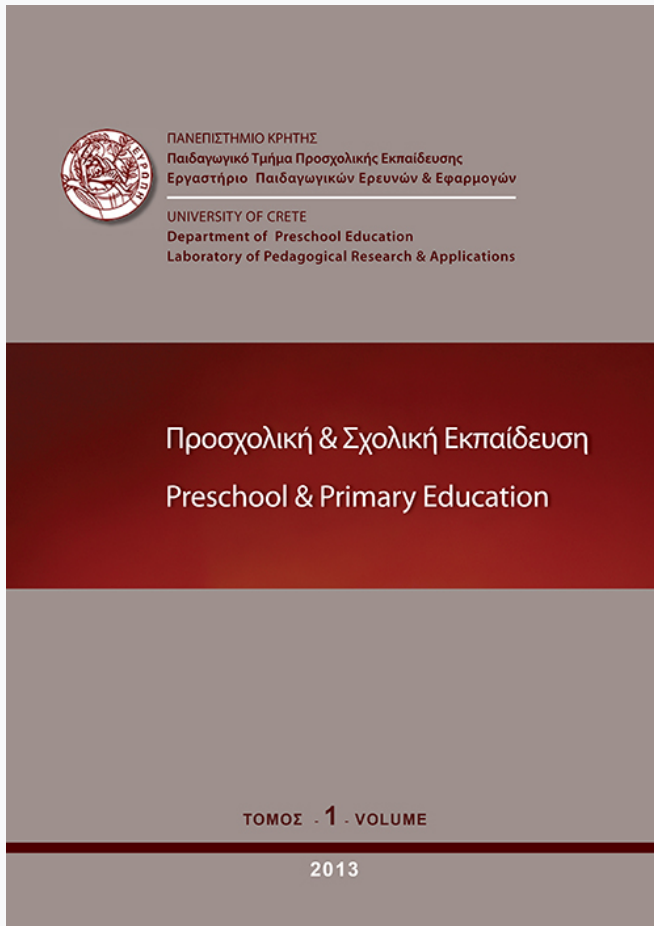


Preschool and Primary Education

Τόμ. 1 (2013)



Κυβερνο-εκφοβισμός και κυβερνο-θυματοποίηση σε παιδιά και εφήβους: Συχνότητα εμφάνισης και παράγοντες επικινδυνότητας

Constantinos M. Kokkinos, Nafsika Antoniadou

doi: [10.12681/ppej.42](https://doi.org/10.12681/ppej.42)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Kokkinos, C. M., & Antoniadou, N. (2013). Κυβερνο-εκφοβισμός και κυβερνο-θυματοποίηση σε παιδιά και εφήβους: Συχνότητα εμφάνισης και παράγοντες επικινδυνότητας. *Preschool and Primary Education*, 1, 138–169. <https://doi.org/10.12681/ppej.42>

Κυβερνο-εκφοβισμός και κυβερνο-θυματοποίηση σε παιδιά και εφήβους: Συχνότητα εμφάνισης και παράγοντες επικινδυνότητας

Ναυσικά Αντωνιάδου
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κωνσταντίνος Μ. Κόκκινος
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη. Ο κυβερνο-εκφοβισμός (ΚΕ) αποτελεί μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία πραγματοποιείται με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Η παρούσα έρευνα μελετά τα ατομικά χαρακτηριστικά 429 μαθητών (47,3% κορίτσια) της Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου και των τριών τάξεων γυμνασίου και λυκείου σε σχέση με εμπειρίες ΚΕ. Οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς που αφορούσε στη χρήση των ΤΠΕ, τις εμπειρίες ΚΕ και κυβερνο-θυματοποίησης (ΚΘ), και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στα περιστατικά ΚΕ και ΚΘ συμμετείχαν συχνότερα αγόρια και μαθητές γυμνασίου, κυρίως με το ρόλο του επιθετικού θύματος. Οι συμμετέχοντες έκαναν συχνότερη και πιο επικίνδυνη χρήση των ΤΠΕ, δήλωσαν μεγαλύτερη άρση αναστολής στο διαδίκτυο, ιδιαίτερα τα επιθετικά θύματα, τα οποία σημείωσαν υψηλή βαθμολογία στα χαρακτηριστικά αντικοινωνικής προσωπικότητας, και χαμηλή βαθμολογία στη συναισθηματική ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες. Ο ΚΕ και η ΚΘ παρουσίασαν θετική συσχέτιση μεταξύ τους, με τη συχνότητα χρήσης ΤΠΕ, την άρση αναστολής, τα χαρακτηριστικά αντικοινωνικής προσωπικότητας και αρνητική συσχέτιση με τη συναισθηματική ενσυναίσθηση, ενώ, ο ΚΕ παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με τη γνωστική ενσυναίσθηση. Η άρση αναστολής, και η μεγαλομανία-χειριστικότητα ήταν από τους σημαντικότερους παράγοντες πρόβλεψης της ΚΘ και του ΚΕ. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν το ρόλο της προσωπικότητας, των κοινωνικών δεξιοτήτων, και των χαρακτηριστικών του διαδικτύου στην εκδήλωση του φαινομένου.

Λέξεις κλειδιά: Κυβερνο-εκφοβισμός, κυβερνο-θυματοποίηση, Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, διαδίκτυο, προσωπικότητα, ενσυναίσθηση, κοινωνικές σχέσεις, επιθετικότητα.

Summary. Cyber-bullying (CB) is a form of aggressive behavior, performed with the use of Information and Communication Technologies (ICT). The purpose of this study is to examine how the individual characteristics of pre-adolescent and adolescent students affect their participation in CB and Cyber-victimization (CV) incidences. Furthermore, the study aimed at studying the phenomenon in three different age-groups in order to investigate whether participation in CB/V incidences is related to the same individual characteristics in all three age-groups, and consequently if it can be subjected to the same prevention and intervention strategies. Overall, 429 students took part in the study,

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Κωνσταντίνος Μ. Κόκκινος, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Νέα Χηλή, 68100 Αλεξανδρούπολη.
e-mail: kkokkino@eled.duth.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://childeducation-journal.org>

representing three age groups. Thus, 126 students were upper elementary pupils (10-11 years old), 146 lower secondary (12-15 years old) and 157 were upper secondary pupils (16-18 years old). In terms of gender, 220 were boys and 203 girls. Students completed a self-report questionnaire, measuring CB/V experiences, as well as a number of scales measuring internet disinhibition, sensation seeking, psychopathic traits, cognitive and affective empathy, social skills (i.e. cooperation, assertiveness, self-control and responsibility), self-esteem and peer relations. Several items were also included for the assessment of internet use (i.e. frequency, online activities and skills, dangerous use). Results indicated that boys and lower high school students participated more frequently in CB and CV incidences, especially with the dual participant role of the bully-victim. All participants reported more frequent and more dangerous internet use, than non-participants while they scored higher on the internet disinhibition scale. Bully-victims, had significantly higher scores in internet disinhibition, and in psychopathic traits, while they had significantly lower scores in emotional empathy and social skills. CB and CV had a significant positive correlation with internet use, internet disinhibition, psychopathic traits and also a significant negative correlation with emotional empathy. Moreover, CB had a significant negative correlation with cognitive empathy. Regression analyses were performed in order to investigate the best predictors for CB and CV participation respectively. Results indicated that CV was predicted by internet disinhibition in the case of elementary school students, by cognitive empathy in the case of lower high school students and by internet disinhibition and grandiose-manipulative traits in the case of upper high school students, after controlling for CB. Regarding CB, it was predicted by grandiose-manipulative traits in elementary students, internet disinhibition, cognitive empathy and grandiose-manipulative traits in lower high school and dangerous ICT use, internet disinhibition and internet use for peer participation online activities in upper high school students, after controlling for CV. Findings are discussed in terms of prevention and intervention strategies regarding CB/V; specifically, the role of internet disinhibition, safe internet use and personal characteristics of the participants (i.e. personality, empathy and social skills) in the manifestation of CB/V incidences are discussed, as well as practices for their prevention for all those involved.

Keywords: Cyber-bullying, cyber-victimization, Information and Communication Technologies, Internet, antisocial personality, empathy, social skills, aggression.

Εισαγωγή

Ως σχολικός¹ εκφοβισμός, ορίζεται η προληπτική επιθετική συμπεριφορά, η οποία λαμβάνει χώρα στο σχολικό πλαίσιο, χαρακτηρίζεται από επανάληψη, πρόθεση πρόκλησης ψυχικής δυσφορίας και κατευθύνεται προς ένα άτομο (το θύμα) το οποίο μειονεκτεί ψυχολογικά και σωματικά (Elinoff, Chafouleas, & Sassu, 2004). Το φαινόμενο έχει λάβει ιδιαίτερη προσοχή σε ερευνητικό επίπεδο τις τελευταίες δεκαετίες, γεγονός το οποίο θα μπορούσε να αποδοθεί στις σημαντικές συνέπειες που ενδέχεται να έχουν τα περιστατικά για το θύμα, το θύτη, αλλά και το σύνολο της σχολικής τάξης και μονάδας (Carney, 2000; Larochette, Murphy, & Craig, 2010). Η αναγνώριση των επιπτώσεων του σχολικού εκφοβισμού στη σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών καθυστέρησε ιδιαίτερα στην Ελλάδα, συγκριτικά με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, αλλά την τελευταία δεκαετία παρατηρείται έντονη δραστηριοποίηση σε επίπεδο έρευνας, ενημέρωσης και πρόληψης (Antoniadou & Kokkinos, 2013).

Ορισμός, συχνότητα και ρόλοι συμμετεχόντων στον κυβερνο-εκφοβισμό

Πρόσφατα, το φαινόμενο του εκφοβισμού άρχισε να εμφανίζεται με μια νέα μορφή, στην οποία ο θύτης εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες που του παρέχουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) για να υλοποιήσει τις επιθετικές του προθέσεις. Η νέα αυτή έκφανση αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως κυβερνο-εκφοβισμός (cyber-bullying), ηλεκτρονικός εκφοβισμός (electronic bullying), διαδικτυακός εκφοβισμός (internet bullying/ online bullying), ή τεχνολογικός εκφοβισμός². Ο κυβερνο-εκφοβισμός (ΚΕ) ορίζεται ως μια «επιθετική, σκόπιμη πράξη η οποία διεξάγεται επανειλημμένα και σε βάθος χρόνου από μια ομάδα ατόμων, ή ένα μόνο άτομο, με τη χρήση ηλεκτρονικών μορφών επικοινωνίας, εναντίον ενός θύματος το οποίο δεν μπορεί να υπερασπιστεί εύκολα τον εαυτό του» (Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett, 2006, σελ. 6). Εντάσσεται στις συμπεριφορές προληπτικής επιθετικότητας και αποτελεί φαινόμενο εφάμιλλο του σχολικού εκφοβισμού, καθώς χαρακτηρίζεται από πρόθεση πρόκλησης βλάβης στο θύμα, επανάληψη της επιθετικής πράξης, η οποία είναι απρόκλητη, καθώς και από αντιληπτή ασυμμετρία ισχύος μεταξύ των συμμετεχόντων (Smith et al., 2006). Ο ΚΕ διεξάγεται κυρίως με τη χρήση του διαδικτύου και των κινητών τηλεφώνων, ενώ μπορεί να λάβει άμεση και έμμεση μορφή (Riebel, Jager, & Fischer, 2009). Παράδειγμα άμεσου ΚΕ αποτελεί η αποστολή ιών στο λογαριασμό του θύματος, καθώς και η λεκτική επίθεση, ενώ έμμεσο ΚΕ αποτελεί η προσβολή της κοινωνικής εικόνας του θύματος με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων (π.χ. διάδοση φημών με τη χρήση ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης).

Παρόμοια με το σχολικό εκφοβισμό, τρεις είναι οι βασικοί ρόλοι συμμετεχόντων στα περιστατικά ΚΕ: το άτομο που ξεκινά και διεκπεραιώνει την επιθετική ενέργεια (θύτης), ο αποδέκτης της (θύμα) και τέλος το άτομο που δεν έχει καμία συμμετοχή στην εξέλιξη των περιστατικών (αμέτοχος). Επιπλέον, πρόσφατες έρευνες επαληθεύουν ότι, παρόμοια με το σχολικό εκφοβισμό, στον ΚΕ εμπλέκονται και μαθητές οι οποίοι δρουν στα περιστατικά ταυτόχρονα ως θύτες και ως θύματα (θύτης-θύμα) (Slonje, Smith, & Frisé, 2012).

Τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι ο ΚΕ εξελίσσεται σε ένα σύνθετο φαινόμενο, με συχνότητα παρόμοια ή και μεγαλύτερη, σε ορισμένες περιπτώσεις, από το σχολικό εκφοβισμό (Rivers & Noret, 2010). Τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τα περιστατικά ΚΕ στην Ελλάδα είναι περιορισμένα, αλλά επιβεβαιώνουν την ύπαρξη του σε μαθητές εφηβικής και προ-εφηβικής ηλικίας (Sygkollitou, Psalti, & Karatzia, 2010). Γενικά, το φαινόμενο εμφανίζεται λιγότερο συχνά στις Μεσογειακές χώρες, εξαιτίας της καθυστερημένης ενσωμάτωσης των ΤΠΕ σε σύγκριση με άλλες Δυτικές χώρες, αλλά αναμένεται ότι τα περιστατικά προβληματικής χρήσης του διαδικτύου θα αυξηθούν στα επόμενα χρόνια, καθώς θα αυξάνεται και η χρήση των ΤΠΕ (Livingstone & Helsper, 2007).

Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στον κυβερνο-εκφοβισμό

Μελετητές του φαινομένου υποστηρίζουν ότι εξαιτίας των χαρακτηριστικών του διαδικτύου, ο ΚΕ ενδέχεται να διαφέρει σημαντικά από το σχολικό εκφοβισμό, ως προς τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τους τύπους των επιθετικών συμπεριφορών που εκδηλώνονται, καθώς και τις συνέπειες που μπορεί να επιφέρουν. Συγκεκριμένα, η δυνατότητα ανωνυμίας και/ή ψευδωνυμίας που προσφέρει το διαδίκτυο, η ασύγχρονη επικοινωνία, η εξίσωση της κοινωνικής θέσης και ισχύος μεταξύ των χρηστών, η διασχιστική φαντασία³ (dissociative imagination), και επιπρόσθετα -στην περίπτωση των παιδιών- η έλλειψη επίβλεψης, είναι πιθανό να προκαλέσουν άρση της αναστολής του ατόμου για τη χρήση του διαδικτύου, την τάση δηλαδή να συμπεριφερθεί χωρίς περιορισμούς και αναστολές και να εμφανίσει συμπεριφορά την οποία δεν θα εμφάνιζε στα φυσικά πλαίσια (Suler, 2004). Λαμβάνοντας υπ' όψιν την πιθανότητα ένας μαθητής να συμμετάσχει σε

περιστατικά ΚΕ εξαιτίας της άρσης αναστολής που προκαλεί το διαδίκτυο, γίνεται αντιληπτό ότι οι συμμετέχοντες μπορεί να διαθέτουν διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά από αυτούς του σχολικού εκφοβισμού (Cooper, 2005).

Καθώς σε διεθνές επίπεδο η έρευνα για τον ΚΕ είναι κυρίως περιγραφική, ενώ στον ελλαδικό χώρο είναι εξαιρετικά περιορισμένη, τα διαθέσιμα ευρήματα δεν επιτρέπουν ασφαλείς συγκρίσεις με όσα αφορούν στο σχολικό εκφοβισμό, ώστε να διαπιστωθούν οι διαφορές και οι ομοιότητες των δύο φαινομένων. Ελάχιστες έρευνες συγκρίνουν και τα δύο φαινόμενα, ενώ, συγκεκριμένα στην Ελλάδα, τα διαθέσιμα στοιχεία για τον ΚΕ προέρχονται κυρίως από έρευνες που δεν αποσκοπούν στην καθεαυτό μελέτη του φαινομένου και που ως επί το πλείστον δε το μελετούν εις βάθος. Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας της ραγδαίας εξάπλωσης των ΤΠΕ στην Ελλάδα (ΕΛΣΤΑΤ, 2008), έχει παρατηρηθεί ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη χρήση τους από παιδιά και εφήβους, τους κινδύνους που ενδέχεται να ελλοχεύουν, καθώς επίσης και τις δράσεις πρόληψης και παρέμβασης που οφείλουν να σχεδιάζουν γονείς και κηδεμόνες, ιθύνοντες της εκπαίδευσης, εταιρείες και οργανισμοί που ασχολούνται με τα παιδιά, τους εφήβους και τις τηλεπικοινωνίες (Tsaliki, 2010).

Καθώς αναμένεται ότι η επερχόμενη αύξηση της χρήσης των ΤΠΕ από παιδιά ολοένα και μικρότερης ηλικίας στις μεσογειακές χώρες, θα επιφέρει αύξηση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Hasebrink, Livingstone, & Haddon, 2008), απαιτείται εις βάθος μελέτη των ατομικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στα περιστατικά του ΚΕ, με σκοπό την έγκαιρη πρόληψη και την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Επειδή όμως τα περιορισμένα διαθέσιμα δεδομένα από τις ευρωπαϊκές χώρες δεν μπορούν να είναι συγκρίσιμα με τα ελληνικά, εξαιτίας όσων προαναφέρθηκαν, απαιτείται συστηματική και καλοσχεδιασμένη διερεύνηση του φαινομένου και στον ελλαδικό χώρο.

Διεθνή ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν την επίδραση του φύλου και της ηλικίας των μαθητών στη συμμετοχή σε περιστατικά ΚΕ (Cochrane, 2008· Limber, 2007). Συγκεκριμένα, ως προς το φύλο, και εξαιτίας της τάσης των κοριτσιών να μεταχειρίζονται συχνότερα την έμμεση επιθετικότητα, ορισμένοι ερευνητές έχουν διατυπώσει υποθέσεις αναφορικά με τη μεγαλύτερη συμμετοχή των κοριτσιών στο φαινόμενο του ΚΕ, αφού πρόκειται για ένα είδος έμμεσης επιθετικότητας. Εντούτοις, τα ερευνητικά δεδομένα είναι αντικρουόμενα και δεν υποστηρίζουν ως σήμερα με συνέπεια την αυξημένη συμμετοχή των κοριτσιών στον ΚΕ (Ybarra & Mitchell 2004). Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα δύο φύλα συμμετέχουν εξίσου στο φαινόμενο, αλλά χρησιμοποιούν διαφορετικούς τύπους επιθετικότητας. Για παράδειγμα τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη ροπή προς επιθετικά φαινόμενα τύπου 'happy slapping' (σκηνοθεσία σωματικής επίθεσης εναντίον του θύματος, μαγνητοσκόπηση του ξυλοδαρμού ή της εξευτελιστικής επίθεσης και διάδοση του αρχείου με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων) (Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010) στα οποία εμπεριέχεται σωματική βία, ενώ τα κορίτσια τείνουν να διαδίδουν φήμες, να σχολιάζουν αρνητικά και να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να σπλώσουν τη φήμη του θύματος και να το περιθωριοποιήσουν απο την ομάδα των συνομηλίκων (Breguet, 2007 στο Wang, et al., 2009).

