



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστήμων Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Η σχέση των επιμέρους ρόλων στον εκφοβισμό και στον κυβερνοεκφοβισμό με τη συναισθηματική νοημοσύνη σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου.

υπό
Θεοδώρα Εμμανουέλα Τσάλτα

Μεταπτυχιακή Εργασία
υποβληθείσα για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων απονομής
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις «Επιστήμες της Αγωγής»
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Επιβλέπων:
Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής

2017

© Θεοδώρα Εμμανουέλα Τσάλτα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	6
Κεφάλαιο 1: Εκφοβισμός	7
1.1 Ορισμός του εκφοβισμού.....	7
1.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού.....	8
1.3 Ρόλοι στο σχολικό εκφοβισμό.....	9
1.4 Συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού.....	12
1.5 Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στο σχολικό εκφοβισμό.....	14
1.6 Οι αιτίες του εκφοβισμού.....	16
1.7 Εκφοβισμός, φύλο και ηλικία.....	18
1.8 Στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού.....	19
Κεφάλαιο 2:	
Κυβερνοεκφοβισμός	22
2.1 Ορισμός του κυβερνοεκφοβισμού.....	22
2.2 Σύγκριση παραδοσιακού εκφοβισμού και κυβερνοεκφοβισμού.....	23
2.3 Μορφές ηλεκτρονικού εκφοβισμού.....	24
2.4 Συχνότητα εμφάνισης κυβερνοεκφοβισμού.....	26
2.5 Κυβερνοεκφοβισμός και φύλο.....	28
2.6 Κυβερνοεκφοβισμός και ηλικία.....	29
2.7 Συχνότητα χρήσης του ίντερνετ.....	30
2.8 Οι ρόλοι των συμμετεχόντων στο φαινόμενο του κυβερνοεκφοβισμού.....	31
2.9 Παράγοντες κινδύνου που συνδέονται με τον κυβερνοεκφοβισμό.....	31
2.10 Οι επιπτώσεις του κυβερνοεκφοβισμού.....	33
2.10.1 Στο θύμα.....	33
2.10.2 Στο θύτη.....	35
2.11 Στρατηγικές αντιμετώπισης κυβερνοεκφοβισμού.....	35
Κεφάλαιο 3: Συναισθηματική Νοημοσύνη	40
3.1 Ιστορική αναδρομή της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	40
3.2 Εννοιολογικές διαφορές των όρων συναισθηματική νοημοσύνη, κοινωνική νοημοσύνη και συναισθηματική επάρκεια.....	43
3.3 Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	44
3.4 Διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	50
3.5 Ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη.....	52
3.5.1 Συναισθηματική νοημοσύνη και διανοητική ευφυΐα.....	52
3.5.2 Συναισθηματική νοημοσύνη και ακαδημαϊκή επίδοση.....	53

3.5.3 Συναισθηματική νοημοσύνη και ηλικία.....	55
3.5.4 Συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο.....	57
Κεφάλαιο 4: Εκφοβισμός, Κυβερνοεκφοβισμός και Συναισθηματική Νοημοσύνη...	59
4.1 Σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών.....	59
4.2 Η παρούσα έρευνα.....	63
Κεφάλαιο 5:	
Μέθοδος.....	65
5.1 Δείγμα.....	65
5.2 Εργαλεία.....	66
5.2.1 Εκφοβισμός.....	66
5.2.2 Ερωτηματολόγιο Συμμετοχικών Ρόλων.....	67
5.2.3 Κυβερνοεκφοβισμός.....	67
5.2.4. Συναισθηματική νοημοσύνη.....	68
5.3 Η διαδικασία της έρευνας	69
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα.....	70
6.1 Μέσοι όροι των υποκλιμάκων του εκφοβισμού, των συμμετοχικών ρόλων, του κυβερνοεκφοβισμού και της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	70
6.2 Συσχετίσεις με δημογραφικούς παράγοντες.....	71
6.2.1 Εκφοβισμός και δημογραφικοί παράγοντες.....	71
6.2.2 Θυματοποίηση και δημογραφικοί παράγοντες.....	72
6.2.3 Διαμάχη και δημογραφικοί παράγοντες.....	72
6.2.4 Ενισχυτής θύτη και δημογραφικοί παράγοντες.....	73
6.2.5 Βοηθός θύτη και δημογραφικοί παράγοντες.....	73
6.2.6 Υποστηρικτής θύματος και δημογραφικοί παράγοντες.....	74
6.2.7 Ουδέτερος παρατηρητής και δημογραφικοί παράγοντες.....	74
6.2.8 Κυβερνοεκφοβισμός και δημογραφικοί παράγοντες.....	75
6.2.9 Κυβερνοθυματοποίηση και δημογραφικοί παράγοντες.....	75
6.3 Σχέση εκφοβισμού, κυβερνοεκφοβισμού και συναισθηματικής νοημοσύνης.....	76
6.3.1 Συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του εκφοβισμού και συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του κυβερνοεκφοβισμού.....	76
6.3.2 Συσχετίσεις μεταξύ των διαφόρων ρόλων του εκφοβισμού.....	76
6.3.3 Συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του εκφοβισμού και των υποκλιμάκων του κυβερνοεκφοβισμού.....	76
6.3.4 Συσχετίσεις μεταξύ του εκφοβισμού και της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	77
6.3.5 Συσχετίσεις μεταξύ του κυβερνοεκφοβισμού και της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	77
6.3.6. Συσχετίσεις μεταξύ των διαφόρων ρόλων στον εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	77

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση, Περιορισμοί και Προτάσεις.....	79
7.1 Συζήτηση.....	79
7.2 Περιορισμοί και κατευθύνσεις για ανάλογη μελλοντική ερευνητική δραστηριότητα.....	86
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	89
Ξένη Βιβλιογραφία.....	89
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	114

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής με κατεύθυνση τη Συμβουλευτική εφαρμοσμένη σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον κ. Ανδρέα Μπρούζο, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο οποίος με καθοδηγούσε κατά τη διάρκεια της παρούσας εργασίας. Η βοήθεια του και οι συμβουλές του ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες και απαραίτητες για την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω να δώσω στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα και τους διευθυντές των σχολείων, καθώς χωρίς αυτούς η διεξαγωγή της έρευνας θα ήταν αδύνατη. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για τη στήριξή της καθόλη τη διάρκεια εκπόνησης τη διπλωματικής μου εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση της σχέσης των διάφορων ρόλων στον εκφοβισμό και τον κυβερνοεκφοβισμό με τη συναισθηματική νοημοσύνη σε ένα δείγμα μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου. Αρχικά, γίνεται μια θεωρητική προσέγγιση του όρου του εκφοβισμού, του κυβερνοεκφοβισμού και της συναισθηματικής νοημοσύνης και παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις έννοιες αυτές. Στη συνέχεια, γίνεται εκτεταμένη αναφορά στη μέθοδο και την ανάλυση των δεδομένων.

Στην έρευνα συμμετείχαν 441 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία των Ιωαννίνων. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από πέντε αυτοτελείς κλίμακες: α) ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων β) την “Illinois Bully Scale”, η οποία αναπτύχθηκε για να εκτιμά τα επίπεδα εκφοβισμού, θυματοποίησης ή διαμάχης, γ) το «Ερωτηματολόγιο Συμμετοχικών Ρόλων», το οποίο προσδιορίζει το ρόλο του κάθε μαθητή στα περιστατικά εκφοβισμού και δ) το “Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescents short Form, TEIQ-ASF”, που διερευνά τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.

Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση βρέθηκαν να έχουν αρνητική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ακόμη, αρνητική ήταν η σχέση του κυβερνοεκφοβισμού και της κυβερνοθυματοποίησης με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Τέλος, εξετάστηκε η σχέση των κύριων μεταβλητών με δημογραφικά στοιχεία.

Λέξεις κλειδιά: εκφοβισμός, κυβερνοεκφοβισμός, συμμετοχικοί ρόλοι, συναισθηματική νοημοσύνη

ABSTRACT

This research aims at investigating the relation of the various roles to bullying and cyberbullying with emotional intelligence in a sample of high school students. Initially, a theoretical approach to the term of bullying, cyberbullying and emotional intelligence and research data on these concepts are presented. Then, there is an extensive reference to the method and the data analysis.

The survey involved 441 high school students attending school in Ioannina. A questionnaire was used to collect the data, which consisted of five independent scales: a) a demographic questionnaire; b) the "Illinois Bully Scale" developed to assess the levels of bullying, victimization or conflict; c) the "Participant Role Questionnaire", which identifies the role of each student in bullying incidents and d) the "Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescents Short Form, TEIQ-ASF", which explores emotional intelligence as a personality trait.

Bullying and victimization have been found to have a negative relationship with emotional intelligence. Furthermore, the relationship between cyberbullying and cybervictimization with emotional intelligence was negative. Finally, the relationship of the main variables with demographic data was examined.

Keywords: bullying, cyberbullying, participant roles, emotional intelligence

1. ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

1.1 Ορισμός του εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός ερευνάται περίπου τα τελευταία 40 χρόνια. Ο Heinemann (1973) ήταν ένας από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκε με τον εκφοβισμό. Αρχικά, χρησιμοποίησε τον όρο “mobbing”, ο οποίος περιορίζει τη διαδικασία του εκφοβισμού σε μια πράξη που ξεκινά και εκτελείται από μια ομάδα. Δηλαδή, ο Heinemann επικεντρώθηκε στην ομαδική βία ενάντια σε ένα αποκλίνον άτομο, η οποία ξεσπάει αλλά και αποχωρεί ξαφνικά. Αργότερα, ο όρος «bullying» χρησιμοποιήθηκε για να δηλώσει μια συγκεκριμένη υποκατηγορία της επιθετικότητας ενός ή περισσότερων ατόμων προς ένα ή περισσότερα άλλα άτομα (Lagerspetz, Bjorkqvist, Bertz, & King, 1982).

Ο παραδοσιακός εκφοβισμός είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς (Salmivalli, 2010). Λαμβάνει χώρα σε διάφορους χώρους, όπως το σχολείο και ο χώρος εργασίας (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, & Chauhan, 2004). Ο σχολικός εκφοβισμός είναι το είδος του εκφοβισμού που έχει ερευνηθεί περισσότερο. Ο Olweus, ένας από τους πιο σημαντικούς ερευνητές του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, έδωσε έναν πιο ολοκληρωμένο ορισμό για τον εκφοβισμό: «ένας μαθητής υφίσταται εκφοβισμό, όταν εκτίθεται κατ’ επανάληψη και για μακρό χρονικό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες που προέρχονται από έναν ή περισσότερους μαθητές». Οι αρνητικές ενέργειες μπορεί να προκληθούν μέσα από την σκόπιμη προξένηση βλάβης, μέσω φυσικής επαφής, με λέξεις ή με άλλους τρόπους, όπως χυδαίες χειρονομίες και εκ προθέσεως αποκλεισμό από μια ομάδα (Olweus, 1994, σελ. 98).

Τρία είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του εκφοβισμού: α) η πρόκληση βλάβης, β) η επανάληψη της συμπεριφοράς αυτής και γ) η ανισορροπία δύναμης μεταξύ ενός προσώπου ή μιας ομάδας που επιτίθεται σε ένα αδύναμο άτομο (Hazler, Miller, Carney, & Green, 2001). Μέχρι σήμερα, τα τρία αυτά χαρακτηριστικά παραμένουν μέρος του ορισμού του εκφοβισμού και έχουν χρησιμοποιηθεί για να μετρήσουν το πρόβλημα αυτό (Grief & Furlong, 2006). Ακόμη, έχει γίνει μεγάλη συζήτηση σχετικά με πρόσθετα χαρακτηριστικά που ίσως απαιτούνται, ώστε να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά ως εκφοβισμός, όπως η πρόθεση του θύτη να προκαλέσει κακό και η αναφορά της εκφοβιστικής εμπειρίας από το θύμα (Greene, 2000. Smith, delbarrio, & Tokunaga,

2013).

Ακόμη, ένας δράστης λειτουργεί με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, με σκοπό να εκφοβίσει κάποιο άλλο άτομο. Ο άμεσος εκφοβισμός περιλαμβάνει ανοιχτή επίθεση σε άλλο πρόσωπο, χρησιμοποιώντας φυσική ή λεκτική βία (Olweus, 2013). Ο έμμεσος εκφοβισμός χρησιμοποιείται για να σαμποτάρει κάποιος τις φιλίες, το κοινωνικό στάτους ή την αυτοεκτίμηση του θύματος (Beran & Li, 2005).

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα από 40 χώρες κατέταξαν την Ελλάδα στις πέντε πρώτες θέσεις με βάση τη συχνότητα περιστατικών εκφοβισμού είτε ως θύτες, είτε ως θύματα ή θύτες και θύματα ταυτόχρονα (Gionazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou & Georgiadi, 2010). Παρά το γεγονός πως η έρευνα έχει συμβάλει στην κατανόηση της φύσης αυτής της μορφής βίας, υπάρχουν ακόμη σημαντικές ασυνέπειες σχετικά με τον ορισμό και τις στρατηγικές μέτρησης του εκφοβισμού. Οι ασυνέπειες αυτές συχνά δίνουν αντικρουόμενα αποτελέσματα κάνοντας αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση του φαινομένου αυτού.

1.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Η συχνότερη διάκριση του εκφοβισμού είναι σε άμεσες και έμμεσες μορφές. Ο άμεσος εκφοβισμός, που ήταν και ο πιο διαδεδομένος μέχρι τη δεκαετία του 80, περιλαμβάνει συμπεριφορές σωματικού, αλλά και λεκτικού εκφοβισμού (Smith, 2004). Ο σωματικός εκφοβισμός περιλαμβάνει πράξεις, όπως χτυπήματα, κλωτσιές, δαγκωματιές, σπρωξίματα, φτύσιμο, τράβηγμα μαλλιών και υποκλοπή προσωπικών αντικειμένων. Ο λεκτικός εκφοβισμός περιλαμβάνει υβριστική γλώσσα, υβριστικά τηλεφωνήματα, πειράγματα, προσβολές, απειλές, ρατσιστικά σχόλια κ.α. (Rivers & Smith, 1994. Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004).

Αργότερα, εμφανίστηκε ο έμμεσος εκφοβισμός, ο οποίος είναι συγκαλυμμένος, γίνεται μέσω τρίτων προσώπων και έχει ως στόχο να βλάψει τις σχέσεις, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική θέση ενός ατόμου. Γενικότερα, περιλαμβάνει ενέργειες, όπως η διάδοση ψεύτικων και κακόβουλων φημών, η σκόπιμη και συστηματική αγνόηση ενός ατόμου, ο αποκλεισμός και η απομόνωσή του (Bjorkqvist, Lagersprez, & Kaukiainen, 1992. Smith, 2004).

Μια άλλη μορφή εκφοβισμού είναι ο σεξουαλικός εκφοβισμός, ο οποίος έχει ως αποδέκτες κυρίως τα κορίτσια περιλαμβάνει ανεπιθύμητο άγγιγμα, σχόλια για τον σεξουαλικό προσανατολισμό και εξαναγκασμό σε σεξουαλική πράξη. Περιέχει μια σειρά συμπεριφορών ως προς το θύμα, οι οποίες όμως σπάνια γίνονται εντελώς γνωστές λόγω ντροπής και χαμηλής αυτοεκτίμησης του θύματος (Duncan, 1998). Τέλος, υπάρχει και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, ο οποίος παίρνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις, λόγω της διάδοσης της τεχνολογίας. Γίνεται εκτενής αναφορά στο φαινόμενο αυτό στο παρακάτω κεφάλαιο της εργασίας.

1.3 Ρόλοι στο σχολικό εκφοβισμό

Ο σχολικός εκφοβισμός συνήθως είναι μια ομαδική διαδικασία. Τα άτομα που συμμετέχουν έχουν αναλάβει διαφορετικούς ρόλους (Sutton & Smith, 1999). Οι κυριότεροι ρόλοι που έχουν εντοπιστεί είναι: θύμα, θύτης, ενισχυτής του θύτη, βοηθός του θύτη, υπερασπιστής του θύματος και μη εμπλεκόμενος-παρατηρητής.

Οι θύτες εκφοβισμού έχουν ως στόχο μια άλλη ομάδα νέων. Η στοχοποίηση αυτή είναι συστηματική και κατ' επανάληψη, ενώ επιτίθενται άμεσα και σωματικά (π.χ. χτύπημα) ή έμμεσα (π.χ. διάδοση φημών). Συνήθως, είναι ισχυρότεροι από τους στόχους τους (Olweus, 1993). Οι θύτες έχουν ενεργό και ηγετικό ρόλο στον εκφοβισμό (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Ωστόσο, υπάρχουν και οι «παθητικοί θύτες», «οπαδοί» (Olweus, 1991) ή «αγχώδεις θύτες» (Stephenson & Smith, 1989), οι οποίοι παίρνουν μέρος στον εκφοβισμό, αλλά δεν αναλαμβάνουν οι ίδιοι την πρωτοβουλία.

Τα θύματα μπορούν και αυτά να διακριθούν σε παθητικά και επιθετικά ή προκλητικά. Τα επιθετικά θύματα είναι κατά πλειοψηφία αγόρια και δεν χαρακτηρίζονται από ένα επιθετικό τρόπο συμπεριφοράς. Ωστόσο, υπάρχουν διαταραχές στη ρύθμιση του συναισθήματος και της συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα, υπερκινητικότητα, χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και δυσκολίες συγκέντρωσης. Ένας λόγος που συχνά γίνονται στόχοι εκφοβισμού ίσως είναι η υπερβολικά αντιδραστική συμπεριφορά τους, καθώς συχνά γίνονται αντιπαθείς και αντιμετωπίζουν αδυναμία προσαρμογής σε πολλούς τομείς. Οι συμμαθητές συνήθως τους αποφεύγουν εξαιτίας του φόβου μήπως γίνουν

και αυτοί θύματα εκφοβισμού ή χάσουν την κοινωνική τους θέση (Nansel et al, 2001. Schwartz, 2000. Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, & Slee, 1999).

Ο Olweus (2009), διακρίνει δύο κατηγορίες θυμάτων σχολικού εκφοβισμού. Σε μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζονται τα παθητικά ή υποτακτικά θύματα τα οποία εκπέμπουν ότι είναι ανασφαλής και ανάξια, καθώς και ότι δεν πρόκειται να αντεπιτεθούν εάν τους επιτεθούν ή τα προσβάλλουν. Χαρακτηριστικά αναφέρει, ότι για τα παθητικά θύματα μπορούμε να πούμε ότι «χαρακτηρίζονται από ένα αγχώδες ή υποτακτικό πρότυπο αντίδρασης το οποίο (στα αγόρια) συνδυάζεται με σωματική αδυναμία» (σελ. 56). Η δεύτερη κατηγορία θυμάτων αναφέρεται στα προκλητικά θύματα τα οποία συνήθως παρουσιάζουν αδυναμία συγκέντρωσης ή υπερκινητικότητα, ενώ παράλληλα συνδυάζουν αγχώδη και επιθετική συμπεριφορά, καθώς και στοιχεία που προκαλούν εκνευρισμό και ένταση στους συμμαθητές τους.

Τα παθητικά θύματα συνήθως αποφεύγουν τις συγκρούσεις, είναι αδύναμα και αναποτελεσματικά στη χρήση πειθούς ή στη διαχείριση των συγκρούσεων με σκοπό να τερματίσουν τον εκφοβισμό. Αιτία του εκφοβισμού που υφίστανται είναι συχνά η υποτακτική-αποσυρμένη συμπεριφορά τους, εξαιτίας της οποίας δεν προβαίνουν σε αντίποινα (Salmivalli et al., 1996).

Υπάρχουν περιπτώσεις που τα παιδιά δρουν τόσο ως δράστες σε ορισμένες περιπτώσεις, όσο και ως θύματα σε κάποιες άλλες. Αυτό γίνεται εξαιτίας του θυμού που αισθάνονται οι μαθητές που θυματοποιούνται και αντιδρούν κακοποιώντας άλλα παιδιά για να κερδίσουν τη χαμένη τους δύναμη. Στις περισσότερες περιπτώσεις θυματοποιούν μικρότερα παιδιά και θυματοποιούνται από συνομηλίκους ή μεγαλύτερα παιδιά. Ακόμη, ο ρόλος τους μπορεί να αλλάξει ανάλογα με το πλαίσιο π.χ. θύτες στο σχολείο και θύματα στο σπίτι. Οι δράστες/θύματα είναι ο πιο δύσκολος τύπος δράστη και προκαλούν σύγχυση στους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους, καθώς είναι ταυτόχρονα σκληροί ως θύτες, αλλά και ευαίσθητοι ως θύματα (Salmivalli et al., 1996).

Σημαντικό ρόλο κατά τον εκφοβισμό παίζουν και τα άτομα που είναι παρόντα. Κάποια από αυτά με την ενεργό τους δράση μπορούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό ή να συμβάλουν στη διατήρηση του με την ανοχή τους. Τα άτομα που είναι παρόντα στον εκφοβισμό μπορούν να πάρουν τους παρακάτω ρόλους: το ρόλο του βοηθού του θύτη, το ρόλο του ενισχυτή, το ρόλο του μη συμμετέχοντα και το ρόλο του υπερασπιστή του θύματος (Sullivan et al., 2004). Οι βοηθοί συμμετέχουν ενεργά στο

εκφοβισμό, χωρίς όμως να έχουν ηγετικό ρόλο (Salmivalli et al., 1996). Κατά κύριο λόγο, οι βοηθοί είναι παιδιά που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού στο παρελθόν και οι θύτες τα έχουν αναβαθμίσει σε αυτόν το ρόλο. Οι βοηθοί υποτάσσονται στις διαταγές τους ως ένδειξη ευγνωμοσύνης. Μερικές χαρακτηριστικές συμπεριφορές των παιδιών αυτών είναι να στέκονται στην δεύτερη γραμμή και να ενθαρρύνουν τους θύτες ή και να ξεκινάνε οι ίδιοι τον εκφοβισμό και να αναλαμβάνουν να τον συνεχίσουν, όταν λείπει ο θύτης. Ωστόσο, βρίσκονται πάντα κάτω από τον έλεγχο και τη χειραγώγηση των θυτών (Sullivan et al., 2004).

Οι ενισχυτές του θύτη ενισχύουν με τη συμπεριφορά τους τον εκφοβισμό. Συχνά γελάνε και ενθαρρύνουν το δράστη, ενώ αρκετές φορές κοροϊδεύουν το θύμα. Αρχικά, μπορεί να νιώθουν αναστολές για τον εκφοβισμό, αλλά σιγά σιγά νιώθουν ευχαρίστηση. Ο λόγος που δεν αναλαμβάνουν τη δράση είναι πως δεν έχουν την απαραίτητη αυτοπεποίθηση (Salmivalli et al., 1996).

Οι μη συμμετέχοντες είναι τα άτομα τα οποία αποστασιοποιούνται από ότι γίνεται. Είναι ουδέτεροι, δεν είναι υποστηρικτικοί στα θύματα, ούτε σταματάνε τους θύτες. Παρά τη φαινομενική απραξία, συμβάλλουν στη διατήρησή του εκφοβισμού. Έτσι, αισθάνονται ασφαλείς και ταυτόχρονα ότι αποτελούν μέλος της ομάδας. Οι μη συμμετέχοντες αποτελούν τη μεγαλύτερη ομάδα στον εκφοβισμό. Πολλές φορές η επαναλαμβανόμενη θυματοποίηση κάποιου προκαλεί στους παρατηρητές την αίσθηση ότι το θύμα αξίζει να δέχεται τη συμπεριφορά αυτή. Συνεπώς, δεν έχουν κίνητρο, προκειμένου να βοηθήσουν το θύμα. Επιπλέον, η παρουσία ή η συμμετοχή πολλών ατόμων σε μία αρνητική πράξη μειώνουν το αίσθημα προσωπικής ευθύνης (Olweus, 1993).

Σε πρόσφατη έρευνα των Karna, Voeten, Poskiparta και Salmivalli (2010) βρέθηκε ότι, όταν οι παρατηρητές ενίσχυναν με τη στάση τους τον εκφοβισμό μέσα στην τάξη, επιδειωνόταν η θέση των μαθητών/τριών, που ήταν ευάλωτοι στο κοινωνικό άγχος και την απόρριψη από τους συνομηλίκους, ενώ ασθενούσε η προστατευτική επίδραση που είχε η υπεράσπισή τους από κάποιους παρατηρητές .

Τέλος, οι υπερασπιστές του θύματος αναλαμβάνουν τον πιο ενεργητικό ρόλο σε σχέση με τους υπόλοιπους ρόλους. Εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και συνεπώς είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικοί προς τα θύματα, τα παρηγορούν και αντιτίθενται στους θύτες και τους βοηθούς με σκοπό να σταματήσουν τον εκφοβισμό (Sullivan et al., 2004).

1.4 Συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού

Τα ποσοστά του εκφοβισμού, που παρουσιάζονται στις διάφορες έρευνες, συνήθως κυμαίνονται από το 5% μέχρι το 25%. Οι διαφορές αυτές οφείλονται στην ηλικία των παιδιών των δειγμάτων, στον τρόπο εξέτασης (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις), στο μέγεθος του δείγματος και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των συμμετεχόντων (Χαντζή, Χουντουμάδη και Πατεράκη, 2000). Η έρευνα του Olweus (2009) σε μαθητές του δημοτικού και του γυμνασίου στη Σουηδία έδειξε πως το 15% των μαθητών, δηλαδή 1 στους 7 μαθητές εμπλέκονταν σε επεισόδια εκφοβισμού είτε ως δράστες είτε ως θύματα, ενώ το 5% των μαθητών έχουν εμπλακεί σε σοβαρά επεισόδια εκφοβισμού με τον ένα ή τον άλλο τρόπο.

Σε έρευνα των Craig και Pepler (1998) βρέθηκε πως το ποσοστό των συμμαθητών που εμπλέκονται με οποιαδήποτε ιδιότητα σε επεισόδια εκφοβισμού αγγίζει το 85%, ενώ μόνο το 11% παρεμβαίνει στα επεισόδια εκφοβισμού. Αργότερα, οι Graig, Henderson και Murphy (2009), οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνα στην οποία πήραν μέρος 202.000 παιδιά ηλικίας 11, 13 και 15 ετών από 40 χώρες, βρήκαν πως το 26% εμπλέκονται στον εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, το 10.7 % υπήρξε θύτης εκφοβισμού, το 12.6% θύματα εκφοβισμού και το 3.6% συμμετείχε και ως θύτης και ως θύμα.

Πραγματοποιήθηκαν, ακόμη, έρευνες που μελετούν τη συμμετοχή στον εκφοβισμό ως προς το ρόλο του θύτη. Τα ποσοστά σε μια από αυτές ήταν υψηλά (Borg, 1999). Ειδικότερα, βρέθηκε πως το 48.9 % του δείγματος έχει λάβει μέρος σε επεισόδια εκφοβισμού σε ρόλο θύτη τουλάχιστον μια φορά από την αρχή του σχολικού έτους. Πολύ υψηλά ήταν τα ποσοστά και σε άλλη έρευνα, στην οποία το 54% του δείγματος δήλωσε πως είχε πάρει μέρος στον εκφοβισμό άλλων λίγες φορές/κατά διαστήματα, ενώ το 13% είχε λάβει μέρος πιο συχνά (μία/κάποιες φορές μέσα στην εβδομάδα) (Hymel, Rocke-Henderson & Bonano, 2005).

Αρκετά υψηλά ήταν τα ποσοστά συμμετοχής και σε έρευνα των Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile και LoFuedo (2003). Το ποσοστό των θυτών έφτασε περίπου το 30% των συμμετεχόντων. Επιπλέον, οι Monks, Smiths και Swettenjam (2005) σε σχετική έρευνα βρήκαν πως το ποσοστό του δείγματος που κατείχε το ρόλο του θύτη ήταν 25%.

Μικρότερα ήταν τα ποσοστά σε άλλες έρευνες, όπως αυτή των Sutton, Smith και Swettenham (1999) στην οποία το 13% υπήρξαν θύτες εκφοβισμού. Επίσης, σε έρευνα των Hall, Woods, Aylett και Paiva (2006) το 14.2% του δείγματος ήταν θύτες σωματικού εκφοβισμού και το 13,7% ήταν θύτες σχεσιακού εκφοβισμού. Τέλος, σε έρευνα των Pornari και Wood (2010) το 17.65% του δείγματος ήταν επιθετικό και χρησιμοποιούσε παραδοσιακούς τρόπους επιθετικότητας.

Στην Ελλάδα τα ποσοστά εκφοβισμού δεν είναι τόσο υψηλά. Η πρώτη εκτεταμένη επιδημιολογική έρευνα στην Ελλάδα έγινε με δείγμα 3000 μαθητές από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης σε 459 σχολεία (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2000). Στην έρευνα αυτή βρέθηκε πως οι παράγοντες που δημιουργούν επιθετικότητα είναι ο μεγάλος αριθμός συστεγαζόμενων σχολείων, το μέγεθος των σχολείων, οι κακές σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με τους μαθητές ή τους γονείς, ο αυξημένος φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, προστατευτικοί παράγοντες φαίνεται να είναι ο σωστός τρόπος αντιμετώπισης των προσωπικών προβλημάτων, ο υψηλός μέσος όρος βαθμολογίας στα μαθήματα, η υψηλή αυτοεκτίμηση, ο ρόλος της θρησκείας στη ζωή του παιδιού και η πεποίθηση πως οι γονείς το αγαπούν και δεν το τιμωρούν αδίκως.

Στην Ελλάδα, η έρευνα της Andreou (2006) έδειξε πως το 47.5% των μαθητών έχουν υπάρξει θύματα ή/και θύτες εκφοβισμού. Στα ίδια επίπεδα βρέθηκε να είναι ο εκφοβισμός και σε άλλη έρευνα της Andreou (2001). Οι έρευνες των Pateraki και Houndoumadi (2001) και η έρευνα της Sarouna (2008) βρήκαν χαμηλότερα ποσοστά εκφοβισμού (25,7% και 15.1% αντίστοιχα). Σχετικά με το ρόλο του δράστη, η Andreou (2001) βρήκε πως το 17.4 % του συνολικού δείγματος υπήρξε θύτης εκφοβισμού. Ακόμη, οι Kokkinos και Panayiotou (2004) σε έρευνα που διεξήχθη στη Λευκωσία εντόπισαν πως το 8.4% των μαθητών ήταν θύτες εκφοβισμού. Τέλος, χαμηλότερα ποσοστά βρέθηκαν στην έρευνα των Pateraki και Houndoumaki (2008), στην οποία το ποσοστό των θυτών ήταν 6.24%.

Τέλος, στον ελλαδικό χώρο το πιο συχνό είδος εκφοβισμού είναι ο λεκτικός (κυρίως διάδοση φημών), ο σωματικός, η σεξουαλική παρενόχληση και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Ο σωματικός εκφοβισμός παρατηρείται σε μικρότερες ηλικίες (Δημοτικό) και σε αγόρια, ενώ τα κορίτσια εμπλέκονται κυρίως σε λεκτικό εκφοβισμό (διάδοση φημών). Οι μαθητές υποστηρίζουν πως τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού παρατηρούνται στα διαλείμματα που δεν υπάρχει επίβλεψη, στην

αποχώρηση από το σχολείο και στην προσέλευση σε αυτό (Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2001).

1.5 Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στο σχολικό εκφοβισμό

Οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Οι θύτες εκφοβισμού συνήθως έχουν μια πιο επιθετική συμπεριφορά προς το κοινωνικό περιβάλλον, ενώ είναι πιο θετικοί προς τη βία και νιώθουν απέχθεια προς το σχολείο (Olweus, 1991). Ακόμη, παρουσιάζουν χαμηλή ενσυναίσθηση ως προς τα θύματά τους (Kaukiainen et al. 1999. Olweus, 2009).

Σχετικά με τη δημοτικότητά τους, κάποιες έρευνες υποστηρίζουν πως οι θύτες είναι μέτρια δημοφιλείς στους συμμαθητές τους (Harris & Petrie, 2003). Σε άλλη έρευνα, βρέθηκε πως μόνο τα αγόρια θύτες είχαν χαμηλή κοινωνική θέση, ενώ τα κορίτσια σημείωσαν επιδόσεις πάνω από το μέσο όρο (Salmivalli et al., 1996). Τέλος, σε άλλη έρευνα ο εκφοβισμός συνδέθηκε αρνητικά με την αποδοχή και θετικά με την απόρριψη από τους συνομήλικους (Dijkstra, Lindenberg & Veenstra, 2008).

Οι θύτες συνήθως είναι παρορμητικοί, επιθετικοί, με μειωμένη ικανότητα αυτοελέγχου, χαμηλές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, ανάγκη για προσοχή, χαμηλή σχολική επίδοση, συναισθηματική ανωριμότητα, ανευθυνότητα, θετική αυτοεικόνα και έλλειψη ενσυναίσθησης προς τα θύματα του εκφοβισμού και συχνά προέρχονται από μία δυσλειτουργική οικογένεια (Olweus, 2009. Πρεκατέ, 2008). Τα κίνητρά τους θα μπορούσαμε να πούμε σε γενικές γραμμές πως είναι τα εξής: α) η ανάγκη απόκτησης δύναμης και εξουσίας, β) το υλικό (π.χ. χρήματα) και ψυχολογικό όφελος (π.χ. γόητρο, υπεροχή) και γ) η ικανοποίηση που εισπράττουν από το να πληγώνουν τους άλλους και η γενικότερη εχθρότητα προς το υπόλοιπο περιβάλλον τους (ενήλικους, εκπαιδευτικούς και γονείς). Ακόμη, τα παιδιά θύτες συνήθως έχουν γύρω τους θαυμαστές που αισθάνονται φόβο γι' αυτούς (Olweus, 2009).

Αντικρουόμενα είναι τα ευρήματα σχετικά με την αυτοεκτίμηση. Σε έρευνα του Olweus (2009) η χαμηλή αυτοπεποίθηση δεν βρέθηκε να συνδέεται με τον εκφοβισμό, εκτός από την περίπτωση των παθητικών δραστών, τους οποίους χαρακτηρίζουν υψηλά επίπεδα άγχους και ανασφάλειας. Επίσης, οι Rigby και Slee (1993) δεν εντόπισαν κάποια σχέση μεταξύ του εκφοβισμού και της αυτοεκτίμησης. Σε άλλη έρευνα,

βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των σκορ στη αυτοεκτίμηση και του εκφοβισμού από τη μεριά του θύτη (O'Moore & Kirkham, 2001). Την αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών επιβεβαιώνουν και άλλες έρευνες (Andreou, 2001. Kokkinos & Panayiotou, 2004). Σε έρευνα των Johnson και Lewis (1999), οι θύτες σημείωσαν υψηλές επιδόσεις στην κλίμακα της αυτο-εκτίμησης.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι και το γεγονός πως οι θύτες εκφοβισμού χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό μηχανισμούς ηθικής αποδέσμευσης. Με αυτό τον τρόπο δικαιολογούν τη συμπεριφορά τους και αποφεύγουν τις άσχημες συνέπειες για τους ίδιους (Babl, Wang, Turner, Swearer & Buhs, 2007. Gini, 2006). Όσον αφορά τους «παθητικούς θύτες», οι οποίοι είναι κυρίως αγόρια, φαίνονται να είναι ανασφαλείς και αγχώδεις μαθητές (Stephenson & Smith, 1989). Επιπρόσθετα, είναι λιγότερο δημοφιλείς και αισιόδοξοι, ενώ παρουσιάζουν δυσκολίες στη σχολική επίδοση και τη συγκέντρωση σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες που εμπλέκονται στον εκφοβισμό (Stephenson & Smith, 1989).

