

**ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΑΣΠΑΙΤΕ)
Παράρτημα Πάτρας**

**Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό
(ΠΕΣΥΠ)**



ΑΣΠΑΙΤΕ

Διπλωματική Εργασία

**Θέμα : «Οι απόψεις των εφήβων για το θέμα του διαδικτυακού εκφοβισμού
και πώς σχετίζονται με τη διαπαιδαγώγηση»**

Επιμέλεια εργασίας : Σοφία Πασχαλίδου

Σταματία Μόσχου

Επόπτης Καθηγητής : Στέφανος Αρμακόλας

Ακαδημαϊκό έτος : 2016-2017

*Στους συζύγους και τα παιδιά μας
για την αμέριστη ηθική συμπαράσταση
και την υπομονή τους.*

Περίληψη

Η χρήση του διαδικτύου από τα παιδιά και κυρίως από τους εφήβους έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια. Οι έφηβοι χρησιμοποιούν πλέον το διαδίκτυο για την εκπαίδευσή τους, την επικοινωνία, την ψυχαγωγία τους.

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο το οποίο εμφανίστηκε ως επακόλουθο της γενικευμένης χρήσης της τεχνολογίας και ως μετεξέλιξη του σχολικού εκφοβισμού. Πρόκειται για τον εκφοβισμό ο οποίος ασκείται μεταξύ συνομηλίκων, στο περιβάλλον του διαδικτύου, με τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών. Το γεγονός αυτό τον καθιστά ιδιαίτερος επιβλαβή και επικίνδυνο, καθώς τα παιδιά πλέον είναι δυνατόν να εκφοβίζονται οπουδήποτε και οποτεδήποτε, έχει δε, σοβαρότατες επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική υγεία τους, ακόμη και στη σωματική και σε κάποιες περιπτώσεις και στην ίδια τη ζωή τους.

Η διαπαιδαγώγηση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσης της στάσης και συμπεριφοράς των εφήβων γενικότερα και στο διαδικτυακό χώρο ειδικότερα και σχετίζεται άμεσα τόσο με την εκδήλωση του φαινομένου, όσο και με τις στρατηγικές που υιοθετούν οι έφηβοι για την αντιμετώπισή του.

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια διερεύνησης του φαινομένου του διαδικτυακού εκφοβισμού μέσα από τις γνώσεις και τις απόψεις των εφήβων μαθητών των τριών τάξεων του γυμνασίου και πώς αυτές σχετίζονται με τη διαπαιδαγώγησή τους.

Λέξεις – κλειδιά : διαδικτυακός εκφοβισμός, έφηβοι, διαπαιδαγώγηση.

Ευχαριστίες

Πρωτίστως θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον επόπτη καθηγητή μας, κύριο Στέφανο Αρμακόλα της ΑΣΠΑΙΤΕ Πάτρας, για τη συνεχή και πολύτιμη καθοδήγηση και στήριξή του σε όλα τα στάδια εκπόνησης της παρούσας εργασίας, την άψογη συνεργασία μας και κυρίως για τη θετική του ενέργεια και την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μας.

Επιπλέον θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και τους γονείς τους για τη συναίνεσή τους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγή	6
----------------	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ-1

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός του εκφοβισμού.....	7
1.2. Εκδήλωση του φαινομένου μέσα σε οικείες κοινωνικές ομάδες.....	10
1.3. Μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού.....	12
1.4. Οι ρόλοι στο σχολικό εκφοβισμό	14
1.4.1. Χαρακτηριστικά των δραστών θυτών σχολικού εκφοβισμού.....	14
1.4.2. Χαρακτηριστικά των θυμάτων σχολικού εκφοβισμού.....	15
1.4.3. Χαρακτηριστικά των παιδιών θεατών.....	17
1.5. Συνέπειες σχολικού εκφοβισμού	18
1.5.1. Παιδαγωγικές διαστάσεις.....	18
1.5.2. Κοινωνικές διαστάσεις.....	19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ-2

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

2.1. Ορισμός διαδικτυακού εκφοβισμού.....	21
2.2. Μέσα διαδικτυακού εκφοβισμού.....	22
2.3. Μορφές διαδικτυακού εκφοβισμού.....	23
2.4. Οι ρόλοι στο διαδικτυακό εκφοβισμό	24
2.5. Συνέπειες διαδικτυακού εκφοβισμού.....	25
2.6. Διαφορές διαδικτυακού εκφοβισμού από άλλες μορφές σχολικού εκφοβισμού.....	26
2.7. Νομοθεσία για το διαδικτυακό εκφοβισμό.....	27
2.8. Αντιμετώπιση διαδικτυακού εκφοβισμού.....	29
2.8.1. Ο ρόλος των γονέων.....	30
2.8.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	31
2.8.3. Ο ρόλος της πολιτείας.....	31
2.9. Έρευνες για το διαδικτυακό εκφοβισμό.....	32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ-3

ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ

3.1. Ορισμός διαπαιδαγώγησης.....	34
3.2. Οικογενειακή αγωγή και αναγκαιότητα της διαπαιδαγώγησης	

του παιδιού.....	34
3.3. Ο παιδαγωγικός ρόλος της οικογένειας.....	34
3.4. Οι προϋποθέσεις επιτυχίας των γονέων κατά την άσκηση των παιδαγωγικών τους ρόλων.....	35
3.5. Θεωρητικές προσεγγίσεις για το ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη εκφοβιστικών συμπεριφορών.....	35
3.5.1. Η θεωρία του δεσμού.....	35
3.5.2. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης.....	36
3.5.3. Η θεωρία της επιβολής.....	37
3.5.4. Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων.....	37
3.5.5. Το μοντέλο της επικοινωνίας.....	38
3.6. Μετασχηματισμοί στη δομή και λειτουργία της οικογένειας που σχετίζονται με τον εκφοβισμό.....	38
3.7. Σχέση της διαπαιδαγώγησης με τη συμπεριφορά του εφήβου στο διαδίκτυο.....	40

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ-4

4.1. Η Παρούσα μελέτη – Ερευνητικά ερωτήματα	42
4.2. Ερευνητική διαδικασία.....	43
4.3. Ερευνητικό εργαλείο.....	43
4.4. Επεξεργασία δεδομένων.....	44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ-5

5.1. Αποτελέσματα έρευνας.....	45
5.2. Ανάλυση.....	53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ-6

6.1. Συμπεράσματα.....	56
6.2. Περιορισμοί έρευνας.....	57
6.3. Επίλογος.....	58
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	60

Παράρτημα

• Ερωτηματολόγιο.....	72
-----------------------	----

Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγή.

Αφετηρία της παρούσας εργασίας είναι το διαρκώς αυξανόμενο φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού.

Σκοπός είναι η διερεύνηση των απόψεων των εφήβων, ηλικίας 12 – 15 ετών, για το θέμα του διαδικτυακού εκφοβισμού και πώς σχετίζονται με τη διαπαιδαγώγηση που έχουν λάβει από τους γονείς τους.

Ο ανωτέρω σκοπός αναλύθηκε και προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Τι γνωρίζουν οι έφηβοι για το διαδικτυακό εκφοβισμό;
- β) Πώς αντιδρούν οι έφηβοι όταν παρατηρήσουν ένα περιστατικό διαδικτυακού εκφοβισμού;
- γ) Πώς αντιδρούν οι έφηβοι όταν συμμετέχουν σε ένα περιστατικό διαδικτυακού εκφοβισμού;
- δ) Πώς ο τρόπος διαπαιδαγώγησης από την οικογένειά τους επηρεάζει τη συμπεριφορά τους στο διαδίκτυο και την εμπλοκή τους σε περιστατικά διαδικτυακού εκφοβισμού;

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Στο πρώτο μέρος αρχικά παρουσιάζονται οι βασικές έννοιες του παραδοσιακού και διαδικτυακού εκφοβισμού, καθώς και οι μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές και στη συνέχεια οι βασικοί άξονες του διαδικτυακού εκφοβισμού. Τέλος γίνεται αναφορά στην έννοια και στην αναγκαιότητα της διαπαιδαγώγησης των εφήβων, τις μεθόδους διαπαιδαγώγησης και τους σχετιζόμενους με αυτήν παράγοντες, οι οποίοι είναι καθοριστικοί για τη διαμόρφωση της διαδικτυακής τους συμπεριφορά, καθώς επίσης και στα πορίσματα σχετικών ερευνών.

Στο δεύτερο μέρος παρατίθεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα αυτής και τα σχετικά συμπεράσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ-1

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του εκφοβισμού

«Η βία, σύμφωνα με την ετυμολογική της σημασία, παραπέμπει στην έννοια της κατάχρησης της εξουσίας, δηλαδή σε μια έννοια εξαναγκασμού, στο ακούσιον του πράγματος, ενώ το ρήμα βιάζω, δηλαδή, πιέζω, αναγκάζω κάποιον να πράξει κάτι παρά την ελεύθερη θέληση του ή/και καταβάλλω κάποιον με τη δύναμη μου, απηχεί αυτή την έννοια της εξουσίας, που δηλώνει μίαν ασύμμετρη σχέση στις διαπροσωπικές συναλλαγές. Αν και δεν μπορεί εύκολα να διατυπωθεί ένας καθολικός ορισμός της, εξαιτίας των ποικίλων μορφών με τις οποίες εκδηλώνεται, συνήθως ως βία ορίζεται η χρήση της φυσικής δύναμης ή της πίεσης - απειλής εναντίον ενός μεμονωμένου ατόμου ή κατά μιας ομάδας που μπορεί να οδηγήσει στο θάνατο, στον τραυματισμό ή στη γένεση ψυχολογικών διαταραχών» Μπόνια (2009, σελ.7)

«Ο παραδοσιακός ή κατά πρόσωπο εκφοβισμός είναι μία μορφή επιθετικής συμπεριφοράς» (Salmivalli 2010 & Smith 2004). Μπορεί να συμβεί στον οποιοδήποτε χώρο όπως είναι το σχολείο, ο χώρος εργασίας, ακόμα και οι φυλακές, ανεξάρτητα από το μέγεθος του κοινωνικού συνόλου, το πολιτιστικό υπόβαθρο, τη θρησκεία. Ειδικότερα ο σχολικός εκφοβισμός είναι το είδος του εκφοβισμού που έχει ερευνηθεί περισσότερο από τα άλλα είδη εκφοβισμού. Σύμφωνα με τον Chan (2006) το πρόβλημα του εκφοβισμού, ωστόσο, δεν περιορίζεται στα στενά όρια του σχολείου, αλλά αποτελεί ευρύτερο κοινωνικό πρόβλημα, εφόσον, η παιδική επιθετικότητα αποτελεί προγνωστικό δείκτη της επιθετικότητας των ενηλίκων και συνδέεται με τη βία στον κοινωνικό, τον εργασιακό και τον οικογενειακό χώρο. Οι Swearer, Espelage & Napolitano (2009a), υποστηρίζουν ότι δεν αφορά, ακόμα, μόνο τα παιδιά που εμπλέκονται άμεσα στο φαινόμενο, αλλά όλα τα παιδιά, από τη στιγμή που, κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, μπορούν να εμπλακούν σε εκφοβιστικές συμπεριφορές με διαφορετικούς ρόλους, ως δράστες, θύματα, δράστες/θύματα ή παρατηρητές (Καργά, 2013).

Το πρόβλημα της σχολικής βίας και του εκφοβισμού (ΣΒΕ) παρατηρείται όλο και περισσότερο στις σύγχρονες κοινωνίες με σοβαρές επιπτώσεις για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου, αλλά και για τη διαδικασία της μάθησης (Smith et al., 2004; Georgiou & Stavrinides, 2008). Αξίζει να αναφέρουμε την άποψη του Dawkins (1995), ο οποίος επισημαίνει ότι οι έννοιες σχολικός εκφοβισμός και βία μπορούν να γίνουν κατανοητές ως ένα πεδίο «αντικοινωνικών» συμπεριφορών στον χώρο του σχολείου και μορφές

κακοποίησης, κυμαινόμενων από την αντίθεση, τη διαφορετικότητα και τον εκφοβισμό μέχρι τις βίαιες επιθέσεις (Αντωνίου, 2008). Με αφετηρία τη θέση της Στέφου (2015, σελ.10) η βία μεταξύ παιδιών σχολικής ηλικίας δεν αποτελεί ένα νεοεμφανιζόμενο φαινόμενο της σύγχρονης εποχής. Αν ανατρέξουμε σε κλασικά έργα της παγκόσμιας λογοτεχνίας θα διαπιστώσουμε ότι η έκδηλη επιθετικότητα μεταξύ παιδιών αποτελεί ένα διεθνές και διαχρονικό φαινόμενο, το οποίο μάλιστα θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι συνυφασμένο με την ύπαρξη του σχολείου. Πολλοί θεωρούν ότι η εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς είναι φυσιολογική διαδικασία της ανάπτυξης του παιδιού και μάλιστα το προετοιμάζει για τη ζωή και το μέλλον του. Εντούτοις παρά το μεγάλο αριθμό των ερευνητικών μελετών που έχουν διεξαχθεί τόσο στον ελληνικό όσο και στον διεθνή χώρο σχετικά με το φαινόμενο του ΣΒΕ (Houndoumadi & Pateraki, 2001), ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση των μαθητών στο σχολείο αποτελεί μια σχετικά νέα περιοχή έρευνας. Πολλοί θα συμφωνούσαν ότι είναι επιτακτική ανάγκη, λόγω της μεγάλης επαναληψιμότητάς του. Αρχικά το φαινόμενο αυτό μελετήθηκε για πρώτη φορά το 1978. Αφορμή αποτέλεσε η αυτοκτονία τριών θυμάτων. Στην περίπτωση αυτή ο εκφοβισμός αναγνωρίστηκε ως κοινωνικό ζήτημα. Το πρόβλημα αυτό απασχόλησε το Σουηδό καθηγητή ψυχολογίας Dan Olweus στο Πανεπιστήμιο του Bergen στη Νορβηγία. Εννιά χρόνια μετά, το 1987, εμφανίζεται ο σχετικός όρος «bullying» σε πολλά επιστημονικά περιοδικά (Βασιλείου, 2005). Για την Αρτινοπούλου (2001) στην Ελλάδα ο όρος «bullying» χρησιμοποιείται για να δηλώσει κυρίως τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Το Υπουργείο Παιδείας σε άρθρο του αναφέρει ότι σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις. Τουλάχιστον 10%-15% των μαθητών είναι θύματα συστηματικής βίας από συμμαθητές τους, ενώ το 5% παραδέχονται ότι ασκούν βία (με συντριπτική πλειοψηφία των αγοριών στην άσκηση σωματικής βίας σε σύγκριση με τα κορίτσια που επιδίδονται περισσότερο στον κοινωνικό εκφοβισμό). Επιπλέον, ένας μεγάλος αριθμός του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να αποτελεί τους μάρτυρες στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2008; Houndoumadi & Pateraki, 2001; Sapouna, 2008). Τα αγόρια εμφανίζονται να είναι πιο επιθετικά, καθώς η εμπλοκή τους σε περιστατικά βίας είναι 3 προς 1 έναντι των κοριτσιών. Η Ελλάδα βρίσκεται στην τέταρτη θέση στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού με ποσοστό 31,98%, σύμφωνα με έρευνα του «Χαμόγελου του Παιδιού», η οποία διεξήχθη σε 16.227 μαθητές, σε έξι χώρες της Ευρώπης (Λιθουανία: 51,65%, Εσθονία: 50,20%, Βουλγαρία: 34,66%). Τα περιστατικά αναφέρονται σε λεκτική και σωματική βία, αλλά και σε επικοινωνία στο διαδίκτυο με απειλητικό και υβριστικό περιεχόμενο. Παρόλο που το φαινόμενο έχει εμφανιστεί από το 1990 στην Ευρώπη, δεν αντιμετωπίστηκε με τη δέουσα προσοχή, ενώ στην Ελλάδα οι πρώτες έρευνες ξεκίνησαν τη δεκαετία του 2000 (Αρτινοπούλου, 2001). Η αργοπορία αυτή στη διεξαγωγή ερευνητικών μελετών πιθανόν να οφείλεται και στην αντιμετώπιση του φαινομένου ως θέμα «ταμπού» για την ελληνική κοινωνία (Andreou, 2000). Ως εκ τούτου,

σήμερα παρουσιάζει μια ανησυχητική αυξητική τάση, χωρίς οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα ενημερωμένοι προκειμένου να στηρίξουν τα παιδιά (Αρτινοπούλου, 2001). Ο σχολικός εκφοβισμός έχει επικρατήσει με τον αγγλικό όρο «bullying» μιας και στην Ελληνική γλώσσα και βάσει ελληνικής βιβλιογραφίας αποδίδεται με διάφορες ονομασίες, όπως «εκφοβισμός/θυματοποίηση», «Σχολικός εκφοβισμός», «σχολική επιθετικότητα», «κακοποίηση συνομηλίκου», «άσκηση βίας από μαθητή σε μαθητή», «κάνω το μάγκα», «ταλαιπωρώ», «μειώνω», «είδος επιθετικής συμπεριφοράς», «αντικοινωνική συμπεριφορά», «αντικοινωνική-επιθετική ή συμπεριφορά μεταξύ μαθητών στο χώρο του σχολείου» (Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008:3). Οι έννοιες σχολική βία και εκφοβισμός έχουν αποδοθεί με διάφορους ορισμούς. Ο Olweus (1993, 1997), ο οποίος είναι πρωτοπόρος στην έρευνα για τη διερεύνηση του φαινομένου του εκφοβισμού, υποστηρίζει ότι ο σχολικός εκφοβισμός και η βία αποτελούν φαινόμενο που παρατηρείται όταν ένα παιδί «εκτίθεται, κατ' επανάληψη και σε διάρκεια χρόνου, σε αρνητικές πράξεις από ένα ή περισσότερα άτομα». Κοντά σε αυτόν είναι και ο ορισμός που διατυπώνει ο Farrington (1995) και προσδίδει στο φαινόμενο του bullying τα παρακάτω χαρακτηριστικά :

- φυσική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή προσβολή,
- πρόθεση να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο στο θύμα,
- περιλαμβάνει ανισορροπία ισχύος με το δυνατότερο παιδί να πιέζει το αδύναμο,
- επαναλαμβάνεται από τα ίδια παιδιά για μεγάλη χρονική περίοδο.

Ενώ, σύμφωνα με τον Roberts (2006:14) ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένας συνδυασμός λεκτικών και σωματικών επιθέσεων και κακοποιήσεων, που απευθύνονται από έναν δράστη-θύτη («εκφοβιστή») (the bully) σε ένα στόχο (το θύμα). Όχι μόνο ο Roberts (2006), αλλά και οι Smith, Schneider, Smith, and Ananiadou (2004) θεωρούν το σχολικό εκφοβισμό ως ένα ιδιαίτερο εχθρικό είδος επιθετικής συμπεριφοράς το οποίο διακρίνεται από επαναλαμβανόμενες πράξεις εναντίον πιο αδύναμων θυμάτων που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Ακόμα, σύμφωνα με τους Smith & Sharp (1994), πρόκειται για μία συμπεριφορά, η οποία συνιστά συστηματική κατάχρηση εξουσίας και υποδηλώνει μια επιθυμία για εκφοβισμό και κυριαρχία. Κατά συνέπεια, ο σχολικός εκφοβισμός έχει οριστεί ως η πραγμάτωση σκόπιμων, επαναλαμβανόμενων, βλαβερών ενεργειών ή λέξεων ή άλλου είδους συμπεριφοράς, όπως βρισιές, απειλές, οι οποίες διαπράττονται από ένα παιδί ή ομάδα παιδιών ενάντια σε ένα άλλο παιδί ή ομάδα παιδιών. Το στοιχείο της διαπροσωπικής σχέσης είναι ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί μπορεί να λειτουργήσει ως διαχωριστικό στοιχείο ανάμεσα στις συμπεριφορές bullying και σε άλλες μορφές επιθετικής ή βίαιης συμπεριφοράς. Ο Olweus (1993) ξεχωρίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως μια υποκατηγορία της επιθετικής συμπεριφοράς. Αυτό σημαίνει πως τον διαχωρίζει με αυτόν τον τρόπο από τη βίαιη συμπεριφορά, αν και σε πολλές περιπτώσεις είναι

επικαλυπτόμενες. «Σύμφωνα με την άποψη του Olweus, όλες οι μορφές μαθητικής επιθετικότητας δεν αποτελούν εκφάνσεις της βίας στο σχολικό περιβάλλον. Η επιθετικότητα, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο, αλλά και οικουμενικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης, δεν αποτελεί πάντα μορφή εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Όπως για παράδειγμα στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού στη σχολική αυλή, η έκφραση επιθετικότητας εξαιτίας μιας διαφωνίας δεν αποτελεί αυτόματα και μορφή εκφοβισμού. Αντίθετα, η επιθετικότητα μπορεί να εκφραστεί σε μορφές συμπεριφοράς κοινωνικά αποδεκτές, σε κάποιες περιπτώσεις, όταν εκδηλώνεται με τη μορφή του θάρρους της γνώμης, της διεκδίκησης, της πρωτοβουλίας, κ.λπ.» (Υπουργείο Παιδείας, κεφ.1, σελ. 5). Παράλληλα, ο Olweus (1993) τονίζει τη διαφορά του σχολικού εκφοβισμού με το «πείραγμα» στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού. Το «πείραγμα» που συνήθως εκδηλώνεται μεταξύ φίλων, δεν περιλαμβάνει την πρόκληση σωματικού πόνου των άλλων, αλλά θεωρείται αστείο, και φαίνεται πως και τα δύο μέρη το απολαμβάνουν. Άλλωστε, είναι δυνατόν και το «πείραγμα» να μετατραπεί σε εκφοβισμό, αν συμβαίνει για μεγάλο χρονικό διάστημα και το παιδί στο οποίο απευθύνεται αισθανθεί ότι οι πράξεις των άλλων δε θεωρούνται αστείες και δε γίνονται μέσα στα όρια του παιχνιδιού. Αν και οι ερευνητές αποδίδουν διαφορετικούς ορισμούς για το σχολικό εκφοβισμό, υπάρχουν πέντε χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού στα οποία φαίνεται να συμφωνούν πολλοί ερευνητές (Griffin & Gross, 2004) :

- Εσκεμμένη αρνητική πράξη/ επιθετική συμπεριφορά
- Απρόκλητη επιθετική συμπεριφορά
- Επανάληψη
- Ανισορροπία δύναμης ή εξουσίας

1.2 Εκδήλωση του φαινομένου μέσα σε οικείες κοινωνικές ομάδες

Με τον όρο «εκφοβισμό» αναφερόμαστε σε ενέργειες που ασκούνται από ένα άτομο ή από πολλά άτομα σε άλλο ή άλλα άτομα, ώστε να τους προκαλέσουν εσκεμμένη βλάβη ή να τους πληγώσουν συναισθηματικά είτε ασκώντας σωματική ή λεκτική βία ή και με άλλες εχθρικές και επιθετικές εκδηλώσεις. Οι εκδηλώσεις αυτές επιθετικής συμπεριφοράς γίνονται απρόκλητα, χωρίς ο μαθητής που δέχεται εκφοβισμό να έχει προκαλέσει ή εκδηλώσει κανένα είδος επιθετικότητας, λεκτικής ή σωματικής. Ας σημειωθεί ακόμη ότι αναφερόμαστε στη διάπραξη σχολικής βίας μόνο όταν το φαινόμενο είναι επαναλαμβανόμενο και δεν αποτελεί μεμονωμένο γεγονός, όπως, για παράδειγμα, ένας τυχαίος καβγάς ή μια λεκτική διαμάχη ανάμεσα σε μαθητές. Επιπλέον, το φαινόμενο της σχολικής βίας εκδηλώνεται σε καταστάσεις που συνυπάρχει το στοιχείο της ανισορροπίας δύναμης ή εξουσίας μεταξύ του παιδιού που εκφοβίζεται και του παιδιού που εκφοβίζεται, είτε πρόκειται για αντικειμενική ανισότητα δύναμης (π.χ. σωματική), είτε για αντιληπτή (π.χ. προσωπικότητας) (Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2014).

Όπως προκύπτει από όλα τα παραπάνω, δεν μπορούμε να μιλάμε για «εκφοβισμό, εάν οι εμπλεκόμενες δυνάμεις είναι περίπου ίσης ισχύος, γιατί ο εκφοβισμός αφορά σε επίδειξη δύναμης μέσα από την επιθετικότητα και την κυριαρχία του» (Αρτινοπούλου, 2001). Ο Farrington (1995) επισημαίνει ότι περιπτώσεις όπου ένα ή περισσότερα παιδιά, ανάλογης ή ίσης δύναμης ή εξουσίας, επιτίθενται το ένα στο άλλο και θυματοποιούνται αμοιβαία δεν αποτελούν περιστατικά bullying. Σε κάθε περίπτωση πάντως το παιδί που βιώνει τον εκφοβισμό αδυνατεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Farrington, 1995; Smith & Brain, 2000). Επιπροσθέτως, η εκδήλωση του φαινομένου γίνεται αντιληπτή μέσα σε οικείες κοινωνικές ομάδες όπου ήδη συμμετέχουν τα παιδιά, όπως το σχολείο, οι αθλητικές ομάδες, κλπ. Είναι σαφές πως οι πράξεις σχολικού εκφοβισμού έχουν ως αποτέλεσμα ή θα μπορούσαν να έχουν ως αποτέλεσμα σωματική βλάβη ή συναισθηματικές δυσκολίες (ψυχολογικές, δυσκολίες συμπεριφοράς) πάνω στο παιδί όπου ασκούνται. Οι Volk, Dane & Marini (2014) χρησιμοποιούν πρόσφατα ερευνητικά αποτελέσματα και διαφωνούν ως προς τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού σύμφωνα με τα προηγούμενα χαρακτηριστικά. Προτείνουν έναν αναθεωρημένο ορισμό, ο οποίος ορίζει τρία βασικά χαρακτηριστικά για την οροθέτηση του φαινομένου : τη στοχευμένη συμπεριφορά, την ανισορροπία δύναμης και την πρόκληση βλάβης των θυμάτων. Παραλείπεται λοιπόν, η έννοια της επανάληψης και τονίζεται το στοιχείο της στοχευμένης (goal oriented) και όχι απλά σκόπιμης (intentional) εχθρικής ενέργειας, δηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη στενή διασύνδεση του φαινομένου με την προληπτική (proactive) παρά με την αντιδραστική (reactive) επιθετικότητα. Το στοιχείο της επανάληψης αντικρούεται από την αντίληψη ότι και ένα μεμονωμένο περιστατικό εκφοβισμού μπορεί να είναι επιβλαβές, όπως στην περίπτωση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, όπου το επιβλαβές αναρτημένο υλικό μπορεί να είναι ορατό για μεγάλη χρονική περίοδο. Άρα στον αναθεωρημένο ορισμό του σχολικού εκφοβισμού διαφαίνεται και η σημασία της ανισορροπίας δύναμης ως καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση αποτελεσματικών παρεμβάσεων κατά της σχολικής βίας (Slonje & Smith, 2008; Slonje, et al., 2013). Παράλληλα, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα ομαδικό φαινόμενο, εφόσον δεν αφορά μόνο στον/στους μαθητή/ές που εκφοβίζουν και σε εκείνον/ους που εκφοβίζονται, αλλά και σε όσους τυγχάνει να είναι παρόντες σε αυτά τα περιστατικά, δηλαδή στους παρατηρητές, ή ακόμα και σε αυτούς που δεν είναι παρόντες, αλλά γνωρίζουν ότι συμβαίνουν αυτά τα επαναλαμβανόμενα περιστατικά αρνητικών πράξεων, οι οποίοι μπορεί να είναι μαθητές, αλλά και ενήλικες, όπως εκπαιδευτικοί ή άλλοι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα ή ακόμα και γονείς.

