αν και αυτές οι προηγούμενες εργασίες είναι ενδεικτικές και ενδιαφέρουσες, η έρευνα σχετικά με τα γονεϊκά στυλ και τις λειτουργίες της βίας είναι ακόμη σε αρχικό στάδιο, ειδικά όσον αφορά την τυπολογία που προτείνεται από τους Maccoby & Martin (1983).

Το ενδιαφέρον για τη μελέτη της σχολικής βίας ξεκίνησε στη βόρεια Ευρώπη, τη δεκαετία του 1970, με έρευνες και προτάσεις πρόληψης που αναπτύχθηκαν από τους Σκανδιναβούς ερευνητές, Olweus (1978) και Heinemann (1872). Έκτοτε, ένας μεγάλος αριθμός μελετών σχετικά με τη σχολική βία έχει δημιουργηθεί ως απάντηση στην αυξανόμενη κοινωνική ανησυχία για τα προβλήματα της συνύπαρξης στην τάξη (Merrin et al., 2018; Tsaousis, 2016). Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τις αρνητικές συνέπειες της βίας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων, δικαιολογεί τη σημασία της περαιτέρω έρευνας σε αυτό το αντικείμενο μελέτης.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε λεπτομερώς τη βίαιη συμπεριφορά. Από την άποψη αυτή, οι Little, Henrich et al. (2003) ταξινόμησαν τις βίαιες πράξεις σε δύο κύριες κατηγορίες, που περιλαμβάνουν τόσο τη μορφή όσο και τη λειτουργία αυτής της συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τη μορφή της, η βία μπορεί να ταξινομηθεί σε έκδηλη και σχεσιακή. Η έκδηλη βία αναφέρεται σε συμπεριφορές που περιλαμβάνουν άμεση αντιπαράθεση με άλλους με σκοπό να προκαλέσουν κακό (σπρώξιμο, χτύπημα, απειλή, προσβολή, κ.λπ.). Η σχεσιακή βία δεν συνεπάγεται άμεση αντιπαράθεση μεταξύ του επιτιθέμενου και του θύματος και ορίζεται ως η πράξη που στοχεύει να βλάψει τον κύκλο φίλων άλλου ατόμου ή στην αντίληψή του για συμμετοχή στην ομάδα (κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνική απόρριψη, διάδοση φημών, κλπ.).

Σε σχέση με τη λειτουργία της βίαιης συμπεριφοράς, παρατηρούνται δύο θεμελιώδεις τύποι: η αντιδραστική και η προληπτική βία. Η αντιδραστική βία αναφέρεται σε συμπεριφορές που περιλαμβάνουν αμυντική απάντηση σε κάποια πρόκληση. Αυτή η βίαιη συμπεριφορά μπορεί να εξηγηθεί μέσω μηχανισμών απογοήτευσης και επιθετικότητας και συνήθως συνδέεται με ζητήματα παρορμητικότητας και αυτοελέγχου, και με μια προκατάληψη στην ερμηνεία των κοινωνικών σχέσεων που βασίζεται στην τάση να γίνονται εχθρικές αποδόσεις στη συμπεριφορά των άλλων (Berkowitz, 1989).

Η προληπτική ή εργαλειακή βία, αναφέρεται σε συμπεριφορά που καθοδηγείται από στόχους, δηλαδή η βίαιη πράξη είναι το όργανο μέσω του οποίου ο επιτιθέμενος αναμένει να επιτύχει κάτι. Αυτό το είδος βίας έχει συνδεθεί με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Από αυτή την άποψη, η προληπτική βία μπορεί να αποκτηθεί με παρατήρηση μοντέλων ή με άμεση εμπειρία, και περιλαμβάνει την πρόβλεψη οφελών, είναι σκόπιμη και ελέγχεται από εξωτερικές ενισχύσεις. Αυτός ο τύπος συμπεριφοράς έχει συσχετιστεί με επακόλουθα προβλήματα παραβατικότητας, αλλά και με υψηλά επίπεδα κοινωνικής ικανότητας και ηγετικών δεξιοτήτων (Carroll et al., 1999). Υπάρχει πάντα και η καθαρή διάσταση της βίας, αναφερόμενη στη βίαιη συμπεριφορά ενός ατόμου, τόσο φανερό όσο και σχεσιακή, ανεξάρτητα από τη λειτουργία της (Little et al., 2003).

Η λειτουργικοποίηση της βίας που καθιερώθηκε από τους Little et al. (2003) έχει αποδειχθεί πολύ χρήσιμη στην μελέτη της βίαιης σχολικής συμπεριφοράς, λόγω του λεπτομερούς επιπέδου ανάλυσης αυτής της μεταβλητής και του τρόπου με τον οποίο σχετίζεται με άλλους σχετικούς ψυχοκοινωνικούς παράγοντες σε αυτό το πρόβλημα (Buelga et al., 2009; Estévez López et al., 2018). Στην πραγματικότητα, η ανάπτυξη της σχολικής βίας θεωρείται μια σύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία (Jones et al., 2012). Μελέτες που υιοθετούν μια οικολογική προοπτική τονίζουν τη σημασία της ανάλυσης διαφορετικών ατομικών (δηλαδή φύλου και ηλικίας) και συμφραζομένων (δηλαδή, γονεϊκού στυλ) παραγόντων που συμβάλλουν σε μια πιο ακριβή εξήγηση της βίαιης δυναμικής στα σχολεία (Postigo et al., 2013).

Μεταξύ των παραγόντων που αναλύθηκαν σε σχέση με τη βίαιη συμπεριφορά στο σχολείο, διαφορετικές έρευνες έχουν επισημάνει αυτούς που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον. Κατά την εφηβεία, οι κοινωνικές σχέσεις των συνομηλίκων και οι ανησυχίες που προκύπτουν από αυτές αποκτούν μεγαλύτερη συνάφεια και σημασία από ό,τι στα προηγούμενα στάδια της ζωής. Ωστόσο, η σημασία της οικογένειας δεν μειώνεται αλλά, αντίθετα, παραμένει ουσιαστικός παράγοντας αναφοράς και καθοριστικός, σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο, για την ψυχοκοινωνική ευημερία των παιδιών (Hidalgo et al., 2016). Το σύστημα οικογενειακής αλληλεπίδρασης θέτει το στάδιο που καθορίζει το ρεπερτόριο των συμπεριφορών των εφήβων και τις μεγαλύτερες ή μικρότερες πιθανότητες να είναι βίαιοι.

Σε πολλές μελέτες, η δυσπροσαρμοστική και βίαιη συμπεριφορά των εφήβων συνδέεται με ακατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές, αναποτελεσματική επίβλεψη και γονική καθοδήγηση και με αρνητικές σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας (Dekonić et al., 2003; Tsaousis, 2016). Επιπλέον, ο εκφοβισμός, τόσο διά ζώσης όσο και διαδικτυακά, έχουν συνδεθεί με υψηλότερα επίπεδα γονικού άγχους και με αυταρχικές και πιο ανεκτικές πρακτικές (Healy et al., 2015). Υπό αυτή την έννοια, οι οικογένειες των μαθητών που εμπλέκονται σε βίαιη συμπεριφορά στο σχολείο έχουν μεγάλη δυσκολία στον έλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών τους. Αντίθετα, οι έφηβοι που αισθάνονται συναισθηματικά εμπλεκόμενοι με την οικογένειά τους παρουσιάζουν αυξημένη αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία και χαμηλότερη τάση να διαπράττουν βίαιες και αντικοινωνικές πράξεις (Onder & Yilmaz, 2012).

Μια οικογενειακή μεταβλητή μεγάλης σημασίας στη σχέση παιδιού-γονέα είναι η γονική κοινωνικοποίηση. Οι διαστάσεις του ελέγχου-επιβολής και συμμετοχής-αποδοχής έχουν αναγνωριστεί ως χαρακτηριστικές των γονεϊκών στυλ. Η διάσταση συμμετοχή-αποδοχή ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο οι γονείς εμπλέκονται συναισθηματικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, προσφέροντάς τους στοργή και υποστήριξη και χρησιμοποιώντας διάλογο και θετική επικοινωνία. Η διάσταση ελέγχου-επιβολής αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι γονείς ενεργούν αυστηρά και αρνητικά για να οριοθετήσουν και να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους μέσω της

εξουσίας τους. Με βάση αυτές τις δύο διαστάσεις προκύπτουν τέσσερα βασικά στυλ ανατροφής: αυταρχικό που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα ελέγχου και χαμηλά επίπεδα στοργής, επιτρεπτικό που προσδιορίζεται από χαμηλό έλεγχο και υψηλή στοργή, δημοκρατικό το οποίο χρησιμοποιεί υψηλά επίπεδα ελέγχου και στοργής και αδιάφορο που χαρακτηρίζεται από χαμηλά επίπεδα ελέγχου και στοργής (Steinberg et al., 1994).

Η έρευνα των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών τρόπων γονικής μέριμνας και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, στην παιδική και εφηβική ηλικία, παρουσιάζει ορισμένες ασυνέπειες σχετικά με την επίδραση αυτών των στυλ στην ψυχοκοινωνική ευημερία και τη συμπεριφορική προσαρμογή των παιδιών. Ειδικά στην αγγλοσαξονική κουλτούρα, πολλοί συγγραφείς έχουν παρατηρήσει ότι το δημοκρατικό γονεϊκό στυλ σχετίζεται με την καλύτερη ψυχοκοινωνική ικανότητα, την ακαδημαϊκή ικανότητα και τη λιγότερο εσωτερικευμένη δυσφορία και προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών (Baumrind, 1991). Επιπλέον, οι δημοκρατικοί γονείς κατάφεραν να προστατεύσουν τους εφήβους τους από την χρήση ναρκωτικών (Baumrind, 1991) και την παραβατικότητα (Hoeve et al., 2011).

## Γενικό μέρος

### Κεφάλαιο 1. Θεωρητική προσέγγιση της σχολικής βίας και θυματοποίησης

Τα σχολεία θεωρητικά είναι ασφαλή μέρη για τα παιδιά και τους εφήβους. Το πρόβλημα, ωστόσο, είναι ότι η ασφάλειά τους συχνά διακυβεύεται με τρόπους που φαίνεται να έχουν χειροτερέψει τις τελευταίες δεκαετίες. Τα περιστατικά θανατηφόρας βίας υψηλού προφίλ στα αμερικανικά σχολεία, για παράδειγμα, αποτελούν τέτοια παραδείγματα. Πράγματι, οι μαζικοί πυροβολισμοί στα σχολεία έχουν καθιερώσει ονόματα όπως το Columbine High School, το Sandy Hook Elementary School και το Marjory Stoneman Douglas High School ως σημεία αναφοράς για την σχολική βία και τις συνέπειες που αυτή μπορεί να έχει (Fridel, 2021; Jonson, 2017).

Ωστόσο, οι σχολικοί πυροβολισμοί είναι μόνο ένα μέρος του πολύ ευρύτερου φαινομένου της σχολικής βίας (Finkelhor et al., 2016; Myers et al., 2020). Εκτός από τον φόβο της θανατηφόρας βίας που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι μαθητές, πιο συχνά είναι τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, παρενόχλησης και επιθετικότητας και που εμφανίζονται σε καθημερινή βάση (Chouhy et al., 2017; Fisher et al., 2017).

Αυτό το γεγονός είναι εξαιρετικά σημαντικό αφού η σχολική θυματοποίηση –όπως ακριβώς η θυματοποίηση που συμβαίνει σε άλλα περιστασιακά και κοινωνικά πλαίσια– έχει συνδεθεί με ένα ευρύ φάσμα προβληματικών αποτελεσμάτων τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα (Polanin et al., 2021). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι νέοι που πέφτουν θύματα στο σχολείο έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να βιώσουν μια ποικιλία προβλημάτων ψυχικής υγείας, όπως άγχος, κατάθλιψη και αυτοκτονικό ιδεασμό (Duru & Balkis, 2018; Hatchel et al., 2019; Hinduja & Patchin, 2019) και αυξημένους κινδύνους προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως η εμπλοκή σε κατάχρηση ουσιών και άλλες μορφές παραβατικότητας (Connell et al., 2017; Deryol & Wilcox, 2020; Sullivan et al., 2006).

Η έρευνα αποκαλύπτει επίσης ότι οι θυματοποιημένοι μαθητές τείνουν να έχουν εξασθενημένες σχολικές δεσμεύσεις και να επιδεικνύουν

χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκών επιδόσεων (Fite et al., 2014; Randa et al., 2019), ότι είναι πιο πιθανό να απορριφθούν από τους συνομηλίκους τους (Zimmer-Gembeck, 2016), και ότι βαθμολογούνται χαμηλότερα σε γενικούς δείκτες ευημερίας (Varela et al., 2019). Αυτές οι συνέπειες μπορεί να επεκταθούν και στη διάρκεια της ζωής, καθώς η θυματοποίηση κατά την παιδική ηλικία και την εφηβεία έχει συνδεθεί με μια σειρά κοινωνικών, υγειονομικών και συναισθηματικών προβλημάτων στην ενήλικη ζωή, συμπεριλαμβανομένου και του εγκλήματος (Wright et al., 2019).

Είναι αυτό το ευρύ φάσμα αρνητικών συνεπειών που έχει αυξήσει το ενδιαφέρον για το φαινόμενο της σχολικής βίας τα τελευταία χρόνια και την έχει παγιώσει ως σημαντικό κοινωνικό πρόβλημα (Forster et al., 2020). Ως αποτέλεσμα, υπάρχει αναμφισβήτητα μεγαλύτερη πίεση και προσπάθεια για την αντίδραση και την διαχείριση του προβλήματος της σχολικής βίας από ό,τι υπήρξε ποτέ πριν (Lee et al., 2022). Αυτός είναι και ο λόγος έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί παρεμβάσεις βίας στο σχολείο, που κυμαίνονται από εκπαιδευτικές εκστρατείες κατά του εκφοβισμού έως την ανάπτυξη μοντέλων αξιολόγησης απειλών για μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο (Cornell, 2020; Jiménez-Barbero et al., 2020), έως την νομοθεσία που ποινικοποιεί τη συμπεριφορά εκφοβισμού (Hatzenbuehler et al., 2017).

### **1.1. Το θεωρητικό πλαίσιο της σχολικής βίας**

Κανένας ακαδημαϊκός κλάδος δεν έχει το μονοπώλιο της μελέτης της βίας. Σίγουρα, η βίαιη συμπεριφορά και οι συνέπειές της έχουν μελετηθεί από μελετητές σε πολλούς τομείς - από την κοινωνιολογία έως την ψυχολογία (Laub, 2004; West, 1983), από τις πολιτικές επιστήμες έως τα οικονομικά (Donohue & Levitt, 2001), και άλλους στο ενδιάμεσο (Jeffrey, 1978) – και όλοι έχουν κάτι σημαντικό να πουν σχετικά με το γιατί αναπτύσσεται μια βίαιη συμπεριφορά. Ωστόσο, είναι η εγκληματολογία, ένας ομολογουμένως διεπιστημονικός τομέας, που είναι πλήρως αφιερωμένος σε προβλήματα όπως ο εντοπισμός των πηγών και των συνεπειών της εγκληματικής βίας. Ως αποτέλεσμα, υπάρχει μια ουσιαστικά χρήσιμη οριοθέτηση για διερεύνηση σε σχέση με το πώς σκέφτονται οι μελετητές για τη φύση της σχολικής βίας και

της θυματοποίησης σε όλους τους κλάδους, ειδικά σε σχέση με τις κύριες θεωρητικές προοπτικές που χρησιμοποιούνται συχνά και είναι γεγονός ότι δεν υπάρχει πάντα επικάλυψη μεταξύ τους.

Για παράδειγμα, οι παραδοσιακές εγκληματολογικές προοπτικές έχουν μακρά ιστορία στην εξέταση της βίαιης συμπεριφοράς γενικά. Τα πρώιμα κοινωνιολογικά μοντέλα προσέγγιζαν τη βία μέσα από το πρίσμα της δυναμικής της κοινότητας που διευκόλυνε την νεανική εγκληματικότητα (π.χ. διάσπαση των πηγών κοινωνικού ελέγχου και μετάδοση στάσεων που υποστηρίζουν το έγκλημα και τη βία), μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους και του ανταγωνισμού των εγκληματικών και μη εγκληματικών συστημάτων αξιών και μέσω των φαινομένων που προκαλούνται από την σύζευξη της οικονομικής διαστρωμάτωσης με τον πολιτιστικό στόχο της επίτευξης της οικονομικής επιτυχίας (Merton, 2017). Αυτές οι εξηγήσεις αντικαταστάθηκαν σε μεγάλο βαθμό στη δεκαετία του 1960 με εκείνες που επικεντρώθηκαν στο πώς η εγκληματική συμπεριφορά - συμπεριλαμβανομένης της βίαιης συμπεριφοράς - μαθαίνεται μέσω μιας διαδικασίας μοντελοποίησης και ενίσχυσης (Burgess & Akers, 1966), καθώς και πώς μια τέτοια συμπεριφορά θα μπορούσε να είναι προϊόν αποδυνάμωσης των κοινωνικών δεσμών και θεσμών. Πιο σύγχρονες προοπτικές αναβίωσαν την παράδοση της ορθολογικής επιλογής – την ιδέα ότι το έγκλημα και η βία συμβαίνουν επειδή οι άνθρωποι δεν φοβούνται επαρκώς την τιμωρία (Becker, 1968) – και άλλες που έχουν τονίσει τη σημασία των επιπέδων αυτοελέγχου των ατόμων (Gottfredson, 1981).

Όλες αυτές οι θεωρίες έχουν επηρεάσει την κύρια εγκληματολογική έρευνα σχετικά με τις πηγές της σχολικής βίας (Gottfredson, 1981). Με αυτόν τον τρόπο, είναι σύνηθες στο πλαίσιο της εγκληματολογίας να προσεγγίζεται η μελέτη του εγκλήματος του δρόμου και του σχολικού εγκλήματος με παρόμοιους τρόπους, όπου η σχολική βία και ο εκφοβισμός αντιμετωπίζονται, σε κάποιο βαθμό, ως ένας μικρόκοσμος προσβολής στην κοινότητα. Οι μελετητές, για παράδειγμα, έχουν αξιολογήσει τις σχέσεις μεταξύ της προσβολής στο σχολείο και των μέτρων του σχολικού και κοινοτικού πλαισίου (π.χ., δείκτες οικονομικής στέρησης, ποσοστά εγκληματικότητας στην κοινότητα και βίαιο σχολικό πλαίσιο, Baker, 1998; Wilcox, Augustine et

al., 2006), τις αποκλίνουσες συσχετίσεις συνομηλίκων και τις αντικοινωνικές στάσεις (Ousey & Wilcox, 2005; Pratt et al., 2010), τις διάφορες μορφές συναισθήματος και πίεσης (James et al., 2015; Lee & Cohen, 2008), τους δεσμούς με το σχολείο και τους γονείς (Georgiou, 2009; Peguero & Jiang, 2014) και τα επίπεδα αυτοελέγχου (Moon & Alarid, 2015).

Άλλοι κλάδοι - από την εκπαίδευση, την αναπτυξιακή και τη σχολική ψυχολογία - τείνουν να αντλούν περισσότερο από κοινωνικές και αναπτυξιακές θεωρίες που επικεντρώνονται στη βελτίωση του status (Aizpitarte et al., 2019) και την κοινωνική προσαρμογή (Estévez et al., 2009). Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους αποτελούν θεμελιώδες μέρος της ζωής των παιδιών σχολικής ηλικίας και ένα βασικό συστατικό αυτών των σχέσεων είναι η ιεραρχία στην οποία οι νέοι πρέπει αναπόφευκτα να περιηγηθούν (Destin et al., 2012). Στη δεκαετία του 1950, εμφανίστηκε ένα σώμα ερευνών ψυχολογίας που συνέδεε διάφορες μορφές επιθετικότητας με την κατάσταση και τη δημοτικότητα στις ομάδες συνομηλίκων. Ορισμένες από αυτές τις πρώιμες εργασίες διαπίστωσαν ότι ορισμένες μορφές επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών – όπως η προκληθείσα επιθετικότητα έναντι των απρόκλητων εκρήξεων – αντιμετωπίστηκαν με έγκριση από τους συνομηλίκους (Lesser, 1959). Η θεμελιώδης έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό από τον Olweus (1977) διαπίστωσε επίσης ότι τα αγόρια που εκφοβίζουν άλλους μαθητές ήταν σχετικά δημοφιλή και συχνά είχαν την υποστήριξη δύο ή τριών άλλων αγοριών στην τάξη.

Έκτοτε έχει αναπτυχθεί μια μεγάλη βιβλιογραφία στην αναπτυξιακή ψυχολογία που εξετάζει παράγοντες όπως η δημοτικότητα, η κοινωνική προτίμηση και η αποδοχή από τους συνομηλίκους σε σχέση με τη σχολική επιθετικότητα (Olweus, 1977; Postigo et al., 2012; Pouwels et al., 2018). Η θυματοποίηση των άλλων – είτε μέσω επιθετικότητας, εκφοβισμού ή απροκάλυπτης βίας – γίνεται αντιληπτή από ορισμένους νέους ως μια βιώσιμη στρατηγική για να εδραιωθούν ψηλότερα στην κοινωνική κλίμακα (Faris et al., 2020). Ως εκ τούτου, η σχολική επιθετικότητα θεωρείται σε ορισμένα αναπτυξιακά πλαίσια ως μια στρατηγική, εργαλειακή συμπεριφορά που επιτρέπει στους νέους να αποκτήσουν και να διατηρήσουν μια κυρίαρχη κοινωνική θέση (Faris & Felmlee, 2011). Αυτή η άποψη έρχεται σε αντίθεση

με ορισμένες επικρατούσες εγκληματολογικές θεωρίες που εξηγούν την επιθετικότητα κυρίως ως προϊόν παρορμητικότητας, κακής ρύθμισης των συναισθημάτων ή απόρριψης (Garofalo & Velotti, 2017).

Πράγματι, η ψυχολογική και αναπτυξιακή έρευνα για τον εκφοβισμό υποδηλώνει ότι οι νταήδες υπολογίζουν στην επιθετικότητά τους για να γίνουν ορατοί και να συγκεντρώσουν θαυμασμό (Junonen & Graham, 2014). Κατά συνέπεια, μεγάλο μέρος αυτής της εργασίας επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες (όπως η κοινωνική ικανότητα) μπορούν να βοηθήσουν τους νέους να μετριάσουν τις αρνητικές πτυχές των κοινωνικών σχέσεων και την απόρριψη των συνομηλίκων και να αντιμετωπίσουν τους στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνική επιβίωση του κοινωνικού αρχικού μέσω μη βίαιων τρόπων (Camodeca et al., 2015).

Φυσικά, τα επιστημονικά όρια δεν είναι αδιαπέραστα και οι θεωρίες για την αναπτυξιακή εγκληματολογία έχουν πολλαπλασιαστεί επίσης τις τελευταίες δεκαετίες, ενσωματώνοντας εξηγήσεις από την ψυχολογία. Υπάρχουν επίσης ορισμένοι παράγοντες - όπως το παιδικό τραύμα και η θυματοποίηση - που είναι κεντρικοί για τη μελέτη της σχολικής βίας σε πολλαπλά πεδία (Forster et al., 2020). Ένας μεγάλος όγκος διεπιστημονικών μελετών δίνει επίσης έμφαση στους οικολογικούς παράγοντες, όπως το σχολικό κλίμα, που διαμορφώνουν τους κανόνες, τις αξίες, τους κανόνες και τη δομή ενός σχολείου (Gage et al., 2014). Τα σχολεία με θετικό κλίμα είναι συνήθως εκείνα όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς (συναισθηματικά και σωματικά) και όπου υπάρχει συνεργασία, σεβασμός και θετικές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Ένα θετικό σχολικό κλίμα θεωρείται ότι μπορεί να μειώσει την βία και την επιθετικότητα ενισχύοντας την υποστήριξη των συνομηλίκων, μειώνοντας την απόρριψη των συνομηλίκων και ενθαρρύνοντας τις σχέσεις φροντίδας και υποστήριξης ανάμεσα τους (Espelage et al., 2014).

Σε γενικές γραμμές, όπως και με τη μελέτη της επιθετικότητας και της βίας γενικά, οι διαφορετικοί κλάδοι τείνουν να ευνοούν τις δικές τους θεωρητικές προοπτικές (Dooley, 2021) όταν πρόκειται για τη μελέτη της σχολικής βίας. Στην εγκληματολογία, η εστίαση συχνά δίνεται σε

παραδοσιακούς συσχετισμούς, όπως ο αυτοέλεγχος, ο κοινωνικός δεσμός, η πίεση, η κοινωνική μάθηση, η κοινωνική αποδιοργάνωση και οι δομές ορθολογικής επιλογής (Moon & Alarid, 2015; Ousey & Wilcox, 2005; Walters, 2018). Σε άλλους τομείς, η εστίαση δίνεται πιο συχνά στις κοινωνικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης και γονικής μέριμνας (Patterson, 1986), στην επεξεργασία της κοινωνικής πληροφορίας (Dodge & Coie, 1987), στην κοινωνική κυριαρχία, στην κοινωνική γνώση (Swearer et al., 2014) και στο άγχος κοινωνικού αποκλεισμού.

## **1.2. Το θεωρητικό πλαίσιο της σχολικής θυματοποίησης**

Παρόμοια με τη μελέτη της βίας, η μελέτη της θυματοποίησης είναι έντονα διεπιστημονική. Η έρευνα για την παιδική θυματοποίηση ειδικότερα έχει προέλευση από την ιατρική, την κοινωνική εργασία και την ψυχολογία (Kempe et al., 1962; Zalba, 1966), και είναι σήμερα ένα από τα πιο ευρέως μελετημένα φαινόμενα στις κοινωνικές επιστήμες (Metzler et al., 2017). Δεν λείπουν οι θεωρίες που έχουν προσπαθήσει να εντοπίσουν τις περίπλοκες πηγές εκφοβισμού, παρενόχλησης και βίαιης θυματοποίησης που μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη ζωή των νέων. Όμως, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη μελέτη της βίας, υπάρχουν διαφορές μεταξύ των κύριων θεωρητικών προοπτικών που χρησιμοποιούνται για να εξηγήσουν τη θυματοποίηση στο πεδίο της εγκληματολογίας έναντι άλλων ακαδημαϊκών επιστημών.

Στο πλαίσιο της εγκληματολογίας, για παράδειγμα, έχουν ευνοηθεί οι θεωρίες ευκαιριών (Wilcox & Cullen, 2018) και, τις τελευταίες δεκαετίες, οι θεωρίες του τρόπου ζωής (Hindelang et al., 1978) και της δραστηριότητας ρουτίνας (Cohen & Felson, 2003) οι οποίες κυριαρχούν στη μελέτη της θυματοποίησης. Αν και αυτές οι θεωρήσεις διαφέρουν ως προς την έμφαση που δίνουν στις επικίνδυνες συμπεριφορές (Pratt & Turanovic, 2016), είναι παρόμοιες στο ότι προσεγγίζουν τη θυματοποίηση ως προς τη σύγκλιση σε χρόνο και χώρο ενός παρακινούμενου δράστη, ενός κατάλληλου στόχου/θύματος και απουσία ικανής κηδεμονίας. Συγκεκριμένα, οι Hindelang et al. (1978) παρατήρησαν ότι τα άτομα που μοιράζονται ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά (π.χ. ηλικία, φύλο ή φυλή) είναι είτε

περισσότερο ή λιγότερο πιθανό να πέσουν θύματα. Αυτές οι διαφορές στον κίνδυνο θυματοποίησης θεωρήθηκαν ως συνάρτηση των τρόπων ζωής με τους οποίους συμμετείχαν διαφορετικές δημογραφικές ομάδες στην εμπειρία της θυματοποίησης (Hindelang et al., 1978). Αυτά τα πρότυπα τρόπου ζωής θεωρήθηκαν επίσης ότι διαμορφώνονται από δομικούς περιορισμούς ή κοινωνικές δυνάμεις που προέρχονται από ανισότητες στην κοινωνική δομή, όπως η οικονομική στέρηση και ο φυλετικός διαχωρισμός (South & Deane, 1993).