Ωστόσο, δεν μπορούμε να πούμε πως υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό που οδηγεί σίγουρα το παιδί στο να γίνει θύτης εκφοβισμού ή στο να είναι επιθετικό γενικότερα. Το μοτίβο της εκφοβιστικής συμπεριφοράς συνήθως είναι αποτέλεσμα διαφορετικών εμπειριών των παιδιών (Morrison, 2007). Σε πολλές περιπτώσεις, τα ερευνητικά ευρήματα που αφορούν τα φυσικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων στον εκφοβισμό παιδιών δεν καταλήγουν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα (Dake, Price, & Telljohann, 2003).

Τα θύματα του εκφοβισμού παρουσιάζονται ως σωματικά αδύναμα. Πολλά από αυτά παρουσιάζουν μια διαφορετικότητα ως προς κάποιο εμφανές χαρακτηριστικό τους. Επίσης, είναι περισσότερο αγχώδη και ανασφαλή σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά και δεν έχουν πολλούς φίλους. Ακόμη, υπάρχουν πιθανότητες οι μαθητές που εκτίθενται επανειλημμένα σε εκφοβισμό, να αρχίζουν να βλέπουν το σχολικό περιβάλλον ως εχθρικό και τρομακτικό. Ακόμη, νιώθουν αποτυχημένοι και μη ελκυστικοί (Aluede, Adeleke, Omoike, & Afen- Akpaida, 2008. Boulton & Underwood, 1992. Olweus, 1991. Stephenson & Smith, 1989). Τέλος, τα θύματα δεν είναι ιδιαίτερα αποδεκτά από τους συμμαθητές τους (Sullivan et al., 2004).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Rigby (2008) εμφανίζουν τα εξής χαρακτηριστικά: 1) έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυταξία, 2) δεν είναι διεκδικητικοί, 3) έχουν περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, 4) είναι εσωστρεφείς, 5) είναι συνήθως αδύναμοι σωματικά, 6) δεν είναι ανταγωνιστικοί, 7) δε διαθέτουν ηρεμία, αυτοκυριαρχία και

σταθερότητα, 8) είναι μοναχικοί, 9) δε διακρίνονται από ομαδικότητα και συνεργασία, 9) έχουν προδιάθεση στο άγχος, την κατάθλιψη και την αυτοκτονία και 10) μπορεί να υστερούν είτε εξαιτίας κάποιων χαρακτηριστικών, όπως το ύψος, ή κάποιας πάθησης, όπως ο τραυλισμός. Η απόδοση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών είναι σχετική και για τα θύματα του εκφοβισμού, καθώς κανένα από τα χαρακτηριστικά δεν είναι απαραίτητη και αναγκαία συνθήκη για τη θυματοποίηση. Επομένως, μπορεί να πέσει θύμα εκφοβισμού και ένα παιδί που κανείς δεν θα περίμενε να είναι σε αυτή τη θέση (Ανδρέου, 2011).

Σε άλλη έρευνα, με παιδιά ηλικίας 5 έως 14 ετών στον Καναδά, βρέθηκε πως η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών (83%) ένιωθε δυσάρεστα για τον εκφοβισμό, ενώ αρκετά παιδιά δήλωσαν πως προσπαθούν να βοηθήσουν το θύμα (41%) και μικρότερο μέρος των παιδιών (11%) προσπάθησαν να αποτρέψουν τον εκφοβισμό. Ωστόσο, το 31% των μαθητών υποστήριξε πως θα μπορούσε να συμμετάσχει στον εκφοβισμό κάποιου που δεν συμπαθεί. Τέλος, τα παιδιά ήταν λιγότερο πιθανό να υποστηρίξουν τα θύματα με την αύξηση της ηλικίας (Connell, Pepler & Craig, 1999).

Στην έρευνα των Rigby και Slee (1991), η πλειοψηφία των παιδιών βρέθηκε να είναι ενάντια στον εκφοβισμό και προσπαθούσε να βοηθήσει τα θύματα. Παρόλα αυτά, μια μειοψηφία των μαθητών (κυρίως αγόρια) δήλωσε πως είχε ελάχιστη ή καμία συμπάθεια για τα θύματα, ενώ έτειναν να νιώθουν ευχαρίστηση με το συμβάν του εκφοβισμού.

Τέλος, σε μια έρευνα που έγινε στην Ελλάδα ήταν υψηλά τα ποσοστά παιδιών που δήλωσαν πως δεν αντέδρασαν όταν είδαν κάποιον να πέφτει θύμα εκφοβισμού, αλλά ένιωθαν ευχαρίστηση να παρακολουθούν τον εκφοβισμό άλλων (27.6%), αναγκάζονταν να συμμετάσχουν στον εκφοβισμό (35.4%) ή συμμετείχαν με τη θέλησή τους (23.5%) (Χατζή, Χουντουμάδη, & Πατεράκη, Λ., 2000).

1.6 Οι αιτίες του εκφοβισμού

Το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων. Ο Rigby (2004) παρουσίασε μια σύγχρονη θεώρηση στην οποία αναφέρεται σε πέντε βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Η πρώτη θεωρία προσεγγίζει το φαινόμενο του εκφοβισμού από την πλευρά των ατομικών διαφορών και

συγκεκριμένα τη σωματική ή ψυχολογική δύναμη του κάθε παιδιού. Το παιδί με τη μεγαλύτερη δύναμη επιβάλλεται σε άλλα παιδιά λιγότερο δυνατά και αντλεί ικανοποίηση από αυτό. Αυτή η κατάσταση συμβάλλει σημαντικά στην εμφάνιση του φαινομένου της θυματοποίησης στον σχολικό χώρο.

Η δεύτερη θεωρία παρουσιάζει την εμφάνιση του εκφοβισμού ως φυσιολογικό κομμάτι της ανάπτυξης. Το μικρό παιδί για να επιβληθεί στον κοινωνικό περίγυρο χρησιμοποιεί την σωματική επιθετικότητα, ενώ μεγαλώνοντας στρέφεται σε άλλες πιο έμμεσες μορφές εκφοβισμού, που δεν είναι τόσο κατακριτές. Η τρίτη προσέγγιση επικεντρώνεται στις πολιτικο-κοινωνικές διαστάσεις. Η ύπαρξη ομάδων με διαφορετική δύναμη, η οποία στηρίζεται στην θρησκεία, στην κοινωνική τάξη ή στη φυλή οδηγεί σε σύγκρουση. Έμφαση σ' αυτή την προσέγγιση δίνεται και στη διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, καθώς τα αγόρια έχουν υψηλότερες πιθανότητες να ασκήσουν εκφοβισμό σε σχέση με τα κορίτσια (Popp & Peguero, 2011).

Η τέταρτη προσέγγιση παρουσιάζει τον εκφοβισμό ως ένα φαινόμενο που γίνεται αντιληπτό μόνο μέσα σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο. Εδώ δίνεται έμφαση στο πλαίσιο από την σκοπιά των στάσεων και των συμπεριφορών των μελών της σχολικής κοινότητας και όχι τις κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις. Τα μέλη των ομάδων συνήθως έχουν κοινούς σκοπούς και ενδιαφέροντα και οι ομάδες που έχουν περισσότερη δύναμη από κάποιο άτομο ή από κάποια άλλη ομάδα φέρονται εκφοβιστικά για διάφορους λόγους. Σ' αυτή την περίπτωση γίνεται λόγος για πίεση από την ομάδα συνομήλικων και ο εκφοβισμός παρουσιάζεται σαν ένα ομαδικό φαινόμενο (Rigby, 2004).

Η πέμπτη και τελευταία προσέγγιση βασίζεται στην ιδέα πως κάποια παιδιά λόγω του χαρακτήρα τους είναι πιο επιρρεπή στο να συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού είτε ως θύτες, είτε ως θύματα. Για παράδειγμα, η δυσκολία χειρισμού των συναισθηματικών αντιδράσεων, που συνδέεται με την έλλειψη του αισθήματος της ντροπής, μπορεί να οδηγήσει στην άσκηση εκφοβισμού. Από την άλλη πλευρά, τα θύματα συνηθίζουν να βιώνουν ντροπή σε μεγάλο βαθμό. Γενικότερα, η περιορισμένη κοινωνική προσαρμογή των παιδιών φαίνεται να συνδέεται με τον εκφοβισμό. Το πρόβλημα του εκφοβισμού στη συγκεκριμένη θεώρηση τοποθετείται στη βάση της επανορθωτικής δικαιοσύνης, της οποίας στόχος είναι η επανενσωμάτωση στην κοινωνία των ατόμων που επηρεάζονται από τις άδικες πράξεις (Rigby, 2004).

Όπως φαίνεται παραπάνω, υπάρχει μια σειρά εναλλακτικών οπτικών του

φαινομένου του εκφοβισμού, οι οποίες συνδέουν το φαινόμενο αυτό με συγκεκριμένες κάθε φορά αιτίες. Συνεπώς, το σχολείο μπορεί να εξετάσει το φαινόμενο του εκφοβισμού μέσα από διάφορες οπτικές. Τα ερευνητικά δεδομένα δεν έχουν καταλήξει στο ποια οπτική είναι πιο χρήσιμη για την ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης για τη μείωση του εκφοβισμού στα σχολεία (Rigby, 2004)

1.7 Εκφοβισμός, φύλο και ηλικία

Οι έρευνες σχετικά με τις διαφορές στο βαθμό εμπλοκής στον εκφοβισμό ανάλογα το φύλο καταλήγουν σε αντιφατικά αποτελέσματα. Σε πολλές έρευνες φαίνεται τα αγόρια να εμπλέκονται περισσότερο στον σχολικό εκφοβισμό συγκριτικά με τα κορίτσια ως θύτες, θύματα και θύτες/θύματα (Boulton & Underwood, 1992. Lagerspetz et al., 1982. Rigby & Slee, 1991. Salmivallietal., 1996). Σε άλλες έρευνες δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά φύλου στον εκφοβισμό (Givens, 2009. Sapouna, 2008. Swit & McMaugh, 2012).

Οι έρευνες σχετικά με τις διαφορές στην εμπλοκή με τον εκφοβισμό βάσει της ηλικίας χωρίζονται σε αυτές που δεν εντοπίζουν κάποια σημαντική διαφορά και σε αυτές που υποστηρίζουν πως ο εκφοβισμός μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας (Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992. Boulton & Underwood, 1992. Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheldt, 2001). Σε άλλες έρευνες εξετάστηκε ξεχωριστά η συχνότητα των θυτών και η συχνότητα των θυμάτων με βάση την ηλικία. Βρέθηκε πως η συχνότητα των θυμάτων αυξάνεται με την ηλικία, ενώ η συχνότητα των θυτών μειώνεται. Ακόμη, τα κορίτσια ήταν το ίδιο πιθανό να γίνουν θύματα εκφοβισμού με τα αγόρια, αλλά έχουν τις μισές πιθανότητες να συμμετέχουν σε εκφοβισμό άλλου (Ανδρέου, 2001. Whitney και Smith, 1993).

Επιπλέον, διαφορές παρατηρούνται ανάμεσα στα δύο φύλα και ως προς το είδος εμπλοκής στον εκφοβισμό. Τα κορίτσια και τα αγόρια υποστηρίζουν πως οι άλλοι τους εκφοβίζουν μέσω πειραγμάτων για το πώς κοιτάζουν ή μιλάνε, ενώ τα αγόρια είναι πιο πιθανό να υποστούν άμεση σωματική βία, π.χ. σπρωξιές. Τα κορίτσια είναι πιο συχνά θύματα λεκτικού ή έμμεσου εκφοβισμού, π.χ. διάδοση φημών ή αποκλεισμός από την ομάδα, ενώ πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν πως και η σεξουαλική παρενόχληση είναι ιδιαίτερα συχνή (Felix, Furlong & Austin, 2009). Ακόμη, όσον αφορά τους ρόλους στον εκφοβισμό τα αγόρια θύτες χρησιμοποιούν άμεση σωματική

βία, ενώ τα κορίτσια θύτες χρησιμοποιούν έμμεση βία (Nishina, Juvonen, & Witkow, 2005. Olweus, 1993. Whitney & Smith, 1993. Χαντζή κ.συν., 2000). Γενικότερα, τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε σωματικό εκφοβισμό και θυματοποίηση είτε ως δράστες είτε ως θύματα (Carbone-Lopez, Esbensen & Brick, 2010).

Οι Bjorkqvistetal. (1992) έκαναν μια σειρά από έρευνες με δείγμα 379 παιδιά, τα οποία ανήκαν σε τρεις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες (8,11 και 15 ετών). Βρέθηκε πως η άμεση σωματική επιθετικότητα παρατηρείται σε όλες τις ηλικίες των αγοριών, ενώ η άμεση λεκτική επιθετικότητα εμφανίζεται και στα δύο φύλα στην ηλικία των 15 ετών. Η έμμεση επιθετικότητα εμφανίζεται κυρίως στα κορίτσια και ιδιαίτερα μετά την ηλικία των 8 ετών. Οι Volk, Camilleri, Dane και Marini (2012) βρήκαν πως ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση αυξάνονται σημαντικά στην ηλικία των 14 ή 15 ετών, δηλαδή στη μέση περίπου της εφηβικής περιόδου.

Υπάρχουν κι άλλες έρευνες που υποστηρίζουν το ρόλο που παίζει η ηλικία στη φύση του εκφοβισμού (Ayers, Williams, Hawkins, Peterson, & Abbott, 1999. Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 2000). Η σωματική επιθετικότητα φαίνεται πως μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας, ενώ η λεκτική επιθετικότητα αυξάνεται. Ακόμη, η έμμεση επιθετικότητα συνδέεται με την ωρίμανση και την ύπαρξη ενός κοινωνικού δικτύου μέσα στο οποίο διευκολύνεται η χρήση έμμεσων μεθόδων επιθετικότητας. Όταν τα παιδιά είναι σε μικρότερη ηλικία (8 ετών) δεν διαφέρει σημαντικά η δομή των ομάδων των αγοριών και των κοριτσιών. Σε μεγαλύτερη ηλικία (11,15 ετών) όμως τα κορίτσια δημιουργούν πιο σταθερές ομάδες και αναπτύσσουν περισσότερες φιλίες ανά ζεύγη και με αυτό τον τρόπο διευκολύνεται η χρήση της χειραγώγησης. Τέλος, τα κορίτσια εκδηλώνουν μείωση των λεκτικών επιθέσεων πιο γρήγορα από τα αγόρια και ίσως το γεγονός αυτό να προωθεί έμμεσες μορφές επιθετικότητας (Bjorkqvist et al, 1992).

1.8 Στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού

Η αντιμετώπιση του εκφοβισμού είναι ένα θέμα που απασχολεί τόσο το σχολείο, όσο και την ευρύτερη κοινωνία. Κατά καιρούς έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, καθώς και ανάπτυξης στοχευμένων παρεμβάσεων για την πρόληψη, αλλά και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Τσιάκαλος, 2008). Στην Ελλάδα έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες ανάπτυξης

προγραμμάτων πρόληψης με σκοπό τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι τα προγράμματα αγωγής υγείας. Ένα άλλο παράδειγμα είναι το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Daphne (2008-2010), για την ευαισθητοποίηση των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει 4 στάδια: 1) ποσοτική μελέτη των στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων σε δημοτικά σχολεία των Αθηνών και του Έβρου, καθώς και ποιοτική μελέτη σε μαθητές και δασκάλους με ομαδικές εστιασμένες συνεντεύξεις, 2) την ανάπτυξη εγχειριδίου με διάφορες δραστηριότητες που απευθύνεται σε δασκάλους μαθητές και γονείς με στόχο την εφαρμογή ενός προγράμματος πρόληψης και ενημέρωσης για τον εκφοβισμό, 3) εκπαίδευση των δασκάλων διάρκειας 30 ωρών για την ανάπτυξη στρατηγικών υποστήριξης των μαθητών με βάση το εγχειρίδιο, 4) υλοποίηση ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης σε ξεχωριστές ομάδες μαθητών της Δ', της Ε', και της Στ' Δημοτικού στα συμμετέχοντα σχολεία. Οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν στην αναγνώριση και αντιμετώπιση εκφοβιστικών συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου.

Ο Smith (1997, ό.π. αναφ. στο Κυριακίδης, 2007) προτείνει μια παρέμβαση που αφορά γενικότερα όλο το σχολείο και επιτάσσει την εφαρμογή μιας γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής με επικριτική κουλτούρα απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού. Απαραίτητη είναι η επιμόρφωση των δασκάλων για την επίτευξη μιας συγκεκριμένης και συλλογικής στάσης απέναντι στη θυματοποίηση. Στην τάξη θα πρέπει να γίνονται ομαδικές δραστηριότητες, ενώ στο διάλειμμα να υπάρχει καλύτερη επιτήρηση, καθώς τότε παρατηρούνται τα περισσότερα περιστατικά θυματοποίησης. Οι θύτες δεν αντιμετωπίζονται με σύγκρουση, η οποία θα τους φέρει σε αμυντική θέση, αλλά με εφαρμογή μεθόδων «αποφυγής κατηγορίας». Σκοπός είναι η κατανόηση των συνεπειών της θυματοποίησης από το θύμα, η αύξηση της ενσυναίσθησης και η πρόταση λύσεων από τους ίδιους τους θύτες. Τα θύματα μαθαίνουν διεκδικητικούς τρόπους συμπεριφοράς, δηλαδή μαθαίνουν να εκφράζουν και να υπερασπίζονται τις επιθυμίες και τα συναισθήματά τους, χωρίς όμως να καταπατούν τα δικαιώματα των άλλων.

Οι Holtappels και Tillmann (1999 ό.π. αναφ. στο Τσάκαλος, 2008) επικεντρώνονται στους εκπαιδευτικούς και προτείνουν μια παιδαγωγική αντιμετώπιση του προβλήματος. Η αντιμετώπιση αυτή στηρίζεται κυρίως σε πέντε σημεία: 1) Πρόκειται για μια δημοκρατική διαπαιδαγώγηση που δίνει την ευκαιρία και στα αδύναμα παιδιά να ενταχθούν και να συμμετέχουν ενεργά στην τάξη, 2) Προωθείται η

αίσθηση συλλογικότητας, δηλαδή όλα τα παιδιά ανήκουν σε μια ομάδα χωρίς οποιεσδήποτε διαδικασίες περιθωριοποίησης, 3) Παρεμποδίζονται οι διαδικασίες στιγματισμού από τους εκπαιδευτικούς, 4) Προτείνεται η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και άλλους θεσμούς, π.χ. διάφορες κοινωνικές δομές.

Ένας αρκετά ενδιαφέρων τρόπος που βοηθά στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο είναι η διαμεσολάβηση. Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε σε μια ειρηνική διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών, στην οποία συμμετέχουν οι συνομήλικοι μαθητές ως διαμεσολαβητές. Γίνεται μια συζήτηση μεταξύ των εμπλεκόμενων στον εκφοβισμό, την οποία παρακολουθούν οι συμμαθητές που λειτουργούν ως διαμεσολαβητές. Οι συμμαθητές είναι ουδέτεροι και το κλίμα είναι εμπιστευτικό, ενώ προηγουμένως έχουν συναινέσει οι εμπλεκόμενοι. Τα παιδιά μεσολαβητές εκπαιδεύονται στο ρόλο αυτό. Η διαμεσολάβηση προωθεί τη συμμετοχή και την ευθύνη των παιδιών για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων, ενώ μειώνει τον αυταρχισμό και τις παρεμβάσεις των δασκάλων. Στην Ελλάδα αυτό το πρόγραμμα εφαρμόζεται πιλοτικά από το 2005 (Ρουμπάνη και Ζήκα, 2007).

Τέλος, ένα άλλο πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόζεται τόσο σε δημοτικά σχολεία, όσο και σε γυμνάσια είναι το νορβηγικό πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού «OBPP» (Olweus Bullying Prevention Program). Το πρόγραμμα αυτό έχει ως στόχο τη μείωση του εκφοβισμού και την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών. Πρόκειται για μια προσπάθεια συνολικής αναδιάρθρωσης του σχολικού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα στηρίζεται σε τέσσερις αρχές. Οι αρχές στις οποίες βασίστηκε το πρόγραμμα ήταν τέσσερις: α) Οι εκπαιδευτικοί και όσοι ενήλικες αλληλοεπιδρούσαν με τα παιδιά εντός του σχολείου, έπρεπε να ενδιαφέρονται για τους μαθητές, β) να τους βάζουν σταθερά και σαφή όρια, γ) να μη χρησιμοποιούν τιμωρητικές τεχνικές και δ) να δρουν οι ίδιοι ως θετικά πρότυπα. Με βάση αυτές τις αρχές, εφαρμόστηκαν συγκεκριμένες παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου, τάξης, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων εφαρμογής του προγράμματος έδειξε μείωση των περιστατικών τουλάχιστον κατά ένα τρίτο, η οποία διήρκησε μέχρι και πέντε χρόνια μετά (Olweus & Limber, 2010).

2.ΚΥΒΕΡΝΟΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

2.1 Ορισμός του κυβερνοεκφοβισμού

Μια νεότερη μορφή του εκφοβισμού είναι ο κυβερνοεκφοβισμός, στον οποίο ο θύτης εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες που του παρέχουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), προκειμένου να υλοποιήσει τις επιθετικές του προθέσεις. Στη βιβλιογραφία συναντώνται επίσης οι εναλλακτικές ονομασίες: ηλεκτρονικός εκφοβισμός (electronic bullying), διαδικτυακός εκφοβισμός (internet bullying/ online bullying) και τεχνολογικός εκφοβισμός (Αντωνιάδου και Κόκκινος, 2013).

Ο κυβερνοεκφοβισμός αποτελεί μια «επιθετική, σκόπιμη πράξη, η οποία διεξάγεται επανειλημμένα και σε βάθος χρόνου από μια ομάδα ατόμων ή ένα μόνο άτομο, με τη χρήση ηλεκτρονικών μορφών επικοινωνίας, εναντίον ενός θύματος, το οποίο δεν μπορεί να υπερασπιστεί εύκολα τον εαυτό του» (Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett, 2006, σελ. 6). Τα τρία κριτήρια της πρόθεσης, της επανάληψης και της ανισοροπίας δύναμης, που πρότεινε ο Olweus για τον παραδοσιακό εκφοβισμό, φαίνεται να ισχύουν και για τον κυβερνοεκφοβισμό, ενώ έχουν προταθεί δύο ακόμη κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά είναι η ανωνυμία και η δημοσιοποίηση. Η ανωνυμία αναφέρεται στο γεγονός πως η ταυτότητα του θύτη είναι δυνατό να μην γνωστοποιηθεί, με αποτέλεσμα να εντείνονται τα αρνητικά συναισθήματα στο θύμα, όπως η αδυναμία. Η δημοσιοποίηση αναφέρεται στο ότι οι νέοι άνθρωποι θεωρούν μια επίθεση πιο σοβαρή όταν για παράδειγμα μια ντροπιαστική φωτογραφία ανεβαίνει σε μια σελίδα και γίνεται δημόσια, παρά όταν κάτι ντροπιαστικό γίνεται σε ιδιωτικό επίπεδο (Menesini et al., 2012).

Οι Junoven και Gross (2008) ορίζουν τον κυβερνοεκφοβισμό ως «τη χρήση του ίντερνετ ή άλλων μέσων ηλεκτρονικής επικοινωνίας για την προσβολή ή την απειλή κάποιου» (σελ. 497). Ο Li (2008) δίνει τον εξής ορισμό για τον κυβερνοεκφοβισμό: «Εκφοβισμός μέσω ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας, όπως το e-mail, το κινητό τηλέφωνο, τον προσωπικό ψηφιακό βοηθό, τις εφαρμογές ανταλλαγής άμεσων μηνυμάτων (instantmessaging) και τον παγκόσμιο ιστό» (σελ. 224). Οι Patchin και Hinduja (2006) μιλούν για ηθελημένη και επαναλαμβανόμενη βλάβη που προκαλείται

μέσα από ηλεκτρονικό κείμενο.

Οι Slonje και Smith (2008) αναφέρονται στον κυβερνοεκφοβισμό ως την επίθεση που συμβαίνει μέσω μοντέρνων τεχνολογικών συσκευών και ειδικά μέσω κινητών τηλεφώνων ή μέσω του Internet. Ο Willard (2007) ορίζει τον κυβερνοεκφοβισμό ως το να στέλνει ή να ποστάρει κάποιος επιβλαβή ή σκληρά μηνύματα ή εικόνες χρησιμοποιώντας το ιντερνετ ή άλλες ψηφιακές συσκευές επικοινωνίας. Τέλος, οι Smith et al. (2008) αναφέρθηκαν στον κυβερνοεκφοβισμό ως «μια επιθετική, σκόπιμη πράξη που γίνεται από μια ομάδα ή ένα άτομο, που χρησιμοποιούν ηλεκτρονικές μορφές επαφής, επανειλημμένα ενάντια σε ένα θύμα που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του» (σελ 376).

2.2 Σύγκριση παραδοσιακού εκφοβισμού και κυβερνοεκφοβισμού

Ο παραδοσιακός εκφοβισμός και ο κυβερνοεκφοβισμός έχουν κάποια κοινά σημεία. Για παράδειγμα, μια σειρά από έρευνες έδειξαν πως οι θύτες εκφοβισμού και κυβερνοεκφοβισμού επικαλύπτονται σε ένα βαθμό, το ίδιο συμβαίνει και με τα θύματα (Agatston, Kowalski, & Limber, 2012. Tokunaga, 2010). Αυτό το εύρημα ίσως φανερώνει πως η κεντρική συμπεριφορά του εκφοβισμού είναι πιο σημαντική από το μέσο με το οποίο διεξάγεται (Dooley, Pyzalski, & Cross, 2009). Μια άλλη ομοιότητα μεταξύ του παραδοσιακού εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού είναι πως η έκθεση και στα δύο προκαλεί δυσφορία στα θύματα. Ακόμη, και οι δύο συχνά είναι αποτέλεσμα ελλιπής επίβλεψης. Τα περιστατικά συνήθως αρχίζουν στο σχολείο και επηρεάζουν τη σχολική μέρα, ενώ τα θύματα είναι πιο πιθανόν να γίνουν στόχο από κάποιον που ξέρουν (Agatston et al., 2012. Cassidy, Brown, & Jackson, 2011. Cassidy, Jackson, & Brown, 2009. Tokunaga, 2010).

Από την άλλη μεριά, ο κυβερνοεκφοβισμός διαφέρει σε αρκετά σημεία από τον παραδοσιακό εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, ο Smith (2012) περιγράφει δώδεκα διαφορές. Ο κυβερνοεκφοβισμός α) εξαρτάται σε κάποιο βαθμό από την τεχνολογική γνώση, β) είναι πρωτίστως έμμεσος, παρά πρόσωπο με πρόσωπο κι επομένως μπορεί να είναι ανώνυμος, γ) ο θύτης συνήθως δεν βλέπει τις αντιδράσεις του θύματος, τουλάχιστον βραχυπρόθεσμα, δ) η ποικιλία των ρόλων του μάρτυρα στον κυβερνοεκφοβισμό είναι πιο περίπλοκη απ' ό,τι στον παραδοσιακό εκφοβισμό (ο μάρτυρας ίσως είναι με το θύτη όταν στέλνει ή ποστάρει κάτι/ με το θύμα όταν το λαμβάνει/ με κανένα, όταν

επισκέπτεται το σχετικό site, ε) ένα κίνητρο για τον παραδοσιακό εκφοβισμό φαίνεται να είναι το στάτους που κερδίζει ο θύτης δείχνοντας τη δύναμή του πάνω στους άλλους, στ) το εύρος του πιθανού κοινού αυξάνεται, καθώς ο κυβερνοεκφοβισμός μπορεί να φτάσει σε ιδιαίτερα μεγάλο κοινό σε σχέση με το συνηθισμένο κοινό του παραδοσιακού εκφοβισμού, ζ) είναι δύσκολο να ξεφύγει κανείς από τον κυβερνοεκφοβισμό, καθώς το θύμα ίσως λαμβάνει μηνύματα στο κινητό του ή στον υπολογιστή, ή έχει πρόσβαση σε σχόλια στο διαδίκτυο όπου και να είναι.

Ανακεφαλαιώνοντας, ο κυβερνοεκφοβισμός φαίνεται να διαφέρει από τον παραδοσιακό εκφοβισμό με πολλούς τρόπους. Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχουν καθοριστικές διαφορές μεταξύ τους, αυτές ίσως επηρεάζουν άλλες πτυχές. όπως τα κίνητρα και τις επιπτώσεις των δύο αυτών φαινομένων.

2.3 Μορφές ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Οι έρευνες έχουν δείξει μια σειρά από διαφορετικές μορφές κυβερνοεκφοβισμού, που μπορούν να διαχωριστούν ανάλογα με την άμεση ή έμμεση φύση των πράξεων, τις ηλεκτρονικές συσκευές/μέσα που χρησιμοποιούνται ή συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Ο Willard (2007) μίλησε για 9 διαφορετικές κατηγορίες εκφοβισμού:

- 1) **Flaming** (Στην πυρά): Αντιπαλότητες, οι οποίες λαμβάνουν χώρο ηλεκτρονικά-διαδικτυακά μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων με αγενή και χυδαία γλώσσα.
- 2) **Online Harassment** (Διαδικτυακή παρενόχληση): Η επαναλαμβανόμενη αποστολή προσβλητικών μηνυμάτων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή άλλων γραπτών μηνυμάτων (μεταξύ 2 ατόμων).
- 3) **Cyberstalking** (Καταδίωξη στον κυβερνοχώρο): Διαδικτυακή παρενόχληση που περιλαμβάνει απειλές πρόκλησης βλάβης ή υπερβολικό εκφοβισμό (μεταξύ 2 ή περισσότερων ατόμων).
- 4) **Cyberthreats** (Απειλές στον κυβερνοχώρο): Περιλαμβάνει απειλές και εχθρικό περιεχόμενο που αποτελούν γενικές δηλώσεις. Ο συντάκτης της δήλωσης είναι συναισθηματικά αναστατωμένος και ενδέχεται να βλάψει κάποιον άλλον ή τον εαυτό του.

5) **Denigration** (Δυσφήμιση): Η αποστολή προς άλλα άτομα επιβλαβών, ψευδών ή σκληρών δηλώσεων/φημών για ένα άτομο ή η δημοσίευση ανάλογου υλικού στο διαδίκτυο, προκειμένου να το προσβάλει και να βλάψει τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

6) **Impersonation**(Προσωποποίηση): Το άτομο προσποιείται πως είναι κάποιος άλλος και στέλνει ή δημοσιοποιεί υλικό το οποίο εκθέτει αυτό το πρόσωπο, με σκοπό να το προσβάλει και να βλάψει τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

7) **Outing**(Δημοσιοποίηση προσωπικών στοιχείων): Η αποστολή ή δημοσίευση υλικού σχετικά με ένα πρόσωπο, το οποίο περιέχει ευαίσθητες, προσωπικές ή ενοχλητικές πληροφορίες, συμπεριλαμβανομένου της προώθησης προσωπικών μηνυμάτων ή εικόνων.

8) **Trickery**(Εξαπάτηση): Ο θύτης ξεγελά το θύμα με σκοπό να αποκαλύψει μυστικά και ενοχλητικές πληροφορίες κι έπειτα τις μοιράζεται με άλλους στο διαδίκτυο.

9) **Exclusion** (Εξοστρακισμός): Η ωμή και σκληρή εξαίρεση και αποβολή κάποιου από μία ηλεκτρονική ομάδα στο διαδίκτυο.

Στα παραπάνω, η Shoemaker-Galloway (2007) έρχεται να προσθέσει κι άλλες συνηθισμένες μορφές ηλεκτρονικού εκφοβισμού:

1. **BashBoards**(Τελειωτικό χτύπημα): Διαδικτυακοί πίνακες ανακοινώσεων, στους οποίους τα άτομα δημοσιοποιούν οτιδήποτε επιλέξουν και συνήθως πρόκειται για πρόστυχες ή εχθρικές δημοσιεύσεις.
2. **HappySlapping**(Χαρωπό χαστούκισμα): Πρόκειται για ένα σχετικά νέο τύπο εκφοβισμού. Το θύμα δέχεται σωματική επίθεση και κάποιος βιντεοσκοπεί ή φωτογραφίζει το περιστατικό. Έπειτα, η εικόνα ή το βίντεο δημοσιοποιούνται στο διαδίκτυο ή διανέμονται ηλεκτρονικά. Το όνομα του προήλθε από το γεγονός ότι οι θύτες συνηθίζουν να το χαρακτηρίζουν ως απλά μια φάρσα.
3. **TextWars**(Πόλεμοι Κειμένου): Όταν πολλά άτομα δημιουργούν ένα είδος συμμορίας, στέλνοντας στο στοχοποιημένο θύμα εκατοντάδες ηλεκτρονικά και γραπτά μηνύματα.
4. **Onlinepolls**(Διαδικτυακές δημοσκοπήσεις): Διαδικτυακές δημοσκοπήσεις που ζητούν από τους αναγνώστες να ψηφίσουν για συγκεκριμένα επιβλαβή και υποτιμητικά θέματα.

Οι Smithetal. (2008) περιέγραψαν 7 μορφές κυβερνοεκφοβισμού σε σχέση με το μέσο που χρησιμοποιείται κάθε φορά από τον θύτη: την τηλεφωνική κλήση, τα γραπτά μήνυμα στο κινητό, τα e-mail, τα videoclip/ή κλιπ εικόνων, την άμεση ανταλλαγή μηνυμάτων (instantmessaging), το διαδικτυακό ιστότοπο και το chatroom. Υπάρχουν ξεκάθαρες διαφορές μεταξύ αυτών των μέσων όσον αφορά τη φύση της επαφής μεταξύ του θύτη και του θύματος (π.χ. στις τηλεφωνικές κλήσεις απαιτείται ο θύτης να μιλάει στο θύμα, ενώ στο e-mail δεν απαιτείται άμεση επαφή), αλλά και το επίπεδο τεχνικών δεξιοτήτων που απαιτούνται.