Ανακεφαλαιώνοντας στο φαινόμενο του bullying εμπλέκονται:

- Ο θύτης (ο μαθητής ή ομάδα μαθητών που ασκεί εκφοβισμό)
- Το θύμα (ο μαθητής που δέχεται εκφοβισμό).

- Τα παιδιά θεατές
- Οι εκπαιδευτικοί ή άλλο προσωπικό της σχολικής μονάδας
- Οι γονείς.

1.3 Μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού

Πολλές φορές υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των ερευνητών για τον διαχωρισμό των μορφών bullying, εξαιτίας του πολυδιάστατου χαρακτήρα του φαινομένου, αλλά και του χαρακτήρα των συμπεριφορών που μπορεί να περιλαμβάνει. Οι Craig, Pepler & Blais (2007) υποστηρίζουν πως οι μορφές που λαμβάνει μπορεί να είναι **είτε άμεσες**, δηλαδή συμπεριφορές που περιλαμβάνουν διαπροσωπική επαφή θύματος και δράστη, **είτε έμμεσες**, χωρίς δηλαδή την προσωπική αντιπαράθεση θύματος και δράστη, όπως συμβαίνει στις περιπτώσεις διάδοσης φημών ή τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων (cyber bullying). Ο Rigby (2008) διαμόρφωσε τον παρακάτω πίνακα, διαχωρίζοντας τις άμεσες από τις έμμεσες μορφές bullying :

	Άμεσες	Έμμεσες
Λεκτικές	Προσβλητικά λόγια Παρατσούκλια Εξευτελισμός Σκληρά πειράγματα ή Χλευασμός	Παρακίνηση τρίτου προσώπου για να προσβάλει ή να εκμεταλλευτεί κάποιον. Διάδοση κακοήθων φημών. Ανώνυμα τηλεφωνήματα. Προσβλητικά κείμενα ή μηνύματα και επιστολές.
Σωματικές	Επιθέσεις Φτύσιμο Κλοτσιές Ρήξη αντικειμένων Χρήση όπλου	Εσκεμμένος ή άδικος αποκλεισμός Αρπαγή και κρύψιμο προσωπικών αντικειμένων

(Ευρωπαϊκή Έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού Εκφοβισμού, 2012)

Επομένως, εκτός από τον προαναφερθέντα διαχωρισμό του σχολικού εκφοβισμού σε άμεσο/ευθύ και έμμεσο/συγκαλυμμένο, θα προτείναμε, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, τις μορφές που μπορεί να πάρει ανάλογα με τα μέσα και τις μεθόδους που θα επιλέξει ο δράστης για το θύμα του.

α. Σωματικός σχολικός εκφοβισμός

Σύμφωνα με τον Olweus (1993) είναι η πιο εμφανής μορφή σχολικού εκφοβισμού και αφορά πράξεις που περιλαμβάνουν σωματικό τραυματισμό ή απειλή τραυματισμού. Ο θύτης μεταχειρίζεται φυσική βία, όπως χτυπήματα, σπρωξιές, χαστούκια, τσιμπήματα, δαγκωνιές, φτύσιμο, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων του θύματος.

β. Λεκτικός σχολικός εκφοβισμός

Πρόκειται για μία εξίσου συχνή μορφή εκφοβισμού μακράς διάρκειας, η οποία περιλαμβάνει την επανειλημμένη χρήση λέξεων ικανών να ντροπιάσουν ή να πληγώσουν, να ταπεινώσουν, να υποβαθμίσουν και να εξευτελίσουν το θύμα. Τέτοιες λέξεις μπορεί να είναι προσβλητικά λόγια, παρατσούκλια, αισχρά και ταπεινωτικά σχόλια, σχόλια ομοφοβικά, ρατσιστικά, σεξιστικά.

γ. Κοινωνικός/ σχεσιακός ή έμμεσος σχολικός εκφοβισμός

Οι Zimmer-Gembeck, Geiger & Crick (2005) αναφέρουν πως η μορφή αυτή αφορά συμπεριφορές που πληγώνουν τους άλλους προκαλώντας ζημιά στον τομέα των σχέσεων, στο αίσθημα της αποδοχής, στις φιλίες ή στην κοινωνική ενσωμάτωση. Ο κοινωνικός εκφοβισμός μπορεί να περιλαμβάνει συμπεριφορές που συνδέονται με την αδιαφορία προς το θύμα, τη συμπεριφορά προς αυτό ως ανεπιθύμητο πρόσωπο (το αγνοούν, δεν του απευθύνουν το λόγο, του αναθέτουν δυσάρεστα ή ταπεινωτικά καθήκοντα και ρόλους). Στοχεύει κυρίως στις διαπροσωπικές σχέσεις του θύματος και περιλαμβάνει ύπουλα κυρίως μέσα, όπως τη διάδοση κακοήθων φημών, κουτσομπολιό, δημοσιοποίηση ντροπιαστικών (πολλές φορές ψευδών) στοιχείων για τη ζωή και την προσωπικότητα του θύματος. Αποτελεί έναν πολύ επιδέξιο και συγκαλυμμένο τρόπο εκφοβισμού, ο οποίος πολλές φορές δεν γίνεται αντιληπτός από τον περίγυρο.

δ. Εκβιασμός

«Αυτή η μορφή εκφοβισμού περιλαμβάνει συμπεριφορές που συνδέονται με απειλές και εκβιασμούς που εξαναγκάζουν τα θύματα να ικανοποιήσουν επιθυμίες ή απαιτήσεις του δράστη ή των δραστήων» (Εκθεση Ευρωπαϊκής Έρευνας για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, Δεκέμβριος 2012, σελ.15).

ε. Οπτικός εκφοβισμός (visual bullying)

«Αυτό το είδος εκφοβισμού περιλαμβάνει συμπεριφορές που συνδέονται με την κυκλοφορία μεταξύ των μαθητών σημειωμάτων με κακόηθες ή ταπεινωτικό περιεχόμενο για το θύμα, ανάρτηση τέτοιων μηνυμάτων σε χώρους του σχολείου, ορατούς προς το σύνολο των μαθητών (τοίχος, πόρτας, πίνακας) ή ακόμα και πάνω στο θύμα (σημειώματα στην πλάτη, στο θρανίο, στην τσάντα του θύματος κτλ.)» (Εκθεση Ευρωπαϊκής Έρευνας για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, Δεκέμβριος 2012, σελ.15).

στ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Πρόκειται για τη μορφή του εκφοβισμού που περιλαμβάνει τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων, όπως κινητά τηλέφωνα, ηλεκτρονικούς υπολογιστές και μέσω διαδικτύου, για την ανάρτηση και διακίνηση προσβλητικών για το θύμα κειμένων, φωτογραφιών ή βίντεο (Boulton Hardcastle, Down, Fowles & Simmonds, 2013). Οι δράστες εκφοβίζουν τα θύματά τους όταν αποστέλλουν άμεσα προσβλητικά μηνύματα και αναρτούν ντροπιαστικές φωτογραφίες, στις οποίες απεικονίζονται τα θύματα ή προσωπικές πληροφορίες που τα αφορούν. Οι θύτες τις περισσότερες φορές εκμεταλλεύονται την ανωνυμία που τους προσφέρουν τα ηλεκτρονικά μέσα και ντροπιάζουν και εξευτελίζουν τα θύματά τους προκαλώντας τους ψυχικό πόνο και άγχος.

η. Σεξουαλικός εκφοβισμός

Πρόκειται για οποιαδήποτε εκφοβιστική συμπεριφορά έχει να κάνει με τη σεξουαλικότητα ή το φύλο κάποιου. Σε αυτό το είδος εκφοβισμού περιλαμβάνονται χειρονομίες, αγγίγματα, "αστεία" και σχόλια προς το θύμα, σκίτσα ή φωτογραφίες σεξουαλικού περιεχομένου, με στόχο τη δημιουργία αισθημάτων αμηχανίας, ντροπής και εξευτελισμού του θύματος.

θ. Ρατσιστικός εκφοβισμός

Σύμφωνα με τον Rigby (2001), στην ειδική μορφή εκφοβισμού το άτομο που στοχοποιείται ανήκει σε διαφορετική φυλετική ομάδα, κοινωνική προέλευση ή οικονομική κατάσταση από τον δράστη. Ο ρατσιστικός εκφοβισμός μπορεί να λάβει οποιαδήποτε μορφή εκφοβισμού (λεκτική, σωματική, κοινωνική, ηλεκτρονική) και για να θεωρηθεί μια συμπεριφορά ως ρατσιστικός εκφοβισμός είναι απαραίτητο να υπάρχουν στοιχεία ότι η φυλετική διαφορά μεταξύ του θύτη και του θύματος αποτελεί τον λόγο που πυροδοτήθηκε η συμπεριφορά (Rigby, 2001).

ι. Ψυχολογικός εκφοβισμός

Σε αυτή τη μορφή εκφοβισμού περιλαμβάνονται πολλές άλλες μορφές εκφοβισμού, όπως απειλές, μηνύματα και e-mails, προσβλητικές αναρτήσεις, εκμετάλλευση, συναισθηματικός εκβιασμός, απειλές για την ασφάλεια κάποιου και έχει ως στόχο την πρόκληση ψυχολογικής βλάβης στο θύμα.

1.4 Οι ρόλοι στο σχολικό εκφοβισμό

Πολλοί ερευνητές που μελετούν το φαινόμενο αναφέρουν κοινά χαρακτηριστικά τόσο για τα θύματα, όσο και για τους θύτες του σχολικού εκφοβισμού. Οι Smith, Pepler & Rigby (2004) αναφέρουν ότι μερικά από αυτά τα στοιχεία αφορούν την προσωπικότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και υπόβαθρο, τη φύση και την ποιότητα των σχέσεων με τους συνομηλίκους και κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι η τυχόν αναπηρία.

1.4.1 Τα χαρακτηριστικά των δραστήων θυτών σχολικού εκφοβισμού

Ο Olweus (1994) αναφέρει πως στις περισσότερες μελέτες οι θύτες-δράστες του σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζονται ως επιθετικοί, σκληροί, με υψηλή αυτοπεποίθηση, παρορμητικοί,

χωρίς αισθήματα συμπόνιας και ενσυναίσθησης προς τα θύματά τους. (Espelage et al., 2004; Gini et al., 2007; Farrington & Baldry, 2010). Δε συμβαίνει το ίδιο με τις σχολικές τους επιδόσεις, οι οποίες παρουσιάζονται συνήθως χαμηλές, κάτω του μέσου όρου. Χαρακτηρίζονται τις περισσότερες φορές από μεγάλη σωματική δύναμη (Olweus, 1995) κυρίως τα αγόρια. Κι αυτό τους επιτρέπει να υπερτερούν σε επίπεδο φυσικής δύναμης έναντι των θυμάτων τους και να είναι ιδιαίτερα δημοφιλή μεταξύ των συμμαθητών τους. Σύμφωνα με τους Nansel et al. (2004) και Olweus (1993), τα παιδιά-θύτες φαίνεται ότι έχουν αναπτύξει ένα βαθμό εχθρότητας απέναντι στο περιβάλλον και κυρίως απέναντι στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, συνήθως διαταράσσουν την τάξη και είναι ανίκανα να συγκεντρωθούν. Συγχρόνως, παρουσιάζουν έντονα προβλήματα συμπεριφοράς και σε άλλα επίπεδα, που σχετίζονται με αδυναμία ομαλής δραστηριοποίησης και συνεργασίας στην ομάδα των συνομηλίκων, καθώς και υπερδραστηριότητα και νευρικότητα στις σχέσεις τους με τους άλλους. Ο Rigby (2008), λέγοντας χαρακτηριστικά : *«δεν έχουν κανένα συναισθηματικό ενδιαφέρον για τους άλλους»*, θεωρεί πως δεν είναι επομένως ξεκάθαρο αν οι δράστες στερούνται ευαισθησίας και επαρκούς κοινωνικής αντίληψης ή είναι άτομα με ανεπτυγμένη κοινωνική αντίληψη που συμπεριφέρονται εκφοβιστικά, έχοντας πλήρη συνείδηση τόσο των δυνατοτήτων τους, όσο και της βλάβης που προξενούν στο θύμα. Οι Menesini et al. (2003), προσθέτουν ότι στα άτομα που ασκούν εκφοβιστική συμπεριφορά δεν υπάρχει το αίσθημα της ντροπής και η αίσθηση της προσωπικής ευθύνης. Πράγματι, οι περισσότεροι μελετητές τονίζουν την επιθετικότητα ως ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του θύτη δράστη του σχολικού εκφοβισμού. Ας σημειωθεί ακόμη, ότι η επιθετικότητα ενός δράστη σχολικού εκφοβισμού διαφοροποιείται από την συμπεριφορά ενός απλώς επιθετικού συνομηλίκου του. Ένα απλώς επιθετικό παιδί δεν κατευθύνει τη δράση του απαραίτητα σε συγκεκριμένα άτομα, ωστόσο, ο δράστης σχολικού εκφοβισμού νιώθει την ανάγκη να "δημιουργήσει" συγκεκριμένα θύματα, κατευθύνει δηλαδή την επιθετικότητά του προς συγκεκριμένα άτομα που διαθέτουν τέτοια χαρακτηριστικά, ώστε να διευκολύνει τη θυματοποίησή τους, η οποία και προσφέρει στο δράστη την ικανοποίηση που επιζητεί. Τέλος οι Fried & Fried, (1996) και Eriksen et al., (2012) αναφέρουν ότι οι θύτες-δράστες εμφανίζουν αυξημένα ποσοστά μελλοντικής παραβατικής συμπεριφοράς, χρήσης ουσιών και εμπλοκής με το νόμο και χαρακτηρίζονται από αδυναμία τήρησης κανόνων και ορίων.

1.4.2 Χαρακτηριστικά των Θυμάτων Σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με έρευνα των Cullingford και Brown (1995) έχει παρατηρηθεί ότι ορισμένα γνωρίσματα στην προσωπικότητα και στην συμπεριφορά κάποιων μαθητών φαίνεται να ευνοούν τη θυματοποίησή τους, προκαλώντας την προσοχή των δραστών. Η Νεστορίδου κ.ά. (2010), αναφέρουν ότι τέτοια χαρακτηριστικά μπορούν να είναι : οι μαθησιακές δυσκολίες, οι ιδιαίτερα

υψηλές σχολικές επιδόσεις, η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, προβλήματα συμπεριφοράς ως προς τα φυσικά χαρακτηριστικά (ύψος, βάρος, χρώμα δέρματος κ.λπ.) είτε ως προς στοιχεία όπως η θρησκεία, η εθνικότητα ή και οι σεξουαλικές του προτιμήσεις και να είναι σε μειονεκτική θέση ως προς τη δύναμη ή εξουσία σε σχέση με το παιδί που το εκφοβίζει. Πρόκειται, τις περισσότερες φορές, για παιδιά εσωστρεφή, ήσυχα και ευαίσθητα, που δεν εμφανίζουν προκλητική ή επιθετική συμπεριφορά που να δικαιολογεί τις επιθέσεις που δέχονται, καθώς και τη θυματοποίησή τους. Οι Kumpulainen et al. (1998) τα χαρακτηρίζουν ως μοναχικά άτομα, ανώριμα κάποιες φορές και με ελλειπείς δεξιότητες επικοινωνίας και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Οι Espelage & Holt (2001), Espelage and Swearer, (2003) επισημαίνουν πως εξαιτίας των αναίτιων επιθετικών καταστάσεων που βιώνουν, θα υπάρχουν πολύ σοβαρές αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες οι οποίες θα τα επηρεάσουν, ενδεχομένως, για όλη τους τη ζωή. Σύμφωνα με τους Kokkinos & Panayiotou, (2004), Nansel et al., (2001) τα παιδιά που βιώνουν τον εκφοβισμό αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες στη σύναψη σχέσεων με συνομηλίκους τους και διακατέχονται από το αίσθημα της μοναξιάς και της χαμηλής αυτοεκτίμησης (Andreou, 2004). Ο Olweus (1996) αναφέρει ότι τα θύματα εκφοβισμού σπάνια υπερασπίζονται τον εαυτό τους ή αντεπιτίθενται στους δράστες. Τις περισσότερες φορές αντιδρούν στη θυματοποίησή τους με απόσυρση, κλάμα ή θυμό. Οι μαθητές αυτοί διακατέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές τους με άγχος και ανασφάλεια και αναπτύσσουν εσωστρεφή προσωπικότητα, ενώ έχουν ελάχιστους ή και καθόλου φίλους. Αξίζει επιπλέον να αναφέρουμε την άποψη του Hawker & Boulton (2000), που σχετίζεται με τη σχολική ζωή των θυμάτων εκφοβισμού. Εξαιτίας των καταστάσεων που βιώνουν, ταυτίζονται με το σχολείο με την έννοια της ανασφάλειας και της αποδοκιμασίας, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν στοιχεία σχολικής άρνησης, ελλειπούς σχολικής φοίτησης, αδυναμία συγκέντρωσης σε εργασίες, άρνηση συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες και γενικά σταματούν να συμμετέχουν σε όποια μαθησιακή διαδικασία. Σε έρευνα του ο Olweus (1997) αναφέρει ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών που θυματοποιήθηκε διατήρησε το ρόλο αυτό αρκετό χρονικό διάστημα μετά το τέλος της θυματοποίησής του. Τα θύματα σχολικού εκφοβισμού, ακόμα και αν στη μετέπειτα σχολική ζωή τους ή μετά το πέρας αυτής καταφέρουν να ξεπεράσουν και να αντιμετωπίσουν τη θυματοποίησή τους, συνοδεύονται από αρνητικά συναισθήματα και εμπειρίες, που ενδέχεται να διαρκέσουν για ένα μεγάλο μέρος ή και για όλη την ενήλικη ζωή τους. Τα θύματα σχολικού εκφοβισμού διακρίνονται σε δύο κατηγορίες : Τα ενδοτικά ή υπάκουα θύματα και τα προκλητικά. Τα θύματα που συναντάμε περισσότερο είναι τα ενδοτικά ή υπάκουα. Πρόκειται για αγχώδη και ανασφαλή άτομα, που τείνουν να απομονώνονται, να ξεσπούν συναισθηματικά με κλάμα στη θυματοποίηση τους, που δεν αποδέχονται τη χρήση βίας και δεν αντιδρούν, όταν δέχονται κάποια επίθεση, λόγω ανασφάλειας και έλλειψης αυτοπεποίθησης. Παράλληλα οι Schwartz, Dodge, Pettit & Bates (1997) σχολιάζουν ότι το φαινόμενο των

προκλητικών/επιθετικών θυμάτων συνδέεται άμεσα με τιμωρητική, εχθρική και σκληρή μεταχείριση που μπορεί να έχουν βιώσει στην οικογένεια τους. Τα προκλητικά θύματα, αν και είναι τύπος θυμάτων που δεν παρατηρείται συχνά, προκαλούν την προσοχή ή το ενδιαφέρον των δραστών δια μέσου της ενοχλητικής ή προκλητικής συμπεριφοράς τους και αντιμετωπίζονται αρνητικά από το σύνολο της τάξης. Η συμπεριφορά των μαθητών αυτών χαρακτηρίζεται από ένα συνδυασμό άγχους και επιθετικότητας, ενώ δεν είναι δημοφιλής μεταξύ της ομάδας των συνομηλίκων τους. Τόσο τα ενδοτικά, όσο και τα προκλητικά θύματα εκφοβισμού χαρακτηρίζονται από μειωμένη αυτοπεποίθηση και έχουν χαμηλή εικόνα του εαυτού τους, ενώ πολύ συχνά αναπτύσσουν αισθήματα ενοχής αναφορικά με τη θυματοποίησή τους. Ο Trinder (2000) αναφέρει πως στην πλειονότητά τους δεν έχουν φίλους, οι οποίοι να μπορούν να τους στηρίζουν συναισθηματικά και να λειτουργούν υποστηρικτικά, ή ακόμα και αν διαθέτουν κάποιους ελάχιστους φίλους, αυτοί δεν φαίνεται να μπορούν να λειτουργήσουν κατά αυτόν τον τρόπο. Σύμφωνα με τους Gini & Pozzoli, (2009) τα θύματα σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζουν τόσο ψυχοσωματικά προβλήματα, όπως πονοκεφάλους, κοιλιακά άλγη, διαταραχές ύπνου, ενούρηση, ονυχοφαγία, απώλεια όρεξης κ.α., όσο και ψυχολογικά, όπως συμπτώματα κατάθλιψης, αυτοκτονικού ιδεασμού, άγχους, συναισθηματικής ανασφάλειας, σχολικής φοβίας, δυσκολίες προσαρμογής, συναισθηματικές δυσκολίες, αίσθημα μοναξιάς. Συνοψίζοντας, ο Γιοβαζολιάς (2007), αναφέρει πως τα θύματα σχολικού εκφοβισμού ενδέχεται κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους να παρουσιάσουν σημαντικές ελλείψεις στην ικανοποιητική άσκηση των κοινωνικών ρόλων που τους ανατίθενται, στην ικανότητα ανάληψης ευθυνών, στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων ή στην ομαλή σεξουαλική ζωή.

1.4.3 Χαρακτηριστικά των παιδιών θεατών

Οι Salmivalli et al. (2011) αναφέρουν ότι τα παιδιά θεατές, αν και δεν αποτελούν τους δράστες των επιθετικών περιστατικών, διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και βίας. Άλλωστε, ανάλογα με τη στάση που κρατούν, διευκολύνουν ή λειτουργούν ανασταλτικά στην επανεμφάνιση παρόμοιων περιστατικών και γενικά στη διαιώνισή τους. Ωστόσο, αναντίρρητα τα παιδιά επηρεάζονται το καθένα διαφορετικά, παρακολουθώντας τέτοιου είδους γεγονότα να διαδραματίζονται δίπλα τους. Σύμφωνα με τους Salmivalli, et al. (2011) & Ανδρέου (2007) τα παιδιά θεατές, ανάλογα με τη στάση που κρατούν κατά τη διάπραξη περιστατικών σχολικής βίας, διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

- «Αυτά που αισθάνονται θυμό, ντροπή και ενοχή, λόγω της μη παρέμβασής τους
- Αυτά που είναι αδιάφορα και απομακρύνονται, όταν εκδηλώνονται τέτοιες σκληρές βίας, προκειμένου να μην παρέμβουν ή παραμένουν ουδέτεροι παρατηρητές των επεισοδίων (οι παρατηρητές)

- Αυτά που φοβούνται ότι ίσως είναι το επόμενο θύμα και σκόπιμα συμπράττουν με τους «εκφοβιστές» (γελώντας ή παροτρύνοντας κατά τη διάρκεια των επιθετικών ενεργειών). Κι αυτά, όμως, βιώνουν το αίσθημα της ντροπής και της ενοχής.
- Αυτά που υποστηρίζουν τον δράστη και υποκινούν την εμπλοκή άλλων μαθητών σε επεισόδια θυματοποίησης (οι βοηθοί του δράστη)
- Αυτά που γελούν και παροτρύνουν τον δράστη για το λόγο ότι συγκλίνουν με τη δική του συμπεριφορά ή, κατά κάποιον τρόπο, θαυμάζουν τον εκφοβιστή (οι ενισχυτές). Λειτουργούν ως ακροατήριο και γελάνε εις βάρος του θύματος. Στην περίπτωση αυτή μπορούμε και να μιλάμε για πιθανούς εκφοβιστές (possible bullies).
- Αυτά που παρεμβαίνουν προκειμένου να σταματήσουν τους εκφοβιστές και παρέχουν άμεση ή έμμεση υποστήριξη στο θύμα (υπερασπιστές θύματος) (ΕΨΥΠΕ, 2012).
- Η Κυριακίδου (2009) αναφέρει ότι στους παρατηρητές γεννάται μια έντονη ανασφάλεια στο χώρο του σχολείου, καλλιεργείται η αντίληψη ότι το δίκιο είναι του δυνατού και πολύ συχνά αναπτύσσουν παθητικότητα και εξοικείωση με πράξεις που προκαλούν πόνο.

1.5 Συνέπειες σχολικού εκφοβισμού

1.5.1 Παιδαγωγικές διαστάσεις

Σύμφωνα με τους Χηνά & Χρυσουαφίδη (2000) ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα ευρύτερο κοινωνικό φαινόμενο, που δεν αφορά μόνο ειδικές ομάδες ή μειονότητες, αλλά ολόκληρο τον σχολικό πληθυσμό. Καθοριστικό ρόλο, είτε για την αναχαίτιση, είτε για την εκδήλωση του φαινομένου από τους μαθητές παίζουν το σχολικό κλίμα, η σχολική διοίκηση και οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών. Σε περιπτώσεις που μαθητές διαπράττουν επιθετικές ενέργειες εις βάρος των συμμαθητών τους, καλό θα είναι ο εκπαιδευτικός να αποφύγει το ρόλο του σωφρονιστή παιδονόμου. Ερευνητικές μελέτες κρίνουν ως αναποτελεσματικές μεθόδους την επιβολή αποβολών και την ποινικοποίηση της πράξης. Το παιδί που εκφοβίζει, αφού έχει τιμωρηθεί με αποβολή, θα συνεχίσει να παρενοχλεί το θύμα του εκδικητικά για την ποινή που του επιβλήθηκε. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιμετωπίσει με τη δέουσα προσοχή ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, αφιερώνοντας εξίσου χρόνο και στα δύο μέρη –τον θύτη και το θύμα- και όχι να αναλώνεται μόνο σε συζητήσεις με τον θύτη. Θα πρέπει να προσπαθήσει να προσδιορίσει το πρόβλημα, εκμαιεύοντας αιτίες και κίνητρα που οδήγησαν το θύτη σε τέτοια συμπεριφορά. Οι δε λύσεις που θα προτείνει θα πρέπει να καλύπτουν και να γίνονται αποδεκτές και από τις δύο πλευρές των εμπλεκόμενων. Σε κάθε περίπτωση πάντως, θα πρέπει να καλλιεργείται τέτοιο κλίμα στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να μην αποσιωπώνται τέτοια περιστατικά και το θύμα να εμπιστεύεται το εκπαιδευτικό προσωπικό για μια ομαλή διευθέτηση. Ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης του φαινομένου είναι η πρόληψη. Η σχολική μονάδα, αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, από την αρχή

της σχολικής χρονιάς, να κοινοποιούν και να γνωστοποιούν στους μαθητές, αλλά και στους γονείς τους, το πλαίσιο του κώδικα συμπεριφοράς που ορίζει το σχολείο. Παράλληλα, θα πρέπει να εντάσσουν στο σχολικό προγραμματισμό προγράμματα και projects που αφορούν στην ψυχοκοινωνική αγωγή των μαθητών. Μαζί με τις μαθησιακές υποχρεώσεις των μαθητών θα πρέπει να γίνεται και αναφορά στα δικαιώματά τους ως μαθητές, αλλά και βάσει του πλαισίου για την προστασία των ανήλικων παιδιών που έχει οριστεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009). Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, διαφαίνεται η τάση εστίασης, όχι μόνο στη μορφή της εκπαίδευσης, αλλά και στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου, θέτοντας στο επίκεντρο τον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι ανθρώπινες σχέσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον στην προσαρμογή των μαθητών (Χατζηχρήστου κ.ά., 2004). Συγκεντρωτικά συστήνονται οι παρακάτω ενέργειες πρόληψης στο πλαίσιο του σχολείου :

· Συζήτηση και ενημέρωση των παιδιών από τους καθηγητές για τα δικαιώματά τους, αλλά και τους κανόνες συμπεριφοράς στο σχολείο

· Εύρεση κατάλληλων τρόπων έκφρασης της επιθετικότητας, όπως τα αθλήματα και η τέχνη, καθώς και κατάλληλο πλαίσιο για ανάδειξη της ομαδικής συνεργασίας και της ευγενούς άμιλλας

· Ουσιαστική και αποτελεσματική εποπτεία κατά τα διαλείμματα, ιδίως στους χώρους όπου είναι πιθανό να συμβούν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού από μαθητές, όπως οι τουαλέτες, αποθήκες, εργαστήρια, κ.λπ.