Όσον αφορά στην ηλικία, οι περισσότερες έρευνες υποδεικνύουν ότι ο ΚΕ αυξάνεται με την ηλικία των μαθητών, καθώς κυμαίνεται σε μικρά ποσοστά στις μεσαίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, αυξάνεται στις τελευταίες τάξεις μέχρι τις αρχές του γυμνασίου και κλιμακώνεται στο τέλος του γυμνασίου και στις αρχές του λυκείου, δηλαδή στις ηλικίες των 15-16 χρονών (Ybarra, Mitchell, Finkelhor, & Wolak, 2007).

Σημαντικό παράγοντα στην εμπλοκή των μαθητών στον ΚΕ αποτελεί επίσης η χρήση των ΤΠΕ, τη στιγμή που ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι μαθητές που χρησιμοποιούν εκτεταμένα τον υπολογιστή (Cochrane, 2008) και έχουν αναπτυγμένες τεχνολογικές δεξιότητες (Walrave & Heirman, 2011) παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες να συμμετάσχουν στα περιστατικά, καθώς επίσης και όσοι κάνουν επικίνδυνη χρήση του

διαδικτύου (π.χ. επικοινωνία με αγνώστους, διαμοιρασμός προσωπικών δεδομένων και κωδικών ασφαλείας) (Walrave & Heirman, 2011). Αξιοσημείωτο είναι ότι μαθητές οι οποίοι κάνουν υπερβολική χρήση του διαδικτύου φαίνεται ότι επιδεικνύουν σε μεγαλύτερο βαθμό επιθετικές συμπεριφορές, εντός αλλά και εκτός διαδικτύου (Ko, Yen, Liu, Huang, & Yen, 2009).

Όπως αναφέρθηκε, ένας καθοριστικός παράγοντας που συστηματικά βρέθηκε να εμπλέκεται στη διαδικτυακή συμπεριφορά των ατόμων, και ιδιαίτερα στην περίπτωση του ΚΕ, είναι η άρση αναστολής⁴ (Suller, 2004). Το ενδεχόμενο να εμφανίσει ο μαθητής επιθετική συμπεριφορά κατά την ηλεκτρονικά διαμεσολαβούμενη επικοινωνία (ΗΔΕ)⁵, οφείλεται αφενός στα εγγενή χαρακτηριστικά των ΤΠΕ, και αφετέρου στα χαρακτηριστικά του ατόμου που επηρεάζουν το βαθμό στον οποίο η άρση της αναστολής θα επιδράσει αρνητικά στη διαδικτυακή του συμπεριφορά (Bargh, 2002). Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά τα οποία ενδέχεται να επηρεάσουν την άρση αναστολής, τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα που προέρχονται τόσο από τη μελέτη της ΗΔΕ, του ΚΕ όσο και του σχολικού εκφοβισμού, υποδεικνύουν ως ενδεχόμενες μεσολαβητικές μεταβλητές τις κοινωνικές σχέσεις και δεξιότητες του μαθητή, καθώς και χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του.

Κοινωνικές σχέσεις και δεξιότητες των συμμετεχόντων στον κυβερνο-εκφοβισμό

Όσον αφορά τις κοινωνικές σχέσεις και δεξιότητες των μαθητών, φαίνεται να αποτελούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους στα περιστατικά ΚΕ. Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων και των κοινωνικών σχέσεων έχει επιβεβαιωθεί συστηματικά στη βιβλιογραφία του σχολικού εκφοβισμού (Kaukiainen et al., 1999) αλλά περιορισμένες έρευνες έχουν υποδείξει το ρόλο τους και στην περίπτωση του ΚΕ, αφού τα θύματα του ΚΕ φαίνεται να έχουν περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες και σχέσεις (Ybarra, Mitchell, Wolak, & Finkelhor 2006). Περιορισμένα είναι τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τους θύτες του ΚΕ, οι οποίοι δεν είναι απαραίτητο ότι θα χαρακτηρίζονται από υψηλές κοινωνικές δεξιότητες, καθώς ενδέχεται αφενός να μεταχειρίζονται άμεσες μορφές ΚΕ οι οποίες απαιτούν δεξιότητες χρήσης διαδικτύου και όχι κοινωνικές δεξιότητες, ενώ αφετέρου ενδέχεται να εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες που τους παρέχει το διαδίκτυο (π.χ. ασύγχρονη επικοινωνία που επιτρέπει εκτενή προμελέτη της συμπεριφοράς, ανωνυμία, ψευδωνυμία) για να προβούν σε επιθετικές συμπεριφορές που δε θα τολμούσαν στο φυσικό κόσμο εξαιτίας έλλειψης δεξιοτήτων. Καθ' αυτόν τον τρόπο, το διαδίκτυο ενδέχεται να παρέχει με μεγαλύτερη ευκολία διόδους εκδήλωσης επιθετικών συμπεριφορών.

Με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών συνδέεται επίσης η ενσυναίσθηση τους, η οποία διακρίνεται σε γνωστική (ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του άλλου) και συναισθηματική (συμμετοχή στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου) (Jolliffe & Farrington, 2006). Όσον αφορά τη σχέση της ενσυναίσθησης με τον ΚΕ, πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι είναι πιθανό οι θύτες του ΚΕ να έχουν μειωμένη συναισθηματική ενσυναίσθηση (Ang & Goh, 2010), αλλά, καθώς το διαδίκτυο προκαλεί μείωση της αντίληψης της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου (εξαιτίας της παροχής μειωμένων μη λεκτικών σημάτων), είναι πιθανό στα περιστατικά ΚΕ να συμμετέχουν και μαθητές οι οποίοι έχουν φυσιολογική συναισθηματική ενσυναίσθηση. Όσον αφορά τις κοινωνικές σχέσεις των συμμετεχόντων, πρόσφατα δεδομένα υποδεικνύουν ότι η χαμηλή δημοτικότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την ΚΘ (Katzner, Fetschenhauer, & Belschak, 2009), καθώς τα θύματα του ΚΕ συνηθέστερα δηλώνουν ότι έχουν λιγότερους φίλους, συγκριτικά με τους μη συμμετέχοντες συνομηλίκους τους.

Χαρακτηριστικά προσωπικότητας των συμμετεχόντων στον κυβερνο-εκφοβισμό

Ένα άλλο ατομικό χαρακτηριστικό που φαίνεται να συνδέεται με την εμπλοκή των μαθητών στον ΚΕ είναι η αυτοεκτίμηση, η οποία αφορά την αξία που το άτομο αποδίδει στα προσωπικά χαρακτηριστικά του γνωρίσματα (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι τόσο τα θύματα, όσο και οι θύτες του ΚΕ έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από όσους δεν εμπλέκονται στα περιστατικά (Hinduja & Patchin, 2009). Στην περίπτωση των θυμάτων ΚΕ, δεν είναι βέβαιο εάν η προϋπάρχουσα χαμηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί στη θυματοποίηση, ή αν, αντίθετα, η εμπειρία της θυματοποίησης επηρεάζει την αυτοεκτίμηση. Ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι οι μαθητές που είναι κοινωνικά ανεσταλμένοι, απομονωμένοι και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, τείνουν να κάνουν συχνή και προβληματική χρήση του διαδικτύου (Widyanto & Griffiths, 2011), συχνά σε μια προσπάθεια να δημιουργήσουν διαδικτυακές κοινωνικές σχέσεις, παρουσιάζοντας τον εαυτό τους με τρόπο διαφορετικό από αυτό που πραγματικά είναι (Suler, 2004).

Όπως έχει συστηματικά καταδείξει η ερευνητική βιβλιογραφία, η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης της επιθετικής, επηρεάζεται σημαντικά από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους. Συγκεκριμένα, η διαδικτυακή συμπεριφορά προεφήβων και εφήβων μαθητών φαίνεται να συνδέεται με την τάση για αναζήτηση αισθητηριακών ερεθισμάτων, αλλά και με ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τη διαταραχή αντικοινωνικής προσωπικότητας (Buffardi & Campbell, 2008). Ερευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε παιδιά και ενήλικες υποδεικνύουν ότι τα άτομα τα οποία έλκονται από επικίνδυνες, επιθετικές και προκλητικές διαδικτυακές συμπεριφορές χαρακτηρίζονται από προδιάθεση για αναζήτηση νέων εμπειριών, αναζήτηση αισθητηριακών ερεθισμάτων (Lyng, 2005 στο Kim & Davis, 2008), καθώς και αποδοχής του ρίσκου ως μιας επιθυμητής πηγής διέγερσης (Slater, Henry, Swaim, & Cardador, 2004). Στην πραγματική ζωή, τα άτομα αυτά τείνουν να επιλέγουν ψυχαγωγικές δραστηριότητες οι οποίες εμπειρκελκούν το ενδεχόμενο του ρίσκου, του κινδύνου και της παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ κατά τη σύνδεση τους στο διαδίκτυο είναι πιθανότερο να κάνουν γνωριμίες με αγνώστους, να δημοσιεύσουν προκλητικό προσωπικό υλικό και να δημιουργήσουν προκλητικούς διαδικτυακούς χαρακτήρες σε μια προσπάθεια ψυχαγωγίας και προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των ομολόγων τους (Livingstone & Helsper, 2007' Slater et al., 2004). Μέχρι στιγμής, τα ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τη σχέση της αναζήτησης αισθητηριακών ερεθισμάτων και της συμμετοχής σε περιστατικά ΚΕ, υποδεικνύουν ότι οι μαθητές οι οποίοι εμπλέκονται στα περιστατικά ΚΕ διαθέτουν αυτό το χαρακτηριστικό (Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011), χωρίς όμως να έχει διερευνηθεί εκτενώς η σχέση του με άλλα ατομικά και διαπροσωπικά τους χαρακτηριστικά.

Η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο έχει βρεθεί να συνδέεται με χαρακτηριστικά αντικοινωνικής προσωπικότητας (Andreou, Sutton, & Keogh, 2000 στο Rigby, 2004), ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζουν πρόσφατα ευρήματα που αφορούν ενήλικες που συμμετέχουν σε περιστατικά ΚΕ, οι οποίοι βρέθηκαν να διαθέτουν παρόμοια χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Fanti, Demetriou, & Hawa, 2012). Εντούτοις, η σχέση των ψυχοπαθητικών χαρακτηριστικών με το βαθμό εμπλοκής μαθητών προ-εφηβικής και εφηβικής ηλικίας σε περιστατικά ΚΘ/ΚΕ δεν έχει τύχει εμπειριστατωμένης διερεύνησης. Γενικά, τα άτομα με αντικοινωνική προσωπικότητα χαρακτηρίζονται από αναληθισία-απάθεια, μεγαλομανία-χειριστικότητα και παρορμητικότητα-ανευθυνότητα και, εξαιτίας αυτών των χαρακτηριστικών τους, ελκύνονται από τη χρήση του διαδικτύου. Συγκεκριμένα, τα άτομα με τάσεις ναρκισσισμού και μεγαλομανίας, συνδέονται συχνά στο διαδίκτυο, καθώς αυτό τους παρέχει τη δυνατότητα άμεσης προβολής σε ένα πολυπληθές κοινό και διαρκή ανατροφοδότηση, ιδιαίτερα μέσω της χρήσης των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης (Baldasare, Bauman, Goldman, & Robie, 2012). Επιπλέον, εξαιτίας της χειραγωγικής τους ικανότητας, τα άτομα με ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά είναι ιδιαίτερα

ικανά σε έμμεσες επιθετικές συμπεριφορές (Peeters, Cillessen, & Scholte, 2010), οι οποίες ευδοκιμούν ιδιαίτερα στο διαδίκτυο. Τέλος, καθώς το διαδίκτυο παρέχει μειωμένα λεκτικά σήματα, είναι πιθανό να επιτείνει την επιθετική συμπεριφορά των ατόμων με ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Kerig & Stellwagen, 2010), τα οποία επιπλέον χαρακτηρίζονται από χαμηλή συναισθηματική ενσυναίσθηση (Jolliffe & Farrington, 2006; Sutton et al., 1999).

Η παρούσα έρευνα

Ο ΚΕ, ως μια νέα όψη της επιθετικότητας, φαίνεται να συνδέεται άμεσα με συναισθηματικά προβλήματα των θυμάτων (όπως θλίψη, άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, θυμός, αναστάτωση, ντροπή, φόβος), ενώ στην περίπτωση των θυτών, με προβλήματα διαγωγής (όπως σχολική και εξωσχολική επιθετική, παραβατική συμπεριφορά). Ως εκ τούτου, και ενώ κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η έγκαιρη πρόληψη και η αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιστατικών, η οποία απαιτεί εμπειριστατωμένη μελέτη των ατομικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, εντούτοις, η έλλειψη των ερευνητικών δεδομένων στην Ελλάδα, δυσχεραίνει το σχηματισμό μιας ευκρινούς εικόνας για το προφίλ τους και συνεπώς παρεμποδίζει το σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης.

Ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη του ΚΕ/ΚΘ σε τρεις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ταυτόχρονα, με σκοπό τη συνεισφορά στην πληρέστερη περιγραφή και βαθύτερη κατανόηση του προφίλ των συμμετεχόντων σε σχέση με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Οι περιορισμένες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα σχετικά με τον ΚΕ/ΚΘ, αφορούν κυρίως μαθητές γυμνασίου (για μια εμπειριστατωμένη ανασκόπηση βλ. Antoniadou & Kokkinos, 2013), ενώ η σχετική ερευνητική βιβλιογραφία κατέδειξε ελάχιστες έρευνες που αφορούσαν ευρύτερο φάσμα ηλικιών, οι οποίες όμως δεν επικεντρώνονται αποκλειστικά στον ΚΕ/ΚΘ και στα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Επομένως, η ταυτόχρονη διερεύνηση του φαινομένου σε μαθητές δημοτικού σχολείου, γυμνασίου και λυκείου, θα προσφέρει συμπληρωματικά στοιχεία στην κατανόηση του φαινομένου και θα βοηθήσει ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο, και σε ποια ηλικιακή ομάδα τα υπό μελέτη χαρακτηριστικά διαδραματίζουν σημαντικότερο προβλεπτικό ρόλο. Εάν οι αναλύσεις που θα πραγματοποιηθούν σε κάθε μία από τις τρεις ηλικιακές ομάδες υποδείξουν παρόμοια αποτελέσματα ενδέχεται τα ευρήματα να καταδεικνύουν ότι ο ΚΕ/ΚΘ αφορά παρόμοια πρότυπα συμπεριφορών και επομένως η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης θα μπορούσε να είναι περισσότερο γενικευμένη.

Σκοπός και υποθέσεις της παρούσας έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της σχέσης ανάμεσα στις εμπειρίες ΚΘ/ΚΕ και τα ατομικά χαρακτηριστικά μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου, καθώς και των τριών τάξεων γυμνασίου και λυκείου. Συγκεκριμένα, η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση: α) της συχνότητας εκδήλωσης του ΚΕ σε μαθητές προ-εφηβικής και εφηβικής ηλικίας, β) της επίδρασης του φύλου των μαθητών στη συχνότητα και στο ρόλο συμμετοχής τους σε περιστατικά ΚΕ/ΚΘ, γ) της επίδρασης που ασκούν στην εμφάνιση του φαινομένου, η χρήση των ΤΠΕ (συχνότητα και δεξιότητες χρήσης, προσανατολισμός χρήσης διαδικτύου, επικίνδυνη χρήση διαδικτύου, άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου), οι κοινωνικές σχέσεις και δεξιότητες του μαθητή, (σχέσεις με συνομηλίκους, συνεργασία, αυτό-έλεγχος, διεκδικητικότητα, ενσυναίσθηση) και η προσωπικότητά του (ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά, αναζήτηση αισθητηριακών ερεθισμάτων, αυτοεκτίμηση), και τέλος δ) των παραγόντων που προβλέπουν την εμπλοκή των μαθητών σε περιστατικά ΚΘ/ΚΕ.

Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία αναμένεται ότι: α) στα περιστατικά ΚΕ θα συμμετέχουν συχνότερα τα αγόρια με το ρόλο του θύτη και του θύτη-θύματος και οι μαθητές γυμνασίου με οποιοδήποτε ρόλο, ενώ τα κορίτσια θα αποτελούν συχνότερα θύματα του ΚΕ (Υ1), β) οι συμμετέχοντες στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ θα σημειώσουν υψηλή βαθμολογία στη συχνότητα και στην επικίνδυνη χρήση του διαδικτύου, καθώς και στην άρση αναστολής κατά τη χρήση του, ενώ αναμένεται ότι οι θύτες του ΚΕ θα σημειώσουν υψηλή βαθμολογία στις δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου και τα θύματα χαμηλή (Υ2), γ) τα θύματα του ΚΕ θα δηλώσουν λιγότερες σχέσεις με τους συνομηλικούς τους, χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες, ενώ οι θύτες του ΚΕ αναμένεται να έχουν χαμηλή βαθμολογία στην ενσυναίσθηση, και υψηλή στα ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά και στην αναζήτηση αισθητηριακών ερεθισμάτων (Υ3), δ) η χρήση του διαδικτύου θα συνδέεται θετικά με την άρση αναστολής κατά τη χρήση του, τις δεξιότητες χρήσης διαδικτύου, την αναζήτηση αισθητηριακών ερεθισμάτων, τα ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά, ενώ αρνητική αναμένεται να είναι η σχέση αυτή με την αυτοεκτίμηση, τις κοινωνικές σχέσεις και δεξιότητες. Οι κοινωνικές σχέσεις και δεξιότητες θα έχουν θετική σχέση με την αυτοεκτίμηση και τα ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά, τα οποία αναμένεται να παρουσιάσουν θετική σχέση με την αναζήτηση αισθητηριακών ερεθισμάτων και την άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου. Όσον αφορά τους παράγοντες οι οποίοι θα προβλέπουν τη συμμετοχή των μαθητών στον ΚΕ/ΚΘ, στην περίπτωση της ΚΘ αναμένεται να συγκαταλέγονται το φύλο (κορίτσια), η επικίνδυνη και συχνή χρήση του διαδικτύου, η άρση αναστολής κατά τη χρήση του, η αναζήτηση αισθητηριακών ερεθισμάτων και οι φτωχές κοινωνικές σχέσεις και δεξιότητες. Στους προβλεπτικούς παράγοντες του ΚΕ αναμένεται να συγκαταλέγονται το φύλο (αγόρια), η επικίνδυνη και συχνή χρήση του διαδικτύου καθώς και η άρση αναστολής κατά τη χρήση του, ενώ σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες αναμένεται να αποτελούν τα ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας και η χαμηλή συναισθηματική ενσυναίσθηση (Υ4).