Από την άλλη πλευρά, η θεωρία δραστηριότητας ρουτίνας των Cohen & Felson (2003) υπογράμμισε ότι οι άνθρωποι δεν χρειάζεται να κάνουν επικίνδυνα πράγματα για να θυματοποιηθούν. Αντίθετα, η θεωρία δραστηριότητας ρουτίνας χρησιμοποιήθηκε για να εξηγήσει πώς η θυματοποίηση θα μπορούσε να συμβεί ακόμα και απουσία παραδοσιακών εγκληματικών κοινωνικών συνθηκών όπως η φτώχεια (Felson & Cohen, 1980). Το έγκλημα και η θυματοποίηση θεωρήθηκαν ότι έχουν τις ρίζες τους στις ρουτίνες της καθημερινής ζωής που συνδέουν τους ανθρώπους με την παρουσία άλλων, όπως το να φεύγουν από το σπίτι και να πηγαίνουν στη δουλειά, τα είδη δηλαδή των καθημερινών δραστηριοτήτων που χωρίζουν πολλούς άνθρωποι από αυτούς που εμπιστεύονται και την περιουσία που εκτιμούν (Cohen & Felson, 2003).

Τα τελευταία χρόνια, οι θεωρίες του τρόπου ζωής και της δραστηριότητας ρουτίνας έχουν επεκταθεί με μερικούς βασικούς τρόπους. Για παράδειγμα, οι θεωρίες επικίνδυνου τρόπου ζωής και αυτοελέγχου έχουν συνδυαστεί σε μια ολοκληρωμένη θεωρία για τη θυματοποίηση (Turanovic et al., 2015). Αυτή η θεωρία αναγνωρίζει ότι τα άτομα με ανεπαρκή αυτοέλεγχο είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε επικίνδυνες συμπεριφορές που τα φέρνουν κοντά σε επικίνδυνα μέρη και άτομα. Επιπλέον, η θεωρία της ρουτίνας δραστηριότητας – η οποία αρχικά παρουσιάστηκε ως εξήγηση στο μακροεπίπεδο των αλλαγών στις τάσεις του ποσοστού εγκληματικότητας – επεκτάθηκε περαιτέρω στα άτομα. Μια εκτεταμένη σειρά δραστηριοτήτων ρουτίνας έχει συνδεθεί με τη θυματοποίηση, συμπεριλαμβανομένης της μη δομημένης κοινωνικοποίησης με φίλους, της επίσκεψης στη βιβλιοθήκη και

της παρέας σε δημόσιους χώρους, όπως σε κήπους, καφετέριες και καταστήματα (Tanner et al., 2015).

Έτσι, όσον αφορά τη θυματοποίηση στο σχολείο, ως επί το πλείστο, η εγκληματολογική έρευνα τείνει να προσεγγίζει το πρόβλημα με τον ίδιο τρόπο όπως η μελέτη της θυματοποίησης γενικότερα: από τις θεωρίες ευκαιριών του τρόπου ζωής και των θεωριών δραστηριότητας ρουτίνας. Ως εκ τούτου, μεγάλο μέρος της έρευνας για τη σχολική θυματοποίηση που παράγεται στην επικρατούσα εγκληματολογία επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό στις συμπεριφορικές ρουτίνες των μαθητών. Αυτές περιλαμβάνουν συμπεριφορές που είναι επικίνδυνες (π.χ. κατανάλωση ναρκωτικών και αλκοόλ, εμπλοκή σε διάφορες αντικοινωνικές συμπεριφορές ή παρέα με παραβατικούς συνομηλίκους) – ειδικά όταν συμβαίνουν σε περιβάλλοντα υψηλού κινδύνου (π.χ. σε σχολεία που χαρακτηρίζονται από κουλτούρα βίας ή σε σχολεία που βρίσκονται σε μειονεκτούσες και βίαιες κοινότητες) – που φαίνεται να είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της σχολικής θυματοποίησης, τουλάχιστον μερικές φορές (Khanhkhham et al., 2020).

Η εγκληματολογική έρευνα έχει επίσης επικεντρωθεί σε συμπεριφορές όπως η συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. αθλήματα και ακαδημαϊκοί σύλλογοι), οι οποίες φαίνεται να δημιουργούν πιο ασυνεπή ευρήματα (Cecen-Celik & Keith, 2019). Ορισμένες έρευνες έχουν επίσης αποκαλύψει ότι τα επίπεδα αυτοελέγχου των νέων μπορεί να επηρεάσουν τον κίνδυνο θυματοποίησής τους στο σχολείο, χωρίς τις επικίνδυνες συμπεριφορές τους (Deryol et al., 2017; Wilcox et al. al., 2009). Και αυτά τα ευρήματα όμως είναι ανάμεικτα. Ορισμένες μελέτες υποδεικνύουν ότι ο χαμηλός αυτοέλεγχος – η συνάφεια του οποίου εξαρτάται από την υπόθεση ότι οι νέοι έχουν αυτονομία να επιλέξουν τι θέλουν να κάνουν και πότε ή πού θέλουν να το κάνουν – δεν είναι ισχυρός ή σταθερός προγνωστικός παράγοντας θυματοποίησης στο σχολείο που είναι ένα σχετικά δομημένο περιβάλλον (Kulig et al., 2017).

Φαίνεται λοιπόν ότι οι παραδοσιακές εγκληματολογικές θεωρίες, όταν εφαρμόζονται στη μελέτη της θυματοποίησης στο σχολείο, αφήνουν ορισμένα σημαντικά δυσαναπλήρωτα κενά. Ορισμένα από αυτά τα κενά μπορεί να αντιμετωπιστούν από θεωρίες προερχόμενες από άλλους κλάδους.

Σε τομείς όπως η εκπαίδευση και η αναπτυξιακή ψυχολογία, το πρόβλημα της θυματοποίησης στο σχολείο συχνά θεωρείται λιγότερο προϊόν επικίνδυνων ή αδόμητων δραστηριοτήτων και περισσότερο ως προϊόν ευαλωτότητας που πηγάζει από την απόκλιση από τους κανόνες της ομάδας (Blake et al., 2016). Προσωπικά χαρακτηριστικά ή χαρακτηριστικά που βρίσκονται εκτός του ελέγχου του παιδιού μπορούν έτσι να συμβάλουν στον κίνδυνο θυματοποίησης (Finkelhor & Asdigian, 1996). Για παράδειγμα, τα παιδιά με σωματικές ή γνωστικές αναπηρίες (Son et al., 2012) και LGBT νέοι (λεσβίες, ομοφυλόφιλοι, αμφιφυλόφιλοι και τρανς) διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο εκφοβισμού και θυματοποίησης στο σχολείο (Myers et al., 2020).

Οποιαδήποτε χαρακτηριστικά που κάνουν τους νέους να ξεχωρίζουν από τους συνομηλίκους τους – είτε σχετίζεται με τη φυλή ή την εθνικότητα, την εμφάνιση ή την ταυτότητά τους – τους θέτει σε κίνδυνο να τους αποφεύγουν, να στιγματίζονται ή να θεωρούνται ως κοινωνικά ακατάλληλοι (Wright et al., 1986). Τα παιδιά που κατέχουν μια οριακή κοινωνική θέση διατρέχουν κίνδυνο θυματοποίησης επειδή είναι απίθανο να υποστηριχθούν ή να υπερασπιστούν από τα μέλη της ομάδας συνομηλίκων (Troop-Gordon, 2017).

Αυτές οι δυναμικές «εντός ομάδας» έναντι «εκτός ομάδας» θεωρούνται επίσης ότι διαμορφώνονται από διάφορους παράγοντες σε επίπεδο σχολείου (Thomas et al., 2018). Η θυματοποίηση είναι πιο συνηθισμένη στα σχολεία και τις τάξεις που χαρακτηρίζονται από πρότυπα συνομηλίκων που υποστηρίζουν τον εκφοβισμό και την επιθετικότητα, τη σύγκρουση μεταξύ συνομηλίκων και όπου υπάρχει μια ανισορροπία δύναμης που στρέφεται υπέρ λίγων μαθητών (Hymel & Swearer, 2015).

Εναλλακτικά, σε σχολεία με αυξημένο κοινωνικό κεφάλαιο και θετικό σχολικό κλίμα – όπως όπου υπάρχουν σαφείς κανόνες που διέπουν τη συμπεριφορά των μαθητών, υπάρχει πιο δίκαιη δυναμική των συνομηλίκων και οι εκπαιδευτικοί έχουν πιο αποδοκιμαστικές απόψεις για την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό – οι μαθητές τείνουν να έχουν χαμηλότερους κινδύνους θυματοποίησης (Saarento et al., 2013). Φυσικά, όπως και με τη μελέτη της βίαιης συμπεριφοράς και της προσβολής στο σχολείο, υπάρχει διεπιστημονική επικάλυψη μεταξύ της εγκληματολογικής

έρευνας και της έρευνας που παράγεται σε άλλους τομείς (Beelmann & Lösel, 2021). Ωστόσο, οι κυρίαρχες θεωρίες που χρησιμοποιούνται στην εγκληματολογία για τη μελέτη της θύματοποίησης στο σχολείο τείνουν να είναι κάπως μοναδικές από άλλους κλάδους (Deryol et al., 2017; Wilcox et al., 2009).

## **Κεφάλαιο 2. Σχολική βία**

### **2.1.Είδη σχολικής βίας**

Η βία στον σχολικό χώρο αποτελεί μία από τις πιο εμφανείς μορφές κακοποίησης που υφίστανται τα παιδιά. Περιλαμβάνει σωματική, ψυχολογική και σεξουαλική κακοποίηση, καθώς και εκφοβισμό που πηγάζει από παράγοντες όπως το φύλο, οι κοινωνικοί κανόνες, καθώς και ευρύτερα δομικά και κοινωνικά πλαίσια, όπως οι οικονομικές ανισότητες, η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός και οι συγκρούσεις (UNESCO, 2011).

Η βία μπορεί να εκδηλωθεί μέσω οποιασδήποτε μορφής σωματικής επιθετικότητας που έχει σκοπό να προκαλέσει βλάβη, όπως η σωματική τιμωρία ή ο σωματικός εκφοβισμός, είτε από ενήλικες είτε από συνομηλίκους. Σωματική τιμωρία ορίζεται ως κάθε μορφή ποινής που περιλαμβάνει τη χρήση βίας με σκοπό να προκαλέσει πόνο ή δυσφορία σε κάποιο βαθμό. Συχνά εφαρμόζεται για την τιμωρία της ανεπαρκούς ακαδημαϊκής επίδοσης ή για τη διόρθωση της ανάρμοστης συμπεριφοράς (UNESCO, 2017).

Η ψυχολογική κακοποίηση περιλαμβάνει λεκτικές και συναισθηματικές μορφές βίας, όπως απομόνωση, απόρριψη, αγνόηση, ύβρεις, διάδοση φημών, επινόηση ψεμάτων, προσβλητικά ψευδώνυμα, γελοιοποίηση, ταπείνωση, απειλές και ποινές ψυχολογικής φύσης. Η ψυχολογική τιμωρία δεν περιλαμβάνει σωματική βία, αλλά υποβαθμίζει, εξευτελίζει, απομονώνει, απειλεί, τρομοκρατεί ή γελοιοποιεί ένα παιδί ή έναν έφηβο (UNESCO, 2017).

Η σεξουαλική κακοποίηση περιλαμβάνει πράξεις όπως σεξουαλικός εκφοβισμός, σεξουαλική παρενόχληση, ανεπιθύμητη σωματική επαφή, εξαναγκασμό σε σεξουαλικές πράξεις και βιασμό, και επηρεάζει τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια. Η βία στα σχολεία προκαλεί αίσθημα ανασφάλειας και φόβου, επηρεάζοντας αρνητικά το συνολικό σχολικό κλίμα και καταπατώντας το δικαίωμα των μαθητών να εκπαιδεύονται σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί χώροι δεν μπορούν να εκπληρώσουν τον βασικό τους ρόλο ως μέρη μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης αν τα παιδιά δεν βρίσκονται σε περιβάλλον ελεύθερο από τη βία (UNESCO, 2017).

## **2.2. Οι αιτίες της σχολικής βίας**

### **2.2.1. Οικογενειακή κατάσταση και στυλ γονικής μέριμνας**

Κατά τα πρώτα κρίσιμα χρόνια της σχολικής ζωής η γονεϊκή ανταπόκριση και ανατροφή δρουν ως ο κύριος παράγοντας επιρροής για την κοινωνικοποίηση των παιδιών και συγκεκριμένα την εκδήλωση ή όχι επιθετικών συμπεριφορών (Oliveira et al., 2019). Η έρευνα δείχνει ότι οι αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες των παιδιών και τα λανθασμένα στυλ ανατροφής των γονέων συσχετίζονται θετικά με την εκδήλωση επιθετικότητας στο σχολικό πλαίσιο (Zhou et al., 2022).

Σε άλλες έρευνες παρατηρούνται τα ίδια αποτελέσματα, δηλαδή η αυταρχική και βίαια γονεϊκή ανατροφή φέρει μεγαλύτερη επιθετικότητα στα παιδιά, ακόμη αυξάνει και τα επίπεδα άγχους, ενώ φαίνεται να ελαττώνει γενικώς τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (McIntosh, 2003). Ορισμένα προβλήματα αρνητικής εσωστρέφειας συνδέονται με τη θυματοποίηση. Τα περισσότερα από αυτά οφείλονται σε γονική ενδοοικογενειακή βία. Τα παιδιά που έχουν ψυχολογικά ή σωματικά προβλήματα φαίνεται να θυματοποιούνται πιο εύκολα (Hodges & Perry, 1999). Οι νταήδες συχνά διαπράττουν πράξεις βίας εναντίον ευάλωτων ατόμων στο σχολείο επειδή θέλουν να κερδίσουν περισσότερη προσοχή και αναγνώριση (Garandean et al., 2014).

### **2.2.2 Το διαδικτυακό κοινωνικό δίκτυο**

Σήμερα, η κοινωνική δικτύωση έχει γίνει ο κύριος δίαυλος επικοινωνίας της κοινής γνώμης. Οι μαθητές εκμεταλλεύονται επίσης τα χαρακτηριστικά επικοινωνίας του διαδικτύου, όπως η ισχυρή άνοδος, η εξάπλωση και η συνέχεια. Οι μαθητές θα επωφεληθούν από την ευκολία επικοινωνίας του διαδικτύου για να διαδώσουν κακές απόψεις σε κοινωνικές πλατφόρμες δικτύων σχολείων και άλλες κοινωνικές εφαρμογές και να διαπράξουν βία. Μπορεί ακόμη και να οδηγήσει σε πολλαπλά περιστατικά βίας στα σχολεία. Σύμφωνα με μια εθνικά αντιπροσωπευτική έρευνα σε περίπου 5.000 Αμερικανούς εφήβους, από το 2019, το 36,5% των μαθητών ανέφεραν ότι είχαν βιώσει διαδικτυακό εκφοβισμό στη διάρκεια της ζωής τους και το 17,4% ανέφεραν ότι είχαν βιώσει διαδικτυακό εκφοβισμό τις

τελευταίες 30 ημέρες (Hinduja & Patchin, 2014). Όσον αφορά τον διαδικτυακό εκφοβισμό, το 14,8% των μαθητών παραδέχτηκε ότι διέπραξε διαδικτυακό εκφοβισμό στη διάρκεια της ζωής του και το 6,3% δήλωσε ότι το είχε κάνει τις τελευταίες 30 ημέρες (Christov-Moore et al., 2014).

Αυτό το συγκεκριμένο είδος επιθετικότητας και βίας μπορεί να έχει πολύ αρνητικές επιπτώσεις στους νέους. Η έκθεση αναφέρει ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός από πολλούς νέους που στοχεύουν ανηλίκους αποδεικνύεται πιο επιβλαβής από τον σωματικό εκφοβισμό. Η βία στα σχολεία μπορεί να επηρεάσει τις σπουδές και τη ζωή των μαθητών σε ελάχιστο επίπεδο ή ακόμη και να είναι αρκετά σοβαρή ώστε να προκαλέσει πολλαπλούς σωματικούς και ψυχικούς τραυματισμούς στους μαθητές. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μια σειρά αντιδραστικών συμπεριφορών αποσύνδεσης, όπως η πλήρης εγκατάλειψη του σχολείου, η αλλαγή των προσωπικών και επαγγελματικών προβολών ανάπτυξης ή ίσως η διάπραξη ενός σοβαρού αδικήματος (Li, 2010).

### **2.2.3. Προσωπικοί παράγοντες**

Με την έναρξη της εφηβείας, η σωματική, κοινωνική και ψυχολογική κατάσταση των περισσότερων νέων αλλάζει σημαντικά. Νέα στοιχεία του χαρακτήρα, όπως η αυτογνωσία, η δημιουργία ταυτότητας, η λήψη ρίσκων κλπ είναι το νέο επίκεντρο ενδιαφέροντος για τους εφήβους. Δημιουργείται έτσι ένα δίπολο, από την μία η αυξανόμενη ανάγκη ανεξαρτησίας και εισόδου στην ενηλικίωση και από την άλλη η θέληση για κατανόηση και υποστήριξη από γονείς και εκπαιδευτικούς. Οι αλλαγές αυτές σε οργανικό επίπεδο επηρεάζουν την ψυχολογία των εφήβων και ο συσσωρευμένος τους θυμός μπορεί να εκτονωθεί με την μορφή βίας προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες της καθημερινότητας, όπως πχ ένα κακό βαθμό, μια συναισθηματική απογοήτευση κλπ. (Garandean et al., 2014).

## **2.3. Ο αντίκτυπος των παρευρισκόμενων στη βία στα σχολεία**

### **2.3.1. Η επιρροή της σχολικής βίας στη συμπεριφορά των παρευρισκόμενων**

Ελάχιστη έρευνα έχει γίνει σχετικά με τις επιπτώσεις στην ψυχική υγεία του εκφοβισμού και του αυτοκτονικού ιδεασμού των εφήβων (Wu et al., 2016). Ορισμένοι ερευνητές όμως έχουν βρει μια θετική συσχέτιση μεταξύ της κατάθλιψης και του άγχους, καθώς και του εκφοβισμού και των παρευρισκόμενων (Midgett & Doumas, 2019). Έχει προταθεί ότι οι αντιδράσεις των παρευρισκόμενων και τα αρνητικά συναισθήματα μπορούν να προκληθούν όταν ένα άτομο βιώνει ή παρατηρεί αρνητικές αξιολογήσεις και συμπεριφορές (Ng et al., 2020).

Η βία είναι ένα κοινό φαινόμενο, με αποτέλεσμα συχνά στον εκφοβισμό να βρίσκονται πολλοί παρευρισκόμενοι εκτός από τον θύτη και το θύμα (Salmivalli et al., 1996). Οι ερευνητές χωρίζουν τους παρευρισκόμενους σε τέσσερις κατηγορίες:

- (1) Αυτός που συμμετέχουν μαζί με τον νταή.
- (2) Αυτοί που ενθαρρύνουν τους νταήδες, αλλά δεν συμμετέχουν.
- (3) Αυτοί που είναι παθητικοί θεατές που απλώς στέκονται δίπλα και παρακολουθούν.
- (4) Αυτοί που βοηθούν το θύμα.

Όσον αφορά τις διαφορετικές συμπεριφορές παρευρισκόμενων διαφορετικών φύλων, σχετικές μελέτες δείχνουν ότι τα αγόρια εμφανίζουν υψηλότερο ποσοστό αρνητικών συμπεριφορών στην πραγματική βία στο σχολείο (Olenik-Shemesh et al., 2017). Τα κορίτσια, από την άλλη πλευρά, τείνουν να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη βοήθεια των θυμάτων (Salmivalli & Voeten, 2004). Τα ποιοτικά δεδομένα υποδεικνύουν διαφορετικές προσεγγίσεις για την παρέμβαση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών όταν παρακολουθούν σωματικούς τραυματισμούς αγοριών. Τις περισσότερες φορές, τα παρευρισκόμενα αγόρια αμύνονται απευθείας όταν βλέπουν ένα αγόρι να βλάπτει ένα άλλο. Συνήθως, το κορίτσι συμμετέχει έμμεσα στην

υπεράσπιση ουρλιάζοντας, καλώντας άλλους μαθητές ή κάνοντας αναφορά στο σχολείο (Eijigu & Teketel, 2021).

Μελέτες έχουν δείξει ότι ορισμένοι παρευρισκόμενοι παραμένουν ουδέτεροι κατά τη διάρκεια βίαιων γεγονότων επειδή ο θύτης είναι μεγαλύτερος (ηλικιακά ή σωματικά). Αυτό κάνει τους παρευρισκόμενους να φοβούνται να ενεργήσουν απερίσκεπτα (Eijigu & Teketel, 2021). Από την άλλη πλευρά, το θύμα θα καταπιέσει τους παρευρισκόμενους με ενσυναίσθηση, και ακόμη και θα τους κάνει να αισθάνονται ένοχοι. Αν και δεν υποστούν κάποια σωματική βλάβη, η παθητική κακοποίηση μέσω της παρατήρησης μπορεί να βλάψει την αίσθηση του εαυτού του παρευρισκόμενου. Ωστόσο, δεν υπάρχει έρευνα ή θεωρία για την κατανόηση του οπτικού τραύματος των παρευρισκόμενων (Midgett & Doumas, 2019). Σε πολλές περιπτώσεις εκφοβισμού, οι ουδέτεροι, αδρανείς παρευρισκόμενοι που αγνοούν τον εκφοβισμό βιώνουν συναισθήματα ενοχής και λύπης. Ο Hutchinson, στην έρευνά του, σημείωσε ότι η αδράνεια των παρευρισκόμενων αμφισβήτησε την αυτοεκτίμησή τους, καθώς και την αίσθηση της ενοχής τους (Hutchinson, 2012).

### **2.3.2. Παρευρισκόμενοι στον διαδικτυακό εκφοβισμό**

Δεδομένου ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός είναι διαφορετικός από τον πραγματικό σχολικό εκφοβισμό, οι παρευρισκόμενοι δεν μπορούν να δουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων και έτσι παρεμβαίνουν στην εκτίμησή τους για την κατάσταση. Η συμπεριφορά των παρευρισκόμενων συσχετίζεται με τη γνωστική τους ενσυναίσθηση (Barlińska et al., 2018). Μερικοί ερευνητές έχουν διερευνήσει την ενσυναίσθηση των παρευρισκόμενων και πιστεύουν ότι αυτοί που εκδηλώνουν αρνητικές συμπεριφορές έχουν χαμηλότερη ενσυναίσθηση, ενώ αυτοί που είναι πρόθυμοι να παρέμβουν έχουν υψηλότερη ενσυναίσθηση (DeSmet et al., 2016).

Οι έφηβοι με μεγαλύτερη έμφαση στην ενσυναίσθηση επεμβαίνουν άμεσα σε οποιαδήποτε κατάσταση, είτε ανώνυμη ιδιωτική. Με την πάροδο του χρόνου, όσο μεγαλύτερη είναι η συχνότητα του διαδικτυακού εκφοβισμού

από τους παρευρισκόμενους, τόσο χαμηλότερη είναι η ενσυναίσθηση απόκρισης που έχουν (Polanco-Levicán & Salvo-Garrido, 2021). Μερικές μελέτες έχουν δείξει ότι για τους έφηβους είναι πιο πιθανό να βοηθήσουν έναν φίλο του ίδιου φύλου με αυτούς. Τα κορίτσια φαίνεται να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα σωματικά συναισθήματα πιο γρήγορα και με μεγαλύτερη ακρίβεια από τα αγόρια, ιδιαίτερα τον θυμό και τη λύπη. Τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση από τα αγόρια κατά την εφηβεία. Είναι ενδιαφέρον ότι μια μελέτη διαπίστωσε ότι τα αγόρια έχουν περισσότερη ενσυναίσθηση για τα κορίτσια παρά για τα αγόρια κατά την εφηβεία, ενώ τα κορίτσια βλέπουν και τα δύο φύλα ως ίσα (Christov-Moore et al., 2014). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι παρευρισκόμενοι δείχνουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση όταν επρόκειτο για κοινωνική και μη επιθετική συμπεριφορά. Τα κορίτσια τείνουν να παρεμβαίνουν πιο συχνά, πράγμα που σημαίνει ότι έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση (Huang et al., 2019).

## **2.4. Επιπτώσεις της σχολικής βίας**

### **2.4.1. Οι σωματικές επιπτώσεις της σχολικής βίας στα παιδιά**

Η βία στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να προκαλέσει τόσο σωματική βλάβη όσο και ψυχολογική ταλαιπωρία, οδηγώντας σε μόνιμη σωματική αναπηρία ή μακροχρόνιες σωματικές και ψυχικές ασθένειες. Οι σωματικές συνέπειες είναι ιδιαίτερα εμφανείς και περιλαμβάνουν από ελαφρά ή σοβαρά τραύματα, μώλωπες και κατάγματα, μέχρι θανάτους από δολοφονίες ή αυτοκτονίες. Αρκετές έρευνες έχουν καταγράψει τη σχέση ανάμεσα στη σωματική τιμωρία και την επιδείνωση της ψυχικής υγείας. Αν και οι περισσότερες μελέτες επικεντρώνονται στη σωματική τιμωρία εντός οικογένειας, ορισμένες εξετάζουν τις συνέπειες αυτής στα σχολεία, οι οποίες είναι κοινωνικά επιζήμιες.

Τα παιδιά που υφίστανται σωματική τιμωρία συχνά αναπτύσσουν φόβο για την έκφραση συναισθημάτων και ιδεών, ενώ ενδέχεται να γίνουν δράστες ψυχολογικής βίας. Παράλληλα, αυτά τα παιδιά έχουν λιγότερες πιθανότητες να ενστερνιστούν ηθικές αξίες, να αποφεύγουν τον πειρασμό ή να συμπεριφέρονται αλτρουιστικά. Επιπλέον, μπορεί να γίνουν πιο επιθετικά, με

τάσεις να βλάπτουν αδέρφια, γονείς, συμμαθητές ή φίλους, ενώ συχνά εξελίσσονται σε ενήλικες που επιβάλλουν βία στα δικά τους παιδιά, διαιωνίζοντας το φαινόμενο (Durrant, 2005).

#### **2.4.2. Διαταραχή αντιδραστικής προσκόλλησης και άλλα κοινωνικά προβλήματα**

Παιδιά που έχουν υποστεί οποιαδήποτε μορφή βίας στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να εμφανίσουν διαταραχές προσκόλλησης, ταξινομημένες από το DSM-5 ως διαταραχές σχετικές με το τραύμα και το άγχος της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Αυτές οι διαταραχές προκύπτουν από κοινωνική παραμέληση ή κακομεταχείριση. Επηρεασμένα παιδιά δυσκολεύονται να δημιουργήσουν συναισθηματικές σχέσεις, να νιώσουν θετικά συναισθήματα ή να αποδεχθούν την εγγύτητα. Επιπλέον, αντιδρούν βίαια σε χειρονομίες παρηγοριάς και παρουσιάζουν απρόβλεπτη συμπεριφορά, δυσκολία πειθαρχίας και έντονη ανάγκη ελέγχου του περιβάλλοντός τους. Η αλλαγή της ρουτίνας ή οι απόπειρες παρηγοριάς μπορεί να οδηγήσουν σε έντονο θυμό, βία ή αυτοτραυματισμό. Στον σχολικό χώρο, αυτά τα προβλήματα παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο, προκαλώντας απόρριψη από εκπαιδευτικούς και συνομήλικους. Κακοποιημένα παιδιά εμφανίζουν γνωστικά ελλείμματα, όπως προβλήματα στη μνήμη εργασίας και την εκτελεστική λειτουργία, ενώ η παραμέληση συνδέεται με υπανάπτυξη του αριστερού εγκεφάλου και του ιππόκαμπου. Αυτά τα παιδιά συχνά εκδηλώνουν επικίνδυνες συμπεριφορές, κατάχρηση ουσιών, εμπλοκή με το νομικό σύστημα ή ακόμα και φυλάκιση (Csorba et al., 2001; Milot et al., 2010).