· Επικοινωνία με τους γονείς για την ευαισθητοποίησή τους, αλλά και για την ενημέρωσή τους σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, προκειμένου να είναι προϊδεασμένοι, ώστε να ανιχνεύσουν συμπτώματα εάν τυχόν εμπλακούν με κάποιον τρόπο τα παιδιά τους σε ανάλογα περιστατικά

· Παρότρυνση στους γονείς για την ενεργή συμμετοχή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους και τη συνεργασία τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό

· Μέριμνα και υλοποίηση κατάλληλων ενεργειών για την ομαλή ένταξη νεοφερμένων μαθητών ή μαθητών με ειδικές ανάγκες.

· Ανάπτυξη διαθεματικών προγραμμάτων, συνδεδεμένων με το πρόγραμμα σπουδών, για την προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών, προκειμένου να ενισχυθεί και το αίσθημα της συνεργασίας και της αλληλοκατανόησης μεταξύ των μαθητών

· Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού για την αναγνώριση και την αποτελεσματική διαχείριση του φαινομένου (ΕΨΥΠΕ, 2012).

1.5.2 Κοινωνικές διαστάσεις

Πράγματι, ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί φαινόμενο παρθενογένεσης, αλλά αποτέλεσμα μίμησης συμπεριφορών που ενυπάρχουν στην κοινωνία. Σύμφωνα με το μοντέλο των Fried & Fried (1996), η κοινότητα-κοινωνία αποτελεί τον κύκλο που περικλείει και

επηρεάζει όλους τους άλλους άξονες, αν υποθέσουμε ότι ζούμε στο πλαίσιο ενός ιδανικού πολιτισμού, όπου επικροτείται η καλή συμπεριφορά, η ειρηνική συμβίωση και η δημοκρατική και ειρηνική επίλυση των διαφορών (τουλάχιστον για τον σημερινό δυτικό πολιτισμό). Το πλαίσιο, όμως, συγκρότησης και διαφύλαξης των αξιών και των υγιών προτύπων μιας κοινωνίας επηρεάζεται με τη σειρά του από άλλους άξονες, οι οποίοι είναι δυνατόν να διασπάσουν την ομαλή της σύσταση, ακόμα και εάν δεν πρόκειται για θεσμοθετημένες συμπεριφορές. Τέτοιου είδους παράγοντες είναι η οικονομική κατάσταση που επικρατεί σε μία κοινωνία, οι πολιτικές που ενστερνίζεται η χώρα, οι οποίες ανάλογα με τα συμφέροντά της συνεχώς μεταβάλλονται, αλλά και η εφαρμογή και η υποστήριξη πολιτικών από άλλες κοινωνίες-χώρες. Ας σημειωθεί ακόμη ότι ο σχολικός εκφοβισμός, ως ενέργεια μίμησης συμπεριφορών ενηλίκων, θα πρέπει να διερευνηθεί τόσο στο μικρο-επίπεδο του σχολείου και της οικογένειας, αναλύοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού και τη συμπεριφορά των γονιών τόσο μεταξύ τους, αλλά και απέναντι στα παιδιά τους. Οι Αντωνίου & Κουτσούκου (2011), αναφέρουν ότι το φαινόμενο αυτό συνδέεται άμεσα, στο μακρο-επίπεδο της κοινωνίας μας, τόσο με την υπερβολική μας έκθεση σε βίαιες πράξεις (gratuitous violence) από τα ΜΜΕ (ταινίες, ειδήσεις, ακόμα και παιδικά προγράμματα), όσο και με παγιωμένες κοινωνικές καταστάσεις (βιαιοπραγίες μεταξύ αστυνομικών και διαδηλωτών, χουλιγκανισμός, κ.λπ.), οι οποίες εκπέμπουν λανθασμένα μηνύματα στα νεαρά άτομα. Για παράδειγμα, ο χουλιγκανισμός μπορεί να γίνει αντιληπτός ως ηρωική πράξη, εφόσον κάποιος «υπερασπίζεται» την ομάδα του. Συνοψίζοντας, μπορούμε να επισημάνουμε ότι οι κοινωνικές αυτές αναφορές αποτελούν σημεία αφόρμησης, αλλά και το αποτέλεσμα από την έκθεση των νεαρών ατόμων σε τέτοια περιστατικά. Με άλλα λόγια πρόκειται για μια δυναμική διάσταση, στην οποία θα πρέπει να παρέμβουμε, προκειμένου να αλλάξουμε το τοπίο και στη σχολική ζωή, ενώ δεν πρέπει να λησμονούμε ότι το σχολείο, ως φορέας διαπαιδαγώγησης, θα πρέπει να συμβάλει καθοριστικά στην αλλαγή κουλτούρας στην κοινωνία. (Υπουργείο Παιδείας υλικό για το bullying, κεφάλαιο 1 σελ.25).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ-2

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

2.1. Ορισμός διαδικτυακού εκφοβισμού

Ο όρος διαδικτυακός εκφοβισμός αναφέρεται στον εκφοβισμό που ασκείται στο περιβάλλον του διαδικτύου, με τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών. Ο όρος απαντάται στη βιβλιογραφία ως κυβερνο-εκφοβισμός (cyberbullying), ηλεκτρονικός εκφοβισμός (electronic bullying), διαδικτυακός εκφοβισμός (internet bullying/online bullying), ή τεχνολογικός εκφοβισμός (Αντωνιάδου, Κόκκινος, 2013). Ο όρος επινοήθηκε από τον Καναδό εκπαιδευτικό Bill Belsey, στο πλαίσιο διάλεξης του, με θέμα «Cyberbullying: An Emerging Threat for the "Always On" Generation -for parents and teachers» και ορίστηκε ως η διαδικασία της κατ' επανάληψη στόχευσης ενός παιδιού ή εφήβου που δεν μπορεί να υπερασπιστεί εύκολα τον εαυτό του από άλλο συνομήλικο άτομο ή ομάδα ατόμων, με σκοπό την εκ προθέσεως πρόκληση βλάβης σε αυτό, ήτοι ταπείνωση, απειλή ή παρενόχληση. Ο Smith et al (2008) τον ορίζει ως μία επιθετική, εσκεμμένη πράξη, η οποία επαναλαμβάνεται με το πέρασμα του χρόνου κατά ενός θύματος και συντελείται από ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων με τη χρήση διαφόρων μορφών ηλεκτρονικής επικοινωνίας.

Διάφοροι άλλοι ορισμοί έχουν διατυπωθεί από ερευνητές για την περιγραφή του φαινομένου (όπως αποτυπώνονται από τη Σκαρλάτου, 2013) :

«... είναι μια επιθετική εκ προθέσεως πράξη που πραγματοποιείται από μια ομάδα ή μεμονωμένα άτομα, χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικές μορφές επικοινωνίας, επανειλημμένα και κατά την πάροδο του χρόνου, εναντίον ενός θύματος που δεν μπορεί εύκολα να υπερασπιστεί τον εαυτό του/της» (Smith, Mahdavi, Carvalho et al., 2008: 376).

«... είναι η αποστολή ή δημοσίευση επιβλαβών ή «σκληρών» κειμένων ή εικόνων μέσω του διαδικτύου ή άλλων ψηφιακών συσκευών επικοινωνίας» (Willard, 2004: 1).

«... περιλαμβάνει τη χρήση των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών για την υποστήριξη εσκεμμένης, επαναλαμβανόμενης και εχθρικής συμπεριφοράς από ένα άτομο ή ομάδα, που έχει σκοπό να βλάψει τους άλλους» (Belsey, 2006, <http://www.cyberbullying.ca>).

«... είναι η εκούσια και επαναλαμβανόμενη βλάβη που προκαλείται μέσω του ηλεκτρονικού κειμένου» (Hinduja & Patchin, 2006: 152).

Τα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία του διαδικτυακού εκφοβισμού, όπως προκύπτει από τους παραπάνω ορισμούς είναι :

Πράξη επιθετική : Αυτό σημαίνει ότι στοχεύει και επιτυγχάνει την πρόκληση βλάβης, ζημίας στο θύμα.

- Πράξη εσκεμμένη : Αυτό σημαίνει ότι είναι πράξη ηθελημένη που γίνεται με την πρόθεση του δράστη να προκαλέσει τα αποτελέσματά της και δεν είναι τυχαία συμπεριφορά.

- Πράξη επαναλαμβανόμενη : Δεν αρκεί τυχαία και μεμονωμένη πράξη. Για να στοιχειοθετηθεί διαδικτυακός εκφοβισμός απαιτείται επανάληψη της πράξεως.

- Εναντίον ενός θύματος : Η επίθεση πρέπει να στρέφεται επαναληπτικά κατά του ίδιου προσώπου για να θεωρηθεί διαδικτυακός εκφοβισμός.

- Ανισοροπία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος: Για να αποκτήσει η πράξη τα χαρακτηριστικά του εκφοβισμού θα πρέπει το θύμα που υφίσταται βλάβη, να μη μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του, λόγω ανισοροπίας δύναμης με το θύτη.

- Χρήση διαφόρων μορφών ηλεκτρονικής επικοινωνίας : Η χρήση τεχνολογίας είναι απαραίτητο στοιχείο του διαδικτυακού εκφοβισμού που τον διαφοροποιεί από τις άλλες παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού.

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός είναι ένα σχετικά νέο φαινόμενο, η εμφάνιση και έκταση του οποίου σχετίζεται με την ευρύτατη διαθεσιμότητα και χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας από τους σημερινούς εφήβους, οι οποίοι αποτελούν την πρώτη γενιά που έχει μεγαλώσει σε μια κοινωνία, στην οποία η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας αποτελεί μέρος της καθημερινότητας των ανθρώπων σε όλα τα επίπεδα, όπως εκπαιδευτικό, εργασιακό, κοινωνικό, ψυχαγωγικό κ.α.. Θεωρείται ως η πιο επιβλαβής μορφή εκφοβισμού (Cart 2010), καθώς το άτομο που εκφοβίζει μπορεί να το κάνει οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας, οπουδήποτε και πολύ γρήγορα, μπορεί άμεσα να γνωστοποιήσει στο θύμα τον εκφοβισμό του και να αποκρύψει την ταυτότητά του (Hinduja & Patchin 2010, Willard 2007, όπως αποτυπώνεται από την Κόνιαρη (2012). Σύμφωνα με τον King (2006), αυτό που καθιστά τον διαδικτυακό εκφοβισμό τόσο επικίνδυνο είναι το γεγονός ότι ο καθένας μπορεί να τον πράξει χωρίς να χρειάζεται να αντιμετωπίσει το θύμα του. Δε χρειάζεται να είναι κανείς δυνατός ή γρήγορος, αρκεί ένας υπολογιστής και η επιθυμία να τρομοκρατήσει» (Hobbs 2009, σ. 5).

2.2 Μέσα διαδικτυακού εκφοβισμού

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός πραγματοποιείται μέσω της χρήσης των ψηφιακών συσκευών επικοινωνίας, όπως είναι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τα κινητά τηλέφωνα (τηλεφωνική επικοινωνία, SMS, MMS, Messenger), το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email), τα γραπτά μηνύματα (text messaging), οι ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης (social networking sites) όπως πχ. MySpace, Facebook, Twitter, instagram, οι χώροι συζητήσεως στο διαδίκτυο (chat rooms), τα blogs, τα websites, οι webpages, τα διαδικτυακά παιχνίδια multiplayer (MMORPG), οι τηλεοπτικοί χώροι ραδιοφωνικής αναμετάδοσης, όπως το youtube, οι ηλεκτρονικές εφαρμογές

ανταλλαγής μηνυμάτων φωτογραφιών, βίντεο και κειμένου (Snapchat), οι στιγμιαίοι αγγελιοφόροι (IM) (Willard, 2006a; 2006b; Mark L. (2011). Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι πρόσφορα για την άσκηση εκφοβισμού, διότι δίνουν στους θύτες τη δυνατότητα απόκρυψης της ταυτότητάς τους και εμφάνισής τους με ένα ψεύτικο προφίλ, δεν ελέγχονται επαρκώς από τους ενήλικες και απαριθμούν πολλά μέλη (LeBlanc, 2010).

2.3. Μορφές διαδικτυακού εκφοβισμού

Σύμφωνα με τους (Willard 2007) ο διαδικτυακός εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί με πολλές διαφορετικές πρακτικές :

- Ανάφλεξη (Flaming) : Η αποστολή ενός εσκεμμένα εχθρικού και προκλητικού μηνύματος σε ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων με σκοπό την πρόκληση λεκτικών διαπληκτισμών μεταξύ των χρηστών.

- Παρενόχληση (Harassment) : Η επανειλημμένη αποστολή προσβλητικών ή απειλητικών μηνυμάτων σε άλλο άτομο.

- Διαδικτυακή καταδίωξη (Cyberstalking) : Επίμονες και καταδιωκτικές συμπεριφορές που πραγματώνονται μέσω του διαδικτύου ή των κινητών τηλεφώνων και δημιουργούν σημαντικό φόβο στο θύμα.

- Δυσφήμιση (Denigration) : Διανομή μηνυμάτων που περιέχουν ψευδή ή ταπεινωτικά σχόλια για το θύμα, με σκοπό να βλάψουν τη φήμη ή τις φιλίες του.

- Πλαστοπροσωπία (Impersonation) : Ο θύτης δημιουργεί μία πλαστή ταυτότητα με το όνομα του θύματος, χρησιμοποιώντας τη φωτογραφία του, σε ένα νέο παράλληλο προφίλ που έχει δημιουργήσει, με σκοπό να προσποιηθεί ότι είναι το θύμα και στη συνέχεια να χρησιμοποιεί παράνομα το λογαριασμό του, για να βλάψει τη δημόσια εικόνα του και τις κοινωνικές του σχέσεις ή να το εμπλέξει σε προβλήματα. Σε ακραίες περιπτώσεις, ο θύτης αλλάζει τον κωδικό του θύματος, παρεμποδίζοντας την πρόσβαση στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή στο λογαριασμό του.

- Εξαπάτηση (Tricky and Outing): Εξαπάτηση του θύματος (tricky) από το θύτη, ο οποίος παρουσιάζεται αρχικά ως φίλος για να καταφέρει να κερδίσει την εμπιστοσύνη του θύματος, ώστε να του αποκαλύψει πληροφορίες ή να μοιραστεί μαζί του ιστορίες ή φωτογραφίες που αφορούν προσωπικά δεδομένα. Μόλις αποκτήσει την εμπιστοσύνη του θύματος και το σχετικό υλικό, το διακινεί προωθώντας αυτό στο διαδίκτυο, χωρίς τη συναίνεσή του (outing).

- Αποκλεισμός (Exclusion): Εσκεμμένος αποκλεισμός του θύματος από την ομάδα των φίλων, από δωμάτια συζήτησης (chatrooms) ή από διαδικτυακά ομαδικά παιχνίδια (multiplayer games).

- Χαρούμενο χαστούκισμα (Happy slapping): Η καταγραφή ενός βίντεο, στο οποίο το θύμα βιντεοσκοπείται, ενώ υφίσταται διάφορες μορφές βίας, τόσο ψυχολογικής, όσο και σωματικής,

με στόχο τον εξευτελισμό του. Η βιντεοσκόπηση γίνεται χωρίς να την αντιλαμβάνεται το θύμα και οι εικόνες δημοσιεύονται στη συνέχεια στο διαδίκτυο και παρακολουθούνται από άλλους χρήστες. Η συγκεκριμένη μορφή παρατηρήθηκε για πρώτη φορά το 2004 στην Αγγλία, όταν ομάδες αγοριών έβρισκαν ευχαρίστηση να χαστουκίζουν ξένους στο δρόμο, καταγράφοντας την επίθεση σε βίντεο, μέσω των κινητών τηλεφώνων. Στην πορεία από το χαστούκισμα προχώρησαν σε πράξεις αυξημένης επιθετικότητας και εκφοβισμού.

2.4 Οι ρόλοι στο διαδικτυακό εκφοβισμό

Όπως και στο σχολικό εκφοβισμό, έτσι και στο διαδικτυακό υπάρχουν τουλάχιστον ένας θύτης, ο οποίος είναι αυτός που προβαίνει σε μια επιθετική ενέργεια και ένα θύμα, το οποίο είναι ο αποδέκτης της επιθετικής ενέργειας του θύτη, ενώ συχνά εμπλέκονται στη διαδικασία του διαδικτυακού εκφοβισμού και τρίτα πρόσωπα που δεν συμμετέχουν ενεργά, οι παρατηρητές. Ακόμη, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, όπως συμβαίνει και στο σχολικό εκφοβισμό, έτσι και στο διαδικτυακό εμπλέκονται και μαθητές, οι οποίοι δρουν στα περιστατικά ταυτόχρονα ως θύτες και ως θύματα (θύτης-θύμα) (Slonje, Smith, & Frisen, 2012; Κόκκινος, Αντωνιάδου, 2013).

Θύτες : Σύμφωνα με Σεμεντεριάδη κ.α (2014), για τους θύτες διαδικτυακού εκφοβισμού εκφράζονται διαφορετικές απόψεις από τους ερευνητές. Άλλοι θεωρούν ότι οι θύτες είναι άτομα που δεν έχουν αρμονικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, ενώ άλλοι ότι πιθανώς να είναι άτομα κοινωνικά και δημοφιλή, τα οποία επιδιώκουν να διατηρήσουν τη δημοτικότητά τους ντροπιάζοντας ορισμένους συμμαθητές τους (Feinberg & Robey, 2009). Άλλοι τέλος ερευνητές θεωρούν ότι οι θύτες έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτοεικόνα και για το λόγο αυτό, μέσω του εκφοβισμού επιδιώκουν να εξισορροπήσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα (Anderson & Sturm, 2007). Τα χαρακτηριστικά των παιδιών που είναι θύτες διαδικτυακού εκφοβισμού μοιάζουν με τα χαρακτηριστικά των παιδιών που είναι θύτες σχολικού εκφοβισμού. Πρόκειται για ισχυρές προσωπικότητες, με ισχυρό χαρακτήρα και παρορμητικότητα. Αναπτύσσουν συχνά βίαιες συμπεριφορές, στερούνται ενσυναίσθησης και δεν ακολουθούν κανόνες (Σφακιανάκης κ.α, 2012). Σε αντίθεση με τους θύτες του παραδοσιακού εκφοβισμού δεν είναι απαραίτητο να είναι σωματικά ισχυρότεροι ή μεγαλύτεροι από τα θύματά τους, αφού η δύναμή τους βρίσκεται στην ανωνυμία που τους προσφέρει το διαδίκτυο.

Θύματα : Σύμφωνα με τους Anderson & Sturm (2007), κάθε άτομο μπορεί να καταστεί θύμα διαδικτυακού εκφοβισμού. Ωστόσο τα άτομα που κινδυνεύουν περισσότερο να γίνουν θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Είναι συνήθως άτομα ηπίων τόνων, που χειραγωγούνται εύκολα, έχουν χαμηλή προσαρμοστικότητα και μειωμένη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, επιζητούν την προσοχή και την αποδοχή (Freinberg & Robey, 2009). Αυτό βέβαια δε σημαίνει πως είναι άτομα ανίκανα και αδύναμα. Αντιθέτως,

έχουν ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, απεχθάνονται τη βία και είναι ευαίσθητα (Anderson & Strum 2007). Δεν αναφέρουν το περιστατικό του εκφοβισμού στους γονείς τους, γιατί πιστεύουν πως θα προσπαθήσουν να τους επιλύσουν το πρόβλημα περιορίζοντας την πρόσβασή τους στον υπολογιστή. Αισθάνονται υπεύθυνα για τον εκφοβισμό που υφίστανται (Freinberg & Robey, 2009).

Παρατηρητές : Ο ρόλος του παρατηρητή στο διαδικτυακό εκφοβισμό είναι εξαιρετικά σημαντικός, γιατί μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά ή αποτρεπτικά, οπότε οι παρατηρητές μπορούν να αποτελέσουν μέρος ή λύση του προβλήματος. Διακρίνονται στους επιβλαβείς παρατηρητές και στους βοηθούς παρατηρητές. Οι πρώτοι επιδοκιμάζουν και παρακολουθούν με απάθεια τη διαδικασία του εκφοβισμού, ενώ αντίθετα οι δεύτεροι αντιδρούν, στοχεύοντας στην κινητοποίηση όλης της υπόλοιπης ομάδας για να δώσουν τέλος στη διαδικασία (Μποζώνη, 2015). Οι παρατηρητές πολύ εύκολα παίρνουν το ρόλο του θύτη ή του θύματος (Bruhn, 2010).

2.5 Συνέπειες διαδικτυακού εκφοβισμού

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός είναι μια μη αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά, η οποία επιφέρει πολύπλευρες συνέπειες για τα θύματα, σε ψυχολογικό, συναισθηματικό, συμπεριφοριστικό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να επιφέρει σωματική βλάβη (Freinberg & Robey, 2009), ενώ δεν είναι λίγες και οι περιπτώσεις που θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού έχουν οδηγηθεί σε χρήση ουσιών, ακόμη και σε αυτοκτονία (Hinduja & Patchin, 2010, Σεμεντεριάδης κ.α., 2014). Συνήθως τα θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού παρουσιάζουν, όπως και αυτά του παραδοσιακού σχολικού εκφοβισμού, θυμό, άγχος, κατάθλιψη, αίσθημα μοναξιάς, προβλήματα προσαρμογής, ψυχοσωματικά προβλήματα και προβλήματα στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους (Olweus, 1993). Επίσης, εμφανίζουν σχολική αποτυχία, σχολική αποφυγή και σχολική βία. Η ζημία μάλιστα στο διαδικτυακό εκφοβισμό είναι δυνατόν να είναι μεγαλύτερη από αυτήν που προκαλείται από το σχολικό εκφοβισμό, επειδή για το θύμα δεν υπάρχει καμία διαφυγή, αφού το επιβλαβές υλικό μπορεί να διατηρηθεί εύκολα και ακόμη μπορεί γρήγορα και ευρέως να διαδοθεί (Li Q, 2010). Εξάλλου, διαφοροποίηση παρατηρείται στις αντιδράσεις των θυμάτων του διαδικτυακού εκφοβισμού, ανάλογα με τα κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των θυμάτων. Οι κοινωνικά ισορροπημένοι έφηβοι που διαθέτουν υποστηρικτικό οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον είναι πιο πιθανό να απομειώσουν τις συνέπειες του διαδικτυακού εκφοβισμού, καθώς διαθέτουν καλύτερες δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, ενώ μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες διαθέτουν εκείνοι οι οποίοι έχουν οικογενειακά προβλήματα, κακές σχέσεις και προβλήματα ψυχικής υγείας, για αυτό είναι και πιο ευάλωτοι

(Freinberg & Robey, 2009). Για τους θύτες ο διαδικτυακός εκφοβισμός έχει συνέπειες ιδίως στη μετέπειτα ζωή τους ως ενήλικες, καθώς κινδυνεύουν να αναπτύξουν κοινωνικά δυσλειτουργική προσωπικότητα, αφού συνήθως εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, επιθετική συμπεριφορά και παρορμητικότητα, ενώ δυσκολεύονται και στο χειρισμό προβλημάτων και περίπλοκων καταστάσεων (Hawker & Boulton, 2000, Σεμεντριάδης κ.α 2014).

2.6. Διαφορές διαδικτυακού εκφοβισμού από άλλες μορφές σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με τους James O'Higgins Normana και Justin Connolly (2011) οι διαφορές του διαδικτυακού εκφοβισμού από άλλες μορφές που εμφανίζονται στο σχολικό ή παραδοσιακό εκφοβισμό εντοπίζονται τόσο στη φύση του εκφοβισμού, όσο και στα μέσα και τις μορφές, με τις οποίες παρουσιάζεται αλλά και στα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων προσώπων.

Ως προς τη φύση του εκφοβισμού :

- Στο σχολικό εκφοβισμό οι επιθέσεις είναι άμεσες και ο θύτης είναι ορατός, ενώ στο διαδικτυακό ο θύτης μπορεί να είναι ανώνυμος, χρησιμοποιώντας ψευδώνυμο ή και άγνωστος και ο εκφοβισμός μπορεί να συντελεστεί χωρίς οποιαδήποτε φυσική επαφή.

- ο παραδοσιακός εκφοβισμός εμφανίζεται στα πλαίσια του χρόνου και του χώρου, ενώ ο διαδικτυακός μπορεί να συμβεί οποιαδήποτε στιγμή και οπουδήποτε, συμπεριλαμβανομένων και των ιδιωτικών χώρων, όπως είναι το σπίτι.. Με άλλα λόγια, ο σχολικός εκφοβισμός περιορίζεται στο σχολικό περιβάλλον και στη σχολική ημέρα, ενώ ο διαδικτυακός εμφανίζεται έξω από το σχολικό περιβάλλον και συνεχίζεται και μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου, αφού το διαδίκτυο παραμένει ανοιχτό και προσβάσιμο στους θύτες συνεχώς, ακόμα και όταν το θύμα βγαίνει από το διαδίκτυο ή από τον υπολογιστή του, οπότε δεν υπάρχει για αυτό ασφαλές μέρος διαφυγής, γεγονός που καθιστά δυσκολότερη την αντιμετώπιση του φαινομένου του διαδικτυακού εκφοβισμού.

- ο διαδικτυακός εκφοβισμός μπορεί να διαδοθεί αρκετά γρηγορότερα από το σχολικό εκφοβισμό. Παραδείγματος χάριν, ένα μήνυμα ή μία εικόνα στο διαδίκτυο μπορεί να αντιγραφεί και να διαβαστεί από χιλιάδες άλλους ανθρώπους με το πάτημα ενός κουμπιού και μέσα σε λίγα λεπτά.

- τα εργαλεία του διαδικτυακού εκφοβισμού μπορούν διατηρηθούν εύκολα (όπως το να αποθηκεύει κανείς μηνύματα στο κινητό, σε κάρτα μνήμης, σε σκληρό δίσκο κλπ)

Ως προς τα μέσα :

Ο σχολικός εκφοβισμός πραγματοποιείται πρόσωπο με πρόσωπο, ενώ ο διαδικτυακός εκφοβισμός πραγματοποιείται με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας

Ως προς το προφίλ και τα χαρακτηριστικά του θύτη :

- στο σχολικό εκφοβισμό συνήθως οι θύτες είναι άτομα που δεν έχουν πολύ καλές σχέσεις με τους ενηλίκους, ωστόσο αυτό δεν είναι απαραίτητο στο διαδικτυακό εκφοβισμό, αφού έχει διαπιστωθεί ότι εδώ οι θύτες μπορεί να έχουν καλές σχέσεις με τους καθηγητές τους και γενικά να είναι παιδιά υπεράνω πάσης υποψίας (Ybarra & Mitchell, 2004).