Όπως είναι φανερό, υπάρχουν διάφορες κατηγοριοποιήσεις των μορφών εκφοβισμού ανάλογα με την οπτική γωνία των ερευνητών. Τέλος, ενδιαφέρουσα είναι η οπτική των Huang και Chou (2010) οι οποίοι ερεύνησαν τους τύπους του κυβερνοεκφοβισμού σε σχέση με τους διαφορετικούς ρόλους που έχει κάποιος κατά τα περιστατικά αυτά, δηλαδή του θύματος, του θύτη και του μάρτυρα. Η πιο συχνή συμπεριφορά που ανέφεραν οι θύτες και τα θύματα ήταν η απειλή ή η παρενόχληση, τις οποίες ακολουθούν το πείραγμα/κοροϊδία και τέλος η διάδοση φημών. Η σειρά όμως ήταν διαφορετική για τους μάρτυρες, καθώς η κοροϊδία αναφέρθηκε ως η πιο συχνή και ακολούθησε η απειλή/παρενόχληση και τέλος η διάδοση φημών.

2.4 Συχνότητα εμφάνισης κυβερνοεκφοβισμού

Τα ποσοστά του κυβερνοεκφοβισμού και της κυβερνοθυματοποίησης διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό, ανάλογα με το ποιος δίνει τις πληροφορίες (π.χ. θύματα, συνομήλικοι, δάσκαλοι), τον ορισμό και το εργαλείο με το οποίο γίνεται η μέτρηση, την ηλικιακή ομάδα, το φύλο των συμμετεχόντων, τη συχνότητα χρήσης του ίντερνετ και του κινητού τηλεφώνου. Είναι δύσκολο να γίνουν γενικές δηλώσεις για τα ποσοστά, αλλά με την αυξημένη χρήση των ΤΠΕ τα τελευταία χρόνια, ο κυβερνοεκφοβισμός έχει γίνει πιο συχνός (Li, 2006). Τα κινητά τηλέφωνα (κλήση, μήνυμα κειμένου) και οι εφαρμογές άμεσων μηνυμάτων στο internet είναι τα πιο συχνά μέσα που χρησιμοποιούνται για κυβερνοεκφοβισμό (Smithetal., 2008. Sourander et al., 2010).

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως ο κυβερνοεκφοβισμός δεν περιορίζεται σε μια ασήμαντη μερίδα παιδιών και εφήβων. Περίπου το 20-40% των νέων δηλώνουν έχουν πέσει θύματα κυβερνοεκφοβισμού (Arıcak et al., 2008. Dehue, Bolman, &

Völlink, 2008. Hinduja & Patchin, 2008. Li, 2006. Patchin & Hinduja, 2006. Smith et al., 2008). Μερικές έρευνες περιορίζουν το χρονικό όριο στο οποίο ο κυβερνοεκφοβισμός έχει συμβεί (Williams & Guerra, 2007. Wolak, Mitchell, & Finkelhor, 2007. Ybarra, 2004. Ybarra & Mitchell, 2004, 2008) και τα ποσοστά αυτά μειώνονται αρκετά. Ο Junoven και Gross (2008) βρήκαν πως το 72% των νέων από 12-17 ετών αντιμετώπισαν κυβερνοεκφοβισμό στη ζωή τους.

Σε αντίθεση με αυτή την έρευνα, σε μια τηλεφωνική έρευνα το ποσοστό της ηλεκτρονικής θυματοποίησης βρέθηκε να είναι περίπου 6.5% (Ybarra, 2004; Ybarra & Mitchell, 2004). Το ποσοστό αυτό ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι η έρευνα αυτή αναφέρεται μόνο στην παρενόχληση μέσω Internet. Οι Kowalski και Limber (2007) ερεύνησαν τον κυβερνοεκφοβισμό ανάμεσα σε 3.767 μαθητές γυμνασίου στις ΗΠΑ και βρήκαν πως το 11% έχουν δεχθεί κυβερνοεκφοβισμό, το 7% ήταν θύτες ή θύματα του κυβερνοεκφοβισμού και το 4% ήταν θύματα κυβερνοεκφοβισμού τουλάχιστον μια φορά τους τελευταίους μήνες. Παρόμοια, οι Raskauskas και Stoltz (2007) έκαναν έρευνα σε 84 Αμερικάνους έφηβους σε ηλικία 13-18 ετών σχετικά με τη συμμετοχή σε εκφοβισμό και ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι περίπου το 50% υπήρξαν θύματα του κυβερνοεκφοβισμού και το 22% θύτες.

Γενικότερα, οι θύτες του εκφοβισμού συχνά είναι και θύματα εκφοβισμού. Το ίδιο συμβαίνει και στον κυβερνοεκφοβισμό. Τα ευρήματα από μια έρευνα στον Καναδά έδειξαν πως ο εκφοβισμός, ο κυβερνοεκφοβισμός και η θυματοποίηση συνδέονται πολύ στενά (Beran & Li, 2005. Li, 2007). Για παράδειγμα, περίπου το 1/3 από 264 μαθητές γυμνασίου που ήταν θύτες εκφοβισμού δήλωσαν ότι έχουν υπάρξει επίσης θύματα κυβερνοεκφοβισμού και το 16.7% αυτών παραδέχτηκε ότι έχει υπάρξει και θύτης κυβερνοεκφοβισμού. Επιπλέον, περίπου το 30% βρέθηκε να είναι θύτες κυβερνοεκφοβισμού και το 27.3 % αυτών ήταν και θύματα κυβερνοεκφοβισμού. Αυτό μαρτυρά μια τάση για τους θύτες κυβερνοεκφοβισμού να γίνονται θύματα και το αντίστροφο (Li, 2007).

Τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τον κυβερνοεκφοβισμό στην Ελλάδα είναι αρκετά περιορισμένα, αλλά φαίνεται να επιβεβαιώνουν την ύπαρξη του σε μαθητές παιδικής και εφηβικής ηλικίας (Sygkollitou, Psalti, & Karatzia, 2010). Γενικά, θα λέγαμε πως το φαινόμενο του κυβερνοεκφοβισμού είναι λιγότερο συχνό στις Μεσογειακές χώρες, λόγω της καθυστερημένης διάδοσης των ΤΠΕ σε σχέση με άλλες δυτικές χώρες. Ωστόσο, αναμένεται πως θα υπάρξει αύξηση των περιστατικών προβληματικής χρήσης του διαδικτύου τα επόμενα χρόνια ως αποτέλεσμα της αύξησης

της χρήσης των ΤΠΕ (Livingstone & Helsper, 2007).

2.5 Κυβερνοεκφοβισμός και φύλο

Στον παραδοσιακό εκφοβισμό το φύλο φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο. Ωστόσο, στον κυβερνοεκφοβισμό τα αποτελέσματα των ερευνών είναι αντικρουόμενα. Μερικές έρευνες δεν βρήκαν καμία διαφορά όσον αφορά το φύλο, είτε πρόκειται για θύτες, είτε για θύματα του κυβερνοεκφοβισμού (Hinduja & Patchin, 2008. Li, 2010. Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011. Varjas, Henrich, & Meyers, 2009). Άλλες έρευνες έδειξαν πως τα κορίτσια γίνονται πιο συχνά θύματα εκφοβισμού (Beckman, Hagquist, & Hellström, 2013. Kowalski, Limber, & Agatston, 2008. Navarro, Serna, Martínez, & Ruiz-Oliva, 2013. Smith et al. 2008), ενώ υπάρχουν και έρευνες που βρίσκουν πως τα αγόρια αναμειγνύονται περισσότερο στον κυβερνοεκφοβισμό (Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010. Fanti, Demetriou, & Hawa, 2012. Salmivalli & Pöyhönen, 2012). Παρ' όλα αυτά, η συμμετοχή των κοριτσιών στον κυβερνοεκφοβισμό ίσως είναι μεγαλύτερη σε σχέση με τα αγόρια, όπως γίνεται στον σχεσιακό εκφοβισμό συγκριτικά με τον παραδοσιακό σωματικό ή λεκτικό εκφοβισμό (Smith, 2012)

Σε έρευνα με 92 μαθητές σχολείου, ηλικίας 11-16 ετών, τα κορίτσια φαίνεται να είναι περισσότερο εμπλεκόμενα στις διάφορες μορφές κυβερνοεκφοβισμού σε σχέση με τα αγόρια, ανεξάρτητα από τα μέσα που χρησιμοποιούνται (τηλεφωνική κλήση, μηνύματα κειμένου και εφαρμογές άμεσων μηνυμάτων) (Smith et al., 2008). Ακόμη, οι Navarro et al. (2013) ερεύνησαν το ρόλο του Internet και τη γονεϊκή διαμεσολάβηση στην κυβερνοθυματοποίηση ανάμεσα σε 1068 Ισπανούς μαθητές (10-12 χρονών). Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, ενώ τα κορίτσια ανέφεραν πιο συχνή θυματοποίηση σε σχέση με τα αγόρια.

Κάποιοι ερευνητές αναφέρουν πως τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε κυβερνοεκφοβισμό, καθώς μπορεί να έχουν λιγότερες αναστολές στο διαδίκτυο κι επομένως αισθάνονται πιο άνετα να εκφοβίσουν τους άλλους λόγω της ανωνυμίας του Internet (Keith & Martin, 2005. Ybarra & Mitchell, 2004). Μια άλλη ομάδα ερευνητών υποθέτει πως παίζει ρόλο το μέσο μέσω του οποίου εκδηλώνει ή δέχεται κάποιος εκφοβισμό. Για παράδειγμα, τα κορίτσια φαίνεται να γίνονται πιο συχνά στόχος

εκφοβισμού μέσα από e-mail (Hinduja & Patchin, 2008), ενώ τα αγόρια γίνονται θύματα περισσότερο μέσω μηνυμάτων κειμένου. (Slonje & Smith, 2008. Smith et al., 2008).

Τέλος, κάποιες έρευνες υποστηρίζουν πως τα αγόρια είναι πιο συχνά θύτες κυβερνοεκφοβισμού (Calvete et al., 2010. Kokkinos & Antoniadis, 2013. Li, 2006. Popovic-Citic, Djuric, & Cvetkovic, 2011. Smith et al., 2008).

2.6 Κυβερνοεκφοβισμός και ηλικία

Ανάμεικτα ήταν τα αποτελέσματα των ερευνών και για την ηλικία. Η πλειοψηφία των ερευνών σχετικά με τον κυβερνοεκφοβισμό έγινε σε παιδιά και εφήβους 12-17 ετών, μια ομάδα η οποία θεωρείται ότι είναι περισσότερο ευάλωτη (Li, 2006). Πολλές έρευνες φανερώνουν μια έλλειψη συσχέτισης μεταξύ ηλικίας και ηλεκτρονικής θυματοποίησης (Didden et al., 2009. Patchin & Hinduja, 2006. Smith et al., 2008). Για παράδειγμα, τα ευρήματα μιας έρευνας σε μαθητές ηλικίας 11-16 ετών στο Λονδίνο έδειξαν ότι η ηλικία δεν επηρεάζει τον κυβερνοεκφοβισμό και την κυβερνοθυματοποίηση. Ωστόσο, οι ερευνητές βρήκαν σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ της ηλικίας και του φύλου σε σχέση με τις επιπτώσεις του εκφοβισμού μέσω e-mail και τη χρήση εφαρμογών άμεσων μηνυμάτων (Smith et al., 2008). Ακόμη, οι Smith et al. (2008) παρατήρησαν πως τα μηνύματα κειμένου, ο εκφοβισμός μέσω εικόνων και οι εφαρμογές άμεσων μηνυμάτων ήταν λιγότερο συνηθισμένες στα μικρότερα παρά στα μεγαλύτερα παιδιά.

Τα νεότερα αγόρια πίστευαν ότι οι επιπτώσεις του εκφοβισμού μέσω e-mail είναι χειρότερες σε σχέση με τις επιπτώσεις στα κορίτσια της ίδιας ηλικίας, ενώ αυτή η διαφορά μειώνεται στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Ακόμη, τα μεγαλύτερα αγόρια ήταν πιο πιθανό να εκφοβίσουν μέσω κάποιων εφαρμογών άμεσων μηνυμάτων σε σχέση με τα μικρότερα αγόρια. Οι Williams και Guerra (2007) βρήκαν πως οι μαθητές της πέμπτης τάξης έχουν υποστεί λιγότερο κυβερνοεκφοβισμό σε σχέση με τους μαθητές της πρώτης και δευτέρας γυμνασίου. Άλλες έρευνες έδειξαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της ηλικίας και της κυβερνοθυματοποίησης σε μαθητές 11-14 ετών (Kowalski & Limber, 2007) και 10-15 ετών (Ybarra, Mitchell, Wolak, & Finkelhor,

2006). Σε έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα, βρέθηκε πως οι μαθητές Γυμνασίου συμμετείχαν συχνότερα σε περιστατικά κυβερνοεκφοβισμού σε σχέση με τους μαθητές του δημοτικού (Kokkinos & Antoniadí, 2013). Συνεπώς, τα ευρήματα αυτά δείχνουν πως τα περιστατικά κυβερνοεκφοβισμού είναι πιο συχνά στο γυμνάσιο, όπως επιβεβαιώνουν και διάφορες ανασκοπήσεις ερευνών (Smith, 2012. Tokunaga, 2010).

Τέλος, η έρευνα σχετικά με τον κυβερνοεκφοβισμό στους φοιτητές φανέρωσε μεγάλα ποσοστά κυβερνοεκφοβισμού. Για παράδειγμα, οι Kowalski, Giumetti, Schroeder & Reese (2012a) βρήκαν ότι πάνω από το 30% των φοιτητών δήλωσαν πως η πρώτη τους εμπειρία με τον κυβερνοεκφοβισμό ήταν στο πανεπιστήμιο.

2.7 Συχνότητα χρήσης του ίντερνετ

Οι προηγούμενες έρευνες έδειξαν πως τα ποσοστά κυβερνοεκφοβισμού και κυβερνοθυματοποίησης συνδέονται θετικά με την αύξηση της χρήσης της τεχνολογίας και των τεχνολογικών επιτευγμάτων (David-Ferdon, & Hertz, 2007. Didden et al., 2009. Smith et al., 2008). Σε έρευνα με δείγμα 503 έφηβους στις ΗΠΑ βρέθηκε πως οι μαθητές που χρησιμοποιούν περισσότερο το κινητό τηλέφωνο, είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε κυβερνοεκφοβισμό, είτε ως θύματα, είτε ως θύτες (Osborne, 2012). Τα θύματα κυβερνοεκφοβισμού συχνά αναφέρουν υψηλά ποσοστά online δραστηριοτήτων, όπως online συζητήσεις, e-mails, blogging και αποστολή μηνυμάτων μέσω εφαρμογών άμεσων μηνυμάτων σε σχέση με τους υπόλοιπους εφήβους (Huang & Chou, 2010. Li, 2007. Navarro et al., 2013. Smith et al. 2008. Ybarra & Mitchell, 2004). Για παράδειγμα, η πλειοψηφία (88.6%) των θυμάτων του κυβερνοεκφοβισμού σε έρευνα που έγινε σε 177 μαθητές γυμνασίου στον Καναδά χρησιμοποιεί υπολογιστή τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα και κάθε θύτης κυβερνοεκφοβισμού ανέφερε ότι αυτός-ή χρησιμοποιεί υπολογιστή τουλάχιστον 4 φορές την εβδομάδα (Li, 2007).

Οι online δραστηριότητες έχουν αυξηθεί κατακόρυφα τα τελευταία χρόνια με την εμφάνιση εφαρμογών, όπως το Facebook, το Youtube και το Instagram. Οι ενεργοί χρήστες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης που σπαταλούν πολύ χρόνο online είναι πιο εκτεθειμένοι σε κινδύνους όπως ο κυβερνοεκφοβισμός κτλ (Floros, Siomos, Fisoun, Dafouli, & Geroukalis, 2013. Kumazaki, Suzuki, Katsura, Sakamoto, & Kashibuchi, 2011), ενώ φαίνεται πως τείνουν να εμπλέκονται πιο πολύ σε δραστηριότητες κυβερνοεκφοβισμού, τυχερά παιχνίδια, πορνογραφία και άλλες σχετικές

δραστηριότητες (Floros et al., 2013).

2.8 Οι ρόλοι των συμμετεχόντων στο φαινόμενο του κυβερνοεκφοβισμού

Σχετικά με τους ρόλους των συμμετεχόντων στον κυβερνοεκφοβισμό φαίνεται να ισχύει ότι και στον παραδοσιακό εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, οι 3 βασικοί ρόλοι που εμφανίζονται στο φαινόμενο του κυβερνοεκφοβισμού είναι: το άτομο που ξεκινά και διεξάγει την επιθετική ενέργεια (θύτης), ο αποδέκτης της (θύμα) και τέλος το άτομο που είναι αμέτοχο στην εξέλιξη των περιστατικών (αμέτοχος-παρατηρητής). Επιπρόσθετα, έρευνες έδειξαν πως στα περιστατικά κυβερνοεκφοβισμού εμπλέκονται και μαθητές που λειτουργούν ταυτόχρονα ως θύτες και θύματα, όπως γίνεται και στον σχολικό εκφοβισμό (Slonje, Smith, & Frisen, 2012).

Ακόμη, κάποια άτομα βοηθούν τον θύτη να επιτεθεί και κάποια άλλα ενθαρρύνουν τον θύτη. Ένας άλλος ρόλος είναι ο υπερασπιστής του θύματος, ο οποίος βοηθά το θύμα να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Ωστόσο, οι ρόλοι στον κυβερνοεκφοβισμό συνήθως δεν είναι σταθεροί (Camodeca, Goossens, Schuenge, & Terwogt, 2003).

2.9 Παράγοντες κινδύνου που συνδέονται με τον κυβερνοεκφοβισμό

Η έρευνα σχετικά με τους παράγοντες κινδύνου στον κυβερνοεκφοβισμό ξεκίνησε σχετικά πρόσφατα. Η ολοένα και αυξανόμενη χρήση των ΤΠΕ οδηγεί σε όλο και μεγαλύτερη αποκάλυψη προσωπικών στοιχείων (Valkenburg & Peter, 2009). Τα κίνητρα που οδηγούν κάποιον στο να γίνει θύτης κυβερνοεκφοβισμού χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, όπως φανερώνουν δεδομένα από ποιοτική έρευνα με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε μαθητές ηλικίας 15-19 ετών (Varjas, Talley, Meyers, Parris, & Cutts, 2010). Στην πρώτη κατηγορία βρίσκονται τα εσωτερικά κίνητρα που περιλαμβάνουν την εκδίκηση, την πλήξη, τη ζήλια και την προσποίηση μιας άλλης περσόνας. Στη δεύτερη κατηγορία βρίσκονται τα εξωτερικά κίνητρα που περιλαμβάνουν το γεγονός πως δεν υπάρχουν συνέπειες και πως αποφεύγονται εύκολα

οι συγκρούσεις (ο θύτης κυβερνοεκφοβισμού μπορεί να αποφύγει την πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση με το θύμα) (Cassidy et al., 2009).

Τα παιδιά που αποκαλύπτουν περισσότερα στοιχεία για τον εαυτό τους διατρέχουν και μεγαλύτερο κίνδυνο να γίνουν θύματα κυβερνοεκφοβισμού, κατά τον οποίο οι πληροφορίες αυτές χρησιμοποιούνται κατά του θύματος. Συνεπώς, πολλά από τα θύματα κυβερνοεκφοβισμού παρουσιάζουν συχνή και ριψοκίνδυνη χρήση του ίντερνετ (Erdur-Baker, 2010. Smith et al., 2008).

Επιπλέον, μια ισχυρή σχέση φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στην παραδοσιακή κακοποίηση στο σχολείο και την κυβερνοθυματοποίηση (Katzer, Fetchenhauer, & Belschak, 2009). Ο κίνδυνος δηλαδή να αναμειχθεί κάποιος στον κυβερνοεκφοβισμό είναι μεγαλύτερος, αν κάποιος αναμειγνύεται συχνά σε περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο. Ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας του κυβερνοεκφοβισμού φαίνεται να είναι η κυβερνοθυματοποίηση και το αντίστροφο. Η κατεύθυνση της σχέσης δεν έχει διευκρινιστεί μέχρι τώρα (Kowalski et al., 2012b).

Οι μαθητές, οι οποίοι έχουν θετικές πεποιθήσεις για την άμεση επιθετικότητα και την επιθετικότητα στις σχέσεις, είναι πιο πιθανό να είναι επιθετικοί στο διαδίκτυο (Ang, Tan, & Mansor, 2010. Werner, Bumpus, & Rock, 2010) Ακόμη, αυτοί που εμπλέκονται περισσότερο και αυτοί που ασχολούνται με τη διαδικτυακή παρενόχληση σε τακτική βάση δείχνουν λιγότερη ενσυναισθητική ανταπόκριση (Steffgen, Konig, Pfetsch, & Melzer, 2011).

Οι Hinduja και Patchin (2011) βρήκαν ενδείξεις πως οι μαθητές που περνούν κάποια ψυχοπαιστικά περιστατικά στη ζωή τους ήταν πιο πιθανό να συμμετέχουν στον εκφοβισμό και τον κυβερνοεκφοβισμό. Μια άλλη μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς με την οποία βρέθηκε να συνδέεται ο κυβερνοεκφοβισμός είναι η παραβατική συμπεριφορά. Οι Ybarra και Mitchell (2004) βρήκαν πως οι θύτες κυβερνοεκφοβισμού παρουσιάζουν αυξημένη παραβατική συμπεριφορά (π.χ. καταστροφή ξένης περιουσίας, κάπνισμα, κατανάλωση αλκοόλ).

Τέλος, η ηθική αποδέσμευση συνδέεται θετικά με τον κυβερνοεκφοβισμό (Pornari & Wood, 2010). Οι Pornari και Wood (2010) υποστηρίζουν πως αν και η ηθική αποδέσμευση συνδέεται με τον κυβερνοεκφοβισμό, αλλά και τον παραδοσιακό εκφοβισμό, ο πρώτος απαιτεί χαμηλότερα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης, καθώς υπάρχει μεγαλύτερη ανωνυμία και οι αντιδράσεις του θύματος δεν γίνονται αντιληπτές

άμεσα. Υπάρχουν ακόμη έρευνες που δεν βρίσκουν καμία σχέση μεταξύ του κυβερνοεκφοβισμού και της ηθικής αποδέσμευσης.

2.10 Οι επιπτώσεις του κυβερνοεκφοβισμού

2.10.1 Στο θύμα

Όλες οι μορφές εκφοβισμού έχουν αρνητικές συνέπειες για τα θύματα. Ωστόσο, οι συνέπειες αυτές ποικίλουν με βάση τις διαφορές τους. Το πιθανώς μεγάλο κοινό του κυβερνοεκφοβισμού μπορεί να κάνει το θύμα να νιώσει χειρότερα λόγω της μεγαλύτερης ντροπής που αισθάνεται (Slonje & Smith, 2008). Ωστόσο, το μεγαλύτερο κοινό μπορεί να προσφέρει πιο γρήγορα βοήθεια στο θύμα και να ενημερωθούν πιο γρήγορα οι ενήλικες. Συνεπώς, το θύμα θα νιώθει λιγότερη μοναξιά (Slonje, Smith, & FriséN, 2013). Οι Hay, Meldrum και Mann (2010) βρήκαν πως η κυβερνοθυματοποίηση έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο σε σχέση με την παραδοσιακή θυματοποίηση σε θέματα αυτοκαταστροφής. Παρά το γεγονός όμως πως πολλοί ερευνητές έχουν επικεντρώσει τις έρευνες στην αυτοκτονία ως αποτέλεσμα του κυβερνοεκφοβισμού που υφίσταται κάποιος, δεν πρόκειται για μια από τις πιο συχνές επιπτώσεις του κυβερνοεκφοβισμού. Αντίθετα, στις περιπτώσεις που μια αυτοκτονία ακολουθεί κάποια περιστατικά κυβερνοεκφοβισμού φαίνεται πως η αυτοκτονία δεν συνδέεται άμεσα με τον εκφοβισμό, αλλά εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες, όπως η ψυχική υγεία και η ευημερία των θυμάτων (Kowalski, Morgan, & Limber, 2012b. Patchin & Hinduja, 2012b).

Σε κάποιες έρευνες ο κυβερνοεκφοβισμός φαίνεται να έχει πιο σοβαρές επιπτώσεις σε σχέση με τον παραδοσιακό εκφοβισμό, ενώ άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν πως οι συνέπειες του κυβερνοεκφοβισμού είναι μικρότερες ή ίσες με αυτές του παραδοσιακού εκφοβισμού (Kowalski et al., 2012b. Monks, Robinson, & Worlidge, 2012. Sakellariou, Carroll, & Houghton, 2012). Ακόμη, βρέθηκε πως διαφορετικοί τύποι εκφοβισμού ίσως προκαλούν διαφορετικά συναισθήματα. Ένα παράδειγμα αποτελεί πως η θυματοποίηση μέσω κινητού συνδέθηκε από τους περισσότερους μαθητές με το συναίσθημα ανησυχίας και γενικότερα με υψηλότερα

επίπεδα φόβου, κατάθλιψης και απελπισίας σε σχέση με τη θυματοποίηση στο Ίντερνετ (Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra, & Vega, 2009). Οι Smithetal. (2008) σημείωσαν πως συγκεκριμένες κατηγορίες κυβερνοεκφοβισμού, ιδιαίτερα οι εκφοβιστικές φωτογραφίες και τα βίντεο, έχουν μεγαλύτερο αρνητικό αντίκτυπο σε σχέση με παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού, άλλες έχουν τον ίδιο αντίκτυπο (π.χ. μηνύματα κειμένου) και άλλες μικρότερο (π.χ. εκφοβισμός μέσω e-mail). Η μελλοντική έρευνα χρειάζεται να διακρίνει μεταξύ των διαφόρων μορφών του κυβερνοεκφοβισμού.

Στην πραγματικότητα πολλές από τις επιπτώσεις του κυβερνοεκφοβισμού συμπίπτουν με αυτές του παραδοσιακού εκφοβισμού, όπως η κατάθλιψη, η χαμηλή αυτοπεποίθηση, το άγχος, ο αυτοκτονικός ιδεασμός και τα ψυχοσωματικά προβλήματα, οι πονοκέφαλοι και οι διαταραχές ύπνου (Kowalski et al., 2012b. Menesini & Nocentini, 2012. Olweus, 2012. Smith, 2012).

Άτομα τα οποία υπήρξαν θύματα κυβερνοεκφοβισμού εκδηλώνουν δυσπροσαρμοστικότητα και μια σειρά προβλημάτων, όπως είναι το άγχος, η μοναξιά, η θλίψη και η ανασφάλεια (Frost, 1991. Hawker & Boulton, 2000). Πέρα από αυτά τα προβλήματα εσωτερίκευσης τα θύματα κυβερνοεκφοβισμού μπορούν να εμφανίσουν και προβλήματα εξωτερίκευσης, όπως η παρορμητικότητα και η υπερδραστηριότητα (Camodeca, Goosens, Schuengel, & Terwogt, 2003. Johnson, Thompson, Wilkinson, Walsh, Balding, & Wright, 2002).

Ωστόσο, κάποια από τα θύματα του κυβερνοεκφοβισμού δηλώνουν πως δεν ενοχλήθηκαν από τον εκφοβισμό, καθώς δεν είναι «πραγματικός» ή σωματικός. Συνοψίζοντας, ο κυβερνοεκφοβισμός και ο παραδοσιακός εκφοβισμός φαίνεται να έχουν σε γενικές γραμμές παρόμοιες επιπτώσεις, αλλά κάποια χαρακτηριστικά του κυβερνοεκφοβισμού, όπως η ανωνυμία και η ντροπή λόγω του μεγάλου κοινού μπορούν να κάνουν τον αντίκτυπο του κυβερνοεκφοβισμού ιδιαίτερα δυνατό για τους νέους σε ορισμένες περιστάσεις.

Τέλος, υπάρχει μια αυξανόμενη αναγνώριση του συνεχούς από την παιδική ηλικία στην εφηβεία κι έπειτα στην ενηλικίωση, όσον αφορά τον εκφοβισμό στον κυβερνοχώρο, γεγονός που υποδηλώνει ότι τα εν λόγω πρότυπα συμπεριφοράς αρχίζουν πολύ πριν και εξακολουθούν να υπάρχουν για πολύ μετά το αποκορύφωμά τους στο γυμνάσιο, στο λύκειο, στο πανεπιστήμιο, και στο χώρο εργασίας. Ωστόσο, τα

ποσοστά κυβερνοεκφοβισμού μειώνονται σταδιακά και πολλές φορές εξαλείφονται κατά την ενήλικη ζωή (Agervold, 2007. Beran, Rinaldi, Bickham, & Rich, 2012).

2.10.2 Στο θύτη

Τα ερευνητικά δεδομένα είναι πιο περιορισμένα σχετικά με τις επιπτώσεις του κυβερνοεκφοβισμού στους θύτες. Γενικά, θα λέγαμε πως αν ο θύτης δεν βλέπει το θύμα, τότε ίσως δεν έχει ακριβή αντίληψη των συνεπειών των πράξεών του (Slonje et al., 2013). Οι θύτες αναφέρουν πως αισθάνονται επιθετικότητα, εκδικητικότητα και χαρά. Κάποιοι άλλοι αισθάνονται ενοχή και λύπη (Kowalski et al., 2012b).

Επιπλέον, ο κυβερνοεκφοβισμός συνδέεται με υπερκινητική συμπεριφορά, προβλήματα συμπεριφοράς και λιγότερη θετική κοινωνική συμπεριφορά (vonMarées & Petermann, 2012). Ο Zhou et al. (2013) βρήκε σημαντικές διακυμάνσεις στη σχολική επίδοση ανάμεσα στους μαθητές που εμπλέκονταν στον κυβερνοεκφοβισμό και αυτούς που δεν εμπλέκονταν σε δείγμα 1438 Κινέζων μαθητών Γυμνασίου. Οι θύτες είναι πιο πιθανό να αναφέρουν παράνομη χρήση ουσιών και συμμετοχή σε παραβατική συμπεριφορά (Hinduja & Patchin, 2008. Ybarra & Mitchell, 2004). Επιπρόσθετα, είναι πιο πιθανό να πέσουν θύματα εκφοβισμού εκτός του internet και να δείξουν προβληματική συμπεριφορά, λιγότερο συνεπή παρακολούθηση του σχολείου και πιο επιθετικές και παραβατικές συμπεριφορές (Patchin & Hinduja, 2012).

Αν και οι έρευνες δείχνουν σχέση μεταξύ του κυβερνοεκφοβισμού και άλλες προβληματικές συμπεριφορές, κάποιοι ερευνητές επισημαίνουν πως ο θύτης εκφοβισμού μπορεί να είναι ο μέσος νέος και όχι απαραίτητα ο νέος με προβλήματα συμπεριφοράς ή από μια περιθωριοποιημένη ομάδα ή με προβληματική επίδοση στο σχολείο. Οι θύτες κυβερνοεκφοβισμού φαίνεται δηλαδή να ξεπερνούν τις εθνικές, κοινωνικές διακρίσεις και είναι εξίσου πιθανό να πρόκειται για «καλούς» και «κακούς» μαθητές (Cassidy et al., 2009. Patchin & Hinduja, 2012).

2.11 Στρατηγικές αντιμετώπισης κυβερνοεκφοβισμού

Μια σειρά από μεθόδους για την αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού έχουν βρεθεί στη βιβλιογραφία. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης που βασίζονται στην

τεχνολογία φαίνεται να χρησιμοποιούνται περισσότερο από άτομα θύματα του κυβερνοεκφοβισμού, τα οποία προσπαθούν να αποτρέψουν μελλοντική κακοποίηση. Παραδείγματα μεθόδων αντιμετώπισης είναι οι αυστηρές ρυθμίσεις ιδιωτικότητας σε τεχνολογίες βασισμένες στο διαδίκτυο, όπως οι εφαρμογές άμεσων μηνυμάτων και τα e-mail, άλλα και η αλλαγή των ονομάτων χρήστη και των διευθύνσεων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Arıcak et al., 2008. Juvonen & Gross, 2008. Smith et al., 2008).

Παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης υιοθετούνται σπανιότερα. Σε σχετική έρευνα μόνο το 25% των θυμάτων απάντησε πως δεν έκανε απολύτως τίποτα για να απαντήσει στον κυβερνοεκφοβισμό που δέχτηκε. Το να αγνοεί κανείς τους κυβερνοεκφοβιστές μπορεί να είναι μια λύση όταν πρόκειται για μεμονωμένα επεισόδια. Όσο αυξάνεται η σοβαρότητα και η συχνότητα των περιστατικών αλλάζει και ο τρόπος αντιμετώπισης (Patchin & Hinduja, 2006).

Άλλες έρευνες έδειξαν ότι τα θύματα ψάχνουν ενεργούς τρόπους αποτροπής μελλοντικών επιθέσεων. Περίπου το 15-35% των νέων απλά ζητάνε από τους κυβερνοεκφοβιστές να σταματήσουν (Arıcak et al., 2008. Juvonen & Gross, 2008. Smith et al., 2008). Η παράκληση να σταματήσουν αρκετές φορές συνδέεται με απειλές για αναφορά σε έναν ενήλικα, αν η συμπεριφορά του θύτη συνεχιστεί. Ωστόσο, στην πραγματικότητα τα θύματα πολύ σπάνια ενημερώνουν τους γονείς ή άλλους ενήλικες για την επίθεση που έχουν υποστεί. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα θύματα κυβερνοεκφοβισμού πληροφορούν τους γονείς τους μόνο εκ των υστέρων (Arıcak et al., 2008. Dehue et al., 2008. Slonje & Smith, 2007). Τα θύματα σπάνια αναφέρουν τα περιστατικά κυβερνοεκφοβισμού στους ενήλικες για διάφορους λόγους.

Οι ενήλικες γενικά ενθαρρύνουν τα θύματα να μιλήσουν σε κάποιο δάσκαλο ή στους γονείς σχετικά με τον εκφοβισμό. Αυτή η τακτική είχε κάποια επιτυχία στον παραδοσιακό εκφοβισμό, αν και πολλά θύματα ήταν απρόθυμα στο να πουν στους ενήλικους για τη θυματοποίησή τους. Αυτή η αντίσταση στο να αναφέρουν σε κάποιον τον εκφοβισμό φάνηκε ακόμη μεγαλύτερη στον κυβερνοεκφοβισμό. Σε δείγμα Σουηδών μαθητών σε έρευνα των Slonje και Smith (2008) ούτε ένα από τα θύματα του κυβερνοεκφοβισμού δεν είχε πει σε κάποιον ενήλικα για τη στοχοποίηση του. Οι Cassidy et al. (2009) ζήτησαν από Καναδούς μαθητές να τους πούνε σε ποιον θα το λέγαν αν ήταν θύματα κυβερνοεκφοβισμού. Το 74% απάντησε πως θα το έλεγε σε ένα φίλο, το 57% θα το έλεγε σε ένα γονέα/φύλακα και το 47% στο προσωπικό του σχολείου. Η επιθυμία των μαθητών να το πουν στο προσωπικό του σχολείου ή σε ένα γονέα μειωνόταν με την ηλικία. Αν και αυτά τα ποσοστά είναι ενθαρρυντικά, πέφτουν

δραματικά όταν τα θύματα ερωτώνται τι έκαναν στην πραγματικότητα.