Η βία στο σχολείο μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο αλληλεπίδρασης των παιδιών, τα οποία συχνά ανταποκρίνονται με επιθετικότητα, φόβο, περιφρόνηση ή θυμό, διαμορφώνοντας ένα αρνητικό αυτοεικόνα. Ψυχοκινητικά συμπτώματα, όπως υπερκινητικότητα ή στερεοτυπικές κινήσεις, είναι συχνά, όπως και προβλήματα προσαρμογής ή ανοχής στη ματαίωση. Η έρευνα αναδεικνύει τους κινδύνους των δυσμενών εμπειριών της παιδικής ηλικίας, που σχετίζονται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης καρκίνου ή άλλων προβλημάτων υγείας, όπως ψυχικές διαταραχές και εξαρτήσεις (Ports et al., 2019).

Η κακομεταχείριση στα πρώτα χρόνια ζωής φαίνεται να επηρεάζει τη διαδικασία μεθυλίωσης του DNA, κάτι που ενδέχεται να εξηγεί τη σχέση της βίας με τις αρνητικές συνέπειες (Hughes et al., 2017). Επιπλέον, η έκθεση σε πολλαπλές αντιξοότητες, όπως εχθρότητα και απειλές, μπορεί να οδηγήσει σε ψυχωσικές εμπειρίες σε ορισμένους ανθρώπους (Bick et al., 2012). Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η παιδική κακοποίηση, περιλαμβανομένης της σωματικής και σεξουαλικής, συνδέεται με αυξημένο κίνδυνο χρήσης κάνναβης κατά την εφηβεία, ενώ οι περισσότεροι εθισμένοι νέοι έχουν ιστορικό κακοποίησης (Grmeiz et al., 2015; Morgan & Gayer-Anderson, 2016).

Η εκπαιδευτική απόδοση των θυμάτων σχολικής βίας επηρεάζεται αρνητικά. Τα παιδιά συχνά φοβούνται να παρακολουθήσουν μαθήματα ή να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να απουσιάζουν, να αποφεύγουν το σχολείο ή ακόμα και να το εγκαταλείπουν. Αυτό επιδρά αρνητικά στην ακαδημαϊκή απόδοση και στις μελλοντικές επαγγελματικές ευκαιρίες. Τα θύματα παρουσιάζουν χαμηλότερη απόδοση σε βασικά μαθήματα, ενώ οι διεθνείς αναλύσεις καταδεικνύουν σαφή μείωση στις εκπαιδευτικές επιδόσεις λόγω της βίας και του εκφοβισμού στο σχολείο (Ferrara et al., 2014; 2016).

### **Κεφάλαιο 3. Γονεϊκά στυλ και εφηβεία**

#### **3.1. Γονεϊκά στυλ και οι επιδράσεις τους στις σχέσεις γονέων-παιδιού**

Το γονεϊκό στυλ που χρησιμοποιείται κατά την ανατροφή ενός παιδιού είναι πολύ πιθανό να επηρεάσει ένα μεγάλο μέρος της μελλοντικής επιτυχίας του παιδιού στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, τις ρομαντικές και τις γονεϊκές σχέσεις (Baumrind, 1991). Επιπλέον, η ευημερία του παιδιού έχει βρεθεί ότι προβλέπεται από το γονεϊκό στυλ που χρησιμοποιείται, και πιο συγκεκριμένα, στις κατηγορίες της ακαδημαϊκής επίδοσης και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, καθώς και στην πρόβλεψη της προβληματικής συμπεριφοράς (Baumrind, 1991).

Αρκετοί συγγραφείς έχουν παρατηρήσει ότι το συνολικό μοτίβο ανατροφής των παιδιών έχει μεγαλύτερη σημασία στην πρόβλεψη της ευημερίας τους σε σύγκριση με τις συγκεκριμένες πρακτικές που εφαρμόζουν οι γονείς (Darling, 1999). Η Baumrind (1991) τονίζει επίσης ότι η έννοια του γονεϊκού στυλ χρησιμοποιείται για να συμπεριλάβει τις τυπικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι γονείς για να ασκήσουν έλεγχο και επίσης να κοινωνικοποιήσουν τα παιδιά τους.

Ενώ υπάρχουν διαφορές μεταξύ των γονέων στις προσεγγίσεις τους για τον έλεγχο και την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους, η υποκείμενη υπόθεση είναι ότι ο θεμελιώδης ρόλος όλων των γονέων είναι να επηρεάζουν, να εκπαιδεύουν και να ελέγχουν τα παιδιά τους (Darling, 1999). Τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερες ικανότητες και αυτοπεποίθηση όταν οι γονείς τους δημιουργούν υψηλές αλλά δίκαιες και συνεπείς προσδοκίες για τη συμπεριφορά τους, επικοινωνούν καλά μαζί τους, ανταποκρίνονται και είναι ζεστοί απέναντί τους και χρησιμοποιούν συλλογισμό παρά βία όταν κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους (Baumrind, 2013). Όλα αυτά εμπίπτουν στο δημοκρατικό γονεϊκό στυλ (Baumrind, 2013). Οι γονείς που ακολουθούν αυτή την προσέγγιση ενδιαφέρονται και ενθαρρύνουν τις δραστηριότητες του παιδιού τους, αλλά δεν είναι αυταρχικοί και το αφήνουν να κάνει εποικοδομητικά λάθη (Baumrind, 2013). Αυτή έχει περιγραφεί ως η προσέγγιση του «τρυφερού δασκάλου» στην ανατροφή των παιδιών και στις

δυτικές χώρες θεωρείται η καλύτερη μέθοδος γονικής μέριμνας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί (Baumrind, 1991; Maccoby, 1992).

Έρευνες που έχουν βασιστεί σε αναφορές παιδιών, συνεντεύξεις και παρατηρήσεις γονέων έχουν σταθερά βρει ότι οι έφηβοι των οποίων οι γονείς είναι δημοκρατικοί αξιολογούνται με αντικειμενικά κριτήρια και επίσης θεωρούν τους εαυτούς τους πιο ικανούς κοινωνικά και οργανικά σε σύγκριση με εφήβους των οποίων οι γονείς δεν ασκούν το δημοκρατικό γονεϊκό στυλ (Baumrind, 1991; Darling, 1999; Weiss & Schwarz, 1996). Τα παιδιά που μεγαλώνουν από δημοκρατικούς γονείς είναι συνήθως ευτυχισμένα, ικανά και επιτυχημένα αργότερα στη ζωή τους (Maccoby, 1992). Τα θετικά αποτελέσματα του δημοκρατικού γονεϊκού στυλ είναι εμφανή ήδη από την προσχολική ηλικία και επιμένουν σε όλη την εφηβεία και στην πρώιμη ενήλικη ζωή (Darling, 1999).

Το αυταρχικό στυλ γονικής μέριμνας, το οποίο έχει περιγραφεί ως η προσέγγιση του «άκαμπτου κυβερνήτη» στην ανατροφή των παιδιών, χαρακτηρίζεται από χαμηλή συναισθηματική υποστήριξη και ισχυρές απαιτήσεις (Baumrind, 1991). Οι γονείς παρέχουν ένα καλά οργανωμένο και δομημένο περιβάλλον με κανόνες που είναι σαφείς και συγκεκριμένοι (Baumrind, 1991). Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε σπίτια όπου χρησιμοποιείται αυτό το γονεϊκό είναι πιο πιθανό να είναι υπάκουα και ικανά σε όλους τους τομείς της ζωής τους (Baumrind, 1991). Ωστόσο, παρόλο που τείνουν να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο και δεν είναι τόσο πιθανό να εμπλακούν σε προβληματική συμπεριφορά, έχουν συνήθως χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες και υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης από τους συνομηλίκους που έχουν μεγαλώσει σε δημοκρατικές οικογένειες (Weiss & Schwarz, 1996).

Οι επιτρεπτικοί γονείς που έχουν χαμηλή συναισθηματική υποστήριξη και χαμηλές απαιτήσεις τείνουν να αναθρέψουν παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα ευτυχίας καθώς και χαμηλότερη αυτορρύθμιση (Baumrind, 1991). Αυτοί οι γονείς αποφεύγουν τη σύγκρουση με τα παιδιά τους, κάτι που τα οδηγεί σε αγώνες με πρόσωπα εξουσίας όταν προσπαθούν να τους επιβληθούν κανόνες (Baumrind, 1991). Οι έφηβοι που μεγάλωσαν σε οικογένειες που χρησιμοποιείται το γονεϊκό επιτρεπτικό στυλ έχουν δείξει ότι

δεν έχουν καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, ωστόσο τείνουν να έχουν υψηλότερη θετική αυτοεκτίμηση, ανώτερες κοινωνικές δεξιότητες και χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν μεγαλώσει με αυτό το στυλ (Weiss & Schwarz, 1996).

### **3.2. Καθορισμός των τριών βασικών γονεϊκών στυλ**

Ένα γονεϊκό στυλ είναι η συγκεκριμένη προσέγγιση που επιλέγει να χρησιμοποιήσει ένας γονέας στην ανατροφή και τη φροντίδα του παιδιού του (Doinita & Maria, 2015). Η Baumrind (1991) όρισε τρία βασικά γονεϊκά στυλ και χώρισε τους γονείς σε τρεις κατηγορίες με βάση την ανταπόκριση και τις απαιτήσεις που έχουν προς το παιδί τους. Κάθε μία από αυτές τις προσεγγίσεις της ανατροφής των παιδιών αντιπροσωπεύει ξεχωριστά και φυσικά μοτίβα γονεϊκών αξιών, ενεργειών και πρακτικών (Baumrind, 1991).

Το επιτρεπτικό στυλ, το οποίο χαρακτηρίζεται από υψηλή ανταπόκριση και χαμηλές απαιτήσεις, έρχεται σε αντίθεση με το αυταρχικό στυλ, το οποίο έχει κακή ανταπόκριση και υψηλές απαιτήσεις (Doinita & Maria, 2015). Ο επιτρεπτικός γονέας δεν απαιτεί ώριμη συμπεριφορά, επιτρέπει μια σημαντική ποσότητα αυτορρύθμισης και αποφεύγει τις συνθήκες αντιπαράθεσης (Baumrind, 1991). Το τρίτο στυλ είναι το δημοκρατικό που αποτελείται τόσο από υψηλή ανταπόκριση όσο και από υψηλές απαιτήσεις (Doinita & Maria, 2015).

Τα επίπεδα υποστήριξης, ζεστασιάς και στοργής των γονέων προς τα παιδιά τους αναφέρονται ως το επίπεδο ανταπόκρισής τους στις ανάγκες τους (Doinita & Maria, 2015). Οι γονείς που είναι πιο δεκτικοί στις ανάγκες των παιδιών τους είναι πιο πιθανό να τα επαινούν, να τα υποστηρίζουν και να τα ενθαρρύνουν, ενώ οι γονείς που είναι λιγότερο δεκτικοί στις ανάγκες των παιδιών τους είναι πιο πιθανό να τα επικρίνουν, να τα τιμωρούν ή να τα αγνοούν και είναι επίσης λιγότερο συναισθηματικά διαθέσιμοι (Doinita & Maria, 2015).

Τα θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένων των ασφαλών συναισθηματικών προσκολλήσεων, των καλών σχέσεων με τους άλλους, της υψηλής αυτοεκτίμησης και της ισχυρής αίσθησης ηθικής,

συνδέονται σταθερά με υψηλότερη ανταπόκριση από τους γονείς (Doinita & Maria, 2015). Η απαιτητικότητα αναφέρεται στο επίπεδο των προσδοκιών που έχουν οι γονείς από τα παιδιά τους να είναι υπεύθυνα και ώριμα, καθώς και στην ποσότητα των κανόνων και των ορίων που έχουν θεσπιστεί και εφαρμόζονται σε αυτά (Doinita & Maria, 2015). Με άλλα λόγια, αυτός είναι ο βαθμός στον οποίο ο γονέας ελέγχει τη συμπεριφορά του παιδιού του.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ένα τέταρτο γονεϊκό στυλ ορίστηκε από τους Maccoby & Martin (1983), το οποίο χαρακτηρίζεται τόσο από χαμηλή ανταπόκριση όσο και από χαμηλές απαιτήσεις. Αυτό το γονεϊκό στυλ, που είναι γνωστό ως αδιάφορο, περιλαμβάνει γονείς που είναι γενικά συναισθηματικά αποστασιοποιημένοι και αδιάφοροι για το παιδί τους (Maccoby & Martin, 1983). Ωστόσο, αυτό το γονεϊκό στυλ δεν ενισχύει τις στενές σχέσεις γονέα-εφήβου.

Εκτός από τις παραλλαγές στην ανταπόκριση και την απαιτητικότητα, τα γονεϊκά στυλ ποικίλλουν επίσης ως προς τον βαθμό στον οποίο παρουσιάζουν μια τρίτη διάσταση που χαρακτηρίζεται ως ψυχολογικός έλεγχος. Ο ψυχολογικός έλεγχος μπορεί να οριστεί ως προσπάθειες ελέγχου που επηρεάζουν την ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Barber, 1996). Μερικά παραδείγματα πρακτικών γονικής μέριμνας που περιλαμβάνουν τη χρήση ψυχολογικού ελέγχου είναι η πρόκληση ενοχής, η ντροπή ή η απόσυρση της αγάπης (Barber, 1996). Μια σημαντική διαφορά μεταξύ του αυταρχικού γονεϊκού στυλ γονικής μέριμνας και του επιτρεπτικού είναι στο μέτρο του ψυχολογικού ελέγχου που ασκείται (Darling, 1999). Ο αυταρχικός γονέας τείνει να ασκεί ένα πολύ μεγαλύτερο επίπεδο ψυχολογικού ελέγχου στα παιδιά του (Darling, 1999).

### **3.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και ωριμότητα εφήβων βάσει των γονεϊκών στυλ**

Ο όρος «ωριμότητα» υποδηλώνει ένα κρίσιμο στάδιο στην ανάπτυξη ενός ζωντανού οργανισμού (Valke et al., 2021). Ένα άτομο θεωρείται ψυχολογικά ώριμο μόλις φτάσει σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο νοημοσύνης και συναισθηματικής προοπτικής (Valke et al., 2021). Όταν η ανάπτυξη ενός

ατόμου προχωρά χωρίς διακοπή, η βιολογική και η ψυχολογική ωρίμανση συνήθως προχωρούν εξίσου (Valke et al., 2021). Η κατανόηση της εφηβείας παρέχει μια εικόνα για τη φύση μιας ώριμης κατάστασης του νου (Valke et al., 2021). Η κατανόηση της συναισθηματικής ωριμότητας στην εφηβεία έχει μεγάλη σημασία, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια αυτού του μεταβατικού σταδίου που χαρακτηρίζεται από βαθιές σωματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και συναισθηματικές αλλαγές. Το ταξίδι από την παιδική ηλικία στην ανεξάρτητη ενηλικίωση είναι μια κρίσιμη συγκυρία και το γονεϊκό στυλ που υιοθετούν οι γονείς παίζει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια συναισθηματικής σταθερότητας και στην προώθηση της υγιούς ανάπτυξης στους εφήβους.

Η εφηβεία αναγνωρίζεται παγκοσμίως ως μια ταραχώδης φάση που χαρακτηρίζεται από αυξημένες συναισθηματικές μεταβολές και συνεπάγεται έναν μετασχηματισμό από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση (Arnett, 2000). Αυτή η περίοδος φέρνει στο προσκήνιο διάφορες προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένου του σχηματισμού ταυτότητας, της πλοήγησης στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και της επιδίωξης της αυτονομίας (Arnett, 2000). Η έκταση της συναισθηματικής ωριμότητας που επιδεικνύεται από τους εφήβους διαμορφώνει σημαντικά την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν με επιτυχία αυτές τις περίπλοκες προκλήσεις (Rawat & Gulati, 2018).

Η παροχή συνεπών κανόνων και προσδοκιών στους εφήβους δημιουργεί ένα δομημένο περιβάλλον που συμβάλλει στη συναισθηματική σταθερότητα (Arnett, 2000). Οι δημοκρατικοί γονείς διαπρέπουν στον καθορισμό σαφών ορίων, ενώ αφήνουν χώρο για αυτονομία, επιτυγχάνοντας μια λεπτή ισορροπία που προάγει τη συναισθηματική ανάπτυξη (Rawat & Gulati, 2018). Επιπλέον, η δημοκρατική ανατροφή των παιδιών δίνει μεγάλη έμφαση στην παροχή ευκαιριών για ανεξαρτησία (Rawat & Gulati, 2018). Η παροχή στους εφήβους της ελευθερίας να λαμβάνουν αποφάσεις και να μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους, ενισχύει την αυτονομία και την αυτο-αποτελεσματικότητα (Rawat & Gulati, 2018). Αυτή η προσέγγιση συμβάλλει ενεργά στην ανάπτυξη συναισθηματικής ανθεκτικότητας, ενδυναμώνοντας τους εφήβους να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και τις αποτυχίες ανεξάρτητα (Rawat & Gulati, 2018).

Επομένως, η συναισθηματική ωριμότητα των εφήβων συνδέεται με το γονεϊκό στυλ που επιλέγουν οι φροντιστές τους. Μέσω της προώθησης της ανοιχτής επικοινωνίας, της θέσπισης συνεπών κανόνων και της παροχής ευκαιριών για ανεξαρτησία, οι δημοκρατικοί γονείς συμβάλλουν σημαντικά στη συναισθηματική ευεξία και την ολιστική ανάπτυξη των εφήβων τους (Rawat & Gulati, 2018). Λόγω της πολυπλοκότητας της εφηβείας, καθίσταται επιτακτική ανάγκη για τους γονείς να αναγνωρίσουν τη βαθιά επίδραση που έχει το γονεϊκό στυλ τους στη διαμόρφωση της συναισθηματικής ωριμότητας της επερχόμενης γενιάς (Rawat & Gulati, 2018).

Η ικανότητα των εφήβων να αισθάνονται κοντά στους γονείς τους συνδέεται με το επίπεδο συναισθηματικής τους ωριμότητας (Kumar, 2014). Το επίπεδο συναισθηματικής τους ωριμότητας λειτουργεί ως βασικός παράγοντας που επηρεάζει την ποιότητα των σχέσεων με τους γονείς τους (Kumar, 2014). Η έρευνα δείχνει ότι οι έφηβοι με αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη, μια πτυχή συναισθηματικής ωριμότητας, παρουσιάζουν ανώτερες επικοινωνιακές δεξιότητες και διαπροσωπικές σχέσεις (Lopes et al., 2005). Αυτές είναι απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν προκειμένου να αναπτυχθεί η εγγύτητα (Lopes et al., 2005). Αυτή η ικανότητα στην άρθρωση των συναισθημάτων ανυψώνει την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων γονέα-παιδιού, καλλιεργώντας μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και κατανόησης (Kumar, 2014).

Επιπλέον, η συναισθηματική ωριμότητα παίζει κρίσιμο ρόλο στη ρύθμιση των συναισθηματικών αντιδράσεων κατά τη διάρκεια των συγκρούσεων (Jordan & Troth, 2002). Οι συγκρούσεις είναι εγγενείς στις σχέσεις γονέων-εφήβων και ο τρόπος με τον οποίο αυτές αντιμετωπίζονται και επιλύονται εξαρτάται από τη συναισθηματική ωριμότητα. Οι έφηβοι που είναι προικισμένοι με υψηλότερη συναισθηματική ωριμότητα είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να χειρίζονται τις συγκρούσεις εποικοδομητικά, οδηγώντας σε αυξημένα συναισθήματα εγγύτητας με τους γονείς τους (Jordan & Troth, 2002).

Συνοπτικά, η συναισθηματική ωριμότητα αναδεικνύεται ως βασικός παράγοντας που διαμορφώνει την ικανότητα των εφήβων να βιώνουν εγγύτητα με τους γονείς τους (Kumar, 2014). Καθώς οι έφηβοι

αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις του σχηματισμού ταυτότητας, της αυτονομίας και των διαπροσωπικών σχέσεων, η συναισθηματική ωριμότητα επηρεάζει βαθιά την επικοινωνία, την επίλυση συγκρούσεων και την ικανότητα να εξισορροπούν την αυτονομία με την ανάγκη για γονική υποστήριξη. Η αναγνώριση της περίπλοκης αλληλεπίδρασης μεταξύ της συναισθηματικής ωριμότητας και της σχέσης γονέα-παιδιού είναι απαραίτητη για τη δημιουργία υγιών σχέσεων σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης.

### **3.4. Η εγγύτητα στις σχέσεις γονέων-εφήβων**

Η εγγύτητα είναι ο δεσμός μεταξύ γονέων και εφήβων που αναφέρεται στη συναισθηματική εγγύτητα, την εμπιστοσύνη και την αμοιβαία κατανόηση που μοιράζονται οι γονείς και τα έφηβα παιδιά τους (Collins & Feeney, 2004). Ζωντανεύει μέσα από την ποιότητα της επικοινωνίας, τις κοινές δραστηριότητες και το βάθος του συναισθηματικού δεσμού. Η θετική εγγύτητα γονέα-έφηβου έχει συνδεθεί με πολλά οφέλη για τους εφήβους, συμπεριλαμβανομένης της αυξημένης αυτοεκτίμησης, της βελτίωσης της ψυχικής υγείας και της βελτιωμένης ακαδημαϊκής απόδοσης (Barber et al., 2005).

Τα στοιχεία εγγύτητας περιλαμβάνουν στρατηγικές επικοινωνίας και κοινές δραστηριότητες. Η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της εγγύτητας. Η ανοιχτή, υποστηρικτική και μη επικριτική επικοινωνία δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου οι έφηβοι αισθάνονται ότι ακούγονται και κατανοούνται (Collins & Feeney, 2004). Οι γονείς που συμμετέχουν ενεργά σε ουσιαστικές συζητήσεις με τους εφήβους τους θέτουν τις βάσεις για μια στενότερη σχέση. Η ενασχόληση με κοινές δραστηριότητες αναπτύσσει επίσης δρόμους για σύνδεση μεταξύ τους. Είτε μέσω αθλημάτων, χόμπι ή οικογενειακών εκδρομών, αυτές οι κοινές εμπειρίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας συναισθηματικής σύνδεσης μεταξύ γονέων και εφήβων. Πολυάριθμες εμπειρικές μελέτες έχουν εξετάσει εξονυχιστικά τη σχέση μεταξύ των γονικών στυλ και της εγγύτητας μέσα στη δυναμική γονέα-εφήβου (Barber et al., 2005). Η έρευνα υπογραμμίζει με συνέπεια τη θετική επίδραση της δημοκρατικής ανατροφής των παιδιών στην καλλιέργεια της

εγγύτητας. Οι δημοκρατικοί γονείς, που χαρακτηρίζονται από υψηλή ζεστασιά και σαφείς προσδοκίες, τείνουν να διαμορφώνουν εφήβους που αντιλαμβάνονται τη σχέση τους ως πιο οικεία και υποστηρικτική (Baumrind, 1991). Από την άλλη πλευρά, μελέτες έχουν δείξει ότι η αυταρχική ανατροφή των παιδιών, που χαρακτηρίζεται από υψηλές απαιτήσεις και χαμηλή ανταπόκριση, μπορεί να εμποδίσει την εγγύτητα (Baumrind, 1991). Οι έφηβοι που μεγαλώνουν σε αυταρχικές οικογένειες μπορεί να βιώσουν έλλειψη αυτονομίας, με αποτέλεσμα τεταμένες σχέσεις και μειωμένη συναισθηματική εγγύτητα.

Το επίπεδο εγγύτητας στις σχέσεις γονέα-εφήβου δημιουργεί μόνιμα αποτελέσματα στην ευημερία των εφήβων. Όσοι αντιλαμβάνονται υψηλά επίπεδα εγγύτητας τείνουν να επιδεικνύουν καλύτερη ψυχική υγεία, ενισχυμένη ανθεκτικότητα στην αντιμετώπιση προκλήσεων και αυξημένα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Barber et al., 2005). Αντίθετα, η έλλειψη εγγύτητας μπορεί να συμβάλει σε συναισθηματική δυσφορία, προβλήματα συμπεριφοράς και μειωμένη αυτοεκτίμηση. Επομένως, η εγγύτητα συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη συμμετοχή και την υποστήριξη των γονέων. Οι έφηβοι επωφελούνται σημαντικά από τη γνώση ότι οι γονείς τους συμμετέχουν ενεργά στη ζωή τους, παρέχουν καθοδήγηση και λειτουργούν ως δίκτυο ασφαλείας σε δύσκολες στιγμές. Η υποστήριξη των γονέων σε δύσκολες καταστάσεις, όπως το ακαδημαϊκό άγχος ή οι συγκρούσεις μεταξύ συνομηλίκων, ενισχύει περαιτέρω τον συναισθηματικό δεσμό μεταξύ γονέων και εφήβων.

Συνοψίζοντας, η εγγύτητα στις σχέσεις γονέα-εφήβου αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση της αναπτυξιακής τροχιάς των εφήβων. Η ποιότητα αυτής της σχέσης διαμορφώνεται από την επικοινωνία, τις κοινές δραστηριότητες και το στυλ ανατροφής που χρησιμοποιούν οι γονείς. Η κατανόηση και η προώθηση της εγγύτητας στις σχέσεις γονέων-εφήβων δεν είναι μόνο κρίσιμη για την ευημερία των εφήβων, αλλά επίσης θέτει τα θεμέλια για την επιτυχή μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή. Οι γονείς που εφαρμόζουν αυτή τη γνώση μπορούν να συμβάλουν ενεργά στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος φροντίδας και υποστήριξης που επιτρέπει στους εφήβους τους να ευδοκιμήσουν συναισθηματικά και αναπτυξιακά.

### **3.5. Οι επιπτώσεις των γονεϊκών στυλ στην εγγύτητα γονέα-εφήβου**

Ο βαθμός στον οποίο ένας γονέας γνωρίζει τη ζωή του εφήβου του, η επιλογή που κάνουν οι έφηβοι να αποκαλύψουν πληροφορίες για τη ζωή τους και οι αποφάσεις τους να συμμορφωθούν με τις απαιτήσεις των γονέων, ακόμη και όταν διαφωνούν μαζί τους, επηρεάζονται, σε κάποιο βαθμό, από τις αντιλήψεις των εφήβων για τη νομιμότητα της γονικής εξουσίας και τη δική τους προσωπική αίσθηση υποχρέωσης να συμμορφώνονται (Darling et al., 2008). Η νομιμότητα της γονικής εξουσίας σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο ο έλεγχος που ασκείται από τους γονείς θεωρείται κατάλληλη επέκταση του γονικού τους ρόλου (Darling et al., 2008). Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις που υποδηλώνουν ότι σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στα θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα που παρατηρούνται σε εφήβους με δημοκρατικούς γονείς είναι ότι έχουν μεγαλύτερη τάση να βλέπουν τους γονείς τους ως νόμιμες αρχές (Darling & Steinberg, 2017). Ως εκ τούτου, αισθάνονται μια αίσθηση υποχρέωσης να τους υπακούσουν, είναι πιο διατεθειμένοι να εσωτερικεύουν τις αξίες των γονιών τους και, ως αποτέλεσμα, επιδεικνύουν μεγαλύτερη δεκτικότητα στην κοινωνικοποίηση των γονιών τους (Darling & Steinberg, 2017). Επιπλέον, είναι πιο διατεθειμένοι να λαμβάνουν ελεύθερα αποφάσεις που ευθυγραμμίζονται ήδη με τις γονικές αξίες (Darling & Steinberg, 2017). Αυτοί οι παράγοντες δημιουργούν μια ουσιαστική διαφορά στη θετική σχέση που δημιουργείται από την δημοκρατική ανατροφή των παιδιών, σε αντίθεση με τη δυσαρέσκεια που προκαλείται συχνά από την αυταρχική ανατροφή των παιδιών, η οποία ενθαρρύνει πολύ την εγγύτητα (Darling et al., 2008).