- Η υπεροχή του θύτη στο σχολικό εκφοβισμό είναι σωματική, ενώ στο διαδικτυακό ο θύτης δεν είναι απαραίτητο να είναι ηλικιακά μεγαλύτερος ή φυσικά ισχυρότερος από το θύμα. Αντίθετα, η ανωνυμία που προσφέρει το διαδίκτυο έχει ενδυναμώσει εκείνους που ίσως να μην έχουν δείξει ποτέ φανερή επιθετικότητα (Shariff, 2008) και έχει αναδείξει ως δύναμη τη διανοητική υπεροχή και εμπειρία του θύτη στη χρήση της τεχνολογίας, την οποία χρησιμοποιεί ως μέσο εκφοβισμού και παρενόχλησης. Ο Goodstein (2007) υποστηρίζει ότι το διαδίκτυο στην πραγματικότητα έχει «εκδημοκρατίσει» τον εκφοβισμό, ως προς το ότι έχει παραχθεί μία δύναμη σε αυτούς που δεν θα είχαν παραδοσιακά την σωματική δύναμη να εκφοβίσουν άλλους.

- Σε μία κατάσταση πρόσωπο με πρόσωπο ο θύτης περιορίζεται συνήθως από το γεγονός ότι το θύμα του μπορεί να δει και να ονομάσει αυτόν, ενώ ο θύτης διαδικτυακού εκφοβισμού, με την κάλυψη που του προσφέρει η ανωνυμία του, είναι δυνατόν να γίνει πιο επιθετικός από αυτόν που ενεργεί πρόσωπο με πρόσωπο (Kirby, 2008).

- Σύμφωνα με τις Lauren Mark & Katherine T. Ratliffe (2011) έχει διαπιστωθεί ότι οι θύτες διαδικτυακού εκφοβισμού έχουν λιγότερη συναίσθηση της έκτασης της συναισθηματικής και ψυχολογικής ζημίας που προκαλούν στο θύμα τους, σε σχέση με τους θύτες παραδοσιακού εκφοβισμού. Αυτή η έλλειψη συνειδητοποίησης και ενσυναίσθησης πιθανόν να οφείλεται στην απρόσωπη φύση της ψηφιακής επικοινωνίας (Strom & Strom, 2005, Winter & Leneway, 2008).

2.7 Νομοθεσία για το διαδικτυακό εκφοβισμό

Ποινικό αδίκημα είναι κάθε πράξη που προβλέπεται και τιμωρείται από τον ποινικό κώδικα. Ο όρος «διαδικτυακός εκφοβισμός» δεν υπάρχει στον ποινικό κώδικα. Αυτό σημαίνει ότι δεν αναγνωρίζεται ως αυτοτελές ποινικό αδίκημα και δεν ποινικοποιείται, τουλάχιστον μέχρι σήμερα. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο αυτός εκδηλώνεται πολλές φορές στοιχειοθετεί ποινικά αδικήματα, τα οποία αντιμετωπίζονται κατά περίπτωση, με βάση το κοινό ποινικό δίκαιο.

Επομένως, παρότι δεν υπάρχει νομοθετική πρόβλεψη για το διαδικτυακό εκφοβισμό, οι επιμέρους πράξεις με τις οποίες αυτός ασκείται, όταν φθάνουν στα όρια του νόμου, τις περισσότερες φορές βρίσκουν έρεισμα στην ελληνική νομοθεσία, δηλαδή προβλέπονται και τιμωρούνται από τον ποινικό κώδικα. Ενδεικτικά, κάποια από τα ποινικά αδικήματα που μπορούν να στοιχειοθετηθούν από πράξεις που ασκούνται στο πλαίσιο διαδικτυακού εκφοβισμού είναι : α. 330 ΠΚ – παράνομη βία α. 333 ΠΚ – απειλή α. 361 ΠΚ – εξύβριση, α. 361Α ΠΚ – απρόκλητη έμπρακτη εξύβριση, α. 362 ΠΚ – δυσφήμιση, α. 363 ΠΚ – συκοφαντική δυσφήμιση. Περαιτέρω, μπορεί να συντρέχει περίπτωση παραβίασης του ν. 2472/1997 «για την προστασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα», οπότε μπορεί να τύχει εφαρμογής το α. 22 του εν λόγω νόμου, το οποίο προβλέπει ποινικές κυρώσεις για επέμβαση με οποιονδήποτε τρόπο σε αρχεία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα. Τέλος, σε περιπτώσεις ρατσιστικών συμπεριφορών μπορεί να τύχει εφαρμογής ο ν. 927/1979 «Περί κολασμού πράξεων ή ενεργειών αποσκοπούσων εις φυλετικές διακρίσεις», όπως τροποποιήθηκε με τον ν. 4285/2014. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν περιορισμοί ως προς την ποινική ευθύνη των ανηλίκων παραβατών. Τα άτομα ηλικίας κάτω των 8 ετών (νήπια) δεν είναι δυνατόν να τελέσουν καν (αξιόποινη) πράξη. Επαφίενται απλά στη γονική μέριμνα, καθώς αυτή η ηλικία είναι αδιάφορη για το ποινικό δίκαιο. Οι ανήλικοι από 8 έως 13 ετών (παιδιά) είναι απολύτως ποινικώς ανεύθυνοι. Το παιδί δεν μπορεί να θεωρηθεί υποκείμενο ορισμένου εγκλήματος και άρα υπόκειται μόνο σε αναμορφωτικά ή θεραπευτικά μέτρα (122 παρ. 1, 126 παρ. 2 Π.Κ). Οι ανήλικοι από 13 έως 18 ετών (έφηβοι) είναι είτε ποινικά ανεύθυνοι, είτε ποινικά υπεύθυνοι. Το άρθρο 126 παρ. 3 Π.Κ ορίζει ότι ο έφηβος που τέλεσε αξιόποινη πράξη υπόκειται σε αναμορφωτικά ή θεραπευτικά μέτρα, ενώ στο άρθρο 127 παρ. 1 Π.Κ προβλέπεται και ποινικός σωφρονισμός. Ο ποινικός σωφρονισμός συνίσταται στον περιορισμό σε ειδικό κατάστημα κράτησης νέων και επιβάλλεται, ανάλογα με την προσωπικότητα και τις περιστάσεις, σε ανηλίκους που έχουν συμπληρώσει το 15ο έτος της ηλικίας τους. Τον Απρίλιο του 2015 σε μια προσπάθεια νομοθετικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση φαινομένων εκφοβισμού ανηλίκων και νεαρών ενηλίκων, που εκδηλώνονταν με αξιόποινες πράξεις, τροποποιήθηκε το άρθρο 312 ΠΚ, που είχε τίτλο «σωματική βλάβη ανηλίκων» με το αρ. 8 του ν. 4322/2015, υπό τον τίτλο πλέον «Πρόκληση βλάβης με συνεχή σκληρή συμπεριφορά» ως εξής : Πρόκληση βλάβης με συνεχή σκληρή συμπεριφορά :

1. Αν δεν συντρέχει περίπτωση βαρύτερης αξιόποινης πράξης, τιμωρείται με φυλάκιση όποιος με συνεχή σκληρή συμπεριφορά προξενεί σε τρίτον σωματική κάκωση ή άλλη βλάβη της σωματικής ή ψυχικής υγείας. 2. Αν η πράξη τελείται μεταξύ ανηλίκων δεν τιμωρείται, εκτός αν η μεταξύ τους διαφορά ηλικίας είναι μεγαλύτερη από τρία (3) έτη, οπότε επιβάλλονται μόνο αναμορφωτικά ή θεραπευτικά μέτρα.

Σημαντικό είναι ότι η προϊσχύσασα διάταξη αναφερόταν γενικώς στην πρόκληση κακώσεων της υγείας, χωρίς πρόβλεψη για την ψυχική υγεία. Με τη νέα διάταξη υπάρχει πλέον

ρητή πρόβλεψη για βλάβη και της ψυχικής υγείας, από την οποία ωστόσο προκύπτουν εύλογες αποδεικτικές δυσχέρειες, ιδίως σε ζητήματα αιτιώδους συνδέσμου μεταξύ της συνεχούς σκληρής συμπεριφοράς του θύτη και της βλάβης της ψυχικής υγείας του θύματος (Σπυρόπουλος 2016). Εξάλλου και μετά την πρόσφατη νομοθετική παρέμβαση αξιοσημείωτο είναι ότι η πράξη μεταξύ ανηλίκων παραμένει ατιμώρητη, εκτός εάν υπάρχει διαφορά ηλικίας άνω των τριών ετών μεταξύ δράστη και θύματος. Είναι επιλογή του νομοθέτη σε περιπτώσεις ανηλίκων παραβατών να αποφεύγονται μέτρα με κατασταλτικό χαρακτήρα (Κουράκης 2012). Όπως επισημαίνεται στην αιτιολογική έκθεση του νόμου «...*οι συμπεριφορές αυτές μεταξύ ανηλίκων της ίδιας ηλικίας θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με μέτρα διαπαιδαγώγησης και όχι μέσω της εμπλοκής με τον ποινικό νόμο*» (<http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950340c4fb76a24/m-prison-eis.pdf>).

Παρά την προσπάθεια του νομοθέτη για ενιαία αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, φαίνεται πως ο εκφοβισμός δε μπορεί να αποτελέσει ένα ενιαίο ποινικό αδίκημα, ειδικά ο διαδικτυακός, του οποίου οι μορφές διαφοροποιούνται με την εμφάνιση νέων μέσων και νέων απειλών στο διαδίκτυο. Αυτό οφείλεται στην ποικιλομορφία με την οποία εκδηλώνεται ο εκφοβισμός, που περιλαμβάνει βέβαια κάποιες φορές αξιόποινες συμπεριφορές, οι οποίες όμως εμφανίζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και πλήττουν διαφορετικά έννομα αγαθά. Ο εκφοβισμός δηλαδή, αποτελεί ουσιαστικά όχι μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, αλλά ένα φάσμα συμπεριφορών, με νομική ενδεχομένως απαξία. Αυτό επιβάλλει και διαφορετική αντιμετώπιση. Επομένως, οι επιμέρους διατάξεις του ποινικού δικαίου αρκούν και φαίνονται πιο κατάλληλες για την αντιμετώπιση του φαινομένου (Σπυρόπουλος 2016).

2.8 Αντιμετώπιση διαδικτυακού εκφοβισμού

Είναι δύσκολη η ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών πρόληψης και παρέμβασης για το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού για πολλούς λόγους. Ο πρώτος είναι ότι πρόκειται για ένα σχετικά πρόσφατο φαινόμενο, που δεν έχει ακόμη διερευνηθεί επαρκώς σχετικά με τα αίτια και τις συνέπειές του, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο (Marczak & Coyne, 2010). Επίσης, λόγω της ανωνυμίας, που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του διαδικτυακού εκφοβισμού, είναι δύσκολος ο εντοπισμός του θύτη (Li, 2007). Αυτό, σε συνδυασμό με την απόκρυψη της θυματοποίησης από τα ίδια τα θύματα, λόγω των ενοχών και του φόβου ότι θα χάσουν την πρόσβαση στο διαδίκτυο, οδηγεί στην έλλειψη συνειδητοποίησης από πλευράς των ανηλίκων της πραγματικής έκτασης του φαινομένου εντός και εκτός σχολείου (Campbell, 2005). Ένα άλλο πρόβλημα που δυσχεραίνει την αντιμετώπιση του φαινομένου είναι η διαρκής τεχνολογική εξέλιξη (Jager, Amado, Matos & Pessoa, 2010), καθώς και το ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός πραγματοποιείται, όπως προαναφέρθηκε, πέραν των ορίων του

χώρου και του χρόνου. Ωστόσο, παρά τις δυσκολίες οι γονείς πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις ενδείξεις που είναι πιθανόν να συνδέονται με διαδικτυακό εκφοβισμό. Οι Keith και Martin (2005) διέκριναν ως σημάδια διαδικτυακού εκφοβισμού τα εξής :

- Το παιδί μοιάζει συγχυσμένο μετά την πλοήγησή του στο διαδίκτυο.
- Το παιδί μοιάζει συγχυσμένο αφού είδε ένα μήνυμα στο διαδίκτυο.
- Το παιδί απομονώνεται από τους συνομηλίκους του.
- Εμφανίζει πτώση στην επίδοσή του.

Κάποιες ακόμη συμπεριφορές που πρέπει να προβληματίσουν τους γονείς είναι οι ακόλουθες :

- Το παιδί αλλάζει γρήγορα την οθόνη του ή κλείνει προγράμματα όταν πλησιάζει κάποιος τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.
- Το παιδί χρησιμοποιεί τον ηλεκτρονικό υπολογιστή τη νύχτα.
- Χρησιμοποιεί πολλούς λογαριασμούς χρήστη ή κάποιο λογαριασμό που δεν είναι δικός του

Για την αντιμετώπιση του φαινομένου του διαδικτυακού εκφοβισμού πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος των γονέων και των εκπαιδευτικών, αλλά και της πολιτείας. Σημαντικότερη όμως και απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεσματικότητας είναι η συνεργασία μεταξύ τους και με τους μαθητές (Kingston 2011). Στόχος όλων των προσπαθειών είναι οι μαθητές, μέσα από διαρκή εκπαίδευση, όχι μόνο να μπορούν να αντιμετωπίζουν επιτυχώς περιστατικά διαδικτυακού εκφοβισμού, αλλά κυρίως να διαμορφώσουν ήθος τέτοιο που δεν θα τους επιτρέπει να εκφοβίζουν άλλους.

2.8.1 Ο ρόλος των γονέων

Οι γονείς οφείλουν να ενημερώνουν τα παιδιά τους για τους κινδύνους που ελλοχεύουν στο διαδίκτυο, αφού πρώτα φροντίσουν να είναι και οι ίδιοι επαρκώς ενημερωμένοι. Τα μικρά παιδιά από τις πρώτες τους εμπειρίες εξερεύνησης του διαδικτύου πρέπει να διδαχθούν τι πρέπει να κάνουν και τι όχι, ποια στοιχεία μπορούν να δημοσιεύουν και ποια όχι. Ακόμη, πρέπει να μάθουν να αποφεύγουν συναντήσεις με τα άτομα που γνώρισαν στο διαδίκτυο. Σε επίπεδο πρόληψης υπάρχει επίσης η δυνατότητα να εγκατασταθεί στον ηλεκτρονικό υπολογιστή σύστημα φιλτραρίσματος, για τον αποκλεισμό χυδαίων λέξεων ή εικόνων. Επιπλέον, χρήσιμο θα ήταν να «θεσπιστεί» ένας κώδικας συμπεριφοράς στην οικογένεια σε σχέση με τη χρήση του διαδικτύου και να εφαρμόζεται από όλα τα μέλη της (Kowalski et al., 2008). Για την

αντιμετώπιση περιστατικού διαδικτυακού εκφοβισμού, όταν η ταυτότητα του θύτη είναι γνωστή, οι γονείς του θύματος μπορούν να ενημερώσουν τους γονείς του θύτη και να τους ζητήσουν να παρέμβουν για να σταματήσει η παρενόχληση. Αν οι εμπλεκόμενοι είναι συμμαθητές, θα πρέπει επίσης να ενημερωθεί και το σχολείο και να ζητηθεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών. Όταν ο εκφοβισμός προέρχεται από άγνωστο αποστολέα, οι γονείς του θύματος μπορούν να απευθυνθούν στη Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος. Επίσης, είναι πιθανό να χρειαστεί να απευθυνθούν και σε ψυχολόγο για ψυχοκοινωνική υποστήριξη, εάν το παιδί είναι ιδιαίτερος αναστατωμένο και ανάλογα με το είδος και την έκταση της παρενόχλησης. (Σεμεντεριάδης κ.α. 2014).

2.8.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Το σχολείο πρέπει να θεσπίσει κανόνες που να απαγορεύουν το διαδικτυακό εκφοβισμό και να εκπαιδεύσει τους μαθητές στη σωστή χρήση του διαδικτύου. Πρέπει να αντιληφθούν οι μαθητές ότι δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ της πραγματικής και της διαδικτυακής ζωής (Franek 2006). Σε επίπεδο πρόληψης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλούν στα σχολεία ειδικούς για να ενημερώνουν τους μαθητές και να συζητούν μαζί τους για το φαινόμενο. Επίσης μπορούν να διανέμουν κατάλληλο ενημερωτικό υλικό στους γονείς (οδηγίες για την ασφαλή χρήση του διαδικτύου, ορισμός εκφοβισμού, παραδείγματα, τρόπος αντιμετώπισης, ειδοποίηση αστυνομίας κ.α.) (Σφακιανάκης, κ.α, 2012). Σημαντική επίσης είναι η συμβολή των προγραμμάτων παρέμβασης που εφαρμόζονται στα σχολεία για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Όσον αφορά στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων περιστατικών διαδικτυακού εκφοβισμού που συμβαίνουν μέσα στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών, αλλά και τις αρμόδιες αρχές, άμεσα και αποτελεσματικά.

2.8.3 Ο ρόλος της πολιτείας

Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της αντιμετώπισης του φαινομένου έχουν αναπτυχθεί διάφορα προγράμματα για την ευαισθητοποίηση, την ενημέρωση και την υποστήριξη των νέων και των οικογενειών τους σε θέματα διαδικτυακού εκφοβισμού, καθώς επίσης και κάποιες ιστοσελίδες παροχής βοήθειας, από διάφορους φορείς. Στο πλαίσιο του 2^{ου} Συνεδρίου της Υποδιεύθυνσης Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος που πραγματοποιήθηκε για την Παγκόσμια Ημέρα Ασφαλούς Πλοήγησης στο Διαδίκτυο (2013) η Ελληνική Εταιρία Μελέτης της Διαταραχής Εθισμού στο διαδίκτυο (Ε.Ε.Μ.Δ.Ε.Δ.) παρουσίασε τις προτάσεις της για τη διαχείριση του φαινομένου του διαδικτυακού εκφοβισμού, σε δύο επίπεδα :

Στο πρώτο επίπεδο, αναφορικά με την πρόληψη, προτάθηκε η αξιολόγηση των αναγκών μέσα από τεκμηριωμένη έρευνα στην Ελλάδα, με αξιοποίηση εξειδικευμένων επιστημονικών φορέων, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν προγράμματα αγωγής υγείας, η

χρήση κατάλληλων επιμορφωτικών συγγραμμάτων, η δημιουργία διεπιστημονικού κρατικού συμβουλευτικού οργάνου, ο εκσυγχρονισμός των παιδαγωγικών τμημάτων των πανεπιστημίων με την προσθήκη μαθημάτων σε ειδικά θέματα χρήσης των νέων τεχνολογιών και αναπτυσσόμενων συμπεριφορών από τα παιδιά και τους εφήβους (προετοιμασία εκπαιδευτικών στο ταχύτατα αναπτυσσόμενο επιστημονικό πεδίο).

Στο δεύτερο επίπεδο αναφορικά με τη διαχείριση εντός του σχολικού πλαισίου, προτάθηκε η σύνταξη ενός Σχολικού Κανονισμού Λειτουργίας για όλα τα σχολεία, που θα επικουρείται από το Υπουργείο Παιδείας, την Ανεξάρτητη Αρχή του Συνηγόρου του παιδιού και θα εφαρμόζεται από το σχολείο, η δημιουργία ειδικής φόρμας καταγραφής των περιπτώσεων εκφοβισμού στο σχολείο, η πρόσληψη ενός σχολικού ψυχολόγου ανά πέντε σχολεία και η συνεργασία των σχολείων με εξειδικευμένους επιστημονικούς φορείς μέσα από προγράμματα συνεργασίας. (Σιώμος, Κ., 2013).

2.9 Έρευνες για το διαδικτυακό εκφοβισμό

Σύμφωνα με τους Σεμεντεριάδη κ.α (2014) λίγες είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα με αντικείμενο το διαδικτυακό εκφοβισμό. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2008 στην Κω, σε δείγμα 121 εφήβων ηλικίας 14-19 ετών διαπιστώθηκε πως το 14,7% των εφήβων βίωσε διαδικτυακό εκφοβισμό. Το φύλο των παιδιών δε διαδραμάτιζε σημαντικό ρόλο. Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε και πάλι στην Κω σε δείγμα 2017 εφήβων ηλικίας 12-19 ετών διαπιστώθηκε πως το 30,4% των εφήβων είχε δεχθεί παρενόχληση μέσω διαδικτύου, διπλάσιο ποσοστό συγκριτικά με την έρευνα του 2008. Άλλες έρευνες πάντως έχουν διαπιστώσει ότι πολύ δύσκολα προσδιορίζεται ο διαδικτυακός εκφοβισμός, διότι εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από το εάν ο έφηβος μιλήσει για αυτό σε έναν ενήλικα, πράγμα που οι έφηβοι συνήθως είναι απρόθυμοι να πράξουν, η δε απροθυμία τους οφείλεται όχι μόνο στο γεγονός ότι αισθάνονται πως οι ενήλικοι δεν μπορούν να ανταποκριθούν κατάλληλα, αλλά επίσης επειδή φοβούνται μήπως εάν εκμυστηρευτούν την εμπειρία τους, προσπαθώντας να τους προστατεύσουν θα τους στερήσουν τη χρήση του διαδικτύου (Juvonen, J. & Gross, E. (2008). Αντίθετα με την έρευνα του 2008, στην έρευνα που διεξήχθη το 2010 τα περιστατικά του διαδικτυακού εκφοβισμού αφορούσαν πολύ περισσότερο τα κορίτσια από ότι τα αγόρια (Φισούν, 2013). Σε άλλη έρευνα που διεξήχθη στη χώρα μας σε 544 μαθητές γυμνασίου και λυκείου τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 18,5% είχε δεχθεί διαδικτυακό εκφοβισμό (Karatzia & Sygkollitou, 2007). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε επτά ευρωπαϊκές χώρες (Ελλάδα, Γερμανία, Ισπανία, Πολωνία, Ισλανδία, Ολλανδία, Ρουμανία), με συντονίστρια χώρα την Ελλάδα, σε δείγμα 14.000 εφήβων (2000 από κάθε χώρα) ηλικίας 15-16 ετών διαπιστώθηκε ότι το 21,9% του συνόλου των παιδιών είχαν δεχθεί διαδικτυακό εκφοβισμό. Τα κορίτσια παρουσίαζαν μεγαλύτερο ποσοστό έκθεσης σε διαδικτυακό εκφοβισμό σε σχέση με τα αγόρια,

ενώ οι χώρες στις οποίες εμφάνιζε μεγαλύτερη ένταση το φαινόμενο ήταν η Ελλάδα και η Ρουμανία (Τσίτσικα & Δημητρακοπούλου, 2013). Η συχνότητα εμφάνισης του διαδικτυακού εκφοβισμού διαφέρει από χώρα σε χώρα αλλά και στην κάθε χώρα διαφοροποιείται με την πάροδο του χρόνου (Σφακιανάκης κ.α., 2012). Στην Αγγλία το 6% των μαθητών έχει πέσει θύμα διαδικτυακού εκφοβισμού (Smith et al., 2006), στις ΗΠΑ το 30% (Hinduja & Patchin, 2010), στην Αυστραλία το 14% (Campell, 2005). Για την εκτίμηση των ανωτέρω ερευνητικών αποτελεσμάτων πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι αυτά επηρεάζονται από παραμέτρους, όπως τι ορίζει ο κάθε ερευνητής ως διαδικτυακό εκφοβισμό, από το δείγμα της έρευνας, τη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται καθώς και από άλλες ερευνητικές παραμέτρους. Άλλες έρευνες, όπως αποτυπώνονται από Kokkinos, Antoniadou, Asdre και Voulgaridou (2014) δείχνουν ότι, ομοίως με το σχολικό εκφοβισμό, η συμμετοχή στο διαδικτυακό εκφοβισμό σχετίζεται με διάφορους παράγοντες αντικειμενικούς ή περιβαλλοντικούς.

Από την άποψη των αντικειμενικών παραγόντων, τα περισσότερα ερευνητικά συμπεράσματα δείχνουν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια συμμετέχουν εξίσου σε διαδικτυακό εκφοβισμό, με διαφορετικές όμως εκδηλώσεις (Beran and Li 2005; Hinduja and Patchin 2008; Slonje and Smith 2008) και για διαφορετικούς λόγους (Fegenbush & Olivier 2009), ενώ άλλα δείχνουν ότι τα κορίτσια είναι συχνότερα θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού από τα αγόρια (Tokunaga 2010). Από την άποψη της ηλικίας, τα συμπεράσματα δείχνουν ότι η συμμετοχή είναι χαμηλή στις μικρές ηλικίες, αυξάνεται κατά την προεφηβεία και κατά τα πρώτα χρόνια της εφηβείας και μειώνεται πάλι μετά από τις ηλικίες των 15-16 ετών (Tokunaga 2010).

Από την άποψη των περιβαλλοντικών παραγόντων οι κυριότεροι σχετίζονται με την οικογένεια, δεδομένου ότι σε αντίθεση με το σχολικό εκφοβισμό, ο διαδικτυακός πραγματοποιείται έξω από το σχολικό περιβάλλον, το οποίο ως μεταβλητή εμφανίζει πιο αδύναμη σχέση με το διαδικτυακό εκφοβισμό (Gasior 2009). Η μέθοδος ανατροφής διαπιστώνεται ότι διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών, καθώς ο τρόπος επικοινωνίας και πειθαρχίας, όπως και ο βαθμός στον οποίο το παιδί έχει τη δυνατότητα να διαπραγματευτεί τα όρια της σχέσης γονέων – παιδιών, ασκεί ισχυρή επιρροή στην ανάπτυξη ενός παιδιού (Wilmshurst 2008). Αυτή η επίδραση μπορεί άμεσα ή έμμεσα να μειώσει ή να αυξήσει τις πιθανότητες το παιδί να φανερώσει επιθετική ή εγκληματική συμπεριφορά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ-3

ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ

3.1 Ορισμός διαπαιδαγώγησης

Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (1999) διάφοροι ορισμοί έχουν κατά καιρούς δοθεί για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της αγωγής ή διαπαιδαγώγησης. Κοινός τόπος όλων αυτών είναι ότι πρόκειται για μία αλλαγή, μεταβολή ή επίδραση που ασκείται στον άνθρωπο, κατά την ανάπτυξή του. Οι διαφοροποιήσεις των ορισμών αφορούν στον τρόπο επίδρασης και στους παράγοντες που καθορίζουν την επίδραση αυτή. Κατά μία άποψη στον όρο της αγωγής εμπεριέχονται μόνο οι επιδράσεις που δέχεται ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος, δηλαδή το παιδί, από τις σκόπιμες και μεθοδευμένες ενέργειες των ενηλίκων, γονέων ή εκπαιδευτικών, ενώ κατά την άλλη άποψη εμπεριέχονται όλες οι επιδράσεις που δέχεται το παιδί καθώς αναπτύσσεται, από όπου κι αν προέρχονται, τους ενήλικες, τους συνομηλίκους, ή το περιβάλλον (φυσικό, κοινωνικό ή πολιτιστικό). Η πρώτη άποψη αντιπροσωπεύει τη στενή ή περιορισμένη έννοια του όρου, που θεωρεί την αγωγή ως συστηματική ενέργεια, ενώ η δεύτερη αντιπροσωπεύει αντίστοιχα την ευρεία έννοια του όρου, που θεωρεί αυτήν ως αλληλεπίδραση.