Συνοψίζοντας, οι μαθητές συχνά αναφέρουν τεχνικές όπως το μπλοκάρισμα, την αλλαγή κωδικού ή αριθμού τηλεφώνου. Οι περισσότερες έρευνες βρίσκουν πως μάλλον λίγοι ψάχνουν βοήθεια από άλλους. Επιπλέον, αν κάποιος μαθητής αποφασίσει να το πούνε, η πρώτη τους επιλογή συνήθως είναι να το πούνε σε ένα φίλο, μετά σε ένα γονιό και τελευταία σε ένα δάσκαλο. Πολλοί νέοι πιστεύουν ότι το να μάθουν πώς να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που σχετίζονται με τη χρήση τεχνολογιών επικοινωνίας είναι μια απαραίτητη δεξιότητα, την οποία πρέπει να έχουν (Junoven & Gross, 2008). Τα θύματα πιστεύουν ότι οι ελευθερίες τους ίσως περιοριστούν αν αναφέρουν στους γονείς τους τη θυματοποίηση. Τα παιδιά και οι έφηβοι είναι απρόθυμοι να ενημερώσουν τους γονείς για τους φόβους τους ότι τα pronómia τους στο Internet μπορεί να χαθούν. Η προσωπική διαχείριση της θυματοποίησης θεωρείται μικρό κόστος σε σχέση με τα πλεονεκτήματα της απρόσκοπτης πρόσβασης στο διαδίκτυο (Agatston, Kowalski, & Limber, 2007). Αυτό το σκεπτικό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να απευθύνονται σε φίλους για συμβουλές και υποστήριξη (Arıcak et al., 2008. Dehue et al., 2008). Η κοινωνική υποστήριξη που παρέχεται από φίλους συχνά βοηθάει στην απαλλαγή από το στρες που προέρχεται από τον κυβερνοεκφοβισμό (Cohen & Wills, 1985. Segrin, 2003).

Ένα από τα πιο δημοφιλή ευρωπαϊκά προγράμματα για την πρόληψη του φαινομένου του κυβερνοεκφοβισμού είναι το πρόγραμμα “TABBY στο Διαδίκτυο». Το πρόγραμμα αυτό εκτιμά τον κίνδυνο που διατρέχουν οι νέοι να γίνουν θύτες ή θύματα εκφοβισμού, την λάθος χρήση των τεχνολογικών μέσων, των κινητών και του διαδικτύου γενικότερα. Οι νέοι πληροφορούνται σχετικά με τη σωστή χρήση του διαδικτύου, ενώ καλλιεργούνται οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους με σκοπό να προστατεύονται από τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό και να γνωρίζουν τις συνέπειες της απερίσκεπτης διαδικτυακής συμπεριφοράς (Tabby Trip in EU, 2011).

Κατά καιρούς έχουν εφαρμοστεί διάφορα προγράμματα για τον παραδοσιακό εκφοβισμό. Αυτά τα προγράμματα μπορούν να επεκταθούν και στον κυβερνοεκφοβισμό και να αποτελέσουν ολοκληρωμένα προγράμματα κατά του εκφοβισμού στα σχολεία, να αυξήσουν την ευαισθητοποίηση όλων πάνω στο θέμα αυτό και να εισάγουν διάφορες δραστηριότητες στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Ένα παράδειγμα είναι το πρόγραμμα Kina στη Φιλανδία, που περιλαμβάνει δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε υπολογιστές και υποστηρίζουν τα θύματα των ομάδων συνομηλίκων. Αν και αρχικά είχε σχεδιαστεί για τον παραδοσιακό εκφοβισμό, οι

εκτιμήσεις δείχνουν πως το Κίνα είναι το ίδιο αποτελεσματικό και για τον κυβερνοεκφοβισμό (Salmivalli, Kärna, & Poskiparta, 2011). Άλλα προγράμματα σχετικά με τον εκφοβισμό επισημαίνουν πως είναι σημαντικό ο θύτης να καταλάβει τι έχει κάνει (Pikas, 1989). Αυτή η ιδέα ίσως είναι ιδιαίτερα βοηθητική και στο πλαίσιο του κυβερνοεκφοβισμού. Οι Slonje et al. (2012) ερεύνησαν τη διαφορά στο θέμα των τύψεων μεταξύ του παραδοσιακού εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού. Το 70% αυτών που είχαν υπάρξει θύτες εκφοβισμού μόνο με τον παραδοσιακό τρόπο δήλωσαν πως αισθάνονται τύψεις για τις πράξεις τους, ενώ μόνο το 42% αυτών που υπήρξαν θύτες ηλεκτρονικά δήλωσαν το ίδιο. Αν οι μαθητές δεν αισθάνονται τύψεις για ότι κάνουν, είναι λιγότερο πιθανό να αισθανθούν ενσυναίσθηση.

Μια άλλη παρέμβαση που χρησιμοποιήθηκε περιστασιακά στον παραδοσιακό εκφοβισμό είναι οι κύκλοι ποιότητας. Οι μαθητές σε μικρές ομάδες βρίσκουν πληροφορίες για ένα πρόβλημα, χρησιμοποιούν δομημένες τεχνικές συζήτησης και βρίσκουν λύσεις που παρουσιάζονται και αξιολογούνται από τους δασκάλους και το σχολείο. Αυτή η πρακτική έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία στον κυβερνοεκφοβισμό και είναι πολύ χρήσιμη στο να έχουν γνώση οι εκπαιδευτικοί των μορφών κυβερνοεκφοβισμού που βιώνουν τα παιδιά (Paul, Smith & Blumberg, 2012).

Μια άλλη μορφή υποστήριξης στους μαθητές από τους συνομηλίκους τους είναι οι ηλεκτρονικοί μέντορες. Οι ηλεκτρονικοί μέντορες είναι εκπαιδευμένοι νέοι που βοηθούν τους μαθητές που δέχονται εκφοβισμό σε ένα ασφαλές διαδικτυακό site. Οι άνθρωποι πάνω από 18 ετών μπορούν να εκπαιδευτούν εθελοντικά ως ανώτεροι μέντορες. Οι νέοι που αντιμετωπίζουν εκφοβισμό ή κυβερνοεκφοβισμό μπορούν να συνδέονται και να δέχονται άμεσα βοήθεια από άλλους νέους. Οι μέντορες επιλέγονται είτε μέσω σχολείου είτε προσφέρονται οι ίδιοι εθελοντικά. Το κυρίως πρόγραμμα εκπαίδευσης για τους μέντορες απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 11-18 ετών και περιλαμβάνει ασκήσεις, ομαδική εργασία, παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων και συζήτηση για τον εκφοβισμό και τον κυβερνοεκφοβισμό. Αυτό το πρόγραμμα αξιολογήθηκε θετικά από τους Banerjee, Robinson και Smalley (2010).

Τα προγράμματα που αναπτύχθηκαν αποκλειστικά για την αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού είναι πολύ περιορισμένα. Συνεπώς, ένα πρώτο βήμα θα ήταν να τροποποιηθούν ανάλογα προγράμματα που έχουν χρησιμοποιηθεί με επιτυχία στον παραδοσιακό εκφοβισμό, ώστε η χρήση τους να επεκταθεί και στον κυβερνοεκφοβισμό. Τέλος, υπάρχει ανάγκη για την ανάπτυξη νέων προγραμμάτων που θα στοχεύουν αποκλειστικά στον κυβερνοεκφοβισμό.

3. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

3.1 Ιστορική αναδρομή της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη προσελκύει όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον των ερευνητών και όχι μόνο. Πριν κάποια χρόνια, οι έρευνες επικεντρώνονται σχεδόν αποκλειστικά στις νοητικές ικανότητες του ατόμου. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι ερευνητές στράφηκαν σε άλλες ικανότητες που συνδέονται με παράγοντες κοινωνικούς, συναισθηματικούς, διαπροσωπικούς και ενδοπροσωπικούς παράγοντες (Φλουρής, 2001).

Οι καταβολές της συναισθηματικής νοημοσύνης εντοπίζονται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όταν ο Thorndike εισήγαγε την έννοια της «κοινωνικής νοημοσύνης» ως ένα καινούριο είδος νοημοσύνης (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999). Η κοινωνική νοημοσύνη του Thorndike αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης των άλλων ανθρώπων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, καθώς και την άσκηση κατάλληλης κοινωνικής κρίσης (Thorndike, 1920). Οι Moss, Hunt, Omwake και Ronning (1927) όρισαν την κοινωνική νοημοσύνη ως «την ικανότητα του ατόμου να τα πηγαίνει καλά με τους άλλους» (σ.108).

Λίγα χρόνια μετά, ο Wechsler (1943) πρόσθεσε την κοινωνική νοημοσύνη, όπως την όρισε ο Thorndike, στη θεωρία του για τη νοημοσύνη των ατόμων, ενώ υπέδειξε την ανάγκη ανάπτυξης ψυχομετρικών εργαλείων για την αξιολόγηση αυτών των παραγόντων. Το 1940 αναφέρθηκε εκτός από τα διανοητικά και σε μη διανοητικά στοιχεία, στα οποία αναγνώρισε προσωπικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες, ενώ το 1943 επισήμανε πως τα στοιχεία αυτά δεν πρέπει να αγνοηθούν προκειμένου να προβλεφθεί η ικανότητα κάποιου να πετύχει στη ζωή του (Goleman, 1997).

Ο Gardner (1983) ήταν από τους πρώτους που επιχείρησαν να διευρύνουν την έννοια της νοημοσύνης, Πρότεινε τη θεωρία της «πολλαπλής νοημοσύνης» και τόνισε τη σπουδαιότητα δύο διαφορετικών τύπων νοημοσύνης της γνωστικής, της γνώσης δηλαδή του εσωτερικού κόσμου του εαυτού και της κοινωνικής προσαρμοστικότητας

(Μπρίνια, 2008). Με τη διατύπωση της θεωρίας της «πολλαπλής νοημοσύνης» άνοιξε νέους δρόμους για την κατανόηση της ανθρώπινης ευφυΐας. Το σχολείο ευθύνεται κυρίως για την καλλιέργεια δύο μόνο ευφυϊών, της γλωσσικής και της λογικομαθηματικής, βάζοντας σε δεύτερη μοίρα τις υπόλοιπες. Σύμφωνα με τον Gardner η νοημοσύνη μας χωρίζεται σε 9 είδη, τα οποία έχουν την έδρα σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου:

- **τη γλωσσική-λεκτική νοημοσύνη:** η οποία επιτρέπει σε κάποιον να επιλέξει ακριβώς τη σωστή λέξη και να συλλάβει εύκολα τα νέα νοήματα.
- **τη λογικο-μαθηματική νοημοσύνη:** η οποία αναφέρεται στην ικανότητα για αφηρημένους συλλογισμούς.
- **την οπτικο-χωρική νοημοσύνη:** η οποία αφορά στην ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τις σχέσεις των αντικειμένων και να αναπαράγει από μνήμης οπτικές εικόνες.
- **τη μουσική νοημοσύνη:** η οποία επιτρέπει σε κάποιον να ανιχνεύσει και να αναπαράγει μουσικές δομές.
- **τη σωματική-κινησθητική νοημοσύνη:** η οποία δίνει τη δυνατότητα σε κάποιον να αναπαριστά σκέψεις και ιδέες με την κίνηση.
- **την ενδοπροσωπική νοημοσύνη:** η οποία αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να αποκτά πρόσβαση στα δικά του αισθήματα, η ικανότητα να τα διακρίνει μεταξύ τους και να αντλεί από αυτά στοιχεία για να προσδιορίζει τη συμπεριφορά του.
- **τη διαπροσωπική νοημοσύνη:** η οποία σχετίζεται με την ικανότητα να καταλαβαίνει κάποιος τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των άλλων και ταυτόχρονα να ανταποκρίνεται κατάλληλα σε αυτές τις διαθέσεις, τις επιθυμίες και τα κίνητρα.
- **τη νατουραλιστική νοημοσύνη:** η οποία αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει τις φυσικές μορφές, τα όντα, τα γεγονότα και τα φαινόμενα της φύσης.
- **την υπαρξιακή νοημοσύνη:** η οποία αναφέρεται στο ενδιαφέρον για βασικά

θέματα και θεμελιώδη ερωτήματα για τη ζωή (Gardner, 1983).

Οι ορισμοί που διατυπώθηκαν για την κοινωνική νοημοσύνη και η θεωρία του Gardner για τα διαφορετικά είδη νοημοσύνης έθεσαν τις βάσεις για τη διαμόρφωση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» χρησιμοποιείται ουσιαστικά πρώτη φορά από τον Αμερικανό φοιτητή Leon Payne (1985), που τον συμπεριέλαβε στον τίτλο της διδακτορικής διατριβής του «A study of emotion: Developing emotional intelligence». Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης εμφανίζεται επίσημα πρώτη φορά μόλις το 1990 με εμπνευστές του Salovey και Mayer, οι οποίοι την χρησιμοποιούν για να καταδείξουν ότι τα συναισθήματα και οι γνωστικές λειτουργίες μπορούν να συνδυαστούν για την επεξεργασία πληροφοριών και τη συμπεριφορά. Την περιέγραψαν σαν μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης που περιλαμβάνει:

- ✓ την ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς και να διακρίνει τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων
- ✓ να γνωρίζει σε τι αισθάνεται καλά, τι τον κάνει να αισθάνεται άσχημα και πώς χρησιμοποιεί το «καλά» για να μετατρέψει το «άσχημα»
- ✓ να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για καθοδήγηση της σκέψης και της δράσης (Salovey & Mayer, 1990, σελ. 189).

Στη συνέχεια, οι Salovey και Sluyter επαναπροσδιόρισαν τον όρο για να αποφύγουν την ασάφεια αυτού του ορισμού και κατέληξαν στο ότι υπάρχουν και δεξιότητες όπως αντίληψη, πρόσβαση, κατανόηση και ρύθμιση συναισθημάτων (Salovey & Sluyter, 1997). Επτά χρόνια μετά από τον πρώτο τους ορισμό παρουσίασαν ένα αναθεωρημένο μοντέλο δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στη γνωστική επεξεργασία των συναισθηματικών πληροφοριών. Ορίσαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα «να αντιλαμβάνεται κανείς με ακρίβεια, να αξιολογεί, να εκφράζει και να γενικεύει τα συναισθήματά του όταν αυτά διευκολύνουν τη σκέψη, να κατανοεί το συναίσθημα και τη συναισθηματική σκέψη, να ρυθμίζει τα συναισθήματά του και να προωθεί τη συναισθηματική και την πνευματική του ανάπτυξη» (Mayer & Salovey, 1997, σελ. 10).

Στα μετέπειτα χρόνια, πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, ωστόσο ο ψυχολόγος Daniel Goleman έκανε γνωστή τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης στο ευρύ κοινό. Τα βιβλία του σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη έγιναν ευρέως γνωστά. Το 1995 ο Goleman εκδίδει το βιβλίο “Emotional Intelligence” το οποίο προκαλεί θύελλα αντιδράσεων καθώς μιλάει για ένα νέο τύπο νοημοσύνης ο οποίος μαθαίνεται. Ωστόσο, το βιβλίο αυτό γίνεται δημοφιλές εξαιτίας της ανάγκης των ανθρώπων για μια μορφή εξυπνάδας-νοημοσύνης, η οποία αποκτάται μέσω της μάθησης σε αντίθεση με το IQ (Zeidner, Matthews, Roberts & MacCann, 2003). Ωστόσο, αρκετοί είναι αυτοί που τον κατηγορήσαν για υπεραπλούστευση και εκλαϊκευση, ενώ ο Landy (2005) επισήμανε πως πολλές έρευνες από αυτές που στηρίχτηκε ο Goleman δεν είναι διαθέσιμες για τον αναγνώστη και δημιουργούνται μια σειρά από ερωτήσεις σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση των ερευνών αυτών.

Ο νέος αυτός τύπος νοημοσύνης απασχόλησε ιδιαίτερα τους επιστήμονες, οι οποίοι χρησιμοποίησαν τον όρο αυτό με διαφορετικό τρόπο (Bar-On, 1997. Goleman 1995. Mayer & Salovey, 1993). Δημιουργήθηκε έτσι ποικιλία ορισμών και τρόπων αξιολόγησης της ΣΝ με βάση το πεδίο της ανθρώπινης φύσης που επηρεάζει (γνωστικό, δυναμικό, προσωπικότητα, συμπεριφορά) ή με βάση το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται (Πλατσίδου, 2004).

3.2 Εννοιολογικές διαφορές των όρων συναισθηματική νοημοσύνη, κοινωνική νοημοσύνη και συναισθηματική επάρκεια

Αρχικά, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και της κοινωνικής νοημοσύνης έχουν αρκετά κοινά. Ωστόσο, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια έννοια ευρύτερη καθώς, εκτός από συλλογισμούς σε σχέση με τα συναισθήματα που εγείρονται στα πλαίσια των κοινωνικών συναναστροφών, περιλαμβάνει και συλλογισμούς που αφορούν εσωτερικά συναισθήματα, τα οποία είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Ακόμη, επικεντρώνεται στο συναισθηματικό και όχι απαραίτητα το λεκτικό κομμάτι των προσωπικών και κοινωνικών βιωμάτων. Συνεπώς, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διακριθεί

από την κοινωνική νοημοσύνη (Mayer et al., 1999).

Η διάκριση της συναισθηματικής νοημοσύνης από τη συναισθηματική επάρκεια γίνεται με βάση δύο κυρίως διαφορές. Η συναισθηματική επάρκεια εμφανίζεται ως «αποτελεσματική συμπεριφορά», ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί στο επίπεδο προετοιμασίας της συμπεριφοράς και οδηγεί στην εκτέλεση της αποτελεσματικής συμπεριφοράς (επάρκειας). Οι δύο αυτοί όροι είναι αλληλένδετοι αλλά όχι ταυτόσημοι. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η βάση πάνω στην οποία θα αναπτυχθεί η δεύτερη, παρέχοντας την πρώτη ύλη, τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες. Στη συνέχεια, οδηγούν το άτομο στην εκδήλωση συναισθηματικά αποτελεσματικών συμπεριφορών, καθιστώντας το πλέον «συναισθηματικά επαρκές» (Wakeman, 2006, σελ. 72). Δεν είναι όμως δυνατό να προβλέψουμε αν το άτομο θα συμπεριφερθεί με συναισθηματική επάρκεια αλλά μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τη συμπεριφορά του, αφού εκδηλωθεί (Zeidner et al., 2003, σελ. 86).

Η δεύτερη διαφορά κρύβεται στον ορισμό της αναπτυξιακής ψυχολόγου Carolyn Saarni (1997) για τη συναισθηματική επάρκεια: «Η συναισθηματική επάρκεια ορίζεται ως η επίδειξη της αυτο-αποτελεσματικότητας σε κοινωνικές συναλλαγές που εγείρουν συναισθήματα» (σελ. 38). Στον ορισμό αυτό τονίζεται ο ρόλος της αξιολόγησης της συμπεριφοράς, καθώς το άτομο με τα κριτήρια που θέτει, κρίνει την αποτελεσματικότητα της συμπεριφοράς του και την επάρκειά του. Η Saarni βλέπει τη συναισθηματικά επαρκή συμπεριφορά ως σκόπιμη και ενταγμένη στο ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο, ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη συνίσταται μόνο από νοητικές ικανότητες και αποποιείται οποιαδήποτε σχέσης με κίνητρα και χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000).

Θα μπορούσε να θεωρηθεί πως η συναισθηματική επάρκεια ουσιαστικά αποτελεί ένα ακόμη μικτό μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης, αφού πέρα από τις νοητικές ικανότητες, αποτελείται και από χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του ατόμου, όπως είναι η ενσυναίσθηση (Saarni, 1997) και το σύστημα αξιών του (Saarni, 2000).

3.3 Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι διάφοροι ορισμοί που δόθηκαν κατά καιρούς οδήγησαν στην κατηγοριοποίηση των θεωριών της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, υπάρχουν δύο κατηγορίες μοντέλων με βάση το πού εστιάζει η κάθε θεωρία: α) τα μοντέλα ικανοτήτων και β) τα μικτά μοντέλα. Όταν χρησιμοποιούμε τον όρο μοντέλα ικανοτήτων ή μοντέλα γνωστικο-συναισθηματικών ικανοτήτων αναφερόμαστε στα μοντέλα εκείνα που παρουσιάζουν τη ΣΝ ως νοημοσύνη με την παραδοσιακή έννοια. Οι αντίστοιχες θεωρίες υποστηρίζουν ότι η ΣΝ αποτελείται από τις γνωστικές ικανότητες των ατόμων, οι οποίες επικεντρώνονται στην ικανότητά τους να επεξεργάζονται τις συναισθηματικές πληροφορίες που διαθέτουν (Mayer & Salovey, 1997). Από την άλλη μεριά, μικτά ή κοινωνικο-συναισθηματικά μοντέλα, είναι τα μοντέλα που περιγράφουν τη ΣΝ ως μια σύνθετη εννοιολογική σύλληψη η οποία απαρτίζεται από διάφορες συναισθηματικές ικανότητες, που προέρχονται από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τις προθέσεις της προσωπικότητας (Πλατσίδου, 2004). Το πιο αντιπροσωπευτικό μοντέλο ικανότητας είναι αυτό των Mayer, Salovey και Caruso (1999), ενώ τα πιο αντιπροσωπευτικά μικτά μοντέλα είναι αυτά του Bar-On (2000), του Goleman (1998) και των Petrides και Furnham (2001).

Οι Mayer, Caruso και Salovey (1999) θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ένα σύνολο νοητικών ικανοτήτων. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν πως περιλαμβάνει τις παρακάτω ικανότητες:

1. την «**συναισθηματική αντίληψη και αναγνώριση**», η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, τα οποία αποτυπώνονται στις εκφράσεις του προσώπου, τον τόνο της φωνής, τα έργα τέχνης κ.ά.
2. τη «**συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης**», η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα συναισθήματα που τροφοδοτούν τη σκέψη και να μπορεί να συλλογίζεται με βάση αυτά. Αναφέρεται, δηλαδή, στην ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών, η οποία ασκεί επιρροή στη γνωστική κατάσταση του ατόμου και προωθεί τη διαδικασία της σκέψης.
3. την «**κατανόηση των συναισθημάτων**», η οποία αναφέρεται στην ικανότητα

κατανόησης των σύνθετων συναισθημάτων και των αλληπάληλων συναισθηματικών αντιδράσεων. Η ικανότητα αυτή διευκολύνει τις διαπροσωπικές σχέσεις. Είναι η ικανότητα που κρύβεται πίσω από τη δημοτικότητα, την ηγετική δεινότητα και τη διαπροσωπική επιτυχία.

4. τη «**διαχείριση συναισθημάτων**», η οποία αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης τόσο των προσωπικών συναισθημάτων όσο και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων, Θα πρέπει να είναι σε θέση ο καθένας αντιλαμβάνεται τι κρύβει πίσω του ένα συναίσθημα και να βρίσκει τους πιο κατάλληλους κάθε φορά τρόπους για την αντιμετώπιση συναισθημάτων όπως ο φόβος, η ανησυχία, ο θυμός, η θλίψη. Τα άτομα που είναι σε θέση να ελέγχουν τα συναισθήματά τους αντιμετωπίζουν καλύτερα τις απογοητεύσεις της ζωής και ξεπερνούν τα πισωγυρίσματα (Mayer et. al., 2000).

Οι Mayer κ. συν. (2000) υποστηρίζουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί ως μια ενιαία λειτουργία, στην οποία συμβάλλει τόσο το γνωστικό όσο και το συγκινησιακό σύστημα. Ωστόσο, για να επιτευχθεί η αποτελεσματική συμπεριφορά, θα πρέπει να εναρμονιστούν τα δύο αυτά συστήματα (Nelson, Low, & Vela, 2003). Οι τέσσερις αυτές συστάδες ικανοτήτων ακολουθούν μια εξελικτική πορεία, καθώς πηγαινούν από τις χαμηλότερου επιπέδου ψυχολογικές διεργασίες στις ανωτέρου επιπέδου διεργασίες. Οι συναισθηματικές ικανότητες αναπτύσσονται πιο γρήγορα και σε μεγαλύτερο βαθμό στα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Mayer & Salovey, 1997).

Το μοντέλο του Goleman αναφέρει πως η συναισθηματική νοημοσύνη ενός ατόμου καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο κατέχει τις παρακάτω ικανότητες:

α) την γνώση των συναισθημάτων του εαυτού (αυτεπίγνωση): αναφέρεται στην επίγνωση, αυτοαξιολόγηση και αυτοπεποίθηση των ατόμων για τα συναισθήματά τους, β) τον έλεγχο των συναισθημάτων (αυτοέλεγχο): αναφέρεται στην έκφραση των κατάλληλων συναισθημάτων την κατάλληλη στιγμή, την αυτοπειθαρχία, την αυτορρύθμιση και την προσαρμοστικότητα, γ) την εξερεύνηση κινήτρων για τον εαυτό μας (κίνητρα συμπεριφοράς): αναφέρονται στη χρήση των κατάλληλων συναισθημάτων για την επίτευξη των στόχων, στην πρωτοβουλία και στην αισιοδοξία, δ) την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (ενσυναίσθηση): αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να κατανοούν τους άλλους, να τους παρέχουν υπηρεσίες, να

βοηθούν στην ανάπτυξή τους και να αποδέχονται τη διαφορετικότητά τους και ε) το χειρισμό των σχέσεων (κοινωνικές δεξιότητες): αναφέρεται στη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων και την ομαλή συνύπαρξη με τους άλλους (Goleman, 1998).

Το μοντέλο του Goleman είναι γνωστό ως **μοντέλο της συναισθηματικής επάρκειας**, καθώς υποστηρίζει πως από τη συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου εξαρτάται και η συναισθηματική του επάρκεια (Πλατσίδου, 2004). Η έννοια και οι ικανότητες που συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη προσαρμόζονται συνεχώς στα νέα δεδομένα, καθώς μεγαλώνει το ενδιαφέρον γι' αυτή. Οι Τριλίβα και Ρούσση (2000) παραθέτουν πολλές απόψεις διαφόρων συγγραφέων και αναφέρονται σε ικανότητες όπως «ενόραση», «πρόβλεψη συνεπειών», «δημιουργία διαμέσου της κατάστασης ροής» (σελ. 203).

Ο Bar-On (2000) ήταν από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκαν με τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Πρότεινε την ύπαρξη ενός δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης σε αντιστοιχία με το δείκτη νοημοσύνης με τον οποίο μετράμε τη γνωστική νοημοσύνη. Συγκεκριμένα, κατασκεύασε τον κατάλογο Συναισθηματικού Πηλίκου “**Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I)**”, το οποίο αποτελείται από 133 στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά οργανώνονται σε πέντε βασικές ομάδες και δεκαπέντε υποομάδες. Οι πέντε αυτές ομάδες είναι : οι **ενδοπροσωπικές ικανότητες** (intrapersonalscales), οι **διαπροσωπικές ικανότητες** (interpersonalscales), η **προσαρμοστικότητα** (adaptability), η **διαχείριση του στρες** (stressmanagement) και η **διάθεση** (general mood) (Πλατσίδου, 2004). Οι δεκαπέντε ικανότητες, οι οποίες αποτελούν και τις δεκαπέντε υποκλίμακες του αντίστοιχου ερωτηματολογίου (EQ-i) είναι οι εξής:

1.**Αυτοσεβασμός**: η ικανότητα της επίγνωσης, της κατανόησης, της αποδοχής και του σεβασμού του εαυτού μας (ενδοπροσωπική).

2.**Συναισθηματική Αυτεπίγνωση**: η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει, να αναγνωρίζει, να καταλαβαίνει και να διακρίνει τα συναισθήματα του. Αποτελεί την ελάχιστη απαιτούμενη ικανότητα για κάθε μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης (ενδοπροσωπική).

3.**Θετική έκφραση**: η έκφραση συναισθημάτων, σκέψεων και πεποιθήσεων και η

υπεράσπιση των δικαιωμάτων του ατόμου με κατάλληλους και μη καταστροφικούς τρόπους, συνθέτουν αυτή την ικανότητα (ενδοπροσωπική).

4. Ενσυναίσθηση: η ικανότητα της επίγνωσης, της κατανόησης και της εκτίμησης των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων (διαπροσωπική).

5. Διαπροσωπικές σχέσεις: η ικανότητα καθιέρωσης και διατήρησης αμοιβαίων ικανοποιητικών σχέσεων, οι οποίες διέπονται από την αμοιβαία ανταλλαγή συναισθηματικής οικειότητας (διαπροσωπική).

6. Ανοχή πίεσης: ο σωστός και θετικός χειρισμός των αγχωτικών καταστάσεων, των δυσμενών γεγονότων και των δυνατών συναισθημάτων αποτελεί την ικανότητα αυτή. Είναι πολύ σημαντική για να μπορούμε να στεκόμαστε στα πόδια μας και να μην καταρρέουμε στις δύσκολες καταστάσεις (διαχείριση άγχους).

7. Έλεγχος παρορμητικότητας: η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τα συναισθήματα του, αφού τα αναγνωρίσει και να αντιστέκεται όταν και για όσο χρειάζεται στις παρορμήσεις του (διαχείριση άγχους).

8. Αξιολόγηση πραγματικότητας: η ικανότητα του ατόμου να προσδιορίζει και να αντιστοιχεί αυτό που βιώνει μέσα του και αυτό που υπάρχει έξω στην πραγματικότητα (προσαρμοστικότητα).

9. Ευελιξία: η ικανότητα προσαρμογής συναισθημάτων, ικανοτήτων και συμπεριφοράς, μέσω της ρύθμισής τους, στις αλλαγές καταστάσεων και συνθηκών (προσαρμοστικότητα).

10. Επίλυση προβλημάτων: η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να προσδιορίζει τα συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζει και να οργανώνει, να γενικεύει και με επιμονή να εφαρμόζει αποτελεσματικές λύσεις (προσαρμοστικότητα).

11. Αισιοδοξία: είναι η ικανότητα θετικής αντιμετώπισης της ζωής, ακόμη και όταν οι καταστάσεις παρουσιάζονται ως αντίθετες (γενική διάθεση).

12. Κινητοποίηση εαυτού: η εσωτερική δύναμη και η θέληση του ατόμου να πετύχει τους προσωπικούς του στόχους, μέσω των οποίων θα επιτύχει προσωπική εξέλιξη (ενδοπροσωπική).

13.**Ευτυχία**: όταν το άτομο αισθάνεται μια γενική ικανοποίηση από τη ζωή του, την απολαμβάνει και εκφράζει γενικότερα συναισθήματα (γενική διάθεση).

14.**Ανεξαρτησία**: είναι η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να κατευθύνει τις σκέψεις και τη συμπεριφορά του, χωρίς να ελέγχεται και να καταπιέζεται από τις προσδοκίες, τις υποχρεώσεις και τα συναισθήματά του (ενδοπροσωπική).

15.**Κοινωνική υπευθυνότητα**: η ικανότητα του ατόμου να συνεργάζεται, να προσφέρει με προθυμία και να συμβάλλει με τη δράση του εποικοδομητικά σε μια ομάδα (διαπροσωπική).

Υπάρχει μια βασική διαφορά μεταξύ της θεωρίας του Goleman από την μια μεριά και του Bar-On και των Salovey και Mayer. Ο Bar-On βλέπει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια θεωρία προσωπικότητας και οι Salovey και Mayer ως μια θεωρία νοημοσύνης, ενώ ο Goleman την παρουσιάζει ως μια θεωρία απόδοσης. Γι' αυτό το λόγο η θεωρία του Goleman διαδόθηκε σε σύντομο χρονικό διάστημα, καθώς επικεντρώνεται σε ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες επιδέχονται εκμάθηση και βελτίωση.

Το μοντέλο των Petrides και Furnham (2001) θεωρεί τη ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και συγκαταλέγεται στα μικτά μοντέλα. Θεωρούν πως δεν αναφερόμαστε σε μια νοημοσύνη με την κλασσική έννοια, αλλά προτείνουν τον όρο συναισθηματική επάρκεια, αφού αφορά την αντίληψη του ατόμου για τις ιδέες του. Η ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (traitEI) ορίζεται ως μια συγκέντρωση συναισθηματικών αυτοαντιλήψεων και διαθέσεων, τοποθετημένες στα χαμηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας της προσωπικότητας που είναι δυνατόν να διερευνηθούν σε πρώτη φάση στην αξιολόγηση της προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2003). Ακόμη, η ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας συμπεριλαμβάνει παράγοντες αισιοδοξίας, ευτυχίας, κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτοεκτίμησης (Qualter, Gardner, & Whiteley, 2007). Η προσωπικότητα είναι δυνατόν να περιγραφεί στα πλαίσια πέντε βασικών παραγόντων, οι οποίοι είναι γνωστοί στη βιβλιογραφία με τον όρο «οι Μεγάλοι Πέντε». Αυτοί οι παράγοντες είναι: 1) η Εξωστρέφεια, 2) η Προσήνεια, 3) η Ευσυνειδησία, 4) η Συναισθηματική Σταθερότητα και 5) η Αυτονομία (DeRaad, 1992. Digman, 1990).

Αμφισβητήσεις υπάρχουν σε σχέση με τη ΣΝ ως χαρακτηριστικό της

προσωπικότητας και την προσωπικότητα. Η έννοια της ΣΝ επιδέχεται κριτική από πολλούς ερευνητές καθώς δεν αποτελεί αυθύπαρκτη έννοια και συμπίπτει σε μεγάλο βαθμό με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η ΣΝ ταυτίζεται με την προσωπικότητα και συγκεκριμένα με τους πέντε μεγάλους παράγοντες της προσωπικότητας (Davies, Stankov, & Roberts, 1998) Παρά τις κριτικές, υπάρχουν πρόσφατα ευρήματα που καταδεικνύουν ότι η ΣΝ ως χαρακτηριστικό είναι πάνω και πέρα από τους πέντε μεγάλους παράγοντες της προσωπικότητας (theBigFive) και τους τρεις γιγάντιους παράγοντες (theGiantThree) (Petrides & Furnham, 2003). Η ΣΝ δεν μπορεί να ταυτιστεί μ' αυτήν γιατί αξιολογεί πολύ διαφορετικές και πολύπλοκες παραμέτρους, όπως η ενσυναίσθηση και η ικανοποίηση από τη ζωή (Πλατσίδου, 2004).

Η διάκριση μεταξύ των μοντέλων ΣΝ ικανότητας και χαρακτηριστικού γνωρίσματος της προσωπικότητας είναι απαραίτητη για θεωρητικούς και πρακτικούς λόγους. Αρχικά, οι διαφορετικές προσεγγίσεις αξιολόγησης οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα, παρά το ίδιο εννοιολογικό μοντέλο. Ο πρακτικός λόγος διαχωρισμού των μοντέλων έγκειται στο γεγονός πως η παρέμβαση ως προς την ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων δεν μπορεί να βασίζεται στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση της ΣΝ ως ικανότητας, αλλά σε αυτοαναφορικά ερωτηματολόγια που μετρούν τις αντιλήψεις (Mavrouveli., Petrides, Sangareau, & Furnham, 2009).