Μέθοδος

Συμμετέχοντες και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του δεύτερου τρίμηνου του 2012 σε 429 μαθητές: Ε' και Στ' δημοτικών σχολείων (29%), γυμνασίων (34%) και λυκείων (37%) των Περιφερειών Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης και Νοτίου Αιγαίου. Το δείγμα ήταν ευκαιριακό. Ως προς το φύλο των μαθητών, 220 (51%) ήταν αγόρια (δημοτικό σχολείο= 64, γυμνάσιο= 79, λύκειο= 77) και 203 κορίτσια (49%) (δημοτικό σχολείο= 60, γυμνάσιο= 63, λύκειο= 80), ενώ η ηλικία τους κυμαινόταν από 10 έως 18 έτη. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, η οποία διήρκεσε 30-35 λεπτά, έγινε στο χώρο του σχολείου, ήταν εθελοντική, πραγματοποιήθηκε κατόπιν ενημέρωσης των γονέων των συμμετεχόντων, στους οποίους τονίστηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα της συλλογής των δεδομένων.

Ερευνητικά εργαλεία

Σε κάθε μαθητή χορηγήθηκε μια συστοιχία ερευνητικών εργαλείων αυτό-αναφοράς:

Χρήση ΤΠΕ (Χρήση διαδικτύου, προσανατολισμός διαδικτυακών δραστηριοτήτων, είδος και δεξιότητες χρήσης διαδικτύου)

Για την εκτίμηση της συχνότητας χρήσης του διαδικτύου χρησιμοποιήθηκαν δύο κατασκευασμένες για τις ανάγκες της έρευνας ερωτήσεις: «Πόσο συχνά συνδέεσαι στο διαδίκτυο;» και «Πόση ώρα περίπου μένεις συνδεδεμένος στο διαδίκτυο κάθε φορά που το χρησιμοποιείς;». Οι ερωτήσεις βαθμολογούνταν σε κλίμακα τεσσάρων διαβαθμίσεων από

1=Ποτέ έως 4= Κάθε μέρα, για την πρώτη, και από 1 = Μισή ώρα ή καθόλου έως 4= Πάνω από 3 ώρες για τη δεύτερη. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις αξιολογήθηκαν συνδυαστικά και προέκυψαν τέσσερις κατηγορίες χρήσης του διαδικτύου: 1= Απουσία χρήσης (ζεύγη απαντήσεων: 1-1, 1-2, 1-3, 1-4), 2= Χαμηλή χρήση (ζεύγη απαντήσεων: 2-1, 2-2, 3-1, 2-3), 3= Μέση χρήση (ζεύγη απαντήσεων: 2-4, 3-2, 3-3, 4-1, 4-2) και 4= Υψηλή χρήση (ζεύγη απαντήσεων: 3-4, 4-3, 4-4).

Για την αξιολόγηση του είδους χρήσης του διαδικτύου, του προσανατολισμού των διαδικτυακών δραστηριοτήτων, καθώς και των δεξιοτήτων χρήσης του διαδικτύου χρησιμοποιήθηκαν 22 δηλώσεις από το ερωτηματολόγιο των Livingstone, Haddon, Görzig και Ólafsson (2011) που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας του Ευρωπαϊκού Δικτύου EU Kids Online, η οποία απευθυνόταν σε μαθητές προ-εφηβικής και εφηβικής ηλικίας και αφορούσε τη χρήση του διαδικτύου κατά τον τελευταίο μήνα. Οι απαντήσεις βαθμολογούνταν σε μία διχοτομική κλίμακα (0 = όχι, 1 = ναι).

Συγκεκριμένα, δύο ερωτήσεις εξέταζαν το είδος χρήσης του διαδικτύου από τους μαθητές (ασφαλής / επικίνδυνη χρήση) («Είπες σε κάποιον τον προσωπικό κωδικό ασφαλείας κάποιου διαδικτυακού σου λογαριασμού - ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης κ.ά.» και «Έδωσες προσωπικές πληροφορίες σε άτομα που δε γνωρίζεις κατά τη διάρκεια συνομιλιών στο διαδίκτυο - όνομα, τηλέφωνο, διεύθυνση κ.ά.»). Υψηλότερη βαθμολογία ήταν ενδεικτική επικίνδυνης χρήσης.

Για τη διερεύνηση του προσανατολισμού των διαδικτυακών δραστηριοτήτων των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν 17 δηλώσεις που αντιστοιχούσαν σε τρεις κατηγορίες δραστηριοτήτων: διαδικτυακές δραστηριότητες προσανατολισμένες στο περιεχόμενο (5 δηλώσεις, π.χ.: «Χρησιμοποίησες το διαδίκτυο για να βρεις πληροφορίες για τις σχολικές σου εργασίες»), διαδικτυακές δραστηριότητες προσανατολισμένες στην επικοινωνία (6 δηλώσεις, π.χ.: «Έστειλες/έλαβες μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου») και διαδικτυακές δραστηριότητες προσανατολισμένες στη συμμετοχή ομιλών (6 δηλώσεις, π.χ.: «Παίζεις παιχνίδια με άλλους χρήστες του διαδικτύου»). Η συνολική βαθμολογία σε κάθε κατηγορία προέκυψε από το άθροισμα των βαθμολογιών του στις επιμέρους δηλώσεις.

Τέλος, οι τρεις τελευταίες ερωτήσεις αφορούσαν τις δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου και εξέταζαν την ικανότητα του μαθητή να προστατεύει τον εαυτό του από κινδύνους (π.χ. «Μπορείς να «μπλοκάρεις» ανεπιθύμητα μηνύματα και αποστολές στο ηλεκτρονικό σου ταχυδρομείο;»). Υψηλότερη βαθμολογία ήταν ενδεικτική υψηλών δεξιοτήτων χρήσης του διαδικτύου.

Εμπειρίες ΚΘ/ΚΕ

Για την αξιολόγηση των εμπειριών ΚΘ και ΚΕ χρησιμοποιήθηκε το *Ερωτηματολόγιο Εμπειριών Κυβερνο-εκφοβισμού και Κυβερνο-θυματοποίησης* (ΕΡΕΚΕΚΘΥ) (Αντωνιάδου & Κόκκινος, 2011), ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς, το οποίο περιλαμβάνει δύο υποκλίμακες που αξιολογούν αντίστοιχα εμπειρίες ΚΕ και ΚΘ σε μαθητές προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας. Κάθε κλίμακα αποτελείται από δώδεκα (12) ερωτήσεις (π.χ. «Σου έχει στείλει κάποιος μήνυμα (στο κινητό ή μέσω διαδικτύου) με σκοπό να σε απειλήσει;», «Έχεις στείλει μήνυμα (στο κινητό ή μέσω διαδικτύου) σε κάποιον με σκοπό να τον απειλήσεις;») που αφορούν στη συχνότητα εκδήλωσης κάθε μία από τις συμπεριφορές που περιγράφονται. Ο μαθητής καλείται να απαντήσει στη βάση μιας πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (από 1= ποτέ έως 5=κάθε μέρα) πόσο συχνά του συνέβη, ή πόσο συχνά διέπραξε αντίστοιχα τη συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα. Το ΕΡΕΚΕΚΘΥ αξιολογεί εμπειρίες άμεσου και έμμεσου ΚΕ/ΚΘ οι οποίες πραγματοποιούνται με τη χρήση του κινητού τηλεφώνου και του διαδικτύου, βασίζεται σε αντίστοιχα διεθνή και ευρέως γνωστά ερωτηματολόγια μέτρησης ΚΕ/ΚΘ (Hinduja & Patchin, 2009; Smith et al., 2006) και η αξιοπιστία του έχει κριθεί ικανοποιητική σε προηγούμενες έρευνες (Κόκκινος, Αντωνιάδου, Δαλάρα, Κουφογάζου, & Παπατζίκη, 2012). Στην παρούσα έρευνα οι κλίμακες ΚΘ και ΚΕ

είχαν υψηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής άλφα του Cronbach και στις τρεις βαθμίδες (ΚΘ: δημοτικό σχολείο: 0,91, γυμνάσιο: 0,95, λύκειο: 0,77 και ΚΕ: δημοτικό σχολείο: 0,91, γυμνάσιο: 0,95, λύκειο: 0,93), ενώ η παραγοντική ανάλυση υπέδειξε και για τις δύο υποκλίμακες τη μονοπαραγοντική λύση.

Άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου

Για την αξιολόγηση της άρσης της αναστολής του μαθητή κατά τη χρήση του διαδικτύου χορηγήθηκαν οι κλίμακες *Social Confidence Scale* και *Socially Liberating Scale* από το ερωτηματολόγιο *Internet Behaviors and Attitudes* των Morahan-Martin και Schumacher (2000), μεταφρασμένες στα Ελληνικά. Οι δύο κλίμακες αποτελούνται συνολικά από 15 δηλώσεις (π.χ. «Το διαδίκτυο μου επιτρέπει να κάνω ευκολότερα νέους φίλους», «Είμαι πιο φιλικός (όταν μιλάω) στο διαδίκτυο, από ό,τι είμαι στην κανονική ζωή»), στις οποίες ο μαθητής καλείται να δηλώσει τη συχνότητα με την οποία πράττει την περιγραφόμενη συμπεριφορά, στη βάση μιας τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert (από 1= διαφωνώ απόλυτα έως 4= συμφωνώ απόλυτα). Η παραγοντική δομή, αξιοπιστία και εγκυρότητα των κλιμάκων έχει επιβεβαιωθεί σε προηγούμενες έρευνες (Morahan-Martin & Schumacher, 2000). Η κλίμακα είχε υψηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής άλφα του Cronbach και στις τρεις βαθμίδες (δημοτικό σχολείο: 0.86, γυμνάσιο: 0.89, λύκειο: 0.79), ενώ η παραγοντική ανάλυση επαλήθευσε την ύπαρξη ενός μονοδιάστατου παράγοντα για κάθε υποκλίμακα και στις τρεις βαθμίδες.

Ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά

Για την αξιολόγηση των ψυχοπαθητικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο *Youth Psychopathic Traits Inventory-Short Version (YPI-short)*, (Van Baardewijk, Andershed, Stegge, Nilsson, Scholte, & Vermeiren, 2010) για τους μαθητές γυμνασίου και λύκειου και το *Youth Psychopathic Traits Inventory-Child Version- Short (YPI-CV-short)* για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου, αντίστοιχα. Τα δύο ερωτηματολόγια αποτελούν σύντομες εκδοχές του ερωτηματολογίου *Youth Psychopathic Traits Inventory*. Οι κλίμακες του YPI αξιολογούν τρεις διαστάσεις της ψυχοπαθητικής προσωπικότητας: Την αναλγησία-απάθεια (αφορά χαρακτηριστικά αναλγησίας, απάθειας και ασυνειδησίας του μαθητή), τη μεγαλομανία-χειριστικότητα (αφορά χαρακτηριστικά μεγαλομανίας, ψεύδους, χειραγώγησης καθώς και ανειλικρινούς γοητείας) και την παρορμητικότητα-ανευθυνότητα (αφορά χαρακτηριστικά παρορμητικότητας, αναζήτησης συγκίνησης και ανευθυνότητας). Η σύντομη εκδοχή του YPI αποτελείται από 18 δηλώσεις (π.χ. «Όταν οι άλλοι άνθρωποι έχουν προβλήματα, είναι συχνά από δικό τους φταίξιμο, οπότε δε θα έπρεπε να τους βοηθάει κανείς», «Το να νιώθεις ενοχές και τύψεις για πράγματα που έκανες και πλήγωσαν άλλους ανθρώπους, είναι σημάδι αδυναμίας»), οι οποίες ισοκατανέμονται στις τρεις προαναφερθείσες διαστάσεις. Ο μαθητής καλείται να απαντήσει σε μια τετράβαθμη κλίμακα (από 1= Δεν ισχύει καθόλου, έως 4= Ισχύει πάρα πολύ) για το κατά πόσο τον εκφράζει η κάθε δήλωση. Προηγούμενες έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι κλίμακες παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση με άλλα ερωτηματολόγια αξιολόγησης ψυχοπαθητικής συμπεριφοράς, έχουν καλές ψυχομετρικές ιδιότητες, ενώ όσον αφορά στις σύντομες εκδοχές τους, αυτές φαίνεται ότι ανταποκρίνονται στην παραγοντική δομή των αρχικών κλιμάκων και έχουν καλή αξιοπιστία και εγκυρότητα σε ξενόγλωσσα και ελληνόγλωσσα δείγματα (Fanti, Frick, & Georgiou, 2009· VanBaardewijk, Andershed, Stegge, Nilsson, Scholte, & Vermeiren, 2010). Στην παρούσα έρευνα η κλίμακα είχε υψηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής άλφα του Cronbach και στις τρεις βαθμίδες (δημοτικό σχολείο: 0,86, γυμνάσιο: 0,89, λύκειο: 0,79), ενώ η παραγοντική ανάλυση υπέδειξε τρεις παράγοντες που αντιστοιχούσαν και για τρεις βαθμίδες στις τρεις διαστάσεις που προτείνουν οι κατασκευαστές.

Κοινωνικές δεξιότητες

Το Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων (*Social Skills Rating System, SSRS*) (Gresham & Elliot, 1990) αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης μέσω αυτοαναφοράς της κοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών παιδικής, προ-εφηβικής και εφηβικής ηλικίας (κλίμακες για μαθητές), αλλά και ετεροαναφοράς (κλίμακες για εκπαιδευτικό και γονείς). Οι κλίμακες για τους μαθητές κυκλοφορούν σε διαφορετικές εκδοχές, που ανταποκρίνονται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και συνολικά αφορούν το ηλικιακό εύρος 3-18 ετών. Το SSRS αξιολογεί σε μια κλίμακα τριών διαβαθμίσεων τύπου Likert (από 0= ποτέ, έως 2= πολύ συχνά) τη συχνότητα εκδήλωσης προβληματικών συμπεριφορών ή συμπεριφορών οι οποίες αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή καθώς και στην ακαδημαϊκή του ικανότητα. Από το σύνολο των κλιμάκων αυτοαναφοράς, στη συγκεκριμένη έρευνα χορηγήθηκαν εκείνες που αξιολογούν τη συνεργασία, τη διεκδικητικότητα, και τον αυτοέλεγχο (π.χ. «Κάνω εύκολα καινούριους φίλους», «Ζητώ βοήθεια από ενήλικες όταν οι άλλοι μαθητές προσπαθούν να με χτυπήσουν ή με σπρώχνουν»). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του SSRS έχει εξεταστεί σε μεγάλα δείγματα μαθητών και έχει αποδειχθεί η συντρέχουσα και η συγκλίνουσα εγκυρότητά του (Fox & Boulton, 2005; Reiter & Lapidot-Lefler, 2007). Στην παρούσα έρευνα οι κλίμακες είχαν υψηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής άλφα του Cronbach και στις τρεις βαθμίδες (δημοτικό σχολείο: 0,87, γυμνάσιο: 0,93, λύκειο: 0,83), ενώ δεν επιχειρήθηκε παραγοντική ανάλυση, καθώς, σύμφωνα με τις υποδείξεις των κατασκευαστών, ορισμένες δηλώσεις αντιστοιχούν σε περισσότερες από μια υποκλίμακες ταυτόχρονα.

Αναζήτηση αισθητηριακών ερεθισμάτων

Για την αξιολόγηση της αναζήτησης αισθητηριακών ερεθισμάτων χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αναζήτησης Αισθητηριακών Ερεθισμάτων για Εφήβους (*The Sensation Seeking Scale for Adolescents, SSS-A*) (Stephenson, Palmgreen, Hoyle, Donohew, Lorch, & Colon, 1999) και ερωτήσεις από την Κλίμακα Αναζήτησης Αισθητηριακών Ερεθισμάτων για Παιδιά «*The Sensation Seeking Scale for Children*» (SSSC) (Morrongiello & Lasenby, 2006), μεταφρασμένες στα Ελληνικά. Η κλίμακα SSS-A αξιολογεί τις 4 διαστάσεις της αναζήτησης αισθητηριακών ερεθισμάτων (αναζήτηση περιπέτειας, άρση αναστολής, αναζήτηση εμπειριών και τάση για βίωση ανίας) σε εφήβους 13-19 ετών και αποτελείται από 20 στοιχεία (π.χ. «Θα μου άρεσε να εξερευνώ άγνωστα μέρη», «Θα μου άρεσε να κάνω αναρρίχηση»), τα οποία απαντώνται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα (από 1= διαφωνώ απόλυτα έως 5= συμφωνώ απόλυτα). Έχει βρεθεί ότι η κλίμακα παρουσιάζει ικανοποιητικό δείκτη αξιοπιστίας (Stephenson et al., 1999). Δύο στοιχεία του ερωτηματολογίου τα οποία δεν κρίθηκαν κατάλληλα για παιδιά μικρότερης ηλικίας, αντικαταστήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας με στοιχεία της κλίμακας *The Sensation Seeking Scale for Children* (SSSC) (Morrongiello & Lasenby, 2006), που έχουν το ίδιο νόημα. Η κλίμακα SSSC είναι κατάλληλη για παιδιά 9-12 ετών. Στην παρούσα έρευνα, η κλίμακα είχε υψηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής άλφα του Cronbach και στις τρεις βαθμίδες (δημοτικό σχολείο: 0,89, γυμνάσιο: 0,90, λύκειο: 0,82), ενώ η παραγοντική ανάλυση υπέδειξε δύο ομοιογενείς παράγοντες για κάθε βαθμίδα, οι οποίοι αντιστοιχούσαν εννοιολογικά στις διαστάσεις της αναζήτησης περιπέτειας και της αναζήτησης εμπειριών. Οι δηλώσεις που αξιολογούσαν την τάση για βίωση ανίας δεν φόρτιζαν σε έναν παράγοντα και ως εκ τούτου εξαιρέθηκαν από περαιτέρω αναλύσεις.

Κοινωνικές σχέσεις και αυτοεκτίμηση

Για την αξιολόγηση των σχέσεων του μαθητή με τους συνομηλικούς του, καθώς και της αυτοεκτίμησης του, επιλέχθηκαν οι κλίμακες *Σχέσεις με τους συνομηλικούς και Αυτοεκτίμηση* από το ερωτηματολόγιο *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου - ΠΑΤΕΜ* (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α, β). Το ΠΑΤΕΜ αποτελεί την Ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου *Self-perception Profile for Children* (Harter, 1985). Αποτελείται από 30 ερωτήσεις αυτοαναφοράς, οι οποίες έχουν δυαδική μορφή (θετική και αρνητική διατύπωση της ίδιας δήλωσης),

απαντώνται σε μια τετράβαθμη κλίμακα (Για τη θετική δήλωση: 4= Απόλυτα μου ταιριάζει και 3= Μάλλον μου ταιριάζει και για την αρνητική δήλωση: 2= Μάλλον μου ταιριάζει και 1= Απόλυτα μου ταιριάζει) και αντιστοιχούν στις έξι επιμέρους κλίμακες (σχολική ικανότητα, σχέσεις με συνομηλίκους, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση, διαγωγής-συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση) (π.χ. «Μερικά παιδιά είναι συχνά δυσαρεστημένα με τον εαυτό τους. ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά είναι αρκετά ευχαριστημένα με τον εαυτό τους»). Διατίθεται σε τέσσερις διαφορετικές εκδοχές που αντιστοιχούν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το ΠΑΤΕΜ II, για τους μαθητές δημοτικού σχολείου, το ΠΑΤΕΜ III, για μαθητές γυμνασίου και το ΠΑΤΕΜ IV, για μαθητές λυκείου. Το ΠΑΤΕΜ έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στον παιδικό, προ-εφηβικό και εφηβικό πληθυσμό και διαθέτει καλές ψυχομετρικές ιδιότητες (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α· 2001β). Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι κλίμακες της *Αυτοεκτίμησης* και των *Σχέσεων με τους Συνομηλίκους* είχαν ικανοποιητικό δείκτη εσωτερικής συνοχής άλφα του Cronbach και στις τρεις βαθμίδες (Αυτοεκτίμηση: δημοτικό σχολείο: 0,75, γυμνάσιο: 0,76, λύκειο: 0,65 και Σχέσεις με τους συνομηλίκους: δημοτικό σχολείο: 0,76, γυμνάσιο: 0,78, λύκειο: 0,70 αντίστοιχα).