3.2 Οικογενειακή αγωγή και αναγκαιότητα της διαπαιδαγώγησης του παιδιού

Η οικογένεια θεωρείται από όλες τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες ο σημαντικότερος καθοριστικός παράγοντας στην διαπαιδαγώγηση του παιδιού, καθώς αυτή αποτελεί το πρωταρχικό παιδευτικό και μορφωτικό περιβάλλον του. Οι εν γένει επιδράσεις που δέχεται το παιδί στα πλαίσια της οικογενειακής ζωής και δραστηριότητας συνθέτουν το φάσμα της οικογενειακής αγωγής (Κρουσταλάκης, 1998). Η αναγκαιότητα της διαπαιδαγώγησης εδράζεται, αφενός μεν στις ατέλειες του ανθρώπου κατά τη γέννησή του, αφετέρου δε, στον ύψιστο βαθμό τελειότητας στον οποίο προορίζεται να φθάσει, με την ανάπτυξη των σωματικών και ψυχοπνευματικών του ικανοτήτων. Η αγωγή αποτελεί βασική και αναπόφευκτη ανάγκη για τον άνθρωπο, ο οποίος διαθέτει την πλαστικότητα και τη δεκτικότητα που χρειάζεται, ώστε να διαπλαστεί από αυτήν (Πυργιωτάκης 1999).

3.3 Ο παιδαγωγικός ρόλος της οικογένειας

Συγκεκριμένα, η οικογένεια ως κυρίαρχος παιδευτικός και μορφωτικός παράγοντας :

- Διαμορφώνει σχεδόν οριστικά τον πυρήνα της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου

- Αποτελεί το συναισθηματικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα επιτευχθεί η συναισθηματική ωρίμανση και η ισόρροπη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.
- Διοχετεύει γνώσεις, μεταδίδει πληροφορίες, ασκεί και αναπτύσσει τις πάσης φύσεως δεξιότητες του παιδιού
- Διαμορφώνει τους τρόπους συμπεριφοράς του παιδιού
- Αποτελεί το πρώτο κοινωνικό περιβάλλον για το παιδί (Κρουσταλάκης, 1998).

3.4 Οι προϋποθέσεις επιτυχίας των γονέων κατά την άσκηση των παιδαγωγικών τους ρόλων

Σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο (1994) οι προϋποθέσεις επιτυχίας των γονέων κατά την άσκηση των παιδαγωγικών τους ρόλων συνοψίζονται ως εξής :

- Προϋπάρχουσα ψυχική και σωματική υγεία του υποψήφιου γονιού
- Ομαλή μετάβαση του ατόμου στο ρόλο του συζύγου και γονέα
- Παραδοχή της ατομικότητας του παιδιού και συμπληρωματικότητα των ρόλων μέσα στην οικογένεια
- Αρμονική συζυγική συμβίωση

3.5 Θεωρητικές προσεγγίσεις για το ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη εκφοβιστικών συμπεριφορών

Οι έρευνες που εξετάζουν τη σύνδεση της οικογένειας με την ανάπτυξη εκφοβιστικών συμπεριφορών βασίζονται κυρίως σε διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά και στην επίδραση των πρακτικών διαπαιδαγώγησης των παιδιών που εκδηλώνουν τέτοιες συμπεριφορές. Κάποιες από τις σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις παρουσιάζονται κατωτέρω, συνοπτικά.

3.5.1 Η θεωρία του δεσμού

Η θεωρία του συναισθηματικού δεσμού, την οποία ανέπτυξαν οι Ainsworth και Bowlby (Ainsworth & Bowlby 1991 και Bowlby 1982), εστιάζει στο ρόλο της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους γονείς του για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Σύμφωνα με αυτούς, πρόκειται για ένα σημαντικό δεσμό, ο οποίος σταδιακά αναπτύσσεται από τη γέννηση του παιδιού έως κάποιους μήνες αργότερα και σηματοδοτεί τη συμπεριφορά του ανθρώπου, όχι μόνο κατά την παιδική ηλικία, αλλά και σε όλη την πορεία της ζωής του. Επομένως, θετικές σχέσεις με τους γονείς μετουσιώνονται σε εφόδια και ικανότητες για το παιδί να διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους συνομηλίκους του και να υιοθετεί υγιείς κοινωνικές συμπεριφορές (Duncan 2004).

Κατά τους Ducharme et al. (2002), υπάρχουν τρεις κατηγορίες δεσμού:

- Ο ασφαλής : Κυρίαρχο στοιχείο είναι η στενή επαφή του ατόμου με άλλα άτομα που εμπιστεύεται και αισθάνεται ανακούφιση και άνεση μέσα σε αυτό το δεσμό.
- Ο αποφευκτικός : Κυριαρχεί η εξάρτηση από άλλους και στενή επαφή, η οποία όμως προκαλεί δυσφορία στο άτομο.
- Ο ανασφαλής : Το άτομο επιθυμεί να έχει πιο στενή επαφή με άλλα άτομα επειδή φοβάται πως δεν το αγαπούν ή θα το εγκαταλείψουν.

Το είδος του δεσμού επηρεάζει τη συχνότητα, ένταση και τον τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων (Card & Hodges (2003); Ducharme et al. 2002; Zhou et al. 2002). Για παράδειγμα, τα άτομα με ανασφαλή δεσμό ερμηνεύουν με αρνητικό τρόπο τα περιστατικά που αφορούν τις σχέσεις τους, με αποτέλεσμα να συγκρούονται. Οι Holmes & Holmes-Lonergan, (2004) επισημαίνουν πως αυστηρή πειθαρχία και έλλειψη επιτήρησης καταδεικνύουν διαταραγμένο δεσμό μεταξύ γονέων και παιδιών. Παιδιά με ανασφαλή ή αποφευκτικό δεσμό έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού ως δράστες και θύματα. (Perry et al. (2001), Holmes & Holmes-Lonergan (2004), Espelage & Swearer (2010), ενώ τα παιδιά που έχουν ανασφαλή δεσμό μπορούν να γίνουν εύκολος στόχος θυματοποίησης, διότι κατέχονται από αισθήματα άγχους, δειλίας, χαμηλής αυτοεκτίμησης και υπερευαισθησίας (Holmes & Holmes-Lonergan, 2004). Απεναντίας, τα άτομα που έχουν συνδεθεί με ασφαλή δεσμό προτιμούν τη διαπραγμάτευση και το συμβιβασμό για την επίλυση μιας σύγκρουσης. Ο ασφαλής δεσμός της κυρίαρχης δυάδας μητέρας-παιδιού αναγνωρίζεται ως βασική προϋπόθεση ψυχικής υγείας των παιδιών (Card & Hodges, 2003). Οι Paterson, Field & Pryor, (1994) υπογραμμίζουν την ανάγκη για συναισθηματική στήριξη των εφήβων όταν νιώθουν έντονο στρες, από τη μητέρα τους, ενώ παράλληλα και οι ίδιοι δείχνουν περισσότερη στοργή προς τη μητέρα τους.

3.5.2 Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Στη θεωρία αυτή (Bandura 1973) κυρίαρχο στοιχείο είναι η κοινωνική διάσταση του παιδιού και βασική θέση ο σημαντικός ρόλος που μπορούν να παίξουν τα πρότυπα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Οι γονείς, ως οι βασικότεροι φορείς κοινωνικοποίησης του παιδιού αποτελούν το βασικό πρότυπο, βάσει του οποίου καθορίζεται η συμπεριφορά του παιδιού απέναντι στους συνομήλικούς τους. Τούτο συμβαίνει είτε εκουσίως, με τις συμβουλές και τις αξίες που μεταλαμπαδεύουν στα παιδιά τους, είτε και χωρίς να το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι, με το παράδειγμα της δικής τους συμπεριφοράς, την οποία αυτά μιμούνται και αναπαράγουν (O'Moore & Minton 2004). Έτσι, αρνητικές συμπεριφορές των γονέων, όπως είναι η έλλειψη τρυφερότητας και υποστήριξης ή η ανοχή της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών, λειτουργούν ως μοντέλα που ενισχύουν στο παιδί την άποψη πως η

βία είναι ανεκτή και μπορεί να οδηγήσει στην κατάκτηση εξουσίας (Holmes & Holmes-Lonergan 2004, Maccoby 1980). Έρευνες δείχνουν ότι η επιθετικότητα των παιδιών απέναντι σε συνομηλίκους τους συνδέεται με την κακομεταχείριση που βιώνουν στην οικογένειά τους, είτε με τη μορφή σωματικής, είτε με τη μορφή ψυχολογικής βίας, καθώς το παιδί που βιώνει βία μαθαίνει να χρησιμοποιεί αυτήν, ως εργαλείο, για να κερδίσει αυτό που θέλει (Duncan 2004).

3.5.3 Η θεωρία της επιβολής

Σύμφωνα με αυτήν (Patterson 2010) η αιτία της εκδήλωσης επιθετικών συμπεριφορών εκ μέρους των παιδιών είναι οι ακατάλληλες μέθοδοι διαπαιδαγώγησης, όπως ο ανεπαρκής έλεγχος και η αναποτελεσματική άσκηση πειθαρχίας. Ως ανεπαρκής έλεγχος θεωρείται η άγνοια των γονέων για το πού βρίσκεται το παιδί τους, με ποιους είναι και τι κάνει, ενώ ως αναποτελεσματική άσκηση πειθαρχίας είναι η έλλειψη θετικής ενίσχυσης και επιβράβευσης του παιδιού, η χρήση σωματικής τιμωρίας, ο σαρκασμός, η δυσανάλογη σε σχέση με το παράπτωμα του παιδιού επίπληξη, η επιβολή κυρώσεων, χωρίς συνέπεια, εκ μέρους του γονέα (Fitzpatrick & Ritchie, 1993). Αυταρχικές ή ανεκτικές μέθοδοι διαπαιδαγώγησης καταλήγουν σε επιβολή και με τη σειρά τους οδηγούν τα παιδιά να υιοθετήσουν τέτοιου είδους συμπεριφορές απέναντι στους συνομηλίκους τους, θεωρώντας ότι έτσι θα τους αντιμετωπίσουν καλύτερα (Holmes & Holmes-Lonergan 2004; Patterson et al., 1993). Σχετικές έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως συμπεριφορές επιβολής συχνά οδηγούν το παιδί σε χρήση βίας στο σπίτι και στο σχολείο, σε συναναστροφές με άτομα που εκδηλώνουν αποκλίνουσα συμπεριφορά, ακόμη και σε εμφάνιση εγκληματικής συμπεριφοράς (Dishion, Patterson, Stoolmiller & Skinner, 1991; Shannon et al., 2007). Η υιοθέτηση τέτοιων συμπεριφορών ακολουθείται συνήθως και από αδυναμία ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, οπότε κατά τους Lober & Lober (1986) και Patterson et al. (1993) τα παιδιά από οικογένειες που χρησιμοποιούν συμπεριφορές επιβολής φαίνονται να έχουν δύο προβλήματα : αντικοινωνικά συμπτώματα και έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων.

3.5.4 Η θεωρία των οικογενειακών συστημάτων

Η θεωρία των οικογενειακών συστημάτων, στην προσπάθεια να γίνει κατανοητή από τους ερευνητές η σύνδεση της εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών με την οικογένεια, εδράζεται, σύμφωνα με τους Nickerson, Mele & Osborne Oliver (2010), στις εξής βασικές παραδοχές : α) ότι τα μοντέλα συμπεριφοράς μεταβιβάζονται από τα μέλη της μιας γενιάς στα μέλη της άλλης, β) ότι οι εκδηλούμενες συμπεριφορές από τα μέλη προέρχονται από αυτά τα μοντέλα και γ) ότι η οικογένεια νοείται ως σύστημα, το οποίο επηρεάζεται από τα μέλη του, εις τρόπον ώστε η αλλαγή μέρους του συστήματος, να επιφέρει αλλαγή του όλου. Γίνεται επομένως εύκολα αντιληπτό πως τα προβλήματα των μελών της οικογένειας δεν κατανοούνται ως ατομικά, αλλά

ως προβλήματα της οικογένειας, ως ενιαίου όλου (Duncan 2004; Nickerson et al. 2010). Κατά τους Barber & Buehler (1996), η συνοχή και η παγιδευτική εμπλοκή είναι δύο βασικές έννοιες της θεωρίας αυτής. Ως συνοχή θεωρούν τις θετικές οικογενειακές σχέσεις αλληλοϋποστήριξης των μελών, ενώ ως παγιδευτική εμπλοκή θεωρούν τις ελεγκτικές συμπεριφορές, που υποδαυλίζουν την αυτονομία των μελών και συνακόλουθα τη συναισθηματική τους ωρίμανση. Παιδιά οικογενειών που διαθέτουν συνοχή, όμως επικρατούν συμπεριφορές παγιδευτικής εμπλοκής στερούνται αυτοπεποίθησης και γίνονται εύκολος στόχος εκφοβισμού, ενώ οι θύτες προέρχονται από οικογένειες που διαθέτουν μικρό βαθμό συνοχής (Bowers, Smith & Binney, 1992; Berdondini & Smith, 1996).

Με βάση τη θεωρία των συστημάτων εξηγείται η σύνδεση της ενδοοικογενειακής βίας με τη βία ανάμεσα στους συνομηλίκους, όπου διαπιστώθηκε σε έρευνες ότι συγκρούσεις σε οικογενειακά υποσυστήματα (γονιός-γονιός, γονιός-παιδί, παιδί-αδέρφια) γεννούν συγκρούσεις ανάμεσα στο παιδί και τους συνομηλίκους του, όπως επίσης αυξάνουν και την πιθανότητα εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς εκ μέρους του παιδιού (Duncan 2004; Evans et al. 2008; Holt, Buckley & Whelan, 2008).

3.5.5 Το μοντέλο της επικοινωνίας

Οι Olson & Barnes (2006) ορίζουν την οικογενειακή επικοινωνία ως τη διαδικασία κατά την οποία τα μέλη της οικογένειας μοιράζονται πληροφορίες, ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα. Η επικοινωνία μπορεί είναι από ανεπαρκής έως πολύ αποτελεσματική. Σύμφωνα με τους Olson (1986), Olson & Barnes (1985, 2006) Olson & Gorall (2003), Schrodtt (2005) η αποτελεσματική επικοινωνία προάγει τη συνοχή και την προσαρμοστικότητα της οικογένειας και συνδέεται με την ικανότητα ακρόασης, συζήτησης, έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων των μελών της και επίδειξης ενδιαφέροντος και σεβασμού προς τα άλλα μέλη (Olson & Gorall 2003, Rigby 1993). Η επικοινωνία με τους γονείς είναι πολύ σημαντική σε όλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και κυρίως στη διάρκεια της εφηβείας. Οι Clark & Shields (1997) και Estevez et al. (2005) διεπίστωσαν πως όταν υπάρχουν καλές επικοινωνιακές δεξιότητες στην οικογένεια, παρατηρούνται μικρότερα ποσοστά παραβατικής και επιθετικής συμπεριφοράς. Οι Fitzpatrick & Koerner (2002), θεωρούν πως γίνεται αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων και ο Matsunaga (2009) παρατήρησε μεγαλύτερη διάθεση των παιδιών που εκφοβίζονται να δημοσιοποιήσουν το πρόβλημα. Αντιθέτως, κατά τους Loeber & Stouthamer – Loeber, (1986), η ανάπτυξη προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών απέναντι στους συνομηλίκους συνδέονται με ανεπαρκείς οικογενειακές επικοινωνιακές δεξιότητες.

3.6 Μετασχηματισμοί στη δομή και λειτουργία της οικογένειας που σχετίζονται με τον εκφοβισμό

Η οικογένεια δομείται και λειτουργεί με βάση πολλές παραμέτρους, οι οποίες συχνά σύμφωνα με τους ερευνητές μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες επικινδυνότητας για την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών και συμπεριφορών θυματοποίησης των παιδιών. Κάποιες από αυτές είναι οι ακόλουθες :

Μία πρώτη παράμετρος είναι η δομή της οικογένειας. Σύμφωνα με τους Dowling & Osborne (2001), Κογκίδου (2005) και Μουσούρου (2005), η δομή και το μοντέλο λειτουργίας της παραδοσιακής εκτεταμένης οικογένειας, που θέλει τη μητέρα νοικοκυρά, ολοένα και σπανίζει στις μέρες μας. Στις δυτικές κοινωνίες ο αριθμός των μονογονεϊκών, διαζευγμένων και άλλων εναλλακτικών δομών οικογένειας αυξάνεται διαρκώς. Μολονότι υπάρχει μεγαλύτερη αποδοχή αυτών των οικογενειών σε σχέση με το παρελθόν, ωστόσο υπάρχουν πολλές προκαταλήψεις εθνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές, που ενισχύουν αντίστοιχες συμπεριφορές και επηρεάζουν τη ζωή πολλών οικογενειών. Πολλές έρευνες, που μελετούν τη σχέση της δομής της οικογένειας με τον εκφοβισμό, καταλήγουν σε αντικρουόμενα αποτελέσματα. Ειδικότερα οι Nordhagen et al. (2005), τονίζουν ότι τα παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες, από χωρισμένους γονείς (Curtner-Smith & MacKinnon-Lewis 1994, Flouri & Buchanan 2003) ή τα παιδιά που μεγαλώνουν βιώνοντας την απουσία του πατέρα (Berdondini & Smith 1996; Bowers et al. 1992; Eslea & Smith 2000; Flouri & Buchanan 2003;) βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο για εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς, λόγω της προβληματικής επικοινωνίας και των αρνητικών πρακτικών που παρατηρούνται σε μεγαλύτερο βαθμό στα οικογενειακά αυτά πλαίσια (Bronfenbronner 1979, Lanz κ.α. 1999). Παρόλα αυτά, εάν ο γονιός που φεύγει από το σπίτι, εξακολουθεί να δείχνει αγάπη και φροντίδα στο παιδί, το διαζύγιο μπορεί να μην είναι αναγκαστικά για αυτό μία τραυματική εμπειρία (James, 2007). Από την άλλη πλευρά οι Curtner-Smith & MacKinnon-Lewis (1994), υποστηρίζουν ότι τα αγόρια μονογονεϊκών οικογενειών παρουσιάζουν επιθετικές συμπεριφορές σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με αυτά που μεγαλώνουν και με τους δύο γονείς, εξαιτίας του μικρότερου ελέγχου που τους επιβάλλεται. Διαφορετική άποψη έχει ο Cassidy (2008), σχετική έρευνα του οποίου κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες δηλώνουν καλύτερες οικογενειακές σχέσεις και θετικότερες στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων με τους συνομηλίκους, ενώ τα περισσότερα παιδιά που δέχονται εκφοβισμό προέρχονται από κλασικές οικογένειες.

Μία δεύτερη παράμετρος είναι ο τρόπος λειτουργίας της οικογένειας. Μία εκδήλωση της λειτουργίας αυτής είναι η αλλαγή στη ζωή της οικογένειας που ακολουθεί την αλλαγή στις εργασιακές δομές. Οι ανάγκες των παιδιών, η ικανοποίηση των οποίων οδηγεί στην ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, τοποθετούνται σε δεύτερη μοίρα. Η Μουσούρου (2005) εκφράζει τον προβληματισμό της για την ανασφάλεια που επικρατεί στο εργασιακό περιβάλλον, τα εξοντωτικά ωράρια, τις πιέσεις των εργοδοτών για αύξηση της παραγωγικότητας, την

κοινωνική ρευστότητα, εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης και καταλήγει ότι αυτά επηρεάζουν αρνητικά τη λειτουργία της οικογένειας και έχουν καταστρεπτικά αποτελέσματα για την ανάπτυξη των παιδιών. Περαιτέρω, κατά τους Paquette & Ryan (2001) τα παιδιά στερούνται τη συνεχόμενη αλληλεπίδραση με τους γονείς τους, αφού αυτοί είναι απόντες και έτσι, αναζητώντας την επιβεβαίωση που δικαιούνται να λάβουν από τους γονείς τους, απευθύνονται σε ακατάλληλους χώρους εκδηλώνοντας αντικοινωνική συμπεριφορά και έλλειψη πειθαρχίας. Τέλος, δεν πρέπει να λησμονούμε τη γεωγραφική θέση της Ελλάδας που έχει συμβάλει στην αύξηση του αριθμού των μεταναστών (Κογκίδου, 2005). Η μετανάστευση αποτελεί άλλη μία παράμετρο που συνδέεται με τον εκφοβισμό. Σύμφωνα με τους Debarbieux (2003) & Φαρσεδάκη (2005), στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπου οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αντιφάσεις είναι έντονες, ευνοούνται οι συγκρούσεις και οι εκφοβιστικές συμπεριφορές, ενώ σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001), στην Ελλάδα τρεις στους δέκα μαθητές έχουν γίνει μάρτυρες βίαιων γεγονότων μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών. Στις ελληνικές οικογένειες συχνά επικρατούν προκαταλήψεις και ξενοφοβικές αντιλήψεις, οι οποίες καθορίζουν και διαμορφώνουν τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών απέναντι σε αλλοδαπούς συμμαθητές τους, που ανήκουν σε κάποια εθνική μειονότητα (Αρτινοπούλου 2001, Δεληγιάννη – Κουϊμτζή κ.α., 2005, Sapouna 2008, Κατσιγιάννη 2009).

3.7 Σχέση της διαπαιδαγώγησης με τη συμπεριφορά του εφήβου στο διαδίκτυο

Τα τελευταία χρόνια έχει ερευνηθεί από τους επιστήμονες η σχέση της μεθόδου διαπαιδαγώγησης με τη συμπεριφορά των εφήβων στο διαδίκτυο. Πορίσματα ερευνών έχουν καταδείξει ότι οι μέθοδοι ανατροφής συχνά σχετίζονται με το σχολικό εκφοβισμό γενικότερα. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία σημαντική αύξηση στη χρήση του διαδικτύου από τους γονείς, καθώς ο έλεγχος της συμπεριφοράς των παιδιών τους στο διαδίκτυο απαιτεί ικανοποιητική γνώση και δεξιότητες τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) από πλευράς τους (Wong 2010). Σύμφωνα με την Livingstone (2008), τρεις είναι συνολικά οι πρακτικές, μέσω των οποίων οι γονείς μπορούν να παρέμβουν στον τρόπο που χρησιμοποιούν τα παιδιά τους το διαδίκτυο. Μέσω της ενεργού διαμεσολάβησης, δηλαδή με σχετικές ανοικτές συζητήσεις, μέσω της περιοριστικής διαμεσολάβησης, δηλαδή με την επιβολή ρητών και αδιαπραγμάτευτων κανόνων για τη χρήση και τέλος μέσω της συνεργασίας, δηλαδή τη χρήση μαζί με το παιδί τους. Δεν έχουν όλες οι πρακτικές το ίδιο αποτέλεσμα. Οι αυστηροί κανόνες συνήθως είναι αναποτελεσματικοί, δεδομένου ότι το παιδί μπορεί να διαφύγει το γονεϊκό έλεγχο, είτε λόγω των πιο προηγμένων δεξιοτήτων ΤΠΕ που διαθέτει, είτε χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο αλλού, π.χ. στο σχολείο ή σε internet cafe (Mesch 2009). Από την άλλη πλευρά, η απουσία κανόνων μπορεί να οδηγήσει σε υπερβολική και επικίνδυνη χρήση (Mythily κ.α. 2008), ενώ οι τακτικές συζητήσεις με τα παιδιά, για την κατάλληλη συμπεριφορά στο διαδίκτυο, έχει

αποδειχθεί αποτελεσματικότερη μέθοδος για την ασφαλή χρήση (Holtz και Appel, 2011; Van den Eijnden κ.α. 2009). Μία μελέτη που έγινε στην Ελλάδα (Makri-Botsari and Karagianni 2014) για την έρευνα της σχέσης της μεθόδου ανατροφής μαθητών γυμνασίου και του βιώματος διαδικτυακού εκφοβισμού έδειξε ότι η μέθοδος ανατροφής αναδεικνύεται σε σημαντικό προγνωστικό παράγοντα εκδήλωσης συμπεριφοράς διαδικτυακού εκφοβισμού, καθώς προέκυψε : (α) ότι οι έφηβοι που έχουν υγιείς σχέσεις με τους γονείς τους εξέθεσαν τα χαμηλότερα επίπεδα διαδικτυακού εκφοβισμού, ενώ οι έφηβοι που έχουν αυταρχικούς γονείς, τα υψηλότερα και (β) ότι οι πρώτοι τείνουν να μοιράζονται συχνότερα με τους γονείς τους τις εμπειρίες διαδικτυακού εκφοβισμού που τυχόν έχουν, από τους εφήβους που έχουν είτε επιτρεπτικούς, είτε αυταρχικούς, είτε αδιάφορους γονείς.

Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ-4

4.1 Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΜΕΛΕΤΗ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Από την παρουσίαση των παραπάνω ερευνητικών δεδομένων καθίσταται σαφές πως ο διαδικτυακός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο με παγκόσμιες διαστάσεις. Αν και εμφανίστηκε πρόσφατα, παρουσιάζει υψηλή συχνότητα εμφάνισης μεταξύ των ανηλίκων και οδηγεί σε σημαντική, ψυχολογική κυρίως, βλάβη των εμπλεκομένων, όμως πιθανά και σωματική, ακόμη και σε αυτοκτονία. Φαίνεται πως συμβαίνει μέσα στο σχολικό περιβάλλον αλλά κυρίως έξω από αυτό, καθώς η χρήση του διαδικτύου γίνεται περισσότερο τις ώρες εκτός σχολικών μαθημάτων. Σχετικά με την ηλικία, τα ερευνητικά συμπεράσματα δείχνουν χαμηλή συμμετοχή σε μικρή ηλικία, αύξηση κατά την προεφηβεία και τα πρώτα χρόνια της εφηβείας και μείωση από την ηλικία των 15-16 ετών. Τέλος οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός, όπως και κάθε προβληματική συμπεριφορά, συνδέεται με τη μέθοδο ανατροφής των παιδιών ή των εφήβων. Δεδομένων αυτών και σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, ενδιαφέρον παρουσιάζει και αποτελεί το σκοπό της παρούσας μελέτης, η προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των εφήβων, 12-15 ετών, για το θέμα του διαδικτυακού εκφοβισμού και πώς αυτός σχετίζεται με τη διαπαιδαγώγηση που έχουν λάβει από τους γονείς τους. Το θέμα θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε, μέσω των παρακάτω επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων :

- α) Τι γνωρίζουν οι έφηβοι για το διαδικτυακό εκφοβισμό;
- β) Πώς αντιδρούν οι έφηβοι όταν παρατηρήσουν ένα περιστατικό διαδικτυακού εκφοβισμού;
- γ) Πώς αντιδρούν οι έφηβοι όταν συμμετέχουν σε ένα περιστατικό διαδικτυακού εκφοβισμού;
- δ) Πώς ο τρόπος διαπαιδαγώγησης από την οικογένειά τους επηρεάζει τη συμπεριφορά τους στο διαδίκτυο και την εμπλοκή τους σε περιστατικά διαδικτυακού εκφοβισμού;

Χρησιμοποιήσαμε ένα δείγμα 232 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούν σε διάφορα γυμνάσια της Πάτρας και της ευρύτερης περιοχής, οι οποίοι συμμετείχαν εθελοντικά στη μελέτη. Από αυτούς, 46 ήταν μαθητές της Α΄ γυμνασίου, 99 της Β΄ γυμνασίου και 86 της Γ΄

γυμνασίου, ενώ ένας από τους συμμετέχοντες δεν διευκρίνισε σε ποια τάξη του γυμνασίου φοιτά. Από άποψη φύλου, συμμετείχαν 102 αγόρια και 130 κορίτσια.