Η έμφαση στην εξέταση της διαφάνειας στην επικοινωνία μεταξύ ενός γονέα και του παιδιού τους είναι κρίσιμη επειδή η ανοιχτή επικοινωνία ενθαρρύνει οικείες και υποστηρικτικές σχέσεις (Bush & Peterson, 2013). Οι στενές και υποστηρικτικές αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού, με τη σειρά τους, παρέχουν το σημείο εκκίνησης για υγιή επίλυση συγκρούσεων και αυτονομία, που ενθαρρύνουν τις θετικές σχέσεις γονέα-παιδιού και τα αποτελέσματα της ζωής (Bush & Peterson, 2013). Η δημοκρατική ανατροφή των παιδιών είναι το μόνο γονεϊκό στυλ που επιτρέπει και ενθαρρύνει αυτά τα αποτελέσματα

των τριών γονεϊκών μορφών που περιγράφονται (Bush & Peterson, 2013). Επί του παρόντος, οι έφηβοι που μεγαλώνουν σε δημοκρατικές οικογένειες τους επιτρέπεται να αναζητήσουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία, η οποία επιτυγχάνεται με μια ισορροπία στόχων της νεολαίας και των γονέων που προάγει πραγματικά μια στενότερη σχέση μεταξύ τους (Bi et al., 2018).

Η έρευνα έχει δείξει μια σχέση μεταξύ των ατόμων που μεγαλώνουν σε οικογένειες με αυταρχικό γονεϊκό στυλ και μια ανάπτυξη δισταγμού να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα και ανάγκες σε μελλοντικές στενές σχέσεις (Baumrind, 1991; Fan, 2023). Επιπλέον, αυτό το γονεϊκό στυλ έχει συνδεθεί με αρνητική επίδραση στη συνολική κοινωνική έκβαση του παιδιού (Bornstein & Bornstein, 2007). Μέσα από αυτό γίνεται κατανοητό ότι όχι μόνο ότι η αυταρχική ανατροφή των παιδιών δεν ενθαρρύνει μια στενή σχέση γονέα-παιδιού, αλλά εμποδίζει επίσης τη διευκόλυνση οποιασδήποτε στενής σχέσης για το παιδί (Fan, 2023). Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες με επιτρεπτικό στυλ δεν βιώνουν την κατάλληλη γονική φροντίδα, η οποία στη συνέχεια εμποδίζει τις ικανότητές τους να σχηματίζουν και/ή να διατηρούν στενές σχέσεις με οποιοδήποτε είδος εξουσίας (Bush & Peterson, 2013). Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι τόσο το δημοκρατικό όσο και το επιτρεπτικό γονεϊκό στυλ δεν διευκολύνουν τις στενές σχέσεις μεταξύ γονέων και εφήβων (Baumrind, 1991; Bush & Peterson, 2013).

### **3.6. Τα οφέλη και η σημασία της εγγύτητας γονέα-παιδιού**

Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ερευνών σήμερα που δείχνει μια σχέση μεταξύ της εγγύτητας ή της ποιότητας των σχέσεων γονέα-παιδιού και της ευημερίας του παιδιού τους (King et al., 2018). Η έρευνα δείχνει επίσης ότι η εγγύτητα του εφήβου με τους γονείς συσχετίζεται ισχυρά με το αίσθημα ότι ανήκει στην οικογένειά του. Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η εγγύτητα γονέα-παιδιού και η οικογενειακή συμμετοχή είναι δύο πολύ διακριτές έννοιες (King et al., 2018). Η αίσθηση του ανήκειν μέσα στην οικογενειακή μονάδα είναι επίσης σημαντική λόγω του γεγονότος ότι η οικογενειακή συμμετοχή είναι ένας σημαντικός προστατευτικός παράγοντας για τους εφήβους (King et al., 2018). Έχει διαπιστωθεί ότι η ποιότητα της σχέσης μεταξύ ενός γονέα και

του εφήβου, καθώς και η οικογενειακή σύνδεση ταυτίζονται με λιγότερη συναισθηματική δυσφορία για τους εφήβους (King et al., 2018).

Κάθε άτομο έχει μια θεμελιώδη ψυχολογική ανάγκη να αισθάνεται σαν να ανήκει σε μια κοινωνική ομάδα (King et al., 2018). Τα άτομα μπορούν να λειτουργήσουν και να ευδοκιμήσουν μόνο στο βαθμό που ικανοποιούνται οι βασικές ψυχολογικές τους απαιτήσεις (King et al., 2018). Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς έχουν την ικανότητα να βοηθήσουν τους εφήβους τους να εκπληρώσουν αυτές τις ανάγκες καλλιεργώντας την αίσθηση ότι ανήκουν στην οικογένεια (King et al., 2018). Το να ανήκει ένα άτομο στην οικογένεια αναφέρεται συγκεκριμένα σε συναισθήματα ένταξης εντός της οικογένειας, όπως το να του δίνεται προσοχή, να νιώθει ότι γίνεται κατανοητό, ακόμη και να διασκεδάζει μαζί με τα άλλα μέλη (King et al., 2018).

Επιπλέον, μια στενή σχέση γονέα-παιδιού έχει αποδειχθεί ότι είναι ευεργετική για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Harris et al., 2015). Υπάρχουν πολλές έρευνες που υποστηρίζουν τη σύνδεση μεταξύ των γονικών σχέσεων και της αυτοεκτίμησης (Baumrind, 1991; Bornstein & Bornstein, 2007; Bush & Peterson, 2013). Αυτή η σχέση έχει παρατηρηθεί σε διάφορες χώρες και ηλικίες, συμπεριλαμβανομένης της Νορβηγίας, της Αυστραλίας, των Ηνωμένων Πολιτειών, της Κίνας και της Ιαπωνίας (Harris et al., 2015). Από την άλλη πλευρά, η εγγύτητα γονέα-παιδιού παίζει επίσης ρόλο στη μείωση της πιθανότητας εμφάνισης κατάθλιψης κατά την εφηβεία (Ge et al., 2009). Αυτό φαίνεται από το πώς τα αποτελέσματα των αρνητικών εμπειριών ζωής φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των ατόμων με διαφορετικά επίπεδα κοινωνικής υποστήριξης που έχουν στη διάθεσή τους (Ge et al., 2009). Η ύπαρξη αυτού του υψηλότερου επιπέδου κοινωνικής υποστήριξης από έναν γονέα μπορεί να περιγραφεί ως δημιουργία ενός ρυθμιστικού στρες μεταξύ της εμπειρίας αρνητικών γεγονότων της ζωής και της ανάπτυξης μεγαλύτερου κινδύνου για τη διάγνωση της κατάθλιψης (Ge et al., 2009).

Μια στενή σχέση γονέα-παιδιού, ωστόσο, δεν είναι μόνο κρίσιμη για τους εφήβους, αλλά επηρεάζει επίσης τη γονική ευημερία (Silverberg & Steinberg, 1990). Μια μελέτη που διεξήχθη σχετικά με τις αντιλήψεις των γονιών για την εγγύτητα με τους γονείς τους δείχνει ότι η ικανοποίηση και η ευημερία ενός γονέα στη ζωή του αρχίζει να μειώνεται όταν αισθάνονται ότι

το παιδί του απομακρύνεται από αυτόν (Silverberg & Steinberg, 1990). Συμπερασματικά, μια υγιής και στενή σχέση μεταξύ των γονέων και του παιδιού τους είναι σημαντική για την ευημερία όλων (Silverberg & Steinberg, 1990).

### **3.7. Ο ρόλος της μητέρας εναντίον του ρόλου του πατέρα στο γονεϊκό στυλ**

Η ανατροφή των παιδιών είναι μια δυναμική συνεργασία στην οποία μοναδικούς ρόλους παίζουν οι μητέρες και οι πατέρες. Στο παρελθόν, οι κοινωνικοί κανόνες ταξινομούσαν συχνά τις μητέρες ως βασικούς φροντιστές και τους πατέρες ως παρόχους (Bowlby, 1969). Η εκτεταμένη έρευνα, συμπεριλαμβανομένης της θεμελιώδους εργασίας του Bowlby (1969), τονίζει σταθερά τον ρόλο που παίζουν οι μητέρες στη δημιουργία συναισθηματικών και ασφαλών δεσμών με τα παιδιά τους. Οι μητέρες είναι συχνά οι κύριοι φροντιστές κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων διαμόρφωσης προσωπικότητας και σχέσης και εμπλέκονται σε συμπεριφορές φροντίδας που δημιουργούν ένα θεμέλιο για συναισθηματική ευεξία (Bowlby, 1969). Οι μητέρες συνήθως αναλαμβάνουν τον πρωταρχικό ρόλο φροντίδας, καλύπτοντας τις καθημερινές ανάγκες των παιδιών τους. Τα πρότυπα επικοινωνίας της μητέρας συχνά χαρακτηρίζονται από συναισθηματικά προσανατολισμένες αλληλεπιδράσεις (Tamis-LeMonda et al., 2004). Οι μητέρες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση συμμετέχοντας σε συζητήσεις που εστιάζουν σε συναισθήματα και προσωπικές εμπειρίες (Tamis-LeMonda et al., 2004).

Ιστορικά, οι πατέρες συνήθως συνεισφέρουν με διαφορετικό τρόπο στην ανατροφή των παιδιών, συχνά συμμετέχοντας σε πιο παιχνιδιάρικες και προκλητικές αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά τους (Russell & Russell, 1987). Εμπειρικά στοιχεία υποδηλώνουν ότι οι πατέρες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της ανεξαρτησίας και της ριγοκίνδυνης συμπεριφοράς στα παιδιά (Russell & Russell, 1987). Το παιχνίδι πατέρα-παιδιού συχνά περιλαμβάνει εξερεύνηση και σωματική δραστηριότητα, συμβάλλοντας σημαντικά στην ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτοπεποίθησης (Russell & Russell, 1987). Οι πατέρες τείνουν να αναλαμβάνουν το ρόλο της άσκησης

επιρροής στην ηθική ανάπτυξη των παιδιών δίνοντας έμφαση στους κανόνες, την πειθαρχία και τη λήψη ηθικών αποφάσεων (Russell & Russell, 1987). Ο ρόλος τους στον καθορισμό ορίων και προσδοκιών συμβάλλει στην ολοκληρωμένη κατανόηση των κοινωνικών κανόνων (Russell & Russell, 1987). Αυτά τα πολιτισμικά πρότυπα στους γονικούς ρόλους παίζουν μεγάλο ρόλο στο γονεϊκό στυλ που θα επιλέξει να ασκήσει η μητέρα ή ο πατέρας.

## **Ειδικό μέρος**

### **Κεφάλαιο 4. Γονεϊκά στυλ, σχέσεις συνομηλίκων και ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα και επίδοση**

Τα γονεϊκά στυλ διαφέρουν ανάλογα με τα επίπεδα γονικής ευαισθησίας (δηλαδή ζεστασιά και στοργή) και γονικού ελέγχου (δηλαδή προαγωγή της αυτονομίας των παιδιών) και αμφότεροι αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται με την ανάπτυξη και την ευημερία του παιδιού (Broderick & Blewitt, 2003). Η θεωρία της Baumrind (1966) για τα γονεϊκά στυλ επικεντρώθηκε στον έλεγχο που εκτελούσαν οι γονείς στα παιδιά τους ή στη γονική απαίτηση και στο επίπεδο που οι γονείς ανταποκρίνονται στις ανάγκες του παιδιού, δηλαδή στη γονική ανταπόκριση. Παρουσίασε τρία διαφορετικά στυλ ανατροφής μέσω του συνδυασμού αυτών των δύο παραγόντων. Τα διαφορετικά γονεϊκά στυλ είναι: δημοκρατικό (μέτρια απαίτηση και μέτρια ανταπόκριση), επιτρεπτικό (χαμηλή απαίτηση και υψηλή ανταπόκριση) και αυταρχικό (μεγάλη απαίτηση και χαμηλή ανταπόκριση). Αργότερα, οι Maccoby & Martin (1983) πρόσθεσαν ένα τέταρτο γονεϊκό στυλ γνωστό ως αδιάφορο, που χαρακτηρίζεται από έλλειψη ανταπόκρισης και απαιτητικότητας.

Έχουν γίνει αρκετές μελέτες για την ανάλυση του ρόλου του γονέα στην πρόβλεψη των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων σε παιδιά και εφήβους. Γενικά, η δημοκρατική ανατροφή των παιδιών που χαρακτηρίζεται από υψηλή απαιτητικότητα και υψηλή ανταπόκριση θεωρείται ότι διευκολύνει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα στη νεολαία. Αντίθετα, οι αυταρχικοί γονείς που χαρακτηρίζονται από υψηλή απαίτηση με σχετική απουσία ανταπόκρισης παρέχουν λίγη υποστήριξη και λίγα κίνητρα στα παιδιά τους να ασχοληθούν ακαδημαϊκά (Chen et al., 1997; Steinberg et al., 2006). Ωστόσο, λίγες μελέτες έχουν δηλώσει ότι όταν ελέγχονται ορισμένοι μεμονωμένοι παράγοντες, τα γονεϊκά στυλ σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση (Pittman & Chase-Lansdale, 2001). Συγγραφείς όπως οι Joshi et al. (2003) έχουν δείξει ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των γονεϊκών στυλ και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των εφήβων. Άλλοι συγγραφείς όπως οι Steinberg et al. (1989) και Masud et al. (2016) δεν έχουν βρει άμεσες επιδράσεις των γονεϊκών στυλ στην ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά έχουν διαπιστώσει ότι ωφελούν ή λειτουργούν σε

αυτή, μέσω της επιρροής ορισμένων μεταβλητών μεσολαβητών, όπως το είδος των σχέσεων που έχουν δημιουργήσει οι έφηβοι με τους συνομηλίκους τους.

Ενώ οι περισσότερες μελέτες έχουν αναλύσει τη σχέση μεταξύ εξουσιαστικών και αυταρχικών γονεϊκών στυλ και της ακαδημαϊκής επίδοσης, μόνο λίγες έχουν προσπαθήσει να δημιουργήσουν συγκεκριμένες σχέσεις μεταξύ του επιτρεπτικού και της λειτουργικότητας της εφηβικής ανάπτυξης. Σχετικά με αυτό, οι Lamborn et al. (1991) δηλώνουν ότι οι έφηβοι σε επιτρεπτικές οικογένειες έχουν υψηλή αίσθηση αυτοπεποίθησης, αλλά ταυτόχρονα παρουσιάζουν υψηλότερη κατάχρηση ουσιών και κακή σχολική συμπεριφορά και είναι λιγότερο αφοσιωμένοι στο σχολείο. Καθιερώνουν επίσης την ανάγκη να γίνει διάκριση μεταξύ επιτρεπτικών και αδιάφορων γονέων όπως προτείνεται από τους Maccoby & Martin (1983).

Από την πλευρά τους, οι Steinberg et al. (2006) υποστηρίζουν ότι οι έφηβοι που περιγράφουν τους γονείς τους ως αδιάφορους είναι λιγότερο ώριμοι, λιγότερο ικανοί και πιο προβληματισμένοι από εκείνους που περιγράφουν τους γονείς τους ως δημοκρατικούς ενώ την ίδια στιγμή, όσοι προέρχονται από αυταρχικές οικογένειες έχουν σταθερά καλύτερες επιδόσεις από εκείνους που προέρχονται από επιτρεπτικές.

Τα γονεϊκά στυλ έχουν επίσης συνδεθεί με τις σχέσεις μεταξύ των νέων. Γενικά, διαπιστώθηκε ότι η αυταρχική ανατροφή των παιδιών συσχετίστηκε θετικά με την επιθετικότητα και αρνητικά με την αποδοχή από τους συνομηλίκους και την κοινωνικότητα, ενώ το δημοκρατικό γονεϊκό στυλ συσχετίστηκε θετικά με την κοινωνική προσαρμογή. Ταυτόχρονα, τα στυλ ανατροφής των πατέρων και των μητέρων προβλέπουν την κοινωνική προσαρμογή διαφορετικά. Ενώ η μητρική αποδοχή συνδέθηκε με τη συναισθηματική προσαρμογή, η πατρική αποδοχή προέβλεπε την καθυστερημένη κοινωνική και σχολική επίδοση. Διαπιστώθηκε επίσης ότι η πατρική, αλλά όχι η μητρική, τέρψη προέβλεπε σημαντικά τις δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή των παιδιών (Chen et al., 2000).

Υπάρχουν στοιχεία που υποδεικνύουν ότι η κακή ποιότητα γονικής μέριμνας, όπως η σκληρότητα, η χαμηλή ζεστασιά και η ανεπαρκής

παρακολούθηση βελτιώνουν την πιθανότητα απόκτησης μη συνεργάσιμων και αντικοινωνικών παιδιών (Zhan-Waxler et al., 2008). Αυτή η αυξημένη τάση για συναναστροφή με άλλους προβληματικούς συνομηλίκους έχει επίδραση στα προβλήματα συμπεριφοράς των εφήβων στο σχολείο και στην ακαδημαϊκή επίδοση (Santor et al., 2000; Dumka et al., 2009).

Ο άμεσος εκφοβισμός συνεπάγεται σωματική και λεκτική επιθετικότητα, ενώ ο έμμεσος εκφοβισμός συνεπάγεται σχεσιακή επιθετικότητα (Shetgiri, 2013). Η σχεσιακή επιθετικότητα υποδηλώνει συμπεριφορές που στοχεύουν στο να βλάψουν τους άλλους μέσω της χειραγώγησης των σχέσεων, της κοινωνικής θέσης και των συναισθημάτων του ανήκειν ή της αποδοχής (Crick & Grotpeter, 1995). Από την πλευρά της, η σχεσιακή θυματοποίηση είναι ένας υπο-τύπος θυματοποίησης που αναφέρεται στον στόχο της επιθετικής σχέσης μεταξύ συνομηλίκων, ένας τύπος συμπεριφοράς που αποσκοπεί στο να πληγώσει άλλους μέσω σκόπιμης βλάβης ή χειραγώγησης των διαπροσωπικών τους σχέσεων ή απειλώντας να καταστρέψει αυτές τις σχέσεις (Crick et. al., 2001).

Υπάρχει μια υποομάδα θυματοποιημένων παιδιών που είναι αντιθετικά και επιθετικά (Xu et al., 2003) και τα οποία υφίστανται συχνά εκφοβισμό επειδή η επιθετική συμπεριφορά τους εκνευρίζει τους συνομηλίκους τους. Διαφορετικές μελέτες αναφέρουν ότι η σχεσιακή και σωματική επιθετικότητα προέβλεπε την απόρριψη των συνομηλίκων (Crick et al., 2006; Schwartz et al., 2010; Tseng et al., 2013) και ότι η απόρριψη από τους συνομηλίκους σχετιζόταν με τη σχεσιακή και φυσική θυματοποίηση (Crick et al., 2006). Οι σχετικά επιθετικές συμπεριφορές τείνουν να αυξάνονται κατά τη διάρκεια των πρώτων έως των μεσαίων ετών του γυμνασίου (Underwood et al., 2009).

Η γονική παρακολούθηση αναδείχθηκε ως προστατευτικός παράγοντας για τη μείωση τόσο της θυματοποίησης όσο και της σχεσιακής επιθετικότητας (Leadbeater et al., 2008). Αντίθετα, η αρνητική γονεϊκή συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένης της κακοποίησης και της παραμέλησης και της δυσπροσαρμοστικής γονικής μέριμνας, ήταν πιο πιθανό να συσχετιστεί με παιδιά που ήταν θύματα ή με εκείνα που ήταν ταυτόχρονα εκφοβιστές και θύματα. Τέλος, η θετική γονεϊκή συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από καλή επικοινωνία, ζεστή σχέση, εμπλοκή και υποστήριξη

των γονέων και η γονική επίβλεψη ήταν προστατευτικές έναντι της θυματοποίησης των συνομηλίκων (Lereya et al., 2013). Επίσης τα παιδιά που αντιλαμβάνονται τη γονική υποστήριξη, την αποδοχή ή την αφοσίωση είναι λιγότερο πιθανό να εμπλέκονται σε εκφοβισμό (Ok & Aslan, 2010), ενώ εκείνα που αντιλαμβάνονται μικρή υποστήριξη ή ότι οι γονείς τους είναι αυταρχικοί ή τιμωροί είναι επιρρεπή στην ανάπτυξη επιθετικών συμπεριφορών (Kawabata et al., 2011). Ομοίως, η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ πατέρα και παιδιού σχετίζεται στενά με τα προβλήματα της θυματοποίησης και της βίαιης σχολικής συμπεριφοράς, καθώς οι έφηβοι που έχουν αρνητική επικοινωνία με τον πατέρα τους είναι επιρρεπείς στο να εμπλέκονται στη σχολική βία (Estévez et al., 2005).

Ταυτόχρονα, οι σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων είναι μια προγνωστική μεταβλητή στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών (Calero et al., 2014). Επιπλέον, άλλοι ερευνητές ανακάλυψαν ότι η θυματοποίηση των συνομηλίκων και η αντιληπτή ακαδημαϊκή ικανότητα συσχετίστηκαν αρνητικά (Thijs & Verkuyten, 2008) ενώ οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους σχετίζονταν με ακαδημαϊκούς τομείς της αυτοαντίληψης.

Από την άλλη πλευρά, το είδος της σχέσης με τους συνομηλίκους φαίνεται επίσης να σχετίζεται με την ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τους Kokkinos & Kipritsi (2012), ο εκφοβισμός συσχετίστηκε αρνητικά με τη συνολική αυτό-αποτελεσματικότητα και την ακαδημαϊκή συνιστώσα του, ενώ η θυματοποίηση συσχετίστηκε αρνητικά με τη συνολική αυτό-αποτελεσματικότητα στα παιδιά. Επίσης, πρόσφατες μελέτες (Andreou & Metallidou, 2004) έδειξαν ότι τα προβλήματα εκφοβισμού και θυματοποίησης συσχετίστηκαν με χαμηλή ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα. Υπάρχει ένας αυξανόμενος όγκος ερευνών που γενικά καταδεικνύει θετική συσχέτιση μεταξύ θετικών δεσμών συνομηλίκων και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων. Αντίθετα, η θυματοποίηση των συνομηλίκων συσχετίστηκε αρνητικά με το ακαδημαϊκό επίτευγμα της δέσμευσης των συνομηλίκων μέσω του σχολείου (Nakamoto & Schwartz, 2010).

Σύμφωνα με την κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura, η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι οι πεποιθήσεις ενός ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του να κινητοποιήσει τα κίνητρα, τους γνωστικούς πόρους και τις

πορείες δράσης που απαιτούνται για την επιτυχή εκτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας μέσα σε ένα δεδομένο πλαίσιο (Stajkovic & Luthans, 1998). Υπάρχουν σταθερά στοιχεία για τους δεσμούς μεταξύ της ακαδημαϊκής αυτό-αποτελεσματικότητας και της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Bandura et al., 2001). Ακολουθώντας αυτή τη γραμμή, οι Bassi et al. (2007) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που σημείωσαν υψηλές βαθμολογίες στην αυτο-αποτελεσματικότητα ανέφεραν υψηλότερες ακαδημαϊκές φιλοδοξίες, αφιέρωσαν περισσότερο χρόνο στην εργασία στο σπίτι και πρωτίστως συνέδεσαν μαθησιακές δραστηριότητες με βέλτιστη εμπειρία σε σύγκριση με μαθητές που σημείωσαν χαμηλή βαθμολογία στην αυτό-αποτελεσματικότητα. Οι Steinberg et al. (1989) υποστηρίζουν ότι οι έφηβοι που αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως ζεστούς, δημοκρατικούς και σταθερούς είναι επιρρεπείς να αναπτύξουν θετικές στάσεις και πεποιθήσεις σχετικά με τα επιτεύγματά τους, και ως εκ τούτου, είναι πιο πιθανό να τα πάνε καλύτερα στο σχολείο. Σύμφωνα με τους Masud et al. (2016), η αυτό-αποτελεσματικότητα διαμεσολαβεί τη σχέση του δημοκρατικού γονεϊκού στυλ και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Οι μαθητές από δημοκρατικές οικογένειες έχουν υψηλότερες και σημαντικές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας σε σύγκριση με αυτές των αυταρχικών και επιτρεπτικών οικογενειών (Turner et al., 2009). Επιπλέον, τα παιδιά από δημοκρατικές οικογένειες έχουν υψηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και όταν αντιμετωπίζουν προκλήσεις σχετικά με ακαδημαϊκές εργασίες, τις χειρίζονται αποτελεσματικά (Baumrind & Black, 1967).

Το δημοκρατικό γονεϊκό στυλ σχετίζεται θετικά με τις θετικές σχέσεις ή την προσκόλληση με τους εφήβους συνομηλίκους. Αντίθετα, ο επιτρεπτικός τρόπος ανατροφής των παιδιών δεν σχετίζεται σημαντικά με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Το δημοκρατικό στυλ τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας είναι σημαντικοί θετικοί προγνωστικοί παράγοντες της προσκόλλησης του εφήβου με τους συνομηλίκους τους ενώ μόνο το δημοκρατικό στυλ του πατέρα αποτρέπει τη θυματοποίηση του εφήβου και την επιθετικότητα (Leadbeater et al., 2008; Lereya et al., 2013), κάτι που σημαίνει ότι η υποστήριξη και η στοργή του πατέρα εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα σε αντίθεση με τους δυσλειτουργικούς δεσμούς. Αυτό

θα μπορούσε να οφείλεται στην έκφραση ζεστασιάς, στοργής και ενδιαφέροντος για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών, ασκώντας συγκρατημένο έλεγχο που γίνεται αποδεκτός από τα παιδιά ως έκφραση φροντίδας, δημιουργώντας ένα θετικό μοντέλο προσκόλλησης που πραγματοποιείται στις διάφορες κοινωνικές σχέσεις και ειδικότερα με τους συνομηλίκους. Αυτού του είδους ο γονικός δεσμός αποτρέπει τον έφηβο από το να αναπτύξει κακές σχέσεις με συνομηλίκους, όπως η επιθετικότητα ή η θυματοποίηση (Leadbeater et al., 2008).

Έχει επίσης εντοπιστεί μια άμεση επίδραση του δημοκρατικού στυλ της μητέρας και του πατέρα στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής αυτό-αποτελεσματικότητας. Οι Caprara et al. (2005) προτείνουν ότι εάν στην εφηβεία, η αλληλεπίδραση με τις γονεϊκές φιγούρες καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών, τότε δημιουργείται ένα αίσθημα εγγύτητας και εμπιστοσύνης για τα σημαντικά θέματα και προβλήματα. Είναι λοιπόν αναμενόμενο ότι η ανατροφή και το είδος της διαπαιδαγώγησης παίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της επικοινωνίας και στην πρόληψη, αλλά και την αυτορρύθμισης σε διάφορες πτυχές, μεταξύ των οποίων και η ακαδημαϊκή, και τέλος στην καθοδήγηση των εφήβων προς μια ικανοποιητική ενήλικη ζωή.

Αντίθετα, ούτε η ανεκτικότητα του πατέρα ούτε της μητέρας σχετίζονται με την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, κάτι που μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη παρακολούθησης, η οποία δεν δημιουργεί αυτορρύθμιση και αυτοπεποίθηση, αλλά δεν την εμποδίζει ως υπερβολικός έλεγχος όπως στο αυταρχικό γονεϊκό στυλ (Turner et al., 2009).