Ενσυναίσθηση

Για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο *Basic Empathy Scale* των Jolliffe και Farrington (2006), το οποίο αξιολογεί τη γνωστική (9 δηλώσεις) και τη συναισθηματική ενσυναίσθηση (11 δηλώσεις) (π.χ. «Μπορώ να καταλάβω τη χαρά ενός φίλου μου όταν τα καταφέρνει σε κάτι», «Φοβάμαι όταν παρακολουθώ τους ηθοποιούς μιας ταινίας τρόμου»). Οι δηλώσεις είναι κατάλληλες για μαθητές προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας και απαντώνται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα (από 1= Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα). Προηγούμενες έρευνες υποστηρίζουν την παραγοντική δομή αλλά και τις ψυχομετρικές ιδιότητες του εργαλείου (Jolliffe & Farrington, 2006). Στην παρούσα έρευνα η κλίμακα είχε υψηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής άλφα του Cronbach και στις τρεις βαθμίδες (δημοτικό σχολείο: 0,80, γυμνάσιο: 0,79, λύκειο: 0,83), ενώ η παραγοντική ανάλυση προκαθορισμένων παραγόντων υπέδειξε δύο παράγοντες και στις τρεις βαθμίδες, οι οποίοι αντιστοιχούσαν στη γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση αντίστοιχα.

Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των δεδομένων, που πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για κάθε βαθμίδα φοίτησης, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 19.

Περιγραφική στατιστική

Αρχικά, οι μαθητές κατηγοριοποιήθηκαν σε υποομάδες (ρόλοι) ως προς το είδος εμπλοκής τους στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ, με βάση τη βαθμολογία τους στις κλίμακες ΚΕ και ΚΘ και συγκεκριμένα τις τιμές των άνω και κάτω τεταρτημορίων, έτσι ώστε το πρώτο και τελευταίο σκέλος της κατανομής των τιμών (περίπου το 25%) να περιλαμβάνει τις υψηλότερες και χαμηλότερες τιμές αντίστοιχα⁶. Ακολούθησε ανακωδικοποίηση σε μια τετράβαθμη κλίμακα: οι μαθητές οι οποίοι είχαν χαμηλή βαθμολογία και στις δύο κλίμακες χαρακτηρίστηκαν ως αμέτοχοι, όσοι σημείωσαν υψηλό ΚΕ και χαμηλή ΚΘ ως θύτες, ενώ αυτοί που δήλωσαν χαμηλό ΚΕ και υψηλή ΚΘ χαρακτηρίστηκαν ως θύματα. Τέλος, οι μαθητές οι οποίοι είχαν υψηλή βαθμολογία και στις δύο κλίμακες χαρακτηρίστηκαν ως θύτες-θύματα (βλ. Πίνακα 1)⁷. Παρατηρείται ότι συχνότερος και στις τρεις βαθμίδες είναι ο ρόλος του αμέτοχου (δημοτικό σχολείο 43,7%, γυμνάσιο 24%, λύκειο 23,6%), ενώ ακολουθεί ο ρόλος του θύτη-θύματος (δημοτικό σχολείο 15,9%, γυμνάσιο 15,8%, λύκειο 20,4%). Στην περίπτωση των μαθητών του Δημοτικού και του Γυμνασίου ακολουθεί σε συχνότητα ο ρόλος

του θύτη (δημοτικό σχολείο 11,9%, γυμνάσιο 10,3%) και τελευταίος σε συχνότητα είναι ο ρόλος του θύματος (δημοτικό σχολείο 7,9%, γυμνάσιο 8,9%), ενώ αντίθετα στην περίπτωση του λυκείου ο ρόλος του θύματος (12,7%) εμφανίζεται συχνότερα από το ρόλο του θύτη (12,1%).

Πίνακας 1 Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών που συμμετείχαν με οποιοδήποτε ρόλο στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ

| | Δημοτικό | Γυμνάσιο | Λύκειο | Σύνολο |
|---------------|------------|------------|------------|------------|
| Θύμα | 10 (7,9%) | 13 (8,9%) | 20 (12,7%) | 43 |
| Θύτης | 15 (11,9%) | 15 (10,3%) | 19 (12,1%) | 49 |
| Θύτης-Θύμα | 20 (15,9%) | 23 (15,8%) | 32 (20,4%) | 75 |
| Αμέτοχος | 55 (43,7%) | 35 (24%) | 37 (23,6%) | 127 |
| Σύνολο | 100 | 86 | 108 | 294 |

Πίνακας 2 Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των υπό μελέτη μεταβλητών

| | Δημοτικό | | Γυμνάσιο | | Λύκειο | |
|--|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| Χρήση ΤΠΕ | | | | | | |
| Συχνότητα χρήσης του διαδικτύου | 2,63 | 1,08 | 3,24 | 1,02 | 3,39 | 0,86 |
| Επικίνδυνη χρήση του διαδικτύου | 0,14 | 0,39 | 0,31 | 0,66 | 0,14 | 0,39 |
| Διαδικτυακές δραστηριότητες προσανατολισμένες στο περιεχόμενο | 2,89 | 1,11 | 3,22 | 1,19 | 3,56 | 1,13 |
| Διαδικτυακές δραστηριότητες προσανατολισμένες στην επικοινωνία | 2,07 | 1,69 | 3,10 | 1,80 | 3,04 | 1,53 |
| Διαδικτυακές δραστηριότητες προσανατολισμένες στη συμμετοχή ομολόγων | 1,50 | 1,52 | 2,26 | 1,78 | 2,19 | 1,46 |
| Δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου | 1,77 | 0,99 | 1,94 | 1,04 | 2,30 | 0,86 |
| Εμπειρίες ΚΘ/ΚΕ | | | | | | |
| Κυβερνο-θυματοποίηση | 1,18 | 0,40 | 1,41 | 0,72 | 1,27 | 0,36 |
| Κυβερνό-εκφοβισμός | 1,14 | 0,38 | 1,51 | 0,84 | 1,28 | 0,57 |
| Άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου | 0,48 | 0,48 | 0,71 | 0,61 | 0,63 | 0,43 |
| Ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά | | | | | | |
| Μεγαλομανία- χειριστικότητα | 1,44 | 0,59 | 1,72 | 0,71 | 1,82 | 0,62 |
| Αναλγησία- Απάθεια | 1,92 | 0,88 | 2,07 | 0,89 | 1,91 | 0,76 |
| Υπερκινητικότητα- Παρορμητικότητα | 1,87 | 0,68 | 2,01 | 0,70 | 2,19 | 0,69 |
| Αναζήτηση αισθητηριακών ερεθισμάτων | | | | | | |
| Αναζήτησης περιπέτειας | 3,38 | 1,13 | 3,31 | 1,29 | 3,64 | 1,04 |
| Αναζήτησης εμπειριών | 3,80 | 0,87 | 3,72 | 1,10 | 3,84 | 0,72 |
| Ενσυναίσθηση | | | | | | |
| Συναισθηματική ενσυναίσθηση | 3,72 | 0,75 | 3,56 | 0,78 | 3,81 | 0,63 |
| Γνωστική ενσυναίσθηση | 3,70 | 1,00 | 3,36 | 1,15 | 3,87 | 0,75 |
| Κοινωνικές δεξιότητες | | | | | | |
| Διεκδικητικότητα | 1,17 | 0,36 | 0,91 | 0,46 | 1,01 | 0,37 |
| Συνεργασία | 1,30 | 0,46 | 1,1 | 0,50 | 1,18 | 0,37 |
| Αυτοέλεγχος | 1,10 | 0,36 | 1,00 | 0,49 | 1,03 | 0,37 |
| Κοινωνικές σχέσεις και Αυτοεκτίμηση | | | | | | |
| Αυτοεκτίμηση | 2,82 | 0,70 | 2,54 | 0,79 | 2,76 | 0,46 |
| Σχέσεις με ομολόγους | 2,87 | 0,71 | 2,72 | 0,84 | 3,00 | 0,55 |

Η μέση συμμετοχή των μαθητών στα περιστατικά ΚΘ και ΚΕ υπολογίστηκε με τον προσδιορισμό του μέσου όρου των 12 δηλώσεων της κλίμακας ΚΘ και των αντίστοιχων 12 του ΚΕ. Όσον αφορά τη μέση συμμετοχή του συνόλου των μαθητών (N= 429) στα περιστατικά ΚΘ, υψηλότερη συμμετοχή εμφανίζουν οι μαθητές του γυμνασίου (M= 1,41) (N= 146), ακολουθούν οι μαθητές λυκείου (M= 1,27) (N= 157), ενώ λιγότερο συχνή είναι η συμμετοχή των μαθητών της Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου (M= 1,18) (N=126). Αντίστοιχα, στην περίπτωση του ΚΕ, υψηλότερη ήταν η συμμετοχή των μαθητών γυμνασίου (M= 1,51), λιγότερο συχνή των μαθητών λυκείου (M= 1,28), ενώ σπανιότερη συμμετοχή στα περιστατικά είχαν οι μαθητές δημοτικού σχολείου (M= 1,14). Ο μέσος όρος των μαθητών στις υπόλοιπες υπό μελέτη μεταβλητές παρουσιάζεται στον Πίνακα 2.

Όσον αφορά τις επιμέρους συμπεριφορές ΚΕ/ΚΘ, φαίνεται ότι υπήρχε διαφοροποίηση αναφορικά με τη συχνότητά τους ανάλογα με τη βαθμίδα φοίτησης των μαθητών. Συγκεκριμένα, η συχνότερη συμπεριφορά ΚΕ που δηλώνουν οι μαθητές δημοτικού σχολείου και γυμνασίου είναι *η είσοδος κάποιου σε προσωπικό τους λογαριασμό χωρίς την άδεια τους και για κακόβουλο σκοπό*, ενώ οι μαθητές λυκείου δηλώνουν συχνότερα ότι *αποστέλλουν μηνύματα (στο διαδίκτυο ή στο κινητό τηλέφωνο) για να κοροϊδέψουν, ή να προσβάλουν το θύμα*. Η συχνότερη συμπεριφορά ΚΘ στο δημοτικό σχολείο είναι *η λήψη μηνύματος για κοροϊδία ή προσβολή*, στο γυμνάσιο *η αποστολή μηνύματος σε άλλους με σκοπό την κατασπίλωση της φήμης του θύματος*, ενώ στο λύκειο συχνότερη συμπεριφορά ΚΕ είναι *η ανάρτηση προσβλητικού υλικού στο διαδίκτυο εναντίον του θύματος*.

Διαφορές ως προς το φύλο και το ρόλο συμμετοχής

Με σκοπό να διερευνηθούν οι διαφορές στη μέση συμμετοχή των μαθητών στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ ανάλογα με το φύλο τους, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One-Way ANOVA). Η επίδραση του φύλου των μαθητών στο ρόλο συμμετοχής τους στα περιστατικά εξετάστηκε με το στατιστικό έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (Chi-Square).

Το φύλο διαφοροποιούσε στατιστικά σημαντικά τη συμμετοχή των μαθητών στα περιστατικά ΚΕ στην περίπτωση των μαθητών δημοτικού σχολείου [$F(1, 118)= 2,91, p<0,05$], με τα αγόρια να συμμετέχουν συχνότερα (M= 1,25) από τα κορίτσια (M= 1,12), ενώ στην περίπτωση των μαθητών γυμνασίου διαφοροποιούσε στατιστικά σημαντικά τη συμμετοχή στα περιστατικά ΚΕ [$F(1, 139)= 12,34, p<0,01$] και ΚΘ [$F(1, 140)= 4,78, p<0,05$] με τα αγόρια να σημειώνουν υψηλότερους μέσους όρους και στις δύο περιπτώσεις (M= 1,72 και 1,53 αντίστοιχα) έναντι των κοριτσιών (M= 1,24 και 1,26 αντίστοιχα). Αντίθετα, στην περίπτωση των μαθητών λυκείου, το φύλο δεν βρέθηκε να διαφοροποιεί τη συμμετοχή των μαθητών στα περιστατικά ΚΕ και ΚΘ.

Ως προς το ρόλο συμμετοχής των μαθητών στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ ανάλογα με το φύλο τους, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία από τις τρεις βαθμίδες φοίτησης.

Για τη μελέτη των διαφορών των συμμετεχόντων στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ ως προς τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One-Way ANOVA). Καθώς υπάρχουν τέσσερις ομάδες συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων (Multiple Comparisons Tests) με το κριτήριο LSD.

Όσον αφορά τη χρήση των ΤΠΕ (συχνότητα, δεξιότητες, προσανατολισμός, επικίνδυνη χρήση του διαδικτύου και άρση αναστολής κατά τη διάρκεια της χρήσης του), τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι:

Στην περίπτωση των μαθητών δημοτικού σχολείου, όλοι οι συμμετέχοντες στα περιστατικά διέφεραν ως προς τη χρήση του διαδικτύου με σκοπό την επικοινωνία [$F(3, 94)= 3,26, p<0,05$], τη χρήση του διαδικτύου κατά την οποία ο χρήστης επικεντρωνόταν στο

περιεχόμενο της διαδικτυακής αναζήτησης [$F(3, 94)= 8,61, p<0,00$] και τη χρήση του διαδικτύου με σκοπό τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που αφορούν και ομολόγους [$F(3, 94)=11,53, p<0,00$]. Συγκεκριμένα, η ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων κατέδειξε ότι οι αμέτοχοι μαθητές είχαν χαμηλότερη βαθμολογία στη χρήση με σκοπό την επικοινωνία ($M= 2,58$) και στη χρήση κατά την οποία ο χρήστης επικεντρωνόταν στο περιεχόμενο ($M= 1,40$), συγκριτικά με τους θύτες-θύματα ($M= 3,3$ και 3 αντίστοιχα), με τα θύματα ($M= 3,3$ και $2,4$ αντίστοιχα), και τους θύτες ($M= 3,2$ και $2,4$ αντίστοιχα). Αντίθετα, οι θύτες-θύματα είχαν υψηλότερη βαθμολογία στη χρήση με σκοπό τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που αφορούν και ομολόγους (π.χ. «Έπαιξες παιχνίδια με άλλους χρήστες του διαδικτύου;») ($M=2,6$) συγκριτικά με τους αμέτοχους ($M= 0,74$), τα θύματα ($M= 2,3$) και τους θύτες ($M=2$).

Στην περίπτωση των μαθητών γυμνασίου, οι συμμετέχοντες διέφεραν μόνο στη χρήση του διαδικτύου για σκοπούς επικοινωνίας [$F(3, 77)=5,00, p<0,01$]. Συγκεκριμένα, οι θύτες είχαν υψηλότερη βαθμολογία ($M= 4,21$) από τους θύτες-θύματα ($M= 3,81$), τα θύματα ($M= 2,91$), και τους αμέτοχους ($M= 2,32$).

Στην περίπτωση των μαθητών λυκείου, σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επικίνδυνη χρήση του διαδικτύου [$F(3, 102)= 5,08, p< 0,01$] όπου οι θύτες-θύματα είχαν υψηλότερη βαθμολογία ($M= 0,38$) συγκριτικά με τους αμέτοχους ($M= 0,03$). Επίσης, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη χρήση του διαδικτύου για δραστηριότητες οι οποίες αφορούσαν τη συμμετοχή των ομολόγων του μαθητή [$F(3, 104)= 4,03, p< 0,01$], στη χρήση του διαδικτύου κατά την οποία ο χρήστης επικεντρωνόταν στο περιεχόμενο της διαδικτυακής αναζήτησης [$F(3, 104)= 4,03, p<0,01$] και στη χρήση του διαδικτύου που αφορούσε στην επικοινωνία [$F(3, 104)= 3,93, p< 0,01$] με τους θύτες-θύματα να έχουν υψηλότερη βαθμολογία σε όλες τις περιπτώσεις ($M= 2,94, 4,1$ και $3,69$ αντίστοιχα) συγκριτικά με τους θύτες ($M= 2,26, 3,8$ και $3,53$ αντίστοιχα), τα θύματα ($M= 2,2, 3,8$ και $3,15$ αντίστοιχα), και τους αμέτοχους μαθητές ($M= 1,86, 3,27$ και $2,57$ αντίστοιχα).

Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες αναφορικά με τη συχνότητα και τις δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου σε καμία από τις τρεις σχολικές βαθμίδες. Όσον αφορά την τάση των μαθητών για άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου, στην περίπτωση των μαθητών του δημοτικού σχολείου [$F(3, 95)= 9,74, p<0,00$], χαμηλότερη βαθμολογία είχαν οι αμέτοχοι ($M= 0,27$), συγκριτικά με τους θύτες-θύματα ($M= 0,87$), τα θύματα ($M= 0,80$), και τους θύτες ($M= 0,56$). Στην περίπτωση των μαθητών γυμνασίου [$F(3, 82)= 12,31, p<0,00$] και λυκείου [$F(3, 104)= 8,46, p<0,00$], υψηλότερη βαθμολογία είχαν οι θύτες-θύματα ($M= 1,12$ και $0,96$ αντίστοιχα) συγκριτικά με τους θύτες ($M= 1,02$ και $0,56$ αντίστοιχα), τα θύματα ($M= 0,66$ και $0,72$ αντίστοιχα), και τους αμέτοχους μαθητές ($M= 0,44$ και $0,46$ αντίστοιχα).

Οι συμμετέχοντες στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ δεν διέφεραν ως προς τις σχέσεις τους με τους συνομηλικούς τους σε καμία βαθμίδα.

Όσον αφορά τις κοινωνικές τους δεξιότητες, στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν μόνο στην περίπτωση των μαθητών γυμνασίου. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν διαφορές μόνο στη συνεργασία [$F(3, 81)= 6,25, p<0,01$], στην οποία σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία σημείωσαν οι αμέτοχοι μαθητές ($M= 1,33$), συγκριτικά με τους θύτες-θύματα ($M= 1,12$), τους θύτες ($M= 0,87$) και τα θύματα ($M= 0,83$).