4.2 Ερευνητική Διαδικασία

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε προσωπική επαφή με τους μαθητές και τους γονείς τους, όπου ενημερώθηκαν προφορικά για την ιδιότητά μας, το φορέα και το σκοπό υλοποίησης της έρευνας και διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση της ανωνυμίας τους. Στη συνέχεια μοιράστηκαν στους εφήβους έντυπα ερωτηματολόγια, με ενσωματωμένο σημείωμα ενημέρωσης και διαβεβαίωσης σύμφωνα με τα παραπάνω. Περαιτέρω, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε δείγμα 10 μαθητών (3 της πρώτης, 3 της δευτέρας και 4 της τρίτης γυμνασίου). Μετά από αυτήν, διορθώθηκαν κάποιες ασάφειες και τροποποιήθηκαν κάποιες ερωτήσεις που φάνηκε να μπερδεύουν τα παιδιά. Ακολούθησαν διαδοχικές συναντήσεις με τους συμμετέχοντες στην έρευνα ανά ομάδες, όπου ήταν δυνατόν, στους οποίους μοιράζονταν τα ερωτηματολόγια και τους δίνονταν οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους. Γινόταν πάντοτε υπενθύμιση σε αυτούς ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είναι ανώνυμη και η συμμετοχή τους εκούσια. Επίσης γινόταν και επισήμανση της σημασίας των ειλικρινών απαντήσεων για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονταν παρουσία τουλάχιστον μίας εκ των δύο σπουδαστριών και η συμπλήρωσή τους διαρκούσε περίπου 10 λεπτά. Μετά τη συμπλήρωση, η σπουδάστρια ευχαριστούσε τα παιδιά για τη συμμετοχή τους και την πολύτιμη βοήθειά τους. Η διαδικασία της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ολοκληρώθηκε σε 7 ομαδικές συναντήσεις και διήρκεσε 10 ημέρες περίπου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Μάιο του 2017.

4.3 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο σχεδιάσαμε χρησιμοποιώντας ως πρότυπα άλλα ερωτηματολόγια σχετικών επιστημονικών ερευνών (Τενεκετζή 2015, Κόνιαρη 2012) και προσαρμόσαμε στη βάση των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 31 ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου.

Στο πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις 1 έως 7) οι έφηβοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα κοινωνικο-δημογραφικά τους στοιχεία.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις 8 έως 13), έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί τι γνωρίζουν οι έφηβοι για το διαδικτυακό εκφοβισμό.

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις 14 έως 26) ζητήθηκε από τους εφήβους να αποτυπώσουν τις διαδικτυακές τους συνήθειες και τις αντιδράσεις τους σε περιστατικά διαδικτυακού εκφοβισμού.

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις 27 έως 31, καθώς επίσης και με τις ερωτήσεις 9, 10, 19, 22 και 23) μελετήθηκαν οι απόψεις των εφήβων για το διαδικτυακό εκφοβισμό, προσπαθώντας να συνδέσουμε τη συμπεριφορά τους στο διαδίκτυο και την εμπλοκή τους σε τέτοια περιστατικά με τη διαπαιδαγώγηση που έχουν λάβει από τους γονείς τους. Οι παραπάνω μεμονωμένες ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν με διττό στόχο, τόσο να αποτυπώσουν τις συνήθειες των εφήβων στην καθημερινή τους ζωή σε σχέση με τη χρήση του διαδικτύου, όσο και να εκμαιεύσουμε σε ανύποπτο χρόνο τη σχέση τους με τους γονείς τους, πέρα από την ευθείες ερωτήσεις υπ' αριθμούς 30 και 31.

4.4 Επεξεργασία δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε από εμάς με την αποδελτίωση των ερωτηματολογίων, συγκεντρώνοντας το πλήθος των απαντήσεων για κάθε ερώτημα και κάθε σκέλος αυτού. Στη συνέχεια τα αποτελέσματα αποτυπώθηκαν στο λογιστικό πρόγραμμα Excel με πίνακες και στήλες ή πίτες, χρησιμοποιώντας την ανάλογη συνάρτηση, ανάλογα με το πλήθος των απαντώντων ή με το πλήθος των απαντήσεων, όπου υπήρχε δυνατότητα πολλαπλών επιλογών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ-5

5.1 Αποτελέσματα έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη ως ανωτέρω και τα αποτελέσματά της αποτυπώνονται ως εξής :

1) Συμμετέχοντες μαθητές β'θμιας εκπαίδευσης στην έρευνα			
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
	102	130	232
Ποσοστό	43,966	56,034	100,000

Πίνακας 1

Στην έρευνα συμμετείχαν περισσότερα κορίτσια από αγόρια.

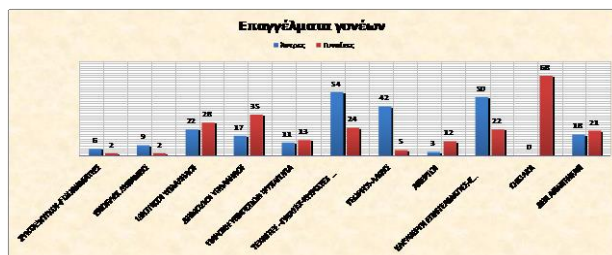
3) Συμμετοχή μαθητών ανά τάξη				
Α' Γυμνασίου	Β' Γυμνασίου	Γ' Γυμνασίου	Δεν απαντώ	Σύνολο
46	99	86	1	232
19,828	42,672	37,069	0,431	100,000

Πίνακας 2

Το μεγαλύτερο δείγμα αποτέλεσαν μαθητές της Β' γυμνασίου

4) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ											
ΦΥΛΟ	ΣΥΝΤ/ΧΟΙ ΕΙΣ/ΤΙΕΣ	ΕΝΟ ΠΛΕΣ	ΙΔ/ΚΟΙ ΥΠ/ΛΟΙ	ΔΗΜ /ΣΙ ΥΠ/ΛΟΙ	ΠΑΡΟΧΗ ΥΠ/ΣΙΩΝ ΨΥΧ/ΓΙΑ	ΤΕΧΝΙΤΕΣ ΕΡΓΑΤΕΣ	ΓΕΩ ΡΓΟΙ ΑΛΙΕ ΙΣ	ΑΝΕΡΓΟΙ	ΕΛΕΥΘΕΡΟΙ ΕΠΑΓ/ΤΙΕΣ ΕΜΠΟΡΟΙ ΠΩΛΗΤΕΣ	ΟΙΚΙΑΚΑ	Δ.Α
Άντρες	6	9	22	17	11	54	42	3	50	0	18
	2,59	3,88	9,48	7,33	4,74	23,28	18,10	1,29	21,55	0,00	7,76
Γυναίκες	2	2	28	35	13	24	5	12	22	68	21
	0,86	0,86	12,07	15,09	5,60	10,34	2,16	5,17	9,48	29,31	9,05
Σύνολο	8	11	50	52	24	78	47	15	72	68	39

Πίνακας 3



Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό στα επαγγέλματα των γονέων είναι στην κατηγορία τεχνίτες – εργάτες – χειριστές για τους πατέρες και στην κατηγορία οικιακά για τις μητέρες.

5) ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ												
	Δε φοίτησε σε σχολείο	Δεν τελείωσε	δημοτικό	γυμνάσιο	λύκειο	τεχνική σχολή	ΑΕΙ/ΤΕΙ	master	phd	Άλλο	Δ. Α	Σύνολο
Πατέρας	1	4	27	32	58	44	41	11	3	1	10	232
Μητέρα	1	0	11	23	84	32	53	11	4	1	12	232
Πατέρας επί %	0,43%	1,72 %	11,64%	13,79%	25,00%	18,97%	17,6 7%	4,74%	1,29%	0,43 %	4,3 1%	100 %
Μητέρα επί %	0,43%	0,00 %	4,74%	9,91%	36,21%	13,79%	22,8 4%	4,74%	1,72%	0,43 %	5,1 7%	100 %

Πίνακας 4

Διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων του δείγματος συγκεντρώνεται στους αποφοίτους λυκείου και για τους δύο γονείς.

6) Με ποιους μένεις σπίτι σου;					
Με τους γονείς μου	Με τη μητέρα ή τον πατέρα	Με τον παππού ή τη γιαγιά	Με άλλους συγγενείς	Δεν απαντώ	Σύνολο
202	23	3	3	1	232
87%	10%	1%	1%	0%	100%

Πίνακας 5

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων διαμένουν και με τους δύο γονείς τους.

7) Πόσα αδέρφια έχεις;					
Κανένα	Ένα	Δύο	Τρία ή περισσότερα	Δεν απαντώ	Σύνολο
15	117	67	32	1	232
6%	50%	29%	14%	0%	100%

Πίνακας 6

8) Έχεις ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι;			
ΝΑΙ	ΌΧΙ	Δεν απαντώ	Σύνολο
207	24	1	232
89%	10%	0%	100%

Πίνακας 7

Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος των εφήβων έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι

9) Σε ποιο χώρο του σπιτιού χρησιμοποιείς συνήθως ηλεκτρονικό υπολογιστή				
Στο Υπνοδωμάτιο	Στο καθιστικό	Αλλού	Δεν απαντώ	Σύνολο
105	79	32	4	220
48%	36%	15%	2%	100%

Πίνακας 8

Οι περισσότεροι έφηβοι έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή στο δωμάτιό τους, από όπου μπορούν να τον χρησιμοποιούν ανεπίβλεπτοι.

10) Από πού έχεις συνήθως πρόσβαση στο internet;				
Από τον Η/Υ του σπιτιού	Από το κινητό σου	Από internet cafe	Δεν απαντώ	Σύνολο
90	170	4	2	266
34%	64%	2%	1%	100%

Πίνακας 9

Παρόλο που υπάρχει ηλεκτρονικός υπολογιστής στο σπίτι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των εφήβων έχουν πρόσβαση στο internet από το κινητό τους.

11) Πιστεύεις ότι γνωρίζεις επαρκώς τι είναι διαδικτυακός εκφοβισμός;				
ΝΑΙ	Δεν είμαι σίγουρος ότι γνωρίζω επαρκώς	ΌΧΙ	Δεν απαντώ	Σύνολο
165	54	11	2	232
71%	23%	5%	1%	100%

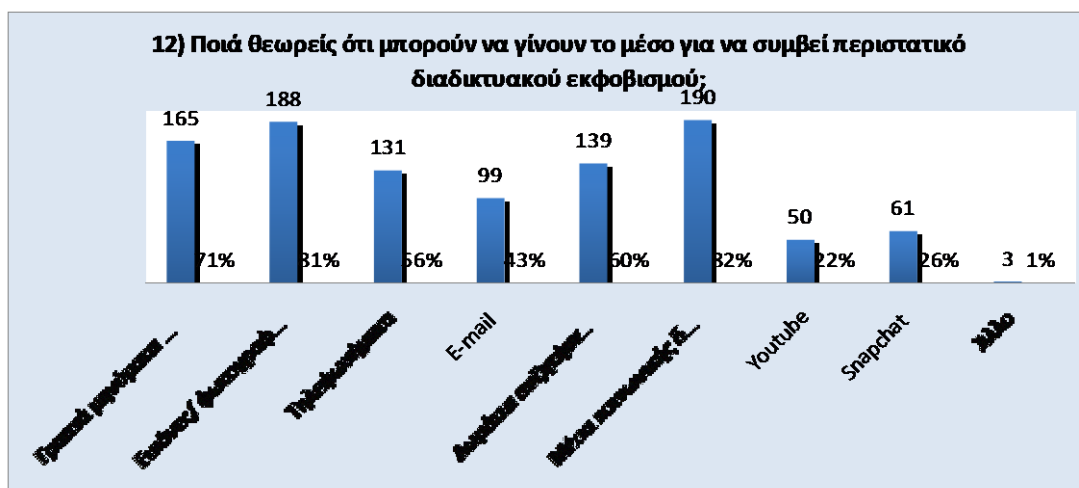
Πίνακας 10

Οι περισσότεροι δηλώνουν ότι γνωρίζουν επαρκώς τι είναι διαδικτυακός εκφοβισμός.

12) Ποιά θεωρείς ότι μπορούν να γίνουν το μέσο για να συμβεί περιστατικό διαδικτυακού εκφοβισμού;

Γραπτά μηνύματα (SMS, MMS)	Εικόνες/φωτογραφίες ή βιντεοκλίπ	Τηλεφωνήματα	E-mail	Δωμάτια συζητήσεων (Chat rooms)	Μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, instagram, messenger, MySpace)	Youtube	Snapchat	Άλλο	Σύνολο
165	188	131	99	139	190	50	61	3	232
71%	81%	56%	43%	60%	82%	22%	26%	1%	

Πίνακας 11

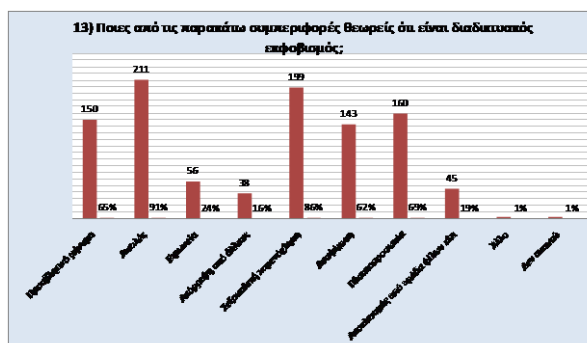


Τα μέσα διαδικτυακού εκφοβισμού που συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων είναι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, οι εικόνες φωτογραφίες ή βιντεοκλίπ, καθώς και τα γραπτά μηνύματα

13) Ποιες από τις παρακάτω συμπεριφορές θεωρείς ότι είναι διαδικτυακός εκφοβισμός;

Προσβλητικό μήνυμα	Απειλές	Ειρωνεία	Απόρριψη από άλλους	Σεξουαλική παρενόχληση	Δυσφήμιση	Πλαστοπροσωπία	Αποκλεισμός από ομάδα φίλων κλπ	Άλλο	Δεν απαντώ	Σύν.
150	211	56	38	199	143	160	45	2	2	232
65%	91%	24%	16%	86%	62%	69%	19%	1%	1%	

Πίνακας 12



Ως προς τις θεωρούμενες συμπεριφορές, τα μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων έλαβαν οι απειλές και η σεξουαλική παρενόχληση.

14) Θεωρείς καλές τις σχέσεις σου με του συνομήλικούς σου;						
Άριστες	Πολύ καλές	Καλές	Μέτριες	Κακές	Δεν απαντώ	Σύνολο
69	109	38	12	2	2	232
30%	47%	16%	5%	1%	1%	100%

Πίνακας 13

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εφήβων δηλώνει ότι έχει πολύ καλή σχέση με τους συνομηλικούς του.

15) Έχεις προφίλ σε κάποιο κοινωνικό δίκτυο;			
ΝΑΙ	ΌΧΙ	Δεν απαντώ	Σύνολο
198	33	1	232
85%	14%	0%	100%

Πίνακας 14

Σχεδόν όλοι οι έφηβοι έχουν προφίλ σε κάποιο από τα κοινωνικά δίκτυα.

16) Εάν ναι, πόσους διαδικτυακούς φίλους έχεις;					
0-200	201-400	401-600	601 και άνω	Δεν απαντώ	Σύνολο
52	36	38	40	48	214
24%	17%	18%	19%	22%	100%

Πίνακας 15

17) Γνωρίζεις προσωπικά όλους τους φίλους σου στο διαδίκτυο;						
Μόνο λίγους	Περίπου τους μισούς	Τους περισσότερους	Σχεδόν όλους	Όλους	Δεν απαντώ	Σύνολο
13	12	52	66	69	10	222
6%	5%	23%	30%	31%	5%	100%

Πίνακας 16

Οι περισσότεροι έφηβοι ισχυρίζονται ότι γνωρίζουν προσωπικά όλους ή σχεδόν όλους τους διαδικτυακούς τους φίλους.

18) Πιστεύεις ότι είσαι δημοφιλής μεταξύ των επαφών σου στο διαδίκτυο;						
Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Δεν απαντώ	Σύνολο
12	20	75	64	39	12	222
5%	9%	34%	29%	18%	5%	100%

Πίνακας 17

Υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό εφήβων οι οποίοι αξιολογούν τον εαυτό ως καθόλου ή λίγο δημοφιλή μεταξύ των επαφών τους στο διαδίκτυο.

19) Είναι ένας από τους γονείς σου ή ένας κοντινός ενήλικας ανάμεσα στους διαδικτυακούς σου φίλους;

ΝΑΙ	ΌΧΙ	Δεν απαντώ	Σύνολο
172	43	8	223
77%	19%	4%	100%

Πίνακας 18

Οι περισσότεροι απαντώντες δηλώνουν ότι μεταξύ των διαδικτυακών τους φίλων είναι ένας γονέας ή κοντινός τους ενήλικας.

20) Όταν δημιουργείς προφίλ σε κάποιο κοινωνικό δίκτυο και αναρτάς πληροφορίες φροντίζεις από τις ρυθμίσεις να είναι ορατές:

Δημόσια	Μόνο από εσένα	Σε φίλους	Σε φίλους φίλων	Επιλέγεις "προσαρμογή"	Δεν απαντώ	Σύνολο
26	29	139	6	15	11	226
12%	13%	62%	3%	7%	5%	100%

Πίνακας 19

Το μεγαλύτερο ποσοστό επιλέγει οι ρυθμίσεις του προφίλ στα κοινωνικά δίκτυα να είναι ορατές σε φίλους.

21) Έχεις πέσει ποτέ θύμα διαδικτυακού εκφοβισμού;

ΝΑΙ	ΌΧΙ	Δεν απαντώ	Σύνολο
10	219	3	232
4%	94%	1%	100%

Πίνακας 20

Η συντριπτική πλειοψηφία των εφήβων, 95%, δηλώνει ότι δεν έχει πέσει θύμα διαδικτυακού εκφοβισμού, ενώ μόνο το 4% παραδέχεται το αντίθετο.

22) Εάν ναι, είπες ποτέ σε κανέναν ότι δέχσαι διαδικτυακό εκφοβισμό;

Σε ένα φίλο/φίλη μου	Σε ένα καθηγητή μου	Σε έναν ή & στους δυο γονείς μου/ κηδεμόνες μου	Σε κάποιον άλλον	Δεν μίλησα σε κανέναν	Δεν απαντώ	Σύνολο
9	2	8	1	26	10	56
16%	4%	14%	2%	46%	18%	100%

Πίνακας 21

Ποσοστό 46% των εφήβων παραδέχεται ότι δεν είπε ποτέ σε κανέναν ότι δέχεται διαδικτυακό εκφοβισμό.

23) Εάν δεν μίλησες σε κανέναν, εξήγησε το λόγο						
Δεν το θεώρησα σημαντικό	Μπορούσα να το χειριστώ μόνος/μόνη μου	Θεώρησα ότι δεν μπορούν να με βοηθήσουν	Φοβήθηκα μήπως μου στερήσουν τη χρήση του Η/Υ	Για άλλο λόγο	Δεν απαντώ	Σύνολο
14	13	4	6	3	12	52
27%	25%	8%	12%	6%	23%	100%

Πίνακας 22

Ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών δεν εξηγεί γιατί δεν μίλησε σε κανέναν.

24) Έχεις γίνει ποτέ θύτης;			
ΝΑΙ	ΌΧΙ	Δεν απαντώ	Σύνολο
10	216	6	232
4%	93%	3%	100%

Πίνακας 23

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων ισχυρίζεται ότι δεν έχει ποτέ υπάρξει θύτης διαδικτυακού εκφοβισμού.

25) Έχεις υπάρξει παρατηρητής;			
ΝΑΙ	ΌΧΙ	Δεν απαντώ	Σύνολο
81	145	6	232
35%	63%	3%	100%

Πίνακας 24

Επίσης μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων εφήβων αναφέρει ότι δεν έχει υπάρξει παρατηρητής διαδικτυακού εκφοβισμού.

26) Εάν έχεις βρεθεί στη θέση του θύτη, του θύματος ή του παρατηρητή, πώς ένιωσες;							
Φόβο	Χαρά	Λύπη	Θυμό	Ενοχές	Αδιαφορία	Άλλο	Σύνολο
34	4	35	44	32	21	6	176
19%	2%	20%	25%	18%	12%	3%	100%

Πίνακας 25

Τα συναισθήματα που επικρατούν στις απαντήσεις είναι λύπη και θυμός.

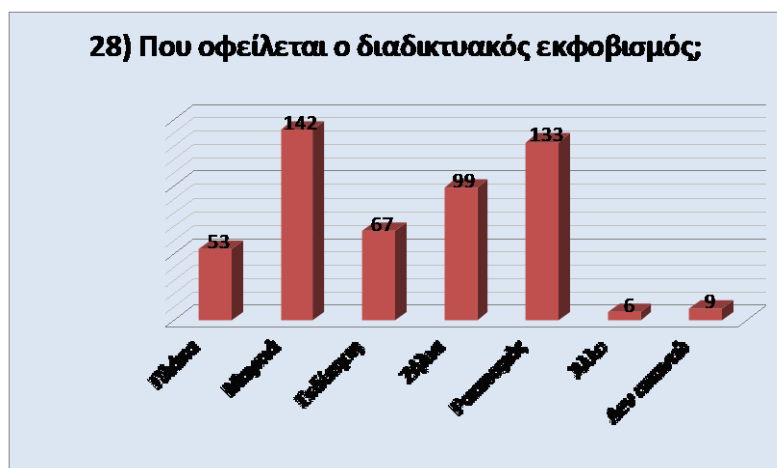
27) Τι πιστεύεις ότι πρέπει να κάνεις όταν διαπιστώσεις ότι κάποιος εκφοβίζεται διαδικτυακά;					
Να μην αναμειχθείς καθόλου. Δεν σε αφορά	Να πάρεις μέρος, ανάλογα με τα ποιος πιστεύεις ότι έχει δίκιο	Να κάνεις κάτι για να σταματήσεις τον εκφοβισμό	Να μιλήσεις σε κάποιον ενήλικα	Δεν απαντώ	Σύνολο
32	18	66	132	9	257
12%	7%	26%	51%	4%	

Πίνακας 26

Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των εφήβων ισχυρίζεται ότι πρέπει να μιλήσει σε κάποιον ενήλικα.

28) Κατά την άποψή σου πού οφείλεται ο διαδικτυακός εκφοβισμός;							
Πλάκα	Μαγκιά	Εκδίκηση	Ζήλια	Ρατσισμός	Άλλο	Δεν απαντώ	Σύνολο
53	142	67	99	133	6	9	509
10%	28%	13%	19%	26%	1%	2%	επί των απαντήσεων επί των μαθητών
23%	61%	29%	43%	57%	3%	4%	

Πίνακας 27



Τα μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων θεωρούν ως αιτία τη μαγκιά και το ρατσισμό.

29) Γνωρίζεις τους κινδύνους στο διαδίκτυο και πώς μπορείς να προστατευθείς;			
ΝΑΙ	ΌΧΙ	Δεν απαντώ	Σύνολο
211	13	8	232
91%	6%	3%	100%

Πίνακας 28

Η συντριπτική πλειοψηφία των εφήβων πιστεύει ότι γνωρίζει τους κινδύνους στο διαδίκτυο και πώς μπορεί να προστατευθεί.

30) Αν ναι, πώς έμαθες τις στρατηγικές ασφαλείας;						
Μόνος/μόνη μου, αναζητώντας πληροφορίες στο διαδίκτυο	Από φίλους μου	Από τους γονείς μου	Από το σχολείο	Από κάποιον άλλον	Δεν απαντώ	Σύνολο
62	46	110	90	14	14	336
18%	14%	33%	27%	4%	4%	100%
27%	20%	47%	39%	6%	6%	

επί των απαντήσεων
επί των μαθητών

Πίνακας 29

Τα μεγαλύτερα ποσοστά των απαντήσεων συγκεντρώνονται στους γονείς και στο σχολείο.

31) Συζητάς με τους γονείς σου για θέματα ασφάλειας στο διαδίκτυο;			
ΝΑΙ	ΌΧΙ	Δεν απαντώ	Σύνολο
170	52	10	232
73%	22%	4%	100%

Πίνακας 30

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων δηλώνει ότι συζητά με τους γονείς του.