Ανακεφαλαιώνοντας, υπάρχει μια σειρά διαφορετικών μοντέλων για τη συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς υπάρχει μια δυσκολία στον ακριβή προσδιορισμό του εννοιολογικού της περιεχομένου και των διαστάσεών της. Ωστόσο, πολλοί υποστηρίζουν πως τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα δεν είναι ανταγωνιστικά μεταξύ τους, άλλα μάλλον συμπληρώνουν το ένα το άλλο. Με αυτό τον τρόπο είμαστε σε θέση να προσδιορίσουμε αυτή τη σύνθετη εννοιολογική κατασκευή από κάθε οπτική (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000. Warwick & Nettelbeck, 2004).

3.4 Διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι Petrides, Furnham και Frederickson (2004), σε μια προσπάθεια να καθορίσουν τις διάφορες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, συγκέντρωσαν τους παράγοντες που εμφανίζονται πιο συχνά στα διάφορα ερωτηματολόγια μέτρησής της. Έτσι, αποτύπωσαν 15 διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες χωρίζονται σε 3 κατηγορίες:

α) την **προσωπική**, η οποία αναφέρεται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η παρορμητικότητα, η προσαρμοστικότητα, η κινητοποίηση του εαυτού, η διαχείριση του άγχους, η αυτοεκτίμηση, η ευτυχία και η αισιοδοξία.

β) την **κοινωνική**, η οποία αναφέρεται σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, όπως η διεκδικητική συμπεριφορά, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η κοινωνική επίγνωση και η ενσυναίσθηση.

γ) τη **συναισθηματική**, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να εκφράζει, να διαχειρίζεται και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, όπως η αντίληψη, η έκφραση, η διαχείριση και η ρύθμιση των συναισθημάτων.

Οι 15 διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης κατά τους Petrides, Furnham και Petrides (2004) είναι οι εξής:

1. προσαρμοστικότητα (ικανότητα προσαρμογής σε καινούριες καταστάσεις)
2. διεκδικητικότητα (ικανότητα υπεράσπισης των δικαιωμάτων με ειλικρίνεια και εντιμότητα)
3. αντίληψη των συναισθημάτων των δικών μου και των άλλων (επίγνωση των συναισθημάτων τους και των συναισθημάτων των άλλων)
4. έκφραση συναισθημάτων (μιλούν για τα συναισθήματά τους στους άλλους)
5. διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων (επηρεάζουν τα συναισθήματα των άλλων)
6. ρύθμιση των συναισθημάτων των άλλων (ελέγχουν τα συναισθήματα των άλλων)
7. χαμηλή παρορμητικότητα (ελέγχουν τις παρορμήσεις τους)
8. σχέσεις (έχουν αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις)

9. αυτοεκτίμηση (είναι επιτυχημένοι κι έχουν αυτοπεποίθηση)
10. κινητοποίηση του εαυτού (έχουν επιμονή για την αντιμετώπιση δυσκολιών)
11. κοινωνική επίγνωση (διαθέτουν αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, είναι πετυχημένοι στη δημιουργία κοινωνικών δικτύων)
12. διαχείριση του άγχους (αντέχουν στις πιέσεις και ρυθμίζουν το άγχος τους)
13. ενσυναίσθηση ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (κατανοούν τον άλλο)
14. ευτυχία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (είναι χαρούμενοι και ικανοποιημένοι από τη ζωή)
15. αισιοδοξία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (έχουν αυτοπεποίθηση και εστιάζουν στη θετική πλευρά της ζωής).

3.5 Ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη

3.5.1 Συναισθηματική νοημοσύνη και διανοητική ευφυΐα

Πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο θέμα. Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δείχνει ότι η σχέση αυτή μεταξύ των δύο ειδών νοημοσύνης ποικίλει και μπορεί να είναι μετρίου ή χαμηλού βαθμού. Οι Mayer, Roberts και Barsade (2008) υποστήριξαν πως η συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα συσχετίζεται μέτρια με τη διανοητική ευφυΐα. Ακόμη, μια επιμέρους πτυχή της συναισθηματικής νοημοσύνης, η κατανόηση των συναισθημάτων εμφανίζει την πιο ισχυρή συσχέτιση με τη διανοητική ευφυΐα. Η συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας βρέθηκε να σχετίζεται μέτρια με την λεκτική ικανότητα, αλλά όχι με τις μη λεκτικές μετρήσεις της νοημοσύνης (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000). Σε άλλη έρευνα, εντοπίζεται πως η διανοητική ευφυΐα έχει μια μέτρια επίδραση στη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας (Petrides,

Frederickson, & Furnham, 2004).

Κάποιες έρευνες αναφέρουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται ελάχιστα με τη διανοητική ευφυΐα (Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007. Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008. VanderZee, Thijs & Schakel, 2002). Σημαντικό είναι το γεγονός πως οι Mavroveli, Petrides, Rieffe και Bakker (2007), καθώς και οι Mavroveli, Petrides, Shove και Whitehead (2008) υποστηρίζουν ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη δεν σχετίζεται ή σχετίζεται πολύ χαμηλά με τη διανοητική ευφυΐα και τις γνωστικές ικανότητες, όπως ακριβώς και κάθε άλλο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.

Τέλος, σε κάποιες έρευνες δεν βρέθηκε σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των γνωστικών ικανοτήτων των ατόμων (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000. Richburg & Fletcher, 2002).

3.5.2 Συναισθηματική νοημοσύνη και ακαδημαϊκή επίδοση

Πολλές είναι οι έρευνες που εξέτασαν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση και κατέληξαν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Έρευνα εξέτασε τις μακροχρόνιες συνέπειες της ΣΝ ως ικανότητας και ως γνώρισμα της προσωπικότητας στην ακαδημαϊκή επίδοση σε Βρετανούς έφηβους (n=413). Οι μαθητές συμπλήρωσαν εργαλεία για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην πρώτη γυμνασίου και στην πρώτη λυκείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα παρεμβαίνει στην επίδραση της γνωστικής ικανότητας στην επίδοση στην πρώτη Λυκείου. Ακόμη, η συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα είχε μια άμεση επίδραση στην επίδοση στην τρίτη Λυκείου μόνο για τα αγόρια. Αυτό υποδηλώνει ότι οι πρωτοβουλίες που βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν τη ΣΝ προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για τη βελτίωση της επίδοσης (Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson, & Whiteley, 2012). Σε πρόσφατη έρευνα, βρέθηκε πως η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση σε παιδιά ηλικίας 11 έως 13 χρονών (Brouzos, Misailidi, & Hadjimattheou, 2014).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Βρετανία έδειξε πως η συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας μετριάζει τη σχέση της γνωστικής ικανότητας και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Επίσης, τα παιδιά με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ήταν λιγότερο πιθανό να έχουν αδικαιολόγητες απουσίες και να αποκλεισθούν από το σχολείο (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004). Έρευνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε φοιτητές έδειξαν ότι η σχέση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή επίδοση ήταν μέτρια (Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bood & Hogan, 2004. Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004. Van Der Zee, Thijs & Schakel, 2002).

Υπάρχουν βέβαια και έρευνες που παρουσιάζουν διαφορετικά αποτελέσματα για το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στη σχολική επίδοση, οι οποίες μελετούν το κάθε μάθημα χωριστά. Οι Petrides, Frederickson και Furnham (2004) πραγματοποίησαν έρευνα σε 650 εφήβους και διαπίστωσαν πως η υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται έμμεσα με τη σχολική επίδοση, καθώς εμφανίστηκε θετική συσχέτιση με τη βαθμολογία σε ορισμένα μαθήματα και τη γενική βαθμολογία μόνο για τους μαθητές με χαμηλή γνωστική νοημοσύνη. Σύμφωνα με τους Brackett, Mayer και Warner (2004) και τους O Connor & Little (2003), το MSCEIT μπορεί να προβλέψει τους βαθμούς στα σχολεία σε επίπεδα από $r = 0,14$ έως $r = 0,23$.

Αρκετές έρευνες ασχολήθηκαν με τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επίδοσης σε φοιτητές. Σε κάποιες έρευνες, η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε με την ακαδημαϊκή επίδοση σε φοιτητές κολεγίου (Brackett & Mayer, 2003. Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, & Dornheim, 1998). Μια έρευνα που έγινε σε φοιτητές ιατρικής έδειξε πως οι φοιτητές με υψηλότερη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη είχαν καλύτερη επίδοση τόσο στις συχνές αξιολογήσεις, όσο και στις τελικές εξετάσεις. Συνεπώς, είναι πιθανό η ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων να βελτιώνει τις επιδόσεις των φοιτητών (Chew, Zain, & Hassan, 2013). Ακόμη, οι Reiff, Hatzes, Bramel και Gibbon (2001) σε σχετική έρευνα βρήκαν πως οι φοιτητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλότερη αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη.

Υπάρχουν και έρευνες που ασχολήθηκαν με το πώς συνδέονται επιμέρους

παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση. Για παράδειγμα, η Πλατσίδου (2005) βρήκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ικανότητας να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται κανείς τα συναισθήματα του και της σχολικής επίδοσης. Επιπλέον, η αναγνώριση και η κατανόηση των συναισθημάτων φαίνεται να συνδέεται με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις σε 209 μαθητές εφηβικής ηλικίας (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen, & Stough, 2008).

Επιπλέον, υπάρχουν έρευνες που δεν βρήκαν σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Για παράδειγμα, η έρευνα των Manroveli, Petrides, Shove & Whitehead (2008) σε 139 μαθητές έδειξε ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη δεν έχει σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση στα παρακάτω μαθήματα: μαθηματικά, επιστήμες, αγγλική γλώσσα και ανάγνωση. Ακόμη, μέτρια συσχέτιση παρουσιάστηκε μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ορθογραφίας. Τέλος, η έρευνα των Newsome, Day και Catano (2000) έδειξε ότι δεν υπάρχει καμία σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ στατιστικά μικρή ήταν η σχέση της ΣΝ με την επίδοση και σε έρευνα των Marquez, Martin και Brackett (2006) σε 77 μαθητές (14-17 ετών).

3.5.3 Συναισθηματική νοημοσύνη και ηλικία

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει ερευνηθεί τόσο σε ενήλικες, όσο και σε παιδιά και σε εφήβους. Μια γενική διαπίστωση σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί το γεγονός πως αναπτύσσεται με την ηλικία και βοηθά στην ανάπτυξη της η εμπειρία και η άσκηση, όπως συμβαίνει και με τη γνωστική νοημοσύνη (Πλατσίδου, 2004). Ένα ακόμη ερώτημα που υπάρχει σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη αφορά τη σταθερότητα της κατά τη διάρκεια της ζωής.

Η πρόβλεψη της σταθερότητας της ΣΝ φαίνεται να εξαρτάται από το αν θεωρείται ικανότητα ή γνώρισμα. Ειδικότερα, αν δεχτούμε την προσέγγιση της ΣΝ ως γνώρισμα, η δομική διαμόρφωση της μπορεί να παραμένει σταθερή, επειδή τα δομικά του γνωρίσματα γενικά παραμένουν σταθερά στο πέρασμα του χρόνου (Charpman & Hayslip, 2006). Ωστόσο, σε αυτή την προσέγγιση τα δομικά στοιχεία αναπτύσσονται

με το πέρασμα του χρόνου και μπορούν να βελτιωθούν με διάφορα προγράμματα παρέμβασης (Palmer, Manocha, Gignac, & Stough, 2003).

Ο Bar-On (1997) βρήκε πως τα σκορ της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται θετικά με την ηλικία μέχρι τα 50 χρόνια. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώθηκε και από άλλη έρευνα, η οποία υποστήριξε μια αύξηση στο όριο ηλικίας μέχρι τα 65 χρόνια (Derksen, Kramer, & Katzko, 2002). Ακόμη, οι Charpman και Hayslip (2006) βρήκαν πως οι μεσήλικες παρουσιάζουν πιο συχνή χρήση της αισιοδοξίας ως στρατηγική για τη ρύθμιση της διάθεσης σε σχέση με τους νέους ενήλικες.

Στην προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητα, οι ερευνητές θεωρούν πως η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται με την ηλικία και κυρίως από τη βρεφική ηλικία μέχρι τις αρχές της ενήλικης ζωής (Mayer et al., 1999). Η συναισθηματική νοημοσύνη θα αυξηθεί με την πάροδο του χρόνου, καθώς είναι μια προσαρμοστική λειτουργία που αναπτύσσεται μαζί με τις γνωστικές και τις κοινωνικές δεξιότητες. Στην ίδια λογική κινείται και ο Kafetsios (2004), ο οποίος υποστήριξε πως οι μεγαλύτερης ηλικίας συμμετέχοντες σημείωσαν υψηλότερα σκορ στη διευκόλυνση, την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Οι Gardner και Qualter (2011) διαπίστωσαν πως οι ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας έχουν σημαντικά υψηλότερες μέσες βαθμολογίες στην κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων.

Ωστόσο, σε ορισμένες μελέτες βρέθηκε αρνητική ή μη σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικίας και της ΣΝ (Day & Carroll, 2004. Palmer, Gignac, Manocha, & Stough 2005). Επιπλέον, στην προσέγγιση αυτή θα πρέπει να εξεταστεί κατά πόσο οι ίδιες διαστάσεις της ΣΝ συνεχίζουν να υπάρχουν σε διαφορετικές ηλικίες, ή αν οι ικανότητες αυτές μπορούν να αλλάξουν (Gardner & Qualter, 2011). Τέλος, οι περισσότερες μελέτες μέχρι τώρα έχουν επικεντρωθεί στις συγκρίσεις της ΣΝ ανάμεσα στους νέους, στους ανθρώπους μέσης ηλικίας και στους μεγαλύτερους ενήλικες, ενώ οι έρευνες σε εφηβικά δείγματα είναι λίγες. Αυτό είναι ένα σημαντικό κενό στη βιβλιογραφία που πρέπει να καλυφθεί, καθώς οι σχετικές μελέτες επισήμαναν τη συμβολή της ΣΝ στην πρόβλεψη της ψυχικής υγείας των εφήβων (Davis & Humphrey, 2012).

Η συναισθηματική νοημοσύνη, κατά τους Ulutas και Omeroglou (2007), ξεκινάει να αναπτύσσεται ήδη από τη στιγμή της γέννησης του παιδιού, ενώ η πρώτη του συναισθηματική επαφή είναι όταν οι ανάγκες του καλύπτονται από τη μητέρα του. Οι Mayer, Caruso και Salovey (1999) σύγκριναν ένα δείγμα εφήβων (12-16 ετών) με

ενήλικες (17-70 ετών) και βρέθηκε πως οι επιδόσεις των ενήλικων ήταν πολύ καλύτερες. Αντίθετα, όμως αποτελέσματα είχε η έρευνα των Lopes, Brackett, Nezlek, Schutz, Sellin και Salovey (2004), όπου η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη δεν δείχνει να διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων. Όσον αφορά την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, η Πλατσίδου (2004) εξήγαγε έρευνα σε δείγμα εφήβων 12-16 ετών. Η ηλικία δεν φάνηκε να διαφοροποιεί σημαντικά τη συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς δεν μεταβάλλεται σημαντικά ανάμεσα στα 12 έως 16 χρόνια. Τέλος, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι διαφορετική στα παιδιά και στους ενήλικες (Arsenio, 2003).

3.5.4 Συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο

Η διαφορά των δύο φύλων ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη τράβηξε το ενδιαφέρον των ερευνητών. Τα αποτελέσματα των διάφορων ερευνών ήταν αντικρουόμενα. Ωστόσο, με μια πιο γενική ματιά βλέπουμε πως μάλλον επικρατούν οι γυναίκες. Η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων συνήθως είναι μικρή, ενώ υπάρχουν έρευνες που δεν καταδεικνύουν διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών.

Κάποιες έρευνες κατέδειξαν πως το φύλο είναι ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της συναισθηματικής νοημοσύνης και τα κορίτσια βρέθηκε πως ήταν καλύτερα από τα αγόρια στον έλεγχο των συναισθημάτων (Brody & Hall, 2008. Hall & Mast, 2008). Επίσης, οι Schutte, Malouff, Simunek, Hollander και McKenley (2002), χρησιμοποιώντας το εργαλείο τους που μετρά τη συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας (Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test – SSEIT), βρήκαν πως τα κορίτσια είχαν υψηλότερο σκορ στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη. Ακόμη, οι Petrides και Furnham (2000) επισήμαναν πως τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερο σκορ στην ενσυναισθητική ανησυχία. Σε άλλη έρευνα, με άλλο εργαλείο της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Brain Resource Inventory for Emotional Intelligence Factors – BRIEF) προέκυψαν τα ίδια αποτελέσματα (Craig et al, 2009). Τέλος, παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και με εργαλεία μέγιστης επίδοσης, όπως το MSCEIT (Brackett, Mayer, & Warner, 2004).

Caruso et al., 2002).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω αποτελέσματα, υπήρξαν έρευνες που δεν βρήκαν διαφορές της συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση το φύλο. Για παράδειγμα, οι έρευνες των Petrides και Furnham (2000) αλλά και των Saklofske, Austin, Galloway και Davidson, (2007) δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές στη συνολική νοημοσύνη, χρησιμοποιώντας το (SSEIT). Επιπλέον, οι Berrocal και Pacheco (2006) δεν βρήκαν σημαντική διαφορά μεταξύ των αντρών και των γυναικών, όπως έγινε φανερό από το σκορ στις τρεις υποκλίμακες του TraitMeta-MoodScale (TMMS). Τέλος, σε άλλη έρευνα δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη στις υποκλίμακες του Wongand Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS), εκτός από την κλίμακα «Use of Emotion», όπου τα κορίτσια είχαν πιο υψηλές επιδόσεις από τα αγόρια.

4.ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ, ΚΥΒΕΡΝΟΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

4.1 Σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών

Τα τελευταία χρόνια η προσοχή όλο και περισσότερων ερευνητών έχει στραφεί στον εκφοβισμό, μια από τις πιο συχνές και σοβαρές μορφές επιθετικότητας (Griffin & Gross 2004). Το φαινόμενο αυτό έχει απασχολήσει και τους ερευνητές στην Ελλάδα (Andreou 2004. Houndoumadi & Pateraki, 2001). Η αναζήτηση των αιτιών του εκφοβισμού και της θυματοποίησης οδήγησε στη μελέτη των γνωστικών και κοινωνικό-συναισθηματικών διαδικασιών ως ρυθμιστών των επιθετικών συμπεριφορών. Ανάμεσα στις διαδικασίες που επηρεάζουν την επιθετική συμπεριφορά, η συναισθηματική νοημοσύνη φάνηκε να είναι μια πιθανή μεταβλητή που συσχετίζεται (Brackett, Mayer, & Warner, 2004). Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης προβλέπει πως οι άνθρωποι που είναι καλύτεροι στο να αντιλαμβάνονται, να καταλαβαίνουν, να χρησιμοποιούν και να ελέγχουν τα συναισθήματα τους, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων, είναι πιο πιθανό να είναι ψυχοκοινωνικά προσαρμοσμένοι (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008). Αυτή η υπόθεση φαίνεται να διαβεβαιώνεται από διάφορα εμπειρικά δεδομένα, που δείχνουν θετική σχέση της ΣΝ με την κοινωνική λειτουργία και την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων και αρνητική σχέση της ΣΝ με έναν αριθμό αρνητικών αλληλεπιδράσεων και τις διαμάχες στις διαπροσωπικές σχέσεις (Brackett, Rivers, & Salovey, 2011).

Γενικά, υπάρχει μια διαμάχη σχετικά με τη σχέση του εκφοβισμού και της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία προέρχεται από τους δυο διαφορετικούς ορισμούς της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αν η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρηθεί ικανότητα έχει πολλά κοινά στοιχεία με την κοινωνική νοημοσύνη, η οποία βρέθηκε να έχει περίπλοκη σχέση με τον εκφοβισμό σε σχετική έρευνα. Συγκεκριμένα, οι πιο εξελιγμένες μορφές εκφοβισμού συσχετίζονται με υψηλή κοινωνική νοημοσύνη. Οι θύτες που επιλέγουν πιο άμεσες και σωματικές μορφές εκφοβισμού εμφανίζουν χαμηλή κοινωνική νοημοσύνη. Ομοίως, τα θύματα έχουν επανειλημμένα βρεθεί να έχουν χαμηλή κοινωνική νοημοσύνη (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999).

Αν η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρηθεί ως χαρακτηριστικό της

προσωπικότητας, οι έρευνες έχουν δείξει αρνητική σχέση με τον εκφοβισμό. Όσοι έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη, έχουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις (Ciarrochi, Forgas, & Mayer, 2001). Επίσης, θα μπορούσαμε να πούμε πως υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ ως γνώρισμα της προσωπικότητας και της θυματοποίησης. Οι Austin, Saklofske και Egan, (2005) έδειξαν πως η αποδοχή από τους συνομηλίκους σχετίζεται με καλύτερη αντίληψη των συναισθημάτων. Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με καλύτερες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ένα χαρακτηριστικό το οποίο λείπει στα θύματα, καθώς συχνά επιλέγουν να αντιδρούν μη αποτελεσματικά, όταν εκφοβίζονται.

Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τον εκφοβισμό σε παιδιά και εφήβους έχει ερευνηθεί σε μια σειρά από έρευνες. Οι Esturgó-Deu και Sala-Roca (2010) σε έρευνα με δείγμα 743 αγόρια, 678 κορίτσια και 69 δασκάλους βρήκαν πως τα παιδιά που είχαν επιθετικές σωματικές και λεκτικές συμπεριφορές είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στη συναισθηματική νοημοσύνη, σε σχέση με τα παιδιά που δεν επέδειξαν τέτοιες συμπεριφορές. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα σε έρευνα των Petrides, Sangareau, Furnham, και Frederickson (2006), στην οποία συλλέχθηκαν δεδομένα τόσο από τους δασκάλους, όσο και τους μαθητές σχετικά με τις επιθετικές συμπεριφορές των δευτέρων. Βρέθηκε πως τα παιδιά με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη, όπως μετρήθηκε με το ερωτηματολόγιο “Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Adolescent Short Form”, ήταν λιγότερο πιθανό να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά.

Πολλές έρευνες αναδεικνύουν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις επιθετικές πράξεις γενικά. Άλλες επικεντρώνονται σε επιθετικές πράξεις που επαναλαμβάνονται ενάντια σε συγκεκριμένους μαθητές, δηλαδή στον εκφοβισμό. Για παράδειγμα, οι Kokkinos και Kipritsi (2012) εξέτασαν τη σχέση αυτή χρησιμοποιώντας το TEIQue για να αξιολογήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Το ίδιο εξέτασε και η έρευνα των Mavrouli και SanchezRuiz (2011) με τη χρήση του TEIQue. Αρνητική σχέση βρέθηκε μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του εκφοβισμού και στις δύο έρευνες. Επιπλέον, τα παιδιά με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη παρουσίασαν ανάμειξη σε λιγότερο επιθετικές συμπεριφορές (Mavrouli & Sánchez-Ruiz, 2011). Το φύλο (αγόρι), η χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη και η μεγαλύτερη δυσκολία στο να καταλάβει κανείς την προοπτική των άλλων συνδέθηκε με συμπεριφορές εκφοβισμού. Ακόμη, η θυματοποίηση συνδέθηκε αρνητικά με τη

συναισθηματική νοημοσύνη (Kokkinos & Kipritsi, 2012).

Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και διάφορων προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως η επιθετική συμπεριφορά εξετάστηκε σε έρευνα με δείγμα έφηβους από την Κίνα (Siu, 2009). Η συναισθηματική νοημοσύνη μετρήθηκε με την κλίμακα του Schutte και διαπιστώθηκε πως η φτωχή χρήση συναισθημάτων συνδέεται με επιθετική συμπεριφορά. Ακόμη, άλλη έρευνα με δείγμα έφηβους στη Μαλαισία κατέληξε σε παρόμοια αποτελέσματα, αφού ελέγχθηκαν διάφορες μεταβλητές που συνδέονται με την επιθετικότητα, όπως ο γονεϊκός έλεγχος. Επίσης, βρέθηκε πως ανάμεσα στους έφηβους των οποίων οι γονείς ασκούσαν αυστηρό έλεγχο, εκείνοι με την υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη εκδήλωσαν λιγότερες επιθετικές συμπεριφορές σε σχέση με αυτούς που είχαν χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Liau, Liau, Teoh, & Liau, 2003).

Σε άλλη έρευνα εξετάστηκε η σχέση μεταξύ εκφοβισμού και συναισθηματικής νοημοσύνης σε έφηβους στην Αυστραλία (Lomas, Stough, Hansen, & Downey, 2012). Τα ευρήματα έδειξαν πως οι έφηβοι με μεγαλύτερες δυσκολίες στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ήταν πιο πιθανό να εκφοβίσουν τους συμμαθητές τους. Επίσης, σε άλλη έρευνα που έγινε στην Αυστραλία βρέθηκε πως η χαμηλή συναισθηματική κατανόηση και ο χαμηλός έλεγχος των συναισθημάτων συνδέθηκαν με πιο επιθετική συμπεριφορά. Ακόμη, οι μαθητές που είχαν καλό έλεγχο των συναισθημάτων τους ήταν λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιούν μη παραγωγικές στρατηγικές αντιμετώπισης και ως εκ τούτου λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε επιθετική συμπεριφορά (Downey, Johnston, Hansen, Birney, & Stough, 2010). Αρνητική σχέση μεταξύ των συναισθηματικών ικανοτήτων και των εκφοβιστικών συμπεριφορών παρουσιάστηκε και σε έρευνα με μαθητές στη Νιγηρία. Η συναισθηματική νοημοσύνη μεσολάβησε στη σχέση μεταξύ του εκφοβισμού και των εφηβικών παραπτωμάτων, δηλαδή την παράβαση των κανόνων στο σχολείο, στο σπίτι ή στην κοινότητα (Oluyinka, 2009).

Μια έρευνα που επεκτάθηκε και στον κυβερνοεκφοβισμό πέρα από τον εκφοβισμό, έγινε από τους Elípe, Ortega, Hunter και delRey (2012), οι οποίοι εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στις συναισθηματικές ικανότητες και την ανάμειξη ως θύτη στον εκφοβισμό, τον τηλεφωνικό εκφοβισμό και τον κυβερνοεκφοβισμό. Ο ρόλος του θύτη συνδέθηκε με το φύλο (αγόρι), με τη μικρότερη ηλικία, με χαμηλότερη

συναισθηματική καθαρότητα και μεγαλύτερη προσοχή στα συναισθήματα. Σε άλλη έρευνα των Elípe, Mora-Merchán, Ortega-Ruiz και Casas (2015), οι οποίοι στηρίχτηκαν στις προηγούμενες έρευνες που φανέρωσαν πως η ΣΝ παίζει σημαντικό ρόλο στον παραδοσιακό και ηλεκτρονικό εκφοβισμό, ερευνήθηκε ο ρόλος που παίζει η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη στο συναισθηματικό αντίκτυπο του κυβερνοεκφοβισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τη σχέση μεταξύ της κυβερνοθυματοποίησης και του συναισθηματικού αντίκτυπου. Επιπλέον, η κυβερνοθυματοποίηση μαζί με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη εξηγούν το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης που παρατηρείται γενικά στο συναισθηματικό αντίκτυπο και ειδικότερα στις αρνητικές διαστάσεις του.

Σε άλλη έρευνα, έγινε προσπάθεια να προσδιοριστεί το προφίλ του θύτη κυβερνοεκφοβισμού. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε η σχέση του μακιαβελισμού, της ψυχοπάθειας και του ναρκισσισμού με τις εκφοβιστικές συμπεριφορές στο διαδίκτυο και βρέθηκε πως οι τρεις αυτές μεταβλητές σχετίζονται θετικά με τον κυβερνοεκφοβισμό. Ωστόσο, η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης ανέδειξε πως η ψυχοπάθεια ήταν ο μοναδικός προβλεπτικός παράγοντας του κυβερνοεκφοβισμού (Goodboy & Martin, 2015).

Μια πιο πρόσφατη έρευνα εξέτασε τη σχέση των επιμέρους στοιχείων της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας με τον παραδοσιακό εκφοβισμό και τον κυβερνοεκφοβισμό σε ένα δείγμα 529 παιδιών προεφηβικής ηλικίας. Βρέθηκε πως η διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορά τη ρύθμιση και τη χρήση των συναισθημάτων συνδέεται αρνητικά τόσο με τον παραδοσιακό εκφοβισμό, όσο και με τον κυβερνοεκφοβισμό. Ωστόσο, αυτή η σχέση δεν εξακολούθησε να υπάρχει όταν ο παραδοσιακός εκφοβισμός ελέγχθηκε για κυβερνοεκφοβισμό, ενώ υπήρχε ακόμη όταν ο κυβερνοεκφοβισμός ελέγχθηκε για παραδοσιακό εκφοβισμό και θυματοποίηση. Αντίθετα, οι διαστάσεις που αφορούν την εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων δεν ήταν ελλειπείς στα παιδιά με εκφοβιστικές και/ή εκφοβιστικές μέσω διαδικτύου συμπεριφορές (Baroncelli & Ciucci, 2014).

Ανακεφαλαιώνοντας, καταλήγουμε πως αρκετές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη σχέση του εκφοβισμού και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο, δεν

υπάρχουν έρευνες που να αναφέρονται αναλυτικά στη σχέση των διάφορων ρόλων (θύτη, θύματος, ενισχυτή θύτη, βοηθού θύτη, υπερασπιστή θύματος, παρατηρητή) και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ακόμη, κάποιες έρευνες έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ κυβερνοεκφοβισμού και συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας. Ωστόσο, η σχέση αυτή δεν έχει εξεταστεί διεξοδικά, ενώ ερευνητικό κενό υπάρχει σχετικά με τη σχέση της κυβερνοθυματοποίησης με τη συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας.

4.2 Η παρούσα έρευνα

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τη σχέση των διάφορων ρόλων (θύτης, θύμα, βοηθός θύτη, ενισχυτής θύτη, υπερασπιστής θύματος, ουδέτερος-παρατηρητής) στον εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας. Επιπλέον, θα διερευνηθεί η σχέση των διάφορων ρόλων (θύτης, θύμα) στον κυβερνοεκφοβισμό με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι σχετικές έρευνες είναι ελάχιστες και επικεντρώνονται αποκλειστικά στο ρόλο του θύτη και του θύματος. Η παρούσα έρευνα θα βοηθήσει στην πιο σφαιρική κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού. Ακόμη, θα συμβάλει στην ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα ως τώρα είναι οι εξής:

- Αναμένεται να υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ του ρόλου του θύτη στον εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας.
- Αναμένεται να υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ του ρόλου του θύματος στον εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας.
- Αναμένεται να υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ του ρόλου του θύτη στον κυβερνοεκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της

προσωπικότητας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα είναι τα εξής:

- Υπάρχει σχέση μεταξύ του ρόλου του θύματος στον κυβερνοεκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ του ρόλου του παρατηρητή στον παραδοσιακό εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ του ρόλου του βοηθού θύτη στον παραδοσιακό εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ του ρόλου του υπερασπιστή θύματος στον παραδοσιακό εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ του ρόλου του ενισχυτή του θύτη στον παραδοσιακό εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης;

5.ΜΕΘΟΔΟΣ

5.1 Δείγμα

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 207 μαθητές Γυμνασίου από την περιοχή των Ιωαννίνων, για να ελεγχθεί η καταλληλότητα των ερωτηματολογίων. Για τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου αφιερώθηκε μια διδακτική ώρα. Η πιλοτική έρευνα έλαβε χώρα στις αρχές του Οκτωβρίου 2016. Καθώς επιβεβαιώθηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των ερωτηματολογίων, το δείγμα της πιλοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε και στην κύρια έρευνα. Η κύρια έρευνα έλαβε χώρα το Νοέμβριο του 2016 και συμμετείχαν συνολικά 441 μαθητές από δύο Γυμνάσια και δύο Λύκεια της περιοχής των Ιωαννίνων. Συγκεκριμένα, στην έρευνα έλαβαν μέρος 195 αγόρια (44,2%) και 246 (55,8%) κορίτσια.

Σχετικά με την κατανομή ως προς την τάξη, 71 (16,1%) συμμετέχοντες δήλωσαν πως είναι μαθητές της Α' Γυμνασίου, 120 (27,2%) πως είναι μαθητές της Β' Γυμνασίου και 94 (21,3%) πως είναι μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Ακόμη, 99 (22,4%) συμμετέχοντες δήλωσαν πως φοιτούν στην Α Λυκείου και 57 (12,9%) πως φοιτούν στη Β' Λυκείου. Αντίστοιχα, οι συμμετέχοντες μαθητές ηλικίας 12 χρονών ήταν 56 (12,7%), οι μαθητές ηλικίας 13 χρονών ήταν 116 (26,3 %), οι μαθητές ηλικίας 14 χρονών ήταν 97 (22%) και οι μαθητές ηλικίας 15 χρονών ήταν 94 (21,3%). Τέλος, συμμετείχαν 72 (16,3%) μαθητές ηλικίας 16 χρονών και 6 (1,4%) μαθητές ηλικίας 17 χρονών.

Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, συναντάμε τα εξής αποτελέσματα: 21 (4,8%) δεν έχουν τελειώσει το Δημοτικό, 19 (4,3%) είναι απόφοιτοι Δημοτικού και 117 (26,8%) είναι απόφοιτοι Γυμνασίου. Ακόμη, 64 (14,6%) είναι απόφοιτοι Λυκείου, 124 (28,4%) είναι Πτυχιούχοι Ανώτατης Πανεπιστημιακής ή Τεχνολογικής εκπαίδευσης και 92 (21,1%) είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Διπλώματος. Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, συναντάμε τα εξής αποτελέσματα: 19 (4,4 %) δεν έχουν τελειώσει το Δημοτικό, 7 (1,6%) είναι απόφοιτες Δημοτικού, 10 (2,3%) είναι απόφοιτες Γυμνασίου, 125 (28,9%) είναι απόφοιτες Λυκείου, 201 (46,4%) είναι πτυχιούχοι Ανώτατης Πανεπιστημιακής ή Τεχνολογικής εκπαίδευσης και 71 (16,4%) είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Διπλώματος.

Τέλος, αναφορικά με τις βαθμολογικές τους επιδόσεις, 35 (3,7%) μαθητές/τριες δήλωσαν πως είχαν γενικό βαθμό ελέγχου μικρότερο του 10, 52 (12,7%) μαθητές δήλωσαν πως είχαν βαθμό 10-13, 128 (31,4%) μαθητές δήλωσαν πως είχαν βαθμό 14-17 και 213 (52,2%) μαθητές δήλωσαν πως είχαν βαθμό 18-20.