Ως προς τη γνωστική ενσυναίσθηση, οι συμμετέχοντες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά, ενώ προέκυψαν διαφορές στη συναισθηματική ενσυναίσθηση στην περίπτωση των μαθητών γυμνασίου. Συγκεκριμένα, υψηλότερη βαθμολογία στη συναισθηματική ενσυναίσθηση [$F(3, 72)= 4,81, p< 0,01$] είχαν οι αμέτοχοι μαθητές ($M= 3,78$), συγκριτικά με τα θύματα ($M= 3,69$), τους θύτες ($M= 3,24$) και τους θύτες-θύματα ($M= 2,87$).

Η μόνη βαθμίδα στην οποία εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες ως προς τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου που αφορούσε στην αναζήτηση αισθητηριακών ερεθισμάτων, ήταν το γυμνάσιο. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες σημείωσαν σημαντικές διαφορές στην υποκλίμακα που αφορούσε την

αναζήτηση εμπειριών [$F(3, 81) = 4,81, p < 0,01$]. Υψηλότερη βαθμολογία είχαν οι αμέτοχοι μαθητές ($M = 1,25$) συγκριτικά με τους θύτες-θύματα ($M = 1,14$), τους θύτες ($M = 0,89$) και τα θύματα ($M = 0,73$). Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην υποκλίμακα της αναζήτησης περιπέτειας.

Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση των μαθητών, η βαθμολογία των συμμετεχόντων διέφερε μόνο στην περίπτωση του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, ανάμεσα στους μαθητές δημοτικού σχολείου, εκείνοι που συμμετείχαν στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ με το ρόλο του θύματος, είχαν υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της αυτοεκτίμησης [$F(3, 95) = 2,85, p < 0,05$] ($M = 3,27$) συγκριτικά με τους θύτες ($M = 3,20$), τους θύτες-θύματα ($M = 3,06$) και τους αμέτοχους ($M = 2,69$).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά ψυχοπαθητικής προσωπικότητας, οι συμμετέχοντες στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ (θύτες και θύτες-θύματα) είχαν σε όλες τις βαθμίδες φοίτησης υψηλότερη βαθμολογία από τους αμέτοχους, και σε ορισμένες περιπτώσεις και από τα θύματα. Συγκεκριμένα, στο δημοτικό σχολείο οι αμέτοχοι μαθητές είχαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στο χαρακτηριστικό της μεγαλομανίας-χειριστικότητας [$F(3, 96) = 4,71, p < 0,01$], της αναληθσίας-απάθειας [$F(3, 96) = 5,18, p < 0,00$] και της παρορμητικότητας-υπερκινητικότητας [$F(3, 64) = 3,64, p < 0,00$] ($M = 1,30, 1,59$ και $1,58$ αντίστοιχα) από τους θύτες-θύματα ($M = 1,83, 2,36$ και $2,34$ αντίστοιχα), τους θύτες ($M = 1,66, 2,43$ και $2,17$ αντίστοιχα) και τα θύματα ($M = 1,45, 2,37$ και $1,9$ αντίστοιχα). Στο γυμνάσιο υψηλότερη βαθμολογία στο χαρακτηριστικό της μεγαλομανίας-χειριστικότητας [$F(3, 80) = 4,61, p < 0,01$] είχαν οι θύτες-θύματα ($M = 2,28$), και οι θύτες ($M = 2,14$) συγκριτικά με τα θύματα ($M = 1,51$) και τους αμέτοχους μαθητές ($M = 1,39$). Υψηλότερη βαθμολογία είχαν επίσης στα χαρακτηριστικά της αναληθσίας-απάθειας [$F(3, 81) = 4,34, p < 0,01$] και παρορμητικότητας-υπερκινητικότητας [$F(3, 81) = 1,85, p < 0,01$], οι θύτες ($M = 2,67$ και $2,38$ αντίστοιχα) και οι θύτες-θύματα ($M = 2,28$ και $2,5$ αντίστοιχα), συγκριτικά με τα θύματα ($M = 1,82$ και $2,08$ αντίστοιχα) και τους αμέτοχους μαθητές ($M = 1,78$ και $1,83$ αντίστοιχα). Στο λύκειο, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην περίπτωση της αναληθσίας-απάθειας [$F(3, 104) = 4,25, p < 0,01$] και της παρορμητικότητας-υπερκινητικότητας [$F(3, 104) = 9,12, p < 0,00$]. Συγκεκριμένα, στο χαρακτηριστικό της αναληθσίας-απάθειας υψηλότερη βαθμολογία σημείωσαν τα θύματα ($M = 2,3$) συγκριτικά με τους θύτες-θύματα ($M = 2,07$), τους θύτες ($M = 1,91$), και τους αμέτοχους ($M = 1,6$), ενώ στο χαρακτηριστικό της παρορμητικότητας-υπερκινητικότητας υψηλότερη βαθμολογία είχαν οι θύτες-θύματα ($M = 2,66$) συγκριτικά με τους θύτες ($M = 2,35$), τα θύματα ($M = 2,3$) και τους αμέτοχους ($M = 1,6$).

Συσχετίσεις

Οι συσχετίσεις των μεταβλητών υπολογίστηκαν με τη χρήση του δείκτη συνάφειας Pearson r .

Όσον αφορά τις συσχετίσεις του ΚΕ/ΚΘ με τις μεταβλητές, στην περίπτωση των μαθητών δημοτικού σχολείου οι συντελεστές συσχέτισης κυμάνθηκαν από 0,18 μέχρι 0,71. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τον Πίνακα 3, η ΚΘ είχε στατιστικά σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση με τον ΚΕ ($r = 0,71$) και την άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου ($r = 0,57$), μέτρια θετική συσχέτιση με τις διαδικτυακές δραστηριότητες που αφορούν τη συμμετοχή των ομολόγων ($r = 0,42$), μέτρια αρνητική συσχέτιση με τη συναισθηματική ενσυναίσθηση ($r = -0,32$), χαμηλή θετική συσχέτιση με τη μεγαλομανία-χειριστικότητα ($r = 0,29$), την αναληθσία-απάθεια ($r = 0,27$) και την παρορμητικότητα-υπερκινητικότητα ($r = 0,31$), τις δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου ($r = 0,23$), τις διαδικτυακές δραστηριότητες που σχετίζονται με την επικοινωνία ($r = 0,25$) και αρνητική χαμηλή συσχέτιση με την συνεργασία ($r = -0,20$).

Πίνακας 3 Συσχετίσεις ΚΘ κα ΚΕ με τα χαρακτηριστικά των μαθητών δημοτικού σχολείου

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|----------------|---------|---------|-------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|--------|-------|--------|--------|----|
| 1. ΚΘ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. ΚΕ | 0,71** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. ΔΕΞ. ΔΙΑΔ. | 0,23* | .15 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. ΕΠ. ΧΡΗΣΗ | 0,18* | 0,10 | 0,20 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. ΔΡ. ΠΕΡ. | 0,14 | 0,10 | 0,13 | 0,24** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. ΔΡ. ΕΠ. | 0,25** | 0,20* | 0,25 | 0,31** | 0,40** | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. ΔΡ. ΣΥΜΜ. | 0,42** | 0,31** | 0,22* | 0,24** | 0,42** | 0,76** | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. ΔΡ. ΑΝ. | 0,57** | 0,43** | 0,07 | 0,32** | 0,27** | 0,39** | 0,54** | | | | | | | | | | | | | |
| 9. ΑΥΤΟΕ. | 0,19* | 0,15 | 0,11 | 0,02 | 0,26** | 0,28** | 0,32** | 0,27** | | | | | | | | | | | | |
| 10. ΚΟΙΝ. ΣΧ. | 0,03 | -0,07 | 0,21* | -0,04 | -0,01 | 0,17 | 0,23* | 0,11 | 0,33** | | | | | | | | | | | |
| 11. ΣΥΝ. | -0,20* | -0,26** | 0,13 | -0,05 | -0,09 | -0,07 | -0,10 | -0,22* | -0,06 | 0,42** | | | | | | | | | | |
| 12. ΔΕΚΑ. | -0,14 | -0,20* | 0,10 | -0,07 | -0,02 | 0,02 | 0,01 | -0,12 | 0,09 | 0,36** | 0,72** | | | | | | | | | |
| 13. ΑΥΤΟΕΛ. | -0,05 | -0,16 | 0,08 | -0,08 | -0,04 | 0,08 | 0,09 | -0,04 | 0,19* | 0,36** | 0,62** | 0,76** | | | | | | | | |
| 14. ΓΝ. ΕΝΣ. | -0,10 | -0,11 | 0,12 | -0,02 | 0,01 | -0,10 | -0,03 | -0,20* | 0,16 | 0,43** | 0,45** | 0,41** | 0,41** | | | | | | | |
| 15. ΣΥΝ. ΕΝΣ. | -0,32** | -0,34** | -0,02 | -0,05 | -0,25** | -0,26** | -0,26** | -0,38** | -0,26** | -0,01 | 0,32** | 0,24** | 0,25** | 0,14 | | | | | | |
| 16. ΑΝ. ΕΜΠ. | -0,17 | -0,33** | 0,07 | -0,07 | 0,03 | -0,01 | -0,01 | -0,08 | 0,07 | 0,45** | 0,79** | 0,70** | 0,72** | 0,43** | 0,23* | | | | | |
| 17. ΑΝ. ΠΕΡΙΠ. | -0,02 | -0,14 | 0,11 | -0,08 | -0,01 | 0,10 | 0,07 | -0,02 | 0,16 | 0,41** | 0,62** | 0,74** | 0,78** | 0,39** | 0,21* | 0,60** | | | | |
| 18. ΜΕΓ-ΧΕΙΡ. | 0,29** | 0,42** | 0,12 | 0,21* | 0,27** | 0,39** | 0,51** | 0,58** | 0,30** | 0,03 | -0,18* | -0,01 | 0,03 | -0,12 | -0,32** | -0,12 | -0,03 | | | |
| 19. ΑΝ-ΑΠ. | 0,27** | 0,24** | 0,23* | 0,21* | 0,21* | 0,45** | 0,45** | 0,46** | 0,30** | 0,21* | -0,02 | 0,10 | 0,13 | -0,03 | -0,27** | 0,02 | 0,17 | 0,40** | | |
| 20. ΠΑΡ-ΥΠΙΚ. | 0,31** | 0,34** | 0,23* | 0,19* | 0,20* | 0,35** | 0,48** | 0,52** | 0,41** | 0,22* | -0,21* | -0,05 | 0,01 | -0,02 | -0,23* | -0,12 | 0,08 | 0,59** | 0,49** | |

Πίνακας 4 Σοφητίσιες ΚΕ και ΚΘ με τα χαρακτηριστικά των μαθητών γυμνασίου

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---------------|---------|---------|-------|---------|--------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|--------|----|
| 1. ΚΘ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. ΚΕ | 0,62** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. ΔΙΞ. ΔΙΑΔ. | -0,17 | -0,14 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. ΕΠ. ΧΡΗΣΗ | 0,17 | 0,21* | 0,11 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. ΔΡ. ΠΕΡ. | 0,00 | 0,16 | 0,21* | 0,18* | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. ΔΡ. ΕΠ. | 0,19* | 0,30** | 0,23* | 0,39** | 0,48** | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. ΔΡ. ΣΥΜΜ. | 0,23** | 0,28** | 0,21* | 0,35** | 0,37** | 0,65** | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. ΑΡ. ΑΝ. | 0,57** | 0,63** | 0,03 | 0,31** | 0,14 | 0,36** | 0,35** | | | | | | | | | | | | | |
| 9. ΑΥΤΟΕ. | -0,11 | 0,05 | 0,15 | -0,06 | 0,14 | 0,11 | 0,01 | 0,16 | | | | | | | | | | | | |
| 10. ΚΟΙΝ. ΣΧ. | -0,09 | 0,05 | 0,18 | -0,12 | 0,09 | 0,13 | 0,01 | 0,22* | 0,67** | | | | | | | | | | | |
| 11. ΣΥΝ. | -0,05 | -0,02 | 0,17 | -0,17* | -0,05 | -0,09 | -0,05 | 0,04 | 0,46** | 0,39** | | | | | | | | | | |
| 12. ΔΙΕΚΑ. | 0,13 | 0,25** | 0,11 | 0,01 | 0,06 | 0,19* | 0,19* | 0,24** | 0,49** | 0,46** | 0,61** | | | | | | | | | |
| 13. ΑΥΤΟΕΛ. | 0,03 | 0,10 | 0,13 | -0,20* | -0,04 | -0,03 | -0,00 | 0,12 | 0,45** | 0,39** | 0,79** | 0,63** | | | | | | | | |
| 14. ΓΝ. ΕΝΣ. | -0,03 | -0,04 | 0,21* | 0,01 | 0,02 | 0,05 | 0,10 | 0,17 | 0,60** | 0,44** | 0,52** | 0,55** | 0,53** | | | | | | | |
| 15. ΣΥΝ. ΕΝΣ. | -0,30** | -0,43** | -0,09 | -0,25** | -0,07 | -0,28** | -0,32** | -0,42** | -0,06 | -0,09 | -0,06 | -0,24** | -0,03 | -0,06 | | | | | | |
| 16. ΑΝ. ΕΜΠ. | -0,01 | 0,04 | 0,21* | -0,15 | 0,04 | 0,03 | 0,03 | 0,10 | 0,44** | 0,43** | 0,77** | 0,71** | 0,79** | 0,50** | -0,08 | | | | | |
| 17. ΑΝ. ΠΕΡΠ. | 0,16 | 0,21* | 0,09 | -0,05 | 0,06 | 0,03 | 0,11 | 0,21* | 0,31** | 0,34** | 0,73** | 0,64** | 0,75** | 0,47** | -0,14 | 0,66** | | | | |
| 18. ΜΕΓ-ΧΕΙΡ. | 0,35** | 0,48** | 0,05 | 0,22* | 0,07 | 0,29** | 0,29** | 0,42** | 0,14 | 0,17 | 0,07 | 0,39** | 0,14 | 0,22* | -0,41** | 0,20* | 0,23** | | | |
| 19. ΑΝ-ΔΙ. | 0,17 | 0,36** | 0,04 | 0,17 | 0,08 | 0,21* | 0,24** | 0,33** | 0,20* | 0,24** | 0,10 | 0,20* | 0,20* | 0,20* | -0,10 | 0,16 | 0,23** | 0,46** | | |
| 20. ΠΑΡ-ΥΠΡΚ. | 0,23** | 0,39** | 0,03 | 0,30** | 0,14 | 0,29** | 0,26** | 0,38** | 0,22** | 0,22** | 0,02 | 0,31** | 0,10 | 0,26** | -0,15 | 0,07 | 0,20* | 0,51** | 0,53** | |

Πίνακας 5 Σύσχετες ΚΕ και ΚΘ με τα χαρακτηριστικά των μαθητών λυκείου

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|----|
| 1. ΚΘ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. ΚΕ | 0,51** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. ΔΙΞ. ΔΙΑΔ. | 0,09 | 0,13 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. ΕΠ. ΧΡΗΣΗ | 0,27** | 0,50** | 0,10 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. ΔΡ. ΠΕΡ. | 0,16* | 0,19* | 0,24* | 0,20* | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. ΔΡ. ΕΠ. | 0,21** | 0,22** | 0,25** | 0,33** | 0,45** | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. ΔΡ. ΣΥΜΜ. | 0,26** | 0,44** | 0,21* | 0,25** | 0,36** | 0,48** | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. ΑΡ. ΑΝ. | 0,47** | 0,42** | 0,03 | 0,19* | 0,13 | 0,19* | 0,32** | | | | | | | | | | | | | |
| 9. ΑΥΤΟΕ. | 0,17* | 0,06 | 0,02 | -0,09 | 0,01 | 0,10 | 0,11 | 0,28** | | | | | | | | | | | | |
| 10. ΚΟΙΝ. ΣΧ. | 0,12 | 0,16* | 0,02 | 0,08 | 0,03 | 0,12 | 0,11 | 0,17* | 0,59** | | | | | | | | | | | |
| 11. ΣΥΝ. | -0,09 | -0,16 | -0,18* | -0,02 | 0,01 | -0,01 | -0,14 | -0,06 | 0,27** | 0,18* | | | | | | | | | | |
| 12. ΔΙΕΚΔ. | 0,16 | 0,14 | 0,14 | 0,21* | 0,25** | 0,28** | 0,20** | 0,02 | 0,25** | 0,22** | 0,39** | | | | | | | | | |
| 13. ΑΥΤΟΕΑ. | 0,07 | -0,07 | -0,07 | -0,03 | 0,09 | 0,06 | -0,03 | -0,06 | 0,28** | 0,14 | 0,56** | 0,40** | | | | | | | | |
| 14. ΓΝ. ΕΝΣ. | -0,04 | -0,10 | -0,04 | -0,10 | -0,04 | 0,06 | -0,07 | 0,09 | 0,41** | 0,32** | 0,30** | 0,19* | 0,18* | | | | | | | |
| 15. ΣΥΝ. ΕΝΣ. | -0,03 | 0,04 | -0,10 | 0,04 | -0,20* | -0,03 | -0,12 | 0,04 | 0,12 | 0,03 | 0,21** | -0,08 | 0,14 | 0,30** | | | | | | |
| 16. ΑΝ. ΕΜΠ. | 0,05 | -0,03 | -0,01 | -0,07 | 0,05 | 0,08 | 0,01 | -0,11 | 0,33** | 0,25** | 0,65** | 0,50** | 0,62** | 0,24** | 0,21** | | | | | |
| 17. ΑΝ. ΠΕΡΠ. | 0,03 | -0,11 | -0,14 | 0,05 | 0,07 | 0,06 | -0,01 | -0,08 | 0,23** | 0,16* | 0,69** | 0,43** | 0,62** | 0,15 | 0,08 | 0,49** | | | | |
| 18. ΜΕΤ-ΧΕΙΡ. | 0,32** | 0,17* | 0,15 | 0,13 | 0,18* | 0,24** | 0,20* | 0,23** | 0,15 | 0,07 | -0,09 | 0,18* | -0,13 | 0,14 | -0,14 | 0,01 | -0,07 | | | |
| 19. ΑΝ-ΑΠ. | 0,22** | 0,07 | -0,09 | 0,04 | 0,07 | 0,09 | 0,07 | 0,15 | 0,08 | 0,12 | -0,08 | 0,03 | -0,06 | -0,05 | -0,11 | -0,04 | -0,08 | 0,16* | | |
| 20. ΠΑΡ-ΥΠΡΚ. | 0,35** | 0,23** | 0,06 | 0,14 | 0,14 | 0,24** | 0,14 | 0,37** | 0,12 | 0,18* | -0,20* | 0,15 | -0,20* | 0,20* | -0,11 | -0,07 | -0,16 | 0,32** | 0,38** | |

Σημείωση: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$. ΚΘ= Κοβερνο-Θυματοποίηση, ΚΕ= Κοβερνο-εξφοβισμός, ΔΙΞ.ΔΙΑΔ.= Δεξιότητες χρήσης διαδικτύου, ΕΠ. ΧΡΗΣΗ= Επικίνδυνη χρήση διαδικτύου, ΔΡ. ΠΕΡ.=

Διαδικτυακές δραστηριότητες περιεχομένου, ΔΡ. ΕΠ.= Διαδικτυακές δραστηριότητες επικοινωνίας, ΔΡ. ΣΥΜΜ.= Διαδικτυακές δραστηριότητες συμμετοχής, ΑΡ. ΑΝ.= Άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου, ΑΥΤΟΕ.= Αυτοεκτίμηση, ΚΟΙΝ. ΣΧ.= Κοινωνικές σχέσεις με συνομηλικούς, ΣΥΝ.= Συνεργασία, ΔΙΕΚΔ.= Διεκδικητικότητα, ΑΥΤΟΕΑ.= Αυτοέλεγχος ΓΝ. ΕΝΣ.= Γνωστική ενσυναίσθηση, ΣΥΝ. ΕΝΣ.= Συναισθηματική ενσυναίσθηση, ΑΝ. ΕΜΠ.= Αναζήτηση εμπειριών, ΑΝ. ΠΕΡΠ.= Αναζήτηση περιπέτειας, ΜΕΤ-ΧΕΙΡ.= Μεγαλομανία-Χειριστικότητα, ΑΝ-ΑΠ.= Αναλγησία-Απάθεια, ΠΑΡ-ΥΠΡΚ.= Παρορμητικότητα-Υπερκινητικότητα

Όσον αφορά τον ΚΕ, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση με την άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου ($r=0,43$) και τη μεγαλομανία-χειριστικότητα ($r=0,42$) μέτρια αρνητική συσχέτιση με τη συναισθηματική ενσυναίσθηση ($r=-0,34$), χαμηλές θετικές συσχετίσεις με τις διαδικτυακές δραστηριότητες που αφορούν τη συμμετοχή ($r=0,31$) και την επικοινωνία ($r=0,20$), καθώς και με τα χαρακτηριστικά της αναληψίας-απάθειας ($r=0,24$), της παρορμητικότητας-υπερκινητικότητας ($r=0,34$) και τέλος αρνητική χαμηλή συσχέτιση με τη συνεργασία ($r=-0,26$) και τη διεκδικητικότητα ($r=-0,20$).