5.2 Ανάλυση

Το διαδίκτυο αποτελεί μέρος της καθημερινότητας των εφήβων, καθώς, ακόμη και όσοι απαντούν ότι δεν έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι τους, εντούτοις στη συνέχεια δηλώνουν ότι έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, είτε από το κινητό τους, οι περισσότεροι, είτε από internet café κάποιοι άλλοι, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι η πρόσβαση σύμφωνα με τις απαντήσεις τους γίνεται από όλα τα πιθανά μέρη. Συγκεκριμένα, απαντώντας στην ερώτηση 9 : *Σε ποιο χώρο του σπιτιού χρησιμοποιείς συνήθως ηλεκτρονικό υπολογιστή; επεκτεινόμενοι προφανώς και στην πρόσβαση μέσω κινητού τηλεφώνου κάνουν χρήση της επιλογής αλλού και εξηγούν χαρακτηριστικά στις περισσότερες απαντήσεις τους : παντού, στην κουζίνα, στο μπαλκόνι, στην αυλή, στο υπόγειο, στα δέντρα, στην τουαλέτα.* Από αυτό συνάγεται ότι το διαδίκτυο είναι συνυφασμένο με κάθε έκφραση της ζωής τους, επιβεβαιώνοντας τις σχετικές έρευνες. Ενώ οι έφηβοι πιστεύουν στη συντριπτική πλειοψηφία τους, κατά ποσοστό 71%, ότι γνωρίζουν επαρκώς τι είναι διαδικτυακός εκφοβισμός, στη συνέχεια διαψεύδονται καθώς προκύπτει ότι δεν αναγνωρίζουν όλα τα μέσα άσκησης διαδικτυακού εκφοβισμού, αφού κάποια από αυτά, που

τους παραθέσαμε ως πιθανά μέσα, έλαβαν σχετικά λίγες απαντήσεις. Ενδεικτικά : Το youtube έλαβε 22% και το snapchat 26% των απαντήσεων. Το ίδιο συνέβη και με την αναγνώριση των συμπεριφορών στην επόμενη ερώτηση, όπου κάποιες συμπεριφορές αναγνωρίστηκαν από πολύ χαμηλό ποσοστό, όπως η ειρωνεία που έλαβε ποσοστό 24%, η απόρριψη από τους άλλους 16% και ο αποκλεισμός από ομάδα φίλων, από δωμάτια συζήτησης ή από ομαδικά παιχνίδια που έλαβε 19%. Όσον αφορά στη γνώση των κινδύνων του διαδικτύου και πώς μπορούν να προστατευθούν, ενώ οι περισσότεροι, σε ποσοστό 91% σε σχετική ερώτηση απαντούν απεριφράστως ναι, εντούτοις μόνο το 71% συνολικά απαντούν ότι γνωρίζουν όλους (το 31%), ή σχεδόν όλους (το 30%), τους διαδικτυακούς τους φίλους προσωπικά. Πέραν της διαφοράς του ποσοστού, η επιφύλαξή μας ενισχύεται και από το γεγονός ότι πολλοί από αυτούς που δηλώνουν ότι γνωρίζουν προσωπικά όλους ή σχεδόν όλους, έχουν προηγουμένως δηλώσει αριθμό διαδικτυακών φίλων άνω των 600, πράγμα που φαίνεται δύσκολο να συμβαίνει. Εξάλλου αντιφάσεις παρατηρήθηκαν και σε σχέση με τη συνέπεια των απαντήσεων στις ερωτήσεις : *Έχεις προφίλ σε κάποιο κοινωνικό δίκτυο;* και στη συνέχεια : *Εάν ναι, πόσους διαδικτυακούς φίλους έχεις;* όπου πολλοί, ενώ απαντούσαν στην πρώτη *όχι* (14%), στη συνέχεια δήλωναν κάποιο αριθμό διαδικτυακών φίλων ή ακόμη και αν δεν απαντούσαν ούτε σε αυτή την ερώτηση επιμένοντας στο *όχι*, ακολούθως στην επόμενη ερώτηση δήλωναν πόσους από αυτούς γνωρίζουν προσωπικά. Μόνο 10 από τους 232 ερωτηθέντες (4%) παραδέχονται ότι έχουν βρεθεί στη θέση του θύτη, άλλοι 10 (4%) στη θέση του θύματος και 81 (35%) των ερωτηθέντων παραδέχονται ότι έχουν βρεθεί στη θέση του παρατηρητή περιστατικού διαδικτυακού εκφοβισμού. Ωστόσο, στη συνέχεια από το πλήθος των απαντήσεων (176) στην ερώτηση : *Εάν έχεις βρεθεί στη θέση του θύτη, του θύματος ή του παρατηρητή, πώς ένιωσες;* αφού απευθυνόταν μόνο σε όσους έχουν βρεθεί σε αυτή τη θέση, καθώς και από την ένταση των συναισθημάτων που συγκέντρωσαν τις περισσότερες απαντήσεις (θυμός 44, λύπη 35, ενοχές 32) προκύπτει ότι, παρά την ανωνυμία τους οι έφηβοι διστάζουν να παραδεχθούν την εμπλοκή τους με οποιοδήποτε τρόπο. Όσον αφορά στις απόψεις τους, που αποτυπώνονται από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση : *Κατά την άποψή σου πού οφείλεται ο διαδικτυακός εκφοβισμός;* τα υψηλότερα ποσοστά συγκέντρωσαν οι απαντήσεις *σε μαγκιά* 61% και *σε ρατσισμό* 57%. Αυτό φαίνεται πως δικαιολογείται από την ηλικία των ερωτηθέντων και την ανάγκη τους για επιβεβαίωση από τους συνομήλικούς τους στα πρώτα χρόνια της εφηβείας. Η επιρροή της διαπαιδαγώγησης στη διαδικτυακή συμπεριφορά ελέγχεται από τις ερωτήσεις :

- Σε ποιο χώρο του σπιτιού χρησιμοποιείς συνήθως ηλεκτρονικό υπολογιστή;

- Από πού έχεις συνήθως πρόσβαση στο internet;

-Είναι ένας από τους γονείς σου ή ένας κοντινός ενήλικας ανάμεσα στους διαδικτυακούς σου φίλους;

-Τι πιστεύεις ότι πρέπει να κάνεις όταν διαπιστώσεις ότι κάποιος εκφοβίζεται διαδικτυακά;

-Πώς έμαθες τις στρατηγικές ασφαλείας;

-Συζητάς με τους γονείς σου για θέματα ασφάλειας στο διαδίκτυο;

Από τις απαντήσεις προκύπτει αρχικά ότι οι περισσότεροι έφηβοι κάνουν χρήση του διαδικτύου χωρίς επίβλεψη, είτε στο δωμάτιό τους από τον υπολογιστή του σπιτιού (48%), είτε από το κινητό τους (64%). Ωστόσο ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (77%) έχει ανάμεσα στους διαδικτυακούς του φίλους έναν από τους γονείς του ή άλλο κοντινό ενήλικα. Αυτό κατά τη γνώμη μας δικαιολογείται από την τεχνολογική εξέλιξη, καθώς δεν είναι δυνατόν οι έφηβοι να επιβλέπονται ανά πάσα στιγμή, αφού έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο από το κινητό τους, το οποίο χρησιμοποιούν σε κάθε πιθανό και απίθανο μέρος, ωστόσο ο γονεϊκός έλεγχος πλέον πραγματοποιείται με άλλο τρόπο, δηλαδή με τη συμμετοχή των γονέων στη διαδικτυακή ζωή του παιδιού τους, για τον έλεγχο και την προστασία αυτού. Επιβεβαιώνονται στο σημείο αυτό τα πορίσματα των ερευνών, σύμφωνα με τα οποία παρατηρείται μία σημαντική αύξηση στη χρήση του διαδικτύου από τους γονείς, καθώς ο έλεγχος της συμπεριφοράς των παιδιών τους στο διαδίκτυο απαιτεί ικανοποιητική γνώση και δεξιότητες τεχνολογικών πληροφόρησης και επικοινωνίας (Wong 2010). Εξάλλου ένα μεγάλο ποσοστό εφήβων 51%, απαντά ότι αυτό που πρέπει να κάνει κανείς όταν διαπιστώσει διαδικτυακό εκφοβισμό είναι να μιλήσει σε κάποιον ενήλικα, ένα επίσης μεγάλο ποσοστό 47% απαντά πως έμαθε τις στρατηγικές ασφαλείας από τους γονείς του, μαζί με 39% από το σχολείο, ενώ το 73% δηλώνει πως συζητά με τους γονείς του για θέματα ασφαλείας στο διαδίκτυο. Τα παραπάνω, παρόλο που αντιμετωπίζονται με μια σχετική επιφύλαξη για την ειλικρίνεια των απαντήσεων, καθώς αυτό συνδυάζεται και με τα εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά παραδοχής της εμπλοκής τους, ωστόσο επιβεβαιώνει εν μέρει την παραπάνω έρευνα που δείχνει την ευαισθητοποίηση των γονέων, καθώς και άλλες, σύμφωνα με τις οποίες, μια αποτελεσματική μέθοδος των γονέων για την κατάλληλη συμπεριφορά στο διαδίκτυο είναι οι τακτικές συζητήσεις με τα παιδιά τους (Holtz και Appel, 2011; Van den Eijnden κ.α, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ-6

6.1 Συμπεράσματα

Το διαδίκτυο είναι ένα ευρύτατα διαθέσιμο μέσο επικοινωνίας, εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας, το οποίο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την καθημερινή ζωή των εφήβων, σε όλα τα επίπεδα. Αποτελεί εργαλείο για την εκπαίδευση, τη διασκέδαση, την ψυχαγωγία και τις κοινωνικές τους σχέσεις. Ωστόσο, στο διαδικτυακό περιβάλλον υφίσταται δυνητικός κίνδυνος για την ασφάλειά τους, καθώς είναι οι πλέον ευάλωτοι χρήστες του. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εφήβων, μαθητών των τριών τάξεων του γυμνασίου, σχετικά με το διαδικτυακό εκφοβισμό και πώς σχετίζεται με τη διαπαιδαγώγηση.

Φαίνεται ότι οι έφηβοι, παρά την εκτεταμένη χρήση που κάνουν, δεν έχουν επαρκή γνώση του διαδικτυακού εκφοβισμού, καθώς δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν όλα τα μέσα και τις συμπεριφορές που τον στοιχειοθετούν και να εκτιμήσουν τους κινδύνους από χρήση του διαδικτύου κι αυτό ίσως σχετίζεται με τη συνεχή εξέλιξη της ψηφιακής τεχνολογίας και με το γεγονός ότι σχετικά πρόσφατα άρχισε να μελετάται συστηματικά το φαινόμενο από τους ερευνητές και να γίνονται ενέργειες ενημέρωσης και ίσως να εξηγεί τη συνεχώς αυξανόμενη εμφάνιση του φαινομένου (Σεμεντεριάδης κ.α. 2014, Karatzia & Sygkollitou, 2007. Τσίτσικα & Δημητρακοπούλου, 2013). Ο τρόπος αντίδρασης των εφήβων σε περίπτωση που παρατηρήσουν ή συμμετάσχουν σε περιστατικό διαδικτυακού εκφοβισμού, αποτυπώνεται στα αποτελέσματα, επιβεβαιώνοντας τις σχετικές έρευνες. Παρά το γεγονός, ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων εφήβων παραδέχεται την εμπλοκή του σε διαδικτυακό εκφοβισμό, ως θύτης ή θύμα, πράγμα που συνάδει με σχετικά ερευνητικά δεδομένα, τα οποία αναφέρουν ότι είναι δύσκολος ο εντοπισμός του διαδικτυακού εκφοβισμού και λόγω της ανωνυμίας πολλές φορές του θύτη, (Li, 2007), αλλά και λόγω της απόκρυψης από τα ίδια τα θύματα (Campbell, 2005), από το σχετικά μεγάλο ποσοστό παραδοχής των ερωτηθέντων της εμπλοκής τους ως παρατηρητές, γεγονός που τροφοδοτεί μια σκέψη ότι πιθανώς να εμφανίζονται με το ρόλο του παρατηρητή για να εκφραστούν, επειδή ίσως αισθάνονται ότι έτσι εκτίθενται λιγότερο, ενώ στην πραγματικότητα μπορεί να είναι θύτες ή θύματα, αλλά και από την περιγραφή των συναισθημάτων τους, με το θυμό, τη λύπη, το φόβο και τις ενοχές να κυριαρχούν στις απαντήσεις, φαίνεται ότι είναι μεγαλύτερο το πραγματικό ποσοστό των εμπλεκόμενων, αφού τα συναισθήματά τους αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, ο θυμός, η λύπη, ο φόβος, οι ενοχές, αλλά και η αδιαφορία είναι συναισθήματα που προσιδιάζουν σε κάποιον ή κάποιους ή και σε όλους τους ρόλους στον εκφοβισμό. Τόσο οι θύτες, όσο και τα θύματα είναι άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητικά συναισθήματα. Οι

θύτες μάλιστα αυτά τα αρνητικά συναισθήματα επιδιώκουν να εξισορροπήσουν με τον εκφοβισμό (Anderson & Sturm, 2007), ενώ η αδιαφορία που καταγράφηκε ως συναίσθημα σε αρκετές απαντήσεις των ερωτώμενων μπορεί να ταιριάζει σε θύτες που δεν έχουν αίσθηση της προσωπικής τους ευθύνης (Menesini et al, 2003), μπορεί να οφείλεται στη λιγότερη ενσυναίσθηση, την οποία αποδίδουν κάποιοι ερευνητές στους θύτες, λόγω της απρόσωπης φύσης της ψηφιακής τεχνολογίας (Strom & Strom, 2005, Winter & Leneway, 2008) ή μπορεί να περιγράφει κάποια κατηγορία παρατηρητών (Salmivalli et al, 2011, Ανδρέου, 2007). Ο θυμός, η λύπη, ο φόβος και οι ενοχές είναι συναισθήματα που κυριαρχούν στις αντιδράσεις των θυμάτων διαδικτυακού εκφοβισμού, τα οποία, σύμφωνα με σχετικά ερευνητικά δεδομένα, σπάνια υπερασπίζονται τον εαυτό τους ή αντεπιτίθενται, αλλά συνήθως αντιδρούν με απόσυρση, κλάμα ή θυμό (Olweus, 1996) και βιώνουν αισθήματα ενοχής αναφορικά με τη θυματοποίησή τους (Schwartz et al, 1997; Freinberg & Robey, 2009), ενώ πολύ συχνά αποκρύπτουν το περιστατικό εκφοβισμού από τους γονείς τους, είτε γιατί πιστεύουν πως οι ενήλικοι δεν μπορούν να τους βοηθήσουν, είτε γιατί φοβούνται πως θα προσπαθήσουν να τους επιλύσουν το πρόβλημα, περιορίζοντας την πρόσβασή τους στον υπολογιστή (Junonen, J. & Gross, E. 2008), πράγμα που επίσης διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις σε σχετικές ερωτήσεις της παρούσας έρευνας. Εξάλλου συναισθήματα θυμού και ενοχής βιώνουν, σύμφωνα με έρευνες και οι παρατηρητές, λόγω της μη παρέμβασής τους ή λόγω της σύμπραξής τους με τους θύτες, αλλά και συναισθήματα φόβου, μήπως είναι το επόμενο θύμα (Salmivalli et al, 2011, Ανδρέου, 2007). Τέλος, αναφορικά με την επιρροή της διαπαιδαγώγησης στη συμπεριφορά των εφήβων στο διαδίκτυο και την εμπλοκή τους σε περιστατικά διαδικτυακού εκφοβισμού επιβεβαιώθηκαν στην παρούσα τα ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τις οποίες η επικοινωνία με τους γονείς είναι πολύ σημαντική σε όλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και κυρίως στη διάρκεια της εφηβείας, καθώς όταν υπάρχουν καλές επικοινωνιακές δεξιότητες στην οικογένεια παρατηρούνται μικρότερα ποσοστά παραβατικής και επιθετικής συμπεριφοράς και γίνεται αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων (Clark & Shields, 1997; Estevez et al, 2005). Διαπιστώθηκε ένα μεγάλο ποσοστό εφήβων οι οποίοι έχουν ως διαδικτυακό φίλο τουλάχιστον έναν από τους γονείς τους ή κάποιο κοντινό ενήλικα, όπως επίσης διαπιστώθηκε και η προσπάθεια συζήτησης και ενημέρωσης από τους γονείς για τους κινδύνους του διαδικτύου και τις στρατηγικές ασφαλείας. Αν και δεν φαίνεται να είναι όλες οι απαντήσεις στις σχετικές ερωτήσεις ειλικρινείς, συνδυαζόμενες και με τις υπόλοιπες απαντήσεις του ίδιου ερωτώμενου, ωστόσο διεφάνη από τη συνολική εικόνα κάθε ερωτηματολογίου η γενική άποψη ότι, όπου υπήρχαν θετικές σχέσεις με τους γονείς αποτυπώνονταν και υγιείς κοινωνικές απόψεις και συμπεριφορές, επιβεβαιώνοντας σχετικά ερευνητικά πορίσματα (Duncan 2004).

6.2 Περιορισμοί έρευνας

Τα παραπάνω αποτελέσματα υπόκεινται σε ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, το μέγεθος του δείγματος δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό της Β΄/βάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι μαθητές δεν επιλέχθηκαν με κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο εκτός από την ηλικία τους. Έτσι υπάρχει δυσαναλογία ως προς την αναλογία των μαθητών ανά τάξη (46 μαθητές της Α΄ γυμνασίου, 99 της Β΄ γυμνασίου και 86 της Γ΄ γυμνασίου) και ως προς το φύλο (102 αγόρια, 130 κορίτσια). Επίσης, είναι πιθανόν οι απαντήσεις των εφήβων σε κάποιες ερωτήσεις να μην είναι ειλικρινείς, στην προσπάθεια αυτών να δώσουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις, κάτι που είναι αναμενόμενο και από θύτες και από θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού. Αναπόφευκτα στην ανάλυση των αποτελεσμάτων υπεισήλθε η προσωπική μας εμπειρία, αίσθηση και άποψη.

6.3 Επίλογος

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία ελάχιστη προσπάθεια διερεύνησης του φαινομένου του διαδικτυακού εκφοβισμού από τη σκοπιά των ίδιων των εφήβων και σε σχέση με τη συμβολή της διαπαιδαγώγησης από την οικογένειά τους.

Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων, καθώς και από μια γενικότερη θεώρηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας και των ερευνών αναδείχθηκε ότι αιτία του διαδικτυακού εκφοβισμού δεν είναι η χρήση του διαδικτύου, η οποία αποτελεί απλώς ένα εργαλείο μελέτης, ενημέρωσης και επικοινωνίας, αλλά ψυχικά ελλείμματα και πλημμελείς οικογενειακές σχέσεις, οι οποίες καθορίζουν τη στάση των εφήβων απέναντι στο διαδίκτυο. Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου οι προσπάθειες πρέπει να εστιαστούν στη συνειδητοποίηση, ενημέρωση, πρόληψη, συμβουλευτική παρέμβαση και κυρίως στις λειτουργικές οικογενειακές σχέσεις. Ο όρος συνειδητοποίηση αναφέρεται στην προσπάθεια που πρέπει να καταβάλουν οι γονείς, προκειμένου να αποκτήσουν τεχνολογικές γνώσεις και δεξιότητες, ανάλογες με εκείνες των παιδιών τους και επίσης να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον τρόπο, με τον οποίο συνηθίζουν να επικοινωνούν οι έφηβοι στο διαδίκτυο και στις σελίδες κοινωνικής δικτύωσης. Ο όρος ενημέρωση αναφέρεται στη γνώση των γονέων, για το τι συνιστά διαδικτυακό εκφοβισμό, ποιες οι μορφές του, ποιες ενδείξεις μπορεί να φανερώσουν πιθανή εμπλοκή του παιδιού τους και πώς μπορεί το φαινόμενο να αντιμετωπιστεί. Αντίστοιχη ενημέρωση χρειάζονται και τα παιδιά, όχι μόνο στο επίπεδο των απλών γνώσεων, αλλά και στο επίπεδο της ανάπτυξης της πεποίθησης ότι ο εκφοβισμός μπορεί να αντιμετωπιστεί, με τη συνδρομή και υποστήριξη των γονέων τους, των εκπαιδευτικών τους και της πολιστείας. Στο επίπεδο της διαπαιδαγώγησης η καταλληλότερη στρατηγική είναι η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και η εξασφάλιση επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας, καθώς και η συνειδητοποίηση από τους γονείς της σπουδαιότητας του ρόλου τους για τη ζωή των παιδιών τους. Ευελπιστούμε αυτή η

προσπάθεια να συμβάλει θετικά στην αντιμετώπιση του φαινομένου και να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω διερεύνησή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρέου, Ε. (2007). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Μακρή - Μπότσαρη (επιμ.), *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α'*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αντωνιάδου Ν, Κόκκινος Κ. *Κυβερνο-εκφοβισμός και κυβερνο-θυματροποίηση σε παιδιά και εφήβους: Συχνότητα εμφάνισης και παράγοντες επικινδυνότητας*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 2013, Τόμος 1, Τεύχος 1, σσ. 138-169

Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Αντωνίου, Α.-Σ. & Κουτσούκου, Η. (2011). Μορφές βίας και επιθετική συμπεριφορά στα τηλεοπτικά προγράμματα - Προτάσεις προστασίας της ψυχικής υγείας των ανήλικων τηλεθεατών στην Ελλάδα. *Παιδαγωγικός Λόγος, Τόμος ΙΣΤ'*, 2, 11-22 .

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, ΤΑ ΝΕΑ, 16 Μαρτίου, 2000, παρατίθεται στην Αρτινοπούλου, 2001, σ. 86).

Βασιλείου, Π.Σ. (2005). *Το σχολείο ως κοινωνικό πλαίσιο για την κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού*. Διπλωματική εργασία - Πάντειο Πανεπιστήμιο. Διατμηματικό ΠΜΣ «Κοινωνικός Αποκλεισμός, Μειονότητες και Φύλο», κατεύθυνση Εγκληματολογίας. http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/01_.pdf

Γιοβαζολιάς, Α., 2007, Σχολικός Εκφοβισμός – Θυματοποίηση – Bullying. Ειδικά Χαρακτηριστικά και Αντιμετώπιση.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. Αθανασιάδου Χ., Κωνσταντίνου Κ., Παπαθανασίου Μ., & Ψάλτη Ν. (2005). Ταυτότητες Φύλου, Εθνικές Ταυτότητες και Σχολική Βία: Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο. *Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος Πυθαγόρας*, Περίοδος 1/3/2004-31/3/2005

Έκθεση Ευρωπαϊκής Έρευνας για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (2012) «*Europe's Antibullying Campaign*», (Τελική Έκθεση)

Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (2008). *Μίλα μη φοβάσαι*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (2012). *Η βία στο σχολείο και η αντιμετώπισή της*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. <https://sciencearchives.wordpress.com/2012/01/20/%CE%AF-%CE%AF-%CF%8E-t/>

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2009). *Εγώ έχω δικαιώματα, εσύ έχεις δικαιώματα, αυτός/αυτή έχει δικαιώματα ...* (http://www.coe.int/t/dg3/children/news/20th%20anniversary%20un%20crc_files/BrochureCR_Greek.pdf)

Καργά, Σ.(2013) « Οι απόψεις των γονιών γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό και τα δικαιώματα του παιδιού»(Διδακτορική Διατριβή), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη

Κατσιγιάννη, Β. (2009). Το φαινόμενο του εκφοβισμού σε μαθητές του δημοτικού σχολείου με βάση την εθνικότητα : Συγκριτικά αποτελέσματα. Παρουσίαση στο 12ο Διεθνές Συνέδριο - Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009 – 246 Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
[http://6dimdiapelefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs\(2009\)/to_fainomeno_ekfovismou_se_mathites.pdf](http://6dimdiapelefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs(2009)/to_fainomeno_ekfovismou_se_mathites.pdf)

Κογκίδου, Δ. (2005). Μεταβολές της οικογενειακής οργάνωσης – Μονογονεϊκές οικογένειες. Μια πρόκληση για την κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Λ. Μουσουρού Μ. & Μ. Στρατηγάκη (επιμ.), *Ζητήματα οικογενειακής πολιτικής. Θεωρητικές αναφορές και εμπειρικές διερευνήσεις* (σσ. 123-160). Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Κόνιαρη, Λ.(2012) «Διαδικτυακός εκφοβισμός ως αποκλίνουσα συμπεριφορά εφήβων μαθητών Γυμνασίου: μία σύγκριση μαθητών αστικού κέντρου, ημιαστικού κέντρου και επαρχίας» (Μεταπτυχιακή εργασία), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Κοσμόπουλος Α., 1994, *Ψυχολογία και Οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*, Αθήνα 1994, εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ : 302

Κουράκης Ν., Δίκαιο παραβατικών ανηλίκων, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλας, β' εκδ., Αθήνα – Κομοτηνή, 2012, σ. 643 επ.

Κρουσταλάκης Γ. ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ, πορεία ζωής, Αθήνα 1998, εκτύπωση ΟΦΣΕΤ

Κυριακίδου Μ., «Επιθετικότητα και εκφοβισμός στο σχολείο: Επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και ο ρόλος της πρόληψης», εισήγηση στην ημερίδα με θέμα: Μορφές Επιθετικότητας & Εκφοβισμού στο Σχολείο», 28.03.2009, Θεσσαλονίκη, www.pyxida.org.gr

Μουσουρού, Λ. Μ, (2005). *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Μποζώνη, Α. (2015), *Από τα παρατσούκλια μέχρι το φόνο : Το bullying στα ελληνικά σχολεία, από τον μόνο του μελετητή (Φώτη Σπυρόπουλο)*, <http://www.lifo.gr/team/gnomes/55757>

Μπόνια Μ. (2008-2009) «Ο σχολικός εκφοβισμός ως ειδικότερη εκδήλωση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας στο ελληνικό σχολείο» (Διπλωματική εργασία), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη

Νεστορίδου Αικ., Α. Καρακάση. Θ. Ζαγκάλης. Α. Δασκαλάκη, 2010, "το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού," τεχνολογικά χρονικά, τεύχος 22, σελ 22 – 24.

Παραδεισιώτη, Α. & Τζιόγκουρος, Χ. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς*. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ ΙΙ.
http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf

Πυργιωτάκης Ι., 1999, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα 1999, εκδόσεις ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ : 54-56

Σεμεντεριάδης Θ., Παπαθανασίου Γ., Ευαγγέλου Μ., 2014, *Διαδικτυακός Εκφοβισμός και Νέοι* www.scientific-journal-articles.org/

- Σιώμος, Κ. (2013). *Οι συνέπειες του κυβερνοεκφοβισμού στην ψυχική υγεία των παιδιών και των εφήβων : Τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου*. Πρακτικά 2^{ου} συνεδρίου της Ελληνικής Αστυνομίας για την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο, με θέμα : Η ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο είναι υπόθεση όλων μας σελ. 82-87, Αθήνα : Λιβάνη.
- Σκαρλάτου, Μ. (2013) *Απόψεις και στάσεις μαθητών/μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 12-18 ετών) για τον εθισμό στο διαδίκτυο και τη σχέση του με το διαδικτυακό εκφοβισμό: αίτια, συνέπειες και τρόποι αντιμετώπισης από τη σκοπιά των εφήβων*, Διπλωματική εργασία, Παιδαγωγική Σχολή Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- Σπυρόπουλος Φ., *Τραμπουκισμός (bullying) και ελληνική ποινική έννομη τάξη – Σκέψεις με άξονα την τροποποίηση του άρ. 312 ΠΚ με το άρ. 8 του ν. 4322/2015*. Μελέτη του Φώτη Σπυρόπουλου, ΔΝ, Δικηγόρου - Οικονομολόγου, ΜΔΕ Ποινικού Δικαίου και Δικονομίας, ΜΔΕ Εγκληματολογίας, δημοσιευμένη στην ΠΟΙΝ Δ/ΝΗ 2016, 253
- Στέφου, Μ. (2015) *«Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό στρατηγικές χειρισμού του και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία Young»* (Μεταπτυχιακή, Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Σφακιανάκης, Ε., Σιώμος, Κ. & Φλώρος, Γ. (2012). *Εθισμός στο διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κίνδυνου*. Αθήνα: Λιβάνη
- Τενεκετζή, Ι. (2015), *Η προστασία των ανηλίκων στο διαδίκτυο*, (Διπλωματική εργασία), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη
- Τσίτσικα, Α. & Δημητρακοπούλου, Β. (2013). *Διαδίκτυο και εφηβεία: αποτελέσματα της Ευρωπαϊκής μελέτης EU-NET ADB*. Πρακτικά 2^{ου} συνεδρίου της Ελληνικής Αστυνομίας για την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο, με θέμα : Η ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο είναι υπόθεση όλων μας σελ. 93-95, Αθήνα : Λιβάνη.
- Υπουργείο Παιδείας *«Εννοιολογική οριοθέτηση του φαινομένου της σχολικής βίας και του εκφοβισμού: διάγνωση και διαστάσεις του φαινομένου»* κεφάλαιο 1 σελ.3-7) “stop bullying”
- Υπουργείο Παιδείας, 2012, *tabby in intrnet*, Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς
- Φαρσεδάκης, Ι. (2005). *Παραβατικότητα και επιθετικότητα εφήβων μαθητών*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Φισούν, Β. (2013). *Διαδικτυακός εκφοβισμός, σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου, Η ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο είναι υπόθεση όλων μας*. Πρακτικά 2^ο συνεδρίου της Ελληνικής Αστυνομίας για την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο, σελ. 87-90. Αθήνα : Λιβάνη
- Χατζηγεωργίου, Σ. & Αντωνίου, Α.-Σ. (2014). *Ο ρόλος συγκεκριμένων χαρακτηριστικών προσωπικότητας (νευρωτισμού, εσωστρέφειας) στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*. Στα Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. & Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Λυκίτσάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1–19.
- Χηνάς, Π. & Χρυσαιφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. ΥΠΕΠΘ 2000.