5.2 Εργαλεία

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών και συγκεκριμένα το φύλο, την ηλικία, την τάξη και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Στη συνέχεια, δόθηκαν κλίμακες σχετικά με τον εκφοβισμό, τον κυβερνοεκφοβισμό, τους συμμετοχικούς ρόλους στον εκφοβισμό και τη συναισθηματική νοημοσύνη.

5.2.1 Εκφοβισμός

Ο εκφοβισμός εξετάστηκε με το ερωτηματολόγιο Illinois Bully Scale, το οποίο αναπτύχθηκε από τους Espelage και Holt (2001). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με 18 ερωτήσεις και απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από την υποκλίμακα του εκφοβισμού (προτάσεις 1, 2, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18), την υποκλίμακα της θυματοποίησης (προτάσεις 4, 5, 6, 7) και την υποκλίμακα της διαμάχης (προτάσεις 3, 10, 11, 12, 13). Οι μαθητές καλούνται να διαλέξουν μία από τις παρακάτω απαντήσεις: «Ποτέ», «Μία ή δύο φορές», «Τρεις ή τέσσερις φορές», «Πέντε ή έξι φορές», «Εφτά ή περισσότερες φορές». Οι απαντήσεις αυτές βαθμολογούνται με 0, 1, 2, 3, 4 βαθμούς αντίστοιχα και τα συνολικά σκορ προκύπτουν προσθέτοντας τις απαντήσεις της κάθε υποκλίμακας. Υψηλότερα σκορ υποδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα εκφοβισμού, θυματοποίησης ή διαμάχης. Το εργαλείο έχει καλές τιμές αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha σε σχετική έρευνα βρέθηκε να είναι 0.87 για την υποκλίμακα του εκφοβισμού, 0.88 για την υποκλίμακα της θυματοποίησης και 0.83 για την κλίμακα της διαμάχης. Η συγκλίνουσα εγκυρότητα επιβεβαιώθηκε με την κλίμακα YSR Aggression Scale με την οποία βρέθηκε μέτρια σχέση ($r = .65$) (Achenbach, 1991). Η υποκλίμακα της θυματοποίησης βρέθηκε να συγκλίνει με τις υποδείξεις των συμμαθητών (Espelage, Holt, & Henkel, 2003). Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha ήταν 0,851 για την υποκλίμακα του εκφοβισμού, 0,871

για την υποκλίμακα της θυματοποίησης και 0,841 για την υποκλίμακα της διαμάχης. Το εργαλείο μεταφράστηκε από την ερευνήτρια και χρησιμοποιήθηκαν οι παράγοντες που προτείνουν οι κατασκευαστές.

5.2.2 Ερωτηματολόγιο Συμμετοχικών ρόλων

Για τη διερεύνηση των συμμετοχικών ρόλων σε περιστατικά θυματοποίησης (βοηθού θύτη, ενισχυτή θύτη, υπερασπιστή θύματος, ουδέτερου-παρατηρητή) χρησιμοποιήθηκε «Το ερωτηματολόγιο συμμετοχικών ρόλων σε περιστατικά θυματοποίησης» (Salmivalli et al., 1996) στη συντομευμένη του μορφή. Τα παιδιά συμπλήρωσαν μια συντομευμένη εκδοχή της κλίμακας «Participant Role Scale» (Salmivalli et al., 1996). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 16 περιγραφές συμπεριφορών (Sutton & Smith, 1999) οι οποίες αντιπροσωπεύουν τους τέσσερις συμμετοχικούς ρόλους κατά τα περιστατικά θυματοποίησης: βοηθός θύτη, ενισχυτής θύτη, υποστηρικτής θύματος και παρατηρητής. Η προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα έγινε από τις Andreou και Metallidou (2004). Τα παιδιά καλούνταν να αξιολογήσουν μέσω μίας κλίμακας από το 4 (μου ταιριάζει απόλυτα) ως το 1 (δε μου ταιριάζει καθόλου) κατά πόσο θεωρούν ότι τους ταιριάζει και τους αντιπροσωπεύει η κάθε συμπεριφορά, δηλαδή κατά πόσο πιστεύουν τα ίδια ότι η συμπεριφορά τους ταιριάζει με αυτήν που περιγράφει η κάθε πρόταση. Σε σχετική έρευνα, οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's alpha είναι ικανοποιητικοί (0.71 για το βοηθό του θύτη, 0.80 για τον ενισχυτή του θύτη, 0.73 για τον υπερασπιστή του θύματος και 0.69 για τον παρατηρητή) (Andreou & Metallidou, 2004). Στην παρούσα έρευνα οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's alpha είναι 0,758 για την υποκλίμακα του βοηθού του θύτη, 0,410 για την υποκλίμακα του ενισχυτή του θύτη, 0,774 για την υποκλίμακα του υπερασπιστή του θύματος και 0,598 για την υποκλίμακα του ουδέτερου παρατηρητή. Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν οι παράγοντες που προτείνουν οι κατασκευαστές.

5.2.3 Κυβερνοεκφοβισμός

Για τη μέτρηση του κυβερνοεκφοβισμού χρησιμοποιήθηκε το «The European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire» (ECIPQ; Brighi et al., 2012), το οποίο αποτελείται από 22 προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές βαθμολογούνται σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, με επιλογές 0 «ποτέ», 1 «μια ή δυο φορές», 2 «μια

φορά το μήνα», 3 «μια φορά την εβδομάδα», 4 «περισσότερες φορές από μια την εβδομάδα». Το εργαλείο αυτό σχεδιάστηκε με βάση προηγούμενα εργαλεία (Dooley, Pyzalski, & Cross, 2009. Pyzalski, 2012) για να αξιολογεί τις δύο διαστάσεις του κυβερνοεκφοβισμού, τη θυματοποίηση (victimization) και την επιθετικότητα (aggression). Ακόμη, προσπαθεί να συμπεριλάβει τα κριτήρια του κυβερνοεκφοβισμού. Συγκεκριμένα, το κριτήριο της επανάληψης και έμμεσα της ανισοροπίας της εξουσίας, δεδομένου ότι περιλαμβάνει στοιχεία των συμπεριφορών, που συνεπάγονται ένα τεχνολογικό πλεονέκτημα του επιτιθέμενου και η έλλειψη της χρήσης μέτρων ασφαλείας από το θύμα. Για παράδειγμα, «Κάποιος χάκαρε τον λογαριασμό μου και παρίστανε πως είναι εγώ». Ακόμη, οι δείκτες αξιοπιστίας είναι $\alpha=.82$ για το σύνολο, $\alpha=.85$ για τη θυματοποίηση και $\alpha=.77$ για την επιθετικότητα (Casas, Del Rey, & Ortega-Ruiz, 2013). Στην παρούσα έρευνα, ο δείκτης Cronbach's alpha για την υποκλίμακα του κυβερνοεκφοβισμού ήταν 0,826, ενώ για την υποκλίμακα της κυβερνοθυματοποίησης ήταν 0,852. Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν οι παράγοντες που προτείνουν οι κατασκευαστές.

5.2.4. Συναισθηματική νοημοσύνη

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε το TEIQue-ASF, μια συντομευμένη μορφή του εργαλείου TEIQue (Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006). Το εργαλείο αποτελείται από τριάντα σύντομες δηλώσεις και σχεδιάστηκε για να μετράει τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας μέσα από συγκεκριμένες εκφάνσεις της (προσαρμοστικότητα, διεκδικητικότητα, αντίληψη συναισθημάτων, έκφραση συναισθημάτων, διαχείριση συναισθημάτων, ρύθμιση συναισθημάτων, παρορμητικότητα (χαμηλή), διαπροσωπικές σχέσεις, αυτοεκτίμηση, κινητοποίηση του εαυτού, κοινωνική αντίληψη, διαχείριση άγχους, ενσυναίσθηση, επίπεδα ευτυχίας και αισιοδοξίας). Εκτός από το συνολικό σκορ, μπορούν να υπολογιστούν οι βαθμολογίες για καθένα από τους 4 παράγοντες (ευημερία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα, κοινωνικότητα). Αξιολογεί τη ΣΝ βάσει μιας επταβάθμιας κλίμακας Likert, από 1= Διαφωνώ απόλυτα έως και 5= Συμφωνώ απόλυτα. Το εργαλείο είναι σχεδιασμένο για ηλικίες από 13-18 χρονών, αλλά χρησιμοποιείται επιτυχημένα και με παιδιά από την ηλικία των 11. Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha (α) του ερωτηματολογίου ΣΝ ήταν .85 (Siegling, Vesely, Saklofske, Frederickson, &

Petrides, 2015). Στην παρούσα έρευνα, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha ήταν 0,836.

5.3 Η διαδικασία της έρευνας

Η επιλογή ενός τυχαίου δείγματος από το συνολικό πληθυσμό των παιδιών του Γυμνασίου και του Λυκείου στην Ελλάδα ήταν ανέφικτη. Το δείγμα επιλέχθηκε από το νομό Ιωαννίνων και ήταν ευκαιριακό. Κριτήρια για την επιλογή του τόπου διεξαγωγής της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν ο τόπος κατοικίας της ερευνήτριας, η προσβασιμότητα στο νομό, οι διαθέσιμοι πόροι και η προσβασιμότητα στα σχολεία.

Αρχικά, απευθυνθήκαμε στο Υπουργείο Παιδείας για την παραχώρηση άδειας σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας. Το ερευνητικό σχέδιο και τα σχετικά έγγραφα απεστάλησαν στο Υπουργείο Παιδείας τον Ιούλιο του 2016 και η άδεια τελικά παραχωρήθηκε τον Νοέμβρη του 2016. Η άδεια αφορούσε έξι συγκεκριμένα σχολεία Γυμνάσια και Λύκεια της πόλης των Ιωαννίνων. Αφού παραχωρήθηκε η άδεια, η έρευνα διεξήχθη σε 4 από τα 6 σχολεία. Η παρούσα έρευνα διακρίνεται σε δύο φάσεις, την πιλοτική έρευνα και την κύρια έρευνα. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η πιλοτική έρευνα για να ελεγχθεί η καταλληλότητα των ερωτηματολογίων κι έπειτα ακολούθησε η κύρια έρευνα.

Για τη συμμετοχή των παιδιών στην παρούσα έρευνα ζητήθηκε η συναίνεση των γονέων, καθώς και του ίδιου του παιδιού. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν συναίνεσαν ή δεν επιθυμούσαν τα ίδια τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα εξαιρέθηκαν από το δείγμα. Ακόμη, οι μαθητές ενημερώθηκαν λεπτομερώς για τους σκοπούς της έρευνας, τη διαδικασία στην οποία πρόκειται να εμπλακούν, τους λόγους για τους οποίους είναι απαραίτητη η συμμετοχή τους, τον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους και τη δυνατότητά τους να αποχωρήσουν σε οποιαδήποτε στάδιο διεξαγωγής της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν με τη σειρά που δίνονται στο παράρτημα. Η συμπλήρωση είχε διάρκεια μία διδακτική ώρα και πραγματοποιήθηκε μέσα στη σχολική τάξη με την παρουσία της ερευνήτριας.

6.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν προκειμένου να γίνουν στατιστικές αναλύσεις. Οι στατιστικές αναλύσεις της παρούσας έρευνας, υλοποιήθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 23.0.

6.1 Μέσοι όροι των υποκλιμάκων του εκφοβισμού, των συμμετοχικών ρόλων, του κυβερνοεκφοβισμού και της συναισθηματικής νοημοσύνης

Προκειμένου να διερευνηθούν οι πιθανές διαφορές στα επίπεδα του εκφοβισμού, της θυματοποίησης και της διαμάχης, έγινε σύγκριση των μέσων όρων. Οι διαφορές των μέσων όρων υποδεικνύουν ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι εντονότερο έναντι των άλλων καταστάσεων. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η υποκλίμακα του εκφοβισμού συγκεντρώνει τον υψηλότερο μέσο όρο ($M.O. = 12.3$, $T.A. = 4.5$), ακολουθεί η υποκλίμακα της διαμάχης ($M.O. = 8.4$, $T.A. = 3.8$) και τέλος η υποκλίμακα της θυματοποίησης ($M.O. = 5.2$, $T.A. = 2.8$). Σχετικά με την κλίμακα των συμμετοχικών ρόλων, μεγαλύτερο μέσο όρο συγκεντρώνει ο ρόλος του υποστηρικτή θύματος ($M.O. = 14.8$, $T.A. = 3.3$), ακολουθεί ο ρόλος του ενισχυτή θύτη ($M.O. = 2.5$, $T.A. = 2.9$). Στη συνέχεια, χαμηλότερο μέσο όρο έχει ο ρόλος του ουδέτερου παρατηρητή ($M.O. = 7.6$, $T.A. = 2.3$) και ο ρόλος του βοηθού θύτη ($M.O. = 2.9$, $T.A. = 1.2$). Επίσης, η υποκλίμακα του κυβερνοεκφοβισμού έχει ελαφρώς χαμηλότερο μέσο όρο ($M.O. = 13.5$, $T.A. = 3.9$) από την υποκλίμακα της κυβερνοθυματοποίησης ($M.O. = 13$, $T.A. = 4.1$). Όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη, ο μέσος όρος της είναι $M.O. = 143.2$ και η τυπική απόκλιση $T.A. = 24.1$.

Πίνακας 1.

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Μεταβλητών της Έρευνας

	M.O.	T.A.
Εκφοβισμός	12,34	4,52
θυματοποίηση	5,19	2,77

Διαμάχη	8,45	3,78
ενισχυτήςθύτη	8,55	2,98
βοηθόςθύτη	2,95	1,24
υποστηρικτήθύματος	14,82	3,26
παρατηρητής	7,64	2,32
κυβερνοεκφοβισμός	13,52	3,95
κυβερνοθυματοποίηση	13,01	4,11
ΣΝ	143,26	24,19

6.2 Συσχετίσεις με δημογραφικούς παράγοντες

Ακολούθως, μια σειρά αναλύσεων πραγματοποιήθηκε, προκειμένου να διερευνηθεί αν η επίδραση μιας σειράς δημογραφικών παραγόντων συνιστά διαφοροποιητικό παράγοντα στις μεταβλητές του εκφοβισμού, της διαμάχης, της θυματοποίησης, του ενισχυτή θύτη, του βοηθού θύτη, του υποστηρικτή θύματος, του ουδέτερου παρατηρητή, του κυβερνοεκφοβισμού, της κυβερνοθυματοποίησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης.

6.2.1 Εκφοβισμός και δημογραφικοί παράγοντες

Αναφορικά με τα ευρήματα για την υποκλίμακα του εκφοβισμού, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη μεταβλητή φύλο, $t(437) = 2.264$, $p = 0,024$. Διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια ($M.O. = 12.8$, $T.A. = 4.7$) εκδηλώνουν περισσότερο εκφοβισμό σε σχέση με τα κορίτσια ($M.O. = 11.9$, $T.A. = 4.3$). Δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ηλικιών στον εκφοβισμό, $F(2,437) = 0,004$, $p = ,996$. Επιπλέον, η μεταβλητή τάξη δεν βρέθηκε να διαφοροποιεί τον εκφοβισμό, $F(4,435) = ,499$, $p = ,736$.

Ακόμη, στατιστικά σημαντική φαίνεται να είναι η σχέση του εκφοβισμού με το βαθμό ελέγχου της προηγούμενης τάξης. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μια μικρή

αρνητική σχέση, $p= 0.023$, $r= -.113$). Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές, $F(2,433)= 1,702$, $p= 0,184$. Ούτε για το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές, $F(2,429)=1,727$, $p=,179$.

6.2.2 Θυματοποίηση και δημογραφικοί παράγοντες

Αναφορικά με τα ευρήματα για την υποκλίμακα της θυματοποίησης, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, $t(438)=-,175$, $p=0,862$. Τα αγόρια ($M.O.=5,1$, $T.A.=2,7$) παρουσιάζουν τα ίδια επίπεδα θυματοποίησης με τα κορίτσια ($M.O.=5,2$, $T.A.=5,8$). Επίσης, δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς τη μεταβλητή ηλικία, $F(2,438)=2,366$, $p=,095$, και τη μεταβλητή τάξη, $F(4,436)=1,751$, $p=,138$.

Η σχέση της θυματοποίησης με τον γενικό βαθμό ελέγχου της τελευταίας τάξης δεν ήταν στατιστικώς σημαντική, $p=,493$, $r=,034$). Ακόμη, το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα φαίνεται να διαφοροποιεί τα επίπεδα θυματοποίησης, $F(2,434)=3,805$, $p=,023$. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με πατέρα που διαθέτει χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς τη μεταβλητή της θυματοποίησης σε σχέση με τους μαθητές με πατέρα που διαθέτει μεσαίο και υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Οι πρώτοι ($M.O.=6,27$, $T.A.=3,59$) παρουσιάζουν μεγαλύτερη συμμετοχή στη θυματοποίηση σε σχέση με τους μαθητές με πατέρα που διαθέτει μεσαίο ($M.O.=4,97$, $T.A.=2,52$) και υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης ($M.O.=5,13$, $T.A.=2,68$). Τέλος, το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας δεν διαφοροποιεί τη μεταβλητή της θυματοποίησης, $F(2,430)=,903$, $p= ,406$.

6.2.3 Διαμάχη και δημογραφικοί παράγοντες

Σχετικά με την υποκλίμακα της διαμάχης, εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, $t(438)=4.128$, $p=,000$. Συγκεκριμένα, τα αγόρια ($M.O.=9.3$, $T.A.= 4.0$) έχουν υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τα κορίτσια ($M.O.=7.8$, $T.A.=3.4$). Ακόμη, η ηλικία δεν συνιστά διαφοροποιητικό παράγοντα για τη μεταβλητή της διαμάχης, $F(2,438)=1,182$, $p=,308$. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τη μεταβλητή της τάξης, $F(4,436)=,381$, $p=,822$.

Σημαντική φαίνεται να είναι η σχέση της διαμάχης με το βαθμό ελέγχου της τελευταίας τάξης. Συγκεκριμένα, γίνεται φανερή μια μικρή αρνητική σχέση, $p=.011$, $r=-.126$. Ακόμη, σημαντική διαφοροποίηση βρέθηκε ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, $F(2,434)=3,568$, $p=.029$. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με πατέρα που διαθέτει χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς τη μεταβλητή της διαμάχης σε σχέση με τους μαθητές με πατέρα που διαθέτει μεσαίο και υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Οι πρώτοι ($M.O.=9,9$, $T.A.=5,85$) παρουσιάζουν μεγαλύτερη συμμετοχή στη διαμάχη σε σχέση με τους μαθητές με πατέρα που διαθέτει μεσαίο ($M.O.=8,49$, $T.A.=3,59$) και υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης ($M.O.=8,17$, $T.A.=3,40$). Τέλος, το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας δεν διαφοροποιεί τη μεταβλητή διαμάχη, $F(2,430)=,903$, $p=.406$.

6.2.4 Ενισχυτής θύτη και δημογραφικοί παράγοντες

Σχετικά με το ρόλο του ενισχυτή του θύτη, τα δεδομένα δείχνουν διαφοροποίηση ως προς το φύλο, $t(435)=1,71$, $p=.044$. Τα αγόρια ($M.O.=8,8$, $T.A.=2,9$) έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο από τα κορίτσια ($M.O.=8,3$, $T.A.=2,9$) στο ρόλο του ενισχυτή του θύτη. Η μεταβλητή της ηλικίας δεν αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα για τον ενισχυτή θύτη, $F(2,435)=1,857$, $p=.157$. Το ίδιο παρατηρείται και για τη μεταβλητή της τάξης, $F(4,433)=1,446$, $p=.218$.

Η σχέση του ενισχυτή του θύτη με το βαθμό ελέγχου της τελευταίας τάξης δεν είναι στατιστικώς σημαντική, $p=.549$, $r=.030$. Επιπλέον, το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα δεν φαίνεται να διαφοροποιεί το ρόλο του ενισχυτή, $F(2,431)=2,793$, $p=.062$. Τέλος, ούτε το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας διαφοροποιεί το ρόλο του ενισχυτή του θύτη, $F(2,427)=,298$, $p=.742$.

6.2.5 Βοηθός θύτη και δημογραφικοί παράγοντες

Ο ρόλος του βοηθού θύτη βρέθηκε να διαφοροποιείται ως προς το φύλο, $t(437)=3,217$, $p=.001$. Τα αγόρια ($M.O.=3,1$, $T.A.=1,3$) έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο στην υποκλίμακα του βοηθού θύτη σε σχέση με τα κορίτσια ($M.O.=2,7$, $T.A.=1,1$). Η ηλικία δεν αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα για τη μεταβλητή του βοηθού θύτη,

$F(2,437)=,066$, $p=,936$. Ούτε η τάξη βρέθηκε να διαφοροποιεί τη μεταβλητή του βοηθού θύτη, $F(4,435)=1,960$, $p=,100$.

Η σχέση του βοηθού θύτη με τον βαθμό ελέγχου τελευταίας τάξης δεν είναι στατιστικώς σημαντική, $p=,612$, $r=-,025$. Το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα δεν φαίνεται να διαφοροποιεί το ρόλο του βοηθού θύτη, $F(2,433)=1,712$, $p=,182$. Το ίδιο ισχύει και για το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, $F(2,429)=,246$, $p=,782$.

6.2.6 Υποστηρικτής θύματος και δημογραφικοί παράγοντες

Ο ρόλος του υποστηρικτή θύματος βρέθηκε να διαφοροποιείται ως προς το φύλο, $t(435)=-1,889$, $p=0.030$. Ο μέσος όρος των αγοριών ($M.O.=14,49$, $T.A.=3,5$) είναι μικρότερος από το μέσο όρο των κοριτσιών ($M.O.=15,1$, $T.A.=3,0$). Η ηλικία διαφοροποιεί το ρόλο του υποστηρικτή του θύτη, $F(2,435)=7,595$, $p=,001$. Συγκεκριμένα, οι μικρότεροι μαθητές ηλικίας 12-13 ετών ($M.O.=15,56$, $T.A.=3,15$) παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στη μεταβλητή του υποστηρικτή θύματος από τους μεγαλύτερους μαθητές ηλικίας 14-15 ετών ($M.O.=14,29$, $T.A.=3,34$) και 16-17 χρονών ($M.O.=14,47$, $T.A.=2,98$). Η τάξη δεν αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα, $F(4,433)=2,312$, $p=,057$.

Επίσης, ο ρόλος του υποστηρικτή δεν σχετίζεται με το βαθμό ελέγχου της τελευταίας τάξης, $p=,143$, $r=-,073$. Το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα δεν διαφοροποιεί σημαντικά το ρόλο του υποστηρικτή θύτη, $F(2,431)=2,811$, $p=,061$. Το ίδιο συμβαίνει και με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, $F(2,427)=,191$, $p=,826$.

6.2.7 Ουδέτερος παρατηρητής και δημογραφικοί παράγοντες

Σχετικά με το ρόλο του παρατηρητή, η σύγκριση ως προς το φύλο δεν έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές, $t(438)=,400$, $p=,689$. Τα αγόρια ($M.O.=7,7$, $T.A.=2,4$) και τα κορίτσια ($M.O.=7,6$, $T.A.=2,3$) δεν διαφέρουν ως προς τη συμμετοχή στα φαινόμενα εκφοβισμού με το ρόλο του παρατηρητή. Στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν από τη σύγκριση με τη μεταβλητή ηλικία, $F(2,438)=3,156$, $p=,044$, ενώ η τάξη δεν διαφοροποιεί στατιστικώς σημαντικά το ρόλο του παρατηρητή, $F(4,438)=1,399$, $p=,233$.

Ακόμη, ο ρόλος του παρατηρητή δεν φαίνεται να σχετίζεται με τον βαθμό ελέγχου της τελευταίας τάξης, $p=,785$, $r=,014$. Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές, $F(2,434)=,286$, $p=,751$. Το ίδιο παρατηρήθηκε και για το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, $F(2,430)=,633$, $p=,532$.

6.2.8 Κυβερνοεκφοβισμός και δημογραφικοί παράγοντες

Το φύλο δεν φαίνεται να διαφοροποιεί τη μεταβλητή του κυβερνοεκφοβισμού, $t(435)=,807$, $p=,420$. Τα αγόρια ($M.O.=13,7$, $T.A.=4,7$) δεν διαφέρουν από τα κορίτσια ($M.O.=13,4$, $T.A.=3,2$) ως προς τον κυβερνοεκφοβισμό. Επιπλέον, η ηλικία βρέθηκε να διαφοροποιεί τη μεταβλητή του κυβερνοεκφοβισμού, $F(2,435)=5,107$, $p=,006$. Συγκεκριμένα, τα παιδιά ηλικίας 12-13 ετών ($M.O.=12,77$, $T.A.=2,92$) παρουσιάζουν μικρότερο μέσο όρο στον κυβερνοεκφοβισμό σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά ηλικίας 14-15 ετών ($M.O.=14,02$, $T.A.=4,32$) και 16-17 ετών ($M.O.=13,92$, $T.A.=4,73$). Το ίδιο ισχύει και για την τάξη, $F(4,433)=2,494$, $p=,042$.

Ο κυβερνοεκφοβισμός δεν σχετίζεται με το βαθμό ελέγχου της τελευταίας τάξης, $p=,427$, $r=,040$. Το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα δεν βρέθηκε να διαφοροποιεί τον κυβερνοεκφοβισμό, $F(2,431)=1,378$, $p=,253$. Το ίδιο ισχύει και για το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, $F(2,427)=,089$, $p=,914$.

6.2.9 Κυβερνοθυματοποίηση και δημογραφικοί παράγοντες

Η μεταβλητή της κυβερνοθυματοποίησης δεν διαφοροποιείται από το φύλο, $t(432)=,737$, $p=,462$. Τα αγόρια ($M.O.=13,2$, $T.A.=4,5$) δεν διαφέρουν από τα κορίτσια ως προς την κυβερνοθυματοποίηση ($M.O.=12,9$, $T.A.=3,8$). Η ηλικία δεν διαφοροποίησε σημαντικά τη μεταβλητή της κυβερνοθυματοποίησης, $F(2,432)=1,841$, $p=,160$. Ακόμη, ούτε η τάξη αποτέλεσε διαφοροποιητικό παράγοντα για τη μεταβλητή της κυβερνοθυματοποίησης, $F(4,430)=,943$, $p=,439$.

Επιπλέον, η κυβερνοθυματοποίηση δεν σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το βαθμό ελέγχου της τελευταίας τάξης, $p=,869$, $r=-,008$. Το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα δεν αποτέλεσε διαφοροποιητικό παράγοντα για τη μεταβλητή της κυβερνοθυματοποίησης, $F(2,428)=,134$, $p=,874$. Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, $F(2,424)=1,058$, $p=,348$.

6.3 Σχέση εκφοβισμού, κυβερνοεκφοβισμού και συναισθηματικής νοημοσύνης

6.3.1 Συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του εκφοβισμού και συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του κυβερνοεκφοβισμού

Όσον αφορά στη συσχέτιση της υποκλίμακας του εκφοβισμού με την υποκλίμακα της θυματοποίησης, τα δεδομένα έδειξαν πως υπάρχει μια μικρή θετική σχέση, $p=.000$, $r=.217$. Ισχυρή βρέθηκε να είναι η σχέση μεταξύ του εκφοβισμού και της διαμάχης, $p=.000$, $r=.755$. Θετική είναι και η σχέση της διαμάχης με τη θυματοποίηση, $p=.000$, $r=.199$).

Τέλος, η υποκλίμακα του κυβερνοεκφοβισμού και η υποκλίμακα της κυβερνοθυματοποίησης φαίνεται να έχουν μια ισχυρή θετική σχέση, $p=.000$, $r=.646$.

6.3.2 Συσχετίσεις μεταξύ των διαφόρων ρόλων του εκφοβισμού

Ο ρόλος του ενισχυτή θύτη έχει μια ισχυρή θετική σχέση με το ρόλο του βοηθού του θύτη, $p=.000$, $r=.619$. Ο ρόλος του ενισχυτή θύτη παρουσιάζει μια μικρή αρνητική σχέση με τον ρόλο του υποστηρικτή του θύματος, $p=.000$, $r=-.320$. Ακόμη, μικρή θετική σχέση υπάρχει μεταξύ του ρόλου του ενισχυτή θύτη και του παρατηρητή, $p=.000$, $r=.247$. Αρνητική είναι η σχέση του βοηθού θύτη με τον υποστηρικτή του θύματος, $p=.000$, $r=-.217$. Επιπλέον, ο βοηθός θύτη παρουσιάζει μικρή θετική σχέση με τον παρατηρητή, $p=.000$, $r=.209$. Τέλος, αρνητική είναι η σχέση υποστηρικτή του θύματος με τον παρατηρητή, $p=.000$, $r=-.252$.

6.3.3 Συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του εκφοβισμού και των υποκλιμάκων του κυβερνοεκφοβισμού

Στην παρούσα φάση, έγινε έλεγχος της σχέσης μεταξύ των τριών υποκλιμάκων του εκφοβισμού και των δύο υποκλιμάκων του κυβερνοεκφοβισμού. Συγκεκριμένα, η υποκλίμακα του εκφοβισμού φαίνεται να έχει μια μικρή θετική σχέση με την

υποκλίμακα του κυβερνοεκφοβισμού, $p=,000$, $r=,288$. Επιπλέον, μέτρια θετική σχέση παρατηρείται μεταξύ του εκφοβισμού και της κυβερνοθυματοποίησης, $p=,000$, $r=,483$. Ακόμη, φαίνεται να υπάρχει μέτρια θετική σχέση μεταξύ της θυματοποίησης και του κυβερνοεκφοβισμού, $p=,000$, $r=,320$. Θετική στατιστικώς σημαντική είναι και η σχέση της θυματοποίησης με την κυβερνοθυματοποίηση, $p=,000$, $r=,190$. Επιπλέον, η υποκλίμακα της διαμάχης φαίνεται να έχει μια μικρή θετική σχέση με την υποκλίμακα του κυβερνοεκφοβισμού, $p=,000$, $r=,251$. Το ίδιο έδειξαν τα δεδομένα και για τη σχέση της διαμάχης με την κυβερνοθυματοποίηση, $p=,000$, $r=,363$.

6.3.4 Συσχετίσεις μεταξύ του εκφοβισμού και της συναισθηματικής νοημοσύνης

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις τρεις υποκλίμακες της κλίμακας του εκφοβισμού. Ο εκφοβισμός και η συναισθηματική νοημοσύνη έχουν αρνητική σχέση, $p=,003$, $r=-,143$. Αρνητική είναι και η σχέση της θυματοποίησης με τη συναισθηματική νοημοσύνη, $p=,001$, $r=-,160$. Τέλος, η σχέση της διαμάχης με τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν ήταν στατιστικώς σημαντική, $p=,078$, $r=-,087$.

6.3.5 Συσχετίσεις μεταξύ του κυβερνοεκφοβισμού και της συναισθηματικής νοημοσύνης

Διερευνήθηκε η σχέση των δύο υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου του κυβερνοεκφοβισμού και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο κυβερνοεκφοβισμός παρουσιάζει αρνητική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη, $p=,000$, $r=-,207$. Αρνητική είναι και η σχέση της κυβερνοθυματοποίησης με τη συναισθηματική νοημοσύνη, $p=,000$, $r=-,233$.

6.3.6. Συσχετίσεις μεταξύ των διαφόρων ρόλων στον εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος της σχέσης των διαφόρων ρόλων (ενισχυτής θύτη, βοηθός θύτη, υποστηρικτής θύματος, ουδέτερος παρατηρητής) στον εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο ρόλος του ενισχυτή θύτη έχει μια μικρή αρνητική

σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη, $p=,019$, $r=-,116$. Επίσης, ο ρόλος του βοηθού του θύτη έχει αρνητική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη, $p=,001$, $r=-,161$. Θετική φαίνεται να είναι η σχέση του ρόλου του υποστηρικτή θύματος με τη συναισθηματική νοημοσύνη, $p=,000$, $r=,172$. Η σχέση του ρόλου του ουδέτερου παρατηρητή με τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν ήταν στατιστικώς σημαντική $p=,152$, $r=-,070$.

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1 Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι σχέσεις των διαφόρων ρόλων στον εκφοβισμό (θύτης, θύμα, ενισχυτής θύτη, βοηθός θύτη, υπερασπιστής θύματος, παρατηρητής) και τον κυβερνοεκφοβισμό (θύτης, θύμα) με τη συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας. Συγκεκριμένα, έγινε σύγκριση των μέσων όρων των τριών υποκλιμάκων της κλίμακας του εκφοβισμού, δηλαδή της υποκλίμακας του εκφοβισμού, της θυματοποίησης και της διαμάχης, για να εξεταστεί ποια υποκλίμακα συγκεντρώνει το μεγαλύτερο μέσο όρο και ποια το μικρότερο. Επίσης, πραγματοποιήθηκε σύγκριση των μέσων όρων των υποκλιμάκων του κυβερνοεκφοβισμού και της κυβερνοθυματοποίησης, καθώς και των μέσων όρων των τεσσάρων ρόλων στον εκφοβισμό.

Σχετικά με την υποκλίμακα του εκφοβισμού που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο μέσο όρο, η υποκλίμακα του εκφοβισμού φαίνεται να προηγείται, ακολουθεί η υποκλίμακα της διαμάχης και τέλος η υποκλίμακα της θυματοποίησης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με άλλες σχετικές έρευνες (Monks, Smiths, & Swettenjam, 2005. Pornari & Wood, 2010. Veenstra et al., 2005). Επίσης, η υποκλίμακα της κυβερνοθυματοποίησης παρουσιάζει ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο από την υποκλίμακα του κυβερνοεκφοβισμού. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες (Li, 2007. Raskauskas & Stoltz, 2007). Όσον αφορά τους συμμετοχικούς ρόλους, ο ρόλος του υποστηρικτή θύματος προηγείται, ενώ ακολουθεί ο ρόλος του ενισχυτή θύτη. Έπειτα, χαμηλότερο μέσο όρο έχει ο ρόλος του ουδέτερου παρατηρητή και ακολουθεί ο ρόλος του βοηθού θύτη. Γίνεται φανερό δηλαδή πως οι περισσότεροι μαθητές βοηθούν το θύμα σε περιστατικά εκφοβισμού, ενώ είναι λιγότεροι αυτοί που ενεργούν βοηθητικά ως προς τον θύτη. Σε άλλη έρευνα, οι πιο κοινοί ρόλοι ήταν ο ρόλος του παρατηρητή (23,7%), του ενισχυτή του θύτη (19,5%) και του υποστηρικτή του θύματος (17,3%) και ακολουθούν οι ρόλοι του θύματος (11,7%), του θύτη (8,2%) και βοηθού του θύτη (6,8%) (Salmivalli et al., 1996).

Στη συνέχεια, έγινε συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών παραγόντων και των μεταβλητών του εκφοβισμού, της διαμάχης, της θυματοποίησης, του ενισχυτή θύτη, του βοηθού θύτη, του υποστηρικτή θύματος, του ουδέτερου παρατηρητή, του

κυβερνοεκφοβισμού, της κυβερνοθυματοποίησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στους δημογραφικούς παράγοντες περιλαμβάνονται το φύλο, η ηλικία, η τάξη, η επίδοση και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.