Στην περίπτωση των μαθητών γυμνασίου οι συντελεστές συσχέτισης κυμάνθηκαν από 0,17 μέχρι 0,62 (Πίνακας 4). Συγκεκριμένα: η ΚΘ σημείωσε στατιστικά σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση με τον ΚΕ ($r=0,62$), υψηλή θετική συσχέτιση με την άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου ($r=0,57$) και μέση θετική με τη μεγαλομανία-χειριστικότητα ($r=0,35$). Χαμηλή θετική συσχέτιση υπήρχε με την επικίνδυνη χρήση του διαδικτύου ($r=0,17$), τις διαδικτυακές δραστηριότητες που αφορούσαν την επικοινωνία ($r=0,19$) και τη συμμετοχή των ομολόγων ($r=0,23$), με την Αναληψία-απάθεια ($r=0,17$) και την παρορμητικότητα-υπερκινητικότητα ($r=0,23$), ενώ τέλος αρνητική χαμηλή συσχέτιση είχε με τη συναισθηματική ενσυναίσθηση ($r=-0,30$). Αναφορικά με τον ΚΕ, στατιστικά σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση παρουσιάστηκε με την άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου ($r=0,63$), μέση θετική με τη μεγαλομανία-χειριστικότητα ($r=0,48$), την αναληψία-απάθεια ($r=0,36$) και την παρορμητικότητα-υπερκινητικότητα ($r=0,39$), και μέση αρνητική συσχέτιση με τη συναισθηματική ενσυναίσθηση ($r=-0,43$). Τέλος, στατιστικά σημαντική χαμηλή θετική συσχέτιση σημειώθηκε ανάμεσα στον ΚΕ και στην επικίνδυνη χρήση του διαδικτύου ($r=0,21$), τις διαδικτυακές δραστηριότητες που αφορούσαν την επικοινωνία ($r=0,30$), και στις δραστηριότητες που συμμετέχουν ομόλογοι ($r=0,28$), καθώς επίσης με τη διεκδικητικότητα ($r=-0,25$) και την αναζήτηση περιπέτειας ($r=0,21$).

Παρόμοια ήταν τα ευρήματα των συσχετίσεων και στην περίπτωση των μαθητών λυκείου (Πίνακας 5), όπου οι συντελεστές Pearson κυμάνθηκαν από 0,16 μέχρι 0,51. Συγκεκριμένα, η ΚΘ είχε στατιστικά σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση με τον ΚΕ ($r=0,51$), μέση με την άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου ($r=0,47$), τη μεγαλομανία-χειριστικότητα ($r=0,32$) και την παρορμητικότητα-υπερκινητικότητα ($r=0,35$) και χαμηλή με την επικίνδυνη χρήση του διαδικτύου ($r=0,27$), τις διαδικτυακές δραστηριότητες που αφορούν το περιεχόμενο ($r=0,16$), την επικοινωνία ($r=0,21$) και τη συμμετοχή των ομολόγων ($r=0,26$), καθώς και με την αυτοεκτίμηση ($r=0,17$) και την αναληψία-απάθεια ($r=0,22$). Ο ΚΕ παρουσίασε στατιστικά σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση με την επικίνδυνη χρήση του διαδικτύου ($r=0,50$), μέση θετική συσχέτιση με την άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου ($r=0,42$) και τις διαδικτυακές δραστηριότητες που αφορούν τη συμμετοχή των ομολόγων ($r=0,44$), και χαμηλή με τις διαδικτυακές δραστηριότητες που αφορούν το περιεχόμενο ($r=0,19$), την επικοινωνία ($r=0,22$), καθώς και με τις κοινωνικές σχέσεις ($r=0,16$), τη μεγαλομανία-χειριστικότητα ($r=0,17$) και την παρορμητικότητα-υπερκινητικότητα ($r=0,23$).

Όσον αφορά τις συσχετίσεις των επιμέρους μεταβλητών, η χρήση του διαδικτύου σχετιζόταν συστηματικά θετικά με την άρση αναστολής κατά τη χρήση του, τις δεξιότητες χρήσης του, τα ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά και σε ορισμένες περιπτώσεις με την αυτοεκτίμηση (μαθητές δημοτικού σχολείου). Οι δραστηριότητες χρήσης του διαδικτύου είχαν θετική συσχέτιση με την αυτοεκτίμηση (μόνο στους μαθητές δημοτικού σχολείου), ενώ η επικίνδυνη χρήση του διαδικτύου αρνητική με τις κοινωνικές δεξιότητες (μόνο στους μαθητές λυκείου), και θετική με τα ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά. Οι κοινωνικές σχέσεις και δεξιότητες, παρουσίασαν θετική συσχέτιση με την αυτοεκτίμηση και τα ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά, ενώ τα τελευταία είχαν θετική συσχέτιση με την άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου και με την αναζήτηση αισθητηριακών ερεθισμάτων, αλλά μόνο στην περίπτωση των μαθητών γυμνασίου.

Πολλαπλές παλινδρομικές αναλύσεις για την πρόβλεψη του κυβερνο-εκφοβισμού και της κυβερνο-θυματοποίησης

Με σκοπό να διερευνηθούν οι παράγοντες που προβλέπουν τη συμμετοχή των μαθητών στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ, χρησιμοποιήθηκε η βηματική πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (stepwise). Συγκεκριμένα, για τους μαθητές κάθε βαθμίδας πραγματοποιήθηκαν δύο παλινδρομικές αναλύσεις πέντε βημάτων. Αναλυτικά, στο πρώτο βήμα περιλήφθηκαν το φύλο και η ηλικία, στο δεύτερο ο ΚΕ ή η ΚΘ αντίστοιχα, στο τρίτο η χρήση των ΤΠΕ (συχνότητα και δεξιότητες χρήσης διαδικτύου, επικίνδυνη χρήση διαδικτύου, προσανατολισμός χρήσης διαδικτύου, άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου), στο τέταρτο οι κοινωνικές δεξιότητες και σχέσεις, η αυτοεκτίμηση, η αναζήτηση αισθητηριακών ερεθισμάτων και στο πέμπτο βήμα τα ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας τα οποία εισήχθησαν τελευταία στο μοντέλο, καθώς αναμενόταν ότι θα αποτελούν τους πιο σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες.

Στην περίπτωση των μαθητών δημοτικού σχολείου, η ΚΘ προβλεπόταν από τον ΚΕ ($\beta = 0,45, p < 0,001$) και την άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου ($\beta = 0,38, p < 0,001$), παράγοντες οι οποίοι εξηγούσαν περίπου το 43% της συνολικής διακύμανσης, με την άρση αναστολής να εξηγεί περίπου το 14% της συνολικής διακύμανσης (Πίνακας 6).

Στην περίπτωση των μαθητών γυμνασίου, η ΚΘ προβλεπόταν από τον ΚΕ ($\beta = 0,70, p < 0,001$) και τη γνωστική ενσυναίσθηση ($\beta = 0,19, p < 0,001$), παράγοντες οι οποίοι εξηγούσαν περίπου το 65% της συνολικής διακύμανσης, με τη γνωστική ενσυναίσθηση να ερμηνεύει το 4% της συνολικής διακύμανσης (Πίνακας 6).

Τέλος, στην περίπτωση των μαθητών λυκείου, η ΚΘ προβλεπόταν από τον ΚΕ ($\beta = 0,35, p < 0,001$), την άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου ($\beta = 0,28, p < 0,001$) και τη μεγαλομανία-χειριστικότητα ($\beta = 0,20, p < 0,001$), παράγοντες οι οποίοι εξηγούσαν περίπου το 38% της συνολικής διακύμανσης, με την άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου να εξηγεί το 8% της συνολικής διακύμανσης και τη μεγαλομανία-χειριστικότητα το 4% αντίστοιχα (Πίνακας 6).

Πίνακας 6 Αποτελέσματα βηματικής πολλαπλής παλινδρόμησης για ΚΘ (παρουσιάζονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης)

| Προβλεπτικοί παράγοντες | Δημοτικό Σχολείο | | | Γυμνάσιο | | | Λύκειο | | |
|--------------------------------------|------------------|---------|---------|--------------|---------|----------|--------------|---------|---------|
| | ΔR^2 | β | t | ΔR^2 | β | t | ΔR^2 | β | t |
| <i>Βήμα 2</i> | | | | | | | | | |
| ΚΕ | 0,29 | 0,45 | 5,08*** | 0,61 | 0,70 | 13,06*** | 0,26 | 0,35 | 4,87*** |
| <i>Βήμα 3</i> | | | | | | | | | |
| Άρση αναστολής κατά χρήση διαδικτύου | 0,41 | 0,38 | 4,31*** | | | | 0,34 | 0,28 | 3,88*** |
| <i>Βήμα 4</i> | | | | | | | | | |
| Γνωστική ενσυναίσθηση | | | | 0,65 | 0,19 | 3,16*** | | | |
| <i>Βήμα 5</i> | | | | | | | | | |
| Μεγαλομανία-χειριστικότητα | | | | | | | 0,38 | 0,20 | 3,02*** |

Σημείωση: *** $p < 0,001$

Ο ΚΕ προβλεπόταν, στην περίπτωση των μαθητών δημοτικού σχολείου, από την ΚΘ ($\beta = 0,26, p < 0,001$) και από το ψυχοπαθητικό χαρακτηριστικό της μεγαλομανίας-χειριστικότητας ($\beta = 0,23, p < 0,05$). Οι παραπάνω παράγοντες εξηγούσαν περίπου το 34% της συνολικής διακύμανσης, με τη μεγαλομανία-χειριστικότητα να εξηγεί περίπου το 5% της συνολικής διακύμανσης (Πίνακας 7).

Στην περίπτωση των μαθητών γυμνασίου, ο ΚΕ προβλεπόταν από την ΚΘ ($\beta = 0,48, p < 0,001$), την άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου ($\beta = 0,32, p < 0,001$), τη γνωστική ενσυναίσθηση ($\beta = -0,21, p < 0,001$) και από τη μεγαλομανία-χειριστικότητα ($\beta = 0,20, p < 0,001$). Οι παραπάνω παράγοντες εξηγούσαν περίπου το 79% της συνολικής διακύμανσης, με την άρση αναστολής να εξηγεί το 8% της συνολικής διακύμανσης, τη γνωστική ενσυναίσθηση το 3,5% και τη μεγαλομανία-χειριστικότητα το 2,5% αντίστοιχα (Πίνακας 7).

Πίνακας 7 Αποτελέσματα βηματικής πολλαπλής παλινδρόμησης για ΚΕ (παρουσιάζονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης)

| Προβλεπτικοί παράγοντες | Δημοτικό Σχολείο | | | Γυμνάσιο | | | Λύκειο | | |
|--------------------------------------|------------------|---------|--------|--------------|---------|----------|--------------|---------|---------|
| | ΔR^2 | β | t | ΔR^2 | β | t | ΔR^2 | β | t |
| <i>Βήμα 2</i> | | | | 0,63 | | | 0,26 | | |
| ΚΘ | 0,29 | 0,26 | 4,8*** | | 0,48 | 7,42*** | | 0,29 | 4,09*** |
| <i>Βήμα 3</i> | | | | 0,08 | | | 0,22 | | |
| Άρση αναστολής κατά χρήση διαδικτύου | | | | | 0,32 | 4,72*** | | 0,15 | 2,14* |
| Δραστηριότητες συμμετοχής ομολόγων | | | | | | | | 0,24 | 3,65*** |
| Επικίνδυνη χρήση διαδικτύου | | | | | | | | 0,34 | 5,31*** |
| <i>Βήμα 4</i> | | | | 0,03 | | | | | |
| Γνωστική ενσυναίσθηση | | | | | -0,21 | -4,14*** | | | |
| <i>Βήμα 5</i> | 0,05 | | | 0,06 | | | | | |
| Μεγαλομανία-χειριστικότητα | | 0,23 | 2,36* | | 0,20 | 3,2*** | | | |

Σημείωση: * $p < 0,05$, *** $p < 0,001$

Τέλος, στην περίπτωση των μαθητών του λυκείου, ο ΚΕ προβλεπόταν από την ΚΘ ($\beta = 0,29, p < 0,001$), την επικίνδυνη χρήση του διαδικτύου ($\beta = 0,34, p < 0,001$), τις διαδικτυακές δραστηριότητες που αφορούσαν στη συμμετοχή των ομολόγων ($\beta = 0,24, p < 0,001$) και από την άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου ($\beta = 0,15, p < 0,05$). Οι παραπάνω παράγοντες εξηγούσαν περίπου το 48% της συνολικής διακύμανσης, με την επικίνδυνη χρήση του διαδικτύου να εξηγεί το 14% της συνολικής διακύμανσης, τις διαδικτυακές δραστηριότητες που αφορούσαν στους ομολόγους το 6% και την άρση αναστολής μόλις το 1,5% της συνολικής διακύμανσης αντίστοιχα (Πίνακας 7).

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στις εμπειρίες ΚΘ/ΚΕ και τα ατομικά χαρακτηριστικά μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου και των τριών τάξεων γυμνασίου και λυκείου. Επιμέρους στόχος ήταν και η μελέτη του ΚΕ/ΚΘ σε τρεις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ταυτόχρονα, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο, και σε ποια ηλικιακή ομάδα τα υπό μελέτη χαρακτηριστικά διαδραματίζουν σημαντικότερο προβλεπτικό ρόλο. Καταρχήν, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα και στις τρεις βαθμίδες δηλώνουν αμέτοχοι στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ, εύρημα αναμενόμενο βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας, ενώ από όσους συμμετείχαν, οι περισσότεροι ήταν θύτες-θύματα. Η συχνή εμφάνιση του διττού αυτού ρόλου μπορεί να αποδοθεί σε δύο αιτίες: η πρώτη οφείλεται στην αδυναμία

των μαθητών να κατανοήσουν τη σημασία της πράξης τους εξαιτίας των μειωμένων μη λεκτικών σημάτων που προσφέρει η διαδικτυακή επικοινωνία (Suller, 2004). Σε αυτήν την περίπτωση, οι μαθητές ενδεχομένως να έχουν ενσωματώσει τα διαδικτυακά πειράγματα στην καθημερινή τους ζωή (συμπεριφορά που δεν θεωρείται ΚΕ) και, εξαιτίας της απρόσωπης φύσης του διαδικτύου, να μην το αντιλαμβάνονται όταν ενοχλούν κάποιον ομόλογο τους. Παρόλα αυτά, τα σχετικά υψηλά ποσοστά συμμετοχής των μαθητών στα περιστατικά με οποιοδήποτε ρόλο είναι ανησυχητικά, καθώς ακόμα και αν δεν πληρούν αυστηρά τα κριτήρια του ΚΕ, εντούτοις πιθανόν να είναι ενδεικτικά μιας «αφελούς» χρήσης του διαδικτύου η οποία είναι πιθανό να οδηγήσει σε σοβαρότερα περιστατικά (Walrave & Heirman, 2011) και γι αυτό απαιτεί την προσοχή των ενηλίκων.

Ένας δεύτερος λόγος στον οποίο θα μπορούσε να αποδοθεί η συχνή αλληλοεπικάλυψη των δύο φαινομένων (ΚΕ/ΚΘ) είναι η επιθυμία για εκδίκηση των μαθητών που έχουν υποστεί εκφοβισμό (σχολικό ή μέσω διαδικτύου) (Hinduja & Patchin, 2006). Συγκεκριμένα, καθώς η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι τα θύματα εκφοβισμού συχνά δεν διαθέτουν τις απαραίτητες στρατηγικές αντιμετώπισης καθώς και τις κοινωνικές δεξιότητες για να ανταποκριθούν στη θυματοποίηση που βιώνουν, ενδέχεται να βρίσκουν μέσω του διαδικτύου μια δίοδο για να διαχειριστούν το άγχος που τους προξενεί αυτή η συμπεριφορά (Fegenbush & Olivier, 2009). Αξίζει να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη έρευνα η συμμετοχή σε περιστατικά ΚΕ αποτελούσε προβλεπτικό παράγοντα για τη συμμετοχή σε ΚΘ, και αντίστροφα. Η ανταπόδοση του εκφοβισμού προκαλεί ένα φαύλο κύκλο, ο οποίος ενδέχεται να έχει σημαντικές συνέπειες σε πολλαπλές πτυχές της ζωής του μαθητή (Hinduja & Patchin, 2009). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό οι μαθητές που δέχονται εκφοβισμό να εξοπλίζονται με πιο λειτουργικές και κοινωνικά αποδεκτές στρατηγικές αντιμετώπισης στα περιστατικά, ώστε να μην καταφεύγουν στην εκδίκηση (Κόκκινος και συν., 2012).