Η προσκόλληση των εφήβων με τους συνομηλίκους σχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα ενώ η θυματοποίηση και η επιθετικότητα σχετίζονται αρνητικά με την ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα. Υπάρχουν άμεσες σχέσεις μεταξύ της ποιότητας του δεσμού με τους συνομηλίκους (προσκόλληση και επιθετικότητα) και της ακαδημαϊκής αυτό-αποτελεσματικότητας εκτός από την περίπτωση της θυματοποίησης που δεν έχει αρνητική επίδραση στην ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα (Andreou & Metallidou, 2004; Marsh et al., 2011; Kokkinos and Kipritsi, 2012). Όσον αφορά την επιθετικότητα, οι έφηβοι με υψηλή επιθετική συμπεριφορά παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή αυτο-

αποτελεσματικότητα και αυξημένη αρνητική αντίληψη από τους συνομηλίκους τους, βρίσκοντας θετικές συσχετίσεις μεταξύ συμπεριφορών υψηλής αντικοινωνικής αυτοαξιολόγησης και ακαδημαϊκών προβλημάτων. Επιπλέον, όσον αφορά την προσκόλληση, οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους συσχετίστηκαν με την ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα (Marsh et al., 2011).

## Κεφάλαιο 5. Γονεϊκά στυλ και επιθετικότητα

Τα τελευταία χρόνια, έχει παρατηρηθεί έντονη ανησυχία στην κοινωνία σχετικά με την κλιμάκωση των βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών στους εφήβους. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) επισημαίνει ότι η βία αποτελεί σοβαρή απειλή για τη δημόσια υγεία σε παγκόσμιο επίπεδο. Παρά τις προσπάθειες των αρμόδιων αρχών να μειώσουν τα υψηλά επίπεδα επιθετικότητας στους νέους, το φαινόμενο αυτό συνεχίζει να προκαλεί ανησυχία ως παγκόσμιο πρόβλημα υγείας (WHO, 2014).

Η διεθνής έρευνα έχει εξετάσει διεξοδικά την επιθετική συμπεριφορά ως δράση και την επιθετική προδιάθεση ως τάση (π.χ. η πρόθεση για πρόκληση καυγάδων, Wahl & Metzner, 2012). Στους εφήβους, η επιθετικότητα αποτελεί έναν από τους πιο συνεπείς δείκτες που προβλέπουν διάφορα προβλήματα υγείας, όπως αντικοινωνικές συμπεριφορές, δυσκολίες στις γνωστικές λειτουργίες, και εσωτερικευμένες ή εξωτερικευμένες βλαβερές συνήθειες (Donnellan et al., 2005). Για παράδειγμα, επιθετικοί έφηβοι παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση (Donnellan et al., 2005), καταναλώνουν περισσότερα φάρμακα (Chermack & Giancola, 1997) και εμφανίζουν αυξημένα ποσοστά ψυχικών διαταραχών (Dodge et al., 1990). Επίσης, συχνά εμπλέκονται σε γειτονικές συγκρούσεις (Gracia et al., 2012), ενδοοικογενειακή βία (Moretti et al., 2006), σχολικό εκφοβισμό (Ayers et al., 2012), βία κατά γονέων (Gallego et al., 2019) και βία στα ραντεβού (Morris et al., 2015). Η επιθετικότητα δεν περιορίζεται στην εφηβεία. Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι ξεκινά νωρίς και διατηρείται από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση (Wahl & Metzner, 2012).

Η επιθετική συμπεριφορά επηρεάζεται έντονα από τους συνομηλίκους, κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες, καθώς και από γενετικές προδιαθέσεις. Ωστόσο, οι γονείς αποτελούν την κυριότερη επιρροή στην ανάπτυξη της επιθετικότητας στους νέους (Moffitt, 2018). Έρευνες στον τομέα της γονικής μέριμνας εντοπίζουν δύο βασικές διαστάσεις: ανταπόκριση και απαιτητικότητα (ζεστασιά/αποδοχή και αυστηρότητα/επιβολή) που οδηγούν σε τέσσερα στυλ ανατροφής: αυταρχικό, επιτρεπτικό, δημοκρατικό και αδιάφορο. Το μοντέλο αυτό τονίζει τη σημασία του συνδυασμού

ζεστασιάς και αυστηρότητας για την ανάλυση της επίδρασης στους νέους (Lamborn et al., 1991).

Ορισμένες μελέτες έχουν επικριθεί για την παραμέληση της ζεστασιάς σε αυταρχικά οικογενειακά περιβάλλοντα. Η παρακολούθηση, ως γονική πρακτική που περιλαμβάνει αυστηρό έλεγχο, έχει συσχετιστεί με θετικά αποτελέσματα, αλλά κυρίως λόγω της εθελοντικής επικοινωνίας από τους εφήβους προς τους γονείς (δημοκρατικό στυλ), και όχι λόγω αυταρχικών πρακτικών (Calafat et al., 2017).

Η γονική ανατροφή αντανακλά το οικογενειακό συναισθηματικό περιβάλλον, μέσω του οποίου οι γονείς προσπαθούν να επιτύχουν στόχους κοινωνικοποίησης, όπως ωριμότητα, σεβασμός κοινωνικών κανόνων και αποφυγή βλαβών προς άλλους (Darling & Steinberg, 1993). Οι αυταρχικοί γονείς απαιτούν συμμόρφωση αλλά παρέχουν ψυχρό και μονόπλευρο περιβάλλον επικοινωνίας. Οι δημοκρατικοί γονείς, αντίθετα, ενσωματώνουν ζεστασιά, αμφίδρομη επικοινωνία και συλλογισμό (Baumrind, 1983). Παρότι τα αυταρχικά και δημοκρατικά στυλ μοιράζονται αυστηρότητα, οι δημοκρατικοί γονείς δρουν ευέλικτα, δημιουργώντας συνθήκες διαλόγου (Martinez et al., 2017).

Πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι διαφορετικά γονεϊκά στυλ έχουν διαφοροποιημένες επιδράσεις στην ανάπτυξη των παιδιών, περιλαμβάνοντας την επιθετικότητα. Σε αγγλοσαξονικές χώρες, τα δημοκρατικά στυλ συνδέονται με θετικά αποτελέσματα, ενώ τα αυταρχικά, επιτρεπτικά και αδιάφορα με λιγότερο ευνοϊκά αποτελέσματα (Baumrind, 1967; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 2006). Ειδικά για την επιθετικότητα, το δημοκρατικό στυλ σχετίζεται με τα χαμηλότερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς (Kawabata et al., 2018).

Η αυστηρότητα, κοινή σε αυταρχικούς και δημοκρατικούς γονείς, βοηθά στη συμμόρφωση των παιδιών με κοινωνικούς κανόνες, ενώ η έλλειψή της οδηγεί σε παρέκκλιση. Ωστόσο, μελέτες δείχνουν ότι η δημοκρατική γονική μέριμνα δεν είναι πάντα βέλτιστη, ειδικά σε μειονότητες ή κοινότητες με χαμηλό εισόδημα, όπου η αυταρχικότητα μπορεί να έχει προστατευτικό ρόλο (Steinberg et al., 2006). Σε χώρες όπως η Κίνα, η αυταρχικότητα έχει

συνδεθεί με ακαδημαϊκή επιτυχία και ικανοποιητικές σχέσεις γονέα-παιδιού (Chao, 1994, 2001).

Αντίθετα, σε χώρες της Ευρώπης και της Λατινικής Αμερικής, το επιτρεπτικό στυλ φαίνεται να υπερτερεί ή να είναι εξίσου αποτελεσματικό με το δημοκρατικό. Έφηβοι από επιτρεπτικές οικογένειες αναφέρουν υψηλή αυτοεκτίμηση και ψυχική υγεία, ενώ αποφεύγουν την παρέκκλιση και την επιθετικότητα (Calafat et al., 2014). Στη σύγχρονη κοινωνία, η ζεστασιά και η συναισθηματική υποστήριξη φαίνεται να έχουν καθοριστική σημασία, ιδιαίτερα για εφήβους από μεσαίες τάξεις (Garcia et al., 2019).

Ένα σημαντικό ερώτημα είναι εάν οι τρόποι με τους οποίους οι γονείς μεγαλώνουν τα παιδιά τους έχουν την ίδια ή διαφορετική αποτελεσματικότητα για τα επιθετικά και τα μη επιθετικά παιδιά. Κάτω από αυτό το αναπάντητο ερώτημα βρίσκεται το ζήτημα εάν τα οφέλη της βέλτιστης ανατροφής των παιδιών ξεπερνούν τα όρια των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών, όπως η προδιάθεσή τους για επιθετικότητα. Τα διαθέσιμα εμπειρικά στοιχεία δεν προσφέρουν σαφή συμπεράσματα.

Αν και ορισμένες μελέτες έχουν εξετάσει τον αντίκτυπο των γονικών πρακτικών σε επιθετικούς εφήβους, τα αποτελέσματα δεν είναι συνεπή. Οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες χρησιμοποίησαν κλινικά δείγματα και όχι κοινοτικά δείγματα ή δοκίμασαν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που στοχεύουν στην οικογένεια. Από τη μια πλευρά, η ζεστή, συναισθηματική και ανταποκρινόμενη ανατροφή των παιδιών (κοινή σε επιτρεπτικούς και δημοκρατικούς γονείς) τείνει να βοηθά τα επιθετικά παιδιά να προσαρμοστούν καλύτερα στα κοινωνικά πρότυπα (Pinquart & Kauser, 2018). Ωστόσο, άλλες μελέτες βρήκαν ότι η γονική αποδοχή και η ζεστασιά αποτελούν παράγοντα κινδύνου σε επιθετικά παιδιά, τα οποία δεν ήταν σε θέση να προβλέψουν και να κατανοήσουν τις συνέπειες των κοινωνικών συμπεριφορών και να επιλέξουν τα κατάλληλα μέσα για να επιτύχουν τους στόχους τους (Ruiz-Ortiz et al., 2017). Από την άλλη πλευρά, ορισμένες μελέτες υποδεικνύουν ότι η γονική παρακολούθηση (π.χ. ο καθορισμός κανόνων και περιορισμών για τα παιδιά) δεν είναι σημαντικός προστατευτικός παράγοντας έναντι της επιθετικότητας των εφήβων (Law et al., 2010) ούτε σχετίζεται σημαντικά με τη βία από παιδί σε γονέα (Beckmann

et al., 2021), ή ακόμα και αυτή η σκληρή ανατροφή των παιδιών θα μπορούσε να επιδεινώσει την επιθετικότητα στους εφήβους (Tung & Lee, 2018). Ωστόσο, άλλες μελέτες υποδηλώνουν ότι η έλλειψη αυστηρότητας και επιβολής μπορεί να είναι ένας κύριος παράγοντας κινδύνου που σχετίζεται με την επιθετική τάση.

Επιπρόσθετα, ορισμένοι μελετητές του φύλου έχουν επισημάνει το χάσμα μεταξύ των γονεϊκών πρακτικών ζεστασιάς και αυστηρότητας και τον διαφορετικό αντίκτυπό τους στα αγόρια και στα κορίτσια, εγείροντας αμφιβολίες σχετικά με το εάν οι γονείς πρέπει να ενεργούν διαφορετικά με τους γιους τους από ό,τι με τις κόρες τους προκειμένου να αποφευχθεί η παρέκκλιση (Bully et al., 2019). Για παράδειγμα, η γονική ζεστασιά βρέθηκε να είναι ένας προστατευτικός παράγοντας έναντι της βίας από παιδί σε γονέα στα κορίτσια αλλά όχι στα αγόρια (Beckmann et al., 2021), ο χρόνος χωρίς επίβλεψη μόνος στο σπίτι (χαμηλή αυστηρότητα) συσχετίστηκε με περισσότερο κάπνισμα μόνο για κορίτσια και η έλλειψη γονικής πειθαρχίας (χαμηλή αυστηρότητα) σχετιζόταν με την επιθετικότητα και άλλα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς στα αγόρια αλλά όχι στα κορίτσια (Hosokawa & Katsura, 2019).

Λιγότερη προσοχή έχει δοθεί στα γονεϊκά στυλ. Προηγούμενες μελέτες έχουν εξετάσει τα γονεϊκά στυλ για ανήλικους παραβάτες (Steinberg et al., 2006) ή για εφήβους με αντικοινωνική τάση, αλλά χωρίς να αναλύουν την ολοένα και πιο κοινή κατάσταση ενός έφηβου παιδιού με προδιάθεση για επιθετικότητα. Ιδιαίτερα, στο ευρωπαϊκό και νοτιοαμερικανικό πολιτιστικό πλαίσιο υπάρχουν αμφιβολίες για το εάν το επιτρεπτικό (ζεστασιά αλλά όχι αυστηρότητα) θα μπορούσε να είναι το βέλτιστο γονεϊκό στυλ σε οικογένειες με επιθετικά παιδιά. Έχει αποδειχθεί ευρέως στη βιβλιογραφία ότι τα επιθετικά παιδιά έχουν τη χειρότερη ψυχολογική ικανότητα και σταθερά χαμηλότερη προσαρμογή σε πολλά αποτελέσματα (Moreno-Ruiz et al., 2019).

Τα επιθετικά παιδιά είναι πιο πιθανό να παρεξηγήσουν και να μην εσωτερικεύσουν τις κοινωνικές αξίες. Επειδή ο κύριος τρόπος για να οδηγηθούν τα παιδιά να εσωτερικεύσουν τις κοινωνικές αξίες είναι μέσω της συλλογιστικής και της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδιών (κοινά επιτρεπτικά και δημοκρατικά γονεϊκά στυλ), ορισμένα στυλ γονέα

μπορεί να μην είναι αποτελεσματικά λόγω έλλειψης αμφίδρομης επικοινωνίας παιδιού-γονέα (Álvarez- García et al., 2018). Ωστόσο, η γονεϊκή βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η σχέση μεταξύ των τρόπων γονικής μέριμνας και των προτύπων προσαρμογής και ικανότητας των παιδιών είναι συνεπής στην ηλικία και το φύλο του παιδιού, παρά τις πολλαπλές διαφορές που έχουν διαπιστωθεί σε διαφορετικές πτυχές της αναπτυξιακής προσαρμογής ανάλογα με την ηλικία και το φύλο (δηλ. - και διαφορές που σχετίζονται με την ηλικία). Για παράδειγμα, τα κορίτσια δείχνουν καλύτερη ακαδημαϊκή και συναισθηματική αυτοεκτίμηση αλλά λιγότερη σωματική αυτοεκτίμηση από τα αγόρια, ενώ τα δεύτερα τείνουν να έχουν υψηλότερη συναισθηματική δυσπροσαρμογή. Με παρόμοιο τρόπο, μελέτες με εφήβους περιγράφουν μειώσεις της αυτοεκτίμησης που σχετίζονται με την ηλικία και αυξήσεις στην ψυχολογική κακή προσαρμογή (Garcia & Serra, 2019).

## **Κεφάλαιο 6. Γονεϊκά στυλ και επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο**

Η εφηβεία είναι μια περίοδος μετάβασης από την παιδική ηλικία στην οποία το παιδί αντιμετωπίζει πολυάριθμα προβλήματα από όλους τους τομείς της ανάπτυξής του και όπως προβλήματα σωματικής, ψυχικής, κοινωνικής και πνευματικής ανάπτυξης. Αυτό είναι το καθήκον που αντιμετωπίζει κάθε παιδί όταν μεγαλώνει από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Γενικά, η περίοδος της εφηβείας κυμαίνεται από την ηλικία των 11 ή 12 ετών έως ή 21 ετών. Η εφηβεία είναι μια πολύ κρίσιμη περίοδος στην κοινωνική ανάπτυξη των εφήβων, επειδή οι έφηβοι θα μπορούσαν εύκολα να επηρεαστούν από άτομα που αναπτύσσουν στενή σχέση μαζί τους. Οι έφηβοι, ιδιαίτερα αυτοί εντός του σχολείου, αρχίζουν να αναπτύσσουν μοναδικά συστήματα πεποιθήσεων μέσω των αλληλεπιδράσεων τους με κοινωνικά οικογενειακά και πολιτιστικά περιβάλλοντα. Αυτό συχνά οδηγεί σε μια περίοδο αμφισβήτησης της εξουσίας σε όλους τους τομείς. Η εφηβεία είναι μια ζωτική περίοδος για την εμφάνιση επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Αυτή η συμπεριφορά μπορεί να επιμείνει μέχρι την ενηλικίωση και με σημαντικό κόστος για τις οικογένειες του ατόμου, τα σχολεία και την ευρύτερη κοινότητα.

Η επιθετική συμπεριφορά, σύμφωνα με τους Igbo et al. (2014) είναι μια σκόπιμη προσπάθεια σωματικής ή ψυχολογικής βλάβης στους ανθρώπους. Με αυτόν τον ορισμό, είναι σαφές ότι για να είναι μια πράξη επιθετική συμπεριφορά, πρέπει να είναι σκόπιμη. Ως εκ τούτου, η ακούσια ή τυχαία πρόκληση βλάβης στους άλλους μπορεί να μην είναι επιθετική συμπεριφορά (Ifeagwzi & Ezema, 2010). Η λεκτική επιθετικότητα ορίζεται ως μια πράξη πρόκλησης τραυματισμών σε ανθρώπους, ενώ η λεκτική επιθετικότητα είναι η χρήση λέξεων που αποσκοπούν στο να καυτηριάσουν ή να βλάψουν ένα άλλο άτομο. Μπορεί επίσης να είναι μια μορφή διαφωνίας, επανάστασης, καυγάζ, ανυπακοής, εκφοβισμού, καταστροφής της σχολικής παρουσίας, διαμαρτυρίας και ούτω καθεξής.

Μελέτες έχουν δείξει ότι τα αγόρια τείνουν να είναι πιο σωματικά επιθετικά από τα κορίτσια από νεαρή ηλικία. Υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι τα αγόρια φτάνουν πιο γρήγορα στη βία και είναι πιο πιθανό από τις κορίτσια να εκφράσουν το θυμό τους σωματικά. Τα κορίτσια είναι λιγότερο

πιθανό να εμπλέκονται σε σωματική βία. Μπορούν να εκφράσουν τη βία χρησιμοποιώντας ποικίλα μη σωματικά μέσα. Η ακριβής μέθοδος που χρησιμοποιούν οι γυναίκες για να εκφράσουν την επιθετικότητα είναι κάτι που διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό (Anichebe, 2010).

Η επιρροή των γονεϊκών στυλ στο εφηβικό στάδιο είναι πολύ σημαντική. Οι γονείς διαδραματίζουν τεράστιο ρόλο στη μετάβαση των εφήβων στην ενήλικη ζωή καθώς και στον μετριασμό της επιθετικής συμπεριφοράς των εφήβων. Οι γονείς θεωρούνται ή είναι γνωστοί ως μια από τις προσωπικότητες με τη μεγαλύτερη επιρροή στη συμπεριφορά και τη στάση των εφήβων. Τα στυλ γονικής μέριμνας περιλαμβάνουν έναν συνδυασμό καθοδήγησης, φροντίδας, ανταπόκρισης και αποδοχής από τη μια πλευρά και απαίτηση ελέγχου από τις αρχές από την άλλη. Η Baumrind (2011) όρισε το γονεϊκό στυλ ως μια ψυχολογική κατασκευή που αντιπροσωπεύει την τυπική στρατηγική στην οποία οι γονείς χρησιμοποιούν στους εφήβους τους. Η ανατροφή των παιδιών μπορεί να είναι ένα επάγγελμα που μπορεί να χρειάζεται πολλές δεξιότητες και λειτουργεί για να επηρεάσει θετικά τη συμπεριφορά των εφήβων. Οι γονείς τροποποιούν τον χαρακτήρα των στάσεων των εφήβων τους, συμπεριλαμβανομένης της επιθετικής συμπεριφοράς. Τείνουν να έχουν αντίκτυπο και επιρροή στους εφήβους τους όπως δείχνει η έρευνα για τα γονεϊκά πρότυπα σχετικά με τη στάση. Οι ερευνητές έχουν δείξει σχέση με τα γονεϊκά πρότυπα και τη στάση των εφήβων (Baumrind, 2011).

Σύμφωνα με την Baumrind (2011), το στυλ γονικής μέριμνας θα μπορούσε να αναφέρεται ως ο έλεγχος που ασκούν οι γονείς στα παιδιά τους. Κατά την άποψή της, η ανατροφή των παιδιών είναι μια περίπλοκη ενασχόληση που απαιτεί ποικιλία δεξιοτήτων που λειτουργούν συντονισμένα για να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του εφήβου (Amato & Fowler, 2002). Είναι πολύ σημαντικό ότι το στυλ γονικής μέριμνας μπορεί να προάγει, να ενισχύσει ή να μειώσει τα αποδεκτά αποτελέσματα συμπεριφοράς στους εφήβους (Weiss & Schwartz, 1996).

Ένας αυταρχικός γονέας τείνει να έχει την τελική απόφαση στο σπίτι του. Συνήθως είναι απαιτητικός και χειριστικός. Σε αυτό το περιβάλλον υπάρχουν κανόνες που είναι αυστηροί και ως εκ τούτου οι έφηβοι από τέτοια

σπίτια φοβούνται συχνά τους γονείς τους και αυτό τείνει να επηρεάσει τις αποφάσεις τους. Ο Sternberg (2008) δηλώνει ότι τα αγόρια από τέτοιες οικογένειες τείνουν να είναι βίαια, ενώ τα κορίτσια δεν μπορούν να αντέξουν την πίεση από το αντίθετο φύλο και ως εκ τούτου, είναι πιθανό να εμπλέκονται σε αποκλίνουσες συμπεριφορές όπως η κατανάλωση αλκοόλ, η κατάχρηση ναρκωτικών, η ακολασία και η επιθετική συμπεριφορά. Ο λόγος είναι ότι, αυτό το στυλ ανατροφής ακολουθεί αυστηρά τη χρήση τιμωρίας και εξουσίας. Αυτός ο τύπος γονικής μέριμνας δεν περιμένει από τα παιδιά να εκφράσουν την αποδοκιμασία τους με τους κανόνες τους, αλλά να υπακούουν χωρίς εξήγηση. Το αυταρχικό γονικό στυλ σχετίζεται με χαμηλότερο επίπεδο ικανότητας και αυτοπεποίθησης για χρήση μηχανισμών αντιμετώπισης και διερεύνηση των ικανοτήτων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, με αποτέλεσμα τελικά την εξάρτηση του εφήβου από την γονική καθοδήγηση και κατεύθυνση. Αυτό μπορεί επίσης να έχει ως αποτέλεσμα οι έφηβοι να συμπεριφέρονται ασυνήθιστα όταν δεν τους βλέπουν τους γονείς τους.

Από την άλλη πλευρά, το δημοκρατικό στυλ δίνει στον έφηβο ελευθερία για να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του. Οι γονείς συνεργάζονται με το παιδί, δίνοντας λίγους κανόνες και αποφεύγοντας την αντιπαράθεση. Σε αυτό το είδος γονικού στυλ, ο γονέας χρειάζεται ωριμότητα από τα παιδιά κατανοώντας τη θέση τους και σεβόμενος τη γνώμη του παιδιού, κάτι που με τη σειρά του δίνει στο παιδί ελευθερία λόγου (Martin & Colbert, 2008). Ως εκ τούτου, το δημοκρατικό στυλ γονικής μέριμνας είναι ευέλικτο, με θερμή, αποδεκτή γονική φροντίδα που παρέχει καθοδήγηση και υψηλότερο έλεγχο, ενώ επιτρέπει στο παιδί να αποφασίσει πώς θα ανταποκριθεί καλύτερα στις προκλήσεις και τις υποχρεώσεις.

Το αυταρχικό στυλ έχει μία διαφορετική κατεύθυνση. Σύμφωνα με τους Pillay & Ngcobo (2010), οι έφηβοι πρέπει να μάθουν να σχεδιάζουν τη ζωή τους και αυτό σημαίνει ότι μαθαίνουν και τις συνέπειες της λήψης των σωστών ή λάθος αποφάσεων. Οι γονείς με αυτό το στυλ ανατροφής ενθαρρύνουν την λεκτική αλληλεπίδραση, εκφράζουν συλλογισμούς πίσω από τους κανόνες και τον επιθετικό λόγο και διαμορφώνουν την συμπεριφορά των παιδιών για να ενισχύσουν τους στόχους τους. Αυτό το στυλ γονικής μέριμνας μπορεί υποθετικά να συσχετιστεί με θετικά αποτελέσματα

συμπεριφοράς των εφήβων και θα μπορούσε να ενθαρρύνει τη θετική διαφορά και τους λιγότερο επιθετικούς εφήβους.

Οι επιτρεπτικοί γονείς τείνουν να μην παρεμβαίνουν στην ανεξαρτησία του παιδιού. Έτσι, απαιτούν λίγη υποταγή και σεβασμό στην εξουσία. Αντίθετα, η εμπλοκή των γονέων θεωρείται η χειρότερη γιατί δεν υπάρχουν κανόνες και καθοδήγηση προς την κατεύθυνση της συμπεριφοράς του παιδιού. Ο έφηβος είναι εντελώς μόνος του/της και μπορεί να εξαρτάται από τους συνομηλίκους του για κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (Mbua & Adigeb, 2015). Αναμφίβολα έχει βρεθεί ότι αυτό το στυλ γονικής μέριμνας προβλέπει την ευημερία του παιδιού που προκύπτει από το συμπέρασμα ότι οι έφηβοι αυταρχικών γονέων φαίνεται να στερούνται κοινωνικής ικανότητας στο να αλληλοεπιδρούν με άλλους ανθρώπους και τείνουν να αποσυρθούν από την κοινωνική επαφή. Δεν χρησιμοποιούν σχεδόν καθόλου την πρωτοβουλία τους, εξαρτώνται από τους κανόνες για να αποφασίσουν τι είναι σωστό επειδή τους ακολουθούν αυστηρά χωρίς να τους επιτρέπεται να εκφράσουν τη δική τους γνώμη.

Αντίθετα, τα παιδιά από τους δημοκρατικούς γονείς των πόλεων έχουν περισσότερο αυτοέλεγχο, ενώ εκείνα από γονείς της υπαίθρου επιδεικνύουν ανώριμη συμπεριφορά και δυσκολεύονται να δεχτούν την ευθύνη για τις πράξεις τους. Οι έφηβοι από αυταρχικούς γονείς είναι απόλυτα εξαρτημένοι και δεν μπορούν να προσδιορίσουν την σωστή από τη λάθος συμπεριφορά. Τέτοιοι έφηβοι αναμφίβολα θα πέσουν θύματα των συνομηλίκων τους. Η έγκριση των γονέων για την επιθετικότητα φαίνεται να σχετίζεται με την επιθετική συμπεριφορά του εφήβου. Αυτό φάνηκε σε μια μελέτη των Dittus & Jaccard (2000), η οποία αποκάλυψε ότι από τους 10.000 εφήβους που μελετήθηκαν, οι έφηβοι που ήταν πιο ικανοποιημένοι με τη σχέση που είχαν με τις μητέρες τους και που αντιλαμβάνονταν τη στάση της μητέρας τους ως αποδοκιμασία της επιθετικότητας ήταν λιγότερο πιθανό να ξεκινήσουν πρώιμη επιθετική δραστηριότητα. Όσο πιο δυσαρεστημένοι ήταν οι έφηβοι με τη σχέση τους με τους γονείς τους τόσο πιο πιθανό ήταν να είχαν κάνει χρήση ναρκωτικών. Το δημοκρατικό στυλ σχετίζεται πιο άμεσα με την ψυχοκοινωνική και συμπεριφορική βελτίωση των παιδιών από τα άλλα στυλ γονικής μέριμνας. Οι έφηβοι από αυταρχικές οικογένειες δεν παρουσιάζουν

συνήθως αποκλίνουσα στάση ή πρόβλημα (Weiss & Schwarz, 1996), αν και όταν υπάρχει υπερβολική ή άκαμπτη πειθαρχία, η πιθανότητα εμπλοκής σε αποκλίνουσες ή αντικοινωνικές συμπεριφορές γίνεται μεγαλύτερη. Από την άλλη πλευρά, οι έφηβοι των οποίων οι γονείς χρησιμοποιούν το αδιάφορο γονεϊκό στυλ είναι λιγότερο κοινωνικά ικανοί και παρουσιάζουν προβλήματα ανάπτυξης ή προσαρμογής σε όλες τις προεκτάσεις.