Σχετικά με τους δημογραφικούς παράγοντες, η μεταβλητή του εκφοβισμού βρέθηκε να διαφοροποιείται ως προς το φύλο, καθώς τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε φαινόμενα εκφοβισμού. Το αρσενικό φύλο βρέθηκε να συνδέεται με τον εκφοβισμό και σε άλλες έρευνες (Jolliffe & Farrington, 2006. Ladd, 2005). Οι Salmivalli et al. (1996) υποστηρίζουν πως αυτό το εύρημα οφείλεται στην τάση των αγοριών να χρησιμοποιούν πιο επιθετικές μορφές επικοινωνίας με τους άλλους, καθώς τέτοιες συμπεριφορές είναι κοινωνικά πιο αποδεκτές από τον περίγυρο τους, παρά από τον περίγυρο των κοριτσιών.

Επίσης, βρέθηκε αρνητική σχέση του εκφοβισμού με την επίδοση, δηλαδή οι μαθητές με χαμηλότερο βαθμό συμμετέχουν περισσότερο σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Σύμφωνα με άλλες έρευνες σχετικά με την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομήλικους συχνά αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκά προβλήματα (Andreou & Metallidou, 2004. Natwig, Albrektsen, & Qvarnstrom, 2001. Wentzel, 1991). Ακόμη, ο εκφοβισμός έχει συνδεθεί με το σχολικό στρες και την αποφυγή του σχολείου, τα οποία συνδέονται με χαμηλές επιδόσεις και ικανότητες στη σχολική ζωή (Rigby & Slee, 1993). Στην έρευνά μας, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στον εκφοβισμό στις διάφορες ηλικιακές ομάδες. Σε αντίθεση, άλλες έρευνες υποστηρίζουν πως ο παραδοσιακός εκφοβισμός αυξάνεται κατα την παιδική ηλικία, φτάνει στα υψηλότερα σημεία κατά την προεφηβεία και μειώνεται αργότερα (Brown, Birch, & Kancherla, 2005. Fitzpatrick, Dulin, & Piko, 2007).

Ένα άλλο εύρημα που προέκυψε είναι πως η μεταβλητή της θυματοποίησης διαφοροποιείται από το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα. Οι μαθητές με πατέρα που διαθέτει υψηλό ή μεσαίο επίπεδο εκπαίδευσης είναι πιο σπάνια θύματα εκφοβισμού σε σχέση με τους μαθητές που δήλωσαν πως ο πατέρας τους διαθέτει χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες (Tippett, & Wolke, 2014). Το φύλο δεν βρέθηκε να διαφοροποιεί τη μεταβλητή της θυματοποίησης. Κάποιες έρευνες επιβεβαιώνουν το εύρημα αυτό (Hinduja & Patchin, 2008. Li, 2006), ενώ σε άλλες έρευνες το φύλο και η συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκαν να

αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες για τη θυματοποίηση (Gamer & Lemerise, 2007. Kokkinos & Kyritsi, 2012). Στην έρευνα μας, η ηλικία και η τάξη δεν διαφοροποίησαν τη μεταβλητή της θυματοποίησης. Σε αντίθεση, άλλες έρευνες κατέδειξαν την αύξηση των ποσοστών θυματοποίησης στις μεγαλύτερες ηλικίες και τάξεις (Ανδρέου, 2001. Whitney και Smith, 1993). τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε σωματικό εκφοβισμό και θυματοποίηση είτε ως δράστες είτε ως θύματα (Carbone-Lopez, Esbensen & Brick, 2010)

Η διαμάχη βρέθηκε να διαφοροποιείται από το φύλο, δηλαδή τα αγόρια συμμετέχουν πιο συχνά σε διαμάχες σε σχέση με τα κορίτσια. Άλλες έρευνες επιβεβαιώνουν το γεγονός πως τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε άμεσες μορφές εκφοβισμού, ενώ τα κορίτσια εμπλέκονται περισσότερο σε έμμεσες μορφές εκφοβισμού (Craig & Harel, 2001. Jolliffe & Farrington, 2006. Slonje & Smith, 2008. Williams & Guerra, 2007). Ακόμη, αρνητική είναι η σχέση της διαμάχης με την επίδοση. Οι μαθητές με χαμηλότερη επίδοση συμμετέχουν περισσότερο σε διαμάχες. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με σχετικές έρευνες (Natwig, Albrektsen, & Qvarnstrom, 2001. Wentzel, 1991). Επιπλέον, το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα βρέθηκε να διαφοροποιεί τη μεταβλητή της διαμάχης. Το υψηλό και το μεσαίο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα συνδέεται με μικρότερη συμμετοχή στα περιστατικά διαμάχης. Η ηλικία και η τάξη δεν βρέθηκαν να διαφοροποιούν την μεταβλητή της διαμάχης. Σε αντίθεση, σε άλλες έρευνες βρέθηκε πως τα επίπεδα άμεσης επιθετικότητας μειώνονται με την αύξηση της ηλικίας ή έστω μένουν σταθερά (Craig & Harel, 2001).

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν οι σχέσεις των συμμετοχικών ρόλων στον εκφοβισμό με τους δημογραφικούς παράγοντες. Το φύλο βρέθηκε να διαφοροποιεί το ρόλο του ενισχυτή θύτη. Τα αγόρια παίρνουν πιο συχνά το ρόλο του ενισχυτή θύτη σε σχέση με τα κορίτσια. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για το ρόλο του βοηθού θύτη. Επιπλέον, βρέθηκε πως τα κορίτσια συμμετέχουν πιο συχνά με το ρόλο του υποστηρικτή θύματος σε περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με τα αγόρια, ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς το ρόλο του παρατηρητή. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με σχετικές έρευνες (Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2008. Goossens, Olthof, & Dekker, 2006. Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010. Salmivalli et al., 1996. Salmivalli et al., 1998. Salmivalli & Voeten, 2004). Ακόμη, οι μικρότεροι μαθητές (12-13 ετών) έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο στη μεταβλητή του υποστηρικτή θύματος σε σχέση με τους μεγαλύτερους μαθητές (14-15 ετών). Το εύρημα αυτό

συμφωνεί με σχετικές έρευνες (Salmivalli et al., 1996. Salmivalli & Voeten, 2004) Τέλος, ο ρόλος του ουδέτερου παρατηρητή φαίνεται να διαφοροποιείται ως προς την ηλικία. Συγκεκριμένα, οι μεγαλύτερες ηλικίες υιοθετούν πιο συχνά το ρόλο του παρατηρητή. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με σχετική έρευνα (Salmivalli & Voeten, 2004).

Ενδιαφέροντα ήταν τα ευρήματα σχετικά με τον κυβερνοεκφοβισμό, ο οποίος βρέθηκε να διαφοροποιείται ως προς την ηλικία. Οι μαθητές ηλικίας 14-17 ετών εκδηλώνουν μεγαλύτερη συμμετοχή στον κυβερνοεκφοβισμό σε σχέση με τους μαθητές ηλικίας 12-13 ετών. Σύμφωνα με άλλες έρευνες, ο κυβερνοεκφοβισμός διαπράττεται κυρίως στην προεφηβική ηλικία και κορυφώνεται στην εφηβεία, κατά τις οποίες αυξάνεται η χρήση των νέων τεχνολογιών στις προσωπικές αλληλεπιδράσεις, αλλά και στη θυματοποίηση των συνομηλίκων (Hinduja & Patchin, 2008. Smith et al., 2008. Ybarra & Mitchell, 2004). Ωστόσο, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν πως οι αλλαγές στις διάφορες ηλικίες εξαρτώνται από τη μέθοδο που χρησιμοποιείται για τον κυβερνοεκφοβισμό (Smith et al., 2008).

Το φύλο δεν φαίνεται να διαφοροποιεί τη μεταβλητή του κυβερνοεκφοβισμού. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με άλλες σχετικές έρευνες στις οποίες δεν βρέθηκε σχέση μεταξύ του κυβερνοεκφοβισμού και του φύλου ή η σχέση αυτή δεν ήταν στατιστικώς σημαντική (Hinduja & Patchin, 2008. Li, 2010. Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011. Slonje & Smith, 2008. Williams & Guerra, 2007). Ωστόσο, άλλες έρευνες έδειξαν πως τα κορίτσια γίνονται πιο συχνά θύματα κυβερνοεκφοβισμού (Beckman, Hagquist, & Hellström, 2013. Kowalski, Limber, & Agatston, 2008. Navarro, Serna, Martínez, & Ruiz-Oliva, 2013. Smith et al. 2008), ενώ υπάρχουν και έρευνες που βρίσκουν πως τα αγόρια αναμειγνύονται περισσότερο στον κυβερνοεκφοβισμό (Calvete et al., 2010. Fanti, Demetriou, & Hawa, 2012. Salmivalli & Pöyhönen, 2012).

Η ερευνητική μας υπόθεση πως θα υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ του ρόλου του θύτη στον εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας επιβεβαιώθηκε. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με άλλες έρευνες, στις οποίες ο εκφοβισμός συνδέθηκε αρνητικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας (Brackett et al., 2004. Lomas et al., 2012. Mavroveli & Sánchez-Ruiz 2011. Mavroveli et al. 2009. Petrides et al. 2004). Επιπλέον, τα παιδιά που είναι ικανά να αντιλαμβάνονται, να χειρίζονται και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους τείνουν να είναι περισσότερο κοινωνικά αποδεκτά από τους

συνομιλήκους τους και έχουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις (Austin et al. 2005, Ciarrochi et al. 2001). Οι Petrides et al. (2004) υποστήριξαν πως οι μαθητές με επαρκείς κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι λιγότερο πιθανό να εξωτερικεύσουν τη θλίψη τους μέσω αντικοινωνικών συμπεριφορών, ενώ οι μαθητές με ανεπαρκείς κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι πιο πιθανό να αισθάνονται αποκλεισμένοι και να οδηγούνται σε αντικοινωνική συμπεριφορά.

Διάφορες εμπειρικές έρευνες έδειξαν μια θετική σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την κοινωνική λειτουργικότητα του και την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων και μια αρνητική σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με μια σειρά αρνητικών αλληλεπιδράσεων και διαμαχών στις κοινωνικές σχέσεις (Brackett et al., 2011). Η ένταση των συναισθημάτων που βιώνει κάποιος και η περιορισμένη ικανότητα να τα ρυθμίσει είναι συναισθηματικές διαδικασίες που επηρεάζουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές (Camodeca & Goossens, 2005, Espelage, Bosworth, & Simon, 2001, Garner & Hinton, 2010, Terranova, Morris, & Boxer, 2008). Ακόμη, σε άλλες έρευνες τα επιθετικά παιδιά βρέθηκαν να έχουν ελείμματα στις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Pakaslahti, Asplund-Peltola, & Keltikangas-Järvinen, 1996).

Η ερευνητική υπόθεση πως θα υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ του ρόλου του θύματος στον εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας επιβεβαιώθηκε. Σε σχετική έρευνα, ο εκφοβισμός συνδέεται αρνητικά με τη συνολική αυτο-αποτελεσματικότητα και την ακαδημαϊκή επίδοση, τη συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας, την ενσυναίσθηση και τη γνωστική συνιστώσα της, ενώ η θυματοποίηση συσχετίστηκε αρνητικά με τη συνολική αυτο-αποτελεσματικότητα και τις τρεις διαστάσεις της, τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη συναισθηματική και τη γνωστική ενσυναίσθηση. Επιπλέον, τα θύματα του εκφοβισμού είναι κοινωνικά αμήχανα, έχουν χαμηλό κοινωνικό στάτους ανάμεσα στους συνομήλικους, λίγους φίλους, το οποίο δείχνει πως ίσως έχουν χαμηλά επίπεδα αντίληψης, κατανόησης και χειρισμού των συναισθημάτων (Kokkinos & Kipritsi, 2012)

Άλλες έρευνες υποστήριξαν πως τα θύματα στερούνται δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων και κοινωνικών δεξιοτήτων (Griffin & Gross, 2004), τις οποίες φαίνονται να κατέχουν τα παιδιά με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, και σαν αποτέλεσμα τείνουν να αντιδρούν αναποτελεσματικά όταν εκφοβίζονται (Austin et al., 2005). Σε άλλη έρευνα, η χαμηλή κοινωνική και συναισθηματική

αυτοαποτελεσματικότητα συνδέθηκαν με την κοινωνική και σχολική φοβία, με το γενικευμένο άγχος και τα προβλήματα κατάθλιψης που οι θύτες και τα θύματα τείνουν να εμφανίζουν (Muris, 2002). Ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για τη θυματοποίηση βρέθηκε να αποτελεί το γεγονός ότι ένα παιδί δεν είναι ικανό να αναγνωρίζει, να καταλαβαίνει, να διαχειρίζεται και να εκφράζει τα συναισθήματα του ή τα συναισθήματα των συνομηλίκων του (Garner & Lemerise, 2007).

Τέλος, η σχέση της διαμάχης με τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν ήταν στατιστικώς σημαντική. Σχετικά με ερευνητικό ερώτημα για το αν υπάρχει σχέση μεταξύ του ενισχυτή του θύτη και της συναισθηματικής νοημοσύνης, βρέθηκε αρνητική σχέση. Το ίδιο φάνηκε να ισχύει και για το ρόλο του βοηθού θύτη. Ακόμη, ο ρόλος του υποστηρικτή θύματος βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ δεν βρέθηκε σχέση με το ρόλο του παρατηρητή.

Ακόμη, η ερευνητική υπόθεση πως θα υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ του ρόλου του θύτη στον κυβερνοεκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας επιβεβαιώθηκε. Σε σχετική έρευνα, η διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορά τη ρύθμιση και τη χρήση των συναισθημάτων συνδέθηκε αρνητικά με τον εκφοβισμό και τον κυβερνοεκφοβισμό. Ωστόσο, αυτή η σύνδεση δεν προέκυψε όταν ο παραδοσιακός εκφοβισμός ελέγχθηκε για κυβερνοεκφοβισμό, ενώ συνέχισε να υπάρχει όταν ο κυβερνοεκφοβισμός ελέγχθηκε για εκφοβισμό. Η διάσταση που αφορά στην εκτίμηση των συναισθημάτων δεν ήταν λιγότερο αναπτυγμένη στα παιδιά που εμπλέκονται σε εκφοβιστικές και/ή κυβερνοεκφοβιστικές συμπεριφορές (Baroncelli & Ciucci, 2014).

Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες, στις οποίες τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέθηκαν με μικρότερο ενδεχόμενο εμπλοκής στον κυβερνοεκφοβισμό (Baroncelli & Ciucci, 2014. Elípe et al., 2012). Σε άλλη έρευνα, η ψυχοπάθεια προέκυψε ως προβλεπτικός παράγοντας του κυβερνοεκφοβισμού (Goodboy & Martin, 2015). Για παράδειγμα, οι κυβερνοεκφοβιστές τείνουν να έχουν προσωπικότητες που στερούνται αυτοελέγχου και ευαισθησίας. Ακόμη, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ψυχωτισμού (Ozden & Icelliglu, 2014), λεκτική επιθετικότητα (Roberto, Eden, Savage, Ramos-Salazar, & Deiss, 2014) και χαμηλή ενσυναίσθηση (Doane, Pearson, & Kelly, 2014).

Ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας ήταν αν υπάρχει σχέση μεταξύ του ρόλου του θύματος στον κυβερνοεκφοβισμό και της

συναισθηματικής νοημοσύνης. Αρνητική βρέθηκε να είναι η σχέση της κυβερνοθυματοποίησης με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Σύμφωνα με τους Garner & Hinton (2010) και τους Terranova et al. (2008), οι παραδοσιακοί θύτες αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως λιγότερο ικανούς σε σχέση με τους συνομηλικούς τους στη ρύθμιση των συναισθημάτων και αυτή η σύνδεση είναι πιο δυνατή στους ηλεκτρονικούς θύτες. Η προτίμηση για τον εκφοβισμό στον κυβερνοχώρο ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι οι κυβερνοεκφοβιστές θεωρούν πως παρουσιάζουν αδυναμία σε αυτή τη διάσταση της ΣΝ.

Επιπλέον, εξετάστηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, της θυματοποίησης και της διαμάχης, του εκφοβισμού και της διαμάχης. Βρέθηκε μικρή θετική σχέση μεταξύ του εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες (Baroncelli & Ciucci, 2014), ενώ κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως οι μαθητές μπορούν ταυτόχρονα να υιοθετούν διάφορους ρόλους (Salmivalli, 2010). Θετική βρέθηκε να είναι η σχέση μεταξύ του εκφοβισμού και της διαμάχης, αλλά και η σχέση της διαμάχης με τη θυματοποίηση. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες (Muula, Herring, Siziya, & Rudatsikira, 2009).

Στη συνέχεια, η υποκλίμακα του κυβερνοεκφοβισμού και η υποκλίμακα της κυβερνοθυματοποίησης βρέθηκαν να έχουν μια ισχυρή θετική σχέση. Άλλες έρευνες επιβεβαιώνουν το γεγονός πως τόσο ο παραδοσιακός εκφοβισμός, όσο και ο κυβερνοεκφοβισμός σχετίζονται θετικά με την αντίστοιχη μορφή θυματοποίησης (Baroncelli & Ciucci, 2014. Rivers & Noret, 2010. Twyman et al., 2010 Özgür Erdur-Baker, 2010).

Ακόμη, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ του κυβερνοεκφοβισμού και του εκφοβισμού. Η έρευνα έχει δείξει πως τα άτομα που εμπλέκονται σε παραδοσιακό εκφοβισμό συχνά εμπλέκονται και σε κυβερνοεκφοβισμό (Hemphill et al. 2012). Αυτές οι ομοιότητες οδήγησαν τους ερευνητές στο να θεωρούν πως ο κυβερνοεκφοβισμός και ο εκφοβισμός συνδέονται στενά, τονίζοντας πως τα ηλεκτρονικά μέσα είναι απλά ένα άλλο μέσο μέσω του οποίου τα άτομα που ήδη εκφοβίζουν, μπορούν πλέον να εκφοβίσουν και ηλεκτρονικά (Wemer, Bumpus, & Rock, 2010). Σε άλλη σχετική έρευνα, η υποκλίμακα του εκφοβισμού και η υποκλίμακα του κυβερνοεκφοβισμού βρέθηκε να έχουν θετική σημαντική σχέση και για τα δύο φύλα, δείχνοντας πως οι μαθητές είναι πιθανό να εμπλακούν σε πολλαπλές μορφές εκφοβισμού (Raskauskas & Stoltz, 2007. Smith & Slonje, 2010)

Μέτρια θετική ήταν η σχέση μεταξύ της θυματοποίησης και του κυβερνοεκφοβισμού. Ακόμη, η υποκλίμακα της διαμάχης βρέθηκε να έχει μικρή θετική σχέση με την υποκλίμακα του κυβερνοεκφοβισμού. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από σχετικές έρευνες (Dooley et al., 2009. Sourander et al., 2010). Ακόμη, θετική ήταν η σχέση της κυβερνοθυματοποίησης με τη διαμάχη. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Hinduja & Patchin, 2008). Εν τέλει, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ της θυματοποίησης και της κυβερνοθυματοποίησης και βρέθηκε να είναι θετική. Σημαντική υπερκάλυψη βρέθηκε μεταξύ της κυβερνοθυματοποίησης και της παραδοσιακής θυματοποίησης και σε άλλες έρευνες (Del Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz, 2012. Gradinger, Strohmeier, & Spiel, 2009. Katzer, Fetchenhauer, & Belschak, 2009).

7.2 Περιορισμοί και κατευθύνσεις για ανάλογη μελλοντική ερευνητική δραστηριότητα

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε μια σειρά περιορισμών. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό, καθώς επιλέχθηκε με κριτήριο την προσβασιμότητα. Ακόμη, το δείγμα περιορίζεται στο νομό των Ιωαννίνων και τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν σε πληθυσμούς που παρουσιάζουν άλλα χαρακτηριστικά από αυτά του δείγματος.

Το δείγμα προήλθε μόνο από δημόσια σχολεία. Σε μελλοντική έρευνα, θα μπορούσε να ελεγχθεί η σχέση των διάφορων ρόλων στον εκφοβισμό και στον κυβερνοεκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης και σε άλλες κατηγορίες σχολείων, όπως τα ιδιωτικά, τα νυκτερινά γυμνάσια και λύκεια, τα ΕΠΑ.Λ και τα Τ.Ε.Ε. Ακόμη, το δείγμα περιορίζεται μόνο σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Θα ήταν ενδιαφέρον να γίνουν σχετικές έρευνες και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Επιπρόσθετα, τα ερευνητικά εργαλεία της έρευνας δεν έχουν σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα. Θα ήταν χρήσιμο να γίνει προσπάθεια για στάθμιση αυτών των εργαλείων σε μελλοντικές έρευνες. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η συναισθηματική νοημοσύνη μετρήθηκε ως γνώρισμα της προσωπικότητας. Μια χρήσιμη κατεύθυνση για μελλοντική έρευνα είναι να διερευνηθεί η σχέση των διάφορων ρόλων στον εκφοβισμό και τον κυβερνοεκφοβισμό με τη συναισθηματική νοημοσύνη ως

ικανότητα. Έναν ακόμη περιορισμό αποτελεί και το γεγονός πως χρησιμοποιήθηκαν μόνο εργαλεία αυτοαναφοράς. Τα παιδιά είναι πολύ πιθανό να επηρεάστηκαν στις απαντήσεις τους από τους συμμαθητές τους, αλλά και από την επιθυμία τους να δώσουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις κι όχι να απαντήσουν με βάση το τι ακριβώς αισθάνονται. Σε μελλοντικές έρευνες, θα ήταν χρήσιμο να εξεταστεί το θέμα και από την πλευρά τρίτων π.χ γονέων, εκπαιδευτικών κ.ά.

Τα ευρήματα της έρευνας προτείνουν πως οι έφηβοι με πιο αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη είναι λιγότερο πιθανό να γίνουν θύτες ή θύματα εκφοβισμού και κυβερνοεκφοβισμού. Ακόμη, οι μαθητές με πιο αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη είναι λιγότερο πιθανό να υιοθετήσουν το ρόλο του ενισχυτή και του υποστηρικτή του θύτη και περισσότερο πιθανό να υιοθετήσουν το ρόλο του υπερασπιστή του θύματος. Τα ευρήματα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την μείωση ή πρόληψη του εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού. Εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την ανάδειξη των μαθητών που υστερούν στις δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, για να πραγματοποιηθούν πιο στοχευμένες, ακριβείς και έγκαιρες παρεμβάσεις, ώστε να προστατευθούν οι μαθητές από τις αρνητικές συνέπειες που συνδέονται με τον εκφοβισμό και τον κυβερνοεκφοβισμό.

Ο εντοπισμός των παραγόντων που συνδέονται με τους πιθανούς ρόλους στον εκφοβισμό και τον κυβερνοεκφοβισμό δίνει την ευκαιρία βελτίωσης των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να μεταβούν από ένα ρόλο «αστυνόμευσης» για να αναστείλουν τις αντικοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών, σε ένα πιο ενεργό ρόλο ώστε να ενισχύσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Αν η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αναπτυχθεί, (Due et al., 2007. Ulutas & Omeroglu, 2007), είναι εφικτό να αναπτυχθούν παρεμβάσεις που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο στους θύτες, όσο και σε αυτούς που κινδυνεύουν να πέσουν θύματα εκφοβισμού ή κυβερνοεκφοβισμού, αλλά και στους μαθητές που υιοθετούν έναν από τους υπόλοιπους ρόλους.

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει σχέση με την επιτυχία σε διάφορους τομείς της ζωής, όχι μόνο με τις αντικοινωνικές συμπεριφορές σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Goleman, 1995). Επομένως, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ΣΝ στους μαθητές βοηθάει όχι μόνο στη μείωση των συμπεριφορών εκφοβισμού στα σχολεία, αλλά

μπορεί επίσης να βοηθήσει στην καλύτερη προετοιμασία των μαθητών να επιτύχουν στη ζωή τους. Συνεπώς, η εξάσκηση των δεξιοτήτων των παιδιών που αφορούν την αντίληψη, την κατανόηση και ρύθμιση των συναισθημάτων ίσως είναι το κλειδί στην επιτυχία των παρεμβάσεων, καθώς βρέθηκε πως αποτρέπουν τις αρνητικές αλληλεπιδράσεις που διαιωνίζουν τη διαδικασία του εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού (Kerig, 2010).

Η εκπαίδευση των μαθητών στην επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο ή το σχολικό περιβάλλον μέσω της χρήσης των διαπραγματεύσεων και όχι της βία, είναι πιο πιθανό να βελτιώσει την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ συνομηλίκων. Επιπλέον, ορισμένες στρατηγικές διδασκαλίας, όπως η συνεργατική μάθηση, μπορεί να προωθήσει την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη γενική αυτο-αποτελεσματικότητα, οι οποίες με τη σειρά τους θα προωθήσουν τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και τη μείωση των συγκρούσεων (Bronson, 2000). Καθώς η επιτυχία μια παρέμβασης βασίζεται στην κατανόηση των βαθύτερων αιτίων του εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού, πιστεύουμε ότι τα ευρήματα αυτής της έρευνας έχουν ρίξει φως προς αυτή την κατεύθυνση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξένη Βιβλιογραφία

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT: Department of Psychiatry, University of Vermont.
- Adler, A. (1931). *What life could mean to you*. New York: Grosset and Dunlap.
- Agatston, P., Kowalski, R., & Limber, S. (2012). Youth views on cyberbullying. *Cyberbullying prevention and response: Expert perspectives*, 20, 57-71.
- Agervold, M. (2007). Bullying at work: A discussion of definitions and prevalence, based on an empirical study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48, 161–172.
- Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D., & Afen- Akpaida, J. (2008). A review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying behavior in schools. *Journal of Instructional Psychology*, 33(2), 151-158.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21(1), 59-66.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 297-309.
- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence relations to overt and relational aggression. *School Psychology International*, 27(3), 339-351.
- 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.
- Ang, R. P., Tan, K. A., & Mansor, A. T. (2010). Normative beliefs about aggression as a mediator of narcissistic exploitativeness and cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(13), 2619–2634.
- Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 253-261.

- Arsenio, W. F. (2003). Emotional intelligence and the intelligence of emotions: A developmental perspective on mixed EI models. *Human Development, 46*(2-3), 97-103.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 38*(3), 547-558.
- Ayres, C. D., Williams, J. H., Hawkins, J. D., Peterson, P. L., Catalano, R. F., & Abbott, R. D. (1999). Assessing correlates of onset, escalation, deescalation, and desistance of delinquent behavior. *Journal of Quantitative Criminology, 15*(3), 277-306.
- Babl, J. B., Wang, C., Swearer, S. M., Turner, R. K., & Buhs, E. (2007, August). *The moral disengagement scale; Associations with aggressive behavior*. Poster presented at the American Psychological Association Annual Convention, San Francisco, CA.
- Banerjee, R., Robinson, C., & Smalley, D. (2010). Evaluation of the beatbullying peer mentoring programme. *Report for Beatbullying*. University of Sussex. Ανακτήθηκε 20 Αυγούστου 2016 από: <http://users.sussex.ac.uk/~robinb/bbreportssummary.pdf>
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of adolescence, 37*(6), 807-815.
- Beck, A.T. (1967). *Depression: clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Harper & Row.
- Beckman, L., Hagquist, C., & Hellström, L. (2013). Discrepant gender patterns for cyberbullying and traditional bullying—An analysis of Swedish adolescent data. *Computers in Human Behavior, 29*(5), 1896-1903.
- Beran, T., & Li Q., (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research, 32*(3), 265–77.

- Beran, T. N., Rinaldi, C., Bickham, D. S., & Rich, M. (2012). Evidence for the need to support adolescents dealing with harassment and cyber-harassment: Prevalence, progression, and impact. *School Psychology International*, 33, 562–576.
- Berne, S., Frisen, A., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., Katzer, C., Erentaite, R., & Zukauskiene, R. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 320-334.
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18(1), 7-12.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117-127.
- Bohart, A.C., & Greenberg, L.S. (1997). *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41(2), 137-153.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual differences*, 36(6), 1387-1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103.
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, H., et al. (2012). *European cyberbullying intervention project questionnaire – ECIPQ* [Unpublished questionnaire]. Retrieved from bullyingandcyber.net
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. *Handbook of emotions*, 3, 395-408.
- Bronson M. B. (2000) Recognizing and supporting the development of self-regulation in young children. *Young Children*, 55, 32–37.
- Brouzos, A., Misailidi, P., & Hadjimatheou, A. (2014). Associations between emotional intelligence, socio--emotional adjustment and academic achievement in childhood: the influence of age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83–99.

- Brown, S. L., Birch, D. A., & Kancherla, V. (2005). Bullying Perspectives: Experiences, Attitudes, and Recommendations of 9-to 13-Year-Olds Attending Health Education Centers in the United States. *Journal of School Health, 75*(10), 384-392.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior, 26*(5), 1128-1135.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Schuengel, C., & Terwogt, M. M. (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive behavior, 29*(2), 116-127.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(2), 186-197.
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F. A., & Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth violence and juvenile justice, 8*(4), 332-350.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of personality assessment, 79*(2), 306-320.
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 580-587.
- Cassidy, W., Brown, K., & Jackson, M. (2011). Moving from cyber-bullying to cyber-kindness: What do students, educators and parents say. In E. Dunkels, G., Franberg, & C. Hallgreen (Eds.), *Youth culture and net culture: Online social practices* (pp. 256-277). Hersey, NY: Information Science Reference.
- Cassidy, W., Jackson, M., & Brown, K. N. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students' experiences with cyber-bullying. *School Psychology International, 30*(4), 383-402.
- Chapman, B. P., & Hayslip, B. Jr., (2006). Emotional intelligence in young and middle adulthood: Cross-sectional analysis of latent structure and means. *Psychology and Aging, 21*, 411-418.

- Chew, B. H., Zain, A. M., & Hassan, F. (2013). Emotional intelligence and academic performance in first and final year medical students: a cross-sectional study. *BMC medical education*, *13*(1), 1.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, *28*, 539-561.
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (2001). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Psychology Press.
- Craig, W. M., & Harel, Y. (2001). Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal et al. (Éds.), *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2002*.
- Craig, W., Henderson, K. & Murphy, J., (2000). Prospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization. *School Psychology International*, *21*, 5 – 21
- Craig, W. M., Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, *13*(2),41-59.
- Craig, A., Tran, Y., Hermens, G., Williams, L. M., Kemp, A., Morris, C., & Gordon, E. (2009). Psychological and neural correlates of emotional intelligence in a large sample of adult males and females. *Personality and Individual Differences*, *46*(2), 111-115.
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, *73*(5), 173-180.
- David-Ferdon, C., & Hertz, M. F. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health*, *41*(6), 1-5.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R.D. (1998) Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*, 989-1015.
- Davis, S. K., & Humphrey, N. (2012). Emotional intelligence predicts adolescent mental health beyond personality and cognitive ability. *Personality and Individual Differences*, *52*(2), 144-149.
- Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and individual Differences*, *36*(6), 1443-1458.

- DeHue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior, 11*(2), 217-223.
- De Raad, B. (1992). The replicability of the Big Five personality dimensions in three wordclasses of the Dutch language. *European Journal of Personality, 6*, 15-29.
- Derksen, J., Kramer, I., & Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences, 32*, 37-48.
- Didden, R., Scholte, R. H., Korzilius, H., De Moor, J. M., Vermeulen, A., O'Reilly, M., ... & Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental neurorehabilitation, 12*(3), 146-151.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology, 41*, 417-440.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(8), 1289-1299.
- Doane, A. N., Pearson, M. R., & Kelley, M. L. (2014). Predictors of cyberbullying perpetration among college students: An application of the theory of reasoned action. *Computers in Human Behavior, 36*, 154-162.
- Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying. *Journal of Psychology, 217*(4), 182-188.
- Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology, 62*(1), 20-29.
- Due, P., Hansen, E. H., Merlo, J., Andersen, A., & Holstein, B. E. (2007). Is victimization from bullying associated with medicine use among adolescents? A nationally representative cross-sectional survey in Denmark. *Pediatrics, 120*(1), 110-117.
- Duncan, N. (1998). Sexual bullying in secondary schools. *Pastoral Care in Education, 16*(2), 27-31.
- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in psychology, 6*.

- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society, 12*(1), 109-125.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims, 16*(4), 411-426.
- Espelage, D. L. & Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse, 2*, 123–142.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer–group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child development, 74*(1), 205-220.
- Esturgó-Deu, M. E., & Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and teacher education, 26*(4), 830-837.
- Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(2), 168-181.
- Felix, E. D., Furlong, M. J., & Austin, G. (2009). A cluster analytic investigation of school violence victimization among diverse students. *Journal of interpersonal violence, 24*(10), 1673-1695.
- Ferguson F. J., Austin E. J. (2010). Associations of trait and ability emotional intelligence with performance on theory of mind tasks in an adult sample. *Personal Individual Differences, 49*, 414–418.
- Fitzpatrick, K. M., Dulin, A. J., & Piko, B. F. (2007). Not just pushing and shoving: School bullying among African American adolescents. *Journal of School Health, 77*(1), 16-22.
- Floros, G. D., Siomos, K. E., Fisoun, V., Dafouli, E., & Geroukalis, D. (2013). Adolescent online cyberbullying in Greece: The impact of parental online security practices, bonding, and online impulsiveness. *Journal of school health, 83*(6), 445-453.