Όσον αφορά τη συμμετοχή των μαθητών στα περιστατικά ανάλογα με το φύλο και τη βαθμίδα φοίτησης, όπως ήταν αναμενόμενο, στα περιστατικά ΚΕ συμμετείχαν συχνότερα τα αγόρια και οι μαθητές γυμνασίου, ενώ τα κορίτσια συχνότερα δήλωσαν θύματα ΚΕ (Y1). Η υπόθεση αναφορικά με την υπεροχή των αγοριών στη συμμετοχή τους στα περιστατικά ΚΕ με το ρόλο του θύτη, ή του θύτη-θύματος, επαληθεύτηκε στην περίπτωση των μαθητών δημοτικού σχολείου και γυμνασίου, αλλά όχι στην περίπτωση των μαθητών λυκείου. Όσον αφορά τη βαθμίδα φοίτησης, επιβεβαιώθηκε ότι οι μαθητές γυμνασίου συμμετείχαν συχνότερα στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ. Γενικά, όπως καταδεικνύει η βιβλιογραφία, οι ηλικίες 12-15 ετών είναι ιδιαίτερα επικίνδυνες για την εκδήλωση περιστατικών ΚΕ/ΚΘ, καθώς οι μαθητές είναι πλέον περισσότερο εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ (περαιτέρω αναλύσεις επιβεβαίωσαν ότι οι μαθητές γυμνασίου είχαν υψηλότερη βαθμολογία στις δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου συγκριτικά με τους μαθητές δημοτικού σχολείου) και επιπλέον είναι γνωστικά και κοινωνικά σε θέση να χρησιμοποιήσουν έμμεσο σχεσιακό εκφοβισμό με μεγαλύτερη άνεση (Ybarra et al., 2007).

Όσον αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ, αναμενόταν ότι οι συμμετέχοντες στα περιστατικά (δηλαδή τα θύματα, οι θύτες και οι θύτες-θύματα) θα έχουν υψηλή βαθμολογία στη συχνότητα χρήσης του διαδικτύου και στην άρση αναστολής κατά τη χρήση του, ενώ οι θύτες θα είχαν υψηλή βαθμολογία στις δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου και τα θύματα χαμηλή (Y2). Η παραπάνω υπόθεση επαληθεύτηκε μερικώς καθώς οι συμμετέχοντες στα περιστατικά χρησιμοποιούσαν συχνότερα το διαδίκτυο για διάφορες δραστηριότητες συγκριτικά με τους αμέτοχους μαθητές, ιδιαίτερα στην περίπτωση των μαθητών δημοτικού σχολείου και λυκείου. Στην περίπτωση των μαθητών γυμνασίου, οι θύτες είχαν υψηλότερη βαθμολογία στη χρήση του διαδικτύου για λόγους επικοινωνίας. Επιπλέον, οι μαθητές λυκείου που συμμετείχαν ως θύτες-θύματα στα περιστατικά έκαναν περισσότερο επικίνδυνη χρήση του διαδικτύου. Δεν επαληθεύτηκε όμως η υπόθεση σχετικά με την υψηλή βαθμολογία των θυτών στις δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου σε καμία σχολική βαθμίδα. Το γεγονός αυτό μπορεί να υποδεικνύει

ότι όλοι οι συμμετέχοντες ανεξαρτήτως σχολικής βαθμίδας είναι πλέον εξίσου εξοικειωμένοι με τη χρήση των ΤΠΕ. Η υπόθεση αναφορικά με την αναστολή κατά τη χρήση του διαδικτύου επαληθεύτηκε σε όλες τις βαθμίδες, καθώς υψηλότερη βαθμολογία είχαν οι συμμετέχοντες (και όχι οι αμέτοχοι στα περιστατικά) και συγκεκριμένα οι θύτες-θύματα. Γενικότερα στην παρούσα έρευνα η άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου αναδείχθηκε συστηματικά ως χαρακτηριστικό στο οποίο διαφέρουν οι συμμετέχοντες, αλλά και σε πολλές περιπτώσεις και ως προβλεπτικός παράγοντας για τη συμμετοχή σε περιστατικά ΚΕ (γυμνάσιο και λύκειο) αλλά και ΚΘ (δημοτικό σχολείο και λύκειο). Η άρση αναστολής παρουσίασε επιπλέον υψηλή συσχέτιση με τον ΚΕ και την ΚΘ. Τα ευρήματα αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά σε θέματα παρέμβασης, καθώς καταδεικνύουν ότι οι μαθητές προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας επιδεικνύουν μέσω του διαδικτύου συμπεριφορά την οποία δε θα επιδείκνυαν στο φυσικό πλαίσιο. Η τάση αυτή μπορεί να αποδοθεί σε σημαντικό βαθμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του διαδικτύου (π.χ. ανωνυμία, ψευδωνυμία, ασύγχρονη επικοινωνία, εξίσωση κοινωνικής θέσης), τα οποία ενθαρρύνουν το μαθητή να προβεί με ευκολία σε συμπεριφορές τις οποίες δε θα τολμούσε στο φυσικό πλαίσιο (π.χ. αντικοινωνική συμπεριφορά, αποκάλυψη προσωπικών στοιχείων και ζητημάτων, γνωριμία με αγνώστους, προσπέλαση ακατάλληλου υλικού), καθώς στο διαδίκτυο έχει την ψευδαίσθηση ότι η συμπεριφορά του δε θα εντοπιστεί, ή δε θα έχει πραγματικές επιπτώσεις (Suller, 2004). Το γεγονός αυτό, μπορεί να έχει σημαντικές αρνητικές συνέπειες, όπως η αποπλάνηση ανηλικού, η οικονομική εκμετάλλευση, ο προσηλυτισμός, ο ΚΕ, κ.ά. Με σκοπό να αποφευχθούν τα παραπάνω φαινόμενα, είναι σημαντικό οι μαθητές να εκπαιδευτούν στην ορθή και ασφαλή χρήση των ΤΠΕ από μικρή ηλικία από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς.

Όσον αφορά τις διαφορές των συμμετεχόντων στις κοινωνικές σχέσεις και δεξιότητες τους, καθώς και στην αυτοεκτίμηση, αναμενόταν ότι τα θύματα ΚΕ θα είχαν χαμηλή βαθμολογία στις σχέσεις με τους συνομηλικούς τους, στην αυτοεκτίμηση και στις κοινωνικές δεξιότητες, ενώ οι θύτες χαμηλή βαθμολογία στην ενσυναίσθηση, και υψηλή στα ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά και στην αναζήτηση αισθητηριακών ερεθισμάτων (Υ3). Η παραπάνω υπόθεση επιβεβαιώθηκε μερικώς. Συγκεκριμένα, δεν υπήρχαν διαφορές στη βαθμολογία των συμμετεχόντων στις σχέσεις τους με τους συνομηλικούς τους, ενώ μόνο στην περίπτωση των μαθητών γυμνασίου φάνηκαν οι αμέτοχοι μαθητές να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στη συνεργασία. Τα ευρήματα αυτά ενδέχεται να υποδεικνύουν ότι η συμμετοχή στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ δεν σχετίζεται άμεσα με τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή, αφού μαθητές με ή χωρίς υψηλές κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να συμμετάσχουν στα περιστατικά. Αντίθετα με την υπόθεση, οι μαθητές δημοτικού σχολείου που υιοθετούσαν το ρόλο του θύματος είχαν υψηλή αυτοεκτίμηση. Αν και το συγκεκριμένο εύρημα είναι αντίθετο προς την αρχική υπόθεση της έρευνας, εντούτοις αξίζει να σημειωθεί ότι ακόμα και στο χώρο του σχολικού εκφοβισμού όπου υπάρχει πληθώρα δεδομένων, η αρνητική σχέση μεταξύ του εκφοβισμού και της αυτοεκτίμησης δεν επαληθεύεται συστηματικά (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi, & Lagerspetz, 1999). Επιπλέον, είναι σημαντικό ότι το συγκεκριμένο εύρημα αφορούσε μόνο τους μαθητές δημοτικού σχολείου, στην περίπτωση των οποίων η συμμετοχή στα περιστατικά ΚΘ προβλεπόταν μόνο από τον ΚΕ και την άρση αναστολής στο διαδίκτυο. Άρα, είναι πιθανό οι μαθητές δημοτικού σχολείου να δέχονταν πειράγματα εξαιτίας της διαδικτυακής τους συμπεριφοράς, τα οποία όμως δεν εκλάμβαναν ως επιθετικά ή απειλητικά και, ως εκ τούτου, δεν επηρέαζαν αρνητικά την αυτοεκτίμησή τους.

Σχετικά με τη συναισθηματική ενσυναίσθηση των μαθητών, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο στην περίπτωση των μαθητών γυμνασίου, όπου υψηλότερη βαθμολογία είχαν οι αμέτοχοι μαθητές, ενώ αρνητική συσχέτιση παρουσίασε με τη μέση συμμετοχή στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ μαθητών δημοτικού σχολείου και γυμνασίου. Τα παραπάνω ευρήματα ενδέχεται να καταδεικνύουν ότι οι μαθητές που συμμετέχουν στα

περιστατικά δεν έχουν πάντα δυσκολία στην αντίληψη της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου, αλλά υπολείπονται στο να συμμερίζονται τα συναισθήματα των άλλων (Ang & Goh, 2010). Όσον αφορά τη γνωστική ενσυναίσθηση, αυτή αποτελούσε αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα για τη συμμετοχή των μαθητών γυμνασίου στα περιστατικά ΚΕ και ΚΘ. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να οφείλεται εν μέρει και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του διαδικτύου, το οποίο οξύνει τη δυσκολία ορισμένων χρηστών να αντιληφθούν τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, εξαιτίας της απρόσωπης φύσης του και των περιορισμένων μη λεκτικών σημάτων που παρέχει (Suller, 2004). Κατά συνέπεια, είναι πιθανό ορισμένοι μαθητές να συμμετέχουν σε περιστατικά ΚΕ/ΚΘ είτε εξαιτίας της δυσκολίας τους να ερμηνεύσουν σωστά τη διαδικτυακή συμπεριφορά των ομολόγων τους είτε εξαιτίας της αδυναμίας τους να αντιληφθούν ότι οι άλλοι χρήστες βιώνουν ενόχληση ή ψυχικό πόνο με τη συμπεριφορά τους.

Όσον αφορά την αναζήτηση αισθητηριακών ερεθισμάτων, μόνο οι αμέτοχοι μαθητές γυμνασίου είχαν υψηλότερη βαθμολογία στην αναζήτηση εμπειριών. Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα δεν επαληθεύονται προηγούμενα ευρήματα αναφορικά με την τάση των συμμετεχόντων σε περιστατικά ΚΕ/ΚΘ να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να αναζητήσουν νέες εμπειρίες (Lyng, 2005- στο Kim & Davis, 2008). Είναι πιθανό οι μαθητές που δήλωσαν ότι αναζητούν νέες εμπειρίες (π.χ. «Θα μου άρεσε να ξεκινούσα για ένα ταξίδι για καινούρια μέρη χωρίς προσχεδιασμένες διαδρομές ή χρονοδιαγράμματα, μόνος μου ή με την οικογένεια μου») να τις αναζητούν εκτός διαδικτύου, με αποτέλεσμα να το χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά.

Τέλος, σχετικά με τις διαφορές των μαθητών στα ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά, επαληθεύτηκε η υπόθεση ότι οι θύτες του ΚΕ θα έχουν υψηλότερη βαθμολογία στα τρία κυρίαρχα χαρακτηριστικά, ενώ επιπλέον βρέθηκε ότι ιδιαίτερα υψηλή βαθμολογία συγκριτικά με τις άλλες ομάδες είχαν και οι θύτες-θύματα. Προηγούμενες έρευνες στο σχολικό (Andreou, Smith, & Keogh, 2000 στο Rigby, 2004), καθώς και στον ΚΕ (Fanti, Demetriou, & Hawa, 2012) έχουν καταδείξει ότι ο μαθητής θύτης-θύμα είναι περισσότερο δυσλειτουργικός, με σοβαρότερη ψυχοπαθολογία και υψηλή βαθμολογία στα ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά. Οι μαθητές αυτοί είναι πιθανότερο να προβαίνουν σκόπιμα στην επιθετική συμπεριφορά, να τη χρησιμοποιούν λειτουργικά και να μην την κάνουν στα πλαίσια αστεϊσμού. Στην παρούσα έρευνα, το χαρακτηριστικό της μεγαλομανίας-χειριστικότητας (τάση μαθητή για επίδειξη μεγαλομανίας, χρήση χειριστικών μεθόδων και εκδήλωση ανειλικρινούς γοητείας) αποτελούσε προβλεπτικό παράγοντα για τη συμμετοχή των μαθητών λυκείου σε περιστατικά ΚΘ και για τη συμμετοχή των μαθητών δημοτικού σχολείου και γυμνασίου σε περιστατικά ΚΕ.

Όσον αφορά τις συσχετίσεις των επιμέρους μεταβλητών, επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ότι η χρήση διαδικτύου θα έχει θετική σχέση με την άρση αναστολής κατά τη χρήση του και τις δεξιότητες χρήσης διαδικτύου, αλλά δεν επιβεβαιώθηκε η θετική συσχέτιση με την αναζήτηση αισθητηριακών ερεθισμάτων. Δεν επιβεβαιώθηκε η αρνητική συσχέτιση της χρήσης του διαδικτύου με την αυτοεκτίμηση και τις κοινωνικές δεξιότητες, αλλά επιβεβαιώθηκε η θετική συσχέτιση με τα ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά. Οι κοινωνικές σχέσεις και δεξιότητες επαληθεύτηκε ότι είχαν θετική συσχέτιση με την αυτοεκτίμηση και τα ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά, ενώ τέλος τα ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά παρουσίασαν θετική συσχέτιση με την άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου, καθώς και με την αναζήτηση αισθητηριακών ερεθισμάτων αλλά μόνο στην περίπτωση των μαθητών γυμνασίου.

Συμπεράσματα

Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι ο ΚΕ φαίνεται να αποτελεί ένα υπαρκτό φαινόμενο σε μαθητές προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι τα περιστατικά λαμβάνουν χώρα συχνότερα ανάμεσα σε μαθητές γυμνασίου, όπως υποδεικνύει η διεθνής βιβλιογραφία (Ybarra et al., 2007). Αντίθετα, οι μαθητές του δημοτικού σχολείου οι οποίοι χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά το διαδίκτυο για οποιοδήποτε σκοπό, φαίνεται να εμπλέκονται σπανιότερα στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ. Γενικά, η παρούσα έρευνα καταδεικνύει ότι τα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ ακολουθούν μια καμπυλόγραμμη πορεία, καθώς είναι περιορισμένα και σπάνια στην περίοδο του δημοτικού σχολείου, αυξάνονται κατά τη διάρκεια του γυμνασίου και μειώνονται ξανά στο λύκειο. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συνάδουν και με τη βιβλιογραφία που αφορά το σχολικό εκφοβισμό και καταδεικνύει ότι οι πιο έμμεσες συμπεριφορές εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα στην πρώιμη εφηβεία, όταν οι μαθητές διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να προβούν σε αυτές (Kaukiainen, et al., 1999). Πράγματι, στην παρούσα έρευνα, οι μαθητές δημοτικού σχολείου δήλωναν συχνότερα άμεσες συμπεριφορές ΚΘ, ενώ οι μαθητές γυμνασίου έμμεσες.

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να συγκρίνει τα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ σε τρεις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ταυτόχρονα, ώστε να διαπιστωθεί εάν ο ΚΕ/ΚΘ αφορά σε παρόμοια πρότυπα συμπεριφορών και, άρα, αν επιδέχεται παρόμοιας παρέμβασης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν και στις τρεις βαθμίδες φοίτησης ως κοινό παράγοντα επικινδυνότητας για τη συμμετοχή στα περιστατικά την αυξημένη χρήση του διαδικτύου, την άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου και τα ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, ενώ η συμμετοχή στο ένα φαινόμενο (ΚΘ ή ΚΕ) προέβλεπε συστηματικά και τη συμμετοχή στο άλλο (ΚΕ ή ΚΘ αντίστοιχα).

Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι ανάμεσα στους μαθητές δημοτικού σχολείου οι οποίοι χρησιμοποιούν σπανιότερα το διαδίκτυο, η συμμετοχή στα περιστατικά αφορά κυρίως την άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου, γεγονός το οποίο ενδέχεται να καταδεικνύει ότι σε αυτές τις ηλικίες η επιθετική συμπεριφορά απορρέει κυρίως από τη φύση του διαδικτύου. Αντίθετα, στην περίοδο του γυμνασίου, κατά την οποία γίνεται περισσότερο γενικευμένη και συχνή χρήση του διαδικτύου, (περαιτέρω αναλύσεις επιβεβαίωσαν ότι οι μαθητές γυμνασίου χρησιμοποιούσαν συχνότερα το διαδίκτυο για οποιοδήποτε λόγο, π.χ., επικοινωνία και συμμετοχή σε διαδικτυακές δραστηριότητες μαζί με τους ομολόγους τους), φαίνεται ότι το διαδίκτυο χρησιμοποιείται περισσότερο λειτουργικά για την επίτευξη επιθετικών στόχων, γεγονός το οποίο αναδεικνύεται και από την υψηλότερη βαθμολογία των συμμετεχόντων στα ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, και ιδιαίτερα στο χαρακτηριστικό της μεγαλομανίας-χειριστικότητας. Τέλος, οι μαθητές λυκείου συμμετείχαν στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ λιγότερο συχνά από τους μαθητές γυμνασίου. Η μείωση της συμμετοχής στα περιστατικά δεν μπορεί να αποδοθεί στη μείωση της χρήσης του διαδικτύου, καθώς (όπως επιβεβαιώθηκε από περαιτέρω αναλύσεις και στην παρούσα έρευνα), οι μαθητές λυκείου χρησιμοποιούν το διαδίκτυο συχνότερα από τους μαθητές γυμνασίου ή εξίσου με αυτούς. Αντίθετα, η μείωση των περιστατικών ΚΕ/ΚΘ στις μεγαλύτερες ηλικίες, η οποία επαληθεύεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, θα πρέπει να αναζητηθεί σε άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα στις στρατηγικές αντιμετώπισης που μπορεί να χρησιμοποιούν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές.

Στους μαθητές γυμνασίου, οι οποίοι συμμετέχουν συχνότερα στα περιστατικά, φαίνεται επίσης να αποτελεί παράγοντα επικινδυνότητας η χαμηλή γνωστική ενσυναίσθησή τους. Καθώς το διαδίκτυο χρησιμοποιείται συχνότερα σε εκείνη την ηλικία, οι μαθητές οι οποίοι έχουν χαμηλή γνωστική ενσυναίσθηση, συνδυαστικά με τα μειωμένα μη λεκτικά σήματα που προσφέρει το διαδίκτυο, είναι πιθανότερο να εμπλακούν στα περιστατικά, εξαιτίας της αδυναμίας τους να αντιληφθούν σωστά τη συναισθηματική κατάσταση των

άλλων χρηστών του διαδικτύου. Αντίθετα, στις ίδιες ηλικίες, οι μαθητές οι οποίοι έχουν υψηλή συναισθηματική ενσυναίσθηση φαίνεται να προστατεύονται από τη συμμετοχή στα περιστατικά.