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

Ainsworth, M., & Bowlby, J. 1991. An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*, 46 (4), 333-341.

Anderson, T. & Sturm, B (2007). Cyberbullying: From Playground to computer, *Young Adult Library Services*, 5 (9).

Anderson, T. Sturm, B. (2007). Cyberbullying : From Playground to Computer. *Young Adult Library Services*, 5 (2), 24-27

Andreou, E. (2000). Bully/victim Problems and their association with Psychological Constructs in 8 to 12 year-olds. *Aggressive Behaviour*, 26, 49–56.

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, 297–309.

Baldry, A. C. and Farrington D.P. (2007). “Effectiveness of Programs to Prevent School Bullying.” *Victims and Offenders* 2(2):183–204.

Bandura, A. (1973). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Barber, K. B., & Buehler, C. (1996). Family Cohesion and Enmeshment: Different Constructs, Different Effects. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 433-441.

Belsey, B. (2006). *Cyberbullying*. Retrieved July 26, 2011, from <http://www.cyberbullying.ca>

Beran, Tania and Quing Li. 2005. “Cyber-Harassment: A New Method for an Old Behavior.” *Journal of Educational Computing Research* 32(3):265–277.

Berdondini, L., & Smith, P. (1996). Cohesion and power in the families of children involved in bully-victim problems at school: an Italian replication. *Journal of Family Therapy*, 18, 99-102.

Boulton M.J., Hardcastle K., Down J., Fowles J., Simmonds J.A. A (2013). Comparison of Preservice Teachers’ Responses to Cyber Versus Traditional Bullying Scenarios: Similarities and Differences and Implications for Practice. *Journal of Teacher Education* XX(X) 1-11

Bowlby, J. (1982). Attachment and Loss: Retrospect and Prospect. *American Orthopsychiatric Association*, 52 (4), 664-678.

Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, 14, 371-387.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development, Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bruhn, D. (2010). *Cyberbullying among German and Dutch adolescents –research on siblings’ influence and factors relevant for prevention and intervention* (Master). University of Twente.

Campbell, M.A. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1): 68-76.

- Card, A. N., & Hodges, V. E. (2003). Parent- Child Relationships and Enmity with Peers: The Role of Avoidant and Preoccupied Attachment. *New directions for child and adolescent development, 102*, 23-37.
- cCart, M. (2010) A literature of risk. *American Library Association, 41(5)*, 32-35
- Cassidy, T. (2008). Bullying and victimisation in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education, 12* (1), 63-76.
- Chan, H.F.J. (2006). Systemic Patterns in Bullying and Victimization. *School Psychology International 27*, 352-369.
- Clark, R. D., & Shields, G. (1997). Family communication and delinquency. *Adolescence, 32*, 81-93.
- Craig, W., Pepler, D. & Blais, J., (2007). Responding to Bullying: What Works?. *School Psychology International, 28*, 465 – 477
- Crick and Dodge 1994 A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin 115*, I, January, 74-101
- Cullingford, C. & Brown, G. (1995) Children's perceptions of victims and bullies. *Education 3-13, 23* (2), 11-17.
- Dawkins, J. (1995). Bullying in schools: Doctors' responsibilities. *British Medical Journal, 310*, 274-275.
- Debarbieux, E. (2003). School Violence and Globalisation. *Journal of Educational Administration, 41(6)*, 582-602.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. L. (1991). Family, school and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers, *Developmental Psychology, 27*, 172-180.
- Dowling, E., & Osborne, E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ducharme, J., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2002). Attachment security with mother and father: Associations with adolescents' reports of interpersonal behavior with parents and peers. *Journal of Social and Personal Relationships, 19*, 203-231.
- Duncan, R. (2004). The Impact of Family Relationships on School Bullies and Victims. In D. Espelage, & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social- Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 227-244). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eriksen, T.L.M., Nielsen, H. S. & Simonsen, M. (2012). *The Effects of Bullying in Elementary School*. IZAEslea, M., & Smith, P. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education, 2*, 207-219.
- Espelage, D. & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32(3)*, 365-383.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse, 2(2-3)*, 123-142.

- Espelage, D. L., Mebane, S. E., & Adams, R. S. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, 37-61.
- Espelage, (2010) A Social-Ecological Model for Bullying Prevention and Intervention. Understanding the Impact of Adults in the Social Ecology of Youngsters. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage, (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 61-72). New York: Routledge.
- Estevez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.
- Evans, S., Davies, C., & DiLillo, D. (2008). Exposure to domestic violence: A metaanalysis of child and adolescent outcomes, *Aggression and Violent Behavior*, 13, 131–140.
- Farrington, D. P. (1995). The Twelfth Jack Tizard Memorial Lecture. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(6), 1469–7610.
- Farrington, D., & Baldry, A. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of aggression, conflict and peace research*, 2(1), 4-16.
- Fegenbush, Buffy. S. and Dianne F. Olivier. 2009. "Cyberbullying: A Literature Review." Presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association, March 5, Lafayette, Indiana.
- Feinberg, T. & Robey, N. (2009). Cyberbullying. In *Encyclopedia Britannica*. Retrieved from <http://www.Britannica.com/ bps / additionalcontent / 18 / 37332829/ CYBERBULLYING>
- Fitzpatrick M., A & Koerner, A., F. (2002). Toward a Theory of Family Communication. *International Communication Association*, 12 (1), 70-91.
- Fitzpatrick, M., A., & Ritchie, D. (1993). Communication Theory and the family. In P.G. Boss, W. J. Doherty, R. LaRossa, W. R. Schumm & S. K. Steinmetz (Eds.), *Sourcebook of Family Theories and Methods: A Contextual Approach*, (pp. 565- 585). New York: Plenum.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The Role of Mother Involvement and Father Involvement in Adolescent Bullying Behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 634-644.
- Franek, M. (2006). Foiling Cyberbullies in the New Wild West, *Educational Leadership*, 63 (4), 39-43
- Freinberg, T. & Robey, N. (2009). Cyberbullying. *The Education Digest*, 74 (7), 26-31
- Fried, S. & Fried, P. (1996). *Bullies and victims. Helping your child survive the schoolyard battlefield*. New York: M. Evans.
- Gasior, Rebecca M. 2009. "Parental Awareness of Cyber-Bullying." Master thesis, Child Development, California State University, Sacramento.
- Georgiou, St. & Stavriniades, P. (2008). Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles. *School Psychology International*, 29 (5), 574–589.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.

- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?. *Aggressive behavior*, 33(5), 467-476.
- Goodstein, A. (2007) *Totally wired: what teens and tweens are really doing online* (New York, St Martin's Griffin).
- 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.
- Hawker, D. & Boulton, M. (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.
- Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2010) Cyberbullying and self-esteem. *Journal of school health*, 80 (12), 614-624)
- Hinduja, S. & Patchin, W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide *Archives of Suicide Research* 14(3), 206-221.
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice* April, 4(2): 148-169.
- Hinduja, Sameer and Justin W. Patchin. 2008, "Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization." *Deviant Behavior* 29(2): 129-156.
- Hobbs, M. E., May 2009, *E-Bullies: The Detrimental Effects of Cyberbullying on Students' Life Satisfaction* by, A thesis submitted to the Miami University
- Holmes, J. R., & Holmes-Lonergan H. (2004). The bully in the family: Family influences on bullying. In C. Sanders & G. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp. 111-135). London: Elsevier Academic Press.53(1), 19-26.
- Holt, S., Buckley, H., & Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature. *Child Abuse & Neglect*, 32, 797-810.
- Holtz, Peter and Marcus Appel. 2011. "Internet Use and Video Gaming Predict Problem Behavior in Early Adolescence." *Journal of Adolescence* 34(1):49-58.
- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*
- Jäger, T., Amado, J., Matos, A., & Pessoa, T. (2010). Analysis of Experts' and Trainers' Views on Cyberbullying. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(2), 169-181
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272.
- Juvonen, J. & Gross, E. (2008) Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace, *The Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- Kapatzia, A. & Sygkollitou, E. (2007). *Cyberbullying in middle and high schools: prevalence, gender and age differences*. Thessaloniki: Aristotle University, Department of Psychology.
- Keith, S. and M. Martin. 2005. Cyber-bullying: Creating a culture of respect in a cyber world. *Reclaiming Children and Youth* 13, no. 4: 224-8.

- King, L. (2006, August 15). No hiding from online bullies. Retrieved March 1, 2009 from <http://www.news-leader.com/apps/pbcs.dll/article?Date=20060815>.
- Kingston, M. (2011) Board Member Testifies at Cyber Safety Hearing. *Education Digest*, 76 (5), 10-11
- Kirby, E. (2008). Eliminate bullying—A legal imperative. *A Legal Memorandum*, 8(2), 1–6.
- Kokkinos C., Antoniadou N., Asdre A. and Voulgaridou K., Democritus University of Thrace, Thrace, Greece, *Parenting and Internet Behavior Predictors of Cyber-Bullying and Cyber-Victimization among Preadolescents*, 2014
- 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., Limbez, S. & Agatston, P. (2008). *Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age*. New York: Blackwell.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22, 705-717.
- Lanz, M., Iafrate, R., Rosnati, R., & Scabini, E. (1999). Parent-child communication and adolescent self-esteem in separated, intercountry adoptive and intact non-adoptive families. *Journal of Adolescence*, 22, 785-794.
- LeBlanc, D.M. (2010) Curbing Bullying Among Teenage Girls. *Techniques (ACTE)*, 85 (7), 8-9
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4): 1777-1791.
- Li, Q., *Cyberbullying in High Schools: A Study of Students' Behaviors and Beliefs about this New Phenomenon*, University of Calgary, Calgary, Alberta, Canada, Version of record first published: 25 May 2010
- Livingstone, Sonia. 2008. "Taking Risky Opportunities in Youthful Content Creation: Teenagers' Use of Social Networking Sites for Intimacy, Privacy and Self-Expression." *New Media & Society* 10(3):393–411.
- Loeber, R., & Stouthamer - Loeber, M. (1986). Family Factors as Correlates and Predictors of Juvenile Conduct Problems and Delinquency. *Crime and Justice*, 29-149.
- Maccoby, E. E. (1980). *Social Development: Psychological Growth and the Parent Child Relationship*. U.S.A.: Harcourt Brace Jovanovich.
- Makri-Botsari E. and Karagianni P., 2014, "Cyber-Bullying in Greek Adolescents: The Role of Parents." *Procedia—Social and Behavioral Sciences* 116:3241–3253.
- Marczak, M. & Coyne, H. (2010). Cyberbullying at School: Good Practice and Legal Aspects in the United Kingdom. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(2), 182-193
- Mark Lauren & Ratliffe Katherine T., *Cyber Worlds: New Playgrounds for Bullying*, 2011

Matsunaga, M. (2009). Parents Don't (Always) Know Their Children Have Been Bullied: Child-Parent Discrepancy on Bullying and Family-Level Profile of Communication Standards. *Human Communication Research*, 35, 221–247. doi: 10.1111/j.1468-2958.2009.01345.x.

Menesini E, Sanchez, V. Fronzi A, Ortega R, costabile A, and Logeudo G (2003) Moral emotions and bullying: A cross national comparison of differences between bullies, victims and outsiders, *Aggressive Behavior* 29 515 530

Mesch, Gustavo S. 2009. "Parental Mediation, Online Activities, and Cyber-Bullying." *Cyber Psychology & Behavior* 12:387–393.

Mythily, Subramaniam, Shijia Qiu, and Munidasa Winslow. 2008. "Prevalence and Correlates of Excessive Internet Use among Youth in Singapore." *Annals of Academy of Medicine* 37(1):9–14.

Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 158(8), 730-736.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.

Nickerson, A., Mele, D., & Osborne-Oliver, K. (2010). Parent-Child Relationships and Bullying. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage, (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 187-198). New York: Routledge.

Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H., & Köhler, L. (2005). Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study. *Child: Care, Health and Development*, 31(6), 693-701.

Norman James O'Higgins & Connolly Justin, (2011) *Mimetic theory and scapegoating in the age of cyberbullying: the case of Phoebe Prince*, School of Education Studies, Dublin City University, Dublin, Ireland, σελ. 289

O'Moore, M., & Minton, S. (2004). *Dealing with Bullying in Schools*. London: Paul Chapman Publishing.

Olson, D. H. (1986). Circumplex Model VII: Validation Studies and FACES III. *Family Process*, 25, 337-351.

Olson, D. H., & Barnes (2006). *Family Communication*. Minneapolis: Life Innovations, Inc.

Olson, D. H., & Barnes, H. (1985). Parent-Adolescent Communication and the Circumplex Model. *Child Development*, 56(2), 438-447.

Olson, D. H., & Gorall, D. M. (2003). Circumplex model of marital and family systems. In F. Walsh (Eds.), *Normal Family Processes* (pp. 514-547). New York: Guilford.

Olweus D. (1996). Bully/victim problems in school. *Prospects*, 26 (2), 331 - 359.

Olweus D.(1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing

Olweus D., «Peer abuse or bullying at school: basic facts and an effective intervention programme», *Prospects*, τευχ. 25(1)/1995, σελ. 133-139.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. New York: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Child Psychology & Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1997). Bullying or Victim problems in school. Facts and Intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495–510. Pateraki, L. &
- Paquette, D., & Rayan, J. (2001). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theor "Urie Bronfenbrenner" (Addison, J. T., 1992, *Human Ecology*, 20(2), 16-20
- Patterson, G., DeBaryshe, B., & Ramsey, E. (1993). A developmental perspective on antisocial behavior. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (pp. 263-271). NY: Freeman.
- Paterson, J., Field, J., & Pryor, J. (1994). Adolescents' perceptions of their attachment relationships with their mothers, fathers and friends. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 579-600.
- Patterson, G. (2010). Social learning, the family, and crime. In F. Cullen & P. Wilcox (Eds.), *Encyclopedia of criminological theory* (pp. 686-690). London: Sage Publications.
- Perry, D., Hodges, E., & Egan, S. (2001). Determinants of chronic victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 73-104). New York: Guilford Press.
- Rigby, K. (2001). *Health consequences of bullying and its prevention in schools* (Doctoral dissertation, Guilford Press).
- Rigby, K., (1993). School Children's Perceptions of Their Families and Parents as a Function of Peer Relations. *Journal of Genetic Psychology*, 154 (4), 501-513.
- Rigby, K., (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. USA: Blackwell Publishing
- Roberts, Jr. W.B. (2006). *Bullying from both sides. Strategic Intervention for working with bullies and victims*. California: Corwin Press.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15112–15120.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199–213.
- Schrodt, P. (2005). Family communication Schemata and the circumplex model of family functioning. *Western Journal of Communication*, 69 (4), 359-376.

- Schwartz D, Dodge KA, Pettit GS, and Bates JE. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development* 68: 665-675.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Shannon, T. W., Conger, K., & Blozis, S. (2007), The Development of Interpersonal Aggression During Adolescence: The Importance of Parents, Siblings, and Family Economics. *Child Development*, 78(5), 1526-1542.
- Shariff, S. (2008) *Cyberbullying: issues and solutions for the school, the classroom and the home* (New York, Routledge).
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32.
- 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., & Frisen, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 244-259.
- Slonje, Robert and Peter K. Smith. 2008. "Cyberbullying: Another Main Type of Bullying?" *Scandinavian Journal of Psychology* 49(2):147–154.
- Smith P.K., Pepler D., Rigby K. (2004) *Bullying in Schools. How successful can interventions be?* Cambridge University Press
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 548-561
- Smith, K.P., 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. (2004). Bullying: Recent Developments, *Child and Adolescent Mental Health* Volume,9 (3),98–103.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippett, N. (2006). *An investigation into cyber bullying its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyber bullying. A report to the Anti-Bullying Alliance*. Retrieved from <http://www.dfes.gov.uk/research/data>
- Smith, P.K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1–9.
- Smith, P.K. & Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: David Fulton.
- Strom, P. S., & Strom, R. D. (2005). When teens turn cyberbullies. *Education Digest:Essential Readings Condensed for Quick Review*, 71(4), 35–41.
- Swearer, M. S., Espelage, D., & Napolitano, S. (2009a). *Bullying prevention and intervention: realistic strategies for schools*. New York: The Guilford Press.

Tokunaga, Robert S. 2010. "Following You Home from School: A Critical Review and Synthesis of Research on Cyber-Bullying Victimization." *Computers in Human Behavior* 26:277–287.

Trinder M., «*Bullying: A Challenge from Our Society*», Victorian Parenting Centre News, τευχ.3/2000, σελ 3-6.

Van den Eijnden, Regina, Renske Spijkerman, Ad A. Vermulst, Tony Van Rooij, and Rutger Engels. 2009. "Compulsive Internet Use among Adolescents: Bidirectional Parent–Child Relationships." *Journal of Abnormal Child Psychology* 38:77–89.

Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343

Willard, N. (2004). *An Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats*

Willard, N. (2006a). Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats, and distress. Retrieved from <http://cyberbully.org>

Willard, N. (2006b). Flame retardant: Cyberbullies torment their victims 24/7: Here's how to stop the abuse. *School Library Journal*, 52(4), 54–56.

Willard, N. (2007) Cyberbullying : Q & A with Nancy Willard. *The Prevention Researcher*, 14, 13-15

Wilmshurst, Linda. 2008. *Abnormal Child Psychology: A Developmental Perspective*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Winter, R. E., & Leneway, R. J. (2008). Cyberbullying—Terror in the classroom: What can be done? Retrieved from <http://www.chaminade.org/cyberbullying.htm>

Wong, Yu C. 2010. "Cyber-Parenting: Internet Benefits, Risks and Parenting Issues." *Journal of Technology in Human Services* 28(4):252–273.

Ybarra, M. & Mitchell, K. (2004) Youth engaging in online harassment: associations with caregiver–child relationships, Internet use, and personal characteristics, *Journal of Adolescence*, 27(3), 319–336.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R., Reiser, M., Guthrie, I., Murphy, B., Cumberland, A., & Shepard, S. (2002). The Relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children's Empathy-Related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development*, 73(3), 893-915.

Zimmer- Gembeck, M. J., Geiger, T. C., & Crisck, N. R. (2005). Relational and Physical Aggression, Prosocial Behavior, and Peer Relations Gender Moderation and Bidirectional Associations. *The Journal of Early Adolescence*, 25(4), 421-452

Ηλεκτρονικές πηγές

<https://sites.google.com/site/diadiktyakosekphobismos/a-orismos>

https://lawdb.intrasoftnet.com/nomos/nomos_frame.html

<http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950340c4fb76a24/m-prison-eis.pdf>

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«Οι απόψεις των εφήβων για το θέμα του διαδικτυακού εκφοβισμού και πώς σχετίζονται με τη διαπαιδαγώγηση»

Αγαπητέ μαθητή/μαθήτρια,

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο έχει σκοπό να διερευνήσει θέματα διαδικτυακού εκφοβισμού, δηλαδή του εκφοβισμού που ασκείται στο περιβάλλον του διαδικτύου με τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών.

Για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τις απόψεις και τις εμπειρίες σου, οι οποίες μας είναι πολύτιμες για την πιο αποτελεσματική αντιμετώπισή του.

Θα χρειαστούν μόνο λίγα λεπτά από το χρόνο σου. Συμπλήρωσέ το ελεύθερα και ειλικρινά. **Είναι ανώνυμο.**

Με Εκτίμηση,

Σοφία Πασχαλίδου (Εκπ/κός Α΄/θμιας Εκπ/σης)

Σταματία Μόσχου (Νομικός), σπουδάστριες του Προγράμματος Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (ΠΕΣΥΠ) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ),

Ημερομηνία

1. Φύλο

Αγόρι

Κορίτσι

2. Ημερομηνία γέννησης

3. Τάξη

4. Επάγγελμα γονέων

Πατέρας	Μητέρα

5. Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων

	Πατέρας	Μητέρα
Παρακαλώ σημείωσε στα αντίστοιχα κουτάκια το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης για κάθε γονέα		
Δε φοίτησε σε σχολείο		
Δεν τελείωσε το δημοτικό σχολείο		
Απολυτήριο δημοτικού σχολείου		
Τελείωσε το γυμνάσιο		
Απολυτήριο λυκείου		
Πτυχίο τεχνικής επαγγελματικής σχολής		
Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ		
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου		
Κάτοχος διδακτορικού τίτλου		
Άλλο (παρακαλώ να περιγράψεις)		

6. Με ποιους μένεις στο σπίτι σου; (κύκλωσε)

- α) με τους γονείς μου
- β) με τη μητέρα μου ή τον πατέρα μου
- γ) με τον παππού και τη γιαγιά
- δ) με άλλους συγγενείς

7. Πόσα αδέρφια έχεις; (κύκλωσε)

- α) κανένα
- β) ένα
- γ) δύο
- δ) τρία ή περισσότερα

8. Έχεις ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι;

- Ναι
- Όχι

9. Σε ποιο χώρο του σπιτιού χρησιμοποιείς συνήθως ηλεκτρονικό υπολογιστή; (κύκλωσε)

- α) Στο δωμάτιό σου
- β) Στο καθιστικό

γ) Άλλου

10. Από πού έχεις συνήθως πρόσβαση στο internet; (κύκλωσε)

- α) Από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή του σπιτιού
- β) Από το κινητό σου
- γ) Από internet cafe

11. Πιστεύεις ότι γνωρίζεις επαρκώς τι είναι διαδικτυακός εκφοβισμός; (κύκλωσε)

- α) Ναι, γνωρίζω επαρκώς
- β) Δεν είμαι σίγουρος ότι γνωρίζω επαρκώς
- γ) Δεν γνωρίζω

12. Κύκλωσε όσα από τα παρακάτω θεωρείς ότι μπορούν να γίνουν το μέσο για να συμβεί περιστατικό διαδικτυακού εκφοβισμού :

- Γραπτά μηνύματα (SMS, MMS)
- Εικόνες/φωτογραφίες ή βιντεοκλίπ
- Τηλεφωνήματα
- E-mail
- Δωμάτια συζητήσεων (Chat rooms)
- Μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, instagram, messenger, MySpace)
- Youtube
- Snapchat
- Άλλο.....

13. Κύκλωσε όσες από τις παρακάτω συμπεριφορές θεωρείς ότι είναι διαδικτυακός εκφοβισμός

- α) αποστολή προσβλητικού μηνύματος
- β) Απειλές
- γ) Ειρωνεία
- δ) Απόρριψη από άλλους
- ε) Σεξουαλική παρενόχληση
- στ) δυσφήμιση (διάδοση μηνυμάτων με ψευδή ή ταπεινωτικά σχόλια
- ζ) Πλαστοπροσωπία (δημιουργία παράλληλου προφίλ με το όνομα και τη φωτογραφία κάποιου άλλου)
- η) Αποκλεισμός από ομάδα φίλων, από δωμάτια συζήτησης ή από ομαδικά παιχνίδια

θ) Άλλο

.....

14. Θεωρείς τις σχέσεις σου καλές με τους συνομήλικούς σου; (κύκλωσε)

- α) Άριστες
- β) Πολύ καλές
- γ) Καλές
- δ) Μέτριες
- ε) Κακές

Εάν τις θεωρείς Μέτριες ή Κακές σχολίασε τους λόγους/αιτίες

.....
.....

15. Έχεις προφίλ σε κάποιο κοινωνικό δίκτυο;

- Ναι
- Όχι

16. Εάν ναι, πόσους διαδικτυακούς φίλους έχεις; (εάν έχεις προφίλ σε πολλά, γράψε για αυτό που έχεις τους περισσότερους φίλους)

.....

17. Γνωρίζεις προσωπικά όλους τους φίλους σου στο διαδίκτυο; (κύκλωσε)

- α) Μόνο λίγους
- β) Περίπου τους μισούς
- γ) Τους περισσότερους
- δ) Σχεδόν όλους
- ε) Όλους

18. Πιστεύεις ότι είσαι δημοφιλής μεταξύ των επαφών σου στο διαδίκτυο; (κύκλωσε)

- α) Πάρα πολύ
- β) Πολύ
- γ) Αρκετά
- δ) Λίγο
- ε) Καθόλου

19. Είναι ένας από τους γονείς σου ή ένας κοντινός ενήλικας ανάμεσα στους διαδικτυακούς σου φίλους;

Ναι

Όχι

20. Όταν δημιουργείς προφίλ σε κάποιο κοινωνικό δίκτυο και αναρτάς πληροφορίες φροντίζεις από τις ρυθμίσεις να είναι ορατές (κύκλωσε)

α) δημόσια

β) μόνο σε εσένα

γ) σε φίλους

δ) σε φίλους φίλων

ε) επιλέγεις «προσαρμογή»

21. Έχεις πέσει ποτέ θύμα διαδικτυακού εκφοβισμού;

Ναι

Όχι

22. Εάν ναι, είπες ποτέ σε κανέναν ότι δέχεσαι διαδικτυακό εκφοβισμό; (κύκλωσε)

α) Σε ένα φίλο/φίλη μου

β) Σε έναν καθηγητή μου

γ) Σε έναν ή και στους δύο γονείς μου/κηδεμόνες μου

δ) Σε κάποιον άλλον

ε) Δε μίλησα σε κανέναν

23. Εάν δε μίλησες σε κανέναν, εξήγησε το λόγο (κύκλωσε)

α) Δεν το θεώρησα σημαντικό

β) Μπορούσα να το χειριστώ μόνος/μόνη μου

γ) Θεώρησα ότι δεν μπορούν να με βοηθήσουν

δ) Φοβήθηκα μήπως μου στερήσουν τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή

ε) Για άλλο λόγο

24. Έχεις γίνει ποτέ θύτης;

Ναι

Όχι

25. Έχεις υπάρξει παρατηρητής;

Ναι

Όχι

26. Εάν έχεις βρεθεί στη θέση του θύτη, του θύματος ή του παρατηρητή, πώς ένιωσες;

(κύκλωσε)

α) Φόβο

β) Χαρά

γ) Λύπη

δ) Θυμό

ε) Ενοχές

στ) Αδιαφορία

ζ) Άλλο

27. Τι πιστεύεις ότι πρέπει να κάνεις όταν διαπιστώσεις ότι κάποιος εκφοβίζεται διαδικτυακά; (κύκλωσε)

α) Να μην αναμειχθείς καθόλου, δεν σε αφορά

β) Να πάρεις μέρος, ανάλογα με το ποιος πιστεύεις ότι έχει δίκιο

γ) Να κάνεις κάτι για να σταματήσεις τον εκφοβισμό

δ) Να μιλήσεις σε κάποιον ενήλικα

28. Κατά την άποψή σου πού οφείλεται ο διαδικτυακός εκφοβισμός; (κύκλωσε)

α) Πλάκα

β) Μαγκιά

γ) Εκδίκηση

δ) Ζήλια

ε) Ρατσισμός

στ) Άλλο

29. Γνωρίζεις τους κινδύνους στο διαδίκτυο και πώς μπορείς να προστατευθείς;

Ναι

Όχι

30. Αν ναι, πώς έμαθες τις στρατηγικές ασφαλείας; (κύκλωσε)

α) μόνος/η μου, αναζητώντας πληροφορίες στο διαδίκτυο

β) από φίλους μου

- β) από τους γονείς μου
- γ) από το σχολείο
- ε) από κάποιον άλλον

31. Συζητάς με τους γονείς σου για θέματα ασφάλειας στο διαδίκτυο;

Ναι

Όχι

Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή και το χρόνο σου !