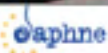


ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΑΡΗΝΕ III



**ΚΥΒΕΡΝΟΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ:**
Μια διεπιστημονική
προσέγγιση

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2012

Εκδότες

Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης
Λάμπρος Λαζούρας
Βασίλης Μπαρκούκης



ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΑΡΗΝΕ III



ΚΥΒΕΡΝΟΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΜΙΑ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Εκδότες

Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης
Λάμπρος Λαζούρας
Βασίλης Μπαρκούκης

Θεσσαλονίκη 2012

ΚΥΒΕΡΝΟΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ:
ΜΙΑ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Εκδότες
Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης
Λάμπρος Λαζούρας
Βασίλης Μπαρκούκης

© Copyright
Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης
Λάμπρος Λαζούρας
Βασίλης Μπαρκούκης

Θεσσαλονίκη 2012

ISBN: 978-960-93-4039-7

Εκτύπωση-Βιβλιοδεσία:



Κ.Ν. Επισκόπου 7
Θεσσαλονίκη
Τ. 2310 203 566
www.copycity.gr

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση ή αναπαραγωγή του παρόντος έργου στο σύνολό του ή τμημάτων του με οποιονδήποτε τρόπο, καθώς και η μετάφραση ή διασκευή του ή εκμετάλλευσή του με οποιονδήποτε τρόπο αναπαραγωγής έργου λόγου ή τέχνης, σύμφωνα με τις διατάξεις του ν.2121/1993 και της Διεθνούς Σύμβασης Βέρνης – Παρισιού, που κυρώθηκε με το ν. 100/1975. Επίσης απαγορεύεται η αναπαραγωγή της στοιχειοθεσίας, σελιδοποίησης, εξωφύλλου και γενικότερα της όλης αισθητικής εμφάνισης του βιβλίου, με φωτοτυπικές, ηλεκτρονικές ή οποιοσδήποτε άλλες μεθόδους, σύμφωνα με το άρθρο 51 του ν. 2121/1993.

Αντί προλόγου

Η αλματώδης πρόοδος που σημειώνεται στον τομέα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχει σαν συνέπεια τις ριζικές αλλαγές στις κοινωνικές, πολιτιστικές και οικονομικές δομές, δημιουργώντας έτσι νέες συμπεριφορές ως προς την πληροφόρηση, τη γνώση, την επαγγελματική δραστηριότητα, αλλά και τη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου και της αναψυχής.

Την αποτίμηση των επιπτώσεων αλλά και των εξελίξεων στη σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία δυσκολεύει ένα πρωτοφανές χαρακτηριστικό της νέας ψηφιακής τεχνολογίας. Ενώ για αιώνες η τεχνολογική πρόοδος επέτύγχανε μια διεύρυνση απλώς των φυσικών δυνατοτήτων του ανθρώπου, οι νέες τεχνολογίες παρέχουν τη δυνατότητα διεύρυνσης, κατά κύριο λόγο, των πνευματικών δυνατοτήτων του ανθρώπου.

Ο σύγχρονος προβληματισμός δεν περιστρέφεται πλέον γύρω από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως μια μεμονωμένη συσκευή και τις δυνατότητες που αυτή παρέχει, αλλά δίνει όλο και μεγαλύτερη έμφαση στη δυνατότητα διασύνδεσης-δικτύωσης αυτών των συστημάτων, γεγονός που τα καθιστά τεχνολογία καθολικών εφαρμογών. Έτσι λοιπόν, καθώς διασυνδέονται διάφορες συσκευές, αυξάνονται με γεωμετρική πρόοδο και οι δυνατότητές τους.

Προκειμένου να περιγράψει τις πρόσφατες ψηφιακές καινοτομίες εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια ο όρος «κυβερνοχώρος», ο οποίος επικράτησε του όρου «κυβερνοδιάστημα» (cyberspace) και υποδηλώνει κατά βάση το περιβάλλον που έχει δημιουργηθεί από δίκτυα επικοινωνιών μεταξύ των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Πρόκειται για έναν νεολογισμό, ο οποίος μεταφορικά επιχειρεί με το πρόθεμα κυβερνο- (cyber-) να περιγράψει σε ένα διαφορετικό επίπεδο τον συνδυασμό της τεχνολογίας των υπολογιστών και των τη-

λεπικοινωνιών και με το συνθετικό -χώρος (-space) να καταδειξει την ευρύτητα και την άυλη φύση του.

Ένα από τα πλέον ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά αυτής της εξέλιξης είναι ότι η διασύνδεση των συστημάτων λειτουργεί άδηλα. Με άλλα λόγια, σε σπάνιες περιπτώσεις ο σύγχρονος άνθρωπος προβληματίζεται ή συνειδητοποιεί ότι χάρη σε προγράμματα υπολογιστών και τη διασύνδεση των συστημάτων τους μπορεί να φέρνει σε πέρας πλήθος δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα να κλείνει αεροπορικά εισιτήρια και να εξοφλεί την αεροπορική εταιρεία χωρίς να απαιτείται η φυσική του παρουσία. Τα λογισμικά είναι η καρδιά και το μυαλό αυτών των εφαρμογών, αλλά λειτουργούν κάπου κρυμμένα και χωρίς τον έλεγχο του χρήστη. Έτσι είναι ορατός ο κίνδυνος να δημιουργηθεί η ψευδαίσθηση ότι αυτά τα συστήματα διαθέτουν είτε «μαγικές» ιδιότητες είτε υπερφυσικές δυνατότητες.

Άλλη ενδιαφέρουσα εξέλιξη αυτών των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών είναι οι δυνατότητες που έχουν να εκμηδενίζουν τις αποστάσεις ή τουλάχιστον να δίνουν διαφορετική σημασία και λειτουργία στην έννοια του χώρου και της απόστασης. Επιπλέον φαίνεται να καταργούν κάθε είδους σύνορα, καθώς ο χρήστης μπορεί να επικοινωνεί, να ανταλλάσσει και ίσως να παρεμβαίνει σε παγκόσμια κλίμακα. Η δυνατότητα μείωσης ή και απόλειψης των αποστάσεων και των συνόρων συναρτάται άμεσα και με ένα άλλο κρίσιμο χαρακτηριστικό τους: έχουν την ιδιότητα να συνθλίβουν το χρόνο και να επιβάλουν στον άνθρωπο πρωτοφανείς ρυθμούς, οι οποίοι πιθανά διαταράσσουν το βιολογικό του ρολόι. Οι ταχύτητες που επιτυγχάνουν στη μεταβίβαση των πληροφοριών δίνουν τη δυνατότητα για διεκπεραίωση όλο και περισσότερων δραστηριοτήτων σε όλο και μικρότερο χρόνο. Όμως έτσι ο σύγχρονος άνθρωπος τείνει να γίνει δέσμιος των ατελειώτων δυνατοτήτων που του δίνουν οι εφαρμογές της, γεμίζοντας την ημέρα του με δραστηριότητες και επαφές που παλαιότερα εκτεινόταν σε πολύ μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα. Αυτές οι ταχύτητες τον οδηγούν σε μια επιδερμική

και επιπόλαιη αντιμετώπιση των πραγμάτων. Μπορεί, για παράδειγμα, να «καταναλώνει» μεγάλες ποσότητες πληροφοριών, χωρίς όμως να έχει τη δυνατότητα τόσο για επαρκή νοητική επεξεργασία όσο και για συναισθηματική αντίδραση απέναντι σ' αυτές.

Στο βιβλίο που κρατάτε στα χέρια σας επίκεντρο αποτελούν οι νέοι της σύγχρονης εποχής, οι οποίοι επικοινωνούν πλέον μέσω κινητού τηλεφώνου ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και «καρπώνονται» τα όποια οφέλη, παίρνοντας τον χαρακτηρισμό «ψηφιακή γενιά» ή γενιά των σημαντικών τεχνολογικών αλλαγών. Η γενιά αυτή δίνει άλλη διάσταση στην επικοινωνία και τη διασκέδαση και η ηλεκτρονική δικτύωση ανοίγει νέους δρόμους στην ψυχαγωγία. Η επικοινωνία μέσω γραπτού ηλεκτρονικού κειμένου (chat), η ψυχαγωγία μέσω ηλεκτρονικών παιχνιδιών και παιχνιδιών στον κυβερνοχώρο (on line), με δυνατότητα «αλληλεπίδρασης» και συμμετοχή πολλών ατόμων από διάφορα μέρη του πλανήτη σε υπερμεσικά περιβάλλοντα, δημιουργούν μια νέου είδους πραγματικότητα και νέες συνήθειες ελεύθερου χρόνου και καθημερινότητας.

Ο τρόπος, με τον οποίο ο μαθητής πλέον εκμεταλλεύεται τον ελεύθερό του χρόνο ή διεκπεραιώνει τις εργασίες του, είναι άμεσα συνδεδεμένος με τις αλλαγές - τεχνολογικές ή κοινωνικές - που λαμβάνουν χώρα σε όλους τους τομείς της σύγχρονης ζωής. Το βέβαιο είναι ότι ο νέος με αυτές τις εφαρμογές εισέρχεται μόνος του στον κόσμο των ενηλίκων ή και των συνομηλίκων του και πέρα από τα θετικά που αποκομίζει, εκτίθεται σε κινδύνους από πιθανή κακή χρήση των νέων δυνατοτήτων ψηφιακής επικοινωνίας.

Ο κυβερνοχώρος είναι ένας «ασώματος» μη υλικός κοινωνικός χώρος που στηρίζεται κατά βάση σε μια εικονική πραγματικότητα. Γι' αυτόν τον λόγο χρησιμεύει και ως χώρος διαφυγής από την πραγματικότητα. Έτσι, όσοι συμμετέχουν σε αυτόν, μπορούν είτε να βιώνουν με τη φαντασία τους καταστάσεις, τις οποίες δε θα μπορούσαν να βιώσουν στην πραγματικότητα, είτε να συμμετέχουν σε αυ-

τόν με φανταστικές ή επιθυμητές ταυτότητες. Στο πλαίσιο του αλληλεπιδρούν μεταξύ τους οι ανθρώπινες υπάρξεις με τρόπους που μπορούν να περιοριστούν μόνον από τις δυνατότητες της φαντασίας τους. Όμως, όσο αληθινή και αν είναι η φαντασιακή προσέγγιση της πραγματικότητας, φαίνεται να αποτελεί απειλή η ακραία περίπτωση της αντικατάστασης του πραγματικού από το κατασκευασμένο και φανταστικό. Συνοδευτικό φαινόμενο αυτής της ‘νέου τύπου πραγματικότητας’ είναι και η ανάδυση μιας μορφής παραβατικότητας ή/και εγκληματικότητας που περιγράφεται με τον νεολογισμό «κυβερνοεκφοβισμός» (cyberbullying).

Οι εξελίξεις που προκαλούν οι νέες τεχνολογίες ακολουθούν την ανθρώπινη μοίρα, που στην ιστορία της χαρακτηριζόταν συχνά από καταστάσεις σύγκρουσης και αντιφάσεων. Το ίδιο το φαινόμενο που αποτελούσε ευλογία ή πρόοδο, μπορεί να εμπεριείχε και κινδύνους ή να προκαλούσε την καταστροφή. Επιτεύγματα του ανθρώπου που του έδιναν μεγάλες δυνατότητες, κινδύνευσαν να προκαλέσουν τον όλεθρό του. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της ατομικής ενέργειας, της οποίας η ασύνετη χρήση πολλές φορές έφερε την ανθρωπότητα στην κόψη του ξυραφιού. Κάτι ανάλογο μπορεί να ισχύει και με τις νέες τεχνολογίες, οι οποίες αφενός μεν δημιουργούν πολλαπλές δυνατότητες ανάπτυξης του ανθρώπου και της προσωπικότητάς του και αφετέρου διευρύνουν τα περιθώρια υποδούλωσής του σ’ αυτές. Επιπλέον παράγουν αντικοινωνικές και αποκλίνουσες καταστάσεις που συνθέτουν μια νέου τύπου παραβατικότητα.

Από τα όσα παρατέθηκαν πιο πάνω διαφαίνεται ότι οι ταχύτατες μεταβολές που επιφέρει η εξάπλωση της νέας τεχνολογίας έχουν ως συνέπεια να απουσιάζει το κανονιστικό πλαίσιο και να προκύπτουν καταστάσεις ανομίας. Οι δομές, οι θεσμοί και οι κανόνες που ίσχυαν και ήταν λειτουργικοί στη βιομηχανική κοινωνία φαίνεται να μην έχουν την ίδια ισχύ και στη λεγόμενη μεταβιομηχανική. Θα χρειαστεί κάποιο διάστημα μέχρι η κοινωνία να αναπτύξει νέους και λειτουργικούς κανόνες ή θεσμούς για τις συνθήκες και τις ανάγκες της.

Μέχρι τότε οι εξελίξεις θα χαρακτηρίζονται συχνά από σύγχυση και οι πολίτες θα βιώνουν ανασφάλεια και αδυναμία προσανατολισμού.

Η αισιόδοξη απάντηση υποστηρίζει ότι ρυθμιστικό ρόλο μπορεί να παίξει η βούληση του ανθρώπου, μέσα από την έλλογη χρήση των νέων τεχνολογιών, να εκμεταλλευτεί τις δυνατότητές τους για την πραγματική πρόοδο και την αυτοπραγμάτωσή του. Στην κατεύθυνση της αισιόδοξης αντιμετώπισης του μέλλοντος εντάσσεται και η ερευνητική προσπάθεια που συντονίζεται από τον καθηγητή κ. Χαράλαμπο Τσορμπατζούδη, ο οποίος με την ερευνητική ομάδα του επιχειρεί να καταγράψει και να κατανοήσει καταρχήν την έκταση και τα χαρακτηριστικά του φαινομένου του κυβερνοεκφοβισμού μεταξύ των εφήβων. Αναμενόμενο όφελος από τις προσπάθειες είναι η διατύπωση προτάσεων για την ανάσχεση και την εκπαιδευτική αντιμετώπιση του φαινομένου. Ως παιδαγωγός, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ανησυχίες σε θέματα εφαρμογών των νέων τεχνολογιών από τη νέα γενιά, συγχαίρω την ερευνητική ομάδα για το τόσο επίκαιρο και σημαντικό έργο και εύχομαι να ευοδωθούν οι στόχοι των προσπαθειών τους.

Θεσσαλονίκη Μάρτιος 2012

Κωνσταντίνος Μπίκος

*Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Πρόλογος εκδοτών

Η χρήση των κινητών τηλεφώνων και του διαδικτύου αποτελεί πλέον μια πραγματικότητα σε όλα τα επίπεδα της ζωής (τεχνολογικό, εκπαιδευτικό, κοινωνικό, οικονομικό κ.λπ.). Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας στον τομέα αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κανένα από τα τεχνολογικά επιτεύγματα του ανθρώπου δεν είχε τόσο γενικευμένη χρήση σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα.

Έως πρόσφατα η χρήση των κινητών τηλεφώνων και του διαδικτύου θεωρούνταν ότι έχει μόνο πλεονεκτήματα (π.χ., εύκολη και γρήγορη επικοινωνία, πρόσβαση σε απεριόριστο αριθμό πληροφοριών κ.λπ.). Ωστόσο, πρόσφατα άρχισε να διαφαίνεται ότι η αλόγιστη, ανεύθυνη και καταναλωτική χρήση των μέσων αυτών μπορεί να προκαλέσει αρνητικές συνέπειες, όπως ο εθισμός στο διαδίκτυο, τα φαινόμενα του ηλεκτρονικού εγκλήματος, οι ηλεκτρονικές απάτες και ο κυβερνοεκφοβισμός. Η μελέτη των νεότευκτων αυτών άκρως παραβατικών, συμπεριφορών καθώς και του κυβερνοεκφοβισμού αποτελεί την ‘άγρια δύση’ για πολλές επιστήμες όπως η ψυχολογία, η πληροφορική, η παιδαγωγική, η γενετική, ακόμα και η νομική. Ερευνητικά δεδομένα συλλέγονται και αρχίζουν να διαμορφώνονται αντιλήψεις και διεπιστημονικές απόψεις για την αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού. Συμβάλλοντας σε αυτήν την προσπάθεια, το παρόν σύγγραμμα συνοψίζει ερευνητικά δεδομένα από την Ελλάδα και συνθέτει τις θεωρήσεις για τον κυβερνοεκφοβισμό υπό το πρίσμα της ψυχολογίας, της επιστήμης του Διαδικτύου, της παιδαγωγικής και της νομικής επιστήμης.

Το βιβλίο τιτλοφορείται «Κυβερνοεκφοβισμός στην Ελλάδα: Μια διεπιστημονική προσέγγιση» και αποτελεί παραδοτέο του προγράμματος «Κυβερνοεκφοβισμός στην εφηβεία: Διερεύνηση και παρέμβαση σε έξι Ευρωπαϊκές χώρες» που χρηματοδοτήθηκε από το φο-

ρέα EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL JUSTICE, FREEDOM AND SECURITY μέσω της δράσης Daphne III. Επιστημονικός υπεύθυνος του ερευνητικού προγράμματος είναι ο καθηγητής Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης.

Το βιβλίο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει κεφάλαια που προσεγγίζουν διεπιστημονικά διάφορα ερευνητικά ερωτήματα του κυβερνοεκφοβισμού και προλογίζεται από τον Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. κ. Κωνσταντίνο Μπίκο. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τις εκτενείς περιλήψεις των κεφαλαίων του πρώτου μέρους στα αγγλικά και προλογίζεται από την Αντιπρύτανη Έρευνας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, καθηγήτρια του Τμήματος Ιατρικής, κ. Σοφία Κουίδου.

Το πρώτο μέρος του βιβλίου χωρίζεται σε τρεις θεματικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα έχει τίτλο «Εκφοβισμός ένα παλαιό πρόβλημα σε ένα νέο περιβάλλον» και περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Στο πρώτο από αυτά ο Αντώνης Τραυλός, επίκουρος καθηγητής στο Τμήμα Διαχείρισης Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και η Ειρήνη Δούμα, MSc., εκθέτουν και αναλύουν με αριστοτεχνικό τρόπο παλαιές και σύγχρονες θεωρίες που περιγράφουν και εξηγούν το φαινόμενο του εκφοβισμού. Το κεφάλαιο αυτό αποτελεί τη βάση για την κατανόηση του φαινομένου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο ‘Αλλάζοντας (με) το Διαδίκτυο. Αλλά προσοχή στις κακοτοπιές...’ ο κ. Μιχάλης Βαφόπουλος (διδάσκων στο ΕΜΠ και συνιδρυτής του webvistas.org), καταγράφοντας την πορεία του νέου αυτού μέσου, προσπαθεί να προβλέψει τις εξελίξεις στο νεότευκτο αυτό περιβάλλον. Παρουσιάζει με κατανοητό

τρόπο σύνθετα ζητήματα της Επιστήμης του Διαδικτύου και δίνει σύντομες οδηγίες για την ασφαλή πλοήγηση σε αυτό. Επισημαίνει το ρόλο που θα μπορούσε να διαδραματίσει ο κάθε φορέας στην αναγνώριση και στη διαχείριση των κακοτοπιών του διαδικτύου.

Η δεύτερη ενότητα θεματολογιών τιτλοφορείται «Κυβερνοεκφοβισμός στην Ελλάδα: Ερευνητικά δεδομένα» και περιλαμβάνει τρία κεφάλαια που παρουσιάζουν δεδομένα από τη μελέτη του κυβερνοεκφοβισμού σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο πρώτο κεφάλαιο της ενότητας αυτής που έχει τίτλο «Περιγραφικά δεδομένα κυβερνοεκφοβισμού από σχολεία της Ελληνικής επικράτειας» ο κ. Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης, καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής του Α.Π.Θ. και ο Γεώργιος Αγγελακόπουλος, διδάκτορας του Manchester Metropolitan University και επιστημονικός συνεργάτης του Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών στη Φυσική Αγωγή παρουσιάζουν τα δεδομένα που συνελέγησαν από την ερευνητική ομάδα στα πλαίσια του προγράμματος Daphne III. Πρόκειται για την πρώτη συστηματική προσπάθεια καταγραφής του φαινομένου σε όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της ελληνικής επικράτειας. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται στοιχεία για τον επιπολασμό του κυβερνοεκφοβισμού στην εφηβεία, όπως επίσης δίνεται απάντηση και σε σειρά άλλων ερωτημάτων που συνδέονται με την εμφάνιση περιστατικών κυβερνοεκφοβισμού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της ενότητας αυτής που τιτλοφορείται «Ηλεκτρονικός εκφοβισμός: Διερεύνηση της φύσης και της έκτασης του φαινομένου στους έφηβους» η κ. Καπατζιά Αναστασία, υποψήφια διδάκτωρ στο Τμήμα Ψυχολογίας του Α.Π.Θ. και η Ευθυμία Συγκολλίτου, καθηγήτρια σχολικής και περιβαλλοντικής ψυχολογίας

στο Τμήμα Ψυχολογίας του Α.Π.Θ. παρουσιάζουν δεδομένα από σχολεία της πόλης της Θεσσαλονίκης.

Το τρίτο κεφάλαιο της ενότητας αυτής έχει τίτλο «Κυβερνοεκφοβισμός στην εφηβεία: Μια κοινωνικοψυχολογική μελέτη». Στο κεφάλαιο αυτό ο ερευνητής-ψυχολόγος του Κέντρου Ερευνών Νοτιο-Ανατολικής Ευρώπης (SEERC) και λέκτορας Ψυχολογίας του Διεθνούς Τμήματος του Πανεπιστημίου του Sheffield κ. Λάμπρος Λαζούρας και η κ. Δέσποινα Ούρδα, MSc., παρουσιάζουν επιλεγμένα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εφήβων απέναντι στον κυβερνοεκφοβισμό άλληλεπιδρούν με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και άλλους προδιαθεσικούς ψυχολογικούς παράγοντες.

Η τρίτη ενότητα του βιβλίου είναι αφιερωμένη στις «Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις» και επικεντρώνεται σε ζητήματα πρόληψης και αντιμετώπισης του κυβερνοεκφοβισμού. Ο Λέκτορας του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού κ. Βασίλης Μπαρκούκης και ο Χρήστος Παναγιώτου, εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής και μεταπτυχιακός φοιτητής στο πρόγραμμα «Φυσική δραστηριότητα και ποιότητα ζωής» συζητούν τις παιδαγωγικές στρατηγικές και μεθοδολογίες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση του φαινομένου στο Ελληνικό σχολείο. Στο κεφάλαιο που τιτλοφορείται «Διδακτικές προσεγγίσεις στην αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού» συνοψίζουν με κατανοητό τρόπο τα συμπεράσματα συστηματικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού. Με εφόδια το παιδαγωγικό υπόβαθρο που διαθέτουν και τις διδακτικές τους εμπειρίες από το χώρο του σχολείου καταλήγουν στη διατύπωση δράσεων που έχουν τα εχέγγυα της αποτελεσματικότητας και της

εφαρμοσιμότητας στο πλαίσιο του σχολείου για την πρόληψη και αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού στην εφηβεία.

Ευχαριστούμε θερμά τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, τον φορέα που στήριξε οικονομικά αυτή την προσπάθεια και τον εκδότη του παρόντος εισαγωγικού εγχειριδίου για την επιμονή του να συμβάλει θετικά στη βελτίωση των κειμένων με τις χρήσιμες υποδείξεις του. Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνονται στον καθηγητή κ. Γεώργιο Γρούϊο που με την κριτική στάση και τις δημιουργικές προτροπές του συνέβαλε στη βελτίωση της εκπαιδευτικής και μαθησιακής χροιάς αυτού του εγχειριδίου.

Σας ευχόμαστε καλή ανάγνωση

Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης

Λάμπρος Λαζούρας

Βασίλης Μπαρκούκης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1^Η ΕΝΟΤΗΤΑ

Εκφοβισμός ένα παλαιό πρόβλημα σε ένα νέο περιβάλλον

Θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη του εκφοβισμού <i>Τραυλός Αντώνης, & Δούμα Ειρήνη</i>	3
Αλλάζοντας (με) το Διαδίκτυο. Αλλά προσοχή στις κακοτοπιές... <i>Βαφόπουλος Μιχάλης</i>	33

2^Η ΕΝΟΤΗΤΑ

Κυβερνοεκφοβισμός στην Ελλάδα: Ερευνητικά δεδομένα

Περιγραφικά δεδομένα κυβερνοεκφοβισμού από σχολεία της Ελληνικής επικράτεια <i>Τσορμπατζούδης Χαράλαμπος & Αγγελακόπουλος Γεώργιος</i>	81
Ηλεκτρονικός εκφοβισμός: Διερεύνηση της φύσης και της έκτασης του φαινομένου στους έφηβους <i>Καπατζιά Αναστασία & Συγκολλίτου Ευθυμία</i>	143
Κυβερνοεκφοβισμός στην εφηβεία: Μια κοινωνικοψυχολογική θεώρηση <i>Λαζούρας Λάμπρος & Ούρδα Δέσποινα</i>	175

3^Η ΕΝΟΤΗΤΑ

Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Διδακτικές προσεγγίσεις στην αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού <i>Μπαρκούκης Βασίλης & Παναγιώτου Χρήστος</i>	197
--	-----

ΕΝΟΤΗΤΑ Α

Εκφοβισμός. Ένα παλιό πρόβλημα
σε ένα νέο περιβάλλον

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Αντώνης Κ. Τραυλός & Ειρήνη Δούμα
Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι κοινά αποδεκτή η θέση ότι η σχολική βία, ο εκφοβισμός, η θυματοποίηση και ένα ευρύτερο φάσμα της σχολικής παραπτωματοκότητας και της νεανικής παραβατικότητας, δεν αποτελούν ζητήματα μόνο των επίσημων φορέων κοινωνικού ελέγχου και απονομής δικαιοσύνης, αλλά είναι κεντρικά ερωτήματα των βασικών φορέων κοινωνικοποίησης του παιδιού, δηλαδή της οικογένειας και του σχολείου (Ιωαννίδη & Τραυλός, 2010). Η δυναμική της ανάπτυξης του ανθρώπου περιλαμβάνει και την έκφραση συμπεριφορών, οι οποίες, συχνά, έχουν επιθετικά και αντικοινωνικά στοιχεία. Έτσι μεγάλο μέρος της αγωγής των νέων αφιερώνεται στον έλεγχο των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και στην ένταξή τους σε ένα σύστημα τρόπων επικοινωνίας, συνδιαλλαγής και κοινωνικής διαπραγμάτευσης. Δεν είναι τυχαίο ότι η επιθετικότητα και η βία δεν εκδηλώνονται ξαφνικά

στη συμπεριφορά του ατόμου, αλλά αναπτύσσονται σταδιακά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου (Τραυλός, 1999).

Στις αρχές της δεκαετίας του '70, ο όρος "mobbing" χρησιμοποιήθηκε ευρύτατα στην Ευρώπη προκειμένου να περιγράψει τις αρνητικές συμπεριφορές ομάδας ατόμων προς ένα άτομο (Pikas, 1975). Αργότερα επικράτησε ο όρος 'bullying', ως συγκεκριμένη υποκατηγορία της επιθετικότητας ενός ή περισσότερων ατόμων προς ένα ή περισσότερα άλλα άτομα. Στα πρώτα χρόνια, οι έρευνες προσανατολίζονταν κυρίως στη μελέτη του φαινομένου από την πλευρά του θύματος ή του θύτη, ενώ αργότερα έγινε αντιληπτό ότι η συμπεριφορά αυτή αφορούσε όλους τους μαθητές και ότι μάλλον αποτελούσε βασικό χαρακτηριστικό της δημιουργίας ομάδων (Lagerspetz, Bjorkqvist, Bertz, & King, 1982; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996).

Ο εκφοβισμός, η απόρριψη και η θυματοποίηση από συνομηλίκους αποτελούν φαινόμενα της σύγχρονης κοινωνίας και είναι αποτέλεσμα της πολυπλοκότητας των συναλλαγών και αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατόμων στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Espelage & Swearer, 2009). Ο εκφοβισμός είναι μορφή «επιθετικότητας» που βασίζεται σε μια ανισότητα στην ισχύ μεταξύ θύτη και θύματος και περιλαμβάνει επαναλαμβανόμενες αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων ατόμων σε ένα άλλο άτομο ή ομάδα. Οι ενέργειες αυτές εστιάζονται κυρίως σε σωματικές επιθέσεις, λεκτικές προσβολές, αρπαγή περιουσίας, κοινωνική απομόνωση από την ομάδα και διάδοση φημών που έχουν ως αποτέλεσμα το άτομο-θύμα να μην είναι σε θέση να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα από σαράντα περίπου χώρες, η Ελλάδα βρίσκεται στην πρώτη πεντάδα των χωρών, των οποίων οι μαθητές εμπλέκονται σε περιστατικά θυματοποίησης ως θύτες, θύματα, ή θύ-

τες/θύματα (Giovazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou, & Georgiadi, 2010).

Μολονότι η επιστημονική κοινότητα ασχολείται με τη μελέτη του σχολικού εκφοβισμού εδώ και σαράντα περίπου χρόνια, δεν έχει διαμορφωθεί μια περιεκτική θεωρία που να εξετάζει και να εξηγεί το φαινόμενο σε όλες του τις διαστάσεις. Αντίθετα, είναι αρκετές οι θεωρητικές προσεγγίσεις, τα μοντέλα και οι υποθέσεις, στις οποίες στηρίχθηκαν οι ερευνητές για την εξήγηση του σχολικού εκφοβισμού από τις επιστήμες της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, της εγκληματολογίας, της κοινωνιολογίας και της γενετικής. Σκοπός του κεφαλαίου είναι να παρουσιαστούν περιληπτικά τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν δημιουργηθεί για την περιγραφή και ερμηνεία του εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Επίσης, θα αναδειχθούν οι μεταβλητές και οι παράγοντες εκείνοι που θα συμβάλλουν στον καλύτερο σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης, τα οποία θα στοχεύουν στην ελαχιστοποίηση του εκφοβισμού στα σχολεία.

Αναπτυξιακές Προσεγγίσεις

Μερικές από τις προσεγγίσεις για την ερμηνεία του εκφοβισμού προέρχονται από το χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας και βασίζονται στην κατανόηση της ανάπτυξης του παιδιού. Οι αναπτυξιακές θεωρίες επισημαίνουν ότι ο εκφοβισμός αρχίζει από την πρώιμη παιδική ηλικία, όπου τα παιδιά, προκειμένου να ενισχύσουν την κοινωνική τους επιρροή, προσπαθούν να επιβληθούν σε βάρος άλλων (Rigby, 2007). Σύμφωνα με την Hawley (1999), καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, χρησιμοποιούν όλο και λιγότερο κοινωνικά κατακριτέους τρόπους για να επιβληθούν στους άλλους. Οι λεκτικές αντιπαραθέσεις και άλλες έμμεσες μορφές εκφοβισμού κυριαρχούν σε σχέση με τις φυσικές μορφές. Με την πάροδο του χρόνου οι συμπε-

ριφορές εκφοβισμού γίνονται όλο και πιο σπάνιες. Η φυσική βία είναι πιο συχνή στην πρώιμη παιδική ηλικία και καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, αυτό που χαρακτηρίζεται ως εκφοβισμός γίνεται σταδιακά λιγότερο εμφανές (Smith & Sharp, 1994).

Θεωρία της προσκόλλησης (attachment theory). Η θεωρία της προσκόλλησης υποστηρίζει ότι η ποιότητα της σχέσης των παιδιών με τους γονείς ή τους κηδεμόνες συμβάλει στην ανάπτυξη ενός εσωτερικού μοντέλου επεξεργασίας των σχέσεων (Internal Working Model – IWM), το οποίο στη συνέχεια επηρεάζει το πώς ένα άτομο θα συνδεθεί με άλλα (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985). Συνέπεια της επισφαλούς προσκόλλησης είναι να δημιουργούνται άτομα που συμπεριφέρονται στους συνανθρώπους τους με αυξημένα επίπεδα εχθρότητας και επιθετικότητας (Monks, Smith, & Swettenham, 2005). Επέκταση αυτής της θεωρίας αποτελεί η μελέτη του ρόλου που διαδραματίζει στη μετέπειτα εκδήλωση του εκφοβισμού η πρωταρχική συναισθηματική στάση των γονέων και κυρίως της μητέρας (έλλειψη τρυφερότητας, απομάκρυνση), η γονική ανοχή σε τυχόν επιθετικές συμπεριφορές του παιδιού, καθώς και η μέθοδος ανατροφής (η βία γεννάει βία) (Finnegan, Hodges, & Perry, 1998; Marini, Dane, Bosacki, & Ylc-Cura, 2006; Olweus, 1993; Walden & Bera, 2010). Έτσι λοιπόν, τα παιδιά που ανατρέφονται με έντονες και σκληρές μεθόδους, ή με ανοχές σε βίαιες συμπεριφορές, είναι πιθανόν να εκδηλώσουν χαρακτηριστικά θύτη, ενώ παιδιά που ανατρέφονται από υπερπροστατευτικούς γονείς, και ειδικότερα από μητέρα με αυτά τα χαρακτηριστικά, δεν θα είναι σε θέση να έχουν υγιείς μετέπειτα σχέσεις, γιατί δεν θα ξέρουν πώς να συμπεριφερθούν σε τυχόν διαφωνίες ή διαμάχες που θα προκύψουν. Όταν λοιπόν δημιουργηθεί κάποια διαφωνία ή διαμάχη με ένα συνομήλικο παιδί, εκδηλώνουν ασύμμετρη συμπεριφορά, η οποία τα διαφοροποιεί από τους συνομήλικους,

ενώ στη συνέχεια είναι πιο πιθανόν να τα οδηγήσει στο να γίνουν και οι ίδιοι στόχοι των εκφοβιστών, δηλαδή θύματα.

Μια άλλη θεωρία που εξηγεί τις σχέσεις των συνομηλίκων είναι η **θεωρία της έλξης** (attraction theory). Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι οι έφηβοι, λόγω της ανάγκης που έχουν να διαχωρίσουν τη δικιά τους θέση από αυτή των γονέων τους, έλκονται περισσότερο από συνομήλικους που εμφανίζουν χαρακτηριστικά ανεξαρτησίας όπως ανυπακοή, επιθετικότητα και απειθαρχία παρά από συνομήλικους που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά προηγούμενων ηλικιακών βαθμίδων όπως υπακοή και ευπείθεια (Bukowski, Sippola, & Newcomb, 2000). Οι παραπάνω ερευνητές βρήκαν ότι τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια, κατά τη μετάβασή τους από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια, έλκονταν περισσότερο από μαθητές με επιθετική συμπεριφορά. Σε αυτές τις ηλικίες μάλιστα οι Pellegrini και Bartini (2001) διαπιστώνουν ότι τα πιο κυρίαρχα αγόρια προτιμώνται από τα κορίτσια για τη σύναψη σχέσεων.

Υπόθεση της ομοφιλίας (homophily hypothesis). Οι ομάδες-παρέες κατά την πρώτη εφηβική ηλικία αποτελούνται από μέλη που μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, όπως φύλο, φυλή, παραβατικότητα, ακαδημαϊκή εστίαση, κ.λπ. Η υπόθεση της ομοφιλίας υποστηρίζει ότι τα άτομα μέσα στην ίδια ομάδα είναι δυνατόν να εμφανίσουν παρόμοιες στάσεις και να εμπλακούν σε παρόμοιες συμπεριφορές είτε λόγω του ότι διαλέγουν φίλους με παρόμοιες στάσεις και συμπεριφορές είτε γιατί τα άτομα μιας ομάδας αλληλεπιδρούν πιο έντονα μεταξύ τους (Kandel, 1978). Στηριζόμενοι σε αυτή την υπόθεση, οι Espelage, Holt, και Henkel (2003) βρήκαν ότι οι μαθητές αλλά και οι μαθήτριες ηλικίας 11-14 ετών που ανήκαν στις ίδιες παρέες εμφάνιζαν παρόμοια επίπεδα εκφοβιστικών συμπεριφορών και

ότι η επιθετικότητά τους παρέμεινε σχετικά σταθερή με την πάροδο του χρόνου.

Σύμφωνα με την αναπτυξιακή προσέγγιση, η έρευνα για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και την αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων στο σχολείο μπορεί να ωφεληθεί ιδιαίτερα εάν δοθεί περισσότερη έμφαση στον ορισμό των συμπεριφορών που μελετούνται σε σχέση (α) με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, (β) τις φάσεις μετάβασης από την προσχολική ηλικία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια, (γ) τα είδη προσκόλλησης μεταξύ γονέων ή/και κηδεμόνων και παιδιών, και (δ) τους κοινωνικά αποδεκτούς ρόλους των αγοριών και των κοριτσιών.

Εξελικτική Προσέγγιση

Στα πλαίσια της *εξελικτικής θεωρίας* (evolutionary theory), ο εκφοβισμός είναι μια μορφή προσαρμοστικής επιθετικότητας (με κόστη και οφέλη) που χρησιμοποιείται από τον θύτη για να εδραιώσει την κυριαρχία του και να προστατέψει το κοινωνικό του status (Kolbert & Crothers, 2003). Τα αγόρια θύτες χρησιμοποιώντας άμεσες μορφές εκφοβισμού (χτυπήματα, κλωτσιές κ.λπ.) θεωρούν ότι ισχυροποιούν την κοινωνική τους θέση, ενώ τα κορίτσια ακολουθώντας έμμεσες μορφές εκφοβισμού στοχεύουν στο να βλάψουν την τιμή και τη φήμη (reputation) του θύματος (Pellegrini & Archer, 2005).

Η *θεωρία της κοινωνικής κυριαρχίας* (social dominance theory – Sidanius & Pratto, 1999) αποδέχεται ότι οι άνθρωποι έχουν την προδιάθεση να δημιουργούν ιεραρχίες κοινωνικής κυριαρχίας. Οι ομάδες με ξεκάθαρη ιεραρχία είναι καλύτερα οργανωμένες και ως εκ

τούτου ικανές να επιτεθούν σε άλλες ομάδες για να προμηθευτούν επιπλέον πόρους ή να υπερασπιστούν τον εαυτό τους από επιθέσεις άλλων, αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα της επιβίωσής τους. Σύμφωνα με τη θεωρία, η θέση που καταλαμβάνουν οι μαθητές στην ιεραρχία είναι ανάλογη με το μέγεθος του σωματότυπού τους, ιδιαίτερα κατά την έναρξη της εφηβείας. Κατά τη μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια (περίοδο έναρξης και της εφηβείας) εμφανίζεται αύξηση του εκφοβισμού ως επαναδιαπραγμάτευση της κυριαρχίας τους (Pellegrini, 2002). Οι Pellegrini και Long (2002) βρήκαν ότι παρατηρήθηκε αύξηση του εκφοβισμού στα αγόρια με στόχο ομόφυλους συμμαθητές τους, ενώ η προσπάθεια για κυριαρχία διαμέσου του εκφοβισμού συνέβαλε στην ανάγκη για αλληλεπίδραση με το άλλο φύλο.

Σύμφωνα με τη Harris (2009), βασική προϋπόθεση της εξελικτικής προσέγγισης για την κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού αποτελεί η ανάγκη εστίασης των ερευνητικών ερωτημάτων στο «γιατί» εκδηλώνεται μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Αν και είναι σημαντικό για τους ερευνητές να μην υποπίπτουν στη νατουραλιστική πλάνη (naturalistic fallacy) – *πράγμα που σημαίνει, ότι επειδή υπάρχει μια συμπεριφορά, είναι επιθυμητή και άρα πρέπει να υπάρχει* – μια εξελικτική προοπτική για τη θυματοποίηση μπορεί να είναι χρήσιμη, γιατί απαιτεί από τους ερευνητές να αναρωτηθούν για το ποιες προσαρμοστικές λειτουργίες εξυπηρετούνται από τη συμπεριφορά του ατόμου. Οι απαντήσεις σε αυτού του είδους τις ερωτήσεις μπορούν να βοηθήσουν τους επαγγελματίες του χώρου στη σχεδίαση κατάλληλων παρεμβατικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στα σχολεία. Με το να ερμηνεύεται η επιθετική συμπεριφορά ως προσαρμοστική λύση σε ένα ευρύ φάσμα περιβαλλοντικών προκλήσεων του ανθρώπου δεν παρέ-

χεται επιπρόσθετη γνώση για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας (Vaughn & Santos, 2007). Η επιθετική συμπεριφορά δεν εξαλείφεται (Prinstein & Cillessen, 2003) και είναι προτιμότερο τα παρεμβατικά προγράμματα να στοχεύουν στον περιορισμό της βλάβης που προκαλείται από τις επιθετικές ενέργειες του ατόμου ή της ομάδας ατόμων.

Κοινωνικο – γνωστικές προσεγγίσεις

Η *θεωρία επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας* (social information processing – SIP) αναπτύχθηκε από τον Dodge (1986) και αναδιατυπώθηκε από τους Crick και Dodge (1994). Η θεωρία βασίζεται σε έξι διαδοχικά στάδια επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας. Το θεωρητικό μοντέλο έχει ως αφετηρία την είσοδο και κωδικοποίηση των αισθητηριακών πληροφοριών στο «σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών» του ατόμου (στάδιο 1 – κωδικοποίηση). Το άτομο προσπαθεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει την αισθητηριακή πληροφορία (στάδιο 2 – interpretation) και στη συνέχεια να τη διευκρινίσει και να την οριοθετήσει (στάδιο 3 – goal selection). Στο επόμενο στάδιο, το άτομο αναζητά ιδέες για πιθανές απαντήσεις ή αναπτύσσει «μοναδικές» για το άτομό του απαντήσεις (ή ενέργειες) (στάδιο 4 – response generation) και αποφασίζει για την καταλληλότερη συμπεριφορά που θα εκδηλώσει (στάδιο 5 – response selection). Τέλος, το άτομο εκτελεί την επιλεγείσα ενέργεια (στάδιο 6 – behavior enactment). Οι υποστηρικτές του μοντέλου αποδέχονται ότι ο εκφοβισμός είναι αποτέλεσμα της ελλιπούς ή εσφαλμένης επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας σε ένα ή περισσότερα από τα παραπάνω στάδια (βλ. Crick & Dodge, 1994). Ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι οι θύτες-θύματα (α) παρουσιάζουν προβλήματα στο δεύτερο και πέμπτο στάδιο επεξεργασίας πληροφοριών, και (β) επι-

δεικνύουν χαμηλή κοινωνική επάρκεια (social competence) σε σύγκριση με παιδιά που δεν εμπλέκονται άμεσα σε επεισόδια εκφοβισμού (Camodeca, Goossens, Schuengel, & Terwogt, 2003). Επίσης, οι Yoon, Hughes, Gaur, και Thompson (1999), διαπίστωσαν ότι η ελλιπής ή εσφαλμένη επεξεργασία της κοινωνικής πληροφορίας είχε εξέχουσα θέση στα επιθετικά παιδιά.

Θεωρία του νου και εκφοβισμός. Αντί να αντιμετωπίζονται οι θύτες ως ανεπαρκείς σε κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες, οι Sutton, Smith, και Swettenham (1999) υποστήριζαν ότι μερικοί από αυτούς μπορεί να αντιλαμβάνονται τα κοινωνικά δρώμενα με μεγάλη ακρίβεια και να χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση για δικό τους καλό. Επιπλέον, ο Sutton και οι συνεργάτες του (1999) επεσήμαναν ότι οι ικανότητες που αποκτούν οι θύτες προϋποθέτουν την εμφάνιση μιας *θεωρίας του νου* (theory of mind - TOM), την οποία ορίζουν ως την ικανότητα των παιδιών να αιτιολογούν τις νοητικές καταστάσεις (συμπεριλαμβανομένων των πεποιθήσεων, των επιθυμιών και των προθέσεων) για τους ίδιους και για τους άλλους, και να χρησιμοποιούν τη γνώση για να προβλέπουν και να κατανοούν τη συμπεριφορά. Πράγμα που σημαίνει πως άτομα που διαθέτουν καλά ανεπτυγμένες ικανότητες «του νου» έχουν περισσότερα εφόδια για να «διαβάζουν» και να καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Έτσι λοιπόν οι εκφοβιστές επιλέγουν ως στόχο τα παιδιά εκείνα που ανέχονται τη θυματοποίηση και πιθανόν να μη λάβουν υποστήριξη από τους συμμαθητές τους (Salmivalli et al., 1996). Άρα, οι θύτες δεν στερούνται κοινωνικών ικανοτήτων, όπως αποδέχεται η SIP, αλλά αντίθετα, έχουν ανεπτυγμένη ικανότητα να «διαβάζουν» τα δυνατά και αδύνατα σημεία των άλλων ατόμων (Sutton, 2001).

Απαντώντας στις προσεγγίσεις των Crick και Dodge (1999) και Sutton και συν. (1999), οι Arsenio και Lemerise (2001) ισχυρίστηκαν

ότι οι έννοιες εκφοβισμός και κοινωνική επάρκεια δεν μπορούν να γίνουν πλήρως κατανοητές χωρίς να ληφθεί υπόψη η ηθική διάσταση του εκφοβισμού. Οι Arsenio και Lemerise (2001) υποστήριζαν ότι ζητήματα όπως η δικαιοσύνη, η ευημερία του άλλου, καθώς και η αποχή από το να βλάπτουμε άλλους για προσωπικό όφελος πρέπει να συμπεριληφθούν στην ερμηνεία και αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης.

Θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Πέρα από τη συνεισφορά των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων στην ερμηνεία του εκφοβισμού, η *θεωρία της κοινωνικής μάθησης* (social learning theory) υποστηρίζει ότι μια συμπεριφορά μαθαίνεται διαμέσου της παρατήρησης, της υιοθέτησης προτύπων και της ενίσχυσης ή της επιβράβευσης (Bandura, 1971, 1973).

Με βάση την άποψη της κοινωνικής μάθησης, ο Bandura (1986) πρότεινε ότι το εξωτερικό περιβάλλον συμβάλλει, σε μεγάλο βαθμό, στην απόκτηση και διατήρηση της επιθετικότητας. Τα παιδιά μαθαίνουν από τα πρότυπα, συμπεριλαμβανομένων των ενηλίκων και των συνομηλίκων τους, να χρησιμοποιούν επιθετικά μέσα, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους (Espelage, Bosworth, & Simon, 2000).

Στον εκφοβισμό, εκτός από τους θύτες και τα θύματα υπάρχουν και τα θύματα/θύτες, δηλαδή τα άτομα που έχουν δεχθεί εκφοβισμό και με τη σειρά τους έχουν εφαρμόσει εκφοβιστικούς μηχανισμούς σε άλλα παιδιά. Αυτός ο κύκλος του εκφοβισμού, δηλαδή το θύμα που μετατρέπεται σε θύτη όταν του δοθεί η ευκαιρία, εξηγείται με βάση τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Οι Slee και Rigdy (1994) έδειξαν ότι γονείς που χρησιμοποιούσαν δυναμικές και αυστηρές στρατηγικές πειθαρχίας, ωθούσαν τα παιδιά τους να συμπεριφέρονται με επιθετικότητα στους άλλους. Ενδιαφέρουσα ήταν και η έρευ-

να των Twemlow και Fonagy (2005), όπου βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εκφόβιζαν τους μαθητές τους είχαν και οι ίδιοι δεχθεί εκφοβισμό όταν ήταν μαθητές. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης αποτέλεσε το θεωρητικό πλαίσιο και της έρευνας του Ma (2001) όπου σε μεγάλο δείγμα μαθητών γυμνασίου φάνηκε ότι παιδιά που υπήρξαν θύματα είχαν μάθει τρόπους να γίνουν θύτες σε άλλους συμμαθητές τους και μάλιστα χρησιμοποιούσαν σκληρότερες μεθόδους. Σε παρόμοια συμπεράσματα είχαν καταλήξει και οι Perry, Kusel, και Perry (1988).

Κοινωνικο-γνωστική θεωρία και ηθική αποδέσμευση. Σύμφωνα με την *κοινωνικο-γνωστική θεωρία* του Bandura (1986, 1992, 1999), η *ηθική αποδέσμευση* είναι μια γνωστική διαδικασία του ατόμου που του επιτρέπει να εμφανίσει ή όχι επιθετική συμπεριφορά. Η γνωστική αυτή διαδικασία περιλαμβάνει οκτώ μηχανισμούς, διαμέσου των οποίων το άτομο μπορεί να αποδεσμευτεί από τις ηθικές του αρχές και να δικαιολογήσει την επιθετική του αντίδραση ή συμπεριφορά. Οι μηχανισμοί ηθικής αποδέσμευσης είναι: η *ηθική δικαιοσύνη*, ο *ευφημιστικός χαρακτηρισμός*, η *πλεονεκτική σύγκριση*, η *μετατόπιση και διάχυση της ευθύνης*, η *αγνόηση ή διαστρέβλωση των συνεπειών*, η *επιθετικότητα που προκλήθηκε από το θύμα*, και τέλος, η *θηριοποίηση – απανθρωπιά*. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκφοβιστές είχαν υψηλότερα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης σε σχέση με τα άλλα παιδιά (Menesini et al., 2003). Σε έρευνα που έγινε στην Ιταλία σε 581 παιδιά δημοτικού σχολείου, βρέθηκε ότι η ηθική αποδέσμευση των παιδιών που ήταν εκφοβιστές καθώς και των βοηθών τους ήταν μεγαλύτερη σε σχέση με τα παιδιά θύματα ή τα παιδιά υπερασπιστές των θυμάτων (Gini, 2006). Παρόμοια, οι Hymel, Roche-Henderson, και Bonanno (2005) κατέδειξαν σε μαθητές γυμνασίου ότι τα θύματα είχαν τα χαμηλότερα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης. Πιο πρόσφατη

έρευνα διαπιστώνει ότι οι μηχανισμοί της ηθικής αποδέσμευσης σχετίζονται με την επιθετικότητα μεταξύ των μαθητών στο σχολείο αλλά και με την ηλεκτρονική μορφή επιθετικότητας (Pornari & Wood, 2010). Τέλος, οι Barchia και Bussey (2011) διαπίστωσαν ότι η ηθική αποδέσμευση δε σχετίζεται με την προστασία και τις μορφές υπεράσπισης των θυμάτων εκφοβισμού συνομηλίκων.