Αν και τα περιστατικά είναι συχνότερα στους μαθητές γυμνασίου, η παρέμβαση σε θέματα χρήσης των ΤΠΕ και πρόληψης περιστατικών ΚΕ αλλά και άλλων προβληματικών διαδικτυακών συμπεριφορών (π.χ. γνωριμία με αγνώστους, παροχή προσωπικών πληροφοριών κ.ά.), πρέπει να ξεκινάει από μικρότερη ηλικία, ώστε καθώς αυξάνεται με την πάροδο των χρόνων η χρήση του διαδικτύου από τους μαθητές, να μπορούν να το χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη ασφάλεια και υπευθυνότητα.

Η εκπαίδευση των μαθητών στη σωστή χρήση των ΤΠΕ είναι ρόλος των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων. Συγκεκριμένα, όσον αφορά το σχολικό πλαίσιο, οι ΤΠΕ μπορούν να ενταχθούν στα διάφορα γνωστικά πεδία, ενώ οι εκπαιδευτικοί πρέπει με διακριτικότητα να είναι ενήμεροι για τις διαδικτυακές συνήθειες των μαθητών τους και, επιπλέον, να είναι διαθέσιμοι για συζητήσεις και παροχή βοήθειας. Αν και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ως πρόσφατα δήλωναν ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες πληροφορίες για να ανταποκριθούν στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ και γενικότερα σε θέματα επικίνδυνης χρήσης του διαδικτύου, τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να αναπτύσσονται και να λειτουργούν ειδικά προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, ενώ ειδικοί επιστήμονες παρέχουν ενημερώσεις και συμβουλευτική στους μαθητές και στους ιθύνοντες του σχολείου (Antoniadou & Kokkinos, 2013). Όσον αφορά το οικογενειακό πλαίσιο, έρευνες έχουν επανειλημμένα καταδείξει ότι στις μικρές ηλικίες οι ΤΠΕ πρέπει να συνοδεύονται από κοινή χρήση με τους γονείς, συζητήσεις αναφορικά με τους διαδικτυακούς κινδύνους και τις κατάλληλες αντιδράσεις, καθώς και θέσπιση ορίων και χρήση φίλτρων (Campbell, 2007· Campfield, 2006· Livingstone, Haddon, Gorzig, & Olafsson, 2011). Με τη σωστή καθοδήγηση από μικρή ηλικία, τα παιδιά μπορούν προχωρώντας στην εφηβεία να καταστούν σταδιακά αυτόνομοι, κριτικοί και ικανοί χρήστες των ΤΠΕ. Καθώς η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε την άρση αναστολής κατά τη χρήση του διαδικτύου ως σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα, θεωρείται χρήσιμο να ενημερώνουν οι ενήλικες τα παιδιά σχετικά με τη φύση του διαδικτύου, η οποία, αν και φαινομενικά είναι άυλη και απρόσωπη, εντούτοις ενέχει πραγματικούς κινδύνους. Επιπλέον, καθώς στην παρούσα έρευνα ήταν ιδιαίτερα συχνός ο ρόλος του θύτη-θύματος, ενώ η συμμετοχή στο ένα φαινόμενο προέβλεπε τη συμμετοχή στο άλλο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υποδείξουν οι ενήλικες στα παιδιά εναλλακτικούς και περισσότερο παραγωγικούς τρόπους αντίδρασης στον εκφοβισμό που βιώνουν, ώστε να αποφεύγονται τα περιστατικά εκδίκησης. Συγκεκριμένα, εκτός από την ασφαλή χρήση των ΤΠΕ, τα θύματα του ΚΕ πρέπει να εκπαιδευτούν και σε στρατηγικές αντιμετώπισης των περιστατικών, όπως για παράδειγμα η αναφορά και η διαγραφή του θύτη ή των μηνυμάτων του, η κατά πρόσωπο επίλυση του προβλήματος, ή η αγνόηση της επίθεσης (Κόκκινος και συν., 2012).

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε επίσης το ρόλο των χαρακτηριστικών προσωπικότητας, της ενσυναίσθησης, αλλά και των κοινωνικών δεξιοτήτων στη συμμετοχή των μαθητών στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ. Καθώς αναδεικνύεται ότι ορισμένοι μαθητές, εξαιτίας των χαρακτηριστικών προσωπικότητας τους, χρησιμοποιούν το διαδίκτυο λειτουργικά για επιθετικούς σκοπούς, είναι σημαντικό να καταστεί σαφές ότι το διαδίκτυο διέπεται από κανονισμούς, παρόμοια με τη ζωή στο φυσικό πλαίσιο, καθώς και ότι η παραβατική συμπεριφορά τιμωρείται. Στο ζήτημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντική η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, ώστε να ακολουθείται ένα κοινό και συνεπές πλαίσιο σχετικά με την χρήση των ΤΠΕ. Όσον αφορά την ενσυναίσθηση των μαθητών, η οποία αναδείχθηκε ως σημαντικός παράγοντας για την εμπλοκή στα περιστατικά εκφοβισμού στις ηλικίες υψηλής επικινδυνότητας (γυμνάσιο), η παρέμβαση σε θέματα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα ωφέλιμη (Ang & Goh, 2010). Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες για την ανάπτυξη της γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης είναι σκόπιμο να

ξεκινούν από τους μαθητές μικρής ηλικίας (π.χ. μέσω παιχνιδιών υπόδυσης ρόλων), συνδυαστικά με συζητήσεις αναφορικά με τα αμφιλεγόμενα μηνύματα που μπορεί να μεταφέρονται μέσω του διαδικτύου. Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, αν και στην παρούσα έρευνα δεν διέφεραν συστηματικά οι συμμετέχοντες στις τρεις σχολικές βαθμίδες ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες, είναι σημαντικό το γεγονός ότι ανάμεσα στους μαθητές οι οποίοι βρίσκονται ηλικιακά σε κίνδυνο για συμμετοχή στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ, οι μαθητές οι οποίοι χαρακτηρίστηκαν ως αμέτοχοι, είχαν υψηλότερη βαθμολογία στη συνεργασία. Το εύρημα αυτό υποδεικνύει τον προστατευτικό ρόλο των κοινωνικών δεξιοτήτων ακόμα και στη συμπεριφορά που λαμβάνει χώρα εκτός του φυσικού πλαισίου.

Τέλος, καθώς επαληθεύθηκε ότι η συχνή χρήση του διαδικτύου είναι σημαντικός παράγοντας επικινδυνότητας για τη συμμετοχή των μαθητών στα περιστατικά, είναι σημαντικό οι ενήλικες να μεριμνήσουν έτσι ώστε οι μαθητές να κάνουν θετική και δημιουργική χρήση του διαδικτύου, στην οποία ενδεχομένως θα συμμετέχουν και οι ίδιοι. Επιπλέον, στην περίπτωση των θυτών θα μπορούν να προωθήσουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες (διαδικτυακές και μη), οι οποίες καλύπτουν τις κοινωνικές τους ανάγκες, ώστε να μην προβαίνουν σε επιθετική συμπεριφορά.

Συμπερασματικά, καθώς η παρούσα έρευνα επαληθεύει την αυξανόμενη χρήση του διαδικτύου κατά την προεφηβική και εφηβική ηλικία, αλλά παράλληλα επισημαίνει και την εκδήλωση φαινομένων επιθετικής συμπεριφοράς που αυτή συνοδεύει, είναι σημαντικό οι ενήλικες που ασχολούνται με την εκπαίδευση και ανατροφή των παιδιών να μεριμνήσουν ώστε το διαδίκτυο να χρησιμοποιείται κριτικά, με ασφάλεια και υπευθυνότητα, καθώς επίσης με θετικό και δημιουργικό τρόπο.

Περιορισμοί της έρευνας και ερευνητικές προτάσεις

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς. Στους περιορισμούς της συγκαταλέγεται η χρήση του ευκαιριακού δείγματος, καθώς και η χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Επόμενες έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν το φαινόμενο σε δείγμα το οποίο θα προέρχεται από συστηματική δειγματοληψία, ώστε να είναι δυνατή η μεγαλύτερη γενίκευση των ευρημάτων. Επιπλέον, με σκοπό να περιοριστεί η επίδραση των μειονεκτημάτων των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς (όπως, για παράδειγμα, οι τυχαίες ή κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις), επόμενοι ερευνητές θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν συνδυαστικά μεθόδους αυτοαναφοράς και ετεροαναφοράς για να εξασφαλίσουν μεγαλύτερη εγκυρότητα. Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ένα συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μέσων συλλογής δεδομένων, ενώ ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν και η διεξαγωγή διαχρονικών ερευνών, η οποία θα μπορούσε να καταδείξει αλλαγές στη συμμετοχή των μαθητών στα περιστατικά.

Σημειώσεις

- ¹ Αναφέρεται συχνά και ως παραδοσιακός, όταν χρησιμοποιείται σε αντιδιαστολή με τον κυβερνοεκφοβισμό.
- ² Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιηθεί ο όρος κυβερνο-εκφοβισμός.
- ³ Η αίσθηση των χρηστών ότι οι διαδικτυακοί χαρακτήρες που κατασκευάζουν υπάρχουν σε έναν διαφορετικό χώρο, ξεχωριστό και πέρα από τις απαιτήσεις και ευθύνες του πραγματικού κόσμου.
- ⁴ Πρόκειται για μια ψυχολογική διεργασία κατά την οποία το άτομο παρουσιάζει μειωμένη ικανότητα να επεξεργαστεί ή να διαχειριστεί την άμεση παρορμητική απόκρισή του σε μια κατάσταση και εκδηλώνεται με αδιαφορία για κοινωνικές συμβάσεις, παρορμητική συμπεριφορά, και φτωχή αξιολόγηση της επικινδυνότητας μιας κατάστασης.
- ⁵ ΗΔΕ: Κάθε επικοινωνιακή συναλλαγή που πραγματοποιείται μέσω της χρήσης δύο ή περισσότερων ηλεκτρονικών συσκευών (McQuail, 2005).

- ⁶ Οι μαθητές των οποίων η βαθμολογία ενέπιπε στο άνω τεταρτημόριο βαθμολογήθηκαν με 1 στον ΚΕ και ΚΘ αντίστοιχα, ενώ όσοι είχαν βαθμολογία η οποία ενέπιπε στο κάτω τεταρτημόριο βαθμολογήθηκαν με 0.
- ⁷ Συνολικά 127 μαθητές δεν ενέπιπταν σε καμία κατηγορία και, ως εκ τούτου, δεν συμπεριλήφθηκαν σε περαιτέρω αναλύσεις που αφορούσαν στους ρόλους συμμετοχής. Στις αναλύσεις που αφορούσαν τους ρόλους συμμετοχής συμμετείχαν οι 294 μαθητές που κατηγοριοποιήθηκαν σε ρόλους, ενώ σε όλες τις άλλες αναλύσεις συμμετείχε το σύνολο των 429 μαθητών.

Αναφορές

- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development, 41*, 387-397.
- Antoniadou, N., & Kokkinos, C. M. (2013). A review of cyber-bullying research in Greece. *International Journal of Adolescence and Youth*. Advance online publication. DOI:10.1080/02673843.2013.778207.
- Αντωνιάδου, Ν., & Κόκκινος, Κ. Μ. (2011). *Ερωτηματολόγιο Εμπειριών Κυβερνο-εκφοβισμού & Θυματοποίησης (ΕΡΕΚΕΚΘΥ)*. Αδημοσίευτο Ερωτηματολόγιο.
- Baldasare, A., Bauman, S., Goldman, L., & Robie, A. (2012). Cyberbullying? Voices of college students. In L. A. Wankel, & C. Wankel, (Eds.), *Misbehavior online in higher education (Cutting-edge Technologies in Higher Education, Volume 5)* (pp. 127- 155). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Bargh, J. (2002). Beyond simple truth: The human-interest interaction. *The Society for the Psychological Study of Social Issues, 58*, 1-8.
- Buffardi, L. E., & Campbell, W. K. (2008). Narcissism and social networking web sites. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*, 1303-1314.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior, 26*, 1128-1135.
- Campbell, M. A. (2007). *Cyber bullying and young people: Treatment principles not simplistic advice*. QUT Digital Repository. Retrieved June 2010 from <http://eprints.qut.edu.au/14903/1/14903.pdf>.
- Campfield, D. C. (2006). *Cyber bullying and victimization: Psychosocial characteristics of bullies, victims and bully/victims*. (Unpublished doctoral dissertation, University of Montana). Retrieved July 2012 from <http://etd.lib.umt.edu/theses/available/etd-12112008-120806/unrestricted/umi-umt-1107.pdf>.
- Carney, J. V. (2000). Bullied to death: Perceptions of peer abuse and suicidal behaviour during adolescence. *School Psychology International, 21*, 213- 223.
- Cochrane, K. R. (2008). *Exploring Cyberbullying in Saskatchewan*. (Unpublished master's thesis). University of Saskatchewan, Faculty of Graduate studies and research.
- Cooper, G. (2005). Cyberspace bullying. *Psychotherapy Networker 29*. Retrieved August 2012 from www.findarticles.com/p/articles/mi_qa4016/is_200505/ai_n13636439.
- Elinoff, J. M., Chafouleas, M. S., & Sassu, A. K. (2004). Bullying: Considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools, 41*, 887-896.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2008). *Έρευνα χρήσης τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας από τα νοικοκυριά*. Ανακτήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2009 από http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A1901/PressReleases/A1_901_SFA20_DT_AN_00_2008_01_F_GR.pdf

- Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology, 9*, 168-181.
- Fanti, K. A., Frick, P. J., & Georgiou, S. (2009). Linking callous-unemotional traits to instrumental and non-instrumental forms of aggression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 31*, 285-298.
- Fegenbush, B. S., & Olivier D. F. (2009). *Cyberbullying: A literature Review*. Paper presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 313-328
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self- Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., & Haddon, L. (2008). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. London: EU.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jolliffe, D., & Farrington D. P. (2006). Examining the role between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior, 32*, 540-550.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology, 21*, 25-36.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The Relationships Between Social Intelligence, Empathy, and Three Types of Aggression. *Aggressive Behavior, 25*, 81-89.
- Kerig, P. K., & Stellwagen, K. K. (2010). Roles of callous-unemotional traits, narcissism, and Machiavellianism in childhood aggression. *Journal of Psychopathological Behavior Assessment, 32*, 343-352.
- Kim, K. H., & Davis, K. E. (2009). Toward a comprehensive theory of problematic Internet use: Evaluating the role of self-esteem, anxiety, flow, and the self-rated importance of Internet activities. *Computers in Human Behavior, 25*, 490-500.
- Ko, C. H., Yen, J. Y., Liu, S. C., Huang, C. F., & Yen, C. F. (2009). The Associations Between Aggressive Behaviors and Internet Addiction and Online Activities in Adolescents. *The Journal of adolescent health, 44*, 598-605.
- Κόκκινος, Κ. Μ., Αντωνιάδου, Ν., Δαλαρά, Ε., Κουφογάζου, Α., & Παπατζίκη, Α. (2012, Νοέμβριος). *Κυβερνο-εκφοβισμός: Ο ρόλος της προσωπικότητας και των στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων σε προέφηβους μαθητές*. Προφορική ανακοίνωση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη.
- Larochette, A., Murphy, A. N., & Craig, W. M. (2010). Racial bullying and victimization in Canadian school-aged children: Individual and school level effects. *School Psychology International, 31*, 389- 408.
- Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41*, 22-30.
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media & Society, 9*, 671-696.

- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children*. Full findings. LSE, London: EU Kids Online.
- Μακρή-Μπότοαρη, Ε. (2001α). *Πως αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου III - ΠΑΤΕΜ III*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότοαρη, Ε. (2001β). *Πως αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου IV - ΠΑΤΕΜ IV*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McQuail, D. (2005). *Mcquail's Mass Communication Theory*. 5th ed. London: SAGE Publications.
- Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological Internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 16, 13-29.
- Peeters, M., Cillessen, A. N., & Scholte, R. J. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1041-1052.
- Reiter, S., & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and developmental disabilities*, 45, 174-181.
- Riebel, J., Jager, R. S., & Fischer, U. C. (2009). Cyber-bullying in Germany- an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, 51, 298-314
- Rigby, K. (2004). Why do some children bully at school? The contributions of negative attitudes towards victims and perceived expectations of friends, parents and teachers. *School Psychology International*, 26, 147-161.
- Rivers, I., & Noret, N. (2010). 'I h 8 u': Findings from a five-year study of text and e-mail bullying. *British Educational Research Journal*, 36, 543-671.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kastaniemi, L., & Lagerspetz, K. M. (1999). Self-evaluated self-esteem, Peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268-1278.
- Slater, M. D., Henry, K. L., Swaim, R. C., & Cardador, J. M. (2004). Vulnerable teens, vulnerable times: How sensation seeking, alienation, and victimization moderate the violent media content-aggression relation. *Communication Research*, 31, 642-668.
- 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.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. Retrieved October 2009 from <http://www.antibullyingalliance.org.uk/pdf/CyberbullyingreportFINAL230106.pdf>.
- Stephenson, M. T., Palmgreen, P., Hoyle, R. H., Donohew, L., Lorch, E. P., & Colon, S. E. (1999). Short-term effects of an anti-marijuana media campaign targeting high sensation seeking adolescents. *Journal of Applied Communication Research*, 27, 175- 195.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7, 321-326.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the "social skills deficit" view of antisocial behavior. *Social Development*, 8, 117-127.
- Syggkollitou, E., Psalti, A., & Kapatzia, A. (2010). Cyberbullying among Greek adolescents. In J.A. Mora-Merchán & T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying – A Cross-National Comparison* (pp. 101-113). Landau, Germany: Verlag Empirische Pädagogik.

- Tsaliki, L. (2010). Take a walk on the wild side; media representations of online risks for children in the Greek press. In C. Sarikakis & L. Tsaliki (Eds.), *The mass media, popular culture and the sex industry* (pp. 17–45). Athens: Papazissis.
- Van Baardewijk, Y., Andershed, H., Stegge, H., Nilsson, K., Scholte, E., & Vermeiren, R. (2010). The development of parallel short versions of the YPI and YPI-Child Version. *The European Journal of Psychological Assessment, 26*, 122–126.
- Walrave, M., & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting Victimization and perpetration. *Children and Society, 5*, 59–72.
- Wang, J., Nansel, T. R., & Iannotti, R. J. (2010). Cyber and traditional Bullying: Differential association with depression. *Journal of Adolescent Health, 48*, 415–417.
- Widyanto, L., & Griffiths, M. D. (2011). An empirical study of problematic internet use and self-esteem. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and learning, 1*, 13–24.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, J. K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1308–1316.
- Ybarra, M., Mitchell, K., Finkelhor, & Wolak, J. (2007). Internet prevention messages: targeting the right online behaviors. *Archives Pediatric Adolescence Medicine, 161*, 138–145.
- Ybarra, M., Mitchell, K., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics, 118*, 169–177.

Παρελήφθη: 8.6.2013, Αναθεωρήθηκε: 16.7.2013, Εγκρίθηκε: 1.8.2013