## **Κεφάλαιο 7. Γονεϊκά στυλ και παραβατικότητα**

Η ανατροφή των παιδιών είναι μια περίπλοκη ενασχόληση που απαιτεί πολλές διαφορετικές δεξιότητες για να διευκολυνθεί. Είναι μέσα στα πρώτα ή δύο χρόνια της ζωής του παιδιού που οι γονείς αρχίζουν να προσκολλώνται σε ένα γονεϊκό στυλ (Darling & Steinberg, 2017). Όταν οι ερευνητές προσπαθούν να περιγράψουν αυτά τα μοτίβα, οι περισσότεροι βασίζονται στην ιδέα της Diana Baumrind για τα στυλ ανατροφής. Το στυλ γονικής μέριμνας χρησιμοποιείται για να καταγράψει τις φυσιολογικές παραλλαγές στις προσπάθειες των γονέων να ελέγξουν και να κοινωνικοποιήσουν τα παιδιά τους (Baumrind, 1991).

Το 1966, η Baumrind εξέτασε τα γονικά πειθαρχικά πρότυπα και την κοινωνική ικανότητα στα παιδιά και δημιούργησε μια θεωρία που περιλάμβανε τρία βασικά στυλ γονικής μέριμνας: αυταρχικό, δημοκρατικό και επιτρεπτικό (μερικές φορές αναφέρεται ως επιεικές). Οι Maccoby & Martin (1983) επέκτειναν αυτά τα στυλ σε τέσσερα και πρόσθεσαν το αδιάφορο (μερικές φορές αναφέρεται ως παραμελητικό). Τα στυλ ανατροφής ταξινομήθηκαν με βάση τα στοιχεία της ζεστασίας και του ελέγχου. Επιπλέον, κάθε στυλ ανατροφής είναι ένας συνδυασμός ανταπόκρισης στο ένα άκρο και απαιτητικότητας από το άλλο (Baumrind, 1966).

Σύμφωνα με την Baumrind (1978), οι δημοκρατικοί γονείς είναι απαιτητικοί και ανταποκρινόμενοι. Το αυταρχικό θεωρείται η πιο ιδανική τυπολογία γονικού στυλ, που σχετίζεται με την υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Baumrind, 1966). Αυτό το στυλ ανατροφής χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα ζεστασίας, ελέγχου και συνοχής (Darling & Steinberg, 2017). Ένας δημοκρατικός γονέας έχει υψηλές προσδοκίες και ενθαρρύνει την αυτονομία και την ωριμότητα. Οι γονείς αυτού του στυλ απαιτούν ανεξαρτησία, ενθαρρύνουν την επίλυση προβλημάτων και διδάσκουν στα παιδιά τους πώς να ρυθμίζουν κατάλληλα τα συναισθήματά τους (Baumrind, 1971; Baumrind et al., 2010). Οι δημοκρατικοί γονείς φροντίζουν και ελέγχουν τα όρια των παιδιών τους. Επιπλέον, θα εξηγήσουν γενικά το κίνητρο για μια τιμωρία. Αυτοί οι γονείς προτιμούν να συγχωρούν και να διδάσκουν αντί να τιμωρούν (Baumrind 1978, 1991).

Οι αυταρχικοί γονείς είναι απαιτητικοί και δεν ανταποκρίνονται (Baumrind, 1978). Η αυταρχική ανατροφή των παιδιών έχει ονομαστεί και αυστηρή ανατροφή. Αυτός ο τύπος γονικής μέριμνας κατηγοριοποιείται με βάση τις υψηλές προσδοκίες, τη χαμηλότερη ζεστασιά και τον υψηλό έλεγχο (Baumrind, 1968; 1971.). Στην αυταρχική ανατροφή των παιδιών, υπάρχει γενικά λίγος ανοιχτός διάλογος μεταξύ του γονέα και του παιδιού (Thompson et al., 2003). Οι αυταρχικοί γονείς απαιτούν πολλά από το παιδί τους, αλλά σπάνια εξηγούν το σκεπτικό πίσω από τους κανόνες. Οι αυταρχικοί γονείς σπάνια επιτρέπουν την αυτονομία, είναι περιοριστικοί και παρεμβατικοί και επιβάλλουν σκληρή πειθαρχία (Baumrind, 1978). Αυτοί οι γονείς τείνουν να απαιτούν υπακοή και να επικεντρώνονται στην κοινωνική θέση (Lamborn et al., 1991).

Ο επιτρεπτικός (επιεικής) γονέας ανταποκρίνεται αλλά δεν είναι απαιτητικός. Αυτός ο τύπος γονικού στυλ περιλαμβάνει ισχυρή συνοχή και την τοποθέτηση πολύ λίγων απαιτήσεων και ελέγχων από το παιδί. Η επιτρεπτική ανατροφή των παιδιών κατηγοριοποιείται από υψηλά επίπεδα ζεστασιάς και λίγες συμπεριφορικές προσδοκίες (Baumrind, 1971; 1991). Οι επιτρεπτικοί γονείς φροντίζουν πολύ και σέβονται τις σωματικές και συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού. Αυτοί οι γονείς σπάνια απαιτούν από τα παιδιά τους να αυτορυθμίζονται. Ο Hay (2001) σημειώνει επίσης ότι αυτοί οι γονείς έχουν χαμηλές προσδοκίες για αυτοέλεγχο και ωριμότητα του παιδιού τους. Οι επιτρεπτικοί γονείς είναι επιεικείς απέναντι στην πειθαρχία και προτιμούν να αποφεύγουν την αντιπαράθεση με το παιδί (Baumrind, 1991). Οι επιτρεπτικοί γονείς έχουν περιγραφεί ως μη παραδοσιακοί, απορριπτικοί και χαλαροί.

Ο μη εμπλεκόμενος (αμελής) γονέας δεν είναι ούτε απαιτητικός ούτε ανταποκρινόμενος. Ένας μη εμπλεκόμενος γονέας είναι απόμακρος, αποφεύγει και απορρίπτει. Οι γονείς αυτού του διαμετρήματος δεν θέτουν όρια και έχουν χαμηλή ζεστασιά και έλεγχο (Shaffer et al., 2009). Υπάρχουν δύο διαφορετικοί τύποι μη εμπλεκόμενου γονέα: σωματική και συναισθηματική. Η σωματική γονική μέριμνα περιγράφεται ως περιπτώσεις στις οποίες ο γονέας απουσιάζει σωματικά από τη ζωή του παιδιού (Claussen & Crittenden, 1991). Η συναισθηματικά μη εμπλεκόμενη γονική μέριμνα

περιλαμβάνει περιπτώσεις όπου ο γονέας μπορεί να είναι σωματικά παρών αλλά συναισθηματικά μη διαθέσιμος στο παιδί (Rothrauff et al. 2009; Clark, & Jeglic, 2009). Οι Maccoby & Martin (1983) εξηγούν ότι αυτοί οι μη εμπλεκόμενοι γονείς δεν ενθαρρύνουν την κατάλληλη συμπεριφορά ούτε θέτουν απαιτήσεις στο παιδί. Οι τιμωρίες για τα παιδιά μπορεί να κυμαίνονται από σκληρές έως ανύπαρκτες (Zolotor & Runyan, 2006).

Η Diana Baumrind θεωρείται ευρέως ως η πρωτοπόρος στην έρευνα των γονεϊκών τύπων διαπαιδαγώγησης. Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, εκείνη ξεκίνησε να διεξάγει πειράματα (λαμβάνοντας συνεντεύξεις από γονείς, ή παρατηρώντας οικογένειες στα φυσικά τους πλαίσια διαβίωσης κλπ) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, με αποτέλεσμα να κωδικοποιήσει και να θέσει τέσσερα χαρακτηριστικά που ορίζουν τα γονεϊκά στυλ. Αυτά είναι: Η επικοινωνιακές δεξιότητες, οι προσδοκίες για την ενήλικη ζωή, ο έλεγχος οι στρατηγικές πειθαρχίας και η ζεστασιά και στοργή (Cherry, 2015).

Με βάση τις προαναφερθείσες διαστάσεις, οι Cherry (2015) και Baumrind (1966) προτείνουν ότι η πλειονότητα των γονέων εμφανίζει ένα από τα τρία αναφερόμενα στυλ ανατροφής. Ο Darling (1999) υποστηρίζει ότι υπάρχουν τέσσερα στυλ γονικής μέριμνας, συμπεριλαμβανομένου του επιτρεπτικού, του αυταρχικού, του δημοκρατικού και του αδιάφορου.

Αυτή η κατηγοριοποίηση είναι σύμφωνη με τη χαμηλότητα ή την υπεροχή τους στην γονική ανταπόκριση και απαιτητική συμπεριφορά. Ο Darling περιγράφει επίσης τις απόψεις του Baumrind δηλώνοντας ότι όλα αυτά τα στυλ γονικής μέριμνας αντανακλούν διαφορετικά φυσικά μοτίβα γονεϊκών πρακτικών, συμπεριφορών και αξιών και μια διαφορετική ισορροπία απαιτήσεων και ανταπόκρισης. Από αυτή την άποψη, τα διαφορετικά στυλ γονικής μέριμνας μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες, όπως η απαιτητική και η ανταπόκριση.

Σύμφωνα με την Baumrind (1966), ο όρος απαιτητικότητα αναφέρεται σε ισχυρισμούς στους οποίους οι γονείς υποτίθεται ότι ενσωματώνουν στην κοινότητα και την οικογένεια με τις προσδοκίες ωριμότητας, τις πειθαρχικές προσπάθειες, την επίβλεψη και την προθυμία τους να αντιμετωπίσουν ένα ενοχλητικό παιδί. Με τον ίδιο τρόπο, οι Simons & Wallace (2004)

υποστηρίζουν ότι η απαιτητική ανατροφή των παιδιών μπορεί να κριθεί μέσω του επιπέδου των καλά καθορισμένων τεχνικών παρακολούθησης, της άμεσης αντιπαράθεσης και των προτύπων πειθαρχίας που χρησιμοποιούνται από τους γονείς. Επομένως, θα ήταν δικαιολογημένο ότι οι γονείς με υψηλότερο επίπεδο μοτίβων πειθαρχίας, αντιπαράθεσης και παρακολούθησης είναι απαιτητικοί, ενώ οι γονείς με χαμηλότερο επίπεδο αντιπαράθεσης, ασυνεπής πειθαρχία και παρακολούθηση δεν είναι απαιτητικοί.

Η ανταπόκριση, όπως ορίζεται από την Baumrind (1966) είναι η ενεργή και ενδιαφέρουσα προσέγγιση του γονιού προς το παιδί, η επιβεβαίωση και η τάση να προστρέχει στις ανάγκες του και να συντονίζεται με αυτές. Ακόμη, υποστηρίζει πως τα επίπεδα της γονεϊκής ανταπόκρισης μπορούν να γίνουν μετρήσιμα, μέσω της συχνότητας της επικοινωνίας, της ζεστασιάς και της στοργής των γονέων προς τους εφήβους τους. Οι Maccoby & Martin (1983) υποστηρίζουν ότι υψηλότερο επίπεδο ανταπόκρισης μπορεί να βρεθεί στον επιτρεπτικό ή/και δημοκρατικό τρόπο γονικής μέριμνας. Από την άλλη πλευρά, οι Simons et al.(2004) καταδεικνύουν ότι το χαμηλό επίπεδο ανταπόκρισης αντανakλάται μέσω της παραμέλησης και/ή του αυταρχικού στυλ γονικής μέριμνας.

Οι τρόποι ανατροφής και η κατάχρηση ναρκωτικών είναι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραβατικότητα. Τα στυλ γονικής μέριμνας είναι η μέθοδος ή οι δραστηριότητες ανατροφής των παιδιών που υιοθετούν οι γονείς κατά την ανατροφή των παιδιών τους με άλλους τρόπους για να υποστηρίξουν την κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη ενός παιδιού. Έχει να κάνει με τους συνδυασμούς στάσης και συμπεριφορών των γονιών προς τα παιδιά τους που εμφανίζονται σε διάφορες καταστάσεις (Kordi & Baharudin, 2010). Οι Darling & Steinberg (2017) εξηγούν ότι τα στυλ γονικής μέριμνας είναι ψυχολογικές αντιθέσεις στρατηγικών, που χαρακτηρίζονται από πρότυπα ζεστασιάς και ελέγχου, τα οποία χρησιμοποιεί ένας γονέας για να αναθρέψει τα παιδιά του.

Στην έρευνα της Baumrind, η ανταπόκριση και η απαίτηση ενσωματώνονται για να περιγράψουν τα τέσσερα στυλ ανατροφής (Bednar & Fisher, 2003; Grey & Steinberg, 1999). Η υψηλή απαίτηση και η ανταπόκριση συνδέεται με την αυταρχική ανατροφή των παιδιών και την υψηλή απαίτηση,

αλλά η χαμηλή ανταπόκριση συνδέεται με την αυταρχική ανατροφή των παιδιών. Η επιτρεπτική γονική μέριμνα έχει ανταποκρινόμενη γονική μέριμνα, αλλά χαμηλή απαίτηση, ενώ η αμελής ανατροφή είναι χαμηλή τόσο σε απαιτητικότητα όσο και σε ανταπόκριση. Σύμφωνα με την Baurmind (1966), ο πιο αποτελεσματικός τρόπος ανατροφής των παιδιών για τη μείωση των παραβατικών συμπεριφορών είναι η εξουσιαστική ανατροφή, ενώ τα παιδιά από αμελείς γονεϊκούς τρόπους είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε παραβατικές δραστηριότητες κατά την εφηβεία τους (Tapia et al, 2011; Simons & Congr, 2007).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) τον Νοέμβριο του 2014, η κατάχρηση ναρκωτικών (κατάχρηση ουσιών) αναφέρεται στην επιβλαβή ή επικίνδυνη χρήση ψυχοδραστικών ουσιών, συμπεριλαμβανομένου του αλκοόλ και των παράνομων ναρκωτικών. Οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες και χρησιμοποιούμενες ουσίες είναι τα τσιγάρα, η κοκαΐνη, η νικοτίνη, ο καπνός, τα οπιούχα, η μαριχουάνα και το αλκοόλ (Baglivio & Wolff, 2017).

Η παραβατική συμπεριφορά είναι ένα από τα πιο οδυνηρά προβλήματα κατά την περίοδο που οι άνθρωποι θεωρούνται έφηβοι, δηλαδή μεταξύ 13 και 18 ετών. Σύμφωνα με τους Griffin et al. (2000), Elliott et al. (2012), οι παραβατικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν άρνηση συμμόρφωσης στις απαιτήσεις των γονιών, χρήση αλκοόλ, κλοπή, καταστροφή περιουσίας, κλοπή και βιασμό. Είναι γεγονός ότι οι απόψεις σχετικά με τα αίτια της παραβατικής συμπεριφοράς ποικίλλουν, αλλά είναι γενικά αποδεκτό ότι η παραβατική συμπεριφορά στην εφηβεία είναι πιο συχνή από ό,τι στην ομάδα των ατόμων άλλων ηλικιών.

Επιπλέον, υποστηρίζεται επίσης ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαπράξουν αδικήματα από τα κορίτσια (Griffin et al., 2000). Παρόλα αυτά, οι Moitra & Mukherjee (2012) υποστηρίζουν ότι υπάρχει ένας αξιοσημείωτος ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση της παραβατικής συμπεριφοράς των εφήβων. Για παράδειγμα, επισημαίνουν ότι το σπίτι είναι ο τόπος όπου ξεκινά μια φυσιολογική και υγιής ανάπτυξη κάθε παιδιού και η οικογένεια θεωρείται μια βασική οικολογία στην οποία η συμπεριφορά των παιδιών εκδηλώνεται στην παιδική τους ηλικία με αρνητική και θετική ενίσχυση. Οι Talib et al.

(2011) υποστηρίζουν ότι η οικογένεια ενός παιδιού είναι μια κοινωνικο-πολιτισμική-οικονομική διευθέτηση που έχει σημαντική επίδραση όχι μόνο στη συμπεριφορά των παιδιών, αλλά και στην ανάπτυξη των χαρακτήρων τους. Επομένως, η άγνοια στην ανατροφή τους μπορεί να τους οδηγήσει σε ανεπιθύμητες βλαβερές συνέπειες που τελικά δημιουργούν προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά.

Η Baumrind (1966) πιστεύει ότι η ανατροφή των παιδιών είναι μια σύνθετη δραστηριότητα πολλών ιδιαίτερων συμπεριφορών που λειτουργούν μεμονωμένα ή μαζί και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών. Δεν θα ήταν λάθος να δηλώσουμε ότι η παραβατικότητα των εφήβων ασχολείται περισσότερο με τα στυλ ανατροφής. Όπως υποδηλώνει η βιβλιογραφία, ο όρος νεανική εγκληματικότητα μπορεί να οριστεί ως πράξη παραβίασης του νόμου που διαπράττεται από ανήλικο, κάτω των 18 ετών. Αυτή η πράξη παραβίασης του νόμου μπορεί να οδηγήσει σε φυλάκιση σε κέντρα κράτησης και όχι σε φυλακές (Berger, 2000). Οι Tompsett & Toro (2010) επισημαίνουν ότι ο κίνδυνος ανάπτυξης παραβατικής συμπεριφοράς από τον έφηβο συχνά ηγείται των γονεϊκών στυλ. Το αυταρχικό στυλ γονικής μέριμνας παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς μεταξύ των εφήβων που τελικά οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα (Kerr et al., 2012).

Οι δημοκρατικοί γονείς έχουν υψηλή ανταπόκριση και απαιτητικότητα και παρουσιάζουν περισσότερο υποστηρικτικές παρά σκληρές συμπεριφορές. Οι γονείς ενθαρρύνουν τους εφήβους προφορικά να δίνουν και να παίρνουν, προτείνουν το σκεπτικό πίσω από τους κανόνες και χρησιμοποιούν τη λογική, τη δύναμη και τη διαμόρφωση για να ενισχύσουν τους στόχους. Αυτός ο τρόπος γονικής μέριμνας συνδέεται συχνότερα με θετικά αποτελέσματα για τους εφήβους και έχει βρεθεί ότι είναι ο πιο αποτελεσματικός και ωφέλιμος τρόπος ανατροφής μεταξύ των περισσότερων οικογενειών. Είναι καλά τεκμηριωμένο ότι η δημοκρατική ανατροφή των παιδιών προωθεί τη θετική ευημερία των εφήβων (Hoskins, 2014; Baumrind, 1991). Οι έφηβοι με δημοκρατικούς γονείς είναι λιγότερο επιρρεπείς σε παραβατικές συμπεριφορές και συγκεκριμένα είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε κατάχρηση ναρκωτικών από άτομα με μη εμπλεκόμενους γονείς. Πρόσφατα ευρήματα δείχνουν ότι τα θετικά αποτελέσματα της αυταρχικής ανατροφής

των παιδιών ενισχύονται όταν και οι δύο γονείς εμπλέκονται σε ένα δημοκρατικό γονεϊκό στυλ (Terry, 2004; Hoskins, 2014).

Οι αυταρχικοί γονείς είναι χαμηλής ανταπόκρισης αλλά πολύ απαιτητικοί. Το αυταρχικό στυλ γονικής μέριμνας συνδέεται με γονείς που δίνουν έμφαση στην υπακοή και τη συμμόρφωση και αναμένουν ότι οι κανόνες θα τηρούνται χωρίς εξήγηση σε ένα λιγότερο ζεστό περιβάλλον (Hoskins, 2014; Baumrind, 1991). Το αυταρχικό γονικό στυλ παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη παραβατικών συμπεριφορών μεταξύ των εφήβων που τελικά καταλήγουν σε αρνητικά αποτελέσματα (Kerr et al., 2012).

Το επιτρεπτικό στυλ διαπαιδαγώγησης και ανατροφής μπορεί να χαρακτηριστεί από υψηλά επίπεδα ανταπόκρισης των γονέων προς τα παιδιά, αλλά και ταυτόχρονα από υπό των δυνατοτήτων του παιδιού απαιτήσεις. Αυτό εκφράζεται με την μη εφαρμογή κανόνων, την έλλειψη ελέγχου των συμπεριφορών και την μη κατανόηση και εκπαίδευση πάνω στην ευαίσθητη ηλικία της εφηβείας, και ως εκ τούτου όσο το παιδί μεγαλώνει οι γονείς εμπλέκονται όλο και λιγότερο και έτσι το παιδί ωθείται σε όλο και περισσότερες εξωτερικευτικές συμπεριφορές (Hoskins, 2014). Η έλλειψη γονικής πειθαρχίας, η χαμηλή παρακολούθηση και η αδυναμία των γονέων να λύσουν αποτελεσματικά προβλήματα έχει χαρακτηριστεί ότι ταιριάζουν σε μεγάλο βαθμό με τη νεανική παραβατικότητα και την αντικοινωνική συμπεριφορά. Προς υποστήριξη αυτού, ο Kyobe (2018) στην έρευνά του αποκαλύπτει ότι η γονική αδιαφορία περιορίζει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στους ανήλικους και αυτό συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην αντικοινωνική συμπεριφορά.

Το αδιάφορο γονεϊκό στυλ περιγράφεται ως χαμηλής ανταπόκρισης και χαμηλής απαίτησης, δηλαδή ο γονιός δεν εμπλέκεται ενεργά στην καθημερινότητα του παιδιού, γνωρίζοντας τις ρουτίνες του και ενθαρρύνοντας τις επιτυχίες του, ενώ αυτού του είδους η ανατροφή και διαπαιδαγώγηση φαίνεται να έχει την αρνητικότερη επίδραση από οποιοδήποτε είδος ανατροφής ειδικά στην εφηβική ηλικία (Baumrind, 1991).

Οι αδιάφοροι γονείς συχνά αποστασιοποιούνται από τις αρμοδιότητες του γονεϊκού τους ρόλου και δεν δίνουν σαφή όρια, προσδοκίες και συνέπειες. Οι συνέπειες της στάσης αυτής φαίνονται ιδιαίτερα στην εφηβεία, όπου δεν υπάρχει ενδιαφέρον και εμπλοκή στην συμπεριφορά του εφήβου με αποτέλεσμα αυτός να οδηγείται σε πιο εξωτερικευτικές συμπεριφορές (Hoskins, 2014; Terry, 2004). Τα παιδιά από αμελητικούς τρόπους ανατροφής είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε παραβατικές συμπεριφορές κατά την εφηβεία τους (Tapia et al., 2011; Simons & Congr, 2007).

Σύμφωνα με τον Sharma (2015), υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της χρήσης ουσιών από τους εφήβους και των πτυχών των τρόπων γονικής μέριμνας, όπως η παρακολούθηση και η εμπλοκή των γονέων. Οι εγκληματολόγοι έχουν ερευνήσει διάφορους παράγοντες που συμβάλλουν στην κατάχρηση ουσιών στους εφήβους, καθώς οι γονείς έχουν μεγάλες δυνατότητες να επηρεάσουν τη συμπεριφορική ανάπτυξη των παιδιών τους, οι σχέσεις γονέα-παιδιού έχουν προσφέρει μια λογική πλατφόρμα για να διερευνηθεί γιατί ορισμένοι νέοι κάνουν χρήση ναρκωτικών και αλκοόλ, ενώ άλλοι απέχουν. Πολυάριθμες προηγούμενες μελέτες έχουν επιβεβαιώσει τον αντίκτυπο που έχουν τα στυλ ανατροφής στη διαμόρφωση συμπεριφορών χρήσης ουσιών στα παιδιά τους (Baumrind, 1991; Cohen & Rice, 1997; Devore & Ginsburg, 2005; Weiss & Schwarz, 1996).

Με άλλα λόγια, οι έφηβοι με δημοκρατικούς γονείς εμφάνισαν χαμηλά επίπεδα χρήσης ουσιών. Οι δημοκρατικοί γονείς γενικά αποδοκιμάζουν τη χρήση ναρκωτικών και αλκοόλ, γεγονός που μείωσε την πιθανότητα το παιδί τους να κάνει χρήση ουσιών (Cohen & Rice, 1997; Darling, 1999; Piko & Balazs, 2012; Weiss & Schwarz, 1996).

Παρόμοια αποτελέσματα έχουν βρεθεί για παιδιά αυταρχικών γονέων. Η αυταρχική ανατροφή των παιδιών έχει συσχετιστεί με χαμηλά επίπεδα χρήσης ουσιών μεταξύ των εφήβων. Η Baumrind (1999) διαπίστωσε ότι τα παιδιά γονέων που ήταν ελεγκτικοί, σταθεροί και παραδοσιακοί έτειναν να έχουν χαμηλά επίπεδα χρήσης ουσιών. Ωστόσο, αυτά τα επίπεδα δεν ήταν τόσο χαμηλά όσο αυτά των δημοκρατικών γονέων. Οι Weiss & Schwarz (1996), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα χαμηλά επίπεδα χρήσης ουσιών μεταξύ αυταρχικών παιδιών μπορεί να σχετίζονται με την παρεμβατική φύση

του τρόπου ανατροφής των παιδιών. Οι Weiss & Schwarz (1996) πρόσθεσαν περαιτέρω ότι οι πρακτικές υψηλού ελέγχου των αυταρχικών γονέων μπορεί να συμβάλλουν στη χαμηλή χρήση ουσιών των παιδιών τους.

Η επιτρεπτική ανατροφή των παιδιών έχει συσχετιστεί με υψηλά επίπεδα συμπεριφορών χρήσης ουσιών. Η Baumrind (1999) παρατήρησε ότι η χρήση ουσιών ήταν πολύ μεγαλύτερη σε εφήβους από σπίτια όπου οι γονείς είναι υποστηρικτικοί, χαλαροί και αντισυμβατικοί. Η Baumrind (1999) διαπίστωσε επίσης ότι οι ανεκτικές μητέρες ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιούν παράνομα ναρκωτικά και να μην αντιτίθενται στη χρήση ναρκωτικών από το παιδί. Άλλες μελέτες έχουν βρει ότι τα παιδιά των επιτρεπτικών γονέων κινδυνεύουν να κάνουν χρήση ουσιών στην εφηβεία (Cohen & Rice, 1997; Montgomery et al., 2008; Patock-Peckham et al., 2001; Weiss & Schwarz, 1996). Επιπλέον, τα παιδιά από επιτρεπτικά σπίτια είναι πιο πιθανό να πειραματιστούν με ουσίες σε νεαρή ηλικία (Baumrind, 1999). Οι ερευνητές έχουν υποθέσει ότι η χρήση ουσιών μεταξύ παιδιών από ανεκτικά σπίτια μπορεί να οφείλεται σε έλλειψη γονικής παρέμβασης, ρύθμισης κανόνων και πειθαρχίας.

Οι έφηβοι των μη εμπλεκόμενων γονέων έχουν θεωρηθεί ότι διατρέχουν υψηλό κίνδυνο για τη χρήση ουσιών. Γενικά, οι μη εμπλεκόμενοι γονείς δεν επιβλέπουν ούτε παρακολουθούν τις δραστηριότητες των παιδιών τους, αυξάνοντας περαιτέρω τον κίνδυνο χρήσης ουσιών (Darling, 1999). Οι Knutson et al., (2005) εξηγούν ότι η έλλειψη ενθάρρυνσης από τους γονείς και ο καθορισμός ορίων μπορεί να είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει στην υψηλή χρήση ουσιών μεταξύ των εφήβων. Επιπλέον, υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ της γονικής χρήσης ναρκωτικών και της μη εμπλεκόμενης γονικής μέριμνας. Επειδή οι προσδοκίες και η τιμωρία των παιδιών απουσιάζουν, η χρήση ουσιών από παιδιά μη εμπλεκόμενων γονέων είναι συχνά ανεξέλεγκτη (Adalbjarnardottir & Hafsteinsson; 2001; Aunola et al., 2000). Τέλος, οι Stice et al. (1993) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο χαμηλός έλεγχος και η πειθαρχία που απαντώνται συνήθως τόσο στην επιτρεπτική όσο και στην μη εμπλεκόμενη γονική μέριμνα μπορούν να αυξήσουν τον κίνδυνο για χρήση ουσιών.