Σε γενικές γραμμές, η συμβολή των θεωριών της κοινωνικο-γνωστικής προσέγγισης, σε σχέση με το ζήτημα της αντιμετώπισης του εκφοβισμού στο σχολείο, επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των κοινωνικών και νοητικών δεξιοτήτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η δημιουργία ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος παρέχει τη δυνατότητα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση προτύπων, στη διαφοροποίηση συμπεριφορών, στην ανάπτυξη υψηλής αυτο-αποτελεσματικότητας, και στην υιοθέτηση τρόπων αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν από την ύπαρξη εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Ατομικές διαφορές, κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες και γενετικές καταβολές

Ατομικές διαφορές και εκφοβισμός. Σύμφωνα με την υπόθεση των ατομικών διαφορών (Rigby, 2004), ο εκφοβισμός είναι το αποτέλεσμα της διαμάχης μεταξύ των παιδιών που διαφέρουν στην ατομική τους ισχύ. Ειδικότερα, τα πιο ισχυρά παιδιά παρακινούνται να βρουν τρόπους για να καταπιέσουν τα αδύναμα. Επιπλέον αυτή η συμπεριφορά διακρίνεται για την επαναληψιμότητά της. Οι ατομικές διαφορές μπορεί να είναι είτε σωματικές είτε ψυχολογικές. Έχει βρεθεί ότι οι εκφοβιστές είναι πιο δυνατοί σωματικά από το μέσο όρο, γενικώς επιθετικοί, εκμεταλλευτές (manipulative) και έχουν χαμηλή ενσυναίσθηση (Olweus, 1993; Sutton & Keogh, 2000). Τα

παιδιά θύματα είναι συνήθως πιο αδύναμα σωματικά, είναι εσωστρεφή και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Mynard & Joseph, 1997; Slee & Rigby, 1993).

Οι *κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες* εστιάζουν κυρίως στην κατανόηση της σημασίας των παραγόντων κατάστασης (situational factors) και στη συμπεριφορά, παρά σε παράγοντες ατομικών διαφορών (individual differences). Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες δίνουν έμφαση στη σημασία της «κουλτούρας» του οργανισμού, είτε αυτός είναι σχολείο, χώρος εργασίας, φυλακή ή σπίτι. Ο εκφοβισμός πρέπει να εξεταστεί μέσα στο πλαίσιο της κουλτούρας του οργανισμού, εκεί δηλαδή όπου αυτός λαμβάνει χώρα, και προκειμένου να μειωθεί η εξάπλωσή του πρέπει να επικεντρωθούμε περισσότερο στην αλλαγή του συστήματος παρά στα άτομα που απαρτίζουν το σύστημα (Monks et al., 2009). Έρευνες στο σχολείο έδειξαν ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι ιδιαίτερα διαδεδομένο σε μη δημοκρατικούς και αυταρχικούς οργανισμούς με άκαμπτη ιεραρχία (Roland & Galloway, 2002). Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι ο εκφοβισμός σπάνια γίνεται μεταξύ δύο ατόμων χωρίς την παρουσία άλλων. Οι παρευρισκόμενοι, συνήθως, ενθαρρύνουν με τη στάση τους την εκφοβιστική συμπεριφορά. Στο σχολικό περιβάλλον είναι σημαντικό να εξετάζεται εάν υπάρχουν κανόνες για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού ή αν ο εκφοβισμός επιβραβεύεται σιωπηρά. Μια τέτοια διαπίστωση είναι χρήσιμη για την καλύτερη εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων στο σχολείο και απαιτεί την επιστράτευση όλων των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Gittins, 2006).

Μια άλλη άποψη προσπαθεί να εξηγήσει τον εκφοβισμό ως αποτέλεσμα της ύπαρξης συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων με διαφορετικά επίπεδα εξουσίας (Rigby, 2007). Οι διαφορές των ομάδων εστιάζονται κυρίως σε ιστορικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά,

όπως το φύλο, η εθνικότητα, η φυλή, το οικονομικό επίπεδο και η κοινωνική διαστρωμάτωση. Οι περισσότερες έρευνες, βέβαια, αφορούν τις διαφορές φύλου όπου φάνηκε ότι τα αγόρια ξεκινούν πιο εύκολα τον εκφοβισμό σε σχέση με τα κορίτσια, καθώς και ότι ο εκφοβισμός τους μπορεί να θυματοποιεί κορίτσια, ενώ οι αντίθετες διαπιστώσεις είναι λιγότερο συχνές (Olweus, 1993; Moffitt, Capsi, Rutter, & Silva, 2001; Pepler, Jiang, Craig, & Connolly, 2008). Σε έρευνες που έχουν γίνει στις ΗΠΑ και εξέταζαν τη σχέση φυλής – εθνικότητας και εκφοβισμού τα αποτελέσματα παρουσιάζουν διαφορές. Οι Seals και Young (2003) δεν βρήκαν διαφορές στη θυματοποίηση μεταξύ ατόμων από τη λευκή και τη μαύρη φυλή, ενώ οι Mouttappa, Valente, Gallaher, Rohrbach, και Unger (2004) βρήκαν ότι μεταξύ των ασιατών μαθητών που ζουν στις Η.Π.Α. υπάρχουν περισσότερα θύματα και λιγότεροι εκφοβιστές. Εκ διαμέτρου αντίθετα ήταν τα αποτελέσματα των Hanish και Guerra (2000), των Nansel και συν. (2001), και των Graham και Junonen (2002), που διαπίστωσαν ότι τα άτομα εθνικών μειονοτήτων εμφάνιζαν μικρότερη θυματοποίηση σε σχέση με την εθνική πλειονότητα. Οι Yu, Huang, και Schwalberg (2003) βρήκαν ότι στις Η.Π.Α. τα παιδιά μεταναστών κινδυνεύουν περισσότερο από εκφοβισμό. Ωστόσο, φαίνεται ότι ο εκφοβισμός υφίσταται περισσότερο εντός των εθνικών/φυλετικών (ethnic/racial) ομάδων από ό,τι μεταξύ τους. Για παράδειγμα οι Eslea και Mukhtar (2000), εξετάζοντας ασιάτες μαθητές που ζουν στο Ηνωμένο Βασίλειο, βρήκαν ότι αυτοί θυματοποιούνται κυρίως από άλλους ασιάτες και όχι από άγγλους μαθητές. Σε έρευνα στην Ολλανδία, διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι εθνικών μειονοτήτων εκφόβιζαν περισσότερο σε εθνικά ανομοιογενείς τάξεις (Vervoort, Scholte, & Overbeek, 2010).

Εξετάζοντας τη σχέση του εκφοβισμού με το *χρηματοοικονομικό status* του ατόμου, δεν βρέθηκαν ξεκάθαρα αποτελέσματα. Για πα-

ράδειγμα, ενώ στην Πορτογαλία βρέθηκε ότι οι μαθητές χαμηλών οικονομικών εισοδημάτων ήταν πιο συχνά θύτες και θύματα (Pereira, Mendonca, Neto, Valente, & Smith, 2004), σε έρευνα που έγινε στην Ολλανδία δεν διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ οικονομικού status και εκφοβισμού (Veenstra et al., 2005).

Γενετικές καταβολές και εκφοβισμός. Πρόσφατα, ο Ball και συν. (2008) εξετάζοντας 1.116 οικογένειες που είχαν αποκτήσει δίδυμα (ετεροζυγωτικά και ομοζυγωτικά) παιδιά ηλικίας 10 ετών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι γενετικοί παράγοντες είναι υπεύθυνοι για το 73% της διακύμανσης του εκφοβισμού και το 61% της διακύμανσης της θυματοποίησης. Τα υπολειπόμενα ποσοστά αποδίδονται στις επιδράσεις περιβαλλοντικών παραγόντων. Η εκ γενετής τάση επιθετικότητας που συνδυάζεται με καταπιεστικούς (coercive) γονείς και αντικοινωνικούς φίλους, συνήθως, διαμορφώνει έναν θύτη. Ωστόσο, όταν κάποιος είναι αδύναμος και υπάκουος από τη φύση του, προστατεύεται από τη μητέρα του και υφίσταται κακομεταχείριση από τα αδέρφια του, τότε είναι πιο πιθανό να γίνει θύμα (Berger, 2007).

Από τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις διαφαίνεται ότι οι συμπεριφορές του εκφοβισμού (α) εξαρτώνται από την ιδιοσυγκρασία και το φύλο του ατόμου, (β) διαφοροποιούνται στα διάφορα στάδια ανάπτυξης του παιδιού από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση, και (γ) επηρεάζονται σημαντικά από τις γενετικές καταβολές του ατόμου. Ωστόσο, είναι ευρέως αποδεκτό, ότι η δομή της οικογένειας και της κοινωνίας, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η δυναμική των ομάδων, και το κλίμα του σχολείου συμβάλλουν καθοριστικά στη γένεση, τη διατήρηση και τη διαχείριση του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον.

Επανορθωτική δικαιοσύνη και ενοχή επανένταξης

Μετά τις πρωτοποριακές μελέτες του Olweus κατά τη δεκαετία του '70, υπήρξε σταδιακά αυξανόμενη αναγνώριση της επίδρασης των παρεμβατικών προγραμμάτων στη διαχείριση του εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα των ερευνών αποδίδουν την εκφοβιστική συμπεριφορά των παιδιών σε παράγοντες που αναφέρονται στις παραπάνω ενότητες του κεφαλαίου. Ωστόσο, την τελευταία δεκαετία ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στο πώς τα συναισθήματα κατευθύνουν τις ενέργειες εκφοβισμού (Ahmed & Braithwaite, 2005). Σύμφωνα με την Ahmed (2001), η παραδοχή της ντροπής συμβάλλει στη μείωση του εκφοβισμού, ενώ η μετατροπή της σε οργή και απόδοση κατηγοριών σε τρίτους έχει ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα.

Βασιζόμενη στο δόγμα ότι «οι κοινωνικές σχέσεις είναι σημαντικές για τη ρύθμιση της κοινωνικής ζωής» η *θεωρία της επανένταξης μέσω της ντροπής* (reintegrative shaming theory) υποστηρίζει ότι για να είναι επιτυχής η διαδικασία της επανένταξης πρέπει να γίνεται με την παρουσία και τη συμμετοχή ενός κοινωνικού συνόλου υποστηρικτικών μηχανισμών που σέβονται και ενδιαφέρονται για τον θύτη και το θύμα (Braithwaite, 1989). Όπως υποστήριξαν οι Ahmed, Harris, Braithwaite, και Braithwaite (2001), εκτός από τις ατομικές διαφορές, την οικογένεια και το σχολείο, ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλει στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού είναι η διαχείριση της ντροπής. Όταν δεν γίνει σωστή διαχείριση και εξωτερίκευση της ντροπής που αισθάνεται ο θύτης, τότε αφενός η ντροπή μετατρέπεται σε θυμό που στη συνέχεια μπορεί να εξωτερικευτεί προς άλλα άτομα και αφετέρου παρεμποδίζεται η ενσωμάτωσή του στην ομάδα (σχολείο ή οικογένεια) (Ahmed, 2006; Morrison, 2002). Η διαδικασία της *επανορθωτικής δικαιοσύνης* (restorative justice) πραγματοποιείται μέσα στην ομάδα και παρουσία όλων των εμπλεκόμενων μελών

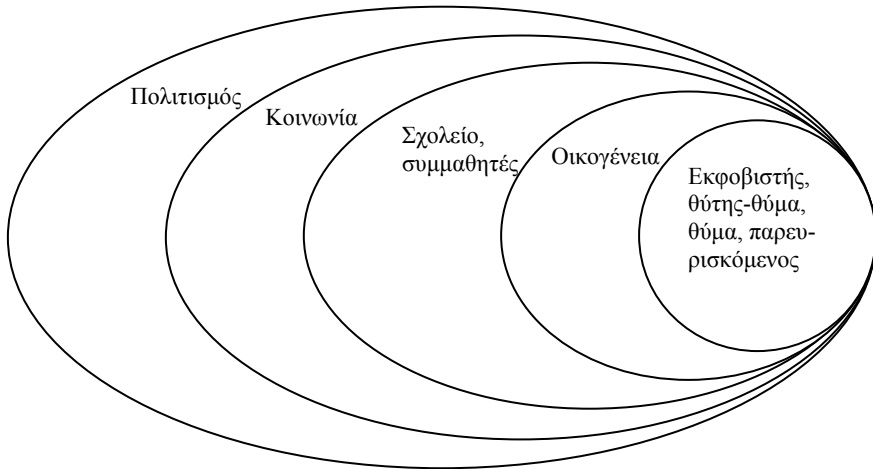
(θύτης, θύμα, υποστηρικτές του θύτη και του θύματος). Σε αυτήν πρέπει να καταστεί σαφές ότι η συμπεριφορά δεν είναι αποδεκτή στην ομάδα και όχι το άτομο (Braithwaite, 1989). Σε εξέλιξη του μοντέλου τους, οι Ahmed και Braithwaite (2006), εκτός από τη διαχείριση του θυμού, προσθέτουν τους παράγοντες *συμφιλίωση* και *συγχώρεση* ως σημαντικούς για τη διαχείριση του εκφοβισμού.

Κοινωνικο-οικολογική προσέγγιση

Σύμφωνα με την *κοινωνικο-οικολογική προσέγγιση*, οι συμπεριφορές εκφοβισμού αναδύονται από μια σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ της προσωπικότητας και της διάθεσης των παιδιών, η οποία τροποποιείται καθώς αυτά βιώνουν διάφορες εμπειρίες κατά την παιδική και εφηβική ηλικία (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Η οικολογική θεωρία του Broffnenbrenner (1979) είναι ίσως η μόνη θεωρία που εμπεριέχει σχεδόν όλες τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, γιατί υποστηρίζει ότι υπάρχει αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και των φίλων, της οικογένειας, του σχολείου, του κοινωνικού και του γενικότερου πολιτισμικού περιβάλλοντος. Όπως απεικονίζεται στο Σχήμα 1, το άτομο είναι στο επίκεντρο του κοινωνικο-οικολογικού πλαισίου και αλληλεπιδρά με όλα τα συστήματα που επηρεάζουν το ίδιο και τη συμπεριφορά του. Η θεώρηση αυτή πρεσβεύει ότι το παιδί είναι αναπόσπαστο μέρος ενός κοινωνικού δικτύου που αποτελείται από τέσσερα αλληλοσυσχετιζόμενα συστήματα, το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και το μακροσύστημα (Andrews, 1985).

Το *μικροσύστημα* περιλαμβάνει τη σχέση του παιδιού με το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον (π.χ. ρόλοι, σχέσεις και δραστηριότητες). Εδώ απεικονίζονται οι άμεσες αλληλεπιδράσεις με τους άλλους και εμπε-

ριέχονται οι αντιδράσεις των άλλων στις συμπεριφορές του εκφοβισμού, καθώς και το status του παιδιού κατά τον εκφοβισμό (θύμα, θύτης ή θύμα-θύτης). Το *μεσοσύστημα* (ή κοινωνικό περιβάλλον) περιλαμβάνει τις σχέσεις μεταξύ δύο συστημάτων (π.χ. σχολείο και σπίτι). Το *εξωσύστημα* περιλαμβάνει επιδράσεις από άλλα γενικότερα πλαίσια, όπως για παράδειγμα, ο ρόλος που διαδραματίζουν οι φίλοι των γονέων καθώς και οι δραστηριότητες των δασκάλων στο σχολείο.



Σχήμα 1. Κοινωνικο-οικολογικό πλαίσιο του εκφοβισμού των νέων (σύμφωνα με Espelage & Swearer, 2004, σελ. 3).

Τέλος, το *μακροσύστημα* περιλαμβάνει τις επιδράσεις από ευρύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (π.χ. κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, ήθη και έθιμα). Συνοπτικά, η θεωρητική αυτή προσέγγιση υποστηρίζει ότι ο εκφοβισμός υφίσταται όχι μόνο λόγω των ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού που θυματοποιείται, αλλά πα-

ράλληλα επιδρούν οι συμμαθητές, οι δάσκαλοι, η διεύθυνση του σχολείου, το φυσικό περιβάλλον του σχολείου, οι οικογενειακοί παράγοντες, τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά, καθώς και άλλοι κοινωνικοί παράγοντες (Swearer & Doll, 2001; Espelage & Swearer, 2004). Πρόσφατη έρευνα στις ΗΠΑ, έδειξε ότι η οικολογική θεωρία εξηγεί το υψηλό ποσοστό της μεταβλητότητας στις συμπεριφορές εκφοβισμού παιδιών ηλικίας 10-15 ετών, όταν ληφθούν υπόψη οι οικολογικοί παράγοντες, όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά, οι οικογενειακές εμπειρίες, η συμμετοχή των γονέων, το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και τα χαρακτηριστικά της κοινότητας (Lee, 2011).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Ο εκφοβισμός αποτελεί ένα κοινό και επίμονο πρόβλημα στην κοινωνία και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση. Ένα μεγάλο ποσοστό των νέων θα βιώσει κάποιο είδος εκφοβισμού στη διάρκεια της μαθητείας του στο σχολείο (Sanders & Pbye, 2004). Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα και τις θεωρητικές προσεγγίσεις, διαφαίνεται ότι ο εκφοβισμός εκδηλώνεται σε αρκετά κοινωνικο-οικολογικά συστήματα στην παιδική ηλικία, την εφηβεία και την ενηλικίωση. Ωστόσο, για να κατανοηθούν πλήρως οι παράγοντες που συμβάλλουν στην προαγωγή του εκφοβισμού πρέπει να αντληθούν πληροφορίες από τις υπάρχουσες θεωρίες. Εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά των θυτών ή/και των θυμάτων και τους κοινωνικο-οικολογικούς παράγοντες που εμπλέκονται στις συμπεριφορές του εκφοβισμού, προκύπτει μια σειρά από κοινωνικο-ψυχολογικές μεταβλητές που μπορούν να αξιολογηθούν και να χρησιμοποιηθούν για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου, καθώς και την ανάπτυξη αποδοτικότερων προγραμμάτων παρέμβασης για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στα σχολεία.

Σε ότι αφορά στην αποδοτικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης, οι Merrill, Gueldner, Ross και Isava (2008) σε μετα-ανάλυση 17 ερευνών βρήκαν ότι, μόνο, το 1/3 των μεταβλητών που αξιολογήθηκαν είχαν θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού παράγουν μέτρια θετικά αποτελέσματα και είναι πιο πιθανό να επηρεάσουν τη γνώση, τη στάση και την αυτο-αντίληψη των μαθητών παρά τις πραγματικές συμπεριφορές εκφοβισμού. Όπως επεσήμαναν οι Orpinas και Horne (2006), τα παρεμβατικά προγράμματα για τον εκφοβισμό δεν έχουν την αναμενόμενη επιτυχία για τρεις κυρίως λόγους: (α) δεν χρησιμοποιούνται σαφείς θεωρίες για την επιλογή και την ανάπτυξη των προγραμμάτων παρέμβασης, (β) δεν χρησιμοποιούνται οι βασικές δομές των θεωριών για την αξιολόγηση των προγραμμάτων, και (γ) τα προγράμματα που επιλέγονται δεν είναι συμβατά με το θεωρητικό πλαίσιο του προβλήματος.

Από τα παραπάνω αναδεικνύεται επίσης και η θέση του Lee (2011), ο οποίος διαπιστώνει ότι δεν είναι μεγάλος ο αριθμός των ερευνών που στηρίζονται σε δοκιμασμένα θεωρητικά πλαίσια που ερμηνεύουν και προσφέρουν το πλαίσιο για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Εστιάζοντας την προσοχή μόνο στον θύτη ή/και το θύμα δεν είναι δυνατό να διερευνηθούν σε βάθος οι αιτίες που οδηγούν τα άτομα σε εκφοβιστικές ενέργειες. Οι πολλά υποσχόμενες ερευνητικές προσεγγίσεις πρέπει να επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες μεταβλητές που εξηγούν τις ατομικές διαφορές και καταστάσεις και συμβάλλουν στην κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης του εκφοβισμού (Farrington, 2006; Martinko, Gundlach, & Douglas, 2002). Τα παραπάνω ευρήματα οδηγούν στην παραδοχή ότι απαιτείται μια πολυδιάστατη προσέγγιση που θα προσανατολίζεται στο άτομο (θύτης,

θύμα, παρευρισκόμενοι), στους άμεσα εμπλεκόμενους (οικογένεια, σχολείο, εργασία), και στο γενικό κοινωνικό πλαίσιο του συστήματος (Monks et al., 2009).

Κρίνεται απαραίτητο να τονισθεί, ότι πριν από την επιλογή ενός συγκεκριμένου παρεμβατικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διερευνούν (α) κατά πόσον η παρέμβαση βασίζεται στην έρευνα, (β) εάν προάγει τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, και (γ) εάν υπάρχουν έγκυρα και αξιόπιστα ερευνητικά αποτελέσματα (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010). Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα στην πρόληψη και την παρέμβαση για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού επισημαίνουν ότι για τη μεγαλύτερη αποδοτικότητα των προγραμμάτων αντι-εκφοβισμού πρέπει να συμπεριλαμβάνονται προσπάθειες που προέρχονται από τα άτομα-μαθητές, τις ομάδες συνομηλίκων, την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα (Dixon, 2008; Salmivalli, 2010; Swearer et al., 2010). Τέλος, είναι σημαντικό οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν το σχολικό εκφοβισμό ως μέρος μιας ευρύτερης εστίασης στο σχολικό περιβάλλον που αποβλέπει στη μάθηση και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Greenberg et al., 2003).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahmed, E. (2001). Shame management: Regulating bullying. In E. Ahmed, N. Harris, J. Braithwaite, & V. Braithwaite (Eds.), *Shame management through reintegration* (pp. 211–314). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ahmed, E. (2006). Understanding bullying from a shame management perspective: Finding from a three-year follow-up study. *Educational and Child Psychology*, 23(2), 26–40.

- Ahmed, E., & Braithwaite, J. (2005). Shaming, shame, forgiveness and bullying. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 38(3), 298–323.
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2006). Forgiveness, reconciliation, and shame: Three key variables in reducing school bullying. *Journal of Social Issues*, 62(2), 347-370.
- Ahmed, E., Harris, N., Braithwaite, J. B., & Braithwaite, V. B. (2001). *Shame management through reintegration*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Andrews, H. F. (1985). The ecology of risk and the geography of intervention: From research to practice for the health and well-being of urban children. *Annals of the Association of American Geographers*, 75, 370-382.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10, 59-73.
- Ball, H. A., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan B., Capsi, A., & Moffit, T.E. (2008). Genetic and environmental influences on victims, bullies, and bully-victims in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(1), 104-112.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1992). Social cognitive theory of social referencing. In: S. Feinma (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 175-208). New York, NY: Plenum.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Perceptual Social Psychology*, 3, 193–209.
- Barchia K., & Bussey K. (2011). Individual and collective social cognitive influences on peer aggression: exploring the contribution of aggression efficacy, moral disengagement, and collective efficacy. *Aggressive Behavior*, 37, 107–120.

- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90-126.
- Braithwaite, J. B. (1989). *Crime, shame and reintegration*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Broffnenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bukowski, W. M., Sippola, L. A., & Newcomb, A. F. (2000). Variations in patterns of attraction to same and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology*, 36, 147-154.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Schuengel, C., & Terwogt, M. M. (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive Behavior*, 29, 116-127.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social-information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Dixon, R. (2008). Developing and integrating theory on school bullying. *Journal of School Violence*, 7, 83-114.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota symposium on child psychology*, Vol. 18. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eslea, M., & Mukhtar, K. (2000). Bullying and racism among Asian schoolchildren in Britain. *Educational Research*, 42, 207-217.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 326-333.
- Espelage, D., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74(1), 205-220.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools: a social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2009). Contributions of three social theories to understanding bullying perpetration and victimization among school-aged youth. In M. J. Harris (Ed.), *Bullying, rejection*,

- and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective* (pp. 151-170). New York, NY: Springer Publishing Company.
- Farrington, D. P. (Ed.). (2006). *Developmental and life-course theories of offending: 14* (Advances in Criminological Theory) U.S.: Transactions Publishers.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 1076–1086.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior, 32*, 528-539.
- Gittins, C. (Ed.). (2006). *A handbook on violence reduction for schools in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M., (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Proceedings Social and Behavioral Sciences, 5*, 2208–2215.
- Graham, S., & Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *The Journal of Early Adolescence, 22*, 173–199.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). School-based prevention: Promoting positive social development through social and emotional learning. *American Psychologist, 58*, 466–474.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2000). The roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers. *American Journal of Community Psychology, 28*, 201–223.
- Harris, M. J. (2009). *Bullying, Rejection, and Peer Victimization: A Social Cognitive Neuroscience Perspective*. New York, NY: Springer.
- Hawley, P. W. (1999). The Ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review, 19*, 97–132.

- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R.A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8, 1–11.
- Kandel, D. B., (1978). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology*, 84(2), 427–436.
- Kolbert, J. B., & Crothers, L. M. (2003). Bullying and evolutionary psychology: The dominance hierarchy among students and implications for school personnel. *Journal of School Violence*, 2, 73–91.
- Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K., Bertz, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45–52.
- Lee, C. H. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(8), 1664–1693.
- Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal*, 38, 351–370.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, Vol. 50, (pp. 1–2).
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., & Ylc-Cura. (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 551–569.
- Martinko, M. J., Gundlach, M. J., & Douglas, S. C. (2002). Toward an integrative theory of counterproductive workplace behavior: A causal reasoning perspective. *International Journal of Selection and Assessment*, 10, 36–50.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national

- comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515–530.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S.W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26–42.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P. A. (2001). *Sex differences in antisocial behavior: conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin longitudinal study*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 146–156.
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). The psychological correlates of peer victimization in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31, 571–588.
- Morisson, B. (2002). Bullying and victimisation in Schools: a restorative justice approach. *Trends and Issues in Criminal Justice*, no. 219, Australian Institute of Criminology, Canberra.
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A., & Unger, J. B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39, 315–335.
- Mynard, H., & Joseph, S. (1997) ‘Bully/victim problems and their association with Eysenck’s Personality Dimensions in 8 to 13 year olds’. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447–456.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 16, 2094–2100.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.

- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pikas, A. (1975): Treatment of mobbing in school: principles for and the results of the work of an anti - mobbing group. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 19(1), 1-12.
- Pellegrini, A. D. (2002). Affiliative and aggressive dimensions of dominance and possible functions during early adolescence. *Aggression & Violent Behavior*, 7(1), 21–31.
- Pellegrini, A. D., & Archer, J. (2005). Sex differences in competitive and aggressive behavior: A view from sexual selection theory. In B. J. Ellis and D. F. Bjorklund (Eds.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (pp. 219–244). New York, NY: The Guilford Press.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 142-163.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259–280.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79, 325–338.
- Pereira, G., Mendonca, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International*, 25, 241–254.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36, 81-94.

- Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, *49*, 310–342.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools. *School Psychology International*, *25*(3), 287-300.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: and what to do about it*. Victoria, Australia: ACER Press.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, *44*, 299–312.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, *15*, 112-120.
- Salmivalli, C., Lagerspitz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, *22*(1), 1-15.
- Sanders, C. E., & Phye, G. D. (2004). *Bullying: implications for the classroom*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence*, *38*, 735–747.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Slee, P. T. & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully/victim behaviour in Australian school boys. *Personality and Individual Differences*, *14*, 371-373.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London, UK: Routledge.
- Sutton, J. (2001). Bullies: Thugs or thinkers? *The Psychologist*, *14*(10), 530–534.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2000). Social competition in school: relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology*, *70*, 443–457.

- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Socially undesirable need not be incompetent: A response to Crick and Dodge. *Social Development, 8*(1), 132–134.
- Swearer, S. M., & Doll, B. (2001). Bullying in schools: an ecological framework. *Journal of Emotional Abuse, 2*, 7-23.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying Prevention and Intervention: Realistic Strategies for Schools*. New York, NY: The Guilford Press.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher, 39*, 38–47.
- Twemlow, S. W., & Fonagy, P. (2005). The prevalence of teachers who bully students with differing levels of behavioral problems. *American Journal of Psychiatry, 162*, 2387-2389.
- Vaughn, B. E., & Santos, A. J. (2007). An evolutionary-ecological account of aggressive behavior and trait aggression in human children and adolescents. In P. H. Hawley, T. D. Little, & P. C. Rodkin (Eds.), *Aggression and adaptation: The bright side of bad behavior* (pp. 31–64). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology, 41*, 672–682.
- Vervoort, M. H. M., Scholte, R. H. J., & Overbeek, J. (2010). Bullying and victimization among adolescents: the role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth Adolescence, 39*, 1–11
- Walden, L. M., & Bera, T. N. (2010). Attachment quality and bullying behavior in school-aged youth. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1) 5–18.
- Yoon, J., Hughes, J., Gaur, A., & Thompson, B. (1999). Social cognition in aggressive children: A metaanalytic review. *Cognitive and Behavioral Practice, 6*, 320-331.

- Yu, St. M., Huang, Z. J., & Schwalberg, R. H. (2003). Acculturation and the health and well-being of U.S. immigrant adolescents. *Journal of Adolescent Health, 33*, 479–488.
- Ιωαννίδη, Β., & Τραυλός, Α. Κ. (2010). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης: Δεξιότητες εκπαιδευτικών για την επικοινωνία με μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (“Προλαμβάνοντας”). *Τιμητικός Τόμος Καλλιόπης Σπινέλλη* (σελ. 859-881). Αθήνα: Σάκκουλας.
- Τραυλός, Α. Κ. (1999). Ο ρόλος των μέσων μαζικής επικοινωνίας (ΜΜΕ) στον αθλητισμό: “Σύσταση” συμπεριφοράς. Στο Δ. Π. Παναγιωτόπουλος (Επ.), *Αθλητισμός και μέσα μαζικής επικοινωνίας* (σελ. 72-89). Αθήνα: Ίων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΛΛΑΖΟΝΤΑΣ (ΜΕ) ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ. ΑΛΛΑ ΠΡΟΣΟΧΗ ΣΤΙΣ ΚΑΚΟΤΟΠΙΕΣ...

Μιχάλης Βαφόπουλος¹

Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και webvistas.org

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το Διαδίκτυο αλλάζει τον τρόπο που ενημερωνόμαστε, σπουδάζουμε, επικοινωνούμε, εργαζόμαστε και διασκεδάζουμε. Είναι τόσο ραγδαία η ενσωμάτωσή του στην καθημερινότητα που δεν προλαβαίνουμε να αναλογιστούμε τι πραγματικά συμβαίνει. Πώς να ψάξω, τι αξίζει, τι μπορώ να κάνω και τι να αποφύγω, είναι μόνο ορισμένα από τα ερωτήματα των χρηστών.

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται μια πρώτη αποτύπωση του νέου περιβάλλοντος και των κακοτοπιών που αυτό κρύβει. Οι βασικοί κίνδυνοι εντάσσονται σε ένα σύστημα ανάλυσης και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε αυτούς που αντιμετωπίζουν οι ανήλικοι χρήστες.

¹ Διδάσκει στο ΕΜΠ και είναι συνιδρυτής των webvistas.org. Περισσότερες πληροφορίες στην προσωπική του ιστοσελίδα www.vafopoulos.org.

Η αντιμετώπιση των κινδύνων στο Διαδίκτυο ακολουθεί τους ίδιους κανόνες που ισχύουν και στις υπόλοιπες πτυχές της ζωής μας. Πρώτον, για να αξιολογήσουμε την προέλευση και την αξιοπιστία ενός μηνύματος, απαιτείται πλαίσιο αναφοράς. Δεύτερον, ισχύει η ρήση πως αν κάτι είναι πολύ καλό για να είναι αληθινό, τότε δεν είναι αληθινό. Στη συνέχεια του κειμένου, θα γίνει ανάλυση των επιμέρους κατηγοριών κινδύνων και των τρόπων άμεσης αντιμετώπισής τους.

Ο μεγαλύτερος, όμως, κίνδυνος για τον μέσο ανήλικο προέρχεται από την εσφαλμένη αντίληψη που έχει και τους μύθους που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια γύρω από το Διαδίκτυο. Το μέσο αυτό δεν είναι πανάκεια, αλλά ούτε δηλητήριο. Είναι επέκταση του πεδίου ανθρώπινης δράσης που εμπεριέχει μια πιο δυναμική συνάντηση με το τυχαίο, το αναπάντεχο. Αν η συνάντηση αυτή θα γίνει καινοτομία ή κακοδαιμονία εξαρτάται από το χρήστη.

Οι περυσινοί οδηγοί για το Facebook ή για τον εκφοβισμό στο Διαδίκτυο είναι ήδη μέρος της ιστορίας καθώς το πρώτο άλλαξε τις ρυθμίσεις χρήσης και ο δεύτερος μετανάστευσε, εν πολλοίς, από τα chat στα κοινωνικά δίκτυα. Η εθελοντική κοινότητα των Webvistas και η επιστημονική μελέτη του Διαδικτύου συστήθηκαν για να γεφυρώσουν ακριβώς αυτό το κενό της κατανόησης και της ενεργητικής δράσης στο διαδικτυακό γίγνεσθαι. Στόχος τους είναι να συνεισφέρουν στη βελτίωση της διαβίωσης με το Διαδίκτυο μέσα από τη συζήτηση, την εκπαίδευση και τη δράση.

Διαδίκτυο: το νέο οικοσύστημα

Είκοσι χρόνια μετά τη δημιουργία του και έχοντας συνενώσει μια κρηκτική μάζα του πληθυσμού, το Διαδίκτυο αποτελεί την επανάσταση του 21ου αιώνα. Μαζί με τις τεράστιες νέες ευκαιρίες και δυ-

νατότητες που προκύπτουν και που εύκολα διακρίνονται, ανέκυψαν και σημαντικά ζητήματα σχετικά με την αξιοπιστία, την ασφάλεια και την ιδιωτικότητα. Τα ζητήματα αυτά αποτελούν νέες εκδοχές υφιστάμενων προβλημάτων (π.χ. εκβιασμός, πορνογραφία), είτε συνιστούν νεότευκτα ερωτήματα που αφορούν την καθημερινότητα (π.χ. σχέσεις ανάμεσα σε τρισδιάστατα άβαταρ).

Με τον όρο «Διαδίκτυο», συνήθως, εννοούμε συνολικά τις τεχνολογίες που μας βοηθούν να χρησιμοποιούμε ιστοσελίδες. Στην πραγματικότητα, οι τεχνολογίες του Internet αφορούν τη δικτύωση των υπολογιστών, ενώ το World Wide Web αποτελεί το λογισμικό που απαιτείται για να λειτουργήσει η πρόσβαση και η ανάκτηση του περιεχομένου των ιστοσελίδων. Σήμερα, το Web είναι η πιο επιτυχημένη εφαρμογή του Internet. Πιο συγκεκριμένα, ως Web ορίζεται ο εικονικός χώρος, όπου η αναπαράσταση γίνεται μέσω ειδικών αρχείων υπερκειμένου (hypertext), που ονομάζονται ιστοσελίδες. Οι ιστοσελίδες είναι αποθηκευμένες σε υπολογιστές που λειτουργούν με ειδικό λογισμικό (εξυπηρετητές ή servers), διαθέτουν υπολογιστική ισχύ και μόνιμη σύνδεση με το Internet, ώστε οι ιστοσελίδες να είναι διαρκώς διαθέσιμες στους χρήστες. Ο χρήστης, από τη μεριά του, αρκεί να διαθέτει ένα πρόγραμμα, το οποίο μεταφέρει τις ιστοσελίδες από τον εξυπηρετητή στον τοπικό υπολογιστή. Τα προγράμματα αυτά ονομάζονται πλοηγοί (browsers, για παράδειγμα Firefox). Σήμερα, δίνεται η δυνατότητα να αναρτήσουμε ψηφιακό περιεχόμενο (κειμένο, φωτογραφίες, ήχο, βίντεο και διάφορους τύπους αρχείων) στο Web χωρίς ειδικές γνώσεις και κόστος. Το ψηφιακό περιεχόμενο κατέχει μοναδικές διευθύνσεις (URI), αναπαρίσταται και διασυνδέεται με συγκεκριμένη κωδικοποίηση (π.χ. HTML) και επικοινωνεί με ειδικό πρωτόκολλο (http) δημιουργώντας μια οικουμενική πληροφοριακή πλατφόρμα.

Με άλλα λόγια, το Διαδίκτυο αποτελείται από διασυνδεδεμένα υπερ-κείμενα που αναπαριστώνται ως ιστοσελίδες με μοναδική διεύθυνση και διακινούνται μεταξύ διασυνδεδεμένων υπολογιστών (με τις τεχνολογίες του Internet). Η αναπαράσταση, η διασύνδεση και η μεταφορά της πληροφορίας σε μορφή ιστοσελίδων ορίζει την νέα οικουμενική πληροφοριακή πλατφόρμα. Η ενεργή συμμετοχή δισεκατομμυρίων χρηστών στην αναζήτηση, τη δημιουργία και το μετασχηματισμό της πληροφορίας δημιουργεί ένα πληροφοριακό σύστημα. Η καθοριστική επίδραση των λειτουργιών αυτών στην καθημερινότητα των χρηστών προάγει το τεχνούργημα αυτό από σύστημα πληροφορίας σε ζωντανό τεχνο-κοινωνικό οικοσύστημα. Είναι ένα οικοσύστημα πάνω σε γραμμές κώδικα και συμπεριφορές, διότι συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Αλλάζει την εκπαίδευση, την οικονομία, την πολιτική, τις σχέσεις, την επικοινωνία και εν τέλει την καθημερινότητα όλων μας.

Τι νέο φέρνει;

Για να γίνει κατανοητή η φύση των αλλαγών, οι οποίες συμβαίνουν με τη μορφή δίνης και συμπαρασύρουν κομμάτια από τη ζωή μας, είναι χρήσιμο να διαχωριστούν οι μείζονες αλλαγές από τα επιφαινόμενα και να κατανοηθούν βαθιά πως επηρεάζουν τη λειτουργία των ανθρώπων. Είναι χρήσιμη η επισήμανση τεσσάρων βασικών αλλαγών που επιφέρει το Διαδίκτυο: (α) δίνει τη δυνατότητα οικουμενικής αναπαράστασης της πληροφορίας και επικοινωνίας με μηδαμινό κόστος, (β) επιτρέπει την πλοήγηση και συμμετοχή σε έναν ωκεανό πληροφορίας για πρόσωπα και πράγματα, (γ) δημιουργεί ένα αποκεντρωμένο σύστημα με χαλαρούς δεσμούς, το οποίο (δ) προϋποθέτει την αυτόματη καταγραφή της συμπεριφοράς του χρήστη ως βασικό συστατικό λειτουργίας του.

Κώδικες και άνθρωποι εμπλέκονται και δημιουργούν μια νέα πραγματικότητα με ευκαιρίες και κακοτοπιές, προκαταλήψεις και καινοτομίες.

Χρήστες και Διαδίκτυο ενηλικιώνονται...

Η Εκκλησία έσπευσε να καταδικάσει τη «διαβολική» εφεύρεση της τυπογραφίας και οι πρώτοι χρήστες του ηλεκτρικού ρεύματος να το δαιμονοποιήσουν υποστηρίζοντας ότι ο άνθρωπος διέτρεχε κίνδυνο θανατηφόρου ηλεκτροπληξίας. Οι μεγάλες εφευρέσεις ωρίμασαν με το πέρασμα του χρόνου, έγιναν πιο ασφαλείς, πιο φθηνές και εν τέλει πιο χρηστικές. Το επίκεντρο της συζήτησης έχει πια μετατοπιστεί από το “τι να προσέξω για να μην πάθω” στο “τι μπορώ να κάνω” με τις νέες δυνατότητες. Το βάρος σήμερα πέφτει στη χρήσιμη και ηθική αξιοποίηση των τεχνολογικών εφευρέσεων.

Το Διαδίκτυο βρίσκεται στο σημαντικό σταυροδρόμι του μετασχηματισμού από μια νέα τεχνολογία σε ένα ενσωματωμένο κομμάτι της ζωής μας. Σωστά, η συζήτηση ξεκίνησε και επικεντρώθηκε στην αποφυγή των αρνητικών επιπτώσεων, ιδιαίτερα στα παιδιά και τους ασθενέστερους κρίκους της κοινωνίας.

Σύντομα οι κίνδυνοι έγιναν ορατοί, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αφυπνίζονται και αρχίζουν να μεριμνούν για την ασφάλεια των νέων. Εάν όμως η κοινωνική ευφυΐα και η εκπαίδευση δεν εμπλουτισθούν με τις πραγματικές δυνατότητες και τους περιορισμούς του ανθρώπου στο Διαδίκτυο, τότε ίσως υπονομεύσουμε μια από τις σημαντικότερες ευκαιρίες που δόθηκαν στον άνθρωπο για να δημιουργήσει έναν καλύτερο κόσμο. Θα έχουμε γίνει ειδικοί στη χρήση της ζώνης ασφαλείας, χωρίς όμως να γνωρίζουμε πως παίρνει μπροστά το αυτοκίνητο. Και είναι μακρύς ο δρόμος για να τον “κόψουμε” με τα πόδια...

Μήνυμα, αναφέρσου!

Η αντιμετώπιση των κινδύνων στο Διαδίκτυο ακολουθεί τους γενικούς κανόνες που ισχύουν και στις υπόλοιπες πτυχές της ζωής μας. Πρώτος κανόνας είναι: για να αξιολογήσουμε την προέλευση και την αξιοπιστία ενός μηνύματος ή ενός αποστολέα άγνωστης προέλευσης, απαιτείται χαλαρό ή αυστηρό πλαίσιο αναφοράς και σύγκρισης. Δεύτερος κανόνας είναι: αν κάτι είναι πολύ καλό για να είναι αληθινό, τότε σίγουρα δεν είναι αληθινό.

Ας ξεκινήσουμε από τον πρώτο κανόνα, αφού ο δεύτερος θα συζητηθεί όταν γίνει λόγος για τους κινδύνους και τις απάτες. Ας υποτεθεί ότι λαμβάνουμε ένα μήνυμα (e-mail, άμεσο μήνυμα κ.λπ.) από έναν άγνωστο που μας προτείνει συνεργασία. Αρχικά, αναρωτιόμαστε γιατί επέλεξε εμάς και στη συνέχεια αναζητούμε εάν ανήκει σε κάποιο φορέα, εταιρεία, σύλλογο κ.ο.κ. Δηλαδή, ένα πλαίσιο αναφοράς, για το οποίο μπορούμε να διαπιστώσουμε τα χαρακτηριστικά του μέσα από την παρατήρηση και την επαφή μας με τρίτους. Συχνά λαμβάνω μηνύματα για την αποστολή του κώδικα υπολογισμού των ερευνητικών αποτελεσμάτων μας, καθώς και προτάσεις συνεργασίας. Η αρχική υπόθεση που κάνω είναι ότι είναι απόπειρα εξαπάτησης. Αν φαίνεται αληθινό, προσπαθώ να διαπιστώσω, εάν υφίσταται και με τι ασχολείται ο φορέας που αποστέλλει το αίτημα. Μετά από τις πολλές αναζητήσεις, είναι πλέον εύκολο να διακρίνω τις προθέσεις.

Τα πράγματα δυσκολεύουν ωστόσο, όταν οι αποστολείς μηνυμάτων προσποιούνται ότι ανήκουν σε ένα γνωστό πλαίσιο αναφοράς (π.χ. Τράπεζα, Google κ.λπ.). Τις περισσότερες φορές είναι φανερή η απάτη από τη διεύθυνση του αποστολέα (π.χ. alphabanks.com) και τη γλώσσα του μηνύματος. Με άλλα λόγια όπως δημιουργούμε έναν ατομικό μηχανισμό αναγνώρισης της αλήθειας στο ανθρώπινο πρόσωπο, έτσι πρέπει να χτίσουμε αντίστοιχους μηχανισμούς και στο

Διαδίκτυο. Άλλωστε, πόσες φορές δεν μας έχουν κοροϊδέψει στη ζωή;

Στην περίπτωση απειλητικών μηνυμάτων έχει παρατηρηθεί ότι τις περισσότερες φορές προέρχονται από άτομα που μας γνωρίζουν, με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, στο φυσικό χώρο. Σπάνια θα δεχθούμε απειλή από έναν άγνωστο. Οι άγνωστοι απατεώνες σκαρφίζονται τρόπους για να πλησιάσουν ένα άτομο και να κερδίσουν την εμπιστοσύνη του. Να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο αναφοράς, μια αληθοφανή ιστορία, που θα μας πείσει να κάνουμε κάτι σε όφελός τους.

Στη συνέχεια, θα γίνει διερεύνηση του νέου περιβάλλοντος και των πιο συχνών κινδύνων στο Διαδίκτυο. Η εστίαση θα γίνει στους ειδικότερους κινδύνους που αντιμετωπίζουν οι νέοι. Τέλος, προτείνεται ένα πλαίσιο αντιμετώπισης με συγκεκριμένες λύσεις.

Πού πήγαν τα ενδιάμεσα φίλτρα, οέο;

Στις μέρες μας, μπορεί να βρει κανείς και να παραγγείλει στο Διαδίκτυο από ηρεμιστικά χάπια και εκρηκτικά μέχρι οποιαδήποτε “εξωτική” ουσία και φανταστικό αξεσουάρ. Και στο παρελθόν μπορούσε να βρει κανείς πολλά από αυτά που ήθελε μέσω τηλεφώνου ή παλιότερα με τη βοήθεια ενός κομβικού προσώπου με επαφές στα “εξωτερικά”. Βέβαια δε συγκρίνεται με τίποτα το παρελθόν με τη σημερινή ευκολία εύρεσης και σύγκρισης. Η ποικιλία των αγαθών και των υπηρεσιών στο Διαδίκτυο είναι τεράστια ενώ το κόστος τους σχεδόν αμελητέο. Αυτό που άλλαξε επίσης, και περνάει εν πολλοίς απαρατήρητο, είναι ότι για μια σημαντική ενότητα αγορών δε μεσολαβεί η επαφή με ανθρώπους της γειτονιάς. Η διαδικασία αυτή είχε ξεκινήσει από τα αχανή πολυκαταστήματα, τα οποία δεν είναι όμως απρόσωπα. Απλά, εμείς δε γνωρίζουμε το όνομα και τη διεύθυνση

του πωλητή και του ιδιοκτήτη. Λίγο παλαιότερα ο μόνος ενήλικος που γνώριζε ποιο αγόρι αγόρασε περιοδικά “ακατάλληλου” περιεχομένου ή τσιγάρα ήταν ο περιπτεράς της γειτονιάς. Τώρα το γνωρίζει η Google! Εν ολίγοις, το επίπεδο ενδιάμεσου *ανθρωπογενούς κοινωνικού ελέγχου* έχει ατονήσει ή αντικαταστάθηκε από αυτοματοποιημένα φίλτρα προστασίας που εγκαθίστανται στον υπολογιστή του χρήστη ή της μηχανής αναζήτησης. Για αυτό, στη ζωή μας με το Διαδίκτυο γίνεται πιο σημαντική η εκπαίδευση για το Διαδίκτυο και η καλή συνεργασία στην οικογένεια και στο σχολείο. Στην πράξη έχει μειωθεί ή ακυρωθεί η ισχύς των ενδιάμεσων φίλτρων προστασίας για τα ασθενέστερα μέλη της κοινότητας.

Βέβαια, αυτή η πραγματικότητα μπορεί να αναγνωσθεί και από την αντίθετη πλευρά. Αν δηλαδή θεωρήσει κανείς ότι τα ενδιάμεσα επίπεδα δεν ήταν παρά μόνο συντηρητικές ανασχές της δημιουργικότητας και της εξέλιξης των ανθρώπων.

Κίνδυνοι και απάτες

Πριν δεκαετίες, ένας άγνωστος πλησίασε τον παππού μου και προσποιούμενος έναν παιδικό φίλο του γιου του, κατάφερε να του αποσπάσει 50.000 δραχμές για δήθεν παλιά χρέη. Έτσι, με το χαμόγελο στα χείλη και των δύο, ξεπληρώθηκε ένα παλιό “χρέος”. Όταν του εξηγήσαμε την απάτη, στεναχωρήθηκε πιο πολύ για την κοροϊδία παρά για τα χρήματα που έχασε. Δεν το αποκαλύψαμε ποτέ στη γιαγιά μου. Παρομοίως, ένας καλός φίλος “κέρδισε” σε μια δημοπρασία στο Διαδίκτυο το δικαίωμα έκπτωσης σε δημοφιλή προϊόντα. Δε μπόρεσε να το εξαργυρώσει ποτέ. Για καιρό απορούσα, πόσο γρήγορα χάλασαν τα άσπρα “Nike” μου με τη χρυσή ρήγα που αγόρασα πάμφθηνα στην E-bay από έναν Κινέζο, ο οποίος ισχυριζονταν ότι ζει δίπλα στο εργοστάσιο. Άπειρες ιστορίες ανθρώπων. Όποια

απάτη και αν σκαρφιστείς, μπορείς να την υλοποιήσεις και με το Διαδίκτυο. Όμως υπάρχουν και αυτές που είναι πιο συνηθισμένες και αξιοποιούν την οικουμενικότητα, την τεχνολογία και τη διάδοση του Διαδικτύου.