- Frost, L. (1991). A primary school approach: What can be done about the bully? In M. Elliot (ed.), *Bullying: A practical guide to coping for schools*. Longman, Harlow.
- Gamer, P.W., & Lemerise, E.A. (2007). The roles of behavioral adjustment and conceptions of peers and emotions in preschool children's peer victimization. *Development and Psychopathology, 19*, 57-71.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Gardner, K. J., & Qualter, P. (2011). Factor structure, measurement invariance and structural invariance of the MSCEIT V2. 0. *Personality and Individual Differences, 51*(4), 492-496.
- Garner, P. W., & Hinton, T. S. (2010). Emotional display rules and emotion self-regulation: Associations with bullying and victimization in community-based after school programs. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 20*(6), 480-496.
- Garner, P. W., & Lemerise, E. A. (2007). The roles of behavioral adjustment and conceptions of peers and emotions in preschool children's peer victimization. *Development and psychopathology, 19*(1), 57-71.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of adolescence, 31*(1), 93-105.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: Implications for preventive inclusive strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 2208-2215.
- Goldstein, A. P., & Michaels, G. Y. (1985). *Empathy: Development, training, and consequences*. London: Lawrence Erlbaum.
- Goleman, D. (1977). Split-Brain Psychology-Fad of Year. *Psychology Today, 11*(5), 88.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman D. (1998a). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998b). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

- Goodboy, A. K., & Martin, M. (2015). The personality profile of a cyberbully: Examining the Dark Triad. *Computers in Human Behavior, 49*, 1-4.
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive behavior, 32*(4), 343-357.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Journal of Psychology, 217*(4), 205-213.
- Greene, M. B. (2000). Bullying and harassment in schools. *Shocking violence: Youth perpetrators and victims: A multidisciplinary perspective, 2*, 72-101.
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and violent behavior, 9*(4), 379-400.
- Grove R., Baillie A., Allison C., Baron-Cohen S., & Hoekstra R. A. (2014). The latent structure of cognitive and emotional empathy in individuals with autism, first-degree relatives and typical individuals. *Autism, 5*, 1–10.
- Hall, J. A., & Mast, M. S. (2008). Are women always more interpersonally sensitive than men? Impact of goals and content domain. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*(1), 144-155.
- Harris, S., & Petrie, G.F. (2003). *Bullying: The bullies, the victims, the bystanders*. USA: Scarecrow Press.
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of child psychology and psychiatry, 41*(4), 441-455.
- Hay, C., Meldrum, R., & Mann, K. (2010). Traditional bullying, cyber bullying, and deviance: A general strain theory approach. *Journal of Contemporary Criminal Justice, 26*(2), 130-147.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research, 43*(2), 133-146.
- Heinemann, P. P. (1973). *Mobbning. Gruppvald blant barn og vokane*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W., & Catalano, R. F. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional

- bullying perpetration in Australian secondary school students. *Journal of Adolescent Health, 51*(1), 59-65.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant behavior, 29*(2), 129-156.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2011). Cyberbullying: A review of the legal issues facing educators. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 55*(2), 71-78.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2012). Cyberbullying: Neither an epidemic nor a rarity. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(5), 539-543.
- Hojat, M. (2007). *Empathy in Patient Care: Antecedents, Development, Measurement, and Outcomes*. New York: Springer.
- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review, 53*(1), 19-26.
- Huang, Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior, 26*(6), 1581-1590.
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social development, 13*(4), 590-619.
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. A., (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences, 8*, 1-11.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive behavior, 32*(6), 540-550.
- Johnson, D., & Lewis, G., (1999). Do you like what you see? Self perceptions of adolescent bullies. *British Educational Research Association, 25*(5), 665-677.
- Johnson, H. R., Thompson, M. J., Wilkinson, S., Walsh, L., Balding, J., & Wright, V. (2002). Vulnerability to bullying: Teacher-reported conduct and emotional problems, hyperactivity, peer relationship difficulties, and prosocial behaviour in primary school children. *Educational Psychology, 22*(5), 553-556.
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds?—Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School health, 78*(9), 496-505.

- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 129-145.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21(1), 25-36.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25(2), 81-89.
- Keith, S., & Martin, M. E. (2005). Cyber-bullying: Creating a culture of respect in a cyber world. *Reclaimingchildrenandyouth*, 13(4), 224.
- Kerig, P. K., & Stellwagen, K. K. (2010). Roles of callous-unemotional traits, narcissism, and Machiavellianism in childhood aggression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(3), 343-352.
- Kokkinos, C. M., & Antoniadou, N. (2013). Κυβερνο-εκφοβισμός και κυβερνο-θυματοποίηση σε παιδιά και εφήβους: Συχνότητα εμφάνισης και παράγοντες επικινδυνότητας. *Preschool and Primary Education*, 1, 138-169.
- 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(1), 41-58.
- Kokkinos, C. M., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30(6), 520-533.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Reese, H. (2012a). Cyberbullying among college students: Evidence from multiple domains of college life. In C. Wankel & L. Wankel (Eds.), *Misbehavior online in higher education* (pp. 293–321). Bingley, United Kingdom: Emerald.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of adolescent health*, 41(6), 22-30.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Blackwell Publishing.
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A., & Limber, S. P. (2012b). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33(5), 505-519.

- Kumazaki, A., Suzuki, K., Katsura, R., Sakamoto, A., & Kashibuchi, M. (2011). The effects of netiquette and ICT skills on school-bullying and cyber-bullying: the two-wave panel study of Japanese elementary, secondary, and high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 735-741.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence*. New Haven: Yale University Press
- Lagerspetz, K. M., Bjorkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 25(1), 45-52.
- Landy, F.J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence, *Journal of Organizational Behavior*, 26, 411-424.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools a research of gender differences. *School psychology international*, 27(2), 157-170.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in human behavior*, 23(4), 1777-1791.
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50(3), 223-234.
- 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.
- Liau, A. K., Liau, A. W., Teoh, G. B., & Liau, M. T. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European Children. Full Findings. Summary*. London: LSE.
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New media & society*, 9(4), 671-696.
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimization and bullying in adolescents. *Journal of adolescence*, 35(1), 207-211.

- Márquez, P. G. O., Martín, R. P., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, *18*, 118-123.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, *25*, 263-275.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, *79*(3), 259-272.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European child & adolescent psychiatry*, *17*(8), 516-526.
- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(1), 112-134.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, *27*, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). *Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales*.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol.*, *59*, 507-536.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, *17*(4), 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3-34. New York: Basic.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of intelligence*, 396-420. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2012). Peer education intervention: Face-to-face versus online. *A. Costabile & B. Spears, The impact of technology on relationships in educational settings*, *2*, 139-150.

- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., ... & Naruskov, K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15*(9), 455-463.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior, 29*, 515-530.
- Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Sydney: The Federation Press.
- Moss, F. A., Hunt, T., Omwake, K. T., & Ronning, M.M. (1927). *Social intelligence test*. Washington, DC: Center for Psychological Service.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and individual differences, 32*(2), 337-348.
- Murphy, L. B. (1937). *Social behavior and child personality: an exploratory study of some roots of sympathy*. N.Y.: Columbia University press.
- Muula, A. S., Herring, P., Siziya, S., & Rudatsikira, E. (2009). Bullying victimization and physical fighting among Venezuelan adolescents in Barinas: results from the Global School-Based Health Survey 2003. *Italian journal of pediatrics, 35*(1), 38.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W. J., Simons-Morton, & Scheldt, P. (2001). Bullying behaviours among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*(16), 2094-2100.
- Natwig G. K., Albrektsen G., Qvarnstrom U. (2001) School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 30*, 561-575.
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V., & Ruiz-Oliva, R. (2013). The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European Journal of Psychology of Education, 28*(3), 725-745.
- Nelson, D., Low, G., & Vela, R. (2003). *Emotional skills assessment process (ESAP) interpretation and intervention guide*. [Technical Manual]. Corpus Christi, TX: Emotional Intelligence Learning Systems, Inc.

- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(6), 1005-1016.
- Nishina, A., Juvonen, J., & Witkow, M. R. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: The psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 3(1), 37-48.
- O'Connell, P. A., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of adolescence*, 22(4), 437-452.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler and K. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (p.p. 411-448). NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). "*Bullying at school: What we know and what we can do.*" Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). *Bullying at school*. New York: Springer US.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon?. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134.
- Oluyinka, O. A. (2009). Mediatory role of emotional intelligence on the relationship between self-reported misconduct and bullying behaviour among secondary school students. *IFE Psychologia*, 17(2), 106-120.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-Esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.
- Osborne, C. (2012). Cyberbullying increases in line with mobile phone usage?, Ανακτήθηκε 25 Ιουνίου 2016 από <http://www.zdnet.com/blog/igeneration/cyberbullying-increases-in-line-with-mobile-phone-usage-infographic/14713>

- Ozden, M. S., & Icelliglu, S. (2014). The perception of cyberbullying and cybervictimization by university students in terms of their personality factors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 4379-4383.
- Pakaslahti, L., Asplund-Peltola, R. L., & Keltikangas-Järvinen, L. (1996). Parents' social problem-solving strategies in families with aggressive and non-aggressive boys. *Aggressive behavior*, *22*(5), 345-356.
- Palmer, B. R., Gignac, G., Manocha, R., & Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, *33*, 285–305.
- Palmer, B. R., Manocha, R., Gignac, G., & Stough, C. (2003). Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, *35*(5), 1191-1210.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, *36*(1), 163-172.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard a preliminary look at cyberbullying. *Youth violence and juvenile justice*, *4*(2), 148-169.
- Patchin, J., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, *80*(12), 614-621.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (Eds.). (2012). *Cyberbullying prevention and response: Expert perspectives*. Routledge.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school students in Athens, Greece. *Educational Psychology*, *21*(2), 167-175.
- Paul, S., Smith, P. K., & Blumberg, H. H. (2012). Revisiting cyberbullying in schools using the quality circle approach. *School Psychology International*, *33*(5), 492-504.
- Payne, W. L. (1985) A study of emotion: Developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts*, *47*, 203.
- Peguero, A. A., Popp, A. M., Latimore, T. L., Shekarkhar, Z., & Koo, D. J. (2011). Social control theory and school misbehavior: Examining the role of race and ethnicity. *Youth violence and juvenile justice*, *9*(3), 259-275.

- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences, 36*(2), 277-293.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex roles, 42*(5-6), 449-461.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with inference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood instruction. *European Journal of Personality, 17*, 39-57.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15*(3), 537-547.
- Pikas, A. (1989). A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International, 10*, 95–104.
- Popovic-Citic, B., Djuric, S., & Cvetkovic, V. (2011). The prevalence of cyberbullying among adolescents: A case study of middle schools in Serbia. *School Psychology International, 32*(4), 412–424.
- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior, 36*(2), 81-94.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying?: The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*(2), 143-163.
- Pyzalski, J. (2012). From cyberbullying to electronic aggression: Typology of the phenomenon. *Emotional and behavioural difficulties, 17*(3-4), 305-317.
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental psychology, 43*(3), 564.
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M., & Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5year longitudinal study. *Learning and Individual Differences, 22*(1), 83-91.

- Qualter, P., Gardner, K.J., & Whiteley, H.E. (2007): Emotional Intelligence: Review of Research and Educational Implications. *Pastoral Care in Education*, 25(1), 11-20.
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental psychology*, 43(3), 564.
- Raush, H.L., & Bordin, E.S. (1957). Warmth in personality development and in psychotherapy. *Psychiatry*, 20, 351-363.
- Richburg, M., & Fletcher, T. (2002). Emotional intelligence: Directing a child's emotional education. *Child Study Journal*, 32(1), 31-38.
- Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., Petrides, K.V., Cowan, C., Miers, A.C., & Tolland, A. (2007). Psychometric properties of the Emotion Awareness Questionnaire for children. *Personality and Individual Differences*, 43, 95-105.
- Rigby, K., & Slee, P.T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.
- Rigby, K. (2004). What it takes to stop bullying in schools: An examination of the rationale and effectiveness of school-based interventions. *Appraisal and prediction of school violence*, 2, 165-191.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός-Σύγχρονές απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behaviour*, 20(5), 359-368.
- Roberto, A. J., Eden, J., Savage, M. W., Ramos-Salazar, L., & Deiss, D. M. (2014). Prevalence and predictors of cyberbullying perpetration by high school seniors. *Communication Quarterly*, 62(1), 97-114.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*. New York. USA: Basicbooks.
- Saarni, C. (2000). *The handbook of emotional intelligence. Emotional competence: A developmental perspective*. Waveland Press.

- Sakellariou, T., Carroll, A., & Houghton, S. (2012). Rates of cyber victimization and bullying among male Australian primary and high school students. *School Psychology International, 33*(5), 533-549.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Galloway, J., & Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviours: Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences, 42*(3), 491-502.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112-120.
- Salmivalli, C., Kärna, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVA Program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioural Development, 35*, 405–411.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior, 22*(1), 1-15.
- Salmivalli, C., & Pöyhönen, V. (2012). Cyberbullying in Finland. *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives, 2*, 57-72.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality, 9*(3), 185-211.
- Salovey, P., & Sluyter, D.J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International, 29*(2), 199-213.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion, 16*(6), 769-785.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 181-192.
- Siegling, A. B., Vesely, A. K., Saklofske, D. H., Frederickson, N., & Petrides, K. V. (2015). Incremental Validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form (TEIQue-ASF). *European Journal of Psychological Assessment*. Advance online publication. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου από <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000267>

- Shoemaker-Galloway, J. (2007). Social networking defined: Facebook, MySpace, Bebo and other community websites. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου 2016 από <http://jace-shoemaker-galloway-suite.101.com/online-bullying-a22759>
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian journal of psychology*, 49(2), 147-154.
- Slonje, R., Smith, P. K., & FriséN, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 244-259.
- Slonje, R., Smith, P. K., & FriséN, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32.
- Smith, D. W. (1989). *The circle of acquaintance: Perception, consciousness, and empathy*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying: Challenges and opportunities for a research program—A response to Olweus. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 553-558.
- Smith, P. K., del Barrio, C., & Tokunaga, R. S. (2013). Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms. *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology*, 2, 26-40.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Research Brief No. RBX03-06*. London: DfES.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British journal of educational psychology*, 74(4), 565-581.
- Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., ... & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of general psychiatry*, 67(7), 720-728.

- Spaulding, S. (2012). *A phenomenological investigation of middle-school student, parent, teacher, and administrator perceptions of cyberbullying*. (Διδακτορική Διάρτιβη). Ανακτήθηκε 20 Μαΐου, 2016 από http://www.altteacher.org/MiddleSchool_Cyberbullying.pdf
- Spreng R. N., McKinnon M. C., Mar R. A., & Levine B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personal Assessment, 91*, 62–71.
- Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J., & Melzer, A. (2011). Are cyberbullies less empathic? Adolescents' cyberbullying behavior and empathic responsiveness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14*(11), 643-648.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. In D. P. Tatum & D. A. Lane (Eds), *Bullying in schools* (p.p. 45-57). Trentham Books Limited.
- Stotland, H. E. (1971). *Empathy and Barth order. Some experimental explorations*. Lincoln University of Nebraska press.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. London: P. Chapman; Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Sutton, J. & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour, 25*(2), 97–111.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology, 17*(3), 435-450.
- Syggkollitou, E., Psalti, A., & Kapatzia, A. (2010). Cyberbullying among Greek adolescents. *Cyberbullying—A cross-national comparison, Verlag Empirische Padagogik, Landau, Germany*, 101-113.
- Tabby Trip in EU. (2011). Το πρόγραμμα tabby. Ανακτήθηκε 9 Αυγούστου 2016 από: <http://gre.tabby.eu/>
- Terranova, A. M., Morris, A. S., & Boxer, P. (2008). Fear reactivity and effortful control in overt and relational bullying: a six-month longitudinal study. *Aggressive behavior, 34*(1), 104-115.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine, 140*, 227–235.
- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: a meta-analysis. *American journal of public health, 104*(6), 48-59.

- Titchener, E. (1924). *A Textbook of Psychology*. New York: Macmillan.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior, 26*(3), 277-287.
- Torralva T., Roca M., Gleichgerrcht E., Bekinschtein T., & Manes F. (2009). A neuropsychological battery to detect specific executive and social cognitive impairments in early frontotemporal dementia. *Brain, 132*, 1299–1309.
- Ulutaş, İ., & Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: an international journal, 35*(10), 1365-1372.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Social consequences of the internet for adolescents a decade of research. *Current Directions in Psychological Science, 18*(1), 1-5.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European journal of personality, 16*(2), 103-125.
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence, 8*(2), 159-176.
- Varjas, K., Talley, J., Meyers, J., Parris, L., & Cutts, H. (2010). High school students' perceptions of motivations for cyberbullying: An exploratory study. *Western Journal of Emergency Medicine, 11*(3), 269-273.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental psychology, 41*(4), 672.
- Volk, A. A., Camilleri, J. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2012). Is adolescent bullying an evolutionary adaptation?. *Aggressive Behavior, 38*(3), 222-238.
- Von Marées, N., & Petermann, F. (2012). Cyberbullying: An increasing challenge for schools. *School Psychology International, 33*(5), 467-476.
- Wakeman, C.E. (2006). *Emotional intelligence: testing, measurement and analysis* Research in Education, 75, 71 – 93.

- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of genetic psychology, 166*(3), 297-312.
- Walker, S., Berthelsen, D., & Irving, K. (2000). *Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences*. Paper presented at the Australian Research in Early Childhood Education Conference, Canberra.
- Warwick, J., & Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is...? *Personality and Individual Differences, 37*, 1091-1100.
- Werner, N. E., Bumpus, M. F., & Rock, D. (2010). Involvement in internet aggression during early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(6), 607-619.
- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 38*, 101-103.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development, 62*(5), 1066-1078.
- Werner, N.E., Bumpus, M.F., & Rock, D. (2010). Involvement in Internet aggression during early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(6), 607-619. doi:10.1007/s10964-009-9419-7.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research, 35*(1), 3-25.
- Willard, N. E. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), 64-65.
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), 14-21.
- Ybarra, M. L. (2004). Linkages between depressive symptomatology and Internet harassment among young regular Internet users. *CyberPsychology & Behavior, 7*(2), 247-257.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of adolescence, 27*(3), 319-336.
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics, 118*(4), 1169-1177.

- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occurs. *Pediatrics*, *121*(2), 350-357.
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, *14*(2), 107-129.
- Zeidner, M. , Matthews, G. , Roberts, R. D., & Mac Can, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, *46*, 69-96.
- Zhou, Z., Tang, H., Tian, Y., Wei, H., Zhang, F., & Morrison, C. M. (2013). Cyberbullying and its risk factors among Chinese high school students. *SchoolPsychologyInternational*, *34*(6) 630–647.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους. Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός του σχολείου*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Αντωνιάδου, Ν., και Κόκκινος, Κ. Μ. (2013). Κυβερνο-εκφοβισμός και κυβερνο-θυματοποίηση σε παιδιά και εφήβους: Συχνότητα εμφάνισης και παράγοντες επικινδυνότητας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, *1*, 138-169.
- Ζγαντζούρη, Κ., και Πούρκος, Μ. (1997). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Στο Μ. Α. Πούρκος (Επιμ. Έκδ.), *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σ.259-273). Αθήνα: Gutenberg.
- Κιρκιγιάνη, Φ. Π. (2009). Η ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική. *Τα εκπαιδευτικά*, *89-90*, 1-16.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management και συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Οίweis, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Παπαδόπουλος, Ν.Γ. (2004) *Λεξικό της ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

- Πετρόπουλος, Ν., και Παπαστυλιανού, Α. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της αγωγής*, 1, 27-39.
- Πρεκατέ, Β.(2008). *Η Κακοποίηση του παιδιού στο Σχολείο & στην Οικογένεια*. Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.
- Ρουμπάνη, Ν., και Ζήκας, Γ. (2007). Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων για την Επίλυση των Συγκρούσεων στα Σχολεία. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενηλίκων. Λεμεσός: Human Rights and Education Network.
- Σταλίκας, Α., και Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Θεμελιώδη θέματα ψυχοθεραπείας. Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλίβα, Σ., και Ρούσση, Π. (2000). Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σε Α.Καλαντζή-Αζίζι & Η. Γ. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σ.201-214). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλουρής, Γ. (2001). Από το δείκτη νοημοσύνης στη νοημοσύνη της επιτυχίας στο χώρο της εργασίας. Στο *Πρακτικά Α΄ Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π.*, σελ. 292-304. Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π.
- Χατζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίος από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου. *Παιδί και έφηβος*, 2(1), 97-111.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- 1) Παρακαλώ συμπλήρωσε την ημερομηνία γέννησης _____
- 2) Αν είσαι αγόρι η κορίτσι _____
- 3) Την τάξη στην οποία βρίσκεσαι _____
- 4) Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων:

Πατέρας

Μητέρα

- 1) Δεν τελείωσε το Δημοτικό Σχολείο
- 2) Απόφοιτος Δημοτικού Σχολείου
- 3) Απόφοιτος Γυμνασίου – Λυκείου
- 4) Πτυχιούχος Ανώτατης Πανεπιστημιακής ή Τεχνολογικής εκπαίδευσης (ΑΕΙ – ΤΕΙ)
- 5) Κάτοχος Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Διπλώματος

- 6) Επάγγελμα πατέρα: _____
- 7) Επάγγελμα μητέρας: _____
- 8) Γενικός βαθμός ελέγχου προόδου τελευταίας τάξης _____

Illinois Κλίμακα Εκφοβισμού

Παρακαλώ σημειώστε τις απαντήσεις σας παρακάτω με ένα "x". Παράδειγμα: X
Για καθεμιά από τις παρακάτω ερωτήσεις, επιλέξτε πόσες φορές κάνατε αυτή τη δραστηριότητα ή πόσες φορές συνέβησαν τα πράγματα αυτά σε εσάς τις ΤΕΛΕΥΤΑΙΕΣ 30 ημέρες:

1. Έχω αναστατώσει άλλους μαθητές για να διασκεδάσω.
Ποτέ
1 ή 2 φορές
3 ή 4 φορές
5 ή 6 φορές
7 ή περισσότερες φορές
2. Σε μια ομάδα πείραξα άλλους μαθητές.
Ποτέ
1 ή 2 φορές
3 ή 4 φορές
5 ή 6 φορές
7 ή περισσότερες φορές
3. Τα έβαλα με μαθητές, τους οποίους μπορούσα εύκολα να νικήσω.
Ποτέ
1 ή 2 φορές
3 ή 4 φορές

5 ή 6 φορές

7 ή περισσότερες φορές

4. Άλλοι μαθητές με πείραζαν.

Ποτέ

1 ή 2 φορές

3 ή 4 φορές

5 ή 6 φορές

7 ή περισσότερες φορές

5. Άλλοι μαθητές με κορόιδεψαν

Ποτέ

1 ή 2 φορές

3 ή 4 φορές

5 ή 6 φορές

7 ή περισσότερες φορές

6. Άλλοι μαθητές χρησιμοποίησαν χαρακτηρισμούς εναντίον μου.

Ποτέ

1 ή 2 φορές

3 ή 4 φορές

5 ή 6 φορές

7 ή περισσότερες φορές

7. Χτύπησα και έσπρωξα άλλους μαθητές.

Ποτέ

1 ή 2 φορές

3 ή 4 φορές

5 ή 6 φορές

7 ή περισσότερες φορές

8. Βοήθησα να παρενοχλήσουν άλλους μαθητές.

Ποτέ

1 ή 2 φορές

3 ή 4 φορές

5 ή 6 φορές

7 ή περισσότερες φορές

9. Πείραζα άλλους μαθητές.

Ποτέ

1 ή 2 φορές

3 ή 4 φορές

5 ή 6 φορές

7 ή περισσότερες φορές

10. Πήρα μέρος σε μια σωματική διαμάχη.

Ποτέ

1 ή 2 φορές

3 ή 4 φορές

5 ή 6 φορές

7 ή περισσότερες φορές

11. Απειλήσα να βλάψω ή να χτυπήσω ένα άλλο μαθητή.

Ποτέ

1 ή 2 φορές

3 ή 4 φορές

5 ή 6 φορές

7 ή περισσότερες φορές

12. Πήρα μέρος σε μια σωματική διαμάχη επειδή ήμουν θυμωμένος.

Ποτέ

1 ή 2 φορές

3 ή 4 φορές

5 ή 6 φορές

7 ή περισσότερες φορές

13. Ανταπέδωσα το χτύπημα, αφού κάποιος με χτύπησε πρώτος.

Ποτέ

1 ή 2 φορές

3 ή 4 φορές

5 ή 6 φορές

7 ή περισσότερες φορές

14. Ήμουν κακός σε κάποιον, όταν ήμουν θυμωμένος.

Ποτέ

1 ή 2 φορές

3 ή 4 φορές

5 ή 6 φορές

7 ή περισσότερες φορές

15. Διέδωσα φήμες σχετικά με άλλους μαθητές.

Ποτέ

1 ή 2 φορές

3 ή 4 φορές

5 ή 6 φορές

7 ή περισσότερες φορές

16. Ξεκίνησα (υποκίνησα) συγκρούσεις.

Ποτέ

1 ή 2 φορές

3 ή 4 φορές

5 ή 6 φορές

7 ή περισσότερες φορές

17. Ενθάρρυνα ανθρώπους να παλέψουν/μαλώσουν.

Ποτέ

1 ή 2 φορές

3 ή 4 φορές

5 ή 6 φορές

7 ή περισσότερες φορές

18. Απέκλεισα συμμαθητές μου από ομάδα φίλων μου.

Ποτέ

1 ή 2 φορές

3 ή 4 φορές

5 ή 6 φορές

7 ή περισσότερες φορές

Ερωτηματολόγιο Συμμετοχικών Ρόλων

Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν τι κάνουν τα παιδιά της ηλικίας σου σε μία συγκεκριμένη περίπτωση. Διάλεξε πόσο σου ταιριάζει η κάθε περιγραφή και βάλε σε κύκλο τον αριθμό που βρίσκεται κάτω απ' αυτό που πιστεύεις πως ισχύει για σένα.

Όταν χτυπάνε, κοροϊδεύουνε, απειλούνε, πειράζουν ή βρίζουν κάποιο παιδί στο σχολείο, μερικά παιδιά:

1. Είναι συνήθως μπροστά, ακόμα κι αν δεν συμμετέχουν σ' αυτό που γίνεται.

Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
-------------------------------	------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

2. Γελάνε, γιατί το βρίσκουν αστείο.

Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
-------------------------------	------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

3. Ενθαρρύνουν το δράστη, ζητωκραυγάζοντας.

Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
-------------------------------	------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

4. Λένε στο δράστη: «Μπράβο! Καλά του κάνεις, να μάθει να φέρεται!» ή κάτι παρόμοιο.

Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
-------------------------------	------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

5. Φέρνουν κι άλλα παιδιά να δούνε τι γίνεται.

Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
-------------------------------	------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

1. Βοηθάνε το δράστη, πιάνοντας ή κρατώντας το θύμα.

Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
-------------------------------	------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

2. Συμμετέχουν, αν κάποιος άλλος έχει αρχίσει πρώτος.

Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
-------------------------------	------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Όταν χτυπάνε, κοροϊδεύουνε, απειλούνε, πειράζουν ή βρίζουν κάποιο παιδί στο σχολείο, μερικά παιδιά:

1. Αναφέρουν σε κάποιο μεγάλο (γονέα, δάσκαλο ή άλλον) το περιστατικό.

Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
-------------------------------	------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

2. Προσπαθούν να σταματήσουν αυτό που γίνεται.

Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
-------------------------------	------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

3. Προσπαθούν να παρηγορήσουν το θύμα.

Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
-------------------------------	------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

4. Φέρνουν κόσμο για να βοηθήσουν το θύμα.

Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
-------------------------------	------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

5. Παίρνουν το μέρος του θύματος.

Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
-------------------------------	------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

1. Δεν είναι συνήθως εκεί ή φεύγουν μακριά από αυτό που γίνεται.

Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
-------------------------------	------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

2. Προσποιούνται πως δεν είδαν τίποτα.

Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
-------------------------------	------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

3. Δεν κάνουν τίποτα ή δεν παίρνουν το μέρος κανενός.

Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
-------------------------------	------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

4. Ούτε καν ξέρουν πως συμβαίνουν τέτοια πράγματα.

Μου ταιριάζει απόλυτα 4	Μάλλον μου ταιριάζει 3	Μάλλον δεν μου ταιριάζει 2	Δεν μου ταιριάζει καθόλου 1
-------------------------------	------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Κυβερνοεκφοβισμός

Οδηγίες: Παρακαλώ απάντησε κυκλώνοντας τον αριθμό που δηλώνει πόσο συχνά συμβαίνει αυτό που περιγράφει η κάθε πρόταση παρακάτω. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Κύκλωσε την σωστή για σένα απάντηση.

	Ποτέ	Μια ή δυο φορές	Μια φορά το μήνα	Μια φορά την εβδομ άδα	Πιο συχν ά από μια φορά την εβδο μάδα
Κάποιος είπε δυσάρεστα πράγματα σε μένα ή με αποκάλεσε με διάφορους χαρακτηρισμούς είτε μέσω διαδικτύου, είτε μέσω μηνυμάτων κειμένου.	0	1	2	3	4
Κάποιος είπε δυσάρεστα πράγματα για μένα σε άλλους είτε μέσω διαδικτύου, είτε μέσω μηνυμάτων κειμένου.	0	1	2	3	4
Κάποιος με απείλησε μέσα από κείμενα ή μηνύματα στο διαδίκτυο.	0	1	2	3	4
Κάποιος χάκαρε τον λογαριασμό μου και έκλεψε τις προσωπικές μου πληροφορίες (π.χ. μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή λογαριασμών κοινωνική δικτύωσης).	0	1	2	3	4

Κάποιος χάκαρε τον λογαριασμό μου και προσποιούταν πως είναι εγώ (π.χ. μέσω άμεσων μηνυμάτων ή λογαριασμούς κοινωνικής δικτύωσης).	0	1	2	3	4
Κάποιος δημιούργησε ένα ψεύτικο λογαριασμό, προσποιούμενος πως είναι εγώ (π.χ. στο Facebook ή στο MSN).	0	1	2	3	4
Κάποιος δημοσίευσε προσωπικά μου δεδομένα στο διαδίκτυο.	0	1	2	3	4
Κάποιος δημοσίευσε ντροπιαστικό βίντεο ή φωτογραφίες μου στο διαδίκτυο.	0	1	2	3	4
Κάποιος τροποποίησε φωτογραφίες ή βίντεο μου που είχα δημοσιεύσει στο διαδίκτυο.	0	1	2	3	4
Ήμουν αποκλεισμένος-η ή με αγνοούσαν οι άλλοι σε ένα site κοινωνικής δικτύωσης ή σε ένα chat room.	0	1	2	3	4
Κάποιος διαδίδει φήμες για μένα στο διαδίκτυο.	0	1	2	3	4
Είπα δυσάρεστα πράγματα σε κάποιον ή τον αποκάλεσα με διάφορους χαρακτηρισμούς, χρησιμοποιώντας κείμενα ή μηνύματα μέσω διαδικτύου.	0	1	2	3	4
Είπα δυσάρεστα πράγματα για κάποιον σε άλλους ανθρώπους, είτε μέσω διαδικτύου, είτε μέσω μηνυμάτων κειμένου.	0	1	2	3	4
Είχα απειλήσει κάποιον μέσα από κείμενα ή μηνύματα μέσω διαδικτύου.	0	1	2	3	4
Έχω χακάρει το λογαριασμό κάποιου και έκλεψα τα προσωπικά του στοιχεία (π.χ. μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή λογαριασμών κοινωνικής δικτύωσης)	0	1	2	3	4
Έχω χακάρει το λογαριασμό κάποιου και προσποιήθηκα πως είμαι αυτός (π.χ. μέσω άμεσων μηνυμάτων ή λογαριασμών κοινωνικής δικτύωσης).	0	1	2	3	4
Έχω δημιουργήσει ένα ψεύτικο λογαριασμό, προσποιούμενος-η ότι είμαι κάποιος άλλος (π.χ. στο Facebook ή το MSN).	0	1	2	3	4
Έχω δημοσιεύσει προσωπικές πληροφορίες για κάποιον στο διαδίκτυο.	0	1	2	3	4
Έχω δημοσιεύσει ντροπιαστικό βίντεο ή φωτογραφίες κάποιου στο διαδίκτυο.	0	1	2	3	4
Έχω τροποποιήσει φωτογραφίες ή βίντεο άλλου προσώπου που είχε αναρτηθεί στο διαδίκτυο.	0	1	2	3	4
Απέκλεισα ή αγνόησα κάποιον σε ένα site κοινωνικής δικτύωσης ή σε ένα chat room.	0	1	2	3	4
Διαδίδω φήμες για κάποιον στο διαδίκτυο.	0	1	2	3	4

Συναισθηματική νοημοσύνη

Οδηγίες: Παρακαλώ απαντήστε κυκλώνοντας τον αριθμό που δηλώνει πόσο πολύ συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την κάθε πρόταση παρακάτω. Αν **διαφωνείτε** απόλυτα με μια πρόταση, **κυκλώστε ένα αριθμό κοντά στο 1**. Αν **συμφωνείτε** απόλυτα με μια πρόταση, **κυκλώστε ένα αριθμό κοντά στο 7**. Αν δεν είστε σίγουροι για το αν συμφωνείτε ή διαφωνείτε, κυκλώστε ένα αριθμό κοντά στο 4. Εργαστείτε γρήγορα, αλλά προσεχτικά. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

1. Μου είναι εύκολο να μιλάω για τα συναισθήματα μου σε άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
2. Συχνά δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα απο την μεριά του άλλου.	1	2	3	4	5	6	7
3. Είμαι άνθρωπος με κίνητρα.	1	2	3	4	5	6	7
4. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματα μου.	1	2	3	4	5	6	7
5. Η ζωή μου δεν είναι ευχάριστη.	1	2	3	4	5	6	7
6. Είμαι κοινωνικός με τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5	6	7
7. Αλλάζω συχνά γνώμη.	1	2	3	4	5	6	7
8. Δυσκολεύομαι να καταλάβω τι ακριβώς νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
9. Αισθάνομαι καλά με την εμφάνιση μου.	1	2	3	4	5	6	7
10. Δυσκολεύομαι να υπερασπιστώ τα δικαιώματα μου.	1	2	3	4	5	6	7
11. Μπορώ να κάνω τους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα όταν θέλω.	1	2	3	4	5	6	7
12. Κάποιες φορές νιώθω ότι η ζωή μου θα είναι δυσάρεστη.	1	2	3	4	5	6	7
13. Μερικοί παραπονιούνται κάποιες φορές ότι τους μεταχειρίζομαι άσχημα.	1	2	3	4	5	6	7
14. Δυσκολεύομαι να τα καταφέρω όταν αλλάζουν τα πράγματα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
15. Μπορώ να αντιμετωπίσω το άγχος.	1	2	3	4	5	6	7
16. Δεν ξέρω πως να δείξω στους κοντινούς μου ανθρώπους ότι τους νοιάζομαι.	1	2	3	4	5	6	7
17. Μπορώ να μπω στη θέση του άλλου και να καταλάβω πως νιώθει.	1	2	3	4	5	6	7
18. Δυσκολεύομαι να βρίσκω κίνητρα.	1	2	3	4	5	6	7
19. Μπορώ να ελέγξω το θυμό μου όταν θέλω.	1	2	3	4	5	6	7
20. Είμαι ευτυχισμένος με τη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό μεσολαβητή.	1	2	3	4	5	6	7
22. Κάποιες φορές μπλέκομαι σε καταστάσεις που θα προτιμούσα να μην είχα εμπλακεί.	1	2	3	4	5	6	7

23. Δίνω μεγάλη προσοχή στα συναισθήματα μου.	1	2	3	4	5	6	7
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
25. Συνηθίζω να κάνω πίσω έστω και αν έχω δίκαιο.	1	2	3	4	5	6	7
26. Δεν μπορώ να αλλάξω τον τρόπο που αισθάνονται οι άλλοι.	1	2	3	4	5	6	7
27. Πιστεύω ότι τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
28. Κάποιες φορές εύχομαι να είχα καλύτερες σχέσεις με τους γονείς μου.	1	2	3	4	5	6	7
29. Προσαρμόζομαι εύκολα σε καινούριες συνθήκες.	1	2	3	4	5	6	7
30. Προσπαθώ να ελέγγω τη σκέψη μου και να μην ανησυχώ πάρα πολύ για όσα συμβαίνουν γύρω μου.	1	2	3	4	5	6	7