Η παραβατικότητα είναι μια νομική έννοια που χρησιμοποιείται για να περιγράψει διάφορες αντικοινωνικές ενέργειες, όπως κλοπή, διάρρηξη, ληστεία, βανδαλισμός, χρήση ναρκωτικών και επιθετική συμπεριφορά (Duica et al., 2020). Για παράδειγμα, μετά από μελέτες που διεξήχθησαν για την παραβατικότητα, συχνά χρησιμοποιούν ως συνώνυμο η αντικοινωνική συμπεριφορά που περιλαμβάνει ψέματα, εξαπάτηση, κλοπή και διάπραξη αντικοινωνικών πράξεων.

Με την πάροδο του χρόνου, αναπτύχθηκε εκτενής βιβλιογραφία σχετικά με την αύξηση της παραβατικότητας των εφήβων και της χρήσης αλκοόλ σε συνάρτηση με το έγκλημα. Όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως στη βιβλιογραφία, οι έρευνες σχετικά με τις επιρροές της παιδικής συμμετοχής σε αυτήν την προβληματική συμπεριφορά, τα αποτελέσματα είναι ως αποτέλεσμα παραβατικότητα και κατάχρηση αλκοόλ (Bland et al., 2018). Είναι αξιοσημείωτο ότι αυτό γίνεται ταυτόχρονα κατανοητό με την ένδειξη που δείχνει για την τάση προβληματικής συμπεριφοράς που περιγράφει τη συμμετοχή τόσο στη χρήση αλκοόλ όσο και στην παραβατικότητα καθώς και σε άλλες συμπεριφορές κινδύνου. Ιδιαίτερα, η βιβλιογραφία που αναφέρεται σε αυτό υποδηλώνει έντονα ότι η παραβατικότητα και η χρήση αλκοόλ είναι σχετιζόμενα αλλά διακριτά αποτελέσματα. Υπάρχει ένας σημαντικός όγκος βιβλιογραφίας για τα πρότυπα παραβατικών συμπεριφορών.

Σύμφωνα με τους Swahn et al. (2014) αναφέρθηκε στη βιβλιογραφία ότι η σωματική βία είναι κοινή μεταξύ των αγοριών από τα κορίτσια με ένα ποσοστό αύξησης μεταξύ εκείνων που χρησιμοποιούν αλκοόλ είτε ως θύματα είτε ως δράστες βίας στις φτωχογειτονιές του Καμπάλα. Τα υψηλά επίπεδα χρήσης αλκοόλ μεταξύ των εφήβων αγοριών και κοριτσιών πρέπει να ελέγχονται μέσω παρεμβάσεων δημόσιας υγείας που στοχεύουν σε συγκεκριμένα πρότυπα παραβατικών συμπεριφορών, προκειμένου να υπάρχουν οφέλη που δεν θα προχωρήσουν στην ενήλικη ζωή αλλά και θα μειώσουν την εμφάνιση της συμπεριφοράς μεταξύ των εφήβων μακροπρόθεσμα. Προηγούμενη έρευνα έχει εντοπίσει δύο τύπους αντικοινωνικής συμπεριφοράς, δηλαδή τον τύπο πρώιμης έναρξης και τον τύπο όψιμης έναρξης. Σύμφωνα με την εργασία των Henges et al. (2018) η

πρώιμη αντικοινωνική συμπεριφορά ξεκινά γύρω στην ηλικία των 11 ετών και θα μπορούσε να οδηγήσει σε χρόνια νεανική παραβατικότητα στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή. Έχει συνδεθεί με μια σειρά παραγόντων αλληλεπίδρασης, όπως η εχθρότητα γονέα-παιδιού, οι κακές πρακτικές ανατροφής των παιδιών και η παρέκκλιση από τους συνομηλίκους, με τη δομή της κοινότητας και την κοινωνική υποστήριξη. Ομοίως, έχει αναφερθεί ότι οι έφηβοι που έχουν εκδηλώσει αντικοινωνική συμπεριφορά πρώιμης έναρξης τείνουν να επιδεικνύουν επίσης κακό έλεγχο των παρορμήσεων, να μην σκέφτονται πέρα από την τρέχουσα κατάστασή τους και να συμπεριφέρονται επιθετικά (Helle et al., 2019).

Από την άλλη πλευρά, η όψιμη αντικοινωνική συμπεριφορά ξεκινά μετά την εφηβεία και φαίνεται να συνδέεται με τον συνδυασμό ορμονικών και κοινωνικών αλλαγών που λαμβάνουν χώρα κατά την εφηβεία. Επιπλέον, έχει συνδεθεί με την ανάγκη για αυτονομία και τη μείωση της επίβλεψης των ενηλίκων που βιώνουν οι έφηβοι (Hentges et al., 2018). Αναμφισβήτητα, ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά που συνδέονται συνήθως με την παραβατικότητα των νέων είναι η παρορμητικότητα, η επιθετικότητα, η έλλειψη ενσυναίσθησης, η έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου και η σκληρή συμπεριφορά είναι παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με την παραβατικότητα των νέων. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες για τη μείωση του αντίκτυπου των παραγόντων κινδύνου για την παραβατικότητα των εφήβων. Μεταξύ των παραγόντων κινδύνου για την παραβατικότητα των εφήβων, οι πιο συχνά αναφερόμενες είναι δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, το φύλο, η φυλή και η επιθετικότητα.

## Συμπεράσματα

Μια σειρά από μελέτες στο πλαίσιο της κοινωνικής επιρροής έχουν δείξει ότι τα παιδιά μαθαίνουν να είναι επιθετικά προς τους λιγότερο ισχυρούς άλλους, παρακολουθώντας τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των μελών της οικογένειάς τους. Τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλους στο σχολείο συνήθως έχουν γονείς που τους διδάσκουν πώς να επιτίθενται και να αντεπιτίθενται όταν δέχονται επίθεση.

Οι τεχνικές γονικής μέριμνας όπως η σκληρή και ασυνεπής τιμωρία συχνά οδηγούν σε παιδική επιθετικότητα τόσο εντός όσο και εκτός της οικογένειας. Οι γονικές πρακτικές που χαρακτηρίζονται από απουσία θερμής σχέσης με το παιδί, ψυχρότητα, αδιαφορία ή ακόμα και εχθρότητα και απόρριψη, καθώς και έλλειψη αποτελεσματικής παρακολούθησης είναι ιδιαίτερα επιβλαβείς.

Το γονικό συναίσθημα, δηλαδή το πόσο καταθλιπτικός, ανήσυχος ή θυμωμένος αισθάνεται ένας γονέας, σε συνδυασμό με τις γονικές πεποιθήσεις ανατροφής των παιδιών προδιαθέτουν τους γονείς να αναφέρουν πιο εξωστρεφείς ή εσωστρεφείς συμπεριφορές που μπορεί να εκδηλώσουν τα παιδιά τους. Οι θυμωμένοι γονείς τείνουν να αναφέρουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς που εξωτερικεύουν, ενώ οι ανήσυχοι και καταθλιπτικοί γονείς τείνουν να αναφέρουν πιο εσωτερικευμένες συμπεριφορές.

Τα γονεϊκά στυλ μπορούν να διαφοροποιηθούν και να περιγραφούν από την σκοπιά του παιδιού, δηλαδή πως το ίδιο το παιδί αντιλαμβάνεται την στάση του γονιού. Αυτή η στάση μπορεί να είναι απαιτητική, δηλαδή να υπάρχουν κατάλληλες απαιτήσεις για την ηλικία του παιδιού, με ορθές προσδοκίες και όρια και να υπάρχει ανταπόκριση στις συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού από τον γονέα, δηλαδή να δίνεται ανατροφοδότηση, στοργή και υποστήριξη. Υψηλά επίπεδα σε αυτές τις δύο ποιότητες διαμορφώνουν τον δημοκρατικό τύπο ανατροφής και διαπαιδαγώγησης, ενώ χαμηλά επίπεδα διαμορφώνουν το αδιάφορο γονεϊκό στυλ.

Οι άλλοι δύο συνδυασμοί (υψηλή ανταπόκριση-χαμηλή απαίτηση και υψηλή απαίτηση-χαμηλή απόκριση) χαρακτηρίζουν το επιτρεπτικό και

αυταρχικό στυλ αντίστοιχα. Ορισμένες μελέτες έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ του τρόπου γονικής μέριμνας και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων του παιδιού και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Αυτές οι μελέτες έχουν δείξει σταθερά ότι τα παιδιά με δημοκρατικούς γονείς τα πηγαίνουν καλύτερα στο σχολείο και έχουν λιγότερα προβλήματα προσαρμογής. Έχουν επίσης μεγαλύτερη ψυχοκοινωνική ικανότητα και χαμηλότερα επίπεδα ψυχολογικής και συμπεριφορικής δυσλειτουργίας.

Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει κάποια σύγχυση στη σχετική βιβλιογραφία σχετικά με τη σχέση μεταξύ συγκεκριμένων γονεϊκών στυλ και παιδικού εκφοβισμού και θυματοποίησης στο σχολείο. Για παράδειγμα, ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι το επιτρεπτικό γονεϊκό στυλ προβλέπει καλύτερα την εμπειρία της θυματοποίησης από το παιδί ενώ το αυταρχικό γονεϊκό στυλ προβλέπει καλύτερα τη συμπεριφορά εκφοβισμού. Επίσης, τα παιδιά που έχουν αυταρχικούς γονείς τείνουν να αναπτύσσουν δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά, κατάθλιψη, αποπροσωποποίηση και παραβατικότητα. Επιπλέον, οι επιτρεπτικοί γονείς τείνουν να έχουν παιδιά με δυσκολίες να περιορίσουν την παρορμητική τους επιθετικότητα.

Ενδεχομένως τα θυματοποιημένα παιδιά τείνουν να αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως υπερπροστατευτικούς. Η έρευνα δείχνει πως τα παιδιά που ασκούν bullying στους συνομηλίκους τους συνήθως είναι και τα ίδια θύματα εκφοβισμού στο σπίτι, όπου χρησιμοποιούνται τακτικές τιμωρητικές και ο αυταρχικός τύπος ανατροφής και διαπαιδαγώγησης. Τα παιδιά που αντιλαμβάνονταν τους γονείς τους ότι είχαν μια πιο δημοκρατική ανατροφή απέναντί τους ήταν πιθανό να εμπλέκονται σε λιγότερα περιστατικά βίας. Τα παιδιά που ασκούν εκφοβισμό στο σχολικό και μη πλαίσιο συχνά προέρχονται από λιγότερο συνεκτικές οικογένειες, όπου η ζεστασιά και η επικοινωνία λαμβάνουν δευτερεύοντα ρόλο, σε σύγκριση με τον έλεγχο και την άσκηση εξουσίας. Εν αντιθέσει, τα παιδιά τα οποία λαμβάνουν από τους γονείς ή φροντιστές τους μια οριοθετημένη, ζεστή και φιλική στάση, σεβασμό και γενικότερα μια τάση δημοκρατικής ανατροφής και διαπαιδαγώγησης, είναι πιο πιθανό να έχουν μικρότερη εμπλοκή σε περιστατικά σχολικής βίας ή εκφοβισμού.

Η σχολική βία και ο εκφοβισμός φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με μια απορριπτική και δίχως ενδιαφέρον στάση από τους γονείς, όπως και με μικρότερη εμπλοκή στην καθημερινότητα του παιδιού και σχεδόν μηδαμινή εμπλοκή στα ενδιαφέροντα του. Με άλλα λόγια, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού, να έχει μια ζεστή, αποδεκτή σχέση, να είναι διαθέσιμος να συζητήσει τα προβλήματα του παιδιού και να βοηθήσει με τις δυσκολίες είναι γονικές συμπεριφορές που σχετίζονται αρνητικά με την εκφοβιστική συμπεριφορά.

Αυτά τα ασυνεπή ευρήματα μπορεί να είναι αποτέλεσμα της αδυναμίας να γίνει διάκριση μεταξύ φαινομενικά όμοιων αλλά στην πραγματικότητα διαφορετικών εννοιών, όπως η ανταπόκριση και η υπερπροστασία ή η παρακολούθηση και ο έλεγχος. Πολλοί ερευνητές ονομάζουν τη μητρική συμπεριφορά και ιδιαίτερα την υπερπροστασία ως συσχέτιση της θυματοποίησης. Τα θύματα αντιλαμβάνονται την οικογένειά τους ως ελεγκτική και τους γονείς τους ως υπερπροστατευτικούς. Η γονική εμπλοκή που δεν γίνεται αντιληπτή από το παιδί ως υπερπροστασία σχετίζεται αρνητικά με τη συμπεριφορά εκφοβισμού.

Η υπερπροστασία μπορεί να εκληφθεί ως ακραίος τύπος ανταπόκρισης. Υπάρχουν στοιχεία στη βιβλιογραφία ότι η γονική εμπλοκή που εκλαμβάνεται από το παιδί ως υπερπροστασία μπορεί να εμποδίσει την πρωτοβουλία του παιδιού και να περιορίσει την ικανότητά του να υπερασπιστεί τον εαυτό του ή να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις επιθέσεις θυματοποίησης από άλλα παιδιά. Ωστόσο, η χρονική σχέση μεταξύ της υπερπροστατευτικής μητρότητας και της θυματοποίησης χρειάζεται κάποια διευκρίνιση επειδή η αντίστροφη κατεύθυνση της επιρροής μπορεί επίσης να ισχύει. Δηλαδή, οι μητέρες μπορεί να φοβούνται περισσότερο να αφήσουν το παιδί τους να παίξει με άλλους, να ανησυχούν περισσότερο για την ασφάλεια του παιδιού τους και να ανησυχούν περισσότερο για το παιδί τους γενικά, ως αποτέλεσμα του να παρατηρήσουν ότι το παιδί τους γίνεται στόχος θυματοποίησης.

Η επιθετική συμπεριφορά των εφήβων έχει προκαλέσει μεγάλη παγκόσμια ανησυχία για τους γονείς, τις διοικήσεις των σχολείων αλλά και των θεσμικών αρχών. Αυτές οι επιθετικές συμπεριφορές εκδηλώνονται με

κλοπή, κάπνισμα σκληρών ναρκωτικών και παράνομων ουσιών, εκφοβισμό, καυγάδες, δραστηριότητες που σχετίζονται με λατρεία και ορισμένες άλλες μορφές αντικοινωνικών δραστηριοτήτων και πρακτικών. Αυτές οι συμπεριφορές των εφήβων προκαλούν σοβαρή ανησυχία σε γονείς, οικογένειες, σπίτια, χωριά, κοινότητες, πολιτείες και κυβερνήσεις. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, πολλοί άνθρωποι αναρωτιούνται αν πραγματικά αυτοί οι έφηβοι μεγαλώνουν από υπεύθυνα σπίτια. Πολλοί άνθρωποι έχουν επίσης αναρωτηθεί το είδος της γονικής μέριμνας που υιοθετήθηκε στην ανατροφή και την ανατροφή αυτών των εφήβων.

Μέχρι στιγμής δεν υπάρχει ξεκάθαρη απάντηση στο τι πραγματικά ευθύνεται για την πρόσφατη αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς των εφήβων που έχουν οδηγήσει σε βία και τόσες πολλές αντικοινωνικές συμπεριφορές. Εξ ου και αυτή η μελέτη που διερεύνησε τα στυλ γονικής μέριμνας ως συσχετισμό της επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ των εφήβων που οδηγεί στην σχολική βία. Συνοπτικά, παράγοντες όπως το στυλ γονικής μέριμνας έχει αποδειχθεί ότι έχουν σημαντική σχέση με την επιθετική συμπεριφορά.

Πρωταρχικής σημασίας για αυτή τη μελέτη είναι η θεωρία της κοινωνικής μάθησης η οποία εξηγεί ότι η επιθετικότητα προκαλείται από την παρατήρηση και τη μάθηση από επιθετικά μοντέλα στο περιβάλλον. Τα στυλ γονικής μέριμνας έχουν στοιχεία μάθησης και είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι οι μαθητές με επιθετική συμπεριφορά μπορεί να έχουν επηρεαστεί από τον τύπο γονικής μέριμνας που λαμβάνουν στο σπίτι ή από αυτούς που επιλέγονται από την κοινωνία και τους οργανισμούς μέσω ενημέρωσης.

Με βάση τα ευρήματα αυτής της μελέτης, διατυπώνονται οι ακόλουθες συστάσεις: 1. Με βάση το σημαντικό επίπεδο του γονεϊκού στυλ ως συσχετισμού της επιθετικής συμπεριφοράς, όπως διαπιστώθηκε σε αυτή τη μελέτη, συνιστάται ιδιαίτερα στους γονείς να αξιολογούν τα στυλ ανατροφής τους στην ανατροφή των παιδιών τους τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Θα πρέπει να προσπαθούν, να προωθούν και να υιοθετούν την δημοκρατική ανατροφή ως κατάλληλο γονεϊκό στυλ για τα παιδιά τους.

2. Οι πρωταρχικοί παράγοντες που προβλέπουν τη μελλοντική απόδοση του παιδιού σε πολλούς τομείς περιλαμβάνουν: προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματική λειτουργία, ακαδημαϊκά επιτεύγματα, ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και κοινωνικές δεξιότητες. Ως εκ τούτου, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί ψυχικής υγείας, θα ήταν δόκιμο να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ οικίας, σχολείου, δραστηριοτήτων και της ευρύτερης κοινότητας, μέσω δράσεων σε έξι κύριους τομείς: τον ρόλο των γονέων, την ορθή και ενεργή επικοινωνία, τον εθελοντισμό, τις εξωσχολικές δραστηριότητες και την μελέτη στο σπίτι, την λήψη αποφάσεων και την συνεργασία και προσφορά στην κοινότητα. Εστιάζοντας στις δράσεις αυτές, είναι πολύ πιθανό να μειωθούν τα περιστατικά σχολικής βίας.

3. Θα πρέπει να τοποθετούνται στα σχολεία επαρκείς και καταρτισμένοι καθοδηγητές και σύμβουλοι. Στη συνέχεια, αυτοί θα πρέπει να είναι πιο προορατικοί βοηθώντας, ειδικά τους εφήβους, εντός του σχολείου να ξεπεράσουν την επιθετική συμπεριφορά χρησιμοποιώντας κατάλληλες τεχνικές τροποποίησης συμπεριφοράς.

4. Επίσης, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι θα πρέπει να συμβουλεύουν τους εφήβους ενάντια στις επιθετικές τάσεις. Ως εκ τούτου, οι σύμβουλοι, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θα πρέπει να βοηθήσουν τους εφήβους στο σχολείο να είναι ήρεμοι και οι γονείς θα πρέπει να τους ενθαρρύνουν να αποφεύγουν τους κακούς φίλους και την τάση να κάνουν κατάχρηση ουσιών που θα μπορούσε να προκαλέσει τη διάθεσή τους. Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι σύμβουλοι θα πρέπει να καθοδηγούν τους εφήβους στην οικοδόμηση της αυτοπεποίθησής τους, να αποφεύγουν τους κακούς και αρνητικούς φίλους και να εστιάζουν στους μαθητές τους, να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους που θα μείωναν κατά συνέπεια την επιθετικότητά τους.

5. Πρόσθετος τομέας που μπορεί να αντιμετωπιστεί για να βοηθήσει στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς θα ήταν ο καθορισμός στόχων και η επιβράβευση της ενεργητικής μάθησης μεταξύ των εφήβων εντός του σχολείου. Τέλος, οι γονείς θα πρέπει να ελέγχουν το είδος του τρόπου ανατροφής που χρησιμοποιούν κατά την ανατροφή των παιδιών τους και να παρακολουθούν στενά τον τύπο των φίλων με τους οποίους σχετίζονται τα

παιδιά τους τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι και πιθανώς να γνωρίζουν αυτούς και τους γονείς τους. Η εκπαιδευτικοί και οι ψυχολόγοι θα πρέπει να παρέχουν συνεχείς συμβουλές και να αναπτύσσουν τεχνικές και μοντέλα που θα βοηθήσουν στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς.

## Βιβλιογραφία

- Aizpitarte, A., Atherton, O. E., Zheng, L. R., Alonso-Arbiol, I., & Robins, R. W. (2019). Developmental precursors of relational aggression from late childhood through adolescence. *Child development, 90*(1), 117-126.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., García, T., & Barreiro-Collazo, A. (2018). Individual, family, and community predictors of cyber-aggression among adolescents. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 10*, 79-88.
- Amato, P. R., & Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of marriage and family, 64*(3), 703-716.
- Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational psychology, 24*(1), 27-41.
- Anichebe, N. J. (2010). Parenting as a socialization agent for involving the Nigerian psyche. *Research Journal of Nigerian Society for psychical, 2*(1), 22-32.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist, 55*(5), 469-480.
- Ayers, S. L., Wagaman, M. A., Geiger, J. M., Bermudez-Parsai, M., & Hedberg, E. C. (2012). Examining school-based bullying interventions using multilevel discrete time hazard modeling. *Prevention science, 13*, 539-550.
- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School psychology, 36*(1), 29-44.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development, 72*(1), 187-206.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child development, 67*(6), 3296-3319.

- Barber, B. K., Stolz, H. E., Olsen, J. A., Collins, W. A., & Burchinal, M. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the society for research in child development*, i-147.
- Barlińska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2018). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of affective versus cognitive empathy in increasing prosocial cyberbystander behavior. *Frontiers in psychology*, 9, 799.
- Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D., & Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of youth and adolescence*, 36, 301-312.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-276.
- Baumrind, D. (1983). Rejoinder to Lewis's reinterpretation of parental firm control effects: Are authoritative families really harmonious?. *Psychological Bulletin*, 94, 132-142.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner, & A. C. Petersen (eds.). *The encyclopedia on adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland Publishing.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The journal of early adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. In R. E. Larzelere, A. Sheffield, & A. W. Harrist (eds.). *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for*

- optimal child development. Washington, DC: American Psychological Association.
- Baumrind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child development*, 291-327.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and practice*, 10(3), 157-201.
- Baumrind, R. (2011). Personal causation: the internal affective determinants of behaviour. New York: Academic.
- Becker, G. S. (1968). Crime and punishment: An economic approach. *Journal of political economy*, 76(2), 169-217.
- Beckmann, L., Bergmann, M. C., Fischer, F., & Mößle, T. (2021). Risk and protective factors of child-to-parent violence: A comparison between physical and verbal aggression. *Journal of interpersonal violence*, 36(3-4), NP1309-1334NP.
- Beelmann, A., & Lösel, F. (2021). A comprehensive meta-analysis of randomized evaluations of the effect of child social skills training on antisocial development. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 7, 41-65.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological bulletin*, 106(1), 59.
- Bi, X., Yang, Y., Li, H., Wang, M., Zhang, W., & Deater-Deckard, K. (2018). Parenting styles and parent–adolescent relationships: The mediating roles of behavioral autonomy and parental authority. *Frontiers in psychology*, 9, 2187.
- Bick, J., Naumova, O., Hunter, S., Barbot, B., Lee, M., Luthar, S. S., ... & Grigorenko, E. L. (2012). Childhood adversity and DNA methylation of genes involved in the hypothalamus–pituitary–adrenal axis and immune system: Whole-genome and candidate-gene associations. *Development and psychopathology*, 24(4), 1417-1425.

- Blake, J. J., Zhou, Q., Kwok, O. M., & Benz, M. R. (2016). Predictors of bullying behavior, victimization, and bully-victim risk among high school students with disabilities. *Remedial and Special Education, 37*(5), 285-295.
- Bornstein, L., & Bornstein, M. H. (2007). Parenting styles and child social development. Encyclopedia on early childhood development. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss (No. 79)*. Random House.
- Broderick, P. C., & Blewitt, P. (2003). *The Lifespan: Human Development for Helping Professionals*. New Jersey, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2009). Relations between social reputation and relational aggression in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 9*(1), 127-141.
- Bully, P., Jaureguizar, J., Bernaras, E., & Redondo, I. (2019). Relationship between parental socialization, emotional symptoms, and academic performance during adolescence: The influence of parents' and teenagers' gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(12), 2231.
- Burgess, R. L., & Akers, R. L. (1966). A differential association-reinforcement theory of criminal behavior. *Soc. Probs., 14*, 128-147.
- Bush, K. R., & Peterson, G. W. (2013). Parent-child relationships in diverse contexts. In *Handbook of marriage and the family* (pp. 275-302). Boston, MA: Springer US.
- Calafat, A., García, F., Juan, M., Becoña, E., & Fernández-Hermida, J. R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and alcohol dependence, 138*, 185-192.
- Calero, F. R., Dalley, C., Fernandez, N., Davenport-Dalley, T. M., Morote, E. S., & Tatum, S. L. (2014). A model of academic self-concept for high

- school Hispanic students in New York. *Journal of Latinos and education*, 13(1), 33-43.
- Camodeca, M., Caravita, S. C., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive behavior*, 41(4), 310-321.
- Caprara, G. V., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E., & Bandura, A. (2005). Impact of adolescents' filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction. *Journal of research on adolescence*, 15(1), 71-97.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J., & Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40(4), 593-606.
- Cecen-Celik, H., & Keith, S. (2019). Analyzing predictors of bullying victimization with routine activity and social bond perspectives. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(18), 3807-3832.
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child development*, 72(6), 1832-1843.
- Chen, X., Dong, Q., & Zhou, H. (1997). Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. *International journal of behavioral development*, 21(4), 855-874.
- Chen, X., Liu, M., & Li, D. (2000). Parental warmth, control, and indulgence and their relations to adjustment in Chinese children: a longitudinal study. *Journal of family psychology*, 14(3), 401.
- Chermack, S. T., & Giancola, P. R. (1997). The relation between alcohol and aggression: An integrated biopsychosocial conceptualization. *Clinical psychology review*, 17(6), 621-649.

- Chouhy, C., Madero-Hernandez, A., & Turanovic, J. J. (2017). The extent, nature, and consequences of school victimization: A review of surveys and recent research. *Victims & Offenders, 12*(6), 823-844.
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., & Ferrari, P. F. (2014). Empathy: Gender effects in brain and behavior. *Neuroscience & biobehavioral reviews, 46*, 604-627.
- Clark, T. T., Yang, C., McClernon, F. J., & Fuemmeler, B. F. (2015). Racial differences in parenting style typologies and heavy episodic drinking trajectories. *Health Psychology, 34*(7), 697.
- Cohen, L. E., & Felson, M. (2003). Social change and crime rate trends: A routine activity approach. *Crime: Critical Concepts in Sociology, 1*, 316.
- Collins, N. L., & Feeney, B. C. (2004). An attachment theory perspective on closeness and intimacy. In *Handbook of closeness and intimacy* (pp. 173-198). Psychology Press.
- Connell, N. M., Morris, R. G., & Piquero, A. R. (2017). Exploring the link between being bullied and adolescent substance use. *Victims & Offenders, 12*(2), 277-296.
- Cornell, D. G. (2020). Threat assessment as a school violence prevention strategy. *Criminology & Public Policy, 19*(1), 235-252.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development, 66*(3), 710-722.
- Crick, N. R., Nelson, D. A., Morales, J. R., Cullerton-Sen, C., Casas, J. F., & Hickman, S. E. (2001). Relational victimization in childhood and adolescence. Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized, 196-214.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*(3), 254-268.