Αν λάβετε ηλεκτρονικά μηνύματα ή διαβάσετε ιστοσελίδες για κληρονομίες, μεγάλες και επείγουσες ανάγκες και καταστροφές, ευκαιρίες εργασίας για περιορισμένο χρονικό διάστημα, ανεπανάληπτη τύχη ή λογισμικό και υλικό που τα κάνει όλα, τότε προχωρήστε στην επόμενη δουλειά της ημέρας! Ο πιο ισχυρός κανόνας για να αποφεύγουμε τις απάτες ήταν και παραμένει: *όταν κάτι είναι πολύ καλό για να είναι αληθινό, απλά δεν είναι αληθινό!*

Δευτερεύον κανόνας στο Διαδίκτυο είναι η χρήση λογισμικών προστασίας από κακόβουλα λογισμικά, e-mails και επιθέσεις και η αποφυγή επίσκεψης σε “κακόφημες” συνοικίες του Διαδικτύου. Πορνογραφικές ιστοσελίδες, διαμοίραση αρχείων και δωρεάν απίστευτες ευκαιρίες κ.λπ. κρύβουν τις περισσότερες φορές σοβαρούς και ανυπέρβλητους κινδύνους. Αν παρόλα αυτά αποφασίσετε να κάνετε μια βόλτα στην “άγρια Δύση” του Διαδικτύου, τότε κάντε τον κόπο να ενημερωθείτε από ιστολόγια για τους κανόνες της μονομαχίας και τα “βασιλόπαιδα” (όπως το Billy the kid).

Συγκριτικά, αυτό είναι το εύκολο μέρος. Γιατί υπάρχουν και οι μαέστροι σε κάθε είδος εξαπάτησης. Πρόσφατα αποκαλύφθηκε ότι γνωστή αλυσίδα εμπορίας ρούχων με έδρα τη Θεσσαλονίκη, πωλούσε απομιμήσεις προϊόντων στις τιμές των αυθεντικών. Μα θα μου πείτε, ότι το ίδιο κάνουν και οι πλανόδιοι πωλητές στους δρόμους και τις λαϊκές. Υπάρχει μια θεμελιώδης διαφορά. Στην περίπτωση των πλανόδιων, αγοραστής και πωλητής γνωρίζουν ότι “η ποθητή τσάντα όλων των γυναικών” είναι κινέζικη απομίμηση. Γι’ αυτό είναι φθηνή και στοχεύει μόνο στην “εξαπάτηση” της ζηλιάρας γειτόνισσας. Η αγορά αντίγραφου προϊόντος από ένα επώνυμο κατάστη-

μα είναι εξαιρετικά δύσκολο να διαγνωσθεί, και πέρα από φορολογικό αδίκημα, αποτελεί φενάκη του αγοραστή και συνοδεύεται και από υπερβολική χρέωση.

Συνήθως, οι πιο επιτυχημένες απάτες είναι αυτές που καταφέρνουν να δημιουργήσουν ένα αληθοφανές περιβάλλον, καθιστώντας δυσδιάκριτα τα όρια ανάμεσα στο ψεύτικο και το αληθινό. Για παράδειγμα, στο Διαδίκτυο βρίσκει κανείς ψεύτικα αντιβιοτικά και προστατευτικά προγράμματα που αποτελούν τα ίδια κακόβουλο κώδικα. Προσπαθούν να ξεγελάσουν τους χρήστες που αναζητούν μια φθηνή ή δωρεάν λύση προστασίας από τους κινδύνους ασφαλείας, εγκλωβίζοντας τους σε μεγαλύτερα προβλήματα.

Πριν γίνει αναφορά στην αντιμετώπιση των βασικών κινδύνων στο Διαδίκτυο, θα δοθούν ορισμένες οδηγίες για το τι μπορεί να γίνει προληπτικά σε συγκεκριμένες περιπτώσεις.

Για να προλάβετε, λοιπόν, την εξαπάτηση από δήθεν προστάτες²:

- Μην κατεβάζετε δωρεάν προγράμματα ή αρχεία από άγνωστες τοποθεσίες. Προτιμήστε μόνο γνωστές (π.χ. download.com) ή αναζητείστε σχόλια για τα θετικά ή τα αρνητικά μιας ιστοσελίδας σε ιστολόγια.
- Μην ανοίγετε e-mails από άγνωστο παραλήπτη και αποφύγετε τις σελίδες εντελώς άγνωστης και ύποπτης προέλευσης.
- Μην κάνετε κλικ σε αναδυόμενα παράθυρα που διαφημίζουν δωρεάν αντιβιοτικά με “άπειρες” λειτουργίες ή απαγορεύστε τελείως τα αναδυόμενα παράθυρα.
- Χρησιμοποιείτε επώνυμα λογισμικά προστασίας.

²Συμβουλές για ψεύτικα αντιβιοτικά μπορείτε να επισκεφθείτε <http://www.scambusters.org/fakeantivirus.html> και μια λίστα με 350 ύποπτα λογισμικά προστασίας http://www.spywarewarrior.com/rogue_anti-spyware.htm

- Προτιμήστε πλοηγούς όπως ο Firefox, με πολλές και εύχρηστες ρυθμίσεις ασφαλείας.
- Και καλύτερα, αν το αντέχει η τσέπη σας, αγοράστε ένα Mac...

Τόσα χρόνια στον κόσμο των Windows, θα έχετε καταλάβει ότι υπάρχουν πολλοί λόγοι για να δουλεύει αργά ο υπολογιστής σας... αλλά εάν:

- ο υπολογιστής λειτουργεί πολύ αργά,
- βλέπετε συνεχώς αναδυόμενα παράθυρα και
- καινούργια εικονίδια, σχέδια τοίχου κ.λπ.,

τότε κάτι χειρότερο μπορεί να συμβαίνει. Τα παραπάνω αποτελούν ορισμένες μόνο περιπτώσεις για τις κακοτοπιές που υπάρχουν στο Διαδίκτυο.

Μια εισαγωγή στις κακοτοπιές

Δεν είναι πρωτόγνωρη η διαπίστωση ότι μερικοί άνθρωποι, όχι απλά μετέφεραν τις υφιστάμενες απάτες στο Διαδίκτυο, αλλά δημιούργησαν καινούριες, αξιοποιώντας τα πρωτόγνωρα χαρακτηριστικά του. Δεν μπορώ να αποκρύψω και την προσωπική μου αρνητική εμπειρία από το Διαδίκτυο. Αφορούσε σε ένα παραπλανητικό e-mail που μου πρότεινε να το προωθήσω σε όσες περισσότερες διευθύνσεις, προκειμένου να κερδίσω ένα κινητό τηλέφωνο. Τι ωραία, σκέφτηκα, όλοι ωφελούμαστε και το έστειλα αμέσως σε μια λίστα φίλων, μερικοί από τους οποίους δεν μου μιλάνε ακόμα και σήμερα. Μάλλον δε με θεώρησαν κακόβουλο, αλλά ανόητο και αδαή.

Η εξαπάτηση και ο κίνδυνος στο Διαδίκτυο, όπως και στο φυσικό περιβάλλον, αποτελούν συνισταμένα μιας σειράς παραγόντων και προϋποθέσεων. Αν τεθεί ως κριτήριο η προέλευση του κινδύνου, θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε τρεις γενικές κατηγορίες: τεχνολο-

γικός, οικονομικός και κίνδυνος κατάχρησης προσωπικών δεδομένων.

Τεχνολογικός: Με την έννοια αυτή το Διαδίκτυο αποτελεί ένα μέσο αναζήτησης πληροφοριών και επικοινωνίας, μέσω του οποίου ερχόμαστε σε επαφή με άλλους ανθρώπους και λαμβάνουμε πληροφορίες.

Οικονομικός: Ο χρήστης του Διαδικτύου είναι ταυτόχρονα και καταναλωτής όχι μόνο αγαθών αλλά και πληροφοριών που μπορούν να οδηγήσουν στην κατανάλωση φυσικών αγαθών και υπηρεσιών.

Προσωπικά δεδομένα: Αυτά κινδυνεύουν να παραβιαστούν στο Διαδίκτυο, να αλλοιωθούν και να χρησιμοποιηθούν με κακόβουλους τρόπους, προκαλώντας άμεσα αρνητικά αποτελέσματα και στη φυσική διάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης.

Φυσικά, και τα τρία είδη κινδύνων έχουν τεχνολογικό υπόβαθρο. Άλλωστε το Διαδίκτυο ξεκίνησε και παραμένει ένα τεχνολογικό δημιούργημα. Η προτεινόμενη κατάταξη δεν είναι αυστηρή και έχει ως σκοπό να επισημαίνει τη βασική επιδίωξη των απατεώνων του Διαδικτύου. Αποτελεί μια συνοπτική χαρτογράφηση των κινδύνων εξαπάτησης και των τρόπων αντιμετώπισής τους.

Οι κλέφτες θα βρίσκονται, τις περισσότερες φορές, μπροστά από τους αστυνόμους και θα αναζητούν θύματα με χαμηλά επίπεδα άμυνας στα πονηρά κόλπα τους. Κάθε ξεχωριστή μορφή απάτης απαιτεί μεγαλύτερη προσοχή από την απλή ανάγνωση του πίνακα που παρατίθεται πιο κάτω. Η εγρήγορση, η ενεργητική συμμετοχή σε κοινότητες και οι σχετικές συζητήσεις μπορούν να αμβλύνουν σε μεγάλο βαθμό τους κινδύνους (βλέπε webvistas.org).

Οι σημαντικότεροι κίνδυνοι και οι απάτες

Το κατέβασμα και η χρήση παράνομου λογισμικού είναι από τα πιο δημοφιλή θέματα συζήτησης, με πληθώρα αντικρουομένων επιχειρημάτων. Η διακίνηση αρχείων μουσικής, βίντεο και λογισμικού προκαλεί δράσεις που εκτείνονται από τα κόμματα πειρατών μέχρι την προσπάθεια καθιέρωσης περιοριστικών νόμων (π.χ. ACTA) και την αναστολή βασικών λειτουργιών σε γνωστούς ιστοχώρους (π.χ. Megaupload)³.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί μόνο, ότι η πλοήγηση σε torrents και σχετικούς ιστοχώρους ενέχει σοβαρούς κινδύνους «μόλυνσης» και υποκλοπής στοιχείων. Επίσης, η επιχειρηματική και διαδικτυακή πειρατεία συνεπάγεται βαριά πρόστιμα και ποινές στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες (Πίνακας 1).

Κίνδυνος	Υποκατηγορία	Περιγραφή	Συμβουλή
Τεχνολογικός	Επιχειρηματική πειρατεία	Κατάχρηση αδειών λογισμικού.	Υπάρχουν πλέον υπέροχα προγράμματα ανοιχτού κώδικα.
	Διαδικτυακή πειρατεία	Πειρατικό λογισμικό μέσω P2P, cyberlockers, κοινωνικά δίκτυα και δημοπρασίες.	

Πίνακας 1. Στον τεχνολογικό κίνδυνο περιλαμβάνεται η πειρατεία λογισμικού.

Οι πιο γνωστοί κίνδυνοι ανάκτησης και κατάχρησης των προσωπικών μας δεδομένων συνοψίζονται στην ηλεκτρονική εισβολή στον προσωπικό υπολογιστή, στην κλοπή ταυτότητας, στο phishing, στο spoofing, στο pharming, στο spam και στα spyware (Πίνακας 2). Η γενική συμβουλή είναι, να μην εμπιστευόμαστε κάτι που δεν ξέρου-

³ Αναλυτική συζήτηση για τα θέματα αυτά μπορείτε να βρείτε στους Webvistas, εδώ ή και σε άλλες διευθύνσεις.

με ή υπόσχεται πολλά περισσότερα από το μέσο όρο ή τις καθιερωμένες εταιρείες του χώρου. Όταν υπάρχουν αμφιβολίες, μια ματιά σε σχετικές κοινότητες είναι διαφωτιστική.

Αν κάποιος σας σταματούσε στο δρόμο και προσφερόταν να σας διαγράψει τα χρέη, θα τον πιστεύατε; Θα μπορούσατε να απαντήσετε καταφατικά μόνο αν έμοιαζε στη Μέρκελ ή τον Σαρκοζί, αλλά και πάλι θα ζητούσατε χρόνο για να διαβάσετε τους όρους της σύμβασης. Αν πάλι κάποιος υποστηρίζει ότι θα σας παρέχει μια καλά αμειβόμενη εργασία από το σπίτι ή θα αναδείξει την ιστοσελίδα σας στην κορυφή των προτιμήσεων της Google, τότε θα πρέπει να ανησυχείτε. Ο κίνδυνος οικονομικής εξαπάτησης στο Διαδίκτυο έχει πολλά κοινά με τις παραδοσιακές μορφές. Ένα φθινό δάνειο, μια καλή επένδυση, μια αποδοτική εργασία, μια όμορφη και πιστή σύντροφος και μια θεάρεστη φιλανθρωπία αποτελούν το κυρίως πιάτο των απατεώνων. Αν προσθέσετε και την ανήκουστη τύχη σε ένα διεθνή διαγωνισμό, στον οποίο δεν λάβατε μέρος, και το αυξανόμενο κέρδος από τη στρατολόγηση επιβατών σε “αεροπλανάκι” του τρόμου, τότε συμπληρώνονται μερικές από τις πιο γνωστές απάτες και στο Διαδίκτυο (Πίνακας 3). Οι επιτήδειοι χρησιμοποιούν πολλαπλά κανάλια επικοινωνίας, εντυπωσιακές ιστοσελίδες και προτιμούν κυρίως την αποστολή e-mail.

Θα ήταν περίεργο να μην επινοηθούν απάτες που αξιοποιούν τα νέα χαρακτηριστικά του Διαδικτύου. Το νόμισμα του Διαδικτύου είναι η προσοχή των χρηστών στις διαφημίσεις και η μονάδα μέτρησης τα κλικ ή οι επισκέψεις στις προωθούμενες ιστοσελίδες (Πίνακας 4). Έχει στηθεί μια προηγμένη τεχνολογία που υποστηρίζεται από αληθοφανή επιχειρηματολογία και μύθους γύρω από τη δημιουργία διογκωμένου αριθμού επισκέψεων και των αντίστοιχων εσόδων τους. Η απάτη SEO, η κλικαπάτη, τα διαδικτυακά ρομπότ, ο πειρατής του περιηγητή, το κακόβουλο λογισμικό, το ξέπλυμα χρήματος

και οι πυραμίδες από κλικαπατεώνες είναι οι βασικές κατηγορίες των νέων μορφών απάτης.

Κίνδυνος	Υποκατηγορία	Περιγραφή	Συμβουλή
Προσωπικών δεδομένων	Ηλεκτρονική εισβολή	Ανάληψη ελέγχου ενός υπολογιστή από τρίτους για την τέλεση παρανομιών.	Τοίχος και λογισμικό προστασίας.
	Κλοπή ταυτότητας	Κλοπή ατομικών στοιχείων (ι-διαίτερα, πιστωτικών καρτών) μέσα από κάθε πιθανό κανάλι επικοινωνίας.	Μην συμπληρώνετε φόρμες στο Διαδίκτυο εάν δεν προέρχονται από αναγνωρισμένες εταιρείες.
	Phishing	«Ψάρεμα» ατομικών στοιχείων μέσω παραπλανητικών e-mails.	Μην ακολουθείτε συνδέσμους από e-mails, μόνο την επίσημη ιστοσελίδα της τράπεζας ή της εταιρείας.
	Spoofing	Πλαστή ή αλλοιωμένη ιστοσελίδα παρουσιάζεται ως πραγματική.	
	Pharming	Ανακατεύθυνση σε πλαστές ιστοσελίδες.	Τοίχος και λογισμικό προστασίας.
	Ανεπιθύμητα μηνύματα (spam)	Παραπλανητικά στοιχεία και ανάκτηση ατομικών στοιχείων.	Πολλαπλές διευθύνσεις e-mail και λογισμικό προστασίας.
	Υποκλοπείς (Spyware)	Κακόβουλο λογισμικό για υποκλοπή στοιχείων και ανεπιθύμητες διαφημίσεις, π.χ. ιός, trojan, worm, spyware, adware, malware.	Λογισμικό προστασίας και αποφυγή επίσκεψης σε "κακόφημες" διαδικτυακές γειτονίες.

Πίνακας 2. Οι βασικές κατηγορίες κινδύνων κακόβουλης χρήσης των προσωπικών δεδομένων των χρηστών.

Κίνδυνος	Υποκατηγορία	Περιγραφή	Συμβουλή
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΣ	Διεθνείς	Νικητής σε διαγωνισμό εταιρείας, ταξίδια, προστασία απώλειας πιστωτικής κάρτας.	Μην είστε ξενομανής. Παίξτε Λόττο, βοηθάει και τον πολιτισμό.
	Σχέση	Αποστολή προϊόντων λόγω "αγάπης" ή "φιλίας", νύφες σε τιμή ευκαιρίας.	Προτιμήστε την πραγματική επαφή και αφήστε τις διευκολύνσεις για το γείτονα.
	Προνομιακά δάνεια	Πρόσβαση σε δανειστές με χρέωση επί του δανείου.	Προτιμήστε τις τράπεζες, εφόσον πραγματικά χρειάζεστε δάνειο.
	Φιλανθρωπία	Αιτήματα για συνεισφορά τις γιορτές και μετά από καταστροφές από άγνωστους.	Προτιμήστε τους αναγνωρισμένους φιλανθρωπικούς φορείς της χώρας.
	Διαγραφή χρέους	€ 1000-1500 για έξοδα δικηγόρου και έκδοση ομολόγου. Κλοπή στοιχείων ταυτότητας.	Ακολουθήστε καλύτερα το πτωχευτικό δίκαιο.
	Επενδύσεις	Πολύτιμες συμβουλές για έξυπνες επενδύσεις χωρίς ρίσκο και γρήγορες περιουσίες.	Όσο πιο καλό ακούγεται, τόσο πιο απίθανο είναι να είναι αληθινό.
	Εργασία	Εργασία από το σπίτι με αμοιβή € 50-150 ανά ώρα.	Μη δίνετε ατομικά στοιχεία και προκαταβολές. Έτσι θα χάσετε μόνο το χρόνο και την ηρεμία σας.
	«Νιγηριανές»	Συνέργεια στην εξαγωγή μεγάλων χρηματικών ποσών από την Νιγηρία. Υποτιθέμενη αμοιβή 30%. Απαιτείται προκαταβολή και συνάντηση.	Υπάρχουν πιο έξυπνοι τρόποι να χάσετε τα λεφτά σας.
	Πυραμίδες και αεροπλανάκια	Δικαιόχρηση και πολυεπίπεδο μάρκετινγκ. Κοινωνικά δίκτυα που υπόσχονται αμοιβή για τη στρατολόγηση νέων μελών.	Όσο πιο καλό ακούγεται, τόσο πιο απίθανο είναι να είναι αληθινό.
Απάτη SEO	Υπόσχεση για εγγυημένη εμφάνιση στην κορυφή των αποτελεσμάτων των μηχανών αναζήτησης.	Δεν μπορούν να το κάνουν ούτε οι Brin/Page. Μόνο μια μικρή βελτίωση και για συγκεκριμένο περιεχόμενο.	

Πίνακας 3. Ο οικονομικός κίνδυνος στο Διαδίκτυο μοιάζει πολύ με τον παραδοσιακό.

Απάτη	Υποκατηγορία	Περιγραφή	Συμβουλή
Διαφημιστική	Κλικαπάτη (click fraud)	Χαλκευμένη κίνηση σε διαφημιστικούς συνδέσμους με στόχο την εξαπάτηση ή την εξασθένιση των ανταγωνιστών.	Μόνο οι μεγάλες εταιρείες την αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά.
	Δίκτυο από διαδικτυακά ρομπότ (botnet)	Δίκτυο κεντρικά ελεγχόμενων υπολογιστών που μεταξύ άλλων στέλνουν spam και δημιουργούν χαλκευμένη κίνηση σε διαφημιστικούς συνδέσμους.	Λογισμικό προστασίας και αποφυγή επίσκεψης σε “κακόφημες” διαδικτυακές γειτονιές (π.χ. μοίρασμα παράνομου λογισμικού, πορνογραφία, παράνομο στοίχημα).
	Πειρατής περιηγητή (browser hijacker)	Κακόβουλο λογισμικό που εμφανίζει σελίδα σφάλματος ή παραπλανητικό περιεχόμενο στο περιηγητή για να οδηγήσει το χρήστη σε διαφημιστική, συνήθως, ιστοσελίδα.	
	Κακόβουλο λογισμικό	Πέραν των άλλων, οδηγεί σε ανεπιθύμητες διαφημίσεις.	
	Ξέπλυμα χρήματος	Νομιμοποίηση χρήματος μέσω κατασκευασμένου δικτύου διαφημίσεων.	
	Πυραμίδες	Στρατολόγηση κλικαπατώνων μέσω συστήματος κινήτρων.	

Πίνακας 4. Οι διαφημιστικές απάτες εστιάζονται κυρίως στην προσέλκυση και εκμετάλλευση ψεύτικων επισκέψεων.

Η υπόσχεση για εγγυημένη εμφάνιση στην κορυφή των αποτελεσμάτων των μηχανών αναζήτησης (απάτη SEO), πρέπει να ξεχωρίζεται από την προσπάθεια ανάδειξης των ιστοσελίδων από τον κατασκευαστή τους. Είναι διαφορετικό πράγμα να σου υποσχεθώ ότι σίγουρα μετά από τρεις μήνες προπόνηση θα είσαι ο καλύτερος αθλητής και διαφορετικό να συμφωνήσουμε σε ένα πρόγραμμα εκγύμνασης. Βέβαια, στην περίπτωση του «spamdexing», ο προπονητής λέει και δύο κουβέντες παραπάνω σε τρίτους για να μας προτιμήσουν στη βασική σύνθεση της ομάδας. Το λεγόμενο «spamdexing» ή αλλιώς η τοποθέτηση συγκεκριμένων λέξεων και περιεχομένου σε

μια ιστοσελίδα με στόχο την αύξηση της πιθανότητας να εμφανισθεί ψηλά στα αποτελέσματα των μηχανών αναζήτησης, βρίσκεται στα όρια της νομιμότητας. Δεν είναι παράνομο, αλλά παραπλανητικό και ανήθικο για τους υπόλοιπους χρήστες.

Από: Daniel Owen <daniel.owen44@btopenmail.com>
Ημερομηνία: 10 Φεβρουαρίου 2012 9:00:14 π.μ. GMT+02:00
Θέμα: Απ.: Partnership Request
Απάντηση-Προς: "daniel@c-consult.info" <daniel@c-consult.info>

Dear Partner,

I am Daniel Owen, a financial consultant and business analyst based here in London. I was the former financial consultant to the Late Mr. Thompson, an American Investor who unfortunately lost his life in the plane crash of Alaska Airlines Flight 261 which crashed on January 31 2000, including his wife and only daughter.

I have decided to contact you purely on the personal conviction of trust and confidence to assist and partner with me in claiming the funds left behind by my client. My deceased client, had a deposit of Fifteen Million, Five Hundred Thousand British Pound Sterling (GBP 15.5 Million) which I helped him to deposit in one of the leading banks here in London two years before his untimely death. Being his former financial and business consultant, I still possess the evidence and the whole paper documents of this deposit with his bank and hence the bank has issued me a notice to provide his next of kin or beneficiary, otherwise the account would be dormant and hence the funds confiscated, since nobody has come forward to lay claims on the money since his death.

My search for his relative has not been successful all these years and hence, why I seek your consent and to present you as a relative/next-of-kin and beneficiary to my late client, so that the proceeds of this account could be paid to you and we then share the money on a mutually agreed-upon percentage, 60% to me and 40% to you. Kindly note that all legal documents to back up your claim as my late client's next-of-kin will be provided, what I require is your honest cooperation to enable us see this transaction through. Moreover, this transaction will be executed under a legitimate arrangement that will protect you from any breach of the law. Also I must use this opportunity to implore you to exercise the utmost indulgence to keep this matter extraordinary confidential, whatever your decision is, do let me know as soon as possible.

Best regards,
Daniel Owen

Εικόνα 1. Ο κ. Όουεν με γνώριζε και χθες και με εμπιστεύεται για συντάιρο. Πώς προλαβαίνει να γνωρίζει τόσα εκατομμύρια ανθρώπους, γιατί υποθέτω το έστειλε ή θα το στείλει και σε κάποιους από εσάς. Χρησιμοποιώντας ένα από τα πολλά ονόματα που του το έδωσε ο διαδικτυακός παπάς...

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίζουν οι μηχανές αναζήτησης παρόμοιες προκλήσεις. Ουσιαστικά, το «spamdexing» αποτελεί πολύ σοβαρή απειλή για την ποιότητα των αποτελεσμάτων αναζήτησης. Σκεφτείτε ότι οι ερευνητές της Google, της Yahoo! και των άλλων μηχανών έχουν να αντιμετωπίσουν χιλιάδες χρήστες που προσπαθούν να τους ξεγελάσουν με τη δημιουργία ψεύτικου περιεχομένου και συνδέσμων. Η Μονίκα

Henzinger, πρώην διευθύντρια έρευνας της Google, αναγνωρίζει ότι η αντιμετώπιση των spammers είναι μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις για την εταιρεία. Όσο υπάρχει όφελος από την εμφάνιση μιας σελίδας ψηλά στη λίστα των αποτελεσμάτων αναζήτησης, η αδυσώπητη μάχη θα συνεχίζεται. Είναι δύσκολο να φαντασθεί κανείς ότι το «spamdexing» μπορεί να ανακηρυχτεί έκνομη πράξη, άλλωστε οι πιο πολλοί από τους «δράστες» απλώς αξιοποιούν τους μηχανισμούς των συνδέσμων και των λέξεων-κλειδιών που έκαναν το Web ένα τόσο ισχυρό εργαλείο.

Οι δημοπρασίες στο Διαδίκτυο αναγεννήθηκαν και διαδόθηκαν σε ένα μεγάλο κοινό για μια πληθώρα νέων, μεταχειρισμένων προϊόντων, αλλά και υπηρεσιών (π.χ. elance.com). Αποτελούν θαυμάσια σημεία αγορών και πωλήσεων των αντικειμένων που μας περισσεύουν ή μας λείπουν. Δεν είναι λίγοι αυτοί που δε διστάζουν να ανοίξουν το δικό τους κατάστημα μέσα σε γνωστές εταιρείες δημοπρασιών. Χρειάζεται, όμως, ιδιαίτερη προσοχή διότι είναι πολλά τα σημεία πιθανής εξαπάτησης (βλ. Πίνακας 5). Η ανακριβής παρουσίαση του προϊόντος, η μη παράδοση και η εξαπάτηση στην πληρωμή του, οι τριγωνικές και κρυφές χρεώσεις και τα παράνομα προϊόντα δεν είναι τόσο σπάνια στο Διαδίκτυο. Κατά τη διαδικασία της δημοπρασίας, τα πιο συχνά τρικ είναι ο εκφοβισμός των προσφερόντων και η απόσυρση της τελευταίας στιγμής με πολλαπλές προσφορές και οι εικονικές προσφορές από το περιβάλλον του πωλητή. Ακόμα και οι εικονικές δημοπρασίες με φουσκωμένη τιμή λειτουργούν ως καλυμμένες προσπάθειες πώλησης προϊόντων.

Δύο διαδεδομένα είδη οικονομικής απάτης στο Διαδίκτυο είναι η αγορά φαρμάκων, οι λοταρίες και εν γένει, τα χρηματικά έπαθλα (Πίνακας 6). Στις περισσότερες περιπτώσεις τα φάρμακα σε άγνωστες και χωρίς πιστοποίηση τοποθεσίες είναι πλαστά ή παράνομα

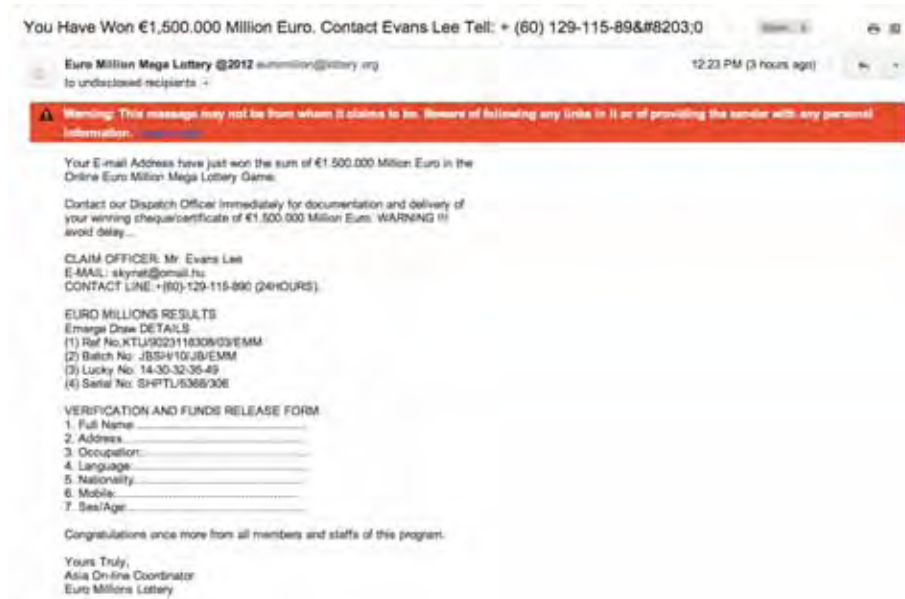
και μπορεί να εμπλέκουν παραπλανητική διαφήμιση, spam, κλοπή ταυτότητας και ξέπλυμα χρήματος.

Απάτη	Υποκατηγορία	Περιγραφή	Συμβουλή
Δημοπρασία	Μη παράδοση προϊόντος	Η πιο συχνή και επιζήμια απάτη σε δημοπρασία.	Μελετήστε καλά τους όρους και τα σχόλια της πλατφόρμας και του πωλητή. Ακόμα και στις πιο γνωστές φήρμες γίνονται απάτες.
	Ανακριβής παρουσίαση προϊόντος	Ψεύτικη ή παραποιημένη εικόνα.	
	Τριγωνικές	Πώληση κλοπιμαίων ή αγορασθέντων με κλεμμένη πιστωτική κάρτα.	
	Κρυφές χρεώσεις	Επιπλέον μεταφορικά, συσκευασίας κ.λπ.	
	Παράνομα προϊόντα	Απομιμήσεις, αντίγραφα λογισμικού, μουσικής και ταινιών.	
	Πολλαπλές προσφορές τιμής	Εκφοβισμός των υπόλοιπων και απόσυρση τελευταίας στιγμής.	
	Εικονικές προσφορές	Από τον πωλητή ή ανθρώπους του.	
	Εικονικές δημοπρασίες	Με βάση το συνολικό κόστος συμφέρει η απευθείας αγορά του προϊόντος.	
	Πληρωμή	Εικονική εταιρεία χρηματικών μεταβιβάσεων.	Προτιμήστε τις γνωστές εταιρείες (π.χ. Paypal).

Πίνακας 5. Οι δημοπρασίες στο Διαδίκτυο θέλουν ιδιαίτερη προσοχή καθώς έχουν πολλές κερκόπορτες.

Απάτη	Υποκατηγορία	Περιγραφή	Συμβουλή
Φάρμακα	Αγορά φαρμάκων	Πλαστά, παράνομα ή χωρίς συνταγή ιατρού. Παραπλανητική διαφήμιση, spam, κλοπή ταυτότητας, ξέπλυμα χρήματος.	Προτιμήστε τα φαρμακεία στο φυσικό κόσμο ή καλύτερα τα φάρμακα.
Λοταρία	Διεθνής Λοταρία Χρηματικά έπαθλα	Είναι όλες παράνομες και απάτες.	Αν πρέπει να πληρώσεις για να παίξεις ή να παραλάβεις το έπαθλο, τότε είναι απάτη.

Πίνακας 6. Διαδεδομένα είδη οικονομικής απάτης στο Διαδίκτυο είναι η αγορά φαρμάκων, οι λοταρίες και εν γένει τα χρηματικά έπαθλα.



Εικόνα 2. Μια λοταρία, στην οποία δε συμμετείχα, αλλά κέρδισα. Αλήθεια! Μου ήρθε και το σχετικό e-mail...

Εοσιάζοντας στους νέους

Οι προαναφερόμενοι κίνδυνοι ελλοχεύουν και αφορούν όλους ανεξαιρέτως τους χρήστες του Διαδικτύου, μικρούς και μεγάλους. Οι ενήλικες μετανάστες του Διαδικτύου δυσκολεύονται συνήθως να κατανοήσουν τα τεχνικά και χρηστικά ζητήματα. Πώς δουλεύει αυτό το μηχάνημα, πώς ξεκινάει αυτό το λογισμικό ή τι δυνατότητες έχει αυτή η υπηρεσία Διαδικτύου; Είναι μερικές από τις πιο συχνές ερωτήσεις των νεοφερμένων κατοίκων του κυβερνοχώρου. Δεν είναι λίγες οι φορές που αδυνατούν να βρουν αυτό που ζητούν και εκπλήσσονται όταν τους παρουσιάζει κάποιος μια υπηρεσία που κάνει αυτό και τούτο και το άλλο “απίστευτο” κατόρθωμα...

Αντίθετα, οι ανήλικοι ιθαγενείς, παρότι κατέχουν περισσότερες τεχνολογικές δεξιότητες, είναι πιο ευάλωτοι στους κινδύνους του Διαδικτύου. Ως λιγότερο ώριμα νιάτα δε διαθέτουν την απαραίτητη κοινωνική νοημοσύνη και εμπειρία για να διακρίνουν την ανθρώπινη υποκρισία πίσω από τις όμορφες λέξεις. Δεν έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα ευρύτερα πλαίσια αναφοράς, μέσα στα οποία εντάσσονται θεσμοί και ανθρώπινες συμπεριφορές. Για τους περισσότερους είναι θολό ή ακατανόητο ένα μέρος του σεξουαλικού ή οικονομικού κινήτρου. Επομένως, για τους ανήλικους η πηγή των κινδύνων εστιάζεται κυρίως, στη *χειραγώγηση της προσωπικότητας* τους σε επιζήμιες για αυτούς πράξεις. Κινδυνεύουν λιγότερο από οικονομική εξαπάτηση, καθώς δεν κατέχουν σημαντική οικονομική δυνατότητα. Οι οικονομικοί κίνδυνοι αυξάνονται με την ενηλικίωση, ενώ ατονούν οι άμεσοι κίνδυνοι προσβολής της προσωπικότητας.

Στην πραγματικότητα, οι κίνδυνοι για κάθε χρήστη πολλαπλασιάζονται όταν δε γνωρίζει τα βασικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των τεχνολογικών αναφορών της στο Διαδίκτυο. Σε αυτό το σημείο επικεντρώνεται η παρούσα εργασία. Να παρουσιάσει την τεχνολογία και τις δυνατότητες του Διαδικτύου σε άμεση σύνδεση με την καθημερινότητα και τις βασικές ανθρώπινες λειτουργίες. Αν καταφέρουμε να μπούμε λίγο πιο βαθιά στον τεχνολογικό πυρήνα και τις αξίες που ενέπνευσαν το δημιουργό και τους πρώτους χρήστες, θα είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε τι στο καλό ζητάμε εμείς οι άνθρωποι στον κυβερνοχώρο. Έτσι θα καταφέρουμε να ρίξουμε γέφυρες, να τον εντάξουμε δημιουργικά στις δραστηριότητές μας και εν τέλει να αλλάξουμε το Διαδίκτυο.

Η χρήση του Διαδικτύου από τα παιδιά

Πριν γίνει αναφορά στους κινδύνους που διατρέχει ένας νέος στο Διαδίκτυο, ας σκιαγραφήσουμε σε αδρές γραμμές τη χρήση του (Πί-

νακας 7). Πώς, σε τι κλίμακα και γιατί έχουν ενσωματώσει την νέα λειτουργία στη ζωή τους;

Στο δυτικό κόσμο, αποτελεί καθημερινότητα η σχεδόν καθολική χρήση του Διαδικτύου από τους νέους. Οκτώ στους δέκα νέους απαντούν πως δεν μπορούν να σκεφθούν τον εαυτό τους χωρίς την ύπαρξή του. Είναι κάτι σαν αναπόσπαστο μέρος της φύσης. Στην Αγγλία, τη Σουηδία και τις υπόλοιπες χώρες του Ευρωπαϊκού Βορρά το ποσοστό αγγίζει το 100%, ενώ στην Ελλάδα, λόγω κυρίως του Facebook και των έξυπνων κινητών, το ποσοστό ξεκολλάει από το 50% και βαδίζει επιτέλους πέρα από το 60%. Η γνωριμία με το Διαδίκτυο στη Σουηδία δεν έρχεται πλέον στο 13^ο έτος (έτος 2000) αλλά στο 4^ο έτος της παιδικής ζωής. Στον αναπτυσσόμενο κόσμο, επίσης, είναι διηγήφια τα ποσοστά αύξησης της χρήσης από τους νέους. Στην Ελλάδα, λίγοι και φωτισμένοι νηπιαγωγοί και δάσκαλοι προσπαθούν να εισαγάγουν το διαδικτυακό γίγνεσθαι από τα πρώτα σχολικά χρόνια. Είναι, επίσης, αξιοσημείωτο ότι η χρήση των chat-rooms, τα διαδικτυακά παιχνίδια και εν γένει η επικοινωνία και η διασκέδαση έχουν μεταναστεύσει μαζικά στα κοινωνικά δίκτυα (βλέπε Facebook).

- Υψηλό ποσοστό νέων 12-15 ετών μεγαλώνουν με το Διαδίκτυο.
- Η χρήση του Διαδικτύου από τους νέους αυξάνεται με γρήγορους ρυθμούς.
- Ειδικότερα, η χρήση του Διαδικτύου αυξάνει με την ηλικία.
- Οι νέοι αρχίζουν να χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο σε μικρότερη ηλικία.
- Οι νέοι βιώνουν περισσότερες ώρες στο Διαδίκτυο από ό,τι στο παρελθόν.
- Οι περισσότερες ώρες από αυτές είναι στον υπολογιστή του σπιτιού.
- Το εύρος των δραστηριοτήτων των νέων στο Διαδίκτυο μεγαλώνει.
- Η πρόσβαση στο Διαδίκτυο γίνεται με πολλαπλούς τρόπους και συσκευές (κινητά, ταμπλέτες, δημόσια σημεία κ.λπ.).
- Οι περισσότερες λειτουργίες των νέων στο Διαδίκτυο έχουν συγκεντρωθεί στα κοινωνικά δίκτυα, με μεγάλο κερδισμένο (προς το παρόν) το Facebook.
- Επομένως, και οι περισσότεροι κίνδυνοι έχουν μεταναστεύσει στα κοινωνικά δίκτυα.
- Οι νέοι ανησυχούν λιγότερο για τους κινδύνους στο Διαδίκτυο, σε σχέση με τους γονείς τους (όπως πάντα άλλωστε).

Πίνακας 7. Τα βασικά χαρακτηριστικά της χρήσης του Διαδικτύου από τους νέους.

Η κλασική υποτίμηση των κινδύνων από τους νέους σε σχέση με τους γονείς τους, αναπαράγεται και επιτείνεται στο Διαδίκτυο. Για παράδειγμα, οι γονείς ανησυχούν πιο πολύ για το ακατάλληλο σεξουαλικό περιεχόμενο (54%), ενώ αντίστοιχα τα παιδιά μόνο κατά 13%. Αντίστοιχα, 11% των γονέων θεωρούν ότι τα παιδιά τους διατρέχουν σοβαρό κίνδυνο να υποστούν εκφοβισμό στο Διαδίκτυο, ενώ μόνο το 4% των ανήλικων χρηστών συμμαερίζονται τις ίδιες ανησυχίες.

Άμεσοι κίνδυνοι για τους ανήλικους

Πληκτρολογώντας μια λέξη, ή ακόμα και έναν οποιοδήποτε συνδυασμό γραμμάτων, η μηχανή αναζήτησης επιστρέφει εκατομμύρια διευθύνσεις ιστοσελίδων. Ελάχιστοι γνωρίζουν πως ακριβώς λειτουργεί, μερικοί έχουν μελετήσει τις βασικές αρχές της και οι περισσότεροι θεωρούν αξιόπιστα τα αποτελέσματά της. Μοιάζει, εν πολλοίς, με την αρχική περίοδο διάδοσης της τηλεόρασης κατά την οποία επικρατούσε η πεποίθηση ότι έτσι είναι αφού το είπε η τηλεόραση.

Στο Διαδίκτυο, λοιπόν, κάθε παιδί εκτίθεται σε τρισεκατομμύρια ιστοσελίδες και έχει τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσει με άγνωστους ανθρώπους ή μηχανές. Το περιεχόμενο των αλληλεπιδράσεων μπορεί να είναι παράνομο ή να μην αρμόζει στην ηλικία του χρήστη. Μπορεί να αφορά σε κείμενα και πράξεις βίας, μίσους, ρατσισμού, πορνογραφίας και προτροπής στη χρήση ναρκωτικών, αλκοόλ, μέχρι ακόμα και σε μεθόδους “εξιδανικευμένης” αυτοκτονίας και τρομοκρατίας. Ανάρμοστο περιεχόμενο συναντάμε κυρίως σε διαδραστικά παιχνίδια αλλά και σε φαινομενικά «αθώους» ιστοχώρους. Στις Η.Π.Α., για παράδειγμα, 5% των ακροδεξιών κομμάτων στοχεύει

στην προσέλευση ανηλίκων μέσα από έγχρωμα γραφικά και ελκυστικά παιχνίδια.

Το Διαδίκτυο συνεπάγεται μια σειρά από έμμεσους κινδύνους στη διαμόρφωση της νεανικής προσωπικότητας. Η διεξοδική ανάλυσή τους ξεφεύγει από τους σκοπούς του παρόντος κειμένου. Περιληπτικά, μπορεί να αναφερθεί η έλλειψη συγκέντρωσης και στοχοθεσίας, η εσφαλμένη ταύτιση της συλλογής πληροφορίας με τη γνώση, η σπατάλη χρόνου και η μείωση της ενσυναίσθησης. Τα παραπάνω συνιστούν το βασικό πλέγμα παραγόντων της κακής χρήσης. Στην ενότητα που ακολουθεί η εστίαση γίνεται στους άμεσους και απτούς κινδύνους που διατρέχει ο ανήλικος στη συμβίωσή του με το Διαδίκτυο. Πώς μπορεί, δηλαδή, να πέσει θύμα ψυχολογικής βίας, εξαπάτησης και ακατάλληλου περιεχομένου.

Οι κατηγορίες των κινδύνων

Όπως και στις περισσότερες περιπτώσεις συμμετοχής στον κόσμο των “μεγάλων”, τα παιδιά είναι ο πιο δυναμικός, αλλά την ίδια στιγμή και ο πιο ευάλωτος κρίκος της κοινωνικής αλυσίδας. Στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια εντοπισμού των σημαντικότερων κινδύνων για τους νέους στο Διαδίκτυο με βάση τη διάκριση που επιχειρήθηκε παραπάνω, σε τεχνολογικούς, οικονομικούς και προσωπικών δεδομένων (βλ. Πίνακας 8).

Συνοπτικά, οι κίνδυνοι τεχνολογικής φύσης πηγάζουν από το περιεχόμενο και την επαφή στο Διαδίκτυο. Υπάρχει άφθονο online περιεχόμενο που είναι παράνομο ή ανάρμοστο για την ψυχή ενός ανήλικου. Η επαφή, κυρίως με αγνώστους, μπορεί να αποδειχθεί άμεσα ή έμμεσα επιβλαβής. Ακόμα και να προκληθεί ζημιά από τον ίδιο το χρήστη με συνειδητό ή ασυνείδητο τρόπο. Συνήθως, στην εφηβική ηλικία οι νέοι αποκτούν χαρτζιλίκι και μεγαλύτερη αυτονομία δια-

χείρισής του. Θέτουν, με αυτόν τον τρόπο, υποψηφιότητα στον κατάλογο των θυμάτων του αθέμιτου μάρκετινγκ και της διαφήμισης, της υπερβολικής δαπάνης και των δόλιων συναλλαγών από τους online επιτήδειους. Η άγνοια του πλαισίου και των επιπτώσεων της χρήσης του Διαδικτύου και κυρίως των κοινωνικών δικτύων, των διαδραστικών παιχνιδιών και της διαμοίρασης αρχείων, θέτει μέρος των ανήλικων χρηστών σε άσκοπους κινδύνους παραβίασης της ιδιωτικότητας και ασφάλειας.

Τεχνολογικός	Περιεχόμενο	Παράνομο	Μίσος, ρατσισμός, κτηνωδίες κ.λπ.
		Ανάρμοστο	Πορνογραφία, διαδραστικά παιχνίδια με βία, προτροπή για βία, ναρκωτικά, αλκοόλ και αυτοκτονίες.
	Επαφή	Άμεσα επιβλαβής	Σεξουαλική παρενόχληση, αποπλάνηση ανήλικου, εκφοβισμός.
		Έμμεσα επιβλαβής	Έκθεση σε διαδικτυακά παιχνίδια με μίσος και βία, επιζήμιες συμβουλές και κακόβουλες παροτρύνσεις.
		Αυτο-προκαλούμενη ζημία	Διαμοίραση προβληματικού, ακατάλληλου και παράνομου περιεχόμενου, παράνομες συναλλαγές και τζόγος.
Οικονομικός	Μάρκετινγκ	Πρωώθηση παράνομων και ακατάλληλων προϊόντων για παιδιά, ασαφής διαχωρισμός διαφήμισης-περιεχομένου.	
	Υπερβολική δαπάνη	“Διαγωνισμοί” μέσω κινητών τηλεφώνων, συνδρομές σε διαδικτυακά παιχνίδια, στοιχηματισμός, αγορά προϊόντων.	
	Δόλιες συναλλαγές	Κρυφές χρεώσεις, εξαπάτηση, πλαστά και κατώτερα προϊόντα, μη αποστολή παραγγελιών, υποκλοπή στοιχείων.	
Προσωπικών δεδομένων	Ιδιωτικότητα	Ανεξίτηλα διαδικτυακά ίχνη, παρακολούθηση, εντοπισμός της θέσης στο φυσικό χώρο, σκιαγράφηση προφίλ και εμπορική αξιοποίησή του, υπερέκθεση, κλοπή ταυτότητας, ανεπιθύμητη επικοινωνία.	
	Ασφάλεια	Προσβολή του υπολογιστή από Δούρειους Ίππους (Trojans), «Σκουλήκια» (Worms), Προγράμματα κλήσης (Dialers), Πειρατές (Hijackers), Κατασκοπευτικά λογισμικά (Spyware), Καταγραφείς πληκτρολόγησης (Keyloggers) και εν γένει κακόβουλο λογισμικό.	

Πίνακας 8. Οι βασικές κατηγορίες κινδύνων που αντιμετωπίζει ένας νέος στο Διαδίκτυο.

Η διαδικτυακή παρενόχληση

Οι κίνδυνοι βαθαίνουν στις περιπτώσεις επικοινωνίας με ανθρώπους άγνωστων προθέσεων. Οι κίνδυνοι αυτοί μπορεί να αποδειχθούν άμεσα ή έμμεσα επιβλαβείς, αλλά και να περιλαμβάνουν τους ίδιους τους νέους ως πρωταγωνιστές σε παράνομες και ανάρμοστες πράξεις. Σχεδόν κάθε μορφή κινδύνου που διατρέχει ένα παιδί στο φυσικό κόσμο, όπως ο εκφοβισμός, η σεξουαλική παρενόχληση και η αποπλάνηση, μεταφέρεται με παλαιούς και νέους όρους στο Διαδίκτυο.

Η *online* ή *διαδικτυακή παρενόχληση* είναι ο πιο σοβαρός κίνδυνος για ένα παιδί στο Διαδίκτυο. Μπορεί να έχει στόχο τη σεξουαλική εκμετάλλευση ή τον εκφοβισμό. Η σεξουαλική παρενόχληση ή αποπλάνηση ανηλίκου μέσω Διαδικτύου (*cyber-grooming*) αφορά σε δράσεις ενηλίκων, οι οποίοι, στο πλαίσιο της *online* επικοινωνίας, στοχεύουν σκόπιμα να αναπτύξουν συναισθηματική σύνδεση με έναν ανήλικο, προκειμένου να μειώσουν τις αναστολές του και να τον παρασύρουν σε σεξουαλική δραστηριότητα ή εκμετάλλευση (π.χ. παιδική πορνεία, παιδική πορνογραφία κ.λπ.). Η πιο συνηθισμένη μέθοδος περιλαμβάνει την πρόσκληση σε συζήτηση σε ένα *chat room* ή κοινωνικό δίκτυο, προσποιούμενοι έναν ανήλικο χρήστη. Η τακτική επικεντρώνεται στη σταδιακή χειραγώγηση μέσα από την κατάκτηση της εμπιστοσύνης και της «φιλίας» του παιδιού. Μια υποτιθέμενη φιλία που πρέπει να μείνει μυστική και να οδηγήσει σε επισημοποίηση με φυσική συνάντηση. Το πρώτο κομβικό σημείο είναι η εισαγωγή στη συζήτηση θεμάτων σεξουαλικού περιεχομένου με την προβολή πορνογραφικών εικόνων και βίντεο. Τα πραγματικά περιστατικά είναι λιγοστά, ωστόσο οι συνέπειες είναι μεγάλες για το θύμα και την οικογένειά του. Το μέσο θύμα είναι κορίτσι 13-15 ε-

τών, διότι χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη κλίση στην ανάληψη κινδύνων και την επικοινωνία με αγνώστους.

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός

Προσωπικά, μού είναι πολύ δύσκολο να φανταστώ ότι υπάρχει παιδί που δεν έχει δεχθεί εκφοβισμό, σε κάποιο βαθμό, από «δυνατότερο» ή μεγαλύτερο παιδί. Στη γειτονιά και το σχολείο θυμάμαι ότι είχα μερικές φορές αυξημένη προσοχή, για να αποφύγω τους υποψήφιους εκφοβιστές μου. Ο εκφοβισμός, οι απειλές και η ταπείνωση μεταφέρθηκε στο Διαδίκτυο και τα κινητά τηλέφωνα. Μάλλον μοιράζεται παρόμοια κίνητρα με τον παραδοσιακό εκφοβισμό και αξιοποιεί τα χαρακτηριστικά των νέων τεχνολογιών: αμεσότητα, ταχύτητα, επαναληψιμότητα με χαμηλό κόστος και προσπάθεια, χρήση εικόνων και βίντεο και πολλαπλά κανάλια επικοινωνίας. Ο διαδικτυακός εκφοβισμός⁴ γίνεται συνήθως με:

- γραπτό ή άμεσο μήνυμα και e-mail (flaming),
- κλήσεις-φάρσα,
- δημοσίευση εικόνων και βίντεο χωρίς συγκατάθεση,
- βιντεοσκόπηση και μοίρασμα μιας βίαιης πράξης έναντι του παιδιού-θύματος,
- τη χρήση άμεσων μηνυμάτων,
- την ανάρτηση προσβλητικών και απειλητικών μηνυμάτων σε κοινωνικό δίκτυο,
- τον αποκλεισμό ή διασυρμό σε διαδικτυακό παιχνίδι.

⁴Δείτε ενδεικτικά πραγματικές περιπτώσεις
<http://www.ryanpatrickhalligan.org/>,
<http://www.girlshealth.gov/bullying/whatis/cyberbully.cfm> και
http://www.slais.ubc.ca/courses/libr500/04-05-wt2/www/D_Jackson/examples.htm

Οι ερευνητές έχουν παρατηρήσει ότι τα ποσοστά του εκφοβισμού στο σχολείο είναι περίπου διπλάσια από τα αντίστοιχα στο Διαδίκτυο, παρότι τα δύο φαινόμενα φαίνεται να σχετίζονται. Η συμπεριφορά των παιδιών, τα οποία επεκτείνουν την εκφοβιστική δράση τους στο Διαδίκτυο, είναι αναμενόμενη. Αυτό που προκαλεί ενδιαφέρον είναι η συμπεριφορά παιδιών που επιλέγουν να απειλήσουν συνομήλικους αποκλειστικά μέσα από το Διαδίκτυο, είτε γιατί δεν μπορούν να το κάνουν στο φυσικό κόσμο, είτε ως αντίδραση στο σχολικό εκφοβισμό (αντεκδίκηση). Το κοινό στοιχείο και στις δύο περιπτώσεις είναι ότι νομίζουν πως μπορούν να κρυφτούν στο δήθεν απρόσωπο Διαδίκτυο και να «πετούν νεράντζια στους περαστικούς» χωρίς να εντοπίζονται. Στην πράξη ισχύει το αντίθετο. Εντοπίζονται πιο εύκολα και τα στοιχεία είναι αυτομάτως καταγεγραμμένα και αδιάσειστα. Στο φυσικό γίνεσθαι, μια φραστική απειλή ή μια πράξη βίας μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς τρίτους μάρτυρες ή την καταγραφή της από κάμερα (εκτός και αν είμαστε στην Αγγλία που σχεδόν όλα καταγράφονται). Τα βασικά ευρήματα των ερευνών για το διαδικτυακό εκφοβισμό συνοψίζονται ως εξής:

- 8 στους 10 ανήλικους δέχονται κάποια μορφή εκφοβισμού από συνομήλικους και στις περισσότερες περιπτώσεις με γνωστή σε αυτούς ταυτότητα,
- η σχέση του διαδικτυακού εκφοβισμού με την ηλικία έχει τη μορφή αντεστραμμένου U, δηλαδή αυξάνει στην αρχή της εφηβείας, κορυφώνεται στα μέσα της και μετά μειώνεται,
- η επίδραση του διαδικτυακού εκφοβισμού είναι σχετικά σημαντική, καθώς περίπου 4 στα 10 παιδιά εμφανίζουν συμπτώματα ψυχολογικής πίεσης,

- από τα e-mails, τα sms και τα άμεσα μηνύματα τα συμπτώματα εκφοβισμού μεταφέρονται στα κοινωνικά δίκτυα, τα οποία και εμπερικλείουν τις τεχνολογίες αυτές,
- παρατηρείται (άλλο ένα) χάσμα στην αντίληψη της πραγματικότητας από τους γονείς και τα παιδιά. Τρία στα δέκα παιδιά αναφέρουν ότι είναι θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού, ενώ μόνο 4 στους 100 γονείς συμμερίζονται παρόμοια περιστατικά,
- μερικά παιδιά που συμμετέχουν, αλλά δεν πρωταγωνιστούν στις πράξεις εκφοβισμού (προωθώντας, για παράδειγμα απειλητικά μηνύματα που τους στάλθηκαν από άλλους), δεν συνειδητοποιούν συνήθως το μέγεθος των συνεπειών της πράξης τους και
- ο διαδικτυακός εκφοβισμός συχνά συνδέεται με την κλοπή ταυτότητας και την παραβίαση της ιδιωτικότητας του θύματος.

Έμμεσα επιβλαβείς επαφές και αυτοπροκαλούμενες ζημιές

Είναι σύνηθες να αντιμετωπίζουν τα παιδιά λεκτική βία, ρατσισμό, σεξισμό, επιθετικότητα και βωμολοχίες στο περιβάλλον ενός διαδικτυακού παιχνιδιού. Οι πιο πολλές έρευνες συγκλίνουν στο εύρημα ότι πάνω από τους μισούς ανήλικους παίκτες έχουν συναντήσει αντίστοιχα φαινόμενα. Επίσης, τα παιδιά στην προσπάθειά τους να βρουν βοήθεια και διέξοδο σε ζητήματα που τους απασχολούν στο Διαδίκτυο, μπορεί να αντιμετωπίσουν κακόβουλες και ακατάλληλες συμβουλές. Και αυτό το φαινόμενο έχει μεταναστεύσει κυρίως στα κοινωνικά δίκτυα.

Μερικά παιδιά προχωρούν ένα βήμα πιο πέρα προκαλώντας ζημιά στον εαυτό τους με το μοίρασμα προβληματικού, ακατάλληλου και παράνομου περιεχόμενου. Μια μικρή μειοψηφία φτάνει στα άκρα μέσω της διενέργειας παράνομων συναλλαγών και τζόγου. Αυτή

η τυπολογία προβληματικής συμπεριφοράς, μερικές φορές, λαμβάνει απρόσμενες διαστάσεις όπως για παράδειγμα η περίπτωση του “Dedipix”. Το “Dedipix” εμφανίστηκε πρόσφατα στη Γαλλία και αφορά στη δημοσίευση μιας αυτο-φωτογράφισης γυμνών σωματικών μερών με γραμμένα μηνύματα. Αποκορύφωμα της πρωτοφανούς αυτής συμπεριφοράς αποτελεί η πράξη μιας νεαρής κοπέλας που έκανε τατουάζ όλους τους φίλους της στο Facebook.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η πειρατεία λογισμικού, η παράνομη διακίνηση ταινιών και μουσικής και ο τζόγος στο Διαδίκτυο επισείουν ποινικές ευθύνες στους γονείς των ανήλικων δραστών.

Οικονομικοί κίνδυνοι

Τα παιδιά αντιμετωπίζουν οικονομικούς κινδύνους στο Διαδίκτυο διότι γίνονται αποδέκτες και προωθούν μηνύματα, τα οποία είναι ακατάλληλα για την ηλικία τους (π.χ. τσιγάρα), ή δεν είναι εύκολο να διακριθούν από τις μη διαφημιστικές πληροφορίες. Συχνά η απειρία και η ευπιστία τους γίνονται προϊόντα εκμετάλλευσης και έκθεσης σε πολλαπλούς οικονομικούς κινδύνους. Οι ακατάλληλες διαφημίσεις για παιδιά συνήθως περιλαμβάνουν αλκοόλ, τσιγάρα και φάρμακα που απαιτούν συνταγή γιατρού. Στην παραγγελία τέτοιων προϊόντων, και ιδιαίτερα σκευασμάτων που περιέχουν ουσίες ντόπινγκ, προχωρούν κυρίως έφηβοι.

Η δυσδιάκριτη ανάμειξη του διαφημιστικού μηνύματος στο κύριο μέρος μιας ιστοσελίδας, δόλια και τεχνητά παραπλανά τις περισσότερες φορές τα παιδιά που δεν μπορούν να ξεχωρίσουν το εμπορικό κίνητρο. Το λεγόμενο “Advergaming”, δηλαδή η συνδυασμένη και καλυμμένη παρουσίαση του διαφημιστικού μηνύματος με παιχνίδια στο Διαδίκτυο, είναι η πιο συνηθισμένη πρακτική στην κατηγορία

αυτή. Ο βασικός στόχος είναι το ξάφνιασμα και η υποκίνηση της περιέργειας του παιδιού με την προβολή σεξιστικών μηνυμάτων και εν γένει περιεχομένου από τον κόσμο των “μεγάλων”. Η πιο συνηθισμένη κερκόπορτα άσκοπης και υπερβολικής δαπάνης από τα παιδιά είναι το κινητό τηλέφωνο. Μέσα από τα διάφορα τεχνάσματα όπως ringtones, διαγωνισμούς και συναφείς μικρο-εξαπατήσεις καταλήγουν σε φουσκωμένους λογαριασμούς και οικογενειακούς καυγάδες.

Εφόσον υπάρχει πρόσβαση στις οικογενειακές πιστωτικές κάρτες, οι υπερβολικές δαπάνες πηγαίνουν σε συνδρομές διαδικτυακών παιχνιδιών, στοιχηματισμό και αγορά προϊόντων από άγνωστης προέλευσης καταστήματα. Τέτοιου τύπου υπηρεσίες οδηγούν συχνά σε δόλιες συναλλαγές με κρυφές χρεώσεις, εξαπάτηση, πλαστά και κατώτερης ποιότητας προϊόντα, μη αποστολή παραγγελιών και υποκλοπή οικονομικών στοιχείων και ατομικών δεδομένων.

Κίνδυνοι για την ιδιωτικότητα

Τα παιδιά αποτελούν ευάλωτη ομάδα στην παραβίαση και την υποκλοπή των προσωπικών τους δεδομένων διότι υποτιμούν το εμπορικό συμφέρον των κοινωνικών δικτύων και των μηχανών αναζήτησης να εκμεταλλευτούν τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά και να ποδηγετήσουν τη συμπεριφορά τους στο Διαδίκτυο. Στην παιδική ηλικία είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτό για ποιο λόγο το Facebook είναι χωρίς χρέωση και γιατί η Google παρέχει δωρεάν online κειμενογράφο, χάρτες και λεξικό. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι και ελάχιστοι ενήλικες αντιλαμβάνονται γιατί το πολυκατάστημα κάνει έκπτωση στις αγορές με την εταιρική κάρτα αφοσίωσης.

Μόνο με την κατάλληλη ενσωμάτωση της κατανόησης του Διαδικτύου στη σχολική εκπαίδευση, οι νέοι θα γίνουν οι πρώτοι που θα

κατανοήσουν βαθύτερα τη συνολική λειτουργία των ανθρώπων στο νέο κόσμο.

Η εγγενής τάση των νέων στην υποτίμηση των κινδύνων και τη σεξουαλική διάσταση των σχέσεων, σε συνδυασμό με την άγνοια των τεχνικών και κοινωνικών προδιαγραφών του Διαδικτύου, τους οδηγεί συνήθως σε υπερέκθεση της προσωπικότητας και σε ανεπιθύμητες μορφές επικοινωνίας. Αν και μόνο περίπου 3 στα 10 παιδιά έχουν δημόσιο προσωπικό προφίλ σε κοινωνικό δίκτυο, δεν έχει γίνει πλήρως κατανοητό το γεγονός ότι το Διαδίκτυο δεν έχει λήθη (τουλάχιστον προς το παρόν) και τα ίχνη μας παραμένουν ανεξίτηλα και εν πολλοίς ανεξέλεγκτα από τους δημιουργούς τους. Όπως επισημάνθηκε πιο πάνω, είναι δύσκολο να γίνει κατανοητό ότι η πλειοψηφία των εταιρειών στο Διαδίκτυο είναι δομημένες πάνω στην παρακολούθηση των κινήσεων, τη σκιαγράφηση του προφίλ των χρηστών και την εμπορική αξιοποίησή του. Πρόσφατα, προέκυψε και μια νέα γενιά κινδύνων από τις εφαρμογές, μέσα από τις οποίες ο χρήστης δηλώνει τη θέση του στο φυσικό χώρο με σχετικές φωτογραφίες και επισημάνσεις στο διαδικτυακό χάρτη (π.χ. Google latitude). Για την υλοποίηση της απαιτείται συνήθως κινητό τηλέφωνο και πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Η αλήθεια είναι πως παρόμοιες υπηρεσίες αποτελούν θαυμάσια και παντοδύναμα διαδικτυακά gadgets τόσο για τους χρήστες όσο και για τις επιχειρήσεις που τα εκμεταλλεύονται πολλαπλώς. Στα χέρια ανήλικων χρηστών μπορούν να γίνουν μικρές “βόμβες” που σπάζουν την ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων και οδηγούν σε τραγελαφικές ή δυσάρεστες καταστάσεις στον ίδιο το φυσικό κόσμο.

Μια από τις πιο ακραίες παραβιάσεις των προσωπικών δεδομένων είναι η *online κλοπή ταυτότητας*, δηλαδή το γεγονός της αντιποίησης του ονόματος και άλλων στοιχείων από τρίτους. Ως βασικό

στόχο έχει την οικονομική εξαπάτηση ή τον εξευτελισμό μέσα από τη διενέργεια παρανόμων πράξεων και τη διασπορά ψευδών ειδήσεων και φημών. Και αυτή η παραβατική συμπεριφορά συναντάται πλέον συχνότερα στα κοινωνικά δίκτυα με τη δημιουργία πλαστών προφίλ των “εχθρών” ή των πρώην συντρόφων.

Τα στοιχεία της ταυτότητας των χρηστών μπορούν να γίνουν και στόχος απατεώνων, οι οποίοι δε σχετίζονται με συναισθηματισμούς και αντεκδίκηση αλλά μόνο με το οικονομικό όφελος.

Κίνδυνοι ασφάλειας

Τα παιδιά είναι πιο ευάλωτα σε ζητήματα ασφαλείας στον υπολογιστή γιατί δεν έχουν ακόμα την εμπειρία και δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς την κριτική ικανότητα για να διαχωρίσουν τις αληθινές από τις ψευδείς προθέσεις των ανθρώπων. Ιδιαίτερα σήμερα, οι απατεώνες χρησιμοποιούν παραπλανητικά μηνύματα μέσα σε ιστολόγια και τα κοινωνικά δίκτυα για να πετύχουν τη διάρρηξη του ψηφιακού μας χώρου όπως για παράδειγμα την προσβολή του υπολογιστή από Δούρειους Ίππους (Trojans), «Σκουλήκια» (Worms), Προγράμματα κλήσης (Dialers), Πειρατές (Hijackers), Κατασκοπευτικά λογισμικά (Spyware), Καταγραφείς πληκτρολόγησης (Keyloggers) και εν γένει κακόβουλο λογισμικό.

Οι πιο πολλές απειλές για την ασφάλεια των συσκευών και των δεδομένων που διακινούνται μέσω αυτών έχουν μεταφερθεί στα κοινωνικά δίκτυα και βασίζονται περισσότερο στη χειραγώγηση της συμπεριφοράς μέσω της πειθούς και λιγότερο σε προηγμένες τεχνολογίες παγίδευσης ή ανάκτησης κωδικών.

Στις απάτες phishing και pharming, οι κλέφτες χρησιμοποιούν πλαστά μηνύματα e-mail και πλαστές ιστοσελίδες για να μιμηθούν

νομότυπους οργανισμούς. Εκμεταλλεύονται την εμπιστοσύνη και την ευπείθεια των νέων, προσπαθώντας να τους κάνουν να αποκαλύψουν προσωπικά δεδομένα, όπως κωδικούς πρόσβασης. Παρόμοια, οι κακόβουλοι χρήστες και οι ιοί μπορούν να δεισδύσουν στον υπολογιστή και να εγκαταστήσουν προγράμματα τύπου keystroke logger για να κλέψουν δεδομένα ή να καταγράψουν ονόματα λογαριασμών και κωδικούς πρόσβασης κατά την πληκτρολόγηση.

Οι πυροσβέστες στις φωτιές και οι υπόλοιποι στις δουλειές μας

Θα ζητάγατε από ένα πυροσβέστη να σας χτίσει το σπίτι; Εγώ πάντως τους εμπιστεύομαι μόνο για φωτιές και πλημμύρες. Άντε τις ήσυχες μέρες και για καμία παρτίδα τάβλι... Απευθύνομαι πάντα σε μηχανικούς και αρχιτέκτονες για να διακοσμήσω το κεφάλι μου με κεραμίδια και φωτοβολταϊκά. Παρόμοια με τα παραπάνω, δεν νοιώθω σιγουριά όταν η διαπαιδαγώγηση των παιδιών και ημών των ενηλίκων επαφίεται στους γιατρούς της ψυχής. Πολλώ δε μάλλον όταν αφορά στη διαπαιδαγώγηση για τη ζωή με το Διαδίκτυο. Οι πιο πολλοί δεν ξέρουν να ξεχωρίζουν το Internet από το e-mail και το Web από το Facebook! Δεν μπορώ να σκεφτώ φυσιοθεραπευτή για τραυματισμούς του σκι, που δεν θα έχει δει το χιόνι από κοντά. Χρειάζεται να κάνεις και μια κατάβαση για να καταλάβεις πως πέφτουν οι σκιέρ.

Αυτό ήταν το εύκολο μέρος. Η κριτική το έχει αυτό το γνώρισμα, αναλώνει μόνο λέξεις. Και είναι γνωστό ότι οι πράξεις απέχουν παρσάγγας.

Αδιαμφισβήτητα, ένα οξυμένο πρόβλημα χρήζει άμεσης παρέμβασης. Ένας απομονωμένος ή επιθετικός ανήλικος, ένα απειλητικό μήνυμα, ένας μπλοκαρισμένος υπολογιστής και 1.000 ευρώ λογα-

ριασμός κινητού ή πιστωτικής κάρτας απαιτούν δράση εδώ και τώρα. Τα τελευταία χρόνια έχουν στελεχωθεί οι κατάλληλες δομές για να τα αντιμετωπίσουν. Η Υπηρεσία Οικονομικής Αστυνομίας και Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος και οι γραμμές 24ωρης τηλεφωνικής βοήθειας⁵ δίνουν τις πρώτες βοήθειες στα φλέγοντα προβλήματα. Ακόμα και στο ίδιο το Διαδίκτυο αναπτύσσονται συνεχώς πρωτοβουλίες κατά του εκφοβισμού, του κακόβουλου λογισμικού και εν γένει των κινδύνων που δημιουργεί η παρουσία των ανθρώπων στο Διαδίκτυο.

Επίσης, έχουν νοσηλευθεί μερικές δεκάδες ανήλικων χρηστών σε μονάδες ψυχικής υγείας, έχουν αποσοβηθεί αυτοκτονίες και έχουν εντοπιστεί άτομα που αναζητούνταν. Στην πλειοψηφία των σοβαρών περιπτώσεων, οι ανήλικοι έχουν μια ψυχική διαταραχή, την οποία μεταφέρουν ή προσπαθούν να την απαλύνουν με την πολύωρη ενασχόλησή τους στο Διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, αρέσκονται στο να “λιώνουν” με τις ώρες μπροστά στις οθόνες των Internet καφέ παίζοντας διαδραστικά παιχνίδια και καταναλώνοντας υπερ-τονωτικά ροφήματα. Μελετώντας μερικές περιπτώσεις ξεχωριστά, διαπιστώνει κανείς ότι ο περίγυρος των ανθρώπων που πλαισιώνει τους νέους αυτούς αδυνατεί να δημιουργήσει περιβάλλον προστασίας, διαπαιδαγώγησης και επικοινωνίας.

Φυσικά, δεν είναι διαταραγμένα όλα τα παιδιά που παίζουν παιχνίδια στο Διαδίκτυο ή μπαίνουν τακτικά στα κοινωνικά δίκτυα. Άλλωστε, έρευνες έχουν δείξει ότι μια μερίδα παιχνιδιών μπορεί να έχει ευεργετικές συνέπειες στην παιδική νοημοσύνη. Όμως, είναι βέβαιο, ότι στην κατηγορία αυτή δεν ανήκουν τα παιχνίδια βίας.

⁵Για παράδειγμα <http://cyberkid.gov.gr/>

Ο πραγματικός κίνδυνος για τον μέσο ανήλικο προέρχεται από την εσφαλμένη αντίληψη και τη μυθολογία που αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια γύρω από το Διαδίκτυο. Η μυθοποίηση και η απότομη είσοδος στα κοινωνικά δίκτυα χωρίς το αντίστοιχο δίκτυο κοινωνικής προστασίας, καλλιέργησε το έδαφος για ακραίες συμπεριφορές και υπερβολικές αντιδράσεις από μικρούς και μεγάλους. Πολύ εύστοχα αναφέρει ο Παπάνης (2012), ένας από τους λίγους κοινωνικούς επιστήμονες που ασχολούνται με το Διαδίκτυο, ότι:

...οι νευρωσικές προσωπικότητες πολύ συχνά παρερμηνεύουν τα λόγια των υπόλοιπων χρηστών, αδυνατούν να διακρίνουν τα αληθινά κίνητρα, μεγαλοποιούν και προσωποποιούν καταστάσεις, παγιδεύονται σε φαύλους κύκλους σκέψεων, επεξεργάζονται νοητικά και συναισθηματικά τα δρώμενα στο διαδίκτυο πολλή ώρα αφού κλείσουν τον υπολογιστή και ενίοτε επιδεικνύουν αντικοινωνικές συμπεριφορές, κατακρίνοντας, κατηγορώντας και χλευάζοντας χρήστες που εκφέρουν αντίθετες απόψεις. Διάφορες έρευνες συσχετίζουν τη χρήση του Facebook με συμπτώματα νευρικής ανορεξίας ή βουλιμίας, με επιδείνωση των καταθλιπτικών κρίσεων, με υπόθαλψη των εξαρτητικών συμπεριφορών, με επιθετικότητα και αδιαφορία για την πραγματική ζωή.

Σε άλλο σημείο τονίζει ότι: *...καμία απολύτως μελέτη δε συνδέει τη χρήση του Facebook με αιτιακό τρόπο με την εγκαθίδρυση αυτών των παθολογικών καταστάσεων, οι οποίες συνήθως προϋπάρχουν και βρίσκουν πρόσφορο έδαφος εκδήλωσης στο διαδίκτυο. Όμως, παρά την έλλειψη ερευνητικών δεδομένων και διεπιστημονικών ερευνών, πρέπει να αναρωτηθεί κανείς κατά πόσο μια παρόμοια έκθεση σε ψυχολογικές περιπέτειες δε θα αποδειχθεί μια βραδυφλεγής βόμβα για την ποιότητα ζωής και την υγεία αυτών των συνανθρώπων μας.*

Η βαρύτητα, λοιπόν, της δράσης μας πρέπει να εντοπιστεί στη δημιουργία καλύτερα ενημερωμένου και ενεργού περιβάλλοντος για κάθε ανήλικο ή διαδικτυακά αναλφάβητο μέλος της κοινωνίας. Α-

παιτούνται οριζόντιες δράσεις στο σχολείο και στην οικογένεια, αλλά πολύ περισσότερο στοχευμένες κάθετες ενέργειες με ξεκάθαρο μήνυμα. Παρεμβάσεις θετικής χρήσης και γνώσης του ευρύτερου πλαισίου του Διαδικτύου με βιωματικό τρόπο είναι η πραγματική απάντηση στα σημερινά ζητήματα και τις ευκαιρίες που έχουν ανακύψει.

Όπως ξεκίνησε το Διαδίκτυο, από κάτω προς τα πάνω, ως ένας χώρος αριστείας, συνεργασίας και αλτρουισμού, έτσι θα πρέπει να γίνει γνωστός στους νέους χρήστες. Στην οικογένεια με το ενδιαφέρον και τη φροντίδα και στο σχολείο με τη δημιουργικότητα και τη συμμετοχή, μπορούμε να δημιουργήσουμε μια καλύτερη ζωή με το Διαδίκτυο. Ήρθε η ώρα και στην Ελλάδα, η σπουδή με την οποία παρουσιάζονται οι ακραίες συμπεριφορές στο Διαδίκτυο να δώσει τη θέση της στην ολοκληρωμένη και ψύχραιμη αξιοποίηση της καθημερινότητάς μας με το Διαδίκτυο. Να απελευθερώσουμε, επιτέλους, το δυναμικό μας στο Διαδίκτυο και να ενσωματώσουμε τα πραγματικά του όρια στο δικό μας τρόπο ζωής.

Το Διαδίκτυο δεν είναι πανάκεια, αλλά ούτε δηλητήριο. Είναι επέκταση του πεδίου της ανθρώπινης δράσης που εμπεριέχει μια πιο δυναμική συνάντηση με το τυχαίο, το απροσδόκητο, το αναπάντεχο. Αν η συνάντηση αυτή θα γίνει καινοτομία ή κακοδαιμονία εξαρτάται από εμάς. Το παιχνίδι είναι στα χέρια μας. Μπορεί να είναι ψυχαγωγικό και εποικοδομητικό, αρκεί να το καταλάβουμε και να παίξουμε με τους βασικούς άγραφους κανόνες του.

Webvistas.org: αλλάζοντας (με) το Διαδίκτυο

Και ο βασικός κανόνας του είναι ότι η δημιουργική δύναμη πηγάζει από κάτω προς τα πάνω. Οι αυστηρές ιεραρχίες καταργούνται

και δίνουν τη θέση τους στην ομότιμη συνεργασία και στην ενεργή συμμετοχή.

Πάντοτε οι νεότεροι κατείχαν την ακατέργαστη σοφία και δρούσαν ριζοσπαστικά. Πειραματίζονταν και υιοθετούσαν περιθωριακές και πρωτοπόρες πρακτικές με το δικό τους τρόπο. Τώρα όμως γνωρίζουν από πρώτο χέρι και καλύτερα από τους πρεσβύτερους την κυρίαρχη τεχνολογία της εποχής. Αυτό δεν έχει συμβεί ποτέ ξανά στην ιστορία. Οι νέοι μεγαλώνουν και διαμορφώνουν τη ζωή με το Διαδίκτυο. Είναι οι ιθαγενείς σε ένα κόσμο που οι πιο πολλοί μεταναστεύουν ή κάνουν τουρισμό.

Δεν έχουν όμως την ωριμότητα να προσδιορίσουν συνειδητά την ύπαρξή τους μέσα σε αυτόν τον κόσμο. Πάλι καλά, διότι θα ήταν ένας βαρετός κόσμος. Μπορεί να γίνει ακόμα πιο συναρπαστικός και χρήσιμος αν καταφέρουμε να βρούμε σημεία συνάντησης των γενεών και των διαφορετικών επιστημών που μελετούν το Διαδίκτυο. Είναι τέτοια η δυναμική και το εύρος των αλλαγών από το Διαδίκτυο που καμία μεμονωμένη επιστημονική προσέγγιση, ερευνητής ή πόσο μάλλον μεμονωμένος χρήστης δεν μπορεί να την παρακολουθήσει. Οι περυσινοί οδηγοί για το Facebook ή τον εκφοβισμό στο Διαδίκτυο είναι ήδη μέρος της ιστορίας, καθώς το πρώτο άλλαξε τις ρυθμίσεις χρήσης και ο δεύτερος μετανάστευσε εν πολλοίς από τα chat στα κοινωνικά δίκτυα.

Η εθελοντική κοινότητα των Webvistas συστήθηκε για να γεφυρώσει ακριβώς αυτό το κενό και την αδυναμία μας να κατανοήσουμε τις εξελίξεις στο Διαδίκτυο. Στόχος της είναι να συνεισφέρει στη βελτίωση της διαβίωσης με το Διαδίκτυο μέσα από τη συζήτηση, την εκπαίδευση και τη δράση.

Η εισαγωγική δραστηριότητα αφορά στην υλοποίηση δύο projects και την πραγματοποίηση συζητήσεων τόσο online όσο και

με τη συνεργασία φορέων όπως η Ακαδημία Πολιτών⁶, το IEEE Student Branch και το City College⁷.

Το πρώτο έργο είναι το Course Project⁸ αφορά στη συμμετοχή φοιτητών από διαφορετικά Τμήματα των Ελληνικών Πανεπιστημίων στο φόρουμ των Webvistas. Μέσα από τη συγκροτημένη και επώνυμη υποβολή μηνυμάτων και του διαλόγου ανάμεσα σε φοιτητές διαφορετικών ειδικοτήτων που σχετίζονται με το Διαδίκτυο, διευρύνεται η ισχύς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το Course Project ξεκίνησε με επιτυχία στο μάθημα “Οικονομικά υποδείγματα στο Διαδίκτυο και η γλώσσα MathML” του Τμήματος Μαθηματικών του Α.Π.Θ. Συνεχίζεται με προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, στο Πανεπιστήμιο Πατρών και στο Πανεπιστήμιο Κεντρικής Ελλάδος. Στην επόμενη φάση, θα επεκταθεί στη Δευτεροβάθμια και την Επαγγελματική εκπαίδευση. Θα πλαισιωθεί, επίσης, με εκδηλώσεις και συναντήσεις των μελών στο φυσικό χώρο.

Ο στόχος του είναι διττός: Αφενός, οι σπουδαστές να κατανοήσουν την πολύπλευρη διάσταση της ζωής με το Διαδίκτυο και αφετέρου, να βιώσουν στην πράξη την αξία της κοινότητας, της δημιουργίας και της κριτικής σκέψης. Να γίνουν έξυπνοι στο Διαδίκτυο, δηλαδή όχι μόνο να αξιοποιούν, αλλά και να συνεισφέρουν στην πληροφορία στο Διαδίκτυο.

Το δεύτερο έργο που απασχολεί τους Webvistas είναι το “Φίλε, ξέρεις από Facebook;”⁹. Το κοινωνικό δίκτυο που έγινε μέρος της

⁶<https://sites.google.com/a/aigaion.org/acadimiapoliton/home>

⁷<http://www.city.academic.gr/indexgreek.asp>

⁸<http://www.webvistas.org/forum/73-the-course-project/>

⁹<http://www.webvistas.org/forum/153-facebook/>

καθημερινότητας αποτελεί τη «γλώσσα» με την οποία μιλούν οι νέοι για το Διαδίκτυο. Λειτουργούν ομάδες έργου στις εξής θεματικές ενότητες:

- 0) Συνεχής παρακολούθηση των εξελίξεων σχετικά με το Facebook
- 1) Τα πρώτα βήματα στο Facebook. Πώς να κάνω προφίλ;
- 2) Πόσο μεγάλο και σημαντικό είναι;
- 3) Πού μπορεί να με ωφελήσει;
- 4) Επιχειρηματικότητα στο Facebook.
- 5) Πού μπορεί να με βλάψει;
- 6) Η εκπαίδευση μέσα από το Facebook.
- 7) Εναλλακτικά κοινωνικά δίκτυα (π.χ. Diaspora).

Στόχος είναι η εξέλιξη της γενιάς του Facebook σε ενεργούς πολίτες του Διαδικτύου, οι οποίοι θα αξιοποιούν τις δυνατότητες και θα αντιμετωπίζουν τους περιορισμούς του. Θεωρούμε ότι εάν δεν κατανοήσουμε το Διαδίκτυο πέρα από τα κοινωνικά δίκτυα, θα χάσουμε μια μεγάλη ευκαιρία και θα οδηγηθούμε σε διαδικτυακή εμμονή. Πέρα από την online συζήτηση, διοργανώνονται σχετικά post sprints¹⁰, σεμινάρια και ανοιχτές συζητήσεις.

Κατανοούμε ότι το σημερινό κυρίαρχο ζήτημα στο δημόσιο διάλογο για το Διαδίκτυο είναι από την μια πλευρά ο φόβος για τους κινδύνους του άγνωστου νέου κόσμου και από την άλλη τα αμιγώς χρηστικά ζητήματα. Τελευταία προέκυψαν και τα social media ως αντικείμενο δημοσιογραφικού και επιχειρηματικού ενδιαφέροντος.

¹⁰<http://www.webvistas.org/topic/1596-post-sprints/>

Ο δάσκαλος και ο σπουδαστής έχουν μια ανεπανάληπτη ευκαιρία να ξεφύγουν από την παπαγαλία και την αντιγραφή από τη Βικιπαιδεία. Μπορούμε μαζί να φτιάξουμε ένα περιβάλλον ελεύθερης δημιουργίας, αλλά και κανόνων στο σχολείο, την οικογένεια και την επιχείρηση. Μόνο που οι κανόνες δεν θα αγνοούν την πραγματικότητα και θα είναι προσαρμοσμένοι στην εσωτερική ηθική μας και το εξωτερικό περιβάλλον.

Η επιστήμη του Διαδικτύου

Το πλέγμα των ζητημάτων που προαναφέρθηκε, πέρα από τη δράση σε καθημερινό επίπεδο, απαιτούν ενδελεχή επιστημονική μελέτη διότι το Διαδίκτυο είναι μια κορυφαία τεχνολογική επινόηση της τελευταίας εικοσαετίας, που διαρκώς αναπτύσσεται, μεταλλάσσεται και διαδίδεται, ως αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Η δυνατότητα γνώσης, διαχείρισης και επεξεργασίας πολύπλοκων όπως και απλών, καθημερινών ζητημάτων αυξάνει διαρκώς εξαιτίας, κυρίως, του ενιαίου δυναμικού οικουμενικού υπόβαθρου επικοινωνίας και αναπαράστασης, που έχει δημιουργήσει το Διαδίκτυο. Ο χώρος, ο χρόνος και το κόστος συρρικνώνονται και απελευθερώνουν πλεονάζουσα ενέργεια για νέες και διαφορετικές ενασχολήσεις σε όλο και περισσότερους ανθρώπους. Η ραγδαία εξέλιξη του και ο αστείρευτος ενθουσιασμός μας για το νέο μέσο, το οποίο προέκυψε από την αναγέννηση της καθημερινής λειτουργίας, δεν άφησε πολλά περιθώρια να εντρυφήσουμε στη δομή, τη λειτουργία και τις επιπτώσεις της τεχνολογίας του. Αν και ο αριθμός των χρηστών του ξεπερνάει τα δύο δισεκατομμύρια, δεν έχει βρεθεί τρόπος εκτίμησης της άμεσης και έμμεσης ωφέλειας που προκύπτει από τη χρήση του. Αυτή η εκτίμηση είναι πλέον απαραίτητη για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση και πρόληψη προβλημάτων στο μέλλον.

Έχει πλέον καταστεί απαραίτητη η ποσοτική μελέτη της δομής και λειτουργίας, των κοινωνικών και οικονομικών επιπτώσεων καθώς και αυτής καθ' αυτής της διακυβέρνησης του Διαδικτύου. Αυτό τονίστηκε στις εργασίες του πανηγυρικού συνεδρίου για την Επιστήμη του Διαδικτύου που οργάνωσε η Βασιλική Ακαδημία της Μεγάλης Βρετανίας στα πλαίσια των εορτασμών για τα 350 χρόνια από την ίδρυσή της.

Η επιστήμη του Διαδικτύου (Web Science) προχωρά πέρα από την απλή εκμάθηση και μελέτη των τεχνολογιών δημιουργίας και φιλοξενίας ιστοσελίδων, αξιοποιώντας τα πολύτιμα πορίσματα των Μαθηματικών, των Τεχνολογικών και των Κοινωνικών Σπουδών, συνθέτοντας ουσιαστικά ένα νέο διεπιστημονικό πεδίο. Στην κατεύθυνση αυτή το 2006 δημιουργήθηκε η Ερευνητική Πρωτοβουλία για την επιστήμη του Web (WSRI). Το WSRI είναι μια κοινή προσπάθεια μεταξύ του Computer Science and Artificial Intelligence Laboratory στο MIT και του Τμήματος Επιστήμης των Υπολογιστών στο Πανεπιστήμιο του Southampton. Η στόχευση του WSRI είναι να οργανώσει και να συστηματοποιήσει τις ερευνητικές μεθόδους για τον μελλοντικό σχεδιασμό και τη χρήση του World Wide Web. Κατά τη διάρκεια του 2009, το WSRI μετεξελίχθηκε σε μια αυτόνομη οντότητα φιλανθρωπικού χαρακτήρα με την ονομασία Web Science Trust, η οποία οδήγησε σε εκρηκτική διάδοση την επιστημονική μελέτη του Διαδικτύου (Πίνακας 9).

Αν δεν αξιοποιήσουμε τώρα τις ευκαιρίες που μας δίνει η ζωής μας με το Διαδίκτυο θα έχουμε σπαταλήσει μια μοναδική εφεύρεση. Αν δεν τις αδράξουμε όλοι μαζί με ελεύθερο και συνεργατικό πνεύμα ίσως να μην είναι εκεί για πολύ καιρό ακόμα...

9/2005	1 ^ο Web Science Workshop στο Λονδίνο T. Berners-Lee, W. Hall, J. Hendler, N. Shadbolt, D. Weitzner
11/2006	Ίδρυση Web Science Research Initiative
2007	Έκδοση βιβλίου «A Framework for Web Science» και μετάφραση στα ελληνικά ¹¹
4/2008	2 ^ο Web Science Workshop στη Κίνα
7/2008	Θερινό Σχολείο υποψήφιων διδασκόντων στην Οξφόρδη
9/2008	1ο Web Science curriculum Workshop στην Αγγλία
9/2008	Ίδρυση World Web Foundation
3/2009	1ο Συνέδριο Web Science στην Αθήνα ¹²
10/2009	ΠΜΣ στην Επιστήμη του Διαδικτύου στο Τμήμα Μαθηματικών του ΑΠΘ
4/2010	Πτυχίο Web Science στο Rensselaer Polytechnic Institute, ΗΠΑ
6/2010	Δημιουργία διεθνούς δικτύου συνεργαζόμενων φορέων στη Web Science
9/2010	Συνέδριο της Royal Society για τη Web Science στο Λονδίνο
2011	Επίσημη θεματική κατάταξη της επιστήμης του Διαδικτύου ¹³
2012	Δεκάδες νέα προγράμματα σπουδών στην επιστήμη του Διαδικτύου ¹⁴

Πίνακας 9. Το χρονολόγιο της Web Science 2005-2011.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

BBC (2009). Youth 'cannot live' without web. www.news.bbc.co.uk/2/hi/technology/8305731.stm

Berners-Lee, T., Hall, W., Hendler, J., Shadbolt, N., & Weitzner, D. (2007). *Το επιστημονικό πλαίσιο της επιστήμης του Web*. Μετάφραση Μ. Βαφόπουλος. Εκδόσεις hyperconsult. <http://annotator.vafopoulos.org/>

¹¹<http://annotator.vafopoulos.org/>

¹²<http://www.websci09.org/>

¹³<http://webscience.org/2010/wssc.html>

¹⁴Δείτε για παράδειγμα http://www-typo3.cs.ucl.ac.uk/admissions/ws_course_information/

- Hendler, J., Shadbolt, N., Hall, W., Berners-Lee, T., & Weitzner, D. (2008). Web Science: An interdisciplinary approach to understanding the World Wide Web. *Communications of the ACM*, 51(7), 60–69. ACM.
- OECD (2011). "The Protection of Children Online: Risks faced by children online and policies to protect them, *OECD Digital Economy Papers*.
- O'Hara, K. (2010). The Web as an ethical space. Proceedings of the British Library Workshop on Ethics and the World Wide Web, 16th November 2010, British Library, London. Retrieved from <http://journal.webscience.org/421/>
- Vafopoulos, M. (2011). Modeling the Web Economy: Web Users and Goods. WebSci '11, June 14-17, 2011, Koblenz, Germany. The Web Science Trust.
- Vafopoulos, M. (2012). The Web economy: goods, users, models and policies. *Foundations and Trends® in Web Science* (forthcoming).
- Vafopoulos, M. (2012). Being, space and time in the Web. *Metaphilosophy* (forthcoming).
- Vafopoulos, M., Stefaneas, P., Anagnostopoulos, I., & O'Hara, K. (2012). A methodology for internal Web ethics. PhiloWeb 2012. Retrieved from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2003192
- Wark, M. K. (2004). *A hacker manifesto*. Harvard University Press.
- Web science: A new frontier (2010), *Philosophical Transactions A*, <http://royalsociety.org/Event.aspx?id=1743>
- Αντωνίου Ι., & Βαφόπουλος, Μ. (2009). *Διαδίκτυο: από τη χρήση στη μέτρηση*. Συνέδριο Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας. Θεσσαλονίκη.
- Βαφόπουλος, Μ., & Μητακίδης, Γ. (2008). *Το πλαίσιο της επιστήμης του Web*, ΠΓΕΤ, τεύχος 30, Ιανουάριος-Φεβρουάριος.
- Παπάνης, Ε. (2012) Facebook και νεύρωση <http://www.webvistas.org/topic/1682-facebook-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BD%CE%B5%CF%8D%CF%81%CF%89%CF%83%CE%B7/>

ΕΝΟΤΗΤΑ Β

Κυβερνοεκφοβισμός στην Ελλάδα: Ερευνητικά δεδομένα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΚΥΒΕΡΝΟΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΑΠΟ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΠΙΚΡΑΤΕΙΑΣ

Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης
Καθηγητής Αθλ. Ψυχολογίας, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής &
Αθλητισμού - Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Γεώργιος Αγγελακόπουλος, PhD
Επιστημονικός συνεργάτης Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών στη Φυσι-
κή Αγωγή, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού -
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η προαγωγή της μάθησης, της ηθικής ανάπτυξης και της κοινωνικοποίησης των μαθητών έχει επιχειρηθεί τόσο μέσα από μεθοδολογικές αλλαγές που αφορούν στη διδασκόμενη ύλη των μαθημάτων στο σχολείο όσο και μέσα από την ενίσχυση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους. Σχετικά με τη δεύτερη αυτή τάση και την διαπιστωμένη υπεραξία που αποκτούν στην εκπαίδευση, ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στο χειρισμό των κινήτρων, των στάσεων, του αυτοσυναίσθηματος,

της αυτοαποτελεσματικότητας, στη διαχείριση του άγχους και σε άλλες παρόμοιες μεταβλητές που έχουν αναδειχθεί σημαντικές στη διδακτική πράξη. Ωστόσο, σχετικά πρόσφατα, αυξήθηκε το ερευνητικό ενδιαφέρον και για τις επιδράσεις αποκλινουσών συμπεριφορών που εκδηλώνονται στο περιβάλλον του σχολείου, όπως είναι η διαχείριση των περιστατικών βίας και επιθετικότητας, του εκφοβισμού και πιο πρόσφατα και του κυβερνοεκφοβισμού. Αυτά τα περιστατικά και οι καταστάσεις, αν και δεν αφορούν άμεσα την μάθηση και την κοινωνικοποίηση στον παραδοσιακά προσδιοριζόμενο εκπαιδευτικό χώρο, ωστόσο μπορούν να την επηρεάσουν έμμεσα, δυστυχώς πολλές φορές με καθοριστικό τρόπο. Ορισμένα παραδείγματα δείχνουν την έκταση αυτών των επιδράσεων και την κοινωνική τους απήχηση.

Από τον τύπο και τα ΜΜΕ δόθηκε μεγάλη δημοσιότητα στην αυτοκτονία τριών παιδιών από τη Νορβηγία ως αποτέλεσμα εκφοβισμού (Olweus, 1993). Εκτοτε, τα περιστατικά που βλέπουν το φως της δημοσιότητας πολλαπλασιάζονται ραγδαία. Έτσι έγινε γνωστό το περιστατικό του 13-χρονου Βρετανού μαθητή που το 2003 αυτοκτόνησε, όταν συμμαθητές του διακίνησαν μέσω του διαδικτύου σχόλια ότι ήταν ομοφυλόφιλος. Στην Ιαπωνία, σε μικρό χρονικό διάστημα το 2006, αναφέρθηκε ένας αριθμός παιδιών που αυτοκτόνησαν εξαιτίας της άσκησης κυρίως ψυχολογικής βίας από τους συμμαθητές τους. Ωστόσο το πιο διάσημο θύμα του κυβερνοεκφοβισμού ίσως είναι ο 15-χρονος Ghyslain Raza, μαθητής από το Κεμπέκ του Καναδά, ο οποίος δημιούργησε ένα δίλεπτο φιλμ, μιμούμενος μια σκηνή της ταινίας «Ο πόλεμος των άστρων», όπου επιδείκνυε τη δεξιοτεχνία του με μια μπάλα του γκολφ. Κάποιοι συμμαθητές του το «ανέβασαν» στο Διαδίκτυο, όπου το είδαν εκατομμύρια χρήστες. Η ανεπιθύμητη διασημότητα που βίωσε σε μικρό χρονικό διάστημα τελικά τον οδήγησε να νοσηλευτεί σε ψυχιατρική κλινική και να έχει άδοξο τέλος. Παρόμοια περιστατικά που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα

ηλικιών, μεθοδολογιών εκφοβισμού και συνεπειών παρατίθεται σε ιστοτόπους (<http://tobywelch.suite101.com/famous-cases-of-cyberbullying-a338305>) και στην ερευνητική βιβλιογραφία (Snider & Borel, 2004).

Περιπτώσεις, όπως αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω, έχουν καταγραφεί και με Έλληνες μαθητές/τριες, χωρίς ωστόσο να είναι εφικτή η διαβάθμιση της σημαντικότητάς τους με επιστημονικά αποδεκτά κριτήρια και δείκτες. Σε πολλές περιπτώσεις το γρίφο καλούνται να επιλύσουν οι αστυνομικές και δικαστικές αρχές. Πρόσφατο παράδειγμα αποτελεί η κατάθεση μήνυσης από μητέρα δεκαεξάχρονης μαθήτριας, γιατί από κάποιους δημιουργήθηκε προφίλ στο facebook με ψευδή, περιπαικτικά και σεξουαλικά σχόλια, που είχε αποδέκτες τα άλλα παιδιά του σχολείου. Αποτέλεσμα ήταν να αυξηθούν ραγδαία τα λεκτικά υπονοούμενα και τα σχόλια και έτσι η μαθήτρια αναγκάστηκε να εγκαταλείψει το σχολείο για μικρό χρονικό διάστημα. Η αστυνομική έρευνα αποκάλυψε ότι το προφίλ δημιουργήθηκε από δύο συμμαθήτριες της ανήλικης, μετά από διαπληκτισμό που έλαβε χώρα μεταξύ τους.

Η διαχείριση του παραπάνω περιστατικού, όμως, δείχνει μόνο έναν από τους τρόπους αντιμετώπισης περίπτωσης ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν επίσημες, ακριβείς και συστηματικές καταγραφές της έκτασης, της έντασης και των συνεπειών του φαινομένου σε διάφορους κοινωνικούς χώρους (σχολείο, εργασία, αναψυχή κ.λπ.). Έτσι παραμένει ασαφές και το πλαίσιο της διαχείρισής τους που ξεκινάει από την ελαχιστότητα της αδιαφορίας και της παράβλεψης και φθάνει μέχρι τη σοβαρή αστυνομική και προγραμματισμένη εκπαιδευτική, νομική ή ψυχιατρική αντιμετώπιση. Οι παραπάνω επισημάνσεις αναδεικνύουν τη συνθετότητα του

ζητήματος και κάνουν αναγκαία την διεπιστημονική προσέγγιση του φαινομένου.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα μειωμένης σημασίας αποτελεί η θέση ότι η εξαπάτηση, η θυματοποίηση και ο εκφοβισμός είναι τόσο κοινά στοιχεία στην εξέλιξη των παιδιών και των εφήβων, ώστε από πολλούς θεωρούνται ακόμα και ‘αναπόσπαστο τμήμα’ αυτής της διαδικασίας μύησης σε αυτά που θα ακολουθήσουν στον κόσμο των ενηλίκων (Limber & Small, 2003). Στην αντίθετη κατεύθυνση κινήθηκε ο Olweus (1978), ο οποίος ήταν μεταξύ των πρώτων ερευνητών που επεσήμαναν τις συνέπειες που προκύπτουν από τον εκφοβισμό και την εξαπάτηση στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη του παιδιού και του εφήβου και ανέδειξε σημαντικά το φαινόμενο τόσο στην ερευνητική βιβλιογραφία όσο και στη διδακτική πράξη, με την εκπόνηση προγραμμάτων διαχείρισης του εκφοβισμού. Ωστόσο η ανασκόπηση των κεντρικών τάσεων αυτών των προγραμμάτων καθώς και η μεμονωμένη μελέτη των αιτιολογικών παραγόντων αναδεικνύουν τη σημασία περιεκτικών ορισμών και λεπτομερούς εννοιολογικού προσδιορισμού των κεντρικών παραμέτρων του σύνθετου αυτού φαινομένου.

Ορισμοί εννοιών

Στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται σημαντικές προσπάθειες ορισμού του φαινομένου και προσδιορισμού του πλαισίου, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα ο εκφοβισμός (bullying) και ο κυβερνοεκφοβισμός (cyberbullying). Σύγκλιση υπάρχει μεταξύ των ερευνητών ως προς το ότι πρόκειται για μια επιθετική, εμπρόθετη και σχεδιασμένη δράση, μια συστηματική κατάχρηση εξουσίας που εκδηλώνεται από ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων σε επαναλαμβανόμενη βάση ενάντια σε ένα θύμα που δεν μπορεί να υπερασπιστεί εύκολα τον εαυτό του,

μέσω της οποίας επιδιώκεται η παρενόχληση, ο χλευασμός, η συκοφάντηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Olweus, 1978; Petersen, 2001; Smith & Sharp, 1994).

Άλλες προσπάθειες ορισμού δίνουν έμφαση σε στοιχεία όπως στη δημιουργία κυρίως ψυχολογικών ανασχέσεων σε άτομα με πραγματική ή απειλούμενη ποινή φυσικής, προφορικής, γραπτής ή συναισθηματικής κακομεταχείρισης, συμπεριλαμβανομένων των ύβρεων και της αρπαγής της περιουσίας (DiGuilio, 2001; Rigby, 2002; Slee & Rigby, 1993).

Με βάση την θεωρητική σκοπιά που τίθεται για τη μελέτη των φαινομένων μπορούν να διακριθούν ορισμοί που δίνουν έμφαση στα στοιχεία του ατόμου. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται ανάδειξη κάθε σημείου διαφορετικότητας ή απόκλισης. Επίσης δίνεται έμφαση σε χαρακτηριστικά όπως είναι η εξωτερική εμφάνιση (σωματομετρικά, ρουχισμός), οι προτιμήσεις και οι συνήθειες.

Σε άλλες περιπτώσεις ορισμού του φαινομένου είναι εμφανής η τάση επικέντρωσης σε πιο απομακρυσμένα χαρακτηριστικά του ατόμου όπως είναι η θρησκεία, το φύλο, η εθνικότητα, η παγκοσμιοποίηση και η πολυπολιτισμικότητα που κυριαρχεί στα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι ερμηνείες για αυτές τις οριοθετήσεις και τα κριτήρια προέρχονται από ψυχολογικές, ηθικές, κοινωνιολογικές και οικονομικές θεωρίες και δοκιμασμένα μοντέλα από διάφορα κοινωνικά πεδία (Smith, Cowie, Olafsson, & Liefvooghe, 2002).

Άλλες προσπάθειες αναδεικνύουν το ρόλο των τοπολογικών δεδομένων (π.χ. σχολείο, εργασιακός χώρος, αθλητικό περιβάλλον, αναψυχή, ίντερνετ καφέ κ.λπ.), τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κατάστασης που ευνοούν την εμφάνιση και ανάπτυξη εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού όπως π.χ. μόνος, με παρέα, με ομάδα κ.λπ.

(Sutton & Smith, 1999) ή τα χρονολογικά και εποχικά δεδομένα (π.χ. πιο πρόσφορες ώρες, εποχές ή χρονικά διαστήματα).

Τέλος, εμφανής είναι και η επικέντρωση σε χαρακτηριστικά της ίδιας της τεχνολογίας, όπως για παράδειγμα οι διαφορετικές δυνατότητες που δίνουν οι διαδικτυακές πλατφόρμες για τη μεταφορά ήχου και εικόνας ως μέσο για την εκδήλωση κυβερνοεκφοβισμού.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι το περιβάλλον του διαδικτύου έχει ιδιαίτερες δομές και κανόνες λειτουργίας που διαφέρουν από αυτούς του παραδοσιακού αντικειμενικού και κοινωνικού περιβάλλοντος που προσδιόριζε τις αλληλεπιδράσεις μάθησης και κοινωνικοποίησης του παιδιού και του ενήλικα όλες τις προηγούμενες δεκαετίες. Επίσης προκύπτει ότι στην ερευνητική βιβλιογραφία αναδεικνύονται διάφορα στοιχεία του φαινομένου του εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού. Έτσι το νέο αυτό τεχνολογικό και ψηφιακό περιβάλλον, που αδιαμφισβήτητα εμπλουτίζει τις διανθρώπινες αλληλεπιδράσεις, δημιουργεί διαφορετικές δομές, απαιτεί διαφορετικούς κανόνες, επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και το αξιακό σύστημα του αναπτυσσόμενου παιδιού αλλά και γενικότερα των ατόμων της νέας αυτής ψηφιακής κοινωνίας. Για τους παραπάνω λόγους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στους φορείς της τίθενται νέες απαιτήσεις και προκλήσεις.

Από εξελικτική-εκπαιδευτική σκοπιά, το διαδίκτυο προσφέρει δυνατότητες στα παιδιά να γίνονται πολλές φορές 'ειδικοί', να οικειοποιούνται και να μπορούν να 'παίζουν' με πολλές ταυτότητες (Schmidt, Paus-Hasebrink, & Hasebrink, 2009). Τα άτομα στο διαδίκτυο δε χρειάζεται να δείξουν τα πραγματικά στοιχεία της ταυτότητάς τους, αλλά όποιο προφίλ επιλέξουν, όποια ταυτότητα δημιουργήσουν. Οι νέες ταυτότητες και τα προφίλ δεν είναι προϊόν θεσμικών αποφάσεων και νομικών κατοχυρώσεων, αλλά ζήτημα ατομικών

επιλογών που μάλλον συγκλίνουν προς τα επιθυμητά πρότυπα παρά είναι συμβατά με τα ρεαλιστικά δεδομένα. Τα άτομα δε χρειάζεται να διανύσουν αποστάσεις, αλλά με ένα απλό κλειδί (login) μπορούν να ξεκλειδώσουν την πόρτα και να μπουν σε ένα νέο, άγνωστο και ίσως συναρπαστικό περιβάλλον. Δεδομένου ότι αυτό μπορεί να γίνει από οποιονδήποτε, οπουδήποτε και οποτεδήποτε καταλύονται οι χωροχρονικές αφετηρίες και αποπροσωποποιούνται οι αλληλεπιδράσεις. Ανοίγονται νέοι ορίζοντες και νέες προοπτικές σε διάφορα κοινωνικά πεδία, αλλά κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης. Βασικές παιδαγωγικές επιδιώξεις που αφορούν στην οικοδόμηση μιας μοναδικής ταυτότητας, μιας ανεξάρτητης και στέρεης προσωπικότητας τίθενται εκ νέου επιτακτικά.

Μορφές και μέσα κυβερνοεκφοβισμού και θεσμική αντιμετώπιση

Στην ερευνητική βιβλιογραφία καταγράφεται μεγάλη ποικιλία μορφών σωματικής, λεκτικής βίας και συναισθηματικού εκφοβισμού. Ιδιαίτερα στο σχολείο τα φαινόμενα αυτά είναι πολύ συχνά (Genta, Menesini, Fonzi, Costabile, & Smith, 1996) και έχουν διάφορες μορφές έκφρασης. Παράλληλα και στην περίπτωση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού αναδεικνύονται ορισμένοι τρόποι όπως η ηλεκτρονική αλληλογραφία, τα άμεσα μηνύματα ή τα βίντεο, οι φωτογραφίες με κάμερες κινητών τηλεφώνων, οι προσωπικές πληροφορίες, οι ιστοσελίδες, τα κινητά, τα chat rooms, οι ομάδες κοινωνικής δικτύωσης (όπως το Facebook, το Twitter κ.ά.), τα e-mail κ.λπ. (Campbell, 2005).

Στις συνηθισμένες μορφές κυβερνοεκφοβισμού ανθίζει η διάδοση κακοήθων και ψευδών φημών, τα εκβιαστικά τηλεφωνήματα, τα τηλεφωνήματα σε ακατάλληλες ώρες χωρίς απάντηση, τα μηνύματα

και οι φωτογραφίες. Κοινότυπο λεξιλόγιο του διαδικτύου αποτελούν πλέον λέξεις και εκφράσεις όπως: online polls (δημοσκοπήσεις), trickery (εμπαιγμός), spoofing (άλλοιωμένη ιστοσελίδα), exclusion (εξοστρακισμός), flaming (στην πυρά), denigration (δυσφήμιση), bash boards (τελειωτικό χτύπημα), impersonation (χρήση του προσωπικού λογαριασμού), outing (δημοσιοποίηση προσωπικών στοιχείων που αφορούν τη σεξουαλική προτίμηση), harassment (παρενόχληση), hijackers (πειρατές), happy slapping (βιντεοσκόπηση με τη χρήση της κάμερας του κινητού), text wars (πόλεμος κειμένων) κ.λπ. (Βαφόπουλος, 2012; Snider & Borel, 2004). Η παραπάνω φρασεολογία δείχνει την πληθώρα των μεθοδολογιών και στρατηγικών που διέρχονται τα άτομα προκειμένου να προσεγγίσουν και ενδεχομένως να πλήξουν τον πυρήνα του ατόμου, την προσωπικότητά του. Έτσι, ενώ στη δεκαετία του '80 η έρευνα επικεντρώνονταν σε άμεσες μορφές φυσικής και λεκτικής επιθετικότητας, στη δεκαετία του '90 παρατηρείται αυξημένη έμφαση στις έμμεσες μορφές και σε αυτές που αφορούν τις διανθρώπινες αλληλεπιδράσεις (Slonje & Smith, 2008). Στην κατεύθυνση αυτή η πολιτεία, με τους θεσμούς που διαθέτει (υπουργεία, οργανώσεις, φορείς εκπαίδευσης κ.λπ.), αναγνώρισε και κατέγραψε το πρόβλημα και, μεταξύ άλλων, θεσμοθέτησε ένα πλαίσιο για την προστασία των δικαιωμάτων του ατόμου, περιέγραψε τις νομικές παρεκκλίσεις και διατύπωσε κανονιστικές διατάξεις για την απόδοση δικαιοσύνης.

Το 1997 με το νόμο 2472 δημιουργήθηκε ανεξάρτητος διοικητικός φορέας η Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα με σκοπό τη διασφάλιση της ιδιωτικής σφαίρας και της ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας. Με μια σειρά από οδηγίες του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και νόμους του Ελληνικού Κράτους έγινε προσπάθεια να προστατευθεί η ιδιωτική ζωή στον τομέα των ηλε-

κτρονικών επικοινωνιών. Ωστόσο, οι ραγδαίες εξελίξεις στο χώρο ανέδειξαν σειρά από προβλήματα ακόμα και με την εφαρμογή αυτού του πλαισίου που επικεντρώνονται: α) στη συλλογή και διατήρηση του αποδεικτικού υλικού, β) σε έναν συνδυασμό νομικών και τεχνικών όρων που αφορούν την περιγραφή και εξήγηση του φαινομένου και γ) σε ζητήματα που αφορούν κυρίως την κατάρτιση του έμπυχου δυναμικού που θα τα διαχειριστεί (Χαλκιά, 2007). Διαφαίνεται λοιπόν ότι πολλά νομικής φύσης ερωτήματα, που αφορούν στη διακίνηση και τη διαχείριση προσωπικού υλικού, τίθενται εκ νέου και απαιτούν νέες θεσμικές παρεμβάσεις τόσο στο επίπεδο της καταστολής όσο και σε αυτό της πρόληψης (Limber & Small, 2003). Οι ενέργειες στα δύο αυτά επίπεδα επιβάλλουν τη διαχρονικότητα των προσπαθειών και την προσαρμογή τους στα νέα τεχνολογικά δεδομένα και τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις.

Συνέπειες από τον εκφοβισμό και τον κυβερνοεκφοβισμό

Σειρά μελετών αναδεικνύουν τις συνέπειες από τον εκφοβισμό και τον κυβερνοεκφοβισμό για τα παιδιά και τους εφήβους. Έτσι ευρήματα καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ένταση και η επαναληψιμότητα του φαινομένου δημιουργεί κοινωνικά υπολειπόμενους εφήβους, παιδιά με χαμηλά επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων, χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη εμπιστοσύνης (Harris & Petrie, 2002), χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο (Zubrick et al., 1997), αλλαγή ενδιαφερόντων, αισθήματα μοναξιάς και χαμηλά επίπεδα αντιλαμβανόμενης ποιότητας ζωής (Donchi & Moore, 2004), καθώς επίσης άγχος και κατάθλιψη (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen, & Rimpela, 2000; Neary & Joseph, 1994; Roland, 2002). Συνολικά, οι μελέτες για τις συνέπειες αναδεικνύουν συνήθως τις αρνητικές επιπτώσεις των κοινωνικών και άλλων μορφών αλληλεπιδράσεων σε κοινωνικο-

γνωστικές και συναισθηματικές παραμέτρους της προσωπικότητας (Hodges & Perry, 1999).

Βέβαια υπάρχουν και οι θετικές πλευρές των σύγχρονων μορφών ηλεκτρονικής επικοινωνίας, οι οποίες όμως δεν έχουν τύχει ιδιαίτερης ανάδειξης στο πεδίο της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, ευρήματα δείχνουν ότι οι νέοι αυτοί τρόποι ευνοούν άτομα με κοινωνικές φοβίες, και, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, επιτρέπουν πιο βαθιά αποκάλυψη του εαυτού (Kraut et al., 2002). Ωστόσο υπολείπεται ακόμα η ‘μετάφραση’ της σημασίας τέτοιων ευρημάτων σε διδακτικό και μαθησιακό όφελος για τις κατηγορίες αυτές των μαθητών.

Άλλες μελέτες δείχνουν ότι η ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελεί σημαντικό δομικό στοιχείο για την εξοικείωση με τους υπολογιστές, γιατί ενισχύει την ικανότητα των παιδιών να διαβάζουν και να απεικονίζουν σχήματα και εικόνες σε τρισδιάστατο χώρο καθώς επίσης και να παρακολουθούν πολλαπλές εικόνες ταυτόχρονα (Greenfield, Brannon, & Lohr 1994a; Greenfield, deWinstanley, Kilpatrick, & Kaye, 1994c; Subrahmanyam & Greenfield, 1994). Ο Greenfield και συν (1994b) υποστήριξαν ότι η χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών μπορεί, μέσω της επανάληψης, να βοηθήσει στην βελτίωση της αντίληψης χώρου, κάτι που έχει επιβεβαιωθεί και από άλλες μελέτες (Gagnon, 1985; Subrahmanyam & Greenfield, 1994). Αυτές οι μελέτες πρότειναν ότι ο γρήγορος ρυθμός, με τον οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα στα ηλεκτρονικά παιχνίδια, απαιτεί κινήσεις που εκπαιδεύουν την αντίληψη του χώρου, και παράλληλα βελτιώνουν την αλληλεπίδραση χεριού-ματιού. Για παράδειγμα το παιχνίδι ‘Space Invaders’ απαιτεί τον ταυτόχρονο συντονισμό οριζοντίων και καθέτων γραμμών καθώς επίσης εκπαιδεύει την προσδοκία και την σύλληψη «φανταστικών» γραμμών (Gagnon, 1985; Lowery & Knirk, 1982-1983). Επίσης υπάρχουν και ηλεκτρο-

νικά παιχνίδια, που έχουν αποδειχθεί χρήσιμα στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας ή και μαθηματικών υπολογισμών (Ball, 1978; deAguilera & Mendiz, 2003). Τέλος, αποδεδειγμένα χρήσιμο μαθησιακό εργαλείο έχουν αποδειχθεί οι Η/Υ και το διαδίκτυο στις σχολικές εργασίες των μαθητών (Becker, 2000).

Αναμφίβολα η χρήση αυτών των τεχνολογικά εξαρτώμενων μορφών επικοινωνίας και οι αλληλεπιδράσεις στο νέο αυτό περιβάλλον γεννούν νέα πρακτικά και ερευνητικά ερωτήματα. Για παράδειγμα, δεν έχει διασαφηνιστεί με ακρίβεια ο ρόλος που παίζει το υπόστρωμα των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας κάθε ατόμου όπως επίσης η σύνθεση και η πολυπλοκότητα αυτού του περιβάλλοντος. Δεν έχουν απαντηθεί επαρκώς ερωτήματα που αφορούν στο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση στο νέο αυτό ηλεκτρονικό περιβάλλον της εικονικής πραγματικότητας. Δεν έχει διευκρινιστεί αν οι μόνιμες ψυχολογικές συνδέσεις με την τεχνολογία και η εξάρτηση από αυτή ευνοούν την ανάπτυξη προδιαθέσεων κυβερνοεκφοβισμού. Οι απαντήσεις σε πληθώρα παρόμοιων ερωτημάτων που τίθενται, θα επιτρέψουν τη δημιουργία αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης, τα οποία αναμένεται να δράσουν ανασχετικά στη συμμετοχή σε περιστατικά κυβερνοεκφοβισμού και στην πρόληψη σειράς αρνητικών συνεπειών στη διαδικασία της μάθησης και της κοινωνικοποίησης. Η επιδίωξη αυτή καθίσταται επιτακτικότερη δεδομένου ότι σημαντικοί ερευνητές αναγνωρίζουν ότι οι διαχρονικές συνέπειες του ψυχολογικού εκφοβισμού μάλλον είναι ισχυρότερες από αυτές τις φυσικής επιθετικότητας που εκδηλώνεται πρόσωπο με πρόσωπο (Reid, Monsen, & Rivers, 2004) καθώς επίσης και από σειρά ψυχιατρικών αποκλίσεων (Kumpulainen et al., 1998). Αξίζουν υποβάθμισης και απόρριψης τα ηλεκτρονικά μέσα και το ψηφιακό περιβάλλον ή συστηματικής μελέτης και ένταξής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία της μάθησης και της κοινωνικοποίησης;

Μορφές κοινωνικοποίησης και κυβερνοεκφοβισμός

Στο χώρο της εκπαίδευσης στο απώτερο και το πρόσφατο παρελθόν, έγιναν συστηματικές προσπάθειες ορισμού του φαινομένου και των διαδικασιών της κοινωνικοποίησης. Ο στόχος μάλιστα αυτός μαζί με αυτόν της μάθησης αποτέλεσαν τους κεντρικούς πυλώνες, πάνω στους οποίους οικοδομήθηκαν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Σχεδόν το σύνολο αυτών των προσπαθειών συγκλίνει στη θέση ότι η έννοια της κοινωνικοποίησης συνοψίζει όλες τις μορφές των σχεδιασμένων δράσεων και των απροσχεδιάστων ενεργειών και επιδράσεων που επηρεάζουν την εξέλιξη του παιδιού και καθοδηγούν τη συμπεριφορά του (Hurrelmann, 1990). Με άλλα λόγια η κοινωνική μάθηση και η κοινωνικοποίηση συνοψίζουν τα αποτελέσματα των αλληλεπιδράσεων στις διάφορες μορφές και τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής του παιδιού και γενικότερα του ανθρώπου. Οι μορφές αυτών των αλληλεπιδράσεων στους κοινωνικούς χώρους της οικογένειας και του σχολείου έχουν τόσο εμφανή χαρακτηριστικά και αφήνουν τόσο έντονα εντυπώματα, ώστε να γίνεται λόγος για πρωτογενή και δευτερογενή κοινωνικοποίηση. Στα δύο αυτά πλαίσια μαθαίνει το παιδί να βρίσκει τη θέση του, να φτιάχνει μια εικόνα του ακαδημαϊκού και φυσικού εαυτού του (Fox, 1995; Marsh, Craven, & Debus, 1991), να αφομοιώνει ηθικούς κανόνες (Kohlberg, 1968), να υιοθετεί και να ιεραρχεί αξίες (Shwartz, 1992) και μέσα από τη διαμόρφωση των προθέσεων, των στάσεων και των κινήτρων του να εκδηλώνει τη συμπεριφορά του σε διάφορα μορφωτικά πλαίσια συμπεριλαμβανομένου και του αθλητισμού (Barkoukis, Koidou, & Tsorbatzoudis, 2009; Tsorbatzoudis, 2005).

Ωστόσο τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται αλλαγή στις μορφές που τροφοδοτούν την κοινωνική μάθηση και την κοινωνικοποίηση.

Στην κατεύθυνση αυτή σημαντικός είναι ο ρόλος της τεχνολογίας και των τεχνολογικών επιτευγμάτων. Διαμορφώνεται μια διαφορετική χωροταξία στις αλληλεπιδράσεις και την κοινωνικοποίηση του νέου ανθρώπου. Η απόσταση, η παρεμβολή τεχνολογικά προηγμένων συσκευών και η εικονική πραγματικότητα είναι τα χαρακτηριστικά αυτών των εξελίξεων που επηρεάζουν τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση. Τα άτομα έρχονται σε επαφή από απόσταση, ενώ και το χρονικό διάστημα των αλληλεπιδράσεων έχει διασταλεί και δεν περιορίζεται στο ωράριο της παραμονής στους χώρους εκπαίδευσης.

Σε αυτές τις εξελίξεις προστίθεται η αδυναμία της οικογένειας και του σχολείου να προσαρμοστούν με επάρκεια στις νέες αυτές προκλήσεις. Έτσι δημιουργήθηκαν νέα πεδία αλληλεπιδράσεων μακριά και πέρα από τον έλεγχο και τον προγραμματισμό της οικογένειας και των παραδοσιακών σκοπών του σχολείου.

Τα κινητά τηλέφωνα και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, οι σύγχρονες και ασύγχρονες μορφές επικοινωνίας ανοίγουν νέες δυνατότητες. Οι φορείς και οι θεσμοί της εκπαίδευσης εμφανίζονται αδύναμοι και υπολειπόμενοι στη διαχείριση αυτών των νέων προκλήσεων. Δημιουργούνται νέα ερωτήματα όπως για παράδειγμα ποιο είναι το είδος και οι μορφές της γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις; Ποιες οι συνέπειες σε γνωστικό, συμπεριφορικό και συναισθηματικό επίπεδο από αυτή την εμπλοκή; Και ακόμα, αν είναι τόσο σημαντικός ο ρόλος που παίζουν, τι μπορεί να κάνει ο χώρος της εκπαίδευσης, ώστε να εντάξει αυτές τις μορφές αλληλεπιδράσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία; Ανοίγουν τα ηλεκτρονικά μέσα διόδους προς νέες μορφές επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης; Αν ναι ποιες είναι και ποια μορφή θα έχουν αυτές;

Ευρήματα από άλλες χώρες για κυβερνοεκφοβισμό

Στις παραπάνω ενότητες έγινε αναφορά στην ανάδειξη της σημασίας του φαινομένου του εκφοβισμού για την εκπαίδευση από τον OIweus. Σχεδόν παράλληλα ξεκίνησε και το ενδιαφέρον για τις νέες μορφές επικοινωνίας (διαδίκτυο, κινητά τηλέφωνα) δεδομένης της σημαντικής απήχησης και της ταχύτατης διάδοσής τους κυρίως στις μικρές ηλικίες. Έτσι ξεκίνησε και η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Την ευαισθητοποίηση και περιγραφική αντιμετώπιση του φαινομένου διαδέχθηκε η εμπειριστατωμένη ερευνητική προσέγγιση και η εκπόνηση πιο συστηματικών παρεμβάσεων για την εξήγηση, την πρόβλεψη και τον έλεγχο αυτών των συμπεριφορών.

Πολλές μελέτες επικεντρώνονται σε χαρακτηριστικά της συχνότητας και των διαδρομών που ακολουθούν τα παιδιά κατά την περιήγησή τους στο τεχνολογικό περιβάλλον του διαδικτύου. Για παράδειγμα η μελέτη των Schmidt, Paus-Hasebrink και Hasebrink (2009) σε αντιπροσωπευτικό δείγμα Γερμανών μαθητών και αποφοίτων έως 24 ετών δείχνει ότι πάνω από 85% χρησιμοποιούν το διαδίκτυο αρκετές φορές την εβδομάδα και ότι δαπανούν κατά μέσο όρο δύο ώρες σε κάθε επίσκεψη. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο τα ποσοστά αυτά έφθαναν το 75% το 2000 (Wigley & Clarke, 2000). Στη γερμανική έρευνα το 69% χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να στείλουν και να πάρουν μηνύματα και να επισκεφθούν διάφορες πλατφόρμες πληροφόρησης. Πιο συγκεκριμένα το 52% των εφήβων 15-17 ετών επισκέπτονται μια μεγάλης απήχησης εκπαιδευτική ιστοσελίδα για τους μαθητές. Τα ποσοστά επίσκεψης στην ιστοσελίδα αυτή είναι χαμηλότερα (45%) στις ηλικίες 12 έως 14 ετών. Περίπου ίδια είναι τα ποσοστά επίσκεψης του YouTube στις μικρές (42%) και τις μεγαλύτερες ηλικίες (40%). Στο σύνολο του δείγματος το 89% χρησιμοποιεί το YouTube και το 85% Wiki-

pedia. Τέλος, από την έρευνα προκύπτει ότι μόνο το 9% του δείγματος χρησιμοποιεί το διαδίκτυο πολύ συχνά, έχει μεγάλο δίκτυο κοινωνικών επαφών και προφίλ σε περισσότερες από μία πλατφόρμες (Facebook, Twitter, MySpace, Badoo, Flickr, Hi5).

Τα περιγραφικά αυτά ευρήματα δείχνουν την έκταση των αλληλεπιδράσεων σε αυτό το περιβάλλον. Ωστόσο το ενδιαφέρον έλκουν περισσότερο τα ποιοτικά χαρακτηριστικά αυτών των αλληλεπιδράσεων. Έτσι δεδομένα από το χώρο του σχολείου δείχνουν ότι περίπου τα μισά παιδιά παραδέχονται ότι έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού (Smith & Shu, 2000). Βέβαια, όταν εξετάζεται η διαχρονικότητα του φαινομένου, τότε τα ποσοστά αυτά παρουσιάζουν σημαντική κάμψη (Slee, 1995). Μάλιστα διακρίνονται διαπολιτισμικές ομοιότητες στην εξέλιξη του φαινομένου. Σε Βρετανία, Αυστραλία και Ηνωμένες Πολιτείες καταγράφονται παρόμοια ποσοστά ενεργειών εκφοβισμού στο διαδίκτυο (Campbell, 2005; National Children's Home, 2002; Ybarra & Mitchell, 2004). Στον Καναδά σε δείγμα 264 μαθητών το 25% είχε πέσει θύμα κυβερνοεκφοβισμού, ενώ το 17% από αυτούς είχε εκφοβίσει άλλα άτομα (Li, 2006).

Παράλληλα με τη μελέτη και την ανάδειξη των επιμέρους χαρακτηριστικών αυτής της διαδικασίας κυβερνοεκφοβισμού άρχισαν να εκπονούνται πλήθος εγκάρσιων μελετών αλλά και συστηματικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου αλλά και για την πρόληψη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Smith και Shu (2000) σε μαθητές γυμνασίου έδειξαν ότι το 46% από αυτούς ήταν θύματα επιθετικότητας, ενώ οι θύτες ήταν κυρίως μεγαλύτεροι σε ηλικία και σε μεγάλο ποσοστό οι έφηβοι δεν ανέφεραν σε κανέναν το περιστατικό. Σε άλλη έρευνα του Campfield (2008) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 69% των συμμετεχόντων έχουν εμπλακεί σε περιστατικά κυβερ-

νοεκφοβισμού και θυματοποίησης. Διαφαίνεται επίσης ότι οι γυναίκες υπερίσχυαν μεταξύ των κυβερνοεκφοβιστών, των θυμάτων και των εκφοβιστών/θυμάτων. Στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των θυμάτων του κυβερνοεκφοβισμού και των εκφοβιστών/θυμάτων περιλαμβάνονται η υψηλή τάση για εξωτερίκευση συμπεριφορών και η χαμηλή αυτοεκτίμηση στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους. Οι κυβερνοεκφοβιστές/θύματα και τα θύματα τόσο του παραδοσιακού εκφοβισμού όσο και του κυβερνοεκφοβισμού εμφάνιζαν τις φτωχότερες ψυχολογικές προσαρμογές (Campfield, 2008).

Οι παραπάνω αναφορές έδωσαν το έναυσμα να τεθούν παρόμοια ερωτήματα και σε ελληνικούς πληθυσμούς και δείγματα μαθητών. Έτσι, στο πλαίσιο του προγράμματος της Ευρωπαϊκής Κοινότητας DAPHNE III, σχεδιάστηκε ερευνητική προσπάθεια που είχε δύο σκέλη. Το πρώτο σκέλος αφορούσε την συγκέντρωση δεδομένων σε Πανελλαδική κλίμακα από ηλικιακές βαθμίδες 13 έως 18 ετών. Το δεύτερο σκέλος αφορούσε στην εκπόνηση και διεξαγωγή παρέμβασης σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στη μέθοδο που εφαρμόστηκε στο πρώτο σκέλος συλλογής δεδομένων.

Ευρήματα ελληνικών μελετών

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια υπάρχουν σημαντικές προσπάθειες για την καταγραφή του φαινομένου, καθώς και των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών συνεπειών που προκύπτουν από αυτό. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε για λογαριασμό της ευρωπαϊκής δράσης 'Safe Net Home' σε 450 μαθητές αποκάλυψε πως το 54% από αυτούς έχουν πέσει θύματα κυβερνοεκφοβισμού και πάνω από το 1/4 έχει δεχθεί έντονη παρενόχληση και εκβιασμό. Προέκυψε ε-

πίσης ότι το 40% των θυμάτων δε γνώριζαν ποιος τους παρενοχλούσε ηλεκτρονικά.

Το φαινόμενο του κυβερνοεκφοβισμού, όμως, δεν είναι άγνωστο και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Η έρευνα από τη Βασιλική Γκουντσίδου, που ανακοινώθηκε στο 39ο Παιδιατρικό Συμπόσιο στη Θεσσαλονίκη το 2009, το οποίο διενεργήθηκε υπό την αιγίδα της Επιτροπής Κοινωνικής Πολιτικής σε πρωτοετείς φοιτητές του Α.Π.Θ. έδειξε ότι, το ποσοστό φοιτητών που δέχτηκαν κάποια μορφή κυβερνοεκφοβισμού βρίσκονταν στο 44%, το ποσοστό των θυτών έφθανε το 16% και το ποσοστό των φοιτητών που είδαν συμφοιτητές τους να δέχονται κάποια μορφή κυβερνοεκφοβισμού έφθανε μέχρι και το 54%.

B

Ευρήματα της παρούσας έρευνας

Το Εργαστήριο Ανθρωπιστικών Σπουδών του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης συμμετείχε μαζί με άλλες πέντε Ευρωπαϊκές χώρες σε δράση του προγράμματος DAPHNE III, σκοπός της οποίας ήταν η συστηματικότερη μελέτη του εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού καθώς και η εκπόνηση παρεμβάσεων για την ανάσχεση του φαινομένου.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 997 μαθητές/τριες που φοιτούσαν σε 22 σχολεία της Ελληνικής επικράτειας από όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες. Από αυτούς 487 ήταν άρρενες και 510 θή-

λυσ. Ανά ηλικιακή ομάδα η κατανομή του δείγματος φαίνεται στον Πίνακα 1.

Ηλικίες	13	14	15	16	17	18
Άτομα	90	232	435	180	30	19

Ερωτηματολόγιο

Στην παρούσα φάση θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα αποτελέσματα μόνο από την ενότητα του κυβερνοεκφοβισμού. Χρησιμοποιήθηκε η εμπλουτισμένη έκδοση του ερωτηματολογίου, το οποίο δημιουργήθηκε στο προηγούμενο πρόγραμμα DAPHNE II (Brighi, Guarini, & Genta, 2009). Περιλάμβανε πολλές ενότητες, η κάθε μια από τις οποίες αποτελούνταν από αρκετά ερωτήματα (Brighi, Ortega, Pyzalski, Scheitauer, Smith, Tsorbatzoudis, Barkoukis, Del Rey, Guarini, Plichta, Schultze-Krumbholz, & Thompson, 2012), *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire - ECIPQ*. Unpublished Manuscript, University of Bologna]. Πρόκειται για δώδεκα ερωτήματα που ποσοτικοποιούν πλευρές του κυβερνοεκφοβισμού από τη σκοπιά του θύματος και άλλα τόσα από αυτή του θύτη. Υπόβαθρο για τις δύο αυτές ενότητες ερωτημάτων του θύματος και του θύτη αποτέλεσαν πορίσματα των θεωριών κοινωνικο-γνωστικής προσέγγισης και ευρήματα που δείχνουν ότι έφηβοι που υπήρξαν θύματα οικειοποιούνται τρόπους για να γίνουν θύτες των συνομηλίκων τους κλιμακώνοντας ακόμα περισσότερο τις εφαρμοζόμενες μεθόδους (Ma, 2001).

Διαδικασία

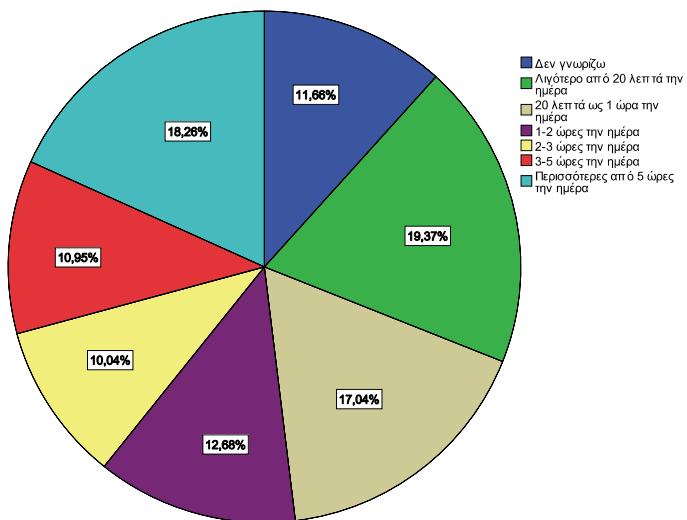
Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε κατά βάση από μέλη της ερευνητικής ομάδας σε σχολεία που κληρώθηκαν από κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια. Σε απομακρυσμένα σχολεία στάλθηκε με το ταχυδρομείο. Μέσα στους φακέλους υπήρχε η άδεια που χορηγήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων καθώς

και γενικές ενημερωτικές οδηγίες που αφορούσαν τη διαδικασία της συμπλήρωσης και τις απαραίτητες ηθικές αρχές που έπρεπε να τηρηθούν. Εκτός από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας, στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων με την εποπτεία του εκάστοτε Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στις περιπτώσεις των απομακρυσμένων σχολικών μονάδων η συλλογή έγινε από τον Διευθυντή, ο οποίος στη συνέχεια απέστειλε τα ερωτηματολόγια μαζί με τις παρατηρήσεις του στη Διεύθυνση του Εργαστηρίου, στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

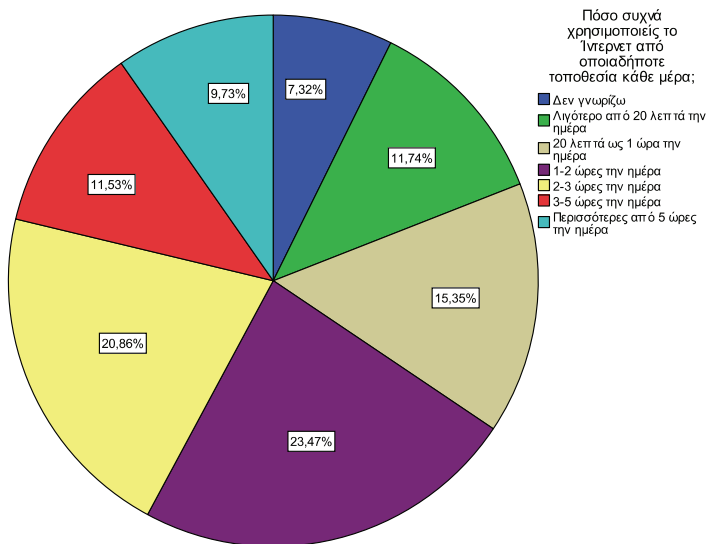
Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής για τον κυβερνοεκφοβισμό

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλάμβανε δύο ερωτήσεις που αφορούσαν στη συχνότητα της χρήσης κινητού και διαδικτύου. Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα παρουσιάζονται στα γραφήματα που ακολουθούν. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι περί το 50% των μαθητών χρησιμοποιεί το κινητό έως δύο ώρες κάθε μέρα, ενώ αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό του 18% των παιδιών που αφιερώνουν πάνω από πέντε ώρες κάθε ημέρα. Αναφορικά με τη χρήση διαδικτύου το 23% δηλώνει ότι το χρησιμοποιεί μία με δύο ώρες την ημέρα, το 21% δύο με τρεις ώρες, ενώ το 10% του δείγματος αφιερώνει πάνω από πέντε ώρες κάθε ημέρα για την περιήγησή του σε αυτό.

Πόσο συχνά χρησιμοποιείς το κινητό σου κάθε μέρα;



Πόσο συχνά χρησιμοποιείς το ίντερνετ από οποιαδήποτε τοποθεσία κάθε μέρα;

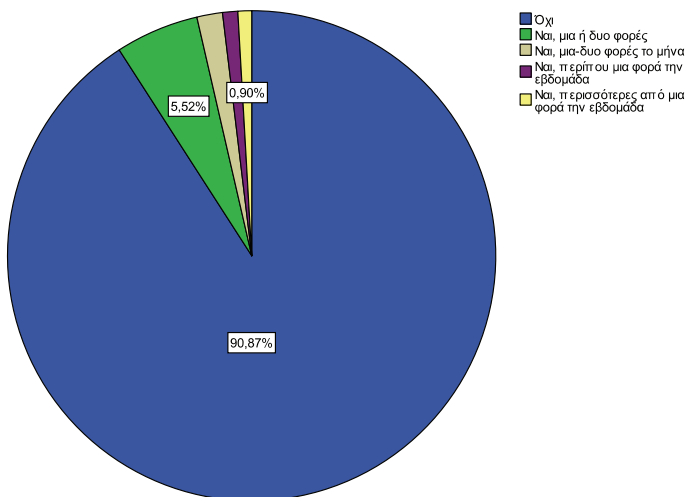


Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν για τις εμπειρίες που μπορεί να είχαν μέχρι τώρα (στο σχολείο, στις παρέες κ.λπ.) σχετικά με τον κυβερνοεκφοβισμό ως θύματα. Οι εμπειρίες αυτές είχαν ως αφετηρία τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας και των νέων τεχνολογιών όπως τα ηλεκτρονικά μηνύματα (e-mail), τα κινητά, τις ηλεκτρονικές ιστοσελίδες, τα δωμάτια επικοινωνίας κ.ά. και αφορούσαν την εσκεμμένη, επαναλαμβανόμενη και εχθρική συμπεριφορά ενός ατόμου ή μίας ομάδας που μπορεί να έχει ως σκοπό της να βλάψει κάποιο άλλο άτομο.

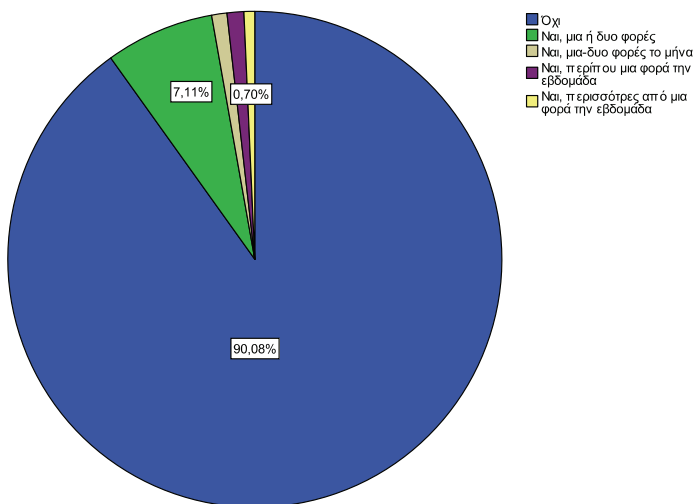
Η επόμενη ενότητα ερωτημάτων αφορούσε το ρόλο των μαθητών/τριών ως θύματα εκφοβιστικών πρακτικών μέσω ίντερνετ ή κινητού τηλεφώνου. Εισαγωγικά τέθηκε το ερώτημα του εντοπισμού και της σημασιολογικής αποτίμησης σειράς καταστάσεων που συνέβησαν τους τελευταίους δύο μήνες μέσω διαδικτύου ή κινητού τηλεφώνου. Οι γραφικές παραστάσεις 1 και 2 δείχνουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα «Κάποιος μου μίλησε άσχημα ή με έβρισε με γραπτό μήνυμα στο κινητό ή το Ίντερνετ» και «Κάποιος είπε άσχημα πράγματα για μένα σε άλλους με γραπτό μήνυμα στο κινητό ή το Ίντερνετ». Διαφαίνεται ότι τα ποσοστά ύβρεων και κακόλογων εκφράσεων με αποστολή μηνυμάτων σε άλλους κυμαίνονται στο 10%.

Οι γραφικές παραστάσεις 3 και 4 αποδίδουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα «Κάποιος με απείλησε με γραπτό μήνυμα στο κινητό ή το Ίντερνετ» και «Κάποιος έσπασε τους κωδικούς μου και έκλεψε προσωπικές πληροφορίες (π.χ. από e-mail ή sites κοινωνικής δικτύωσης)». Το 91% του δείγματος δηλώνει ότι δεν έχει βιώσει την εμπειρία απειλών με γραπτό μήνυμα στο κινητό ή στο ίντερνετ, ενώ το 8% των παιδιών βίωσε το σπάσιμο κωδικών και την κλοπή προσωπικών πληροφοριών. Επιπλέον μόνο το 2% του δείγματος κατέγραψε τέτοια περιστατικά επαναλαμβανόμενα μέσα στην εβδομάδα.

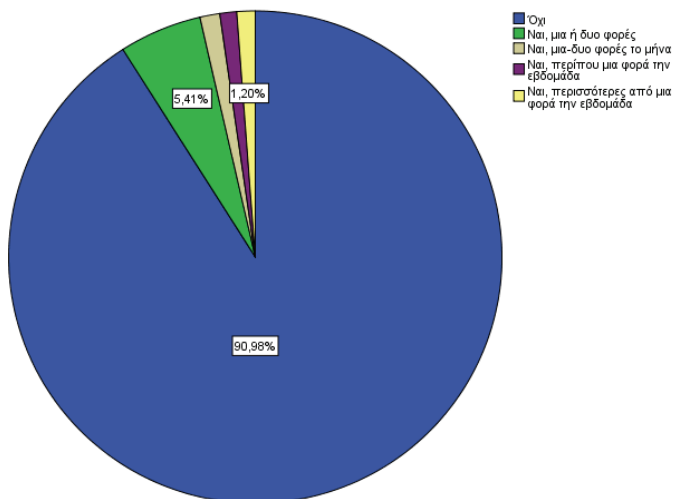
1. Κάποιος μου μίλησε άσχημα ή με έβρισε με γραπτό μήνυμα στο κινητό ή στο Ίντερνετ



2. Κάποιος είπε άσχημα πράγματα για μένα σε άλλους με γραπτό μήνυμα στο κινητό ή στο Ίντερνετ

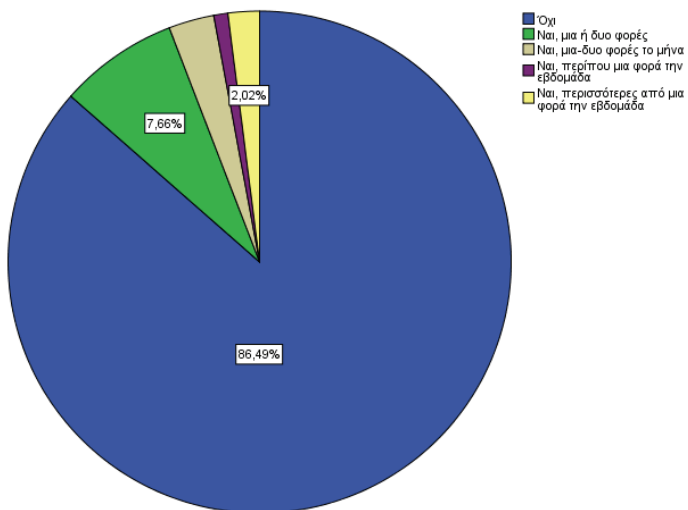


3. Κάποιος με απείλησε με γραπτό μήνυμα στο κινητό ή στο Ίντερνετ



B

4. Κάποιος έσπασε τους κωδικούς μου και έκλεψε προσωπικές πληροφορίες

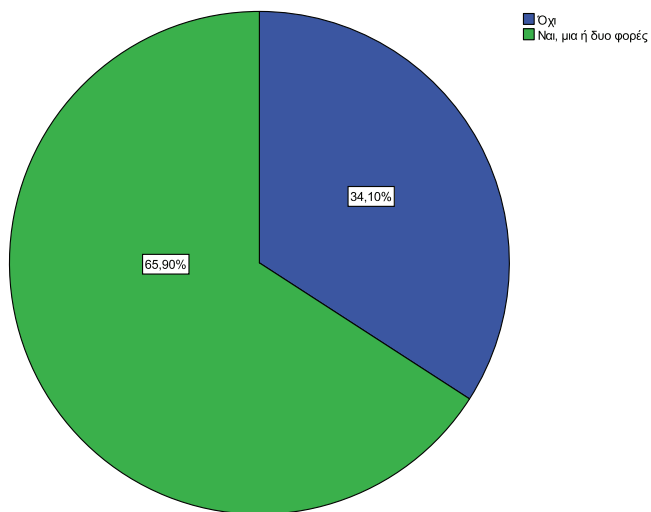


Οι απαντήσεις στα ερωτήματα «Κάποιος έσπασε τους κωδικούς μου και παρίστανε ότι ήμουν εγώ (π.χ. από e-mail, MSN, chatting, ή sites κοινωνικής δικτύωσης)» και «Κάποιος δημιούργησε ένα ψεύτικο λογαριασμό με τα δικά μου στοιχεία (π.χ. στο Facebook ή στο MSN)» βρίσκονται στις γραφικές παραστάσεις 5 και 6. Τα 2/3 των παιδιών αναφέρουν ότι άλλα άτομα χρησιμοποίησαν τους κωδικούς τους, ενώ το 93% δεν έχει καταγράψει περιστατικά δημιουργίας ψεύτικων λογαριασμών με τα δικά τους στοιχεία.

Τα γραφήματα 7 και 8 δείχνουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα «Κάποιος ανάρτησε προσωπικές μου πληροφορίες στο Ίντερνετ» και «Κάποιος ανάρτησε ντροπιαστικά βίντεο ή φωτογραφίες μου στο Ίντερνετ». Η συχνότητα αυτών των ενεργειών περιορίζεται στο 6% και 4% αντίστοιχα.

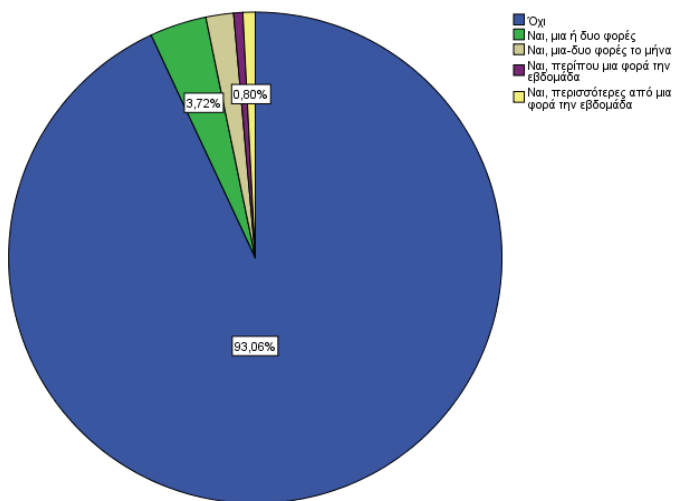
Τα γραφήματα 9 και 10 δείχνουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα «Κάποιος 'πέραξε' φωτογραφίες μου ή βίντεο που είχα αναρτήσει στο Ίντερνετ» και «Με αγνόησαν ή με απέρριψαν σε site κοινωνικής δικτύωσης ή σε διαδικτυακό chat room». Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα αφενός αναδεικνύουν τις δυνατότητες παρέμβασης και παραποίησης της εικονικής έκθεσης του ατόμου στο διαδίκτυο και αφετέρου την απήχηση των πρακτικών απόρριψης κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων στο ψηφιακό περιβάλλον. Μόνο το 6% του δείγματος κατέγραψε εμπειρίες «πειράγματος» φωτογραφιών και το 7% αγνόησης ή απόρριψης σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης.

5. Κάποιος έσπασε τους κωδικούς μου και παρίστανε ότι ήμουν εγώ

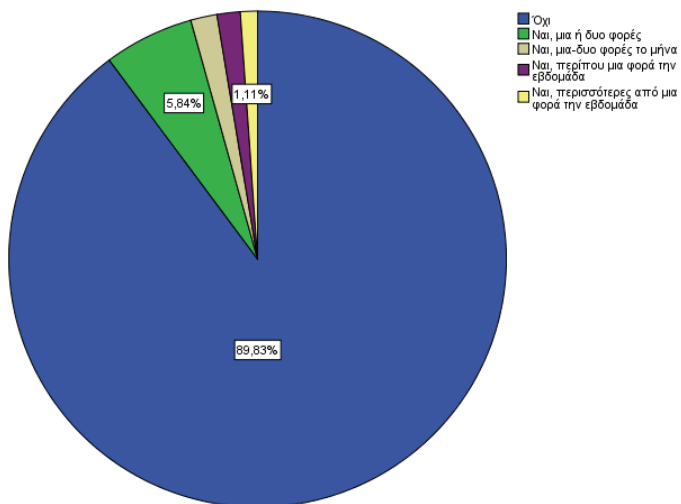


B

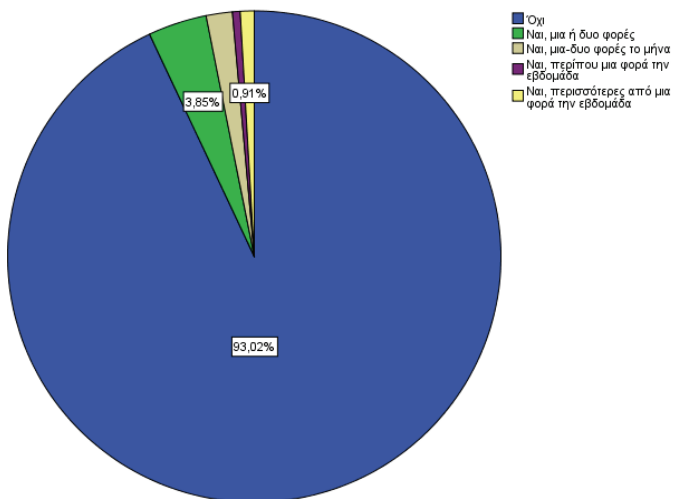
6. Κάποιος δημιούργησε έναν ψεύτικο λογαριασμό με τα δικά μου στοιχεία



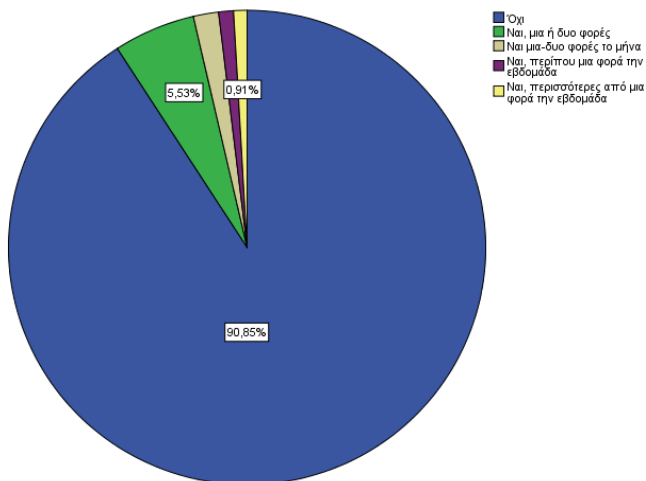
7. Κάποιος ανάρτησε προσωπικές μου πληροφορίες στο Ίντερνετ



8. Κάποιος ανάρτησε ντροπιαστικά βίντεο ή φωτογραφίες μου στο Ίντερνετ

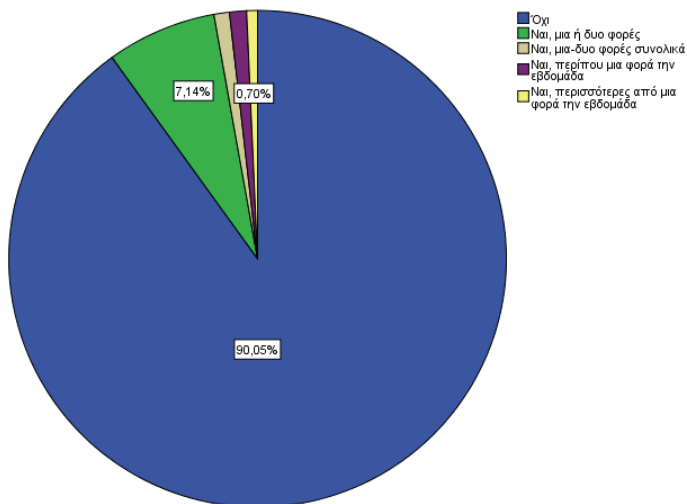


9. Κάποιος «πειράξε» φωτογραφίες μου ή βίντεο που είχα αναρτήσει στο Ίντερνετ



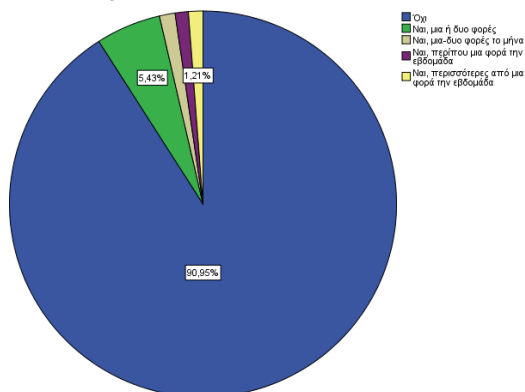
B

10. Με αγνόησαν ή απέρριψαν σε site κοινωνικής δικτύωσης ή σε διαδικτυακό chat room

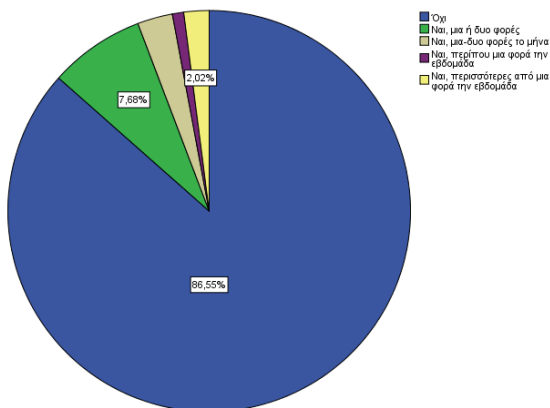


Τα γραφήματα 11 και 12 δείχνουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα «Κάποιος διέδωσε φήμες για μένα στο Ίντερνετ» και «Κάποιος μου επιτέθηκε ή με πρόσβαλλε σε ένα διαδικτυακό (online) παιχνίδι». Το 91% των παιδιών δεν κατέγραψε αρνητικές εμπειρίες διάδοσης φημών, ενώ επιθέσεις και προσβολές σε διαδικτυακά παιχνίδια βίωσε το 8% του δείγματος.

11. Κάποιος διέδωσε φήμες για μένα στο Ίντερνετ

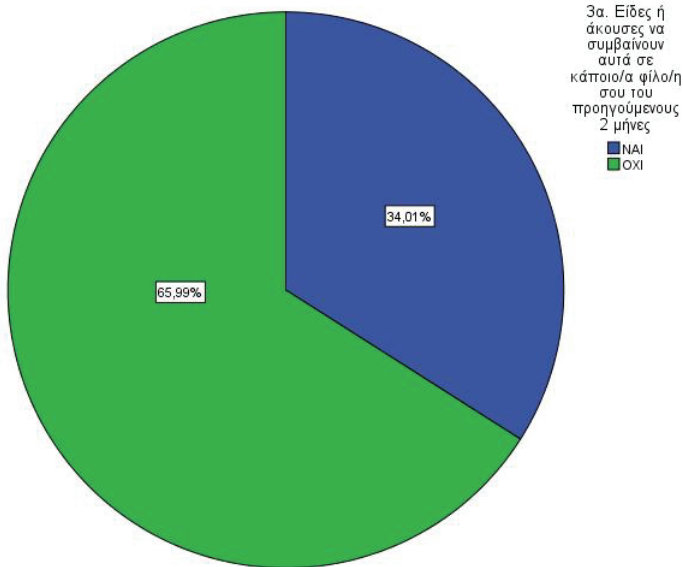


12. Κάποιος μου επιτέθηκε ή με πρόσβαλλε σε ένα διαδικτυακό (online) παιχνίδι

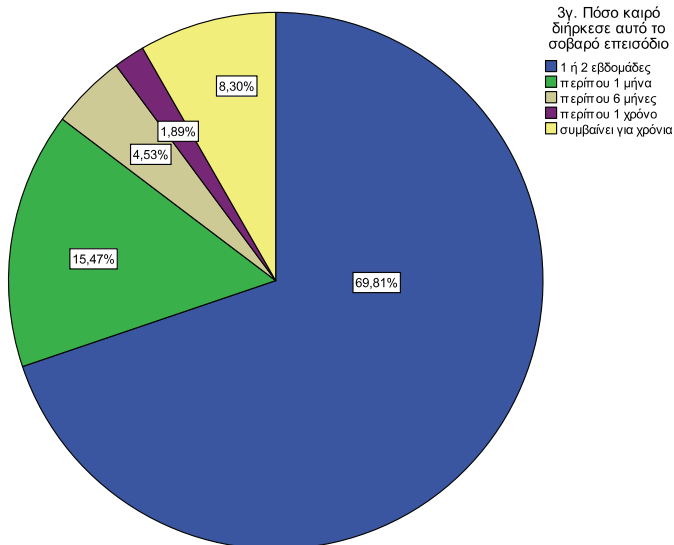


Τα γραφήματα 3α και 3γ δείχνουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα «Είδες ή άκουσες να συμβαίνουν αυτά σε κάποιο/α φίλο/η σου τους προηγούμενους 2 μήνες». Το 34% των μαθητών δηλώνει ότι έχουν υποπέσει στην αντίληψή τους τέτοια συμβάντα στο περιβάλλον των φίλων κατά το προηγούμενο χρονικό διάστημα. Στη συνέχεια ζητούνταν από τους μαθητές να φέρουν στο μυαλό τους το σοβαρό αυτό επεισόδιο και να απαντήσουν στο ερώτημα: «Πόσο καιρό διήρκεσε αυτό το σοβαρό επεισόδιο». Τα ευρήματα που απεικονίζονται στη γραφική παράσταση 3γ δείχνουν ότι τα 2/3 των περιστατικών έχουν διάρκεια έως δύο εβδομάδες ενώ το 8% των περιστατικών συμβαίνει για χρόνια.

3α. Είδες ή άκουσες να συμβαίνουν αυτά σε κάποιο/α φίλο/η σου τους προηγούμενους 2 μήνες;

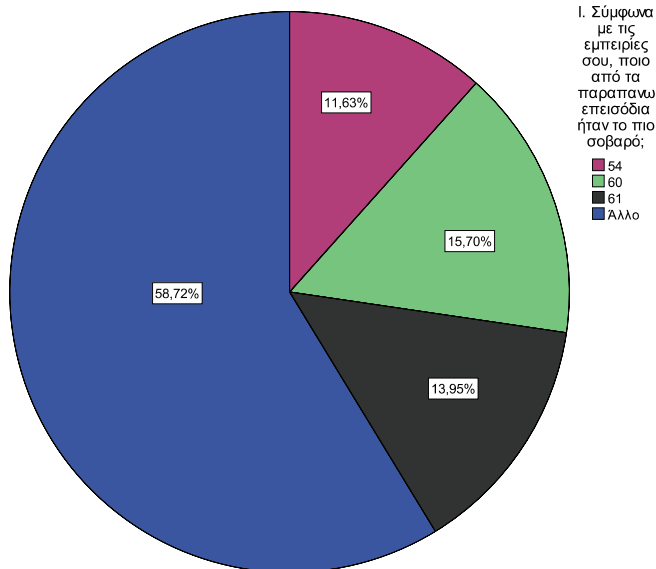


3γ. Πόσο καιρό διήρκεσε αυτό το σοβαρό επεισόδιο;



Το γράφημα που ακολουθεί αναπαριστάει τα ποσοστά των απαντήσεων στο ερώτημα: «Ποιο από τα παραπάνω επεισόδια ήταν το πιο σοβαρό». Από τις απαντήσεις διαφαίνεται ότι το 16% επέλεξε ως σημαντικό το ερώτημα «Κάποιος διέδωσε φήμες για μένα στο Ίντερνετ» (ερ. 60), ενώ το 14% επέλεξε το «Κάποιος μου επιτέθηκε ή με πρόσβαλλε σε ένα διαδικτυακό (online) παιχνίδι» (ερ. 61). Τρίτο στη σειρά με 12% ήρθε το ερώτημα «Κάποιος έσπασε τους κωδικούς μου και παρίστανε ότι ήμουν εγώ (π.χ. από e-mail, MSN, chatting, ή sites κοινωνικής δικτύωσης)» (ερ. 54). Όλα τα υπόλοιπα ερωτήματα συγκέντρωσαν λιγότερες προτιμήσεις και κατέλαβαν χαμηλότερες θέσεις στην ιεραρχία.

Ι. Σύμφωνα με τις εμπειρίες σου, ποιο από τα παραπάνω ήταν το πιο σοβαρό;



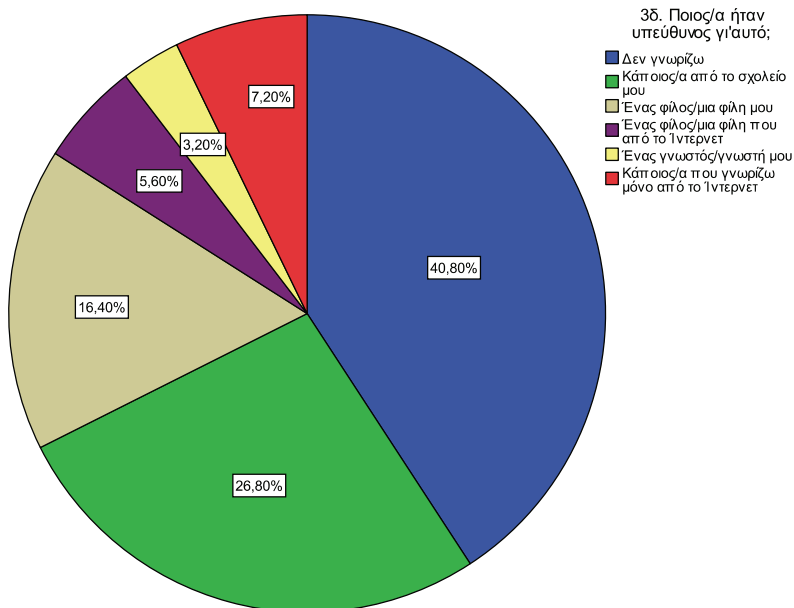
B

Τα γραφήματα 3δ και 3ε δείχνουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα «Ποιος/α ήταν υπεύθυνος γι' αυτό;» και «Ποια είναι η ηλικία του/της;» Οι απαντήσεις δείχνουν ότι πρόκειται κυρίως για άγνωστα άτομα και για συνομηλίκους από το περιβάλλον του σχολείου και των φίλων. Ωστόσο σε αυτή τη διαδικασία εμπλέκονται ίδια ποσοστά μεγαλύτερων παιδιών αλλά και ενηλίκων (16%).

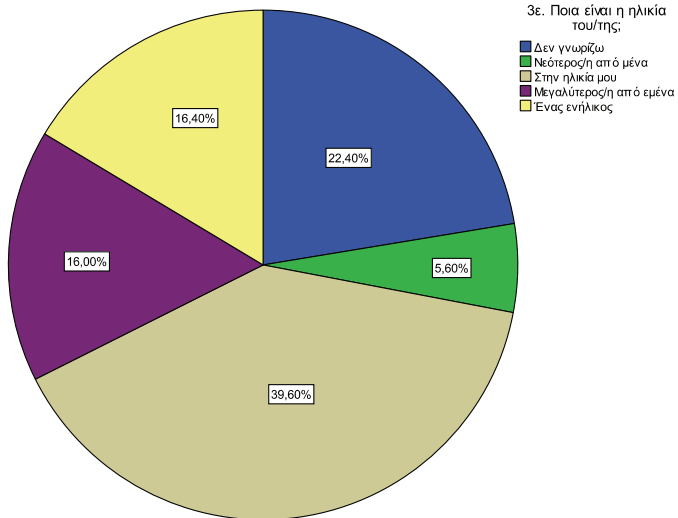
Τα γραφήματα 3στ και 3ζ δείχνουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα «Πόσα άτομα συμμετείχαν;» και «Ποιο ήταν το φύλο του/της;» Φαίνεται ότι κυριαρχούν οι ατομικοί χειρισμοί (31%), αλλά καταγράφονται και υψηλά ποσοστά για οργάνωση αυτών των περιστατικών από δύο με τρία άτομα (30%). Αξιοσημείωτο είναι ότι στο 15% των περιστατικών συμμετέχουν περισσότερα από επτά άτομα. Όσον

αφορά στο φύλο του θύτη τα ποσοστά είναι ισόποσα μοιρασμένα. Ποσοστό 12% καταγράφεται για την από κοινού συμμετοχή και των δύο φύλων. Όμως, υψηλά είναι τα ποσοστά (28%) όπου είναι άγνωστο το φύλο του θύτη.

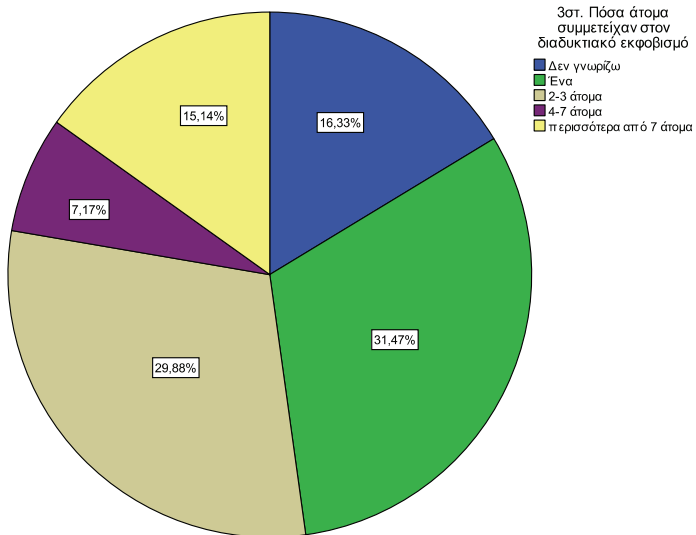
35. Ποιος/α ήταν υπεύθυνος/η γι' αυτό;



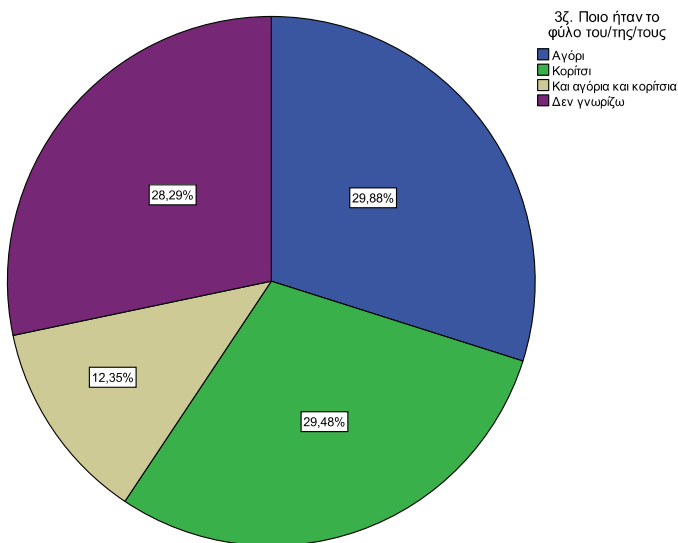
3ε. Ποια είναι η ηλικία του/της;



3στ. Πόσα άτομα συμμετείχαν στον διαδικτυακό εκφοβισμό;



3ζ. Ποιο ήταν το φύλο του/της/τους;



Η ενότητα των ερωτημάτων που ακολουθεί, περιγράφει συμπεριφορές που εκδηλώνονται στο διαδίκτυο ή στο κινητό από την πλευρά του ατόμου που συμμετέχει ενεργά σε κυβερνοεκφοβιστικές πρακτικές, δηλαδή από αυτή του θύτη.

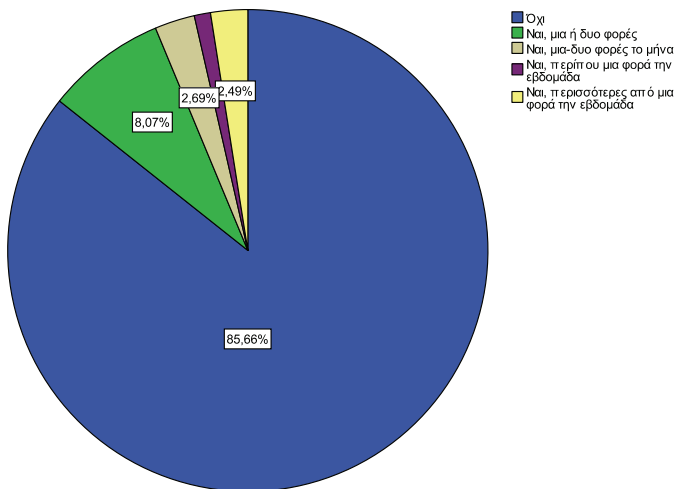
Τα γραφήματα 1α και 2α αναπαριστούν τις απαντήσεις στα ερωτήματα «Μίλησα άσχημα ή έβρισα κάποιον με γραπτό μήνυμα στο κινητό ή στο Ίντερνετ» και «Είπα άσχημα πράγματα για κάποιον/α σε άλλους με γραπτό μήνυμα στο κινητό ή στο Ίντερνετ». Φαίνεται ότι οι βρισιές και οι άσχημες λεκτικές περιγραφές για τους άλλους δεν είναι τόσο διαδεδομένες πρακτικές αλληλεπίδρασης μέσω διαδικτύου και κινητών τηλεφώνων. Μόνο το 8% των παιδιών αποδέχεται τη χρήση πρακτικών εξύβρισης και το 7% τις κακολογίες με γραπτά μηνύματα στο κινητό ή στο διαδίκτυο. Περί το 2% των παιδιών χρη-

σιμοποιεί αυτές τις πρακτικές περισσότερες από μία φορά την εβδομάδα.

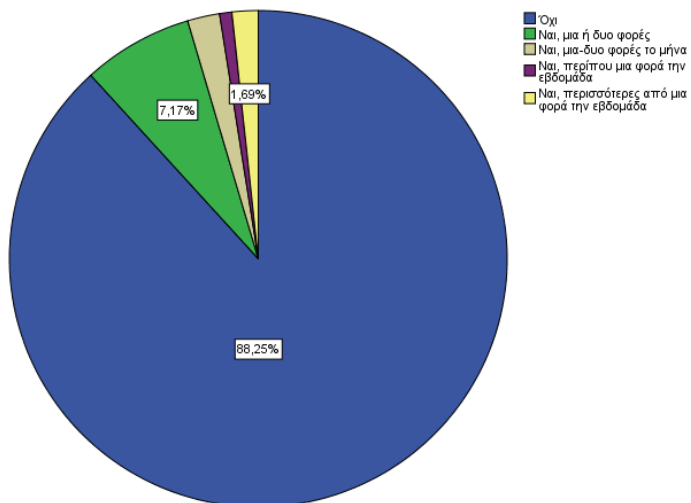
Τα γραφήματα 3α και 4α αναπαριστούν τις απαντήσεις στα ερωτήματα «Απειλήσα κάποιον με γραπτό μήνυμα στο κινητό ή στο Ίντερνετ» και «Έσπασα τους κωδικούς κάποιου άλλου και έκλεψα τις προσωπικές του πληροφορίες». Οι χαμηλές συχνότητες εμφάνισης αυτών των πρακτικών εκφοβισμού δείχνουν την απήχηση που έχουν στις αλληλεπιδράσεις των θυτών τόσο με το κινητό όσο και στο διαδίκτυο. Το 2% των μαθητών-θυτών έχει χρησιμοποιήσει τις απειλές με γραπτά μηνύματα τόσο στο κινητό όσο και στο διαδίκτυο σε συστηματική εβδομαδιαία βάση. Το 2% των θυτών αποδέχεται επίσης ότι κατάφερε να σπάσει τους κωδικούς και να κλέψει προσωπικές πληροφορίες. Η πρακτική αυτή είναι επαναλαμβανόμενη στα διαστήματα κάθε εβδομάδας.

B

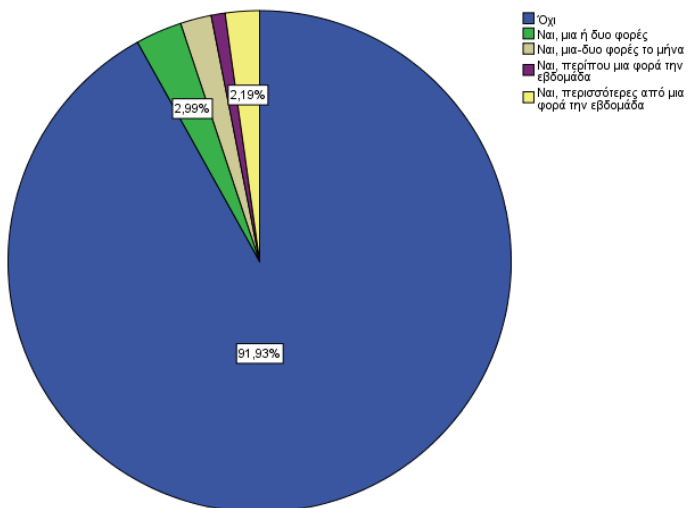
1α. Μίλησα άσχημα ή έβρισα κάποιον/α με γραπτό μήνυμα στο κινητό ή στο Ίντερνετ



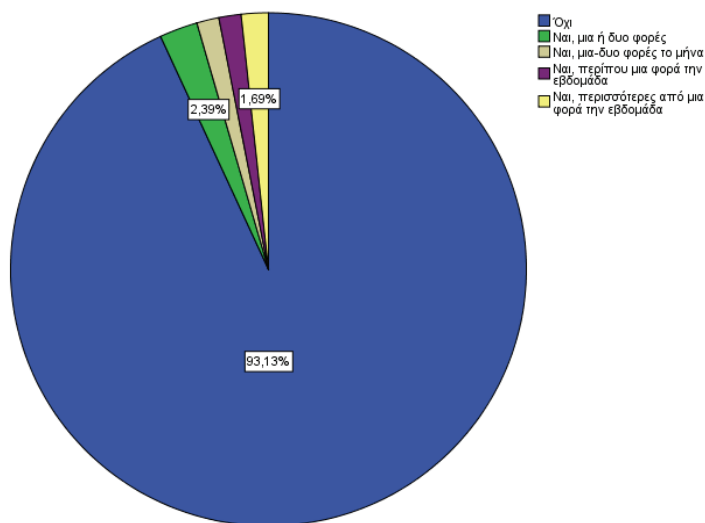
2α. Είπα άσχημα πράγματα για κάποιον/α σε άλλους με γραπτό μήνυμα στο κινητό ή στο Ίντερνετ



3α. Απειλήσα κάποιον με γραπτό μήνυμα στο κινητό ή στο Ίντερνετ



4α. Έσπασα τους κωδικούς κάποιου άλλου και έκλεψα τις προσωπικές του πληροφορίες



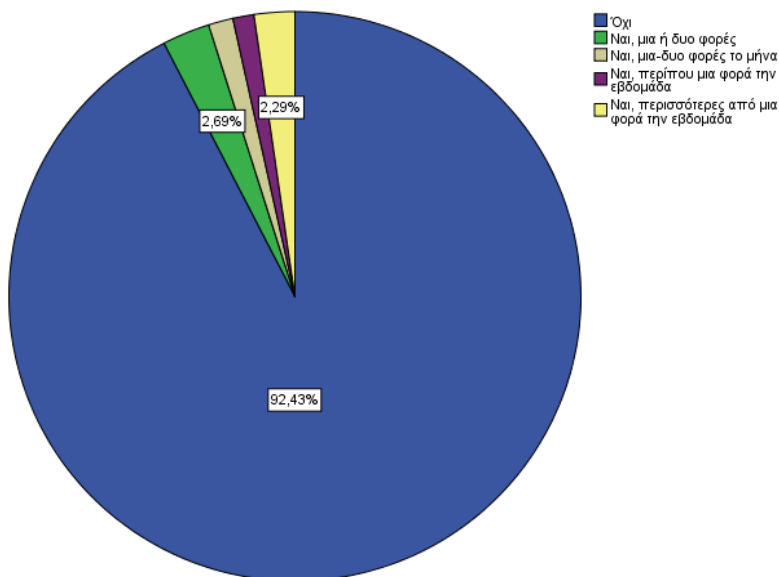
B

Τα γραφήματα 5α και 6α δείχνουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα «Έσπασα τους κωδικούς κάποιου και παράστανα ότι ήμουν αυτό το άτομο» και «Δημιούργησα ένα ψεύτικο λογαριασμό παριστάνοντας κάποιο άλλο άτομο». Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η χρήση αυτών των πρακτικών είναι γνωστή σε μικρό ποσοστό του δείγματος και ότι το 2% των εφήβων αποδέχεται τη χρήση της σε εβδομαδιαία βάση.

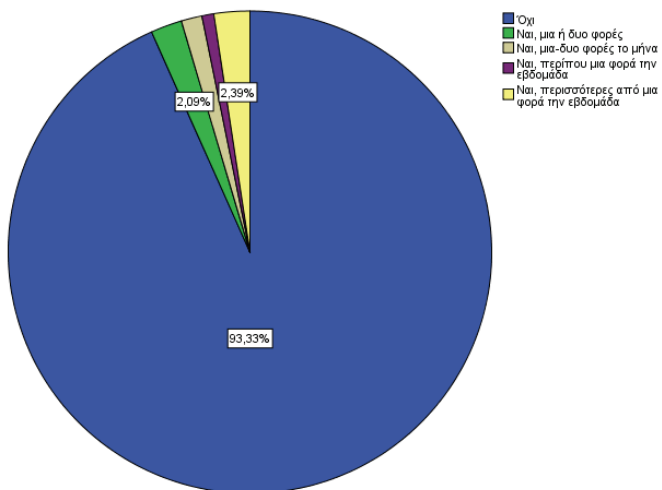
Τα γραφήματα 7α και 8α δείχνουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα «Ανάρτησα τις προσωπικές πληροφορίες κάποιου άλλου στο Ίντερνετ» και «Ανάρτησα ντροπιαστικά βίντεο ή φωτογραφίες κάποιου στο Ίντερνετ». Διαφαίνεται ότι μόνο το 2% του δείγματος αναλαμβάνοντας το ρόλο του θύτη χρησιμοποιεί συχνά την πρακτική της δημοσιοποίησης προσωπικών πληροφοριών, ντροπιαστικών βίντεο και φωτογραφιών σε εβδομαδιαία βάση.

Τα γραφήματα 9α και 10α δείχνουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα «Ψείραξα τις φωτογραφίες ή τα βίντεο που είχε αναρτήσει κάποιον άλλο άτομο στο Ίντερνετ» και «Αγνόησα ή απέρριψα κάποιον/α σε site κοινωνικής δικτύωσης ή σε διαδικτυακό chat room». Οι δυνατότητες που δίνουν οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες αναπαριστώνται στις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές/τριες. Το «πείραγμα» φωτογραφιών είναι άγνωστη πρακτική στο 94% των μαθητών, ενώ την αγνόηση και την απόρριψη σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης και σε δωμάτια κυβερνοχώρου την έχει υλοποιήσει το 8% του δείγματος, ενώ το 3% των θυτών δηλώνει ότι την έχει δοκιμάσει πολλές φορές την εβδομάδα.

5α. Έσπασα τους κωδικούς κάποιου και παρίστανά ότι ήμουν αυτό το άτομο

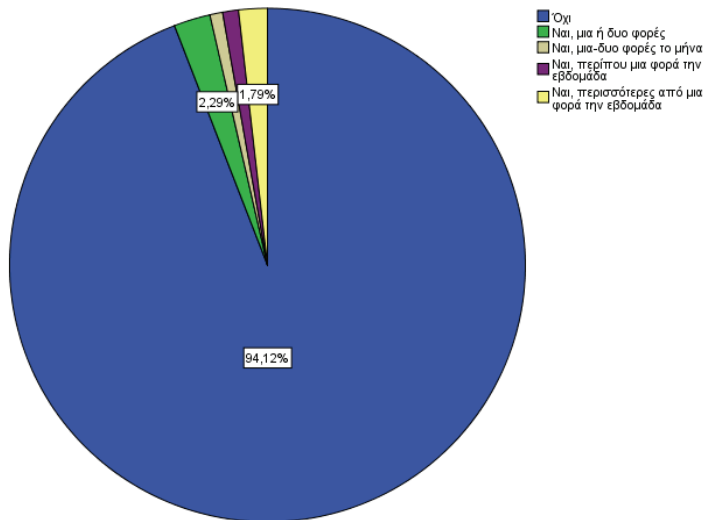


6α. Δημιούργησα έναν ψεύτικο λογαριασμό παριστάνοντας κάποιιο άλλο άτομο

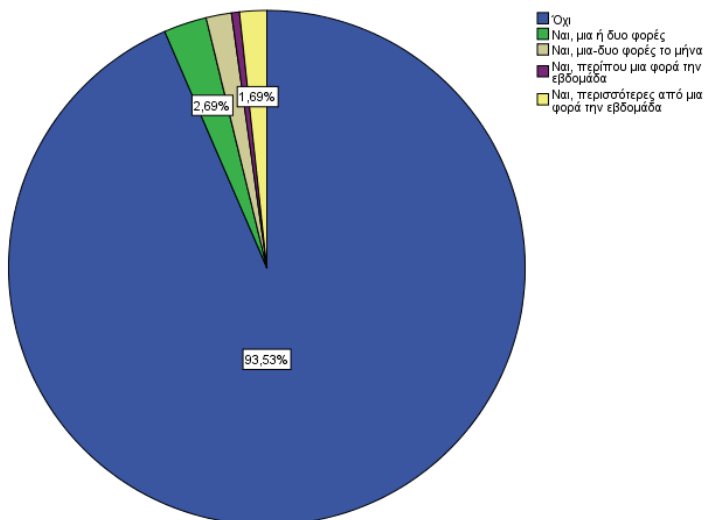


B

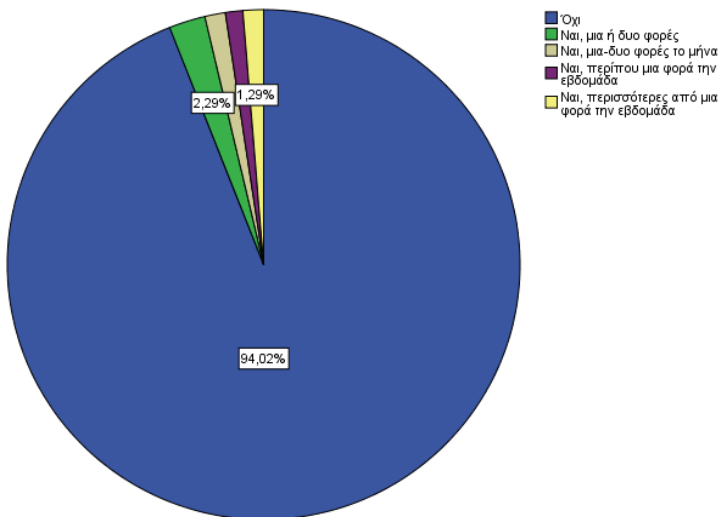
7α. Ανάρτησα τις προσωπικές πληροφορίες κάποιου άλλου στο Ίντερνετ



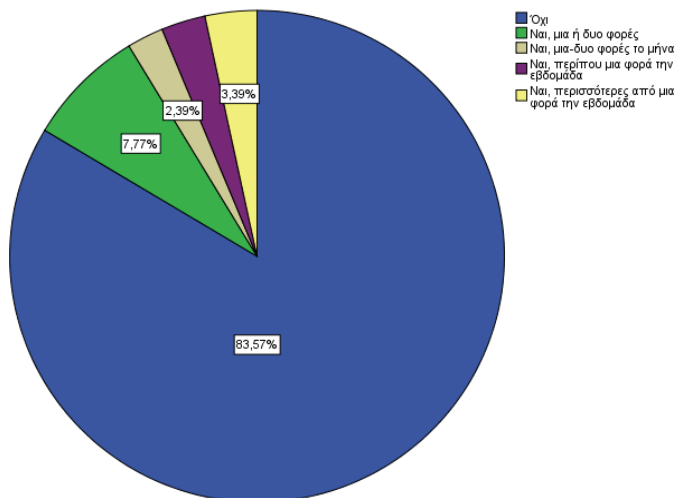
8α. Ανάρτησα ντροπιαστικά βίντεο ή φωτογραφίες κάποιου στο Ίντερνετ



9α. «Πείραξα» τις φωτογραφίες ή τα βίντεο που είχε αναρτήσει κάποιος άλλο άτομο στο Ίντερνετ



10α. Αγνόησα ή απέριψα κάποιον/α σε site κοινωνικής δικτύωσης ή σε διαδικτυακό chat room



B

Τα γραφήματα 11α και 12α δείχνουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα «Διέδωσα φήμες για κάποιον/α στο Ίντερνετ» και «Επιτέθηκα ή πρόσβαλα κάποιον σε διαδικτυακό online παιχνίδι». Τα αποτελέσματα δείχνουν ξεκάθαρα ότι η διάδοση φημών δεν είναι ευρέως γνωστή πρακτική που εφαρμόζεται σε εβδομαδιαία βάση. Όμως, περίπου το 10% του δείγματος αποδέχεται τη χρήση πρακτικών διαδικτυακής επίθεσης και προσβολών σε online παιχνίδια.

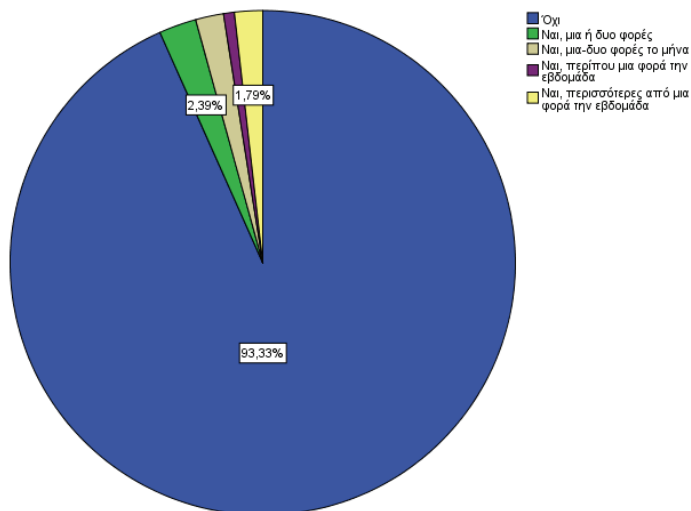
Το γράφημα II δείχνει τα ποσοστά των απαντήσεων στο ερώτημα «Ποιο από τα παραπάνω επεισόδια ήταν το πιο σοβαρό για το θύμα;» Η αξιολογική κατάταξη δείχνει ότι το 17% των μαθητών/τριών θεωρεί ως πιο σοβαρή την επίθεση ή προσβολή κάποιου σε διαδικτυακό (online) παιχνίδι (ερ. 88), το 12% το σπάσιμο των κωδικών κάποιου άλλου και την κλοπή των προσωπικών του πληροφοριών (π.χ. από e-mail ή sites κοινωνικής δικτύωσης (ερ. 80), το 12% την ανάρτηση ντροπιαστικών βίντεο ή φωτογραφιών κάποιου στο Ίντερνετ (ερ. 84), το 9% τη δημιουργία ενός ψεύτικου λογαριασμού παριστάνοντας κά-

ποιο άλλο άτομο (π.χ. στο Facebook ή στο MSN (ερ. 82) και το 8% τις απειλές με γραπτό μήνυμα στο κινητό ή το Ίντερνετ ερ. 79). Η ιεράρχηση αυτή ανοίγει μια πρώτη δυνατότητα ταξινόμησης της σημασίας των πρακτικών κυβερνοεκφοβισμού που χρησιμοποιούνται από τους θύτες.

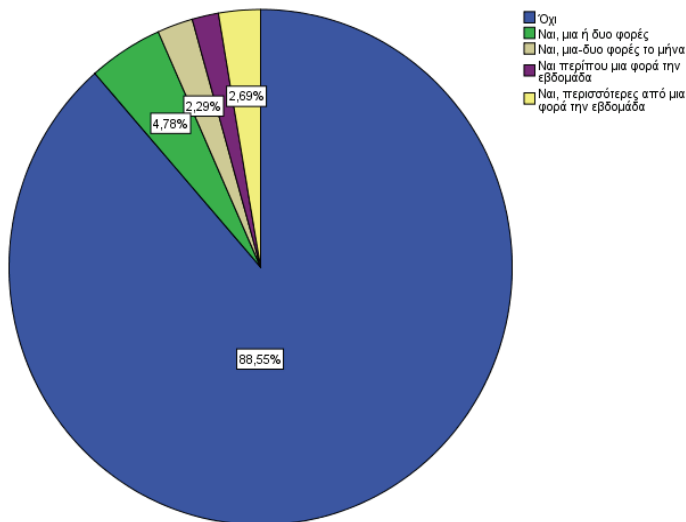
Όσον αφορά στη διάρκεια του σοβαρού επεισοδίου η γραφική παράσταση 6α δείχνει ότι αυτό έχει έκταση μία με δύο εβδομάδες. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 12% του δείγματος δηλώνει την εκτίμηση του θύτη ότι το περιστατικό είχε μεγάλη διάρκεια.

Οι μαθητές/τριες-θύτες δηλώνουν ότι το 1/5 των παιδιών που υπήρξαν θύματα προέρχονταν από το σχολείο τους, το 1/5 ήταν από το στενό περιβάλλον των φίλων, ενώ 4 στα 10 θύματα κάποιιο άγνωστοι. Τέλος το γράφημα 6γ δείχνει ότι το 46% των θυμάτων ήταν αγόρια, το 26% κορίτσια, ενώ στο 16% των θυμάτων δεν ήταν γνωστό το φύλο.

11α. Διέδωσα φήμες για κάποιον/α στο Ίντερνετ

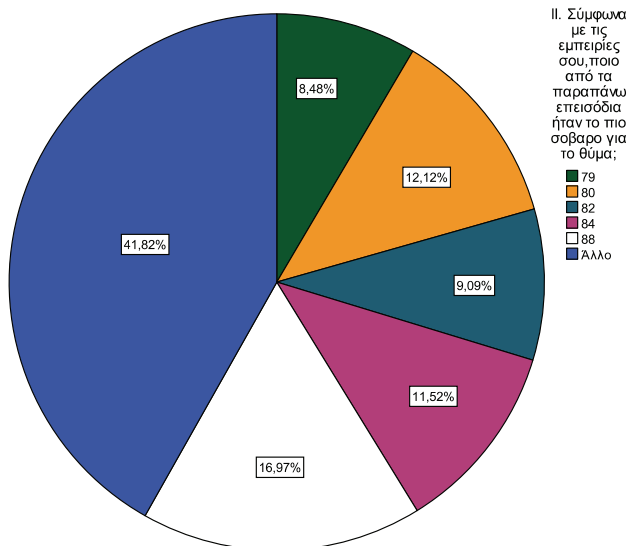


12α. Επιτέθηκα ή πρόσβαλα κάποιον/α σε ένα διαδικτυακό online παιχνίδι

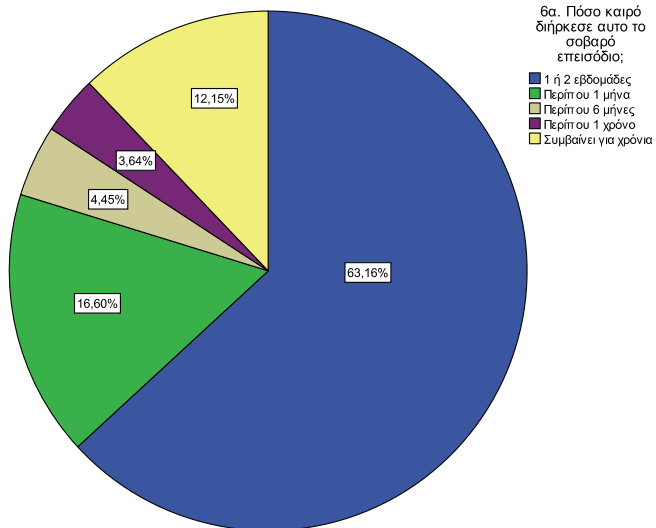


B

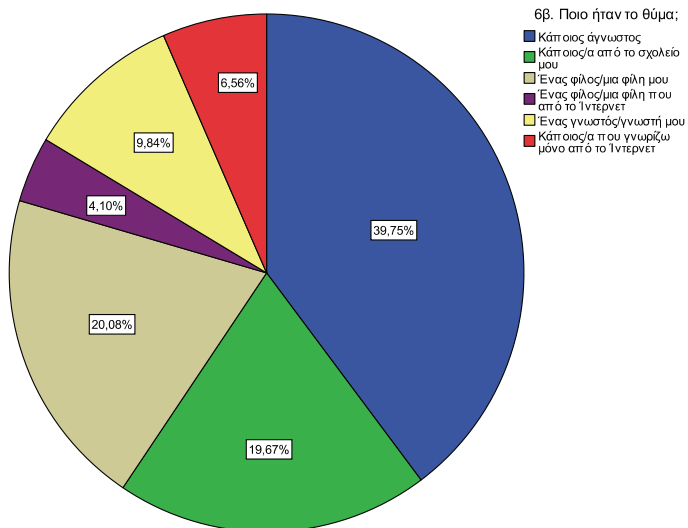
II. Σύμφωνα με τις εμπειρίες σου, ποιο από τα παραπάνω επεισόδια ήταν το πιο σοβαρό για το θύμα;



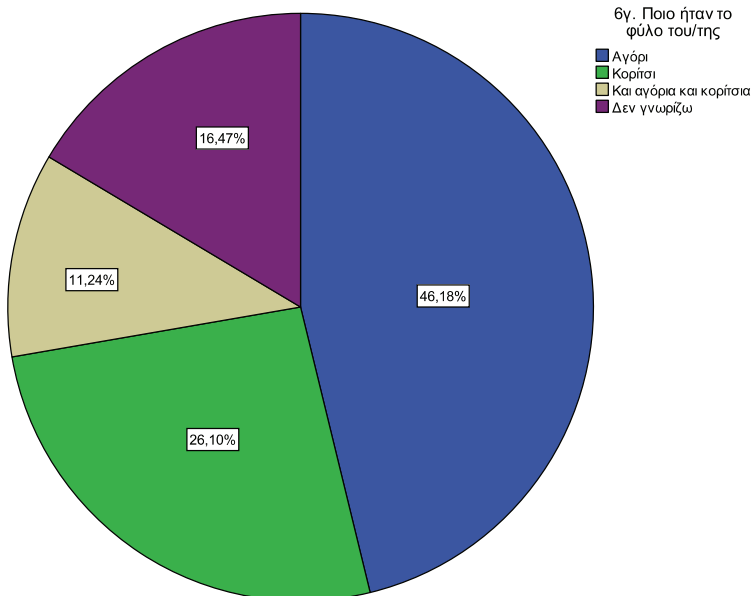
6α. Πόσο καιρό διήρκεσε αυτό το σοβαρό επεισόδιο;



6β. Ποιο ήταν το θύμα;



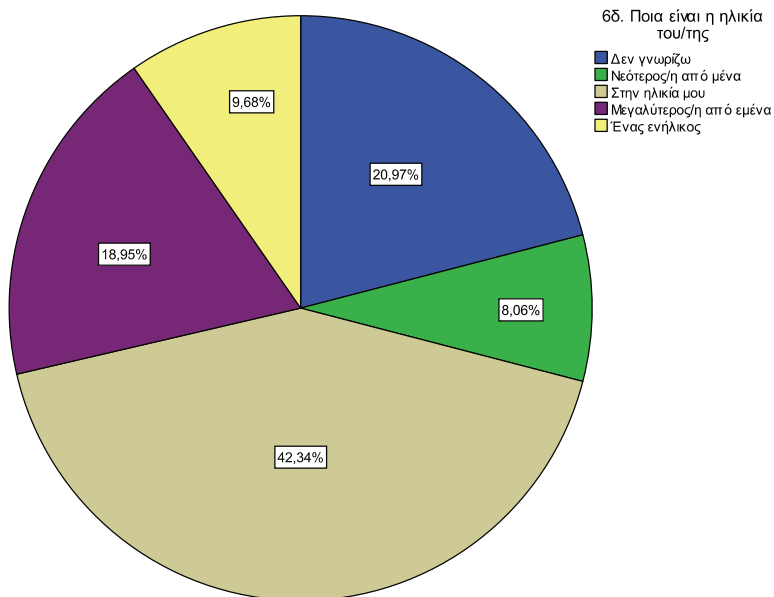
6γ. Ποιο ήταν το φύλο του/της;



B

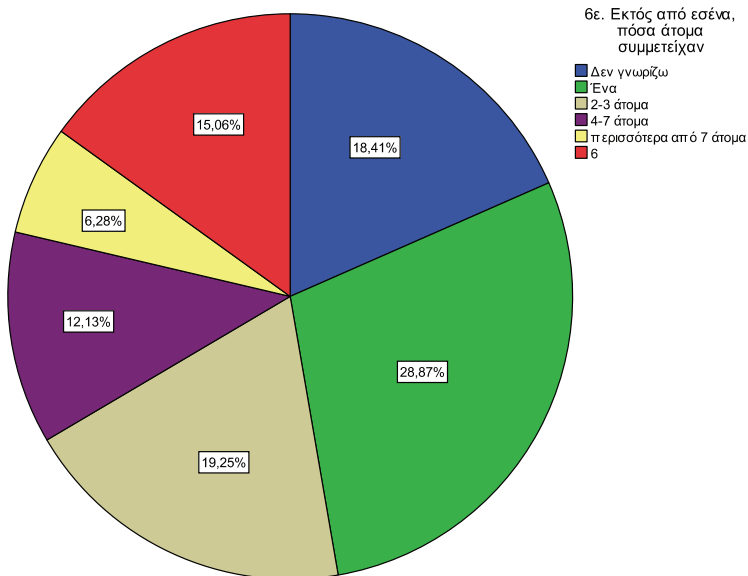
Τα γραφήματα 6δ και 6ε παρουσιάζουν τον αριθμό των ατόμων που συμμετείχαν στο επεισόδιο και την εκτιμώμενη ηλικία. Η κυριαρχία των συνομηλίκων και ο περιορισμένος αριθμός ατόμων που συμμετέχουν είναι τα κύρια σημεία των απαντήσεων που αποδίδονται από τα γραφήματα. Φαίνεται ότι τα θύματα είναι κυρίως συνομηλικοί αλλά και μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα (19%). Ο κύκλος των ανθρώπων που συμμετέχουν στη διαδικασία της θυματοποίησης είναι από 1 μέχρι 3 άτομα, με κυριαρχία του ενός ατόμου, ενώ στο 1/5 των περιπτώσεων θυματοποίησης συμμετέχουν από 4 μέχρι 7 άτομα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο 19% των περιπτώσεων δεν υπάρχει σαφής εκτίμηση από τους μαθητές/τριες για τον αριθμό των ατόμων που συνέργησαν.

6δ. Ποια ήταν η ηλικία του/της;



Τέλος, ετέθησαν δύο ακόμα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούσαν σε διαφορές φύλου και βαθμίδας σχολείου ως προς την εμφάνιση περιστατικών κυβερνοεκφοβισμού. Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ μαθητών/τριών στις διάφορες ηλικίες καθώς και μεταξύ των μαθητών/τριών του γυμνασίου και του λυκείου. Ωστόσο υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εφήβων μαθητών και μαθητριών τόσο ως προς το ρόλο του θύματος ($F = 7.45, p < .005, \eta^2 = .007$) όσο και ως προς αυτόν του θύτη ($F = 8.88, p < .005, \eta^2 = .028$).

6ε. Εκτός από εσένα, πόσα άτομα συμμετείχαν;



B

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΝΟΨΗ

Δεδομένης της υψηλής προσβασιμότητας των εφήβων στο κινητό τηλέφωνο και το διαδίκτυο, οι νέες αυτές τεχνολογίες άρχισαν να έλκουν το ενδιαφέρον πολλών φορέων, επαγγελματιών αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα έρευνα έρχεται να προσθέσει νέα δεδομένα από Έλληνες εφήβους γυμνασιακής και λυκειακής ηλικίας.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, που διενεργήθηκε σε μαθητές ηλικίας 13-18 ετών, δείχνουν ότι οι μισοί έφηβοι μαθητές κάνουν

χρήση του κινητού τηλεφώνου περί τις δύο ώρες, ενώ περίπου το 1/5 από αυτούς αφιερώνει πάνω από πέντε ώρες κάθε ημέρα. Εξίσου αυξημένος είναι και ο χρόνος που δαπανούν οι έφηβοι στο διαδίκτυο, όπου το 44% από αυτούς αφιερώνει από 20 λεπτά έως δύο ώρες ημερησίως. Όμως εντύπωση προκαλεί και είναι άξιο περαιτέρω έρευνας το εύρημα ότι το 10% των εφήβων δαπανούν κατά την περιήγησή τους περισσότερες από 5 ώρες ημερησίως. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα δε μελετήθηκαν εκτενέστερα φαινόμενα παράλληλης χρήσης του κινητού τηλεφώνου και του διαδικτύου, δηλαδή το λεγόμενο multitasking. Για παράδειγμα σχετικά με το κινητό τηλέφωνο, δε ζητήθηκε να εκτιμηθεί ξεχωριστά ο χρόνος που αφιερώνουν στο άκουσμα μουσικής και στο παίξιμο παιχνιδιών. Επίσης δεν ζητήθηκαν στοιχεία για το είδος της συσκευής που κατέχουν και τις δυνατότητές της. Όμως τα ερωτήματα που τίθενται δε μπορούν να απαντηθούν με περιγραφικά δεδομένα αλλά απαιτούν μεγαλύτερη συστηματικότητα και εμβάθυνση. Έτσι πρέπει να αναζητηθεί, μεταξύ άλλων, α) το προφίλ αυτών των εφήβων και οι συνέπειες από τη μακροχρόνια έκθεσή τους σε αυτό το ψηφιακό περιβάλλον, β) οι επιπτώσεις που αυτές έχουν στη μάθηση και στις μορφές κοινωνικοποίησης, γ) η εμπλοκή της ενσυναίσθησης, δ) η δομή του αξιακού συστήματος που χρωματίζει τις επιλογές συμπεριφοράς, και δ) ακόμα γενικότερα, οι εκτιμώμενες επιπτώσεις στην ψυχοσωματική υγεία των εφήβων.

Συνολικά, στις δύο ενότητες έγινε καταγραφή της συχνότητας εμφάνισης δώδεκα συμπεριφορών που περιγράφουν τα βιώματα ενός θύματος και δώδεκα ενός θύτη κυβερνοεκφοβισμού μέσω κινητού τηλεφώνου ή διαδικτύου, οι οποίες αναδείχθηκαν ως σημαντικές στις προηγούμενες φάσεις των προγραμμάτων DAPHNE (DAPHNE II: Brighi, Guarini, & Genta, 2009). Η πρόσθεση νέων ερωτημάτων,

η διαφορετική λεκτική διατύπωση άλλων καθώς και η μέτρηση μεταβλητών που έχουν αποδειχθεί σημαντικές στη μελέτη άλλων ψυχο-κοινωνικών συμπεριφορών αποτέλεσαν σημαντικές καινοτομίες της νέας αυτής προσπάθειας. Υπόβαθρο για τις δύο αυτές ενότητες ερωτημάτων του θύματος και του θύτη αποτέλεσαν ευρήματα που δείχνουν ότι οι έφηβοι που υπήρξαν θύματα, οικειοποιούνται τρόπους για να γίνουν θύτες των συνομηλίκων τους, κλιμακώνοντας ακόμα περισσότερο τις εφαρμοζόμενες μεθόδους (Ma, 2001).

Από τα αποτελέσματα είναι εμφανές ότι οι βρισιές και τα κακό-λογα γραπτά μηνύματα είναι γνωστή τακτική στην επικοινωνία με τα κινητά ή στο διαδίκτυο μόνο στο 10% του δείγματος των Ελλήνων εφήβων. Ελάχιστα χαμηλότερα είναι τα ποσοστά των απειλών με γραπτά μηνύματα στο κινητό ή στο διαδίκτυο, ενώ ακόμη χαμηλότερα είναι τα ποσοστά της κλοπής προσωπικών πληροφοριών που απαιτούν αυξημένες δεξιότητες και εγγύτερες μορφές αλληλεπίδρασης. Αν και δεν υπάρχουν στοιχεία για τη φρασεολογία, το είδος και την ένταση που έχουν αυτές οι απειλές, αλλά και το είδος των προσωπικών πληροφοριών που αφαιρούνται, εντούτοις η γνωστική και συναισθηματική αποτίμησή τους πρέπει να αφήνει έντονα τα ίχνη της στον ψυχικό κόσμο του θύματος, δεδομένου ότι σε παρόμοιες μελέτες έχουν καταγραφεί φαινόμενα συναισθηματικών διαταραχών και κατάθλιψης (Roland, 2002). Συνολικά, οι απειλές, το σπάσιμο κωδικών και η κλοπή της ιδιωτικότητας δείχνουν την χαμηλή απήχηση που έχουν αυτές οι πρακτικές στις αλληλεπιδράσεις με το κινητό και στο διαδίκτυο. Στο Ηνωμένο Βασίλειο το NCH (National Children's Home, 2005) σε δείγμα 770 εφήβων ηλικίας 11–19 ετών διαπίστωσε ότι το 20% έχει βιώσει κυβερνοεπιθέσεις και εκφοβισμούς, ενώ 11% αποδέχεται ότι έστειλε εκφοβιστικά μηνύματα σε κάποιον άλλο. Παρόμοια ποσοστά καταγράφονται και σε άλλες χώ-

ρες όπως Αυστραλία και Ηνωμένες Πολιτείες (Campbell, 2005; National Children's Home, 2002; Ybarra & Mitchell, 2004).

Τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν στη συνέχεια του ερωτηματολογίου απαιτούσαν αυξημένες χειριστικές δεξιότητες και περιέγραφαν ενεργητικές πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα υψηλά ποσοστά καταγράφονται στις απαντήσεις των παιδιών για σπάσιμο κωδικών (66%) και υιοθέτηση της ταυτότητας ενός άλλου, ενώ η δημιουργία ψεύτικου λογαριασμού με τα στοιχεία κάποιου άλλου δεν είναι τόσο συνηθισμένη συμπεριφορά. Τα ποσοστά αυτά απεικονίζουν τόσο την έκταση των φαινομένων όσο και την ξεκάθαρη άποψη των μαθητών για το τι συνιστά σπάσιμο, κλοπή, επιθέσεις και παραποίηση της εικονικής έκθεσης. Επίσης το εύρημα αυτό υποδεικνύει τον πλούτο των γνωστικών διαδρομών που ακολουθούν τα παιδιά προκειμένου να επιτύχουν το σκοπό τους. Ασφαλώς και γνωρίζουν οι έφηβοι ότι η κλοπή προσωπικών πληροφοριών ως ενέργεια, όπως κάθε κλοπή, είναι ηθικά ανεπίτρεπτη και νομικά καταδικαστέα. Μέσα από τις διαδρομές του μοιράσματος των πολύ προσωπικών πληροφοριών των εφήβων με το κοντινό τους περιβάλλον, ανοίγεται ο δρόμος για την κλοπή όχι πλέον αντικειμένων, όπως συμβαίνει σε παραδοσιακές μορφές αλληλεπιδράσεων, αλλά έμφορτων προσωπικών πληροφοριών. Οι αναρτήσεις προσωπικών πληροφοριών, ντροπιαστικών βίντεο και φωτογραφιών κυμαίνονται στο 6% και 4% αντίστοιχα. Χαμηλά ποσοστά μεταξύ των μαθητών συγκεντρώνει και το 'πείραγμα' φωτογραφιών ή βίντεο. Παράλληλα διαφαίνεται ότι μόνο το 7% των παιδιών βίωσαν την απόρριψη σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης μια δυο φορές. Ωστόσο ο τρόπος ποσοτικοποίησης με το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς δεν αφήνει περιθώρια για περαιτέρω ανάλυση και ερμηνεία της μορφής, της έντασης και της έκτασης των συμπεριφορών απόρριψης. Τέλος, η διάδοση φημών στο διαδίκτυο και οι επι-

θέσεις σε online παιχνίδια είναι μεν γνωστές πρακτικές, που όμως δεν έχουν ευρεία απήχηση μεταξύ των εφήβων.

Το 1/3 των εφήβων δηλώνει ότι τα παραπάνω περιστατικά έχουν υποπέσει στην αντίληψή τους κατά τους προηγούμενους δύο μήνες, ενώ τα 2/3 των επεισοδίων έχουν μικρή διάρκεια έως δύο εβδομάδες. Όμως, στο 10% των περιστατικών η διάρκεια θυματοποίησης ξεπερνούσε το ένα έτος. Συστηματικές μελέτες για τις ψυχοκοινωνικές συνέπειες από τη μακροχρόνια έκθεση σε τέτοια περιστατικά, αφήνουν να διαφανεί, ότι απαιτείται η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και των φορέων που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (γονείς, σύλλογοι κ.λπ.) αλλά και στην εν γένει ανάπτυξη του εφήβου. Αν και στην παρούσα μελέτη η έκθεση των εφήβων σε τέτοιες καταστάσεις δεν ερευνήθηκε με συστηματικό τρόπο, εντούτοις, σε άλλες μελέτες έχουν καταγραφεί και ακραία περιστατικά διαταραχών του θυμικού όπως κατάθλιψη και αυτοκτονικές σκέψεις (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen, & Rimpela, 2000; Neary & Joseph, 1994; Roland, 2002).

Προκειμένου να ιεραρχηθεί η βαρύτητα των περιστατικών, ζητήθηκε η υποκειμενική εκτίμηση της σοβαρότητας του επεισοδίου. Οι απαντήσεις των εφήβων παρουσιάζονται διαφοροποιημένες και αναδεικνύουν ότι η διάδοση φημών στο διαδίκτυο, η επίθεση και η προσβολή σε διαδικτυακό (online) παιχνίδι, καθώς και το σπάσιμο των κωδικών αποτελούν τις συμπεριφορές που συγκεντρώνουν τις υψηλότερες προτιμήσεις μεταξύ των εφήβων. Οι συχνότερες εμφάνισης σηματοδοτούν τα γνωστικά εντυπώματα που αφήνουν αυτές οι πρακτικές από τις αλληλεπιδράσεις στον ψηφιακό κόσμο.

Επιπλέον, έγινε προσπάθεια εντοπισμού και καταλογισμού της ευθύνης για τις κυβερνοεκφοβιστικές πρακτικές σε πρόσωπα. Διαπιστώθηκε ότι το 27% των εφήβων αποδίδει την υπευθυνότητα σε ά-

τομα που προέρχονται από το σχολείο, ενώ το 16% αναγνωρίζουν ως υπευθύνους τους φίλους τους. Ομως εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δηλώσεις ότι στο 41% των εφήβων είναι άγνωστο το άτομο που προβαίνει σε κυβερνοεκφοβιστικές πρακτικές και ότι το 7% θεωρεί υπεύθυνο κάποιον που γνωρίζει μόνο από το διαδίκτυο. Είναι γνωστό ότι η αποπροσωποποίηση των διαδικτυακών και τηλεφωνικών αλληλεπιδράσεων εξασθενεί την άμυνα και αποδυναμώνει τους γνωστικούς και ψυχολογικούς μηχανισμούς ανάσχεσης. Με άλλα λόγια στο ερώτημα «εναντίον τίνος έχει να αμυνθεί ο έφηβος», δεν υπάρχει προσωποποιημένη απάντηση.

Ως προς τον ηλικιακό εντοπισμό διαφαίνεται ότι συνήθως πρόκειται για συνομηλίκους (37%), μεγαλύτερους από το μαθητή (16%) ή και ενήλικα άτομα (16%). Ενώ για τις δύο πρώτες κατηγορίες είναι κατανοητή η εγγύτητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, εντούτοις τα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων σε τέτοια περιστατικά δείχνουν υπέρβαση των ηλικιακών ορίων. Με άλλα λόγια προκύπτει ότι και ένας σημαντικός αριθμός ενηλίκων εμπλέκονται σε κυβερνοεκφοβιστικές πρακτικές, πράγμα που με βεβαιότητα απαιτεί διαφορετικούς χειρισμούς και στρατηγικές αντιμετώπισης από τη μεριά των εφήβων. Το κρίσιμο ερώτημα είναι: διαθέτουν οι έφηβοι ένα τέτοιο οπλοστάσιο και σε ποιο βαθμό είναι αυτό επαρκές;

Σε σχέση με το ερώτημα, αν είναι ατομική ή ομαδική η συμπεριφορά κυβερνοεκφοβιστικής θυματοποίησης, διαφαίνεται ότι στη διαδικασία συμμετέχει συνήθως ένα (31%), δύο-τρία άτομα (30%) ή ακόμα και περισσότερα από επτά άτομα. Ο πληθυσμός αυτός συντίθεται από αγόρια και κορίτσια, ενώ στο 28% των περιπτώσεων είναι άγνωστο το φύλο. Τα ποσοστά αυτά συνδυάζονται με τα ευρήματα που εκτέθηκαν παραπάνω και υποδεικνύουν το υψηλό ποσοστό των

ατόμων, που ενώ προβαίνουν σε κυβερνοεκφοβιστικές πρακτικές παραμένουν στη σφαίρα της ανωνυμίας.

Αναλαμβάνοντας το ρόλο του θύτη, μόνο το 8% των εφήβων μαθητών διαπιστώνει ότι μίλησε άσχημα ή έβρισε κάποιον με γραπτό μήνυμα στο κινητό ή στο διαδίκτυο μια-δυο φορές. Στα ίδια περίπου ποσοστά βρίσκονται και τα κακόλογα γραπτά μηνύματα στο κινητό ή στο διαδίκτυο. Οι απειλές με γραπτό μήνυμα, το σπάσιμο κωδικών και η κλοπή προσωπικών πληροφοριών, η δημιουργία ψεύτικων λογαριασμών, η ανάρτηση προσωπικών πληροφοριών και ντροπιαστικών βίντεο και φωτογραφιών, όπως και το ‘πείραγμα’ φωτογραφιών, δεν αποτελούν συχνές συμπεριφορές που επιλέγουν οι θύτες έφηβοι. Όμως, ακόμα και για τα χαμηλά ποσοστά που καταγράφονται, υπάρχει ζωντανό ενδιαφέρον να έλθουν στην επιφάνεια οι αιτιολογικοί προσδιορισμοί της κλοπής ιδιωτικών πληροφοριών και κατ’ επέκταση του προσώπου που αυτές αντιπροσωπεύουν. Είναι χρηστικοί, υποκαταστάσιμα ή συκοφαντικοί; Είναι λόγοι που διευκολύνουν την προσέγγιση με τους άλλους ή ενισχύουν την απομάκρυνση και την αποφυγή; Χρησιμοποιούνται ως ενδείξεις δύναμης και επιρροής για την αναδόμηση των ιεραρχιών στις ομάδες των εφήβων ή πρόκειται για επίδειξη δύναμης και ισχύος μέσω της ηλεκτρονικής τεχνολογίας; Ο τρόπος σχεδιασμού της έρευνας και οι τάσεις των απαντήσεων των εφήβων δεν αναδεικνύουν με σαφήνεια τους γνωστικούς μηχανισμούς αλλά και τα συναισθηματικά κατάλοιπα που αφήνουν αυτές οι ενέργειες. Απομένει προς διερεύνηση, μήπως τέτοιες πρακτικές οδηγούν σε πιο συντηρητικές συμπεριφορές και σε απώλεια του αυθορμητισμού στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις;

Ελάχιστα διαφοροποιημένα παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων όταν πρόκειται για την αγνόηση ή την απόρριψη σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης. Το 8% των εφήβων-θυτών αποδέχεται ότι χρησιμοποιεί τέτοιες πρακτικές, ενώ το 4% των παιδιών τις ε-

B

φαρμόζει περισσότερο από μια φορά την εβδομάδα. Διαφαίνεται ότι η αγνόηση και η απόρριψη δεν είναι πρακτικές μόνο των αλληλεπιδράσεων στο φυσικό περιβάλλον, αλλά μάλλον αυτή η τεχνογνωσία μεταφέρεται και στον ψηφιακό κόσμο. Τέλος, η διάδοση φημών στο διαδίκτυο δεν είναι εκφοβιστική στρατηγική που επιλέγεται συχνά. Όμως, από την άλλη, το 5% των εφήβων αποδέχεται ότι έκανε επιθέσεις και ότι πρόσβαλε τους άλλους σε online παιχνίδια.

Συνολικά οι συχνότητες των κυβερνοεκφοβιστικών πρακτικών που επιλέγουν οι έφηβοι με την ιδιότητα του θύτη είναι σε χαμηλά επίπεδα. Ίσως αυτό να σχετίζεται με την κοινωνικά μη αποδεκτή ιδιότητα του ρόλου. Οι έφηβοι ως θύματα έχουν πιο επιμερισμένες αντιλήψεις για τις πρακτικές κυβερνοεκφοβισμού, από ό,τι ως θύτες. Όμως αυτό το ζήτημα, δηλαδή της κοινωνικής προτίμησης και καλύτερης αποδοχής του ρόλου, δεν διερευνήθηκε συστηματικά στην παρούσα μελέτη.

Προκειμένου να αξιολογηθεί η σημασία των περιστατικών εκφοβισμού ζητήθηκε από τους έφηβους θύτες να ιεραρχήσουν τις συμπεριφορές με βάση τα υποκειμενικά κριτήρια που έχουν διαμορφώσει από την εμπειρική αλληλεπίδρασή τους κατά τη χρήση του κινητού και του διαδικτύου. Διαφαίνεται ότι οι επιθέσεις και οι προσβολές σε διαδικτυακά (on line) παιχνίδια, το σπάσιμο κωδικών και η κλοπή προσωπικών πληροφοριών, η ανάρτηση ντροπιαστικών βίντεο ή φωτογραφιών, η δημιουργία ψεύτικων λογαριασμών προκειμένου να παραστήσει κάποιο άλλο άτομο, καθώς και οι απειλές με γραπτό μήνυμα στο κινητό ή στο διαδίκτυο αποτελούν τις επικρατέστερες συμπεριφορές που επιλέγονται από τους έφηβους θύτες. Οι ομοιότητες που εμφανίζονται στις ιεραρχίες του θύματος και του θύτη επιβεβαιώνουν την παραδοχή ότι πρόκειται για ενέργειες με

υψηλό συναισθηματικό φορτίο που καλείται κανείς να διαχειριστεί όταν αναλαμβάνει αυτούς τους ρόλους.

Διαφαίνεται ότι τα κυβερνοεκφοβιστικά επεισόδια κατά την εκτίμηση των θυτών έχουν συνήθως μικρή διάρκεια. Ωστόσο το 12% από αυτά έχουν μακροχρόνια διάρκεια, γεγονός που αναδεικνύει τις διαβαθμίσεις των γνωστικών και συναισθηματικών επιπτώσεων από τη βίωση τέτοιων περιστατικών. Σε άλλες μελέτες, που εξέτασαν τη διαχρονικότητα του φαινομένου, καταγράφηκαν ποσοστά μακροχρόνιας έκθεσης σε κυβερνοεκφοβιστικές πρακτικές της τάξης του 15 με 17% (Slee, 1995) παρά του ότι περίπου τα μισά παιδιά του σχολείου παραδέχονταν ότι είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού (Smith & Shu, 2000).

Στα αποτελέσματα εμφανίζονται υψηλά ποσοστά (40%) περιπτώσεων όπου οι θύτες δε γνωρίζουν το θύμα, ενώ στο 1/5 των περιπτώσεων αποδέχονται ότι πρόκειται για τους φίλους τους. Ωστόσο και σε αυτή την περίπτωση απομένει να διερευνηθεί σε βάθος η κατανόηση της έννοιας ‘φίλος’ από τους εφήβους. Με ποια σημασία χρησιμοποιείται και ποιο νόημα αποδίδουν στον όρο οι έφηβοι κατά τη διαδικτυακή τους επικοινωνία; Από το ρόλο του θύτη οι έφηβοι εκτιμούν ότι το 46% των θυμάτων είναι αγόρια ενώ το 26% κορίτσια. Υψηλά είναι και τα ποσοστά των περιπτώσεων όπου είναι άγνωστη η ηλικία (40%) και το φύλο του θύματος (16%). Πιθανά πρόκειται για περιπτώσεις όπου η κυβερνοπαρενόχληση έχει ρίζες που απαιτούν βαθύτερη διερεύνηση, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με την εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων ή δομημένων συνεντεύξεων.

Κατά την εκτίμηση του θύτη στα θύματα περιλαμβάνονται συνολικά μήλικοι αλλά και μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα. Στο επεισόδιο συμμετέχουν κυρίως ένα με τρία άτομα, ενώ διψήφια είναι και τα ποσοστά όπου εμπλέκονται πάνω από έξι άτομα. Μάλλον λοιπόν πρόκει-

ται και για συμπεριφορές που διαθέτουν χαρακτηριστικά ομαδικής οργάνωσης και αγελαίας έκφρασης.

Στο ερώτημα αν η ηλικία ή η βαθμίδα (γυμνάσιο-λύκειο) αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της συμπεριφοράς κυβερνοεκφοβισμού τόσο από την πλευρά του θύματος όσο και από αυτή του θύτη, τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης δεν έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μια διάχυση των εκφοβιστικών πρακτικών θύματος και θύτη τόσο στις μικρές όσο και στις μεγαλύτερες ηλικίες. Με άλλα λόγια, η υπόθεση της εξελικτικής διαφοροποίησης στις εμπειρίες κυβερνοεκφοβισμού δε μπορεί να θεμελιωθεί από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Από την άλλη μεριά, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μεταξύ εφήβων μαθητών και μαθητριών τόσο με την ανάληψη του ρόλου του θύματος όσο και του θύτη. Και στις δύο περιπτώσεις τα αγόρια φαίνεται να επιδεικνύουν πιο συχνά κυβερνοεκφοβιστικές πρακτικές, με την πιο ισχυρή επίδραση να διαπιστώνεται στο ρόλο του θύτη. Αυτά τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τα ευρήματα των Pepler, Jiang, Craig, και Connolly (2008) και του Li (2006). Όμως, σε παρόμοια μελέτη των Slonje και Smith (2008) σε δείγμα εφήβων από τη Σουηδία δε βρέθηκαν διαφορές στις πρακτικές αυτές που να αποδίδονταν στο φύλο και στον τύπο του σχολείου, ενώ αντικρουόμενα αποτελέσματα διαπίστωσαν οι Smith, Cowie, Olafsson, και Liefsooghe (2002). Η ερμηνεία αυτών των διαφορών μπορεί να έχει αφετηρία σειρά από ψυχοκοινωνικές μεταβλητές όπως η ηθική αποδέσμευση, η προηγούμενη κοινωνικοποίηση, η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, η προθυμία για ανάληψη πρωτοβουλιών κ.λπ.

Συνολικά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν σημαντικές πτυχές του κυβερνοεκφοβισμού στην εφηβική ηλικία. Διαφαίνεται ότι υπάρχει ξεκάθαρη άποψη για το φαινόμενο μεταξύ

των Ελλήνων εφήβων και ότι αυτό δεν έχει λάβει μεγάλη έκταση στο περιβάλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όμως, αν ληφθεί υπόψη η ταχεία διάδοση των νέων τεχνολογιών και των μορφών επικοινωνίας και τα δεδομένα από την αλλοδαπή, μάλλον πρέπει να εκλαμβάνεται ως ‘γίγαντας εν υπνώσει’. Επιπρόσθετα προκύπτει ότι υπάρχει διαφορετικός χειρισμός από τους εφήβους των ρόλων του θύματος και του θύτη στα περιστατικά κυβερνοεκφοβισμού. Η αξιολογική κατάταξή τους από τους εφήβους φανερώνει επίσης ότι το κάθε περιστατικό έχει διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο και διαφορετική συναισθηματική επένδυση. Επιπλέον η έλλειψη διαφορών στις ηλικιακές και σχολικές βαθμίδες δείχνει τη γενικευμένη χρήση αυτών των πρακτικών από όλο το φάσμα των ηλικιών που συμμετείχαν στη μελέτη. Τέλος, η συχνότερη αποδοχή από τα αγόρια κυβερνοεκφοβιστικών πρακτικών ως θύματα και η πιο συχνή χρήση τους από το ρόλο του θύτη μάλλον αντικατοπτρίζει σύνθετα ψυχοκοινωνικά δεδομένα από την παρεχόμενη αγωγή καθώς και την πρωτογενή και δευτερογενή κοινωνικοποίηση των Ελλήνων εφήβων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ball, H. G. (1978). Telegames teach more than you think. *Audiovisual Instruction*, 24-26.
- Barkoukis, V., Koidou, E., & Tsorbatzoudis, H. (2010). Effects of a motivational climate intervention on state anxiety, self-efficacy and sport skill development in physical education. *European Journal of Sport Sciences*, 10, 167-177.
- Becker, H. J. (2000). Who’s wired and who’s not: Children’s access to and use of computer technology. *Children and Computer technology*, 10, 44-75.
- Brighi, A., Guarini, A., & Genta M. L. (2009). Bullying in the digital age. In M. L. Genta, A. Brighi, & A. Guarini (Eds.), *Bullying and cyberbullying in adolescence* (pp. 14-39). Rome: Carocci.

- Brighi A., Ortega, R. Pyzalski, J., Scheitauer, H., Smith, P. K., Tsorbatzoudis, C., Barkoukis, V., Del Rey, R., Guarini, A., Plichta, P., Schultze-Krumbholz, A., & Thompson, F. (2012) *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire - ECIPQ*. Unpublished Manuscript, University of Bologna.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 15(1), 68-76.
- Campbell, M. A., & Gardner, S. (2005). A pilot study to assess the effects of life coaching with year 12 students. In M. Cavanagh, A., Grant, & T. Kemp (Eds.), *Evidence-based coaching* (pp. 159-169). Brisbane: Australian Academic Press.
- Campfield, D. C. (2008). *Cyber bullying and victimization: Psychosocial characteristics of bullies, victims, and bully/victims*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Montana, Missoula, Montana.
- De Aguilera, M., & Mendiz, A. (2003). Video games and education (Education in the Face of a 'Parallel School'). *ACM Computers in Entertainment*, 1, 1-14.
- DiGuilio, R. C. (2001). *Educate, medicate, or litigate? What teachers, parents, and administrators must do about student behavior*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Donchi, L., & Moore, S. (2004). It's a boy thing: The role of the Internet in young people's psychological wellbeing. *Behaviour Change*, 21, 76-89.
- Famous Cases of Cyberbullying: <http://tobywelch.suite101.com/famous-cases-of-cyberbullying-a338305>
- Fox, K. R. (1995). *The Physical Self-Perception Profile Manual*. Monograph. The Physical Education Assosiation Center. School of education. University of Exeter, U.K.
- Gagnon, D. (1985). Videogames and spatial skills: An exploratory study. *Educational Communication and Technology Journal*, 33, 263-275.
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.
- Greenfield, P. M., Brannon, C., & Lohr, D. (1994a). Two dimensional representation of movement through three-dimensional space: The role

- of video game expertise. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 87-103.
- Greenfield, P. M., Camaioni, I., Ercolani, P., Weiss, L., Lander, B. A., & Perucchini, P. (1994b). Cognitive socialization by computer games in two cultures: Inductive discovery or mastery of an iconic code? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 59-85.
- Greenfield, P. M., deWinstanley, P., Kilpatrick, H., & Kaye, D. (1994c). Action video games and informal education: Effects on strategies for dividing visual attention. *Journal of Applied Psychology*, 15, 105-123.
- Harris, S., & Petrie, G. (2002). A study of bullying in the middle school. National Association of Secondary School Principals (NASSP). *Bulletin*, 86(633), 42-53.
- Hodges, E., & Perry, D. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality Social Psychology*, 76, 677-685.
- Hurrelmann, K. (1990). *Einfuehrung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). Bullying at school- An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York.
- Kraut, R., Kiesler, A., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (2002). Internet paradox revisited. *Journal of Social Issues*, 58, 49-74.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., et al. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school children. *Child Abuse and Neglect*, 22, 705-717.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157-170.
- Limber, S. P., & Small, M. A. (2003). State laws and policies to address bullying in schools. *School Psychology Review*, 32(3), 445-455.
- Lowery, B. R., & Knirk, F. G. (1982-1983). Microcomputer videogames and spatial visualization acquisition. *Educational Technology Systems*, 11(2), 155-166.

- Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal*, 38, 351–370.
- Marsh, H. W., Craven, R., Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 377-392.
- National Children’s Home. (2002). 1 in 4 children are the victims of “on-line bullying”. Retrieved 19th July 2004 from <http://www.nch.org.uk/information/index.php?i=237>
- National Children’s Home. (2005). Putting U in the picture – Mobile phone bullying survey 2005. www.nch.org.uk
- Neary, A., & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16, 183-186.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere Press (Wiley).
- Olweus, D. (1993) *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, Mass: Blackwell.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79, 325–338.
- Petersen, L. (2001). *Anti-bullying programs- Avoiding bullying the bullies*. In Promoting Wellbeing. AGCA Conference Proceedings (pp. 51-60). Brisbane, Australia.
- Reid, P., Monsen, J., & Rivers, I. (2004). Psychology’s contribution to understanding and managing bullying within schools. *Educational Psychology in Practice*, 20, 241-258.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44, 55-67.
- Schmidt, J. H., Paus-Hasebrink, I., & Hasebrink, U. (2009). *Heranwachsen mit dem Social Web: Zur Rolle von Web 2.0 –Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Endbericht für die Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM).
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65.

- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences, 18*, 57-62.
- Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). Australian school children's self-appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development, 23*, 273-281.
- Slonje, R., & Smith, P. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology, 49*, 147-154.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14-country international comparison'. *Child Development, 73*, 1119-1133.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (Eds.) (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood, 7*, 193-212.
- Snider, M., & Borel, K. (2004). Stalked by a cyberbully. *Maclean's, 117*(21/22) 76-77.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P. M. (1994). Effect of video game practice on spatial skills in girls and boys. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15*, 13-32.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25*, 97-111.
- Tsorbatzoudis, H. (2005). Evaluation of a school-based intervention programme to promote physical activity: An application of the theory of planned behavior. *Perceptual and Motor Skills, 101*, 787-802.
- Wigley, K., & Clarke, B. (2000). *Kids.net*. London: National Opinion Poll. Retrieved 19th July, 2004 from, <http://www.nop.co.uk>
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence, 27*, 319-336.
- Zubrick, S. R., Silburn, S. R., Teoh, H. J., Carlton, J., Shepherd, C., & Lawrence, D. (1997). *Western Australian child health survey: Education, health and competency catalogue 4305.5*, Perth: WA: Australian Bureau of Statistics.

- Βαφόπουλος, Μ. (2012). Αλλάζοντας (με) το διαδύκτιο. Αλλά προσοχή στις κακοτοπιές... Στο Χ. Τσορμπατζούδης, Α. Λαζούρας, & Β. Μπαρκούκης (Εκδ.), *Κυβερνοεκφοβισμός στην Ελλάδα: Μια διεπιστημονική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Copy City.
- Χαλκιά, Α. (2007). *Τάσεις της σύγχρονης αντεγκληματικής πολιτικής, διεθνώς και στην Ελλάδα: Κριτική προσέγγιση*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΣΕ ΕΦΗΒΟΥΣ¹

Αναστασία Καπατζιά

Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ευθυμία Συγκολλίτου

Καθηγήτρια Σχολικής και Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αν η θέση του Olweus (1993, σελ. 48) ότι *«είναι βασικό δημοκρατικό δικαίωμα για ένα παιδί να νιώθει ασφάλεια στο σχολείο και να αποφεύγει την καταπίεση και την επαναλαμβανόμενη, εκ προθέσεως ταπείνωση που συνεπάγεται ο εκφοβισμός»* εκφράζει πιστά τους

¹ Τα στοιχεία της έρευνας αποτελούν μέρος της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας που έγινε στον Τομέα της Σχολικής και Εξελικτικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Α.Π.Θ. με επιβλέπουσα την καθηγήτρια Ε. Συγκολλίτου.

λόγους για τους οποίους ειδικοί, εκπαιδευτικοί και γονείς οφείλουν να κινητοποιηθούν για να προστατέψουν τα παιδιά από πράξεις εκφοβισμού, τότε γίνεται επιτακτική η ανάγκη για την καταγραφή του φαινομένου και το σχεδιασμό μέτρων πρόληψης και παρέμβασης και στις νέες εκφάνσεις του, τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό.

Η φύση της νέας τεχνολογίας παρέχει στους δράστες νέα μέσα για να επιφέρουν ηθικές και ψυχολογικές βλάβες, έχοντας το πλεονέκτημα, ανάμεσα σε άλλα, της ανωνυμίας και της δυνατότητας να υλοποιούν τις επιζήμιες προθέσεις τους επί εικοσιτετραώρου βάσεως, επτά ημέρες την εβδομάδα. Το σπίτι πλέον δεν αποτελεί το ασφαλές καταφύγιο για τους στόχους του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Η τεχνολογία μπορεί να οδηγήσει σε συνεχόμενη θυματοποίηση, καθώς το άτομο μπορεί δυναμικά να αντιμετωπίζει τη συμπεριφορά εκφοβισμού όλη την ώρα σε όλα τα πλαίσια (Gillis, 2006; Keith & Martin, 2005; Patchin & Hinduja, 2006; Stover, 2006; Strom & Strom, 2005a). Επιπρόσθετα, οι συμπεριφορές εκφοβισμού κοινοποιούνται σε ευρύ κοινό, ελλοχεύοντας τον κίνδυνο διασурμού του θύματος με τη συνεχόμενη και εκτεταμένη γελοιοποίηση και ταπείνωση (Chisholm, 2006; Dooley, Pyzalski, & Cross, 2009; Spears, Slee, Owens, & Johnson, 2009).

Καθώς αυτή η συμπεριφορά αναγνωρίζεται ως σοβαρό πρόβλημα (Dooley et al., 2009), οι ερευνητές πρέπει να ενημερώσουν και να υποστηρίξουν γονείς και εκπαιδευτικούς για την έκταση και τη φύση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, ώστε στη συνέχεια να αναπτυχθούν οι κατάλληλες στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Οι παραπάνω επισημάνσεις αποτέλεσαν το πλαίσιο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Στόχοι της έρευνας

Γενικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της φύσης και της έκτασης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε εφήβους, μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίου και Λυκείου. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν: (α) η διερεύνηση της εμπειρίας που έχουν οι έφηβοι με παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού μέσα στο σχολείο και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού μέσα και έξω από το σχολείο, όπως και της σχέσης μεταξύ παραδοσιακών μορφών εκφοβισμού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού, (β) η διερεύνηση των μορφών (με κινητό τηλέφωνο και στο διαδίκτυο), με τις οποίες εκδηλώνεται ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός σε εφήβους και η εμπειρία που έχουν οι έφηβοι στις διαφορετικές μορφές ηλεκτρονικού εκφοβισμού μέσα και έξω από το σχολείο, (γ) η διερεύνηση της επίγνωσης περιστατικών ηλεκτρονικού εκφοβισμού από τους μαθητές και τις μαθήτριες και τα πρόσωπα στα οποία επιλέγουν να εμπιστευθούν τα περιστατικά που έχουν υποπέσει στην αντίληψή τους, (δ) η διερεύνηση της αντίληψης που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες για τις συνέπειες του ηλεκτρονικού εκφοβισμού συγκριτικά με τις παραδοσιακές/συμβατικές μορφές εκφοβισμού, (ε) η διερεύνηση της ταυτότητας του δράστη/ών (ηλικία, φύλο, αριθμός) και των αντιδράσεων των θυμάτων στην εμπειρία του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, (στ) η διερεύνηση της άποψης των εφήβων για το αν η απαγόρευση του κινητού τηλεφώνου ή της χρήσης του διαδικτύου στο σχολείο είναι η ενδεδειγμένη στρατηγική για την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και (η) η διερεύνηση του φαινομένου του ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε σχέση με το φύλο και την ηλικία (βαθμίδα εκπαίδευσης) των εφήβων.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 544 μαθητές και μαθήτριες δημόσιων σχολείων Γ΄ Γυμνασίου και Β΄ Λυκείου από την πόλη της Θεσσαλονίκης. Η έρευνα διενεργήθηκε σε πέντε Γυμνάσια και πέντε Λύκεια. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν 132 μαθητές και 131 μαθήτριες της Γ΄ Γυμνασίου και 121 μαθητές και 154 μαθήτριες της Β΄ Λυκείου (σε έξι ερωτηματολόγια δεν είχε συμπληρωθεί το φύλο). Η ηλικία των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου κυμαινόταν από 14 έως 18 ετών, με την πλειοψηφία των μαθητών να είναι 15 ετών (Μ.Ο. = 15.02, Τ.Α. = .598) ενώ αντίστοιχα στη Β΄ Λυκείου από 16 έως 19 με τους περισσότερους μαθητές να είναι 16.5 ετών (Μ.Ο. = 16.6, Τ.Α. = .600). Ως προς την καταγωγή, το 89.6% των συμμετεχόντων ήταν Έλληνες (N = 474).

Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίου και Λυκείου, δεδομένου ότι οι έφηβοι είναι πιο πιθανόν να έχουν στην κατοχή τους κινητά τηλέφωνα και πρόσβαση στο διαδίκτυο σε σχέση με μαθητές και μαθήτριες μικρότερης ηλικίας. Επίσης, επιλέχθηκαν διαφορετικές ηλικιακές ομάδες για να διερευνηθούν τα αναπτυξιακά στοιχεία στη συμπεριφορά του ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Ερωτηματολόγιο

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Ειδικότερα, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο για τον «Ηλεκτρονικό Εκφοβισμό» (Cyberbullying Questionnaire) που κατασκευάστηκε από τους Smith, Mahdavi, Carvalho, και Tippett (2006). Πρόκειται για ερευνητική ομάδα από το Goldsmiths College, University of London, που στηρίχθηκε στο ερωτηματολόγιο του Olweus “Bully/Victim Questionnaire” (1996). Στην παρούσα έρευνα το ερω-

τηματολόγιο τροποποιήθηκε (Καπατζιά, 2008), ώστε να περιοριστεί ο αριθμός των ερωτήσεων και να καταστεί έτσι περισσότερο εύχρηστο. Η συντόμευση του ερωτηματολογίου έγινε κατόπιν συναίνεσης του καθηγητή κ. Peter Smith, διατηρώντας ωστόσο τα ειδικά χαρακτηριστικά της πρωτότυπης έκδοσης. Το ερωτηματολόγιο στη μορφή που χρησιμοποιήθηκε περιλάμβανε ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών (συνολικά 30) κλειστού τύπου. Επίσης, προστέθηκαν τέσσερις ερωτήσεις που δεν υπήρχαν στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο· οι δύο πρώτες αφορούσαν το αν οι μαθητές και οι μαθήτριες εκφοβίζονται με παραδοσιακό και ηλεκτρονικό τρόπο και οι δύο επόμενες το αν αναφέρουν τα περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού (με κινητό τηλέφωνο και στο διαδίκτυο αντίστοιχα), τα οποία έχουν υποπέσει στην αντίληψή τους. Η συντόμευση του ερωτηματολογίου αποσκοπούσε και στην εξασφάλιση της συνεργασίας των μαθητών και μαθητριών. Κρίθηκε, επίσης, ότι η σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου δε θα επηρέαζε το επίπεδο προσοχής και συγκέντρωσης των μαθητών και μαθητριών κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσής του.

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τα εξής μέρη:

1. Ερωτήσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία φύλου, ηλικίας, εθνικότητας, σχολείου και τάξης φοίτησης.
2. Μια σελίδα με τον ορισμό της έννοιας του εκφοβισμού (bullying) με παραδείγματα (για παράδειγμα, όταν μιλάνε σε ένα μαθητή/τρια άσχημα και λένε πράγματα που πληγώνουν ή τον/την κοροϊδεύουν ή τον/την αποκαλούν με ονόματα άσχημα που πληγώνουν), όπως και της έννοιας του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (cyberbullying), ενώ παρατίθενται οι διαφορετικές μορφές ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε αντιστοιχία με το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο. Ωστόσο, οι μορφές ηλεκτρονικού εκφοβισμού εντάχθηκαν σε δύο ενότητες, του εκφοβισμού μέσω κινητού τηλεφώνου (για παράδειγμα, γραπτά μηνύματα) και μέσω διαδικτύου (για παράδειγμα, με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο). Τονίζεται ότι το

χρονικό πλαίσιο διερεύνησης των εμπειριών εκφοβισμού αφορούσε τους «τελευταίους δύο ή τρεις μήνες» μέσα και έξω από το σχολείο.

3. Το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε τέσσερις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σχετικά με την εμπειρία του εκφοβισμού (ως δράστες και θύματα) και της αντίστοιχης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (ως δράστες και θύματα ανεξαρτήτως μορφής). Για παράδειγμα, η ερώτηση 2 είχε την εξής διατύπωση: Έχεις εκφοβίσει άλλους με ηλεκτρονικό τρόπο; Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνταν να επιλέξουν την απάντηση που αντιστοιχούσε στην προσωπική τους εμπειρία ανάμεσα στις πέντε επιλογές που εκτείνονταν από την απουσία εμπειρίας εκφοβισμού έως την εμπειρία εκφοβισμού «πολλές φορές την εβδομάδα».
4. Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλάμβανε ερωτήσεις αναφορικά με τον εκφοβισμό μέσω κινητού τηλεφώνου [μέσω γραπτών μηνυμάτων στο κινητό τηλέφωνο (text messaging), μέσω τηλεφωνικών κλήσεων στο κινητό τηλέφωνο (phone call), με φωτογραφίες/βίντεο σε κινητό τηλέφωνο (picture/video-clip)]. Σε περίπτωση που δεν είχαν κινητό τηλέφωνο οι μαθητές και οι μαθήτριες υποδεικνύονταν να συμπληρώσουν τέσσερις ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές διερευνούσαν αν οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν ακούσει για εκφοβισμό μέσω κινητού τηλεφώνου στο σχολείο ή σε φίλους και αν ναι, αν το έχουν αναφέρει κάπου. Για παράδειγμα η ερώτηση 10 είχε την εξής διατύπωση: Αν έχεις ακούσει, το έχεις αναφέρει σε κάποιον (ότι δηλαδή κάποιιοι εκφοβίζονται μέσω κινητού τηλεφώνου);

Επίσης, ρωτήθηκαν για το ποια είναι η γνώμη τους για τις συνέπειες του εκφοβισμού μέσω κινητού τηλεφώνου σε σχέση με τις συμβατικές μορφές εκφοβισμού. Για παράδειγμα, η ερώτηση 11 είχε την εξής διατύπωση: Κατά τη γνώμη σου ο εκφοβισμός μέσω

κινητού τηλεφώνου σε σύγκριση με το «συνήθη», «συμβατικό» εκφοβισμό: Έχει λιγότερες επιπτώσεις για το θύμα;

Επίσης, ρωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι η κατάργηση του κινητού τηλεφώνου στο σχολείο θα αποτρέψει το φαινόμενο. Για παράδειγμα η ερώτηση 17 είχε την εξής διατύπωση: Πιστεύεις ότι η απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων στο σχολείο θα οδηγήσει στο να σταματήσει ο εκφοβισμός μέσω κινητού τηλεφώνου;

Οι μαθητές και οι μαθήτριες που είχαν κινητό τηλέφωνο καλούνταν να συμπληρώσουν όλες τις ερωτήσεις. Για παράδειγμα η ερώτηση 15 είχε την εξής διατύπωση: Πόσο χρονικό διάστημα διήρκεσε ο εκφοβισμός μέσω κινητού τηλεφώνου;

5. Η δεύτερη ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις για τον εκφοβισμό μέσω διαδικτύου [μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), σε χώρο συζήτησης (chat-room), σε προγράμματα άμεσης επικοινωνίας (instant messaging) και σε ιστοσελίδες (websites)] και ήταν αντίστοιχες με αυτές της πρώτης ενότητας. Για παράδειγμα η ερώτηση 20 είχε την εξής διατύπωση: Έχεις εκφοβίσει άλλους μέσω διαδικτύου (internet) τους τελευταίους 2 μήνες μέσα στο σχολείο;

Οι μαθητές και οι μαθήτριες που δε χρησιμοποιούν διαδίκτυο καλούνταν, και πάλι, να συμπληρώσουν συγκεκριμένες μόνο ερωτήσεις, αντίστοιχες με εκείνες για τον εκφοβισμό με κινητό τηλέφωνο.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε το τελευταίο τρίμηνο του σχολικού έτους, το Μάιο του 2007 έπειτα από έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η χορήγηση και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες της Γ΄ Γυμνασίου συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο σε 20 με 25 περίπου λεπτά, ενώ οι

μαθητές και οι μαθήτριες της Β΄ Λυκείου σε 15 περίπου λεπτά. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων στις πρώτες τάξεις, στις οποίες έγινε η έρευνα, έδειξε ότι το εργαλείο μέτρησης δε δυσκόλευε τους μαθητές και τις μαθήτριες, συνεπώς δε χρειάστηκε να γίνει αναδιαμόρφωση των ερωτήσεων.

Αποτελέσματα

Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 14.0 (Statistical Package for Social Sciences). Συγκεκριμένα, αρχικά χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής για τη σκιαγράφηση του προφίλ των συμμετεχόντων και την καταγραφή της έκτασης και συχνότητας της εμπειρίας του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Ακολούθησαν οι στατιστικές δοκιμασίες ανάλυσης διακύμανσης (Ανονα) με έναν παράγοντα, με δύο παράγοντες (και έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey) και το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 (chi-square test) προκειμένου να απαντηθούν οι ερευνητικές υποθέσεις. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο .05. Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων παρατίθενται οι μεταβλητές, για τις οποίες βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Εκφοβισμός έναντι ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Οι πρώτες ερωτήσεις διερευνούσαν την εμπειρία των μαθητών και μαθητριών όσο αφορά τον εκφοβισμό στην παραδοσιακή του μορφή μέσα στο σχολείο (για παράδειγμα, να αποκλείουν κάποιον από την ομάδα) και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό γενικά (μέσω κινητού τηλεφώνου και διαδικτύου). Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1, στην πλειοψηφία τους οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέφεραν ότι δεν έχουν βιώσει τους τελευταίους δυο μήνες επεισόδια παραδοσιακών

μορφών εκφοβισμού (85.7%) και ηλεκτρονικού εκφοβισμού (78.9%). Ακόμη, διαπιστώνεται ότι, ανεξάρτητα από τη συχνότητα με την οποία βίωσαν ένα επεισόδιο εκφοβισμού, οι μαθητές και οι μαθήτριες θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (20.5%) υπερτερούν σε σχέση με αυτούς που αναφέρουν θυματοποίηση με παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού (13.8%). Από την άλλη, ο Πίνακας 2, που αφορά τους δράστες παραδοσιακών μορφών εκφοβισμού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού δείχνει ότι εκφοβίζουν άλλους με παραδοσιακό τρόπο πιο συχνά (22.8%) σε σχέση με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (15.2%), ανεξάρτητα από τη συχνότητα με την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται ως δράστες σε ένα επεισόδιο εκφοβισμού.

	Σε έχουν εκφοβίσει στο σχολείο τους τελευταίους δύο μήνες; (N=541)		Σε έχουν εκφοβίσει με ηλεκτρονικό τρόπο (με κινητό ή/και διαδίκτυο) τους τελευταίους δύο μήνες; (N=544)	
	n	%	n	%
Δεν με έχουν εκφοβίσει	466	85.7	429	78.9
Μία ή δύο φορές	54	9.9	80	14.7
Δύο ή τρεις φορές το μήνα	6	1.1	16	2.9
Μία φορά την εβδομάδα	7	1.3	5	0.9
Πολλές φορές την εβδομάδα	8	1.5	11	2.0

Πίνακας 1. Θύματα εκφοβισμού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού (με κινητό ή/και διαδίκτυο).

	Έχεις εκφοβίσει άλλους στο σχολείο τους τελευταίους δύο μήνες; (N=541)		Έχεις εκφοβίσει άλλους με ηλεκτρονικό τρόπο (με κινητό ή/και διαδίκτυο) τους τελευταίους δύο μήνες; (N=541)	
	n	%	n	%
Δεν έχω εκφοβίσει	417	76	458	84.2
Μία ή δύο φορές	68	12.5	47	8.6
Δύο ή τρεις φορές το μήνα	7	1.3	11	2.0
Μία φορά την εβδομάδα	14	2.6	4	0.7
Πολλές φορές την εβδομάδα	35	6.4	21	3.9

Πίνακας 2. Δράστες εκφοβισμού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού (με κινητό ή/και διαδίκτυο).

Για τη διερεύνηση της σχέσης του εκφοβισμού σε φυσικό πλαίσιο με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό και ειδικότερα της σχέσης μεταξύ των διαφορετικών ρόλων που μπορεί να έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες έγιναν συγκρίσεις με τη στατιστική δοκιμασία χ^2 μεταξύ των τεσσάρων ερωτήσεων σε διαφορετικούς συνδυασμούς. Οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών ήταν στατιστικά σημαντικές, δηλαδή υπήρχε εξάρτηση μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικές ήταν οι σχέσεις μεταξύ θυμάτων εκφοβισμού και δραστών εκφοβισμού [$\chi^2 (16) = 54.84, p < .001$], μεταξύ θυμάτων εκφοβισμού και θυμάτων ηλεκτρονικού εκφοβισμού [$\chi^2 (16) = 68.38, p < .001$], μεταξύ θυμάτων και δραστών ηλεκτρονικού εκφοβισμού [$\chi^2 (16) = 140.92, p < .001$] μεταξύ δραστών εκφοβισμού και δραστών ηλεκτρονικού εκφοβισμού [$\chi^2 (16) = 167.09, p < .001$] και τέλος μεταξύ δραστών εκφοβισμού και θυμάτων ηλεκτρονικού εκφοβισμού [χ^2

(16) = 41.39), $p < .001$]. Από την ανάλυση δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της εμπειρίας των θυμάτων εκφοβισμού και δραστών ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

B

Ηλεκτρονικός εκφοβισμός με κινητό τηλέφωνο

Στο σύνολο των συμμετεχόντων οι 529 (97.2%) ανέφεραν ότι έχουν κινητό τηλέφωνο, ενώ μόλις 14 (12.6%) απάντησαν αρνητικά. Ο εκφοβισμός με τηλεφωνικές κλήσεις είναι ο πιο κοινός τύπος εκφοβισμού μέσω κινητού τηλεφώνου (19.1%), όπως αναφέρεται από όσους και όσες έχουν δεχθεί εκφοβισμό, ακολουθούμενος από τον εκφοβισμό με γραπτά μηνύματα (5.9%) και ένα συνδυασμό γραπτών μηνυμάτων και τηλεφωνικών κλήσεων (4.8%).

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα (Πίνακας 3), ο εκφοβισμός με κινητό τηλέφωνο, ανεξάρτητα από την ειδική μορφή που μπορεί να πάρει, συμβαίνει ιδιαίτερα έξω από το σχολείο τόσο για αυτούς που είναι θύματα όσο και για τους δράστες.

Επισημαίνεται ότι από την ανάλυση χ^2 που έγινε στις τέσσερις ερωτήσεις σε όλους τους πιθανούς συνδυασμούς βρέθηκε ότι όλες οι σχέσεις είναι στατιστικά σημαντικές. Αυτό δείχνει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που γίνονται στόχος εκφοβισμού με κινητό τηλέφωνο μέσα στο σχολείο δέχονται εκφοβισμό και έξω από αυτό [$\chi^2 (25) = 680.83, p < .001$]. Αντίστοιχα, οι δράστες εκφοβίζουν άλλους με κινητό τηλέφωνο τόσο μέσα όσο έξω από το σχολείο [$\chi^2 (25) = 934.80, p < .001$]. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι μαθητές και μαθήτριες στόχοι ηλεκτρονικού εκφοβισμού μέσα στο σχολείο εκφοβίζουν άλλους τόσο μέσα [$\chi^2 (25) = 755.68, p < .001$], όσο και έξω από το σχολείο [$\chi^2 (25) = 766.08, p < .001$]. Παρόμοια, θύματα εκφοβισμού με κινητό τηλέφωνο έξω από το σχολείο εκφοβίζουν άλλους μέσα [$\chi^2 (25) =$

627.41, $p < .001$] και έξω από το σχολείο [$\chi^2 (25) = 660.05, p < .001$] επιβεβαιώνοντας ένα κύκλο εκφοβισμού-θυματοποίησης με εναλλαγή ρόλων.

	Πόσο συχνά σε έχουν εκφοβίσει με κινητό τηλέφωνο μέσα στο σχολείο; (N=539)		Πόσο συχνά σε έχουν εκφοβίσει με κινητό τηλέφωνο έξω από το σχολείο; (N=540)		Έχεις εκφοβίσει άλλους με κινητό τηλέφωνο μέσα στο σχολείο; (N=541)		Έχεις εκφοβίσει άλλους με κινητό τηλέφωνο έξω από το σχολείο; (N=538)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Δεν με έχουν εκφοβίσει/Δεν έχω εκφοβίσει άλλους	499	91.7	399	73.3	474	87.1	440	80.9
Μία ή δύο φορές	22	4.0	98	18	35	6.4	55	10.1
Δύο ή τρεις φορές το μήνα	3	0.6	14	2.6	3	0.6	10	1.8
Μία φορά την εβδομάδα	1	0.2	7	1.3	6	1.1	6	1.1
Πολλές φορές την εβδομάδα	2	0.4	11	2.0	11	2.0	15	2.8

Πίνακας 3. Εκφοβισμός και θυματοποίηση με κινητό τηλέφωνο μέσα και έξω από το σχολείο.

Η πλειοψηφία των μαθητών και μαθητριών (60.5%) που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν ακούσει να συμβαίνει εκφοβισμός με κινητό τηλέφωνο στο σχολείο ή στον κύκλο των φίλων τους. Προέκυψε ότι από αυτούς που έχουν ακούσει για κάποιο περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού, το 0.9% το είπε «σε καθηγητή/τρια της τάξης», το 0.9% «σε άλλον ενήλικα στο σχολείο», το 10.9% «σε γο-

νείς/κηδεμόνες», το 33.8% «σε φίλους», το 5.3% «σε κάποιο άλλο άτομο» και το 9.5% απάντησε ότι «δεν το είπα σε κανέναν».

Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συγκρίνουν τις επιπτώσεις του ηλεκτρονικού εκφοβισμού με κινητό τηλέφωνο σε σύγκριση με παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού. Το 30.3% απάντησε ότι ο εκφοβισμός με κινητό τηλέφωνο σε σχέση με εκφοβισμό σε φυσικό πλαίσιο «έχει λιγότερες επιπτώσεις για το θύμα», το 26.5% ότι «έχει τις ίδιες επιπτώσεις για το θύμα», το 18.6% ότι «έχει περισσότερες επιπτώσεις για το θύμα» και το 23.7% επέλεξε την απάντηση «δεν ξέρω».

Προκειμένου να διερευνηθεί το προφίλ αυτών που εκφοβίζουν με κινητό τηλέφωνο, ζητήθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναφέρουν σε ποια τάξη είναι οι δράστες εκφοβισμού, καθώς επίσης το φύλο και τον αριθμό τους. Ως προς την τάξη του δράστη ή και των δραστών εκφοβισμού με κινητό τηλέφωνο, το 9.2% απάντησε ότι δεν ξέρουν ποιος τους εκφοβίζει, το 5.9% ότι ο δράστης δεν είναι από το σχολείο, ενώ οι υπόλοιποι υπέδειξαν ότι ο δράστης είναι από το σχολείο [στην τάξη μου 1.8%, σε διαφορετικό τμήμα της ίδιας τάξης 0.6%, σε διαφορετικά τμήματα 0.9%, σε μεγαλύτερη τάξη 0.4%, σε μικρότερη τάξη 0.4% και σε διαφορετικές τάξεις 0.6%]. Αναφορικά με το φύλο του δράστη/ων εκφοβισμού με κινητό τηλέφωνο, το 3.5% των θυμάτων αναφέρουν ως δράστη «κυρίως ένα κορίτσι», το 3.7% «πολλά κορίτσια», το 5.5% «κυρίως ένα αγόρι», το 3.1% «πολλά αγόρια», το 1.8% αναφέρουν ως δράστες «αγόρια και κορίτσια» και το 6.1% απάντησε «δεν ξέρω». Σε σχέση με τον αριθμό των δραστών το 4.4% ανέφερε «κυρίως από ένα μαθητή και το 3.3% «από ομάδα 2-3 μαθητών». Από τις απαντήσεις των θυμάτων για το χρονικό διάστημα που διήρκεσε ο εκφοβισμός με κινητό τηλέφωνο προέκυψε ότι για το 12.9% είχε διάρκεια «1 ή 2 εβδομάδες»,

B

για το 2.4% «περίπου 1 μήνα», για το 1.3% «περίπου 6 μήνες», το 1.1% ανέφερε ότι διήρκησε «περίπου 1 χρόνο», ενώ το 2.2% απάντησε ότι «διαρκεί πολλά χρόνια». Μια ακόμη ερώτηση, στην οποία απάντησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες, ήταν αν έχουν πει σε κάποιον ότι τους έχουν εκφοβίσει με κινητό τηλέφωνο. Με βάση τις απαντήσεις τους προέκυψε ότι το 1.1% το έχει πει «σε καθηγήτή/τρια της τάξης», το 0.4% «σε άλλον ενήλικα στο σχολείο», το 4.4% «σε γονείς/κηδεμόνες», το 16.9% «σε φίλους», το 3.1% «σε κάποιο άλλο άτομο» και το 4% απάντησε ότι «δεν το είπα σε κανέναν».

Οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους δεν πιστεύουν ότι η απαγόρευση του κινητού τηλεφώνου στο σχολείο θα σταματήσει τον εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, το 71.1% πιστεύει ότι η απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων στο σχολείο δεν θα οδηγήσει στο να σταματήσει ο εκφοβισμός μέσω κινητού τηλεφώνου, γιατί «οι μαθητές/τριες θα χρησιμοποιούν τα κινητά τηλέφωνα κρυφά μέσα στο σχολείο», ενώ μόλις το 6.8% συμφωνεί ότι η απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων θα οδηγήσει στο να σταματήσει ο εκφοβισμός μέσω κινητού τηλεφώνου.

Ηλεκτρονικός εκφοβισμός στο διαδίκτυο

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε ερωτήσεις για τον εκφοβισμό μέσω διαδικτύου. Όπως και στο πρώτο μέρος, οι μαθητές και οι μαθήτριες απάντησαν στις ερωτήσεις συνολικά για την εμπειρία του εκφοβισμού μέσω διαδικτύου. 400 μαθητές και μαθήτριες (73.5%) ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, ενώ 131 (24.1%) όχι. Σε σχέση με τις μορφές εκφοβισμού μέσω διαδικτύου το 6.1% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι δέχονται εκφοβισμό σε

χώρο συζήτησης, το 2% μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και το 1.8% σε προγράμματα άμεσης επικοινωνίας.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα (Πίνακας 4) οι μαθητές και οι μαθήτριες αναφέρουν ότι έχουν δεχθεί εκφοβισμό μέσω διαδικτύου, καθώς και ότι έχουν εκφοβίσει άλλους μέσω διαδικτύου πιο συχνά εκτός του σχολείου, αν και στη συχνότητα «πολλές φορές την εβδομάδα» τα ποσοστά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, είναι σχεδόν ίδια.

	θυματοποίηση στο διαδίκτυο μέσα στο σχολείο; (N=541)		θυματοποίηση στο διαδίκτυο έξω από το σχολείο; (N=540)		εκφοβισμός στο διαδίκτυο μέσα στο σχολείο; (N=541)		εκφοβισμός στο διαδίκτυο έξω από το σχολείο; (N=540)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Δεν με έχουν εκφοβίσει/Δεν έχω εκφοβίσει άλλους	395	72.6	361	66.5	384	70.6	363	66.7
Μία ή δύο φορές	18	3.3	42	7.7	18	3.3	29	5.3
Δύο ή τρεις φορές το μήνα	3	0.6	7	1.3	7	1.3	11	2.0
Μία φορά την εβδομάδα	1	0.2	5	0.9	4	0.7	6	1.1
Πολλές φορές την εβδομάδα	10	1.8	12	2.2	16	2.9	15	2.8

Πίνακας 4. Εκφοβισμός και θυματοποίηση στο διαδίκτυο μέσα και έξω από το σχολείο.

Η ανάλυση χ^2 που έγινε στις τέσσερις ερωτήσεις σε όλους τους πιθανούς συνδυασμούς έδειξε ότι όλες οι σχέσεις είναι στατιστικά σημαντικές, αντίστοιχα με τον εκφοβισμό με κινητό τηλέφωνο, υπο-

δεικνύοντας ότι υφίσταται ένας κύκλος εκφοβισμού-θυματοποίησης που εκτείνεται μέσα και έξω από το σχολείο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες θύματα εκφοβισμού στο διαδίκτυο μέσα στο σχολείο τείνουν να δέχονται εκφοβισμό και έξω από αυτό [$\chi^2(25) = 861.92, p < .001$]. Οι δράστες που εκφοβίζουν άλλους μέσα στο σχολείο επιδίδονται σε αυτή τη συμπεριφορά και έξω από αυτό [$\chi^2(25) = 817.86, p < .001$]. Από την άλλη, μαθητές και μαθήτριες που είναι στόχοι ηλεκτρονικού εκφοβισμού μέσα στο σχολείο εκφοβίζουν άλλους τόσο μέσα [$\chi^2(25) = 697.60, p < .001$], όσο και έξω από το σχολείο [$\chi^2(25) = 702.37, p < .001$]. Παρόμοια, θύματα εκφοβισμού στο διαδίκτυο έξω από το σχολείο εκφοβίζουν άλλους μέσα [$\chi^2(25) = 607.02, p < .001$] και έξω από το σχολείο [$\chi^2(25) = 759.47, p < .001$].

Σε ποσοστό 45% οι μαθητές και οι μαθήτριες απάντησαν ότι έχουν ακούσει για περιστατικά εκφοβισμού μέσω διαδικτύου μέσα στο σχολείο ή στον κύκλο των φίλων τους. Το 27.2% από αυτούς το είπε «σε φίλους», το 7.5% «σε γονείς/ κηδεμόνες», το 5.3% «σε κάποιον άλλο άτομο», το 1.8% το ανέφεραν «σε καθηγητή/τρια της τάξης», 0.7% «σε άλλον ενήλικα στην τάξη», ενώ το 15.1% απάντησε ότι «δεν το είπα σε κανέναν».

Οι μαθητές και οι μαθήτριες πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός μέσω διαδικτύου συγκριτικά με παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού «έχει λιγότερες επιπτώσεις για το θύμα» σε ποσοστό 30%, ότι «έχει τις ίδιες επιπτώσεις για το θύμα» σε ποσοστό 22.8%, ότι «έχει περισσότερες επιπτώσεις για το θύμα» σε ποσοστό 22.1%, ενώ το 23.5% απάντησε «δεν ξέρω».

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του δράστη/δραστών, σε σχέση με την τάξη το 3.5% των συμμετεχόντων απάντησε ότι «δεν είναι από το σχολείο μου», το 23% απάντησε «δεν ξέρω» και οι υπόλοιποι

υπέδειξαν ότι είναι σε διάφορα τμήματα ή τάξεις [στο τμήμα μου: 0.7%, σε άλλο τμήμα, της ίδιας τάξης: 0.2%, σε διαφορετικά τμήματα: 0.4%, σε μεγαλύτερη τάξη: 0.9%, σε διαφορετικές τάξεις: 0.7%]. Σε σχέση με το φύλο του δράστη/ων του εκφοβισμού στο διαδίκτυο το 1.1% των θυμάτων αναφέρει ότι ο δράστης είναι «κυρίως ένα κορίτσι», το 2% «πολλά κορίτσια», το 0.9% «κυρίως ένα αγόρι», το 2.4% «πολλά αγόρια», το 1.1% αναφέρουν ως δράστες «αγόρια και κορίτσια» και το 5% απάντησε «δεν ξέρω». Σχετικά με τον αριθμό των δραστών, το 1.5% ανέφερε «από ομάδα 2-3 μαθητών/τριών», το 1.3% «έναν μαθητή/τρια», το 0.7% «από ομάδα 4-9 μαθητών/τριών» και το 0.7% «από διαφορετικούς μαθητές/τριες ή ομάδες μαθητών/τριών».

Η εμπειρία θυματοποίησης είχε διάρκεια «1 ή 2 εβδομάδες» για το 5.9% των μαθητών/τριών, «περίπου 1 μήνα» για το 1.1%, «περίπου 6 μήνες» για το 0.6%, «περίπου 1 χρόνο» για το 0.6%, ενώ το 2% απάντησε ότι «διαρκεί πολλά χρόνια». Οι μαθητές/τριες στόχοι εκφοβισμού στο διαδίκτυο στην ερώτηση αν έχουν πει ότι τους έχουν εκφοβίσει στο διαδίκτυο απάντησαν ότι το έχουν πει «σε καθηγητή/τρια της τάξης» σε ποσοστό 0.7%, το 0.6%, «σε άλλον ενήλικα στο σχολείο», το 1.8% «σε γονείς/κηδεμόνες», το 7.4% «σε φίλους», το 0.9% «σε κάποιο άλλο άτομο», ενώ το 5.3% απάντησε ότι «δεν το είπα σε κανέναν».

Τέλος, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι η απαγόρευση της χρήσης του διαδικτύου στο σχολείο θα οδηγήσει στο να σταματήσει ο εκφοβισμός στο διαδίκτυο. Το 6.4% απάντησε «ναι», ενώ το 20.8% απάντησε «όχι, οι μαθητές θα χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, όταν οι καθηγητές δεν τους βλέπουν» και το 71.9% απάντησε «όχι, οι μαθητές θα χρησιμοποιούν το διαδίκτυο μετά το σχολείο».

Ανάλυση των διαφορών φύλου και τάξης

Από τη στατιστική ανάλυση σε σχέση με την τάξη φοίτησης και το φύλο διαπιστώθηκε ότι, οι μαθητές και οι μαθήτριες της Γ΄ Γυμνασίου αναφέρουν ότι εκφοβίζονται με παραδοσιακές μεθόδους πιο συχνά από τους μαθητές και τις μαθήτριες της Β΄ Λυκείου [$F(1, 531) = 5.72, p = .017$], όπως και ότι εκφοβίζουν πιο συχνά με κινητό τηλέφωνο έξω από το σχολείο [$F(1,528) = 4,25, p = .040$]. Σε σχέση με το φύλο, τα αγόρια αναφέρουν ότι εκφοβίζουν άλλους πιο συχνά με παραδοσιακό τρόπο στο σχολείο [$F(1,531) = 31.34, p = .000$] και με ηλεκτρονικό τρόπο γενικά [$F(1,531) = 14.20, p = .000$], αλλά και συγκεκριμένα με κινητό τηλέφωνο μέσα [$F(1,531) = 11.93, p = .001$] και έξω [$F(1,528) = 13.42, p = .000$] από το σχολείο σε σύγκριση με τα κορίτσια. Σε μια ερώτηση προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και τάξης φοίτησης. Ειδικότερα, τα κορίτσια στη Γ΄ Γυμνασίου και τα αγόρια στη Β΄ Λυκείου δηλώνουν ότι έχουν δεχθεί ηλεκτρονικό εκφοβισμό πιο συχνά σε σύγκριση με τα αγόρια της Γ΄ Γυμνασίου και τα κορίτσια της Β΄ Λυκείου [$F(1,531) = 13.31, p < .001$].

Η ανάλυση χ^2 έδειξε ότι τα κορίτσια αναφέρουν πιο συχνά τα περιστατικά εκφοβισμού με κινητό τηλέφωνο που έχουν ακούσει να συμβαίνουν στο σχολείο ή στον κύκλο των φίλων τους σε γονείς/κηδεμόνες [$\chi^2 (2) = 5.98, p < .05$]. Επίσης, τα κορίτσια πιο συχνά πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός με κινητό τηλέφωνο έχει τις ίδιες επιπτώσεις για το θύμα σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού, ενώ τα αγόρια τείνουν να επιλέγουν την απάντηση «δεν ξέρω» [$\chi^2 (3) = 16.96, p < .001$]. Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του δράστη ή και των δραστών του ηλεκτρονικού εκφοβισμού με κινητό τηλέφωνο, τα κορίτσια αναφέρουν πιο συχνά ότι ο δράστης είναι στο τμήμα τους [$\chi^2 (11) = 23.52, p < .01$], πρόκειται για ένα αγόρι, αλλά

επίσης και ότι δεν ξέρουν ποιος τους εκφοβίζει [$\chi^2(7) = 37.259, p < .001$]. Από την άλλη, τα αγόρια απαντούν ότι τους εκφοβίζουν με κινητό τηλέφωνο πολλά κορίτσια [$\chi^2(7) = 37.25, p < .001$]. Ως προς την επιλογή να μιλήσουν ή όχι για την εμπειρία του εκφοβισμού βρέθηκε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ότι τα αγόρια εκμυστηρεύονται την εμπειρία τους σε καθηγητή/τρια της τάξης [$\chi^2(2) = 8.30, p < .01$], ενώ τα κορίτσια το λένε σε φίλους [$\chi^2(2) = 7.99, p < .01$].

Τέλος, σε σχέση με την τάξη φοίτησης, οι μαθητές και οι μαθήτριες της Γ' Γυμνασίου αναφέρουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ότι δεν ξέρουν ποιες είναι οι επιπτώσεις του εκφοβισμού με κινητό τηλέφωνο σε σχέση με το συμβατικό εκφοβισμό, ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες της Β' Λυκείου πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός με κινητό τηλέφωνο έχει λιγότερες επιπτώσεις για το θύμα, αλλά επιλέγουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό και την απάντηση ότι έχει τις ίδιες επιπτώσεις σε σύγκριση με το συμβατικό εκφοβισμό [$\chi^2(3) = 35.05, p < .001$].

Η στατιστική ανάλυση για την εμπειρία του εκφοβισμού μέσω διαδικτύου σε σχέση με το φύλο και την τάξη έδειξε ότι τα κορίτσια αναφέρουν πιο συχνά ότι είναι θύματα εκφοβισμού μέσω διαδικτύου μέσα [$F(1,531) = 26.32, p < .001$] και έξω [$F(1,530) = 25.87, p < .001$] από το σχολείο, αλλά και ότι εκφοβίζουν πιο συχνά άλλους μέσα [$F(1,530) = 37.07, p < .001$] και έξω [$F(1,529) = 31.33, p < .001$] από το σχολείο σε σύγκριση με τα αγόρια. Επίσης, τα κορίτσια δέχονται εκφοβισμό για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα [$F(1,529) = 40.463, p < .001$] συγκριτικά με τα αγόρια. Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις για τη μεταβλητή της τάξης φοίτησης ή αλληλεπίδραση φύλου-τάξης.

Με βάση τη στατιστική δοκιμασία χ^2 βρέθηκε ότι τα κορίτσια επιλέγουν να αποκαλύψουν τα περιστατικά εκφοβισμού μέσω διαδι-

κτύου που έχουν ακούσει σε γονείς/κηδεμόνες [$\chi^2 (2) = 7.785, p < .02$]. Ακόμη, τα κορίτσια πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός μέσω διαδικτύου έχει τις ίδιες συνέπειες για το θύμα με το συμβατικό εκφοβισμό, ενώ τα αγόρια απαντούν πιο συχνά ότι δεν ξέρουν [$\chi^2 (3) = 25.28, p < .001$].

Ως προς την ταυτότητα του δράστη εκφοβισμού στο διαδίκτυο, τα αγόρια απαντούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ότι ο δράστης/ες είναι σε διαφορετικές τάξεις [$\chi^2 (8) = 41.00, p < .001$] και ότι δέχονται εκφοβισμό από πολλά κορίτσια [$\chi^2 (7) = 48.65, p < .001$]. Τα κορίτσια με τη σειρά τους υποδεικνύουν ως δράστη/ες σε εξίσου στατιστικά σημαντικό βαθμό ένα αγόρι και πολλά αγόρια [$\chi^2 (7) = 48.65, p < .001$]. Τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να εμπιστευτούν την εμπειρία του εκφοβισμού σε «κάποιο άλλο άτομο» [$\chi^2 (2) = 30.81, p < .001$], ενώ τα αγόρια επιλέγουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό να μην το πουν σε κάποιο πρόσωπο [$\chi^2 (2) = 32.01, p < .001$].

Αναφορικά με την τάξη φοίτησης βρέθηκε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες της Γ΄ Γυμνασίου αναφέρουν πιο συχνά ότι δέχονται εκφοβισμό στο διαδίκτυο από πολλά αγόρια [$\chi^2 (7) = 15.48, p < .03$]. Επίσης, οι μαθητές και οι μαθήτριες της Γ΄ Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ξέρουν ποιες είναι οι επιπτώσεις στο θύμα του εκφοβισμού μέσω διαδικτύου σε σχέση με το συμβατικό εκφοβισμό, ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες της Β΄ Λυκείου πιστεύουν ότι έχει λιγότερες επιπτώσεις για το θύμα [$\chi^2 (3) = 26.17, p < .001$].

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συνοψίζοντας, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προέκυψε ότι οι έφηβοι ανέφεραν εμπειρίες εκφοβισμού και θυμα-

τοποίησης στο φυσικό πλαίσιο και με τις νέες τεχνολογίες. Σε σχέση με τη συχνότητα, οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες ανέφεραν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι έχουν την εμπειρία της θυματοποίησης και του εκφοβισμού μία ή δύο φορές, τα ποσοστά μειώνονται όταν πρόκειται για μεγαλύτερη συχνότητα (π.χ. δύο ή τρεις φορές το μήνα) και σταθεροποιούνται ή αυξάνονται πάλι για περισσότερες φορές την εβδομάδα, χωρίς όμως να φτάνουν τα αρχικά επίπεδα αντίστοιχα με άλλες έρευνες (Beran & Li, 2005; Li, 2006, 2007; Smith et al., 2006; Ybarra & Mitchell, 2004a). Επισημαίνεται, ακόμη, ότι συνολικά τα ποσοστά εκφοβισμού στο φυσικό χώρο και ηλεκτρονικού εκφοβισμού στην παρούσα έρευνα είναι μικρότερα και σε ορισμένες περιπτώσεις είναι σε συμφωνία με εκείνα άλλων ερευνών (Beran & Li, 2005; Li, 2006, 2007; Patchin & Hinduja, 2006; Smith et al., 2006).

Η έρευνα έδειξε ακόμη ότι υφίσταται ένας κύκλος εκφοβισμού-θυματοποίησης, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν περιορίζονται σε ένα ρόλο, του δράστη ή του θύματος. Συγκεκριμένα, οι δράστες εκφοβισμού αναφέρουν και θυματοποίηση στο φυσικό χώρο, αλλά και με τις νέες τεχνολογίες. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τη σχέση μεταξύ εκφοβισμού στο φυσικό χώρο και ηλεκτρονικού εκφοβισμού, καθώς οι δράστες παραδοσιακών μορφών εκφοβισμού επεκτείνουν τη δράση τους και στις νέες τεχνολογίες, ενώ τα θύματα εκφοβισμού σε φυσικό πλαίσιο γίνονται στόχος επίθεσης και με ηλεκτρονικά μέσα, γεγονός που υποδεικνύει τη διαπλοκή ανάμεσα στον εικονική πραγματικότητα και το φυσικό κόσμο με τις συμπεριφορές να μεταφέρονται από τη μια πραγματικότητα στην άλλη (Beran & Li, 2005; Willard, 2006). Από την άλλη, διαπιστώθηκε ότι τα θύματα παραδοσιακού εκφοβισμού δεν επιλέγουν την αντεκδίκηση με τις νέες τεχνολογίες. Σε αντίστοιχα συμπε-

ράσματα κατέληξε η έρευνα των Beran και Li (2005), στην οποία τα θύματα εκφοβισμού στο φυσικό χώρο γίνονταν θύματα και με ηλεκτρονικά μέσα. Επίσης, οι έρευνες της Li (2007) και των Ybanga και Mitchell (2004a, b) επιβεβαίωσαν την εναλλαγή των ρόλων δράστη-θύματος και τη σχέση μεταξύ παραδοσιακού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού, ενώ, αντίθετα με την παρούσα έρευνα, βρήκαν ότι τα θύματα παραδοσιακού εκφοβισμού ήταν και δράστες ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός εκδηλώνεται με διαφορετικές μορφές και ότι η εμπειρία των εφήβων είναι σε συνάρτηση με τον τύπο εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τον εκφοβισμό με κινητό τηλέφωνο οι έφηβοι αναφέρουν ως πιο συχνό τύπο εκφοβισμού τις τηλεφωνικές κλήσεις, ακολουθούν ο εκφοβισμός με γραπτά μηνύματα και ένας συνδυασμός γραπτών μηνυμάτων και τηλεφωνικών κλήσεων. Από την άλλη, σε σχέση με τον εκφοβισμό στο διαδίκτυο, οι περισσότεροι έφηβοι ανέφεραν ότι δέχονται εκφοβισμό σε χώρο συζήτησης και ακολουθούν ο εκφοβισμός σε ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και σε πρόγραμμα άμεσης επικοινωνίας. Τα περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης είναι πιο συχνά έξω από το πλαίσιο του σχολείου, όπως στην έρευνα των Smith και συνεργατών (2006), κάτι που είναι αναμενόμενο, δεδομένου ότι έξω από το σχολείο οι έφηβοι μπορούν πιο εύκολα και χωρίς εποπτεία και έλεγχο από ενήλικες να χρησιμοποιούν το κινητό τηλέφωνο και το διαδίκτυο. Το γεγονός, όμως, ότι περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού εκδηλώνονται και μέσα στο σχολείο και ειδικά στη συχνότητα «πολλές φορές την εβδομάδα» σε παραπλήσια ποσοστά με αυτά έξω από το σχολείο, υποδεικνύουν την ανεπάρκεια του σχολείου να εποπτεύσει τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών και να προστατέψει τους εφήβους από την έκθεσή

τους σε περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς. Σε σχέση με αυτό το εύρημα ήδη ο Olweus (2003) έχει επισημάνει ότι η αποχή από την ενεργητική παρεμπόδιση των προβλημάτων εκφοβισμού υπονοεί σιωπηρή απόδοχή του.

Η έρευνα, επίσης, επιβεβαίωσε τη σχέση μεταξύ της εμπειρίας του ηλεκτρονικού εκφοβισμού μέσα και έξω από το σχολείο. Διαπιστώθηκε ένας κύκλος εκφοβισμού και θυματοποίησης και εναλλαγή των ρόλων δράστη-θύματος ηλεκτρονικού εκφοβισμού μέσα και έξω από το σχολείο, αντίστοιχα όπως μεταξύ συμβατικού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού, με τη διαφορά ότι τα θύματα συμβατικού εκφοβισμού δεν προχωρούν σε συμπεριφορές ηλεκτρονικού εκφοβισμού, ενώ τα θύματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού εκφοβίζουν άλλους. Είναι πιθανόν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που εναλλάσσονται στους ρόλους του δράστη και θύματος να εντάσσονται σε μία ευρύτερη ομάδα με σταθερά πρόσωπα τους «δράστες-θύματα», τα οποία καταφεύγουν, ίσως, πιο εύκολα, σε αντίποινα στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό που δέχονται, εξαιτίας των ιδιαίτερων γνωρισμάτων των νέων τεχνολογιών, όπως η ανωνυμία, η αλλαγή της ταυτότητας και η απουσία άμεσης ανατροφοδότησης της συμπεριφοράς εκφοβισμού (Patchin & Hinduja, 2006; Tettegah, Betout, & Taylor, 2006).

Αντίστοιχα με τις διεθνείς έρευνες για συμβατικές και ηλεκτρονικές μορφές εκφοβισμού (Li, 2006, 2007), βρέθηκε ότι οι έφηβοι που έχουν ακούσει για περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού επιλέγουν κυρίως τους φίλους τους για να το πουν, και ακόμη περισσότεροι επιλέγουν να μη μιλήσουν σε κανέναν. Ο τρίτος ρόλος που μπορεί να αποδοθεί στους μαθητές και μαθήτριες που δεν εμπλέκονται άμεσα ως δράστες ή θύματα, αλλά έχουν επίγνωση της συμπεριφοράς ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι αυτός του παρατηρητή (bystander).

Οι έφηβοι τοποθετήθηκαν σχετικά με τις συνέπειες του ηλεκτρονικού εκφοβισμού έναντι συμβατικών μορφών, και διαφάνηκε ότι, αν και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός αποτελεί μια σχετικά νέα συμπεριφορά, έχουν διαμορφώσει άποψη, παρόλο που ακόμη μοιράζεται στις επιλογές απάντησης «λιγότερες έως περισσότερες επιπτώσεις».

Σε σχέση με την ταυτότητα του δράστη, οι περισσότεροι έφηβοι, στόχοι ηλεκτρονικού εκφοβισμού, ανέφεραν ότι δε γνωρίζουν ποιους τους εκφοβίζει, και αυτό μπορεί να αποδοθεί στα ιδιαίτερα γνωρίσματα των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας, όπως ότι κάποιος μπορεί να διατηρήσει την ανωνυμία του αποκρύπτοντας την ταυτότητά του ή να χρησιμοποιήσει ψεύτικη ταυτότητα (Belsey, 2004, 2006).

Ως προς το φύλο του δράστη αναφέρονται εξίσου αγόρια και κορίτσια, ένας ή περισσότεροι στον αριθμό (Smith et al., 2006), ενώ η διάρκεια της εμπειρίας του εκφοβισμού προσδιορίζεται σε μία ή δύο εβδομάδες.

Οι έφηβοι που έχουν δεχθεί ηλεκτρονικό εκφοβισμό επιλέγουν κυρίως τους φίλους τους για να εκμυστηρευτούν την εμπειρία τους ή ακόμη δεν το λένε σε κανέναν. Η επιλογή των εφήβων στην παρούσα έρευνα να μιλήσουν σε φίλους ή να μην εμπιστευθούν σε κάποιο πρόσωπο την εμπειρία της θυματοποίησης και ακόμη η επιφυλακτικότητα να μιλήσουν σε ενήλικες είναι αντίστοιχη με αυτή που βρέθηκε σε άλλες έρευνες για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (Li, 2006, 2007; National Children's Home, 2005; Patchin & Hinduja, 2006; Smith et al., 2006), αλλά και παραδοσιακών μορφών εκφοβισμού (Colvin, Tobin, Beard, Hagan, & Sprague, 1998; Harris & Petrie, 2002; Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005; Glover, Gough, Johnson, & Cartwright, 2000; Rigby & Bagsaw, 2003; Unnever & Cornell, 2004). Στην περίπτωση του ηλεκτρονικού εκφοβι-

σμού η διστακτικότητα των εφήβων να μιλήσουν σε ενήλικες οφείλεται σε φόβο ότι θα τους πάρουν το κινητό τηλέφωνο ή θα απαγορεύσουν τη χρήση του διαδικτύου, γεγονός που συνεπάγεται την περιθωριοποίησή τους από την ομάδα των συνομηλίκων. Επίσης, οι έφηβοι αποφεύγουν να απευθυνθούν σε ενήλικες, γιατί πιστεύουν ότι μπορεί να προκαλέσουν τους δράστες περισσότερο, οι οποίοι θα προχωρήσουν σε αντίποινα. Ακόμη, πολλοί έφηβοι φαίνεται να αμφισβητούν ότι οι ενήλικες θα κάνουν κάτι για να τους βοηθήσουν, αποφεύγουν τη συνεργασία και επιλέγουν τη σιωπή ή τους φίλους για να μιλήσουν σχετικά με τη θυματοποίηση που έχουν υποστεί με ηλεκτρονικά μέσα (Belsey, 2004, 2006; Beran & Li, 2005; Li, 2006, 2007; National Children's Home, 2005; Strom & Strom, 2005a, b; Willard, 2006). Υπογραμμίζεται ότι παρόμοια αντίδραση έχουν και τα θύματα παραδοσιακών μορφών εκφοβισμού (Harris & Petrie, 2002; Harris, Petrie, & Willoughby, 2002; Rigby & Bagsaw, 2003). Οι Gamliel και συνεργάτες (2003) επισημαίνουν ότι οι νέοι καταφεύγουν στη βοήθεια των ενηλίκων στην περίπτωση που τους θεωρήσουν βοηθητικούς. Το γεγονός ότι παρόμοια στάση τηρούν και οι μαθητές και μαθήτριες που έχουν ακούσει για περιστατικά εκφοβισμού καθιστά επιτακτική την ανάγκη δημιουργίας μια σχέσης εμπιστοσύνης με γονείς και εκπαιδευτικούς, ώστε να ενθαρρυνθούν να αναφέρουν τα περιστατικά εκφοβισμού, ενώ οι ενήλικες από την πλευρά τους δεν πρέπει να παραβλέπουν τις αναφορές αυτές, αλλά να τις αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα (Campbell, 2005a; Li, 2007).

Επιπρόσθετα, στην πλειοψηφία τους οι έφηβοι, ανεξάρτητα από τη συμμετοχή τους σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού, δε συμφωνούν με την απαγόρευση της κατοχής κινητών τηλεφώνων και της χρήσης του διαδικτύου μέσα στο σχολείο, γιατί πιστεύουν ότι οι δράστες θα εξακολουθούν να εκφοβίζουν, είτε κρυφά μέσα στο σχο-

λείο είτε μετά το σχολείο, όπως αντίστοιχα διαπιστώθηκε στην έρευνα των Smith και συνεργατών (2006).

Σε συνάρτηση με τη μεταβλητή του φύλου βρέθηκε ότι, όπως και στον εκφοβισμό στο φυσικό πλαίσιο, έτσι και στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, ανεξαρτήτως τύπου, τα αγόρια υπερείχαν στο ρόλο του δράστη (Li, 2006, 2007), αλλά η εμπειρία των δύο φύλων διαφοροποιείται περαιτέρω με βάση τον τύπο ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Smith et al., 2006). Διαφορές φύλου διαπιστώθηκαν και σε επιμέρους διαστάσεις, ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι και τα δύο φύλα αναφέρουν ως δράστες άτομα του αντίθετου φύλου. Ειδικότερα, σε σχέση με τον εκφοβισμό με κινητό τηλέφωνο διαπιστώθηκε η υπεροχή των αγοριών στο ρόλο του δράστη με τα αγόρια να εκφοβίζουν άλλους πιο συχνά μέσα και έξω από το σχολείο συγκριτικά με τα κορίτσια, ενώ δε βρέθηκαν διαφορές φύλου στη θυματοποίηση. Από την άλλη, διαπιστώθηκε αντίστροφη σχέση στον εκφοβισμό στο διαδίκτυο με τα κορίτσια να αναφέρουν ότι εκφοβίζουν πιο συχνά άλλους μέσα και έξω από το σχολείο σε σύγκριση με τα αγόρια, αλλά και ότι θυματοποιούνται πιο συχνά από τα αγόρια μέσα και έξω από το σχολείο στο διαδίκτυο. Ακόμη, βρέθηκε ότι η εμπειρία της θυματοποίησης στο διαδίκτυο διήρκησε περισσότερο χρονικό διάστημα για τα κορίτσια από ό,τι για τα αγόρια.

Μια παρατήρηση είναι ότι και τα δύο φύλα ανέφεραν ως δράστη/ες κυρίως άτομα του αντίθετου φύλου, ενώ στις συμβατικές μορφές εκφοβισμού τα κορίτσια αναφέρουν αγόρια και κορίτσια ως δράστες, ενώ τα αγόρια κυρίως αγόρια (Olweus, 1993). Η δυνατότητα που δίνουν οι νέες τεχνολογίες στους εφήβους να δοκιμάσουν συμπεριφορές έξω από τα συνηθισμένα πρότυπα (Environics Research Group, 2000) και η αποδέσμευση από όψεις των κοινωνικά αποδεκτών ρόλων (Ybarra & Mitchell, 2004b) μπορεί να εξηγεί την ίση αντιπροσώπευση των δύο φύλων στο ρόλο του δράστη.

Αυτό που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι όχι μόνο ότι τα αγόρια και κορίτσια θύματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού μιλούν σε διαφορετικά πρόσωπα για την εμπειρία τους, αλλά ακόμη ότι η αντίδρασή τους διαφοροποιείται ανάλογα με τον τύπο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, και αυτό ισχύει και για τα δύο φύλα. Το γεγονός ότι τα αγόρια μιλούν για τη θυματοποίησή τους με κινητό τηλέφωνο, αλλά όχι μέσω του διαδικτύου και τα κορίτσια, αν και λένε σε φίλους για τον εκφοβισμό που έχουν δεχθεί με κινητό τηλέφωνο, αλλά εμπιστεύονται σε άλλα άτομα την εμπειρία τους στο διαδίκτυο, υποδεικνύει ότι και τα δύο φύλα προσδίδουν διαφορετική βαρύτητα και σοβαρότητα στα περιστατικά εκφοβισμού ανάλογα με το μέσο με το οποίο συμβαίνει ο εκφοβισμός. Η διαπίστωση αυτή παραπέμπει στα αποτελέσματα της έρευνας των McLaughlin, Arnold και Boyd (2005), στην οποία βρέθηκε ότι οι αντιδράσεις των μαθητών και μαθητριών μαρτύρων σε περιστατικά συμβατικού εκφοβισμού καθορίζεται από το είδος του εκφοβισμού. Το γεγονός ότι τα κορίτσια πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός με κινητό τηλέφωνο και στο διαδίκτυο έχει τις ίδιες επιπτώσεις με τις συμβατικές μορφές εκφοβισμού, ενώ τα αγόρια απαντούν ότι δεν ξέρουν, είναι πιθανόν να είναι ένας από τους λόγους για τους οποίους τα κορίτσια επιλέγουν να μιλήσουν σε γονείς/κηδεμόνες, αναγνωρίζοντας τη σοβαρότητα των επιπτώσεων της συμπεριφοράς εκφοβισμού. Η επιλογή των κοριτσιών να απευθυνθούν σε γονείς για να μιλήσουν για τα επεισόδια εκφοβισμού, τα οποία έχουν ακούσει, θα μπορούσε ακόμη να αποδοθεί στο ότι τα κορίτσια απευθύνονται πιο εύκολα σε άλλους για να συζητήσουν κάποιο θέμα συγκριτικά με τα αγόρια.

Σε σχέση με την ηλικία και την εμπειρία ηλεκτρονικού εκφοβισμού/θυματοποίησης αναφέρθηκαν παρόμοιες εμπειρίες από μικρότερους και μεγαλύτερους εφήβους. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει μείωση των αναφορών εκφοβισμού/θυματοποίησης με την ηλικία αντίθετα με τις παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού -τουλάχιστον τις πιο

άμεσες και σωματικές μορφές- μπορεί να αποδοθεί στο ότι οι μεγαλύτεροι έφηβοι, 15-17 ετών, συνδέονται πιο συχνά στο διαδίκτυο από τους μικρότερους και ακόμη ότι είναι πιο ανεξάρτητοι στο να χρησιμοποιούν ιδιωτικά τα μέσα ηλεκτρονικής επικοινωνίας (Smith et al., 2006; Ybarra & Mitchell, 2004a).

Το πιο αξιοσημείωτο εύρημα της παρούσας έρευνας, αντίστοιχα με τις διεθνείς έρευνες, είναι ότι οι έφηβοι είναι δύσπιστοι απέναντι στους ενήλικες, επιλέγοντας να κρατούν για τον εαυτό τους την εμπειρία της ταπείνωσης που συνεπάγεται ο εκφοβισμός σε οποιαδήποτε μορφή και αν εκδηλώνεται. Φαίνεται, ωστόσο, ότι την «κουλτούρα της σιωπής» (κατά τους Smith και Morita, 1999) την έχουν προφανώς επιβάλει οι ίδιοι οι ενήλικες με τις πράξεις τους ή τις παραλείψεις τους. Για αυτό το λόγο, απώτερος στόχος των μελλοντικών σχετικών ερευνών, ανεξάρτητα από τις επιμέρους μεταβλητές που θα εξετάσουν, είναι η ενημέρωση και πληροφόρηση των γονέων και εκπαιδευτικών για τις προκλήσεις που δημιουργούνται από τη χρήση των τεχνολογιών και η ανάπτυξη στρατηγικών πρόληψης και παρέμβασης στα προβλήματα που προκύπτουν.

Περιορισμοί της έρευνας- Προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση

Η έρευνα διενεργήθηκε σε αστικό πληθυσμό, δηλαδή σε σχολεία μεγάλου αστικού κέντρου, ειδικότερα στο Λύκειο, και πιο συγκεκριμένα σε Λύκεια Γενικής Παιδείας, επομένως πρέπει να δοθεί προσοχή όσον αφορά στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, γιατί είναι πιθανόν οι έφηβοι σε μικρότερα αστικά κέντρα ή και χωριά να έχουν διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες, όπως και οι έφηβοι που φοιτούν σε Επαγγελματικά/Τεχνικά Λύκεια.

Στη συγκεκριμένη έρευνα ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση στο φυσικό χώρο αξιολογήθηκαν με δύο ερωτήσεις, χωρίς ακόμη να δι-

αφοροποιηθούν οι μορφές παραδοσιακού εκφοβισμού. Αυτό συνεπάγεται ότι δεν είναι δυνατή η διαπίστωση του τρόπου με τον οποίο συνδέονται οι επιμέρους μορφές εκφοβισμού στο φυσικό χώρο με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Δεδομένου μάλιστα του συγχρονικού σχεδιασμού της έρευνας, δεν μπορούμε να συνάξουμε αιτιακές σχέσεις για το σύνολο των μεταβλητών που εξετάστηκαν.

Το ερωτηματολόγιο εξετάζει τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό σε δύο ενότητες και δε διαφοροποιεί περαιτέρω τις επιμέρους μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται, ώστε να προσδιοριστεί με μεγαλύτερη σαφήνεια η εμπειρία ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε μαθητές και μαθήτριες.

Ανεξάρτητα, όμως, από τους παραπάνω περιορισμούς, η έρευνα αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια να καταγραφεί η εμπειρία που έχουν οι έφηβοι με συμπεριφορές εκφοβισμού και θυματοποίησης μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών μέσα και έξω από το σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν ότι η υιοθέτηση των μέσων ηλεκτρονικής επικοινωνίας συνεπάγεται την αντιμετώπιση προκλήσεων οι οποίες εκθέτουν τους εφήβους σε εμπειρίες αντίστοιχες με εκείνες σε φυσικό πλαίσιο, όπως υποδεικνύουν και οι σχετικές έρευνες στο διεθνή χώρο. Επιπρόσθετα, η συμβολή της έρευνας έγκειται στο ότι παρέχει το πλαίσιο για νέες έρευνες, αφού θέτει μια σειρά από ερωτήματα προς διερεύνηση, όπως το αν η εικονική πραγματικότητα αποτελεί επέκταση του φυσικού πλαισίου ή αν εκεί διαμορφώνονται μοναδικές συνθήκες και ευκαιρίες για εκδήλωση επιθετικών προτύπων αλληλεπίδρασης. Ακόμη, οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να αποσαφηνίσουν, μεταξύ άλλων, το προφίλ των εμπλεκομένων σε επεισόδια ηλεκτρονικού εκφοβισμού, τις ψυχοκοινωνικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν δράστες και θύματα, τους ρόλους που δημιουργούνται στην ομάδα των συνομηλίκων, καθώς και τις επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και κοινωνική ζωή των νέων εκείνων που πρωταγωνιστούν στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Οι έ-

ρευνες θα πρέπει, επίσης, να επεκταθούν και σε μικρότερες ηλικιακές ομάδες, ώστε να προσδιοριστεί χρονικά το σημείο υψηλού κινδύνου για την εμπλοκή σε επιθετικές συμπεριφορές μέσω των νέων τεχνολογιών, αλλά και να μελετηθεί η συμπεριφορά ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε σχέση με άλλες μεταβλητές, όπως αυτής του φύλου. Οι έρευνες για τις παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού μπορεί να συμβάλουν στην κατανόηση της συμπεριφοράς εκφοβισμού με τα ηλεκτρονικά μέσα, αλλά συγχρόνως πρέπει να ληφθούν υπόψη τα μοναδικά χαρακτηριστικά του ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Belsey, B. (2004). *What is cyberbullying?* Retrieved from http://www.cyberbullying.ca/Cyberbullying_Information.pdf.
- Belsey, B. (2006). *Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation*. Retrived from http://cyberbullying.ca/pdf/feature_dec2005.pdf.
- Beran, T., & Li, Q. (2004). A new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32, 265-277.
- Campbell, M. (2005a). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 15, 68-76.
- Campbell, M. (2005b). *The impact of the mobile phone on young people's social life*. Paper presented to the Social Change in the 21st Century Conference