- Csorba, J., Rózsa, S., Vetro, A., Gadoros, J., Makra, J., Somogyi, E., ... & Kapornay, K. (2001). Family-and school-related stresses in depressed Hungarian children. *European Psychiatry, 16*(1), 18-26.
- Darling, N. (1999). Parenting Style and Its Correlates. Eric Digest. ED427896.
- Darling, N., & Steinberg, L. (2017). Parenting style as context: An integrative model. In *Interpersonal development* (pp. 161-170). Routledge.
- Darling, N., Cumsille, P., & Martínez, M. L. (2008). Individual differences in adolescents' beliefs about the legitimacy of parental authority and their own obligation to obey: A longitudinal investigation. *Child development, 79*(4), 1103-1118.
- Deković, M., Janssens, J. M., & Van As, N. M. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence. *Family process, 42*(2), 223-235.
- Deryol, R., & Wilcox, P. (2020). Physical health risk factors across traditional bullying and cyberbullying victim and offender groups. *Victims & Offenders, 15*(4), 520-547.
- Deryol, R., Wilcox, P., & Dolu, O. (2017). School-based violent victimization in Turkey: An examination of the cross-national generality of lifestyle-routine activities and self-control theories. *Victims & Offenders, 12*(6), 913-938.
- Destin, M., Richman, S., Varner, F., & Mandara, J. (2012). "Feeling" hierarchy: The pathway from subjective social status to achievement. *Journal of adolescence, 35*(6), 1571-1579.
- Dittus, P. J., & Jaccard, J. (2000). Adolescents' perceptions of maternal disapproval of sex: Relationship to sexual outcomes. *Journal of adolescent health, 26*(4), 268-278.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of personality and social psychology, 53*(6), 1146-1158.
- Dodge, K. A., Price, J. M., Bachorowski, J. A., & Newman, J. P. (1990). Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *Journal of abnormal psychology, 99*(4), 385.

- Doinita, N. E., & Maria, N. D. (2015). Attachment and parenting styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 199-204.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological science*, 16(4), 328-335.
- Donohue III, J. J., & Levitt, S. D. (2001). The impact of legalized abortion on crime. *The Quarterly Journal of Economics*, 116(2), 379-420.
- Dooley, B. D. (2021). Establishing a profession through boundary drawing: Defining criminology's autonomy vis-à-vis six competing disciplines. *American journal of criminal justice*, 1-24.
- Dumka, L. E., Gonzales, N. A., Bonds, D. D., & Millsap, R. E. (2009). Academic success of Mexican origin adolescent boys and girls: The role of mothers' and fathers' parenting and cultural orientation. *Sex roles*, 60, 588-599.
- Durrant, J. E. (2005). Corporal punishment: prevalence, predictors and implications for child behaviour and development. In Hart, S.N. (ed). *Eliminating corporal punishment*. Paris: UNESCO.
- Duru, E., & Balkis, M. (2018). Exposure to school violence at school and mental health of victimized adolescents: The mediation role of social support. *Child Abuse & Neglect*, 76, 342-352.
- Dwaairy, M., & Achoui, M. (2006). Introduction to three cross-regional research studies on parenting styles, individuation, and mental health in Arab societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(3), 221-229.
- Eijigu, T. D., & Teketel, S. Z. (2021). Bullying in schools: prevalence, bystanders' reaction and associations with sex and relationships. *BMC psychology*, 9, 1-10.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into practice*, 53(4), 257-264.

- Estévez López, E., Jiménez Gutiérrez, T. I., & Moreno Ruiz, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30(1), 66-73.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483.
- 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. *Family Therapy*, 32(3), 143.
- Fan, W. (2023). The Effect of Parenting Styles of Original Families on Individual's Close Relationship. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 1848-1853.
- Faris, R., & Felmlee, D. (2011). Status struggles: Network centrality and gender segregation in same-and cross-gender aggression. *American Sociological Review*, 76(1), 48-73.
- Faris, R., Felmlee, D., & McMillan, C. (2020). With friends like these: Aggression from amity and equivalence. *American Journal of Sociology*, 126(3), 673-713.
- Felson, M., & Cohen, L. E. (1980). Human ecology and crime: A routine activity approach. *Human Ecology*, 8, 389-406.
- Ferrara, P., Corsello, G., Sbordone, A., Nigri, L., Ehrich, J., & Pettoello-Mantovani, M. (2016). Foster care: a fragile reality needing social attention, and economic investments. *The Journal of pediatrics*, 173, 270-271.
- Ferrara, P., Ianniello, F., Cutrona, C., Quintarelli, F., Vena, F., Del Volgo, V., ... & Riccardi, R. (2014). A focus on recent cases of suicides among Italian children and adolescents and a review of literature. *Italian journal of pediatrics*, 40, 1-5.
- Finkelhor, D., & Asdigian, N. L. (1996). Risk factors for youth victimization: Beyond a lifestyles/routine activities theory approach. *Violence and victims*, 11(1), 3-19.

- Finkelhor, D., Vanderminden, J., Turner, H., Shattuck, A., & Hamby, S. (2016). At-school victimization and violence exposure assessed in a national household survey of children and youth. *Journal of school violence, 15*(1), 67-90.
- Fisher, B. W., Nation, M., Nixon, C. T., & McIlroy, S. (2017). Students' perceptions of safety at school after Sandy Hook. *Journal of school violence, 16*(4), 349-360.
- Fite, P. J., Cooley, J. L., Williford, A., Frazer, A., & DiPierro, M. (2014). Parental school involvement as a moderator of the association between peer victimization and academic performance. *Children and youth services review, 44*, 25-32.
- Forster, M., Gower, A. L., McMorris, B. J., & Borowsky, I. W. (2020). Adverse childhood experiences and school-based victimization and perpetration. *Journal of interpersonal violence, 35*(3-4), 662-681.
- Fridel, E. E. (2021). The contextual correlates of school shootings. *Justice quarterly, 38*(4), 596-625.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Parental Socialization Styles and Psychological Adjustment. A Study in Spanish Adolescents//Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1).
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: a latent class growth model analysis. *School psychology quarterly, 29*(3), 256-271.
- Gallego, R., Novo, M., Fariña, F., & Arce, R. (2019). Child-to-parent violence and parent-to-child violence: A meta-analytic review. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 11*(2), 51-59.
- Garandeau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of youth and adolescence, 43*, 1123-1133.

- Garcia, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.
- Garcia, F., Serra, E., Garcia, O. F., Martinez, I., & Cruise, E. (2019). A third emerging stage for the current digital society? Optimal parenting styles in Spain, the United States, Germany, and Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2333.
- Garcia, O. F., & Serra, E. (2019). Raising children with poor school performance: Parenting styles and short-and long-term consequences for adolescent and adult development. *International journal of environmental research and public health*, 16(7), 1089.
- Garofalo, C., & Velotti, P. (2017). Negative emotionality and aggression in violent offenders: The moderating role of emotion dysregulation. *Journal of Criminal Justice*, 51, 9-16.
- Ge, X., Natsuaki, M. N., Neiderhiser, J. M., & Reiss, D. (2009). The longitudinal effects of stressful life events on adolescent depression are buffered by parent-child closeness. *Development and psychopathology*, 21(2), 621-635.
- Georgiou, S. N. (2009). Personal and maternal parameters of peer violence at school. *Journal of School Violence*, 8(2), 100-119.
- Gomez, J., Becker, S., O'Brien, K., & Spirito, A. (2015). Interactive effect of child maltreatment and substance use on depressed mood among adolescents presenting to community-based substance use treatment. *Community mental health journal*, 51, 833-840.
- Gottfredson, M. R. (1981). On the etiology of criminal victimization. *J. Crim. L. & Criminology*, 72, 714-726.
- Gracia, E., Fuentes, M. C., Garcia, F., & Lila, M. (2012). Perceived neighborhood violence, parenting styles, and developmental outcomes among Spanish adolescents. *Journal of Community Psychology*, 40(8), 1004-1021.
- Harris, M. A., Gruenenfelder-Steiger, A. E., Ferrer, E., Donnellan, M. B., Allemand, M., Fend, H., ... & Trzesniewski, K. H. (2015). Do parents

- foster self-esteem? Testing the prospective impact of parent closeness on adolescent self-esteem. *Child Development*, 86(4), 995-1013.
- Hatchel, T., Ingram, K. M., Mintz, S., Hartley, C., Valido, A., Espelage, D. L., & Wyman, P. (2019). Predictors of suicidal ideation and attempts among LGBTQ adolescents: The roles of help-seeking beliefs, peer victimization, depressive symptoms, and drug use. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2443-2455.
- Hatzenbuehler, M. L., Flores, J. E., Cavanaugh, J. E., Onwuachi-Willig, A., & Ramirez, M. R. (2017). Anti-bullying policies and disparities in bullying: A state-level analysis. *American journal of preventive medicine*, 53(2), 184-191.
- Hay, C. (2001). Parenting, self-control, and delinquency: A test of self-control theory. *Criminology*, 39(3), 707-736.
- Healy, K. L., Sanders, M. R., & Iyer, A. (2015). Parenting practices, children's peer relationships and being bullied at school. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 127-140.
- Heinemann, P. (1972). *Mobbing-group violence by children and adults*. Stockholm: Natur och Kultur, Stockholm.
- Hidalgo, M. V., Jiménez, L., López-Verdugo, I., Lorence, B., & Sánchez, J. (2016). "Family education and support" program for families at psychosocial risk: The role of implementation process. *Psychosocial intervention*, 25(2), 79-85.
- Hindelang, M. J., Gottfredson, M. R., & Garofalo, J. (1978). *Victims of personal crime: An empirical foundation for a theory of personal victimization*. Cambridge, MA: Ballinger Publishing Company.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2014). *Cyberbullying: identification. Prevention and Response*, Cyberbullying Research Center.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2019). Connecting adolescent suicide to the severity of bullying and cyberbullying. *Journal of school violence*, 18(3), 333-346.

- Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of personality and social psychology*, 76(4), 677.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Gerris, J. R., van der Laan, P. H., & Smeenk, W. (2011). Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of adolescence*, 34(5), 813-827.
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2019). Role of parenting style in children's behavioral problems through the transition from preschool to elementary school according to gender in Japan. *International journal of environmental research and public health*, 16(1), 21.
- Huang, C. L., Yang, S. C., & Hsieh, L. S. (2019). The cyberbullying behavior of Taiwanese adolescents in an online gaming environment. *Children and Youth Services Review*, 106, 104461.
- Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., ... & Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet public health*, 2(8), e356-e366.
- Hutchinson, M. (2012). Exploring the impact of bullying on young bystanders. *Educational Psychology in practice*, 28(4), 425-442.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293.
- Ifeagwazi, C. M., & Ezema, J. (2010). Influence of house help status and self-esteem on the psychological health of Igbo (Nigerian) adolescents. *Nigerian Journal of Psychological Research*, 6.
- Igbo, J. N., Okafor, R. A., & Eze, J. U. (2014). The role of socio-economic background on self-concept and academic achievement of in-school adolescents in Nigeria. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 2(2), 1-10.

- James, K., Bunch, J., & Clay-Warner, J. (2015). Perceived injustice and school violence: An application of general strain theory. *Youth Violence and Juvenile Justice, 13*(2), 169-189.
- Jeffery, C. R. (1978). Criminology as an interdisciplinary behavioral science. *Criminology, 16*, 149-169.
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., & Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: A systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy, 25*(1), 79-100.
- Jones, S. N., Waite, R., & Clements, P. T. (2012). An evolutionary concept analysis of school violence: from bullying to death. *Journal of forensic nursing, 8*(1), 4-12.
- Jonson, C. L. (2017). Preventing school shootings: The effectiveness of safety measures. *Victims & Offenders, 12*(6), 956-973.
- Jordan, P. J., & Troth, A. C. (2002). Emotional intelligence and conflict resolution: Implications for human resource development. *Advances in developing human resources, 4*(1), 62-79.
- Joshi, A., Otto, A. L., Ferris, J. C., & Regan, P. C. (2003). Parenting styles and academic achievement in college students. *Psychological Reports, 93*(3), 823-828.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual review of psychology, 65*(1), 159-185.
- Kawabata, Y., Alink, L. R., Tseng, W. L., Van Ijzendoorn, M. H., & Crick, N. R. (2018). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental review, 31*(4), 240-278.
- Kempe, C. H., Silverman, F. N., Steele, B. F., Droegemueller, W., & Silver, H. K. (1962). The battered-child syndrome. *Jama, 181*(1), 17-24.
- Khanhkham, A., Williams, R. D., Housman, J. M., & Odum, M. (2020). Sexual dating violence, school-based violence, and risky behaviors

- among US high school students. *Journal of community health*, 45, 932-942.
- King, V., Boyd, L. M., & Pragg, B. (2018). Parent–adolescent closeness, family belonging, and adolescent well-being across family structures. *Journal of family issues*, 39(7), 2007-2036.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social psychology of education*, 15, 41-58.
- Kulig, T. C., Pratt, T. C., Cullen, F. T., Chouhy, C., & Unnever, J. D. (2017). Explaining bullying victimization: Assessing the generality of the low self-control/risky lifestyle model. *Victims & Offenders*, 12(6), 891-912.
- Kumar, S. (2014). Emotional maturity of adolescent students in relation to their family relationship. *International Research Journal of Social Sciences*, 3(3), 6-8.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, 62(5), 1049-1065.
- Laub, J. H. (2004). The life course of criminology in the United States: The American Society of Criminology 2003 presidential address. *Criminology*, 42(1), 1-26.
- Law, D. M., Shapka, J. D., & Olson, B. F. (2010). To control or not to control? Parenting behaviours and adolescent online aggression. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1651-1656.
- Leadbeater, B. J., Banister, E. M., Ellis, W. E., & Yeung, R. (2008). Victimization and relational aggression in adolescent romantic relationships: The influence of parental and peer behaviors, and individual adjustment. *Journal of youth and adolescence*, 37, 359-372.
- Lee, D. R., & Cohen, J. W. (2008). Examining strain in a school context. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 6(2), 115-135.

- Lee, H., Pickett, J. T., Burton, A. L., Cullen, F. T., Jonson, C. L., & Burton, Jr, V. S. (2022). Attributions as anchors: How the public explains school shootings and why it matters. *Justice quarterly*, 39(3), 497-524.
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child abuse & neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Lesser, G. S. (1959). The relationships between various forms of aggression and popularity among lower-class children. *Journal of Educational Psychology*, 50(1), 20-25.
- Leung, K., Lau, S., & Lam, W. L. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 157-172.
- Li, Q. (2010). Cyberbullying in high schools: A study of students' behaviors and beliefs about this new phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19(4), 372-392.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113.
- Maccoby, E. E. (1992). The Role of Parents in The Socialization of Children: A Historical Overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006-1017.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-Child interaction. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Marsh, H. W., Nagengast, B., Morin, A. J., Parada, R. H., Craven, R. G., & Hamilton, L. R. (2011). Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: An application of exploratory

- structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 701.
- Martin, R. & Colbert, F. (2008). Coercive family process. Castalia press.
- Martínez, I., Cruise, E., García, Ó. F., & Murgui, S. (2017). English validation of the parental socialization scale—ESPA29. *Frontiers in psychology*, 8, 865.
- Masud, H., Ahmad, M. S., Jan, F. A., & Jamil, A. (2016). Relationship between parenting styles and academic performance of adolescents: mediating role of self-efficacy. *Asia Pacific Education Review*, 17, 121-131.
- Mbua, P., & Adigeb, A. P. (2015). Parenting styles and adolescent behaviour in central educational zone of Cross RIVER state. *European Scientific Journal*, 11(20).
- McIntosh, J. (2003). Children living with domestic violence: Research foundations for early intervention. *Journal of Family Studies*, 9(2), 219-234.
- Merrin, G. J., Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2018). Applying the social-ecological framework to understand the associations of bullying perpetration among high school students: A multilevel analysis. *Psychology of Violence*, 8(1), 43.
- Merton, R. K. (2017). Social structure and anomie. In *Gangs* (pp. 3-13). Routledge.
- Metzler, M., Merrick, M. T., Klevens, J., Ports, K. A., & Ford, D. C. (2017). Adverse childhood experiences and life opportunities: Shifting the narrative. *Children and youth services review*, 72, 141-149.
- Midgett, A., & Dumas, D. M. (2019). The impact of a brief bullying bystander intervention on depressive symptoms. *Journal of Counseling & Development*, 97(3), 270-280.
- Milot, T., Éthier, L. S., St-Laurent, D., & Provost, M. A. (2010). The role of trauma symptoms in the development of behavioral problems in maltreated preschoolers. *Child abuse & neglect*, 34(4), 225-234.

- Moffitt, T. E. (2018). Male antisocial behaviour in adolescence and beyond. *Nature human behaviour*, 2(3), 177-186.
- Moon, B., & Alarid, L. F. (2015). School bullying, low self-control, and opportunity. *Journal of interpersonal violence*, 30(5), 839-856.
- Moran, K., McDonald, J., Jackson, A., Turnbull, S., & Minnis, H. (2017). A study of Attachment Disorders in young offenders attending specialist services. *Child abuse & neglect*, 65, 77-87.
- Moreno–Ruiz, D., Martínez–Ferrer, B., & García–Bacete, F. (2019). Parenting styles, cyberaggression, and cybervictimization among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 93, 252-259.
- Moretti, M. M., Obsuth, I., Odgers, C. L., & Reebye, P. (2006). Exposure to maternal vs. paternal partner violence, PTSD, and aggression in adolescent girls and boys. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(4), 385-395.
- Morgan, C., & Gayer-Anderson, C. (2016). Childhood adversities and psychosis: evidence, challenges, implications. *World psychiatry*, 15(2), 93-102.
- Morris, A. M., Mrug, S., & Windle, M. (2015). From family violence to dating violence: Testing a dual pathway model. *Journal of youth and adolescence*, 44, 1819-1835.
- Myers, W., Turanovic, J. J., Lloyd, K. M., & Pratt, T. C. (2020). The victimization of LGBTQ students at school: A meta-analysis. *Journal of school violence*, 19(4), 421-432.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social development*, 19(2), 221-242.
- Ng, K., Niven, K., & Hoel, H. (2020). ‘I could help, but...’: a dynamic sensemaking model of workplace bullying bystanders. *Human Relations*, 73(12), 1718-1746.
- Ok, S., & Aslan, S. (2010). The school bullying and perceived parental style in adolescents. *Procedia-social and behavioral sciences*, 5, 536-540.

- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2017). Bystanders' behavior in cyberbullying episodes: Active and passive patterns in the context of personal–socio-emotional factors. *Journal of interpersonal violence*, 32(1), 23-48.
- Oliveira, W. A. D., SILVA, J. L., Fernandez, J. E. R., Santos, M. A. D., Caravita, S. C. S., & Silva, M. A. I. (2019). Family interactions and the involvement of adolescents in bullying situations from a bioecological perspective. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e180094.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child development*, 1301-1313.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere Pub.
- Onder, F. C., & Yilmaz, Y. (2012). The Role of Life Satisfaction and Parenting Styles in Predicting Delinquent Behaviors among High School Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1744-1748.
- Ousey, G. C., & Wilcox, P. (2005). Subcultural values and violent delinquency: A multilevel analysis in middle schools. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 3(1), 3-22.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American psychologist*, 41(4), 432-444.
- Peguero, A. A., & Jiang, X. (2014). Social control across immigrant generations: Adolescent violence at school and examining the immigrant paradox. *Journal of Criminal Justice*, 42(3), 276-287.
- Pillay, A. L., & Ngcobo, H. S. (2010). Sources of stress and support among rural-based first-year university students: An exploratory study. *South African journal of psychology*, 40(3), 234-240.
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental psychology*, 53(5), 873.

- Pinquart, M., & Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 24*(1), 75.
- Pittman, L. D., & Chase-Lansdale, P. L. (2001). African American adolescent girls in impoverished communities: Parenting style and adolescent outcomes. *Journal of research on adolescence, 11*(2), 199-224.
- Polanco-Levicán, K., & Salvo-Garrido, S. (2021). Bystander roles in cyberbullying: A mini-review of who, how many, and why. *Frontiers in psychology, 12*, 676787.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotmeter, J. K., Spinney, E., Ingram, K. M., Valido, A., ... & Robinson, L. (2021). A meta-analysis of longitudinal partial correlations between school violence and mental health, school performance, and criminal or delinquent acts. *Psychological bulletin, 147*(2), 115-133.
- Ports, K. A., Holman, D. M., Guinn, A. S., Pampati, S., Dyer, K. E., Merrick, M. T., ... & Metzler, M. (2019). Adverse childhood experiences and the presence of cancer risk factors in adulthood: a scoping review of the literature from 2005 to 2015. *Journal of pediatric nursing, 44*, 81-96.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., & Montoya, I. (2012). Predicting bullying: maladjustment, social skills and popularity. *Educational Psychology, 32*(5), 627-639.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anales de psicología, 29*(2), 413-425.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2018). A developmental perspective on popularity and the group process of bullying. *Aggression and violent behavior, 43*, 64-70.
- Pratt, T. C., & Turanovic, J. J. (2016). Lifestyle and routine activity theories revisited: The importance of “risk” to the study of victimization. *Victims & Offenders, 11*(3), 335-354.

- Pratt, T. C., Cullen, F. T., Sellers, C. S., Thomas Winfree Jr, L., Madensen, T. D., Daigle, L. E., ... & Gau, J. M. (2010). The empirical status of social learning theory: A meta-analysis. *Justice Quarterly*, 27(6), 765-802.
- Quoss, B., & Zhao, W. (1995). Parenting styles and children's satisfaction with parenting in China and the United States. *Journal of Comparative Family Studies*, 265-280.
- Randa, R., Reynolds, B. W., & Nobles, M. R. (2019). Measuring the effects of limited and persistent school bullying victimization: Repeat victimization, fear, and adaptive behaviors. *Journal of interpersonal violence*, 34(2), 392-415.
- Rawat, C., & Gulati, R. (2018). Influence of Parenting style on emotional and social maturity of Adolescents. *Integrated Journal of Social Sciences*, 5(2), 31-34.
- Ruiz-Ortiz, R., Braza, P., Carreras, R., & Muñoz, J. M. (2017). Differential effects of mother's and father's parenting on prosocial and antisocial behavior: Child sex moderating. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 2182-2190.
- Russell, G., & Russell, A. (1987). Mother-child and father-child relationships in middle childhood. *Child development*, 1573-1585.
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of school psychology*, 51(3), 421-434.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15.

- Santor, D. A., Messervey, D., & Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal of youth and adolescence, 29*, 163-182.
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L., & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research. *American Psychologist, 65* (4), 237–251.
- Shaffer, A., Yates, T. M., & Egeland, B. R. (2009). The relation of emotional maltreatment to early adolescent competence: Developmental processes in a prospective study. *Child abuse & neglect, 33*(1), 36-44.
- Shetgiri, R. (2013). Bullying and victimization among children. *Advances in pediatrics, 60*(1), 33-51.
- Silverberg, S. B., & Steinberg, L. (1990). Psychological well-being of parents with early adolescent children. *Developmental psychology, 26*(4), 658.
- Son, E., Parish, S. L., & Peterson, N. A. (2012). National prevalence of peer victimization among young children with disabilities in the United States. *Children and Youth Services Review, 34*(8), 1540-1545.
- South, S. J., & Deane, G. D. (1993). Race and residential mobility: Individual determinants and structural constraints. *Social forces, 72*(1), 147-167.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin, 124*(2), 240.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I., & Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of research on adolescence, 16*(1), 47-58.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child development, 1424*-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among

- adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, 65(3), 754-770.
- Sullivan, T. N., Farrell, A. D., & Klier, W. (2006). Peer victimization in early adolescence: Association between physical and relational victimization and drug use, aggression, and delinquent behaviors among urban middle school students. *Development and psychopathology*, 18(1), 119-137.
- Swearer, S. M., Wang, C., Berry, B., & Myers, Z. R. (2014). Reducing bullying: Application of social cognitive theory. *Theory into practice*, 53(4), 271-277.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2-and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child development*, 75(6), 1806-1820.
- Tanner, J., Asbridge, M., & Wortley, S. (2015). Leisure worlds: Situations, motivations and young people's encounters with offending and victimization. *Youth & Society*, 47(2), 199-221.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of educational psychology*, 100(4), 754.
- Thomas, H. J., Connor, J. P., & Scott, J. G. (2018). Why do children and adolescents bully their peers? A critical review of key theoretical frameworks. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 53(5), 437-451.
- Thompson, A., Hollis, C., & Richards, D. (2003). Authoritarian parenting attitudes as a risk for conduct problems: Results from a British national cohort study. *European child & adolescent psychiatry*, 12, 84-91.
- Troop-Gordon, W. (2017). Peer victimization in adolescence: The nature, progression, and consequences of being bullied within a developmental context. *Journal of adolescence*, 55, 116-128.

- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and violent behavior, 31*, 186-199.
- Tseng, W. L., Banny, A. M., Kawabata, Y., Crick, N. R., & Gau, S. S. F. (2013). A cross-lagged structural equation model of relational aggression, physical aggression, and peer status in a Chinese culture. *Aggressive Behavior, 39*(4), 301-315.
- Tung, I., & Lee, S. S. (2018). Context-specific associations between harsh parenting and peer rejection on child conduct problems at home and school. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 47*(4), 642-654.
- Turanovic, J. J., Reisig, M. D., & Pratt, T. C. (2015). Risky lifestyles, low self-control, and violent victimization across gendered pathways to crime. *Journal of Quantitative Criminology, 31*, 183-206.
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of college student development, 50*(3), 337-346.
- Underwood, M. K., Beron, K. J., & Rosen, L. H. (2009). Continuity and change in social and physical aggression from middle childhood through early adolescence. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 35*(5), 357-375.
- UNESCO (2011). Global education digest 2011: comparing education statistics across the world. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017). School violence and bullying: global status report. Paris: UNESCO.
- Valke, M. M., Goel, M. A., Pereira, M. E. M., Sawant, M. N. N., & Fernandes, E. (2021). Perceived parenting style and it's relationship to locus of control and emotional maturity among emerging adults. *GAP Interdisciplinarity, 21*, 148-167.

- Varela, J. J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J., & Guzmán, J. (2019). Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research*, 12(6), 2095-2110.
- Wahl, K., & Metzner, C. (2012). Parental influences on the prevalence and development of child aggressiveness. *Journal of Child and Family Studies*, 21(2), 344-355.
- Walters, G. D. (2018). Starting off on the wrong foot: Cognitive impulsivity and low self-control as predictors of early school maladjustment. *Deviant Behavior*, 39(10), 1322-1335.
- Weiss, L. H., & Schwarz, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child development*, 67(5), 2101-2114.
- West, D. J. (1982). Delinquency, its roots, careers, and prospects (Vol. 50). Harvard University Press.
- Wilcox, P., & Cullen, F. T. (2018). Situational opportunity theories of crime. *Annual Review of Criminology*, 1(1), 123-148.
- Wilcox, P., Augustine, M. C., & Clayton, R. R. (2006). Physical environment and crime and misconduct in Kentucky schools. *Journal of Primary Prevention*, 27, 293-313.
- Wilcox, P., Tillyer, M. S., & Fisher, B. S. (2009). Gendered opportunity? School-based adolescent victimization. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 46(2), 245-269.
- World Health Organization – WHO (2014). Global status report on violence prevention 2014. In [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/status\\_report/2014/report/report/en/](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/status_report/2014/report/report/en/)
- Wright, J. C., Giammarino, M., & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual–group similarity and the social "misfit". *Journal of Personality and social Psychology*, 50(3), 523-536.

- Wright, K. A., Turanovic, J. J., O'Neal, E. N., Morse, S. J., & Booth, E. T. (2019). The cycle of violence revisited: Childhood victimization, resilience, and future violence. *Journal of interpersonal violence*, *34*(6), 1261-1286.
- Wu, W. C., Luu, S., & Luh, D. L. (2016). Defending behaviors, bullying roles, and their associations with mental health in junior high school students: a population-based study. *BMC Public Health*, *16*, 1-10.
- Xu, Y., Farver, J. A., Schwartz, D., & Chang, L. (2003). Identifying aggressive victims in Chinese children's peer groups. *International Journal of Behavioral Development*, *27*(3), 243-252.
- Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., & Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. *Annu. Rev. Clin. Psychol.*, *4*(1), 275-303.
- Zalba, S. R. (1966). The abused child: I. A survey of the problem. *Social Work*, *11*(4), 3-16.
- Zhou, H., Wang, Q., Yu, S., & Zheng, Q. (2022). Negative parenting style and perceived non-physical bullying at school: the mediating role of negative affect experiences and coping styles. *International journal of environmental research and public health*, *19*(10), 6206.
- Zimmer-Gembeck, M. J. (2016). Peer rejection, victimization, and relational self-system processes in adolescence: Toward a transactional model of stress, coping, and developing sensitivities. *Child Development Perspectives*, *10*(2), 122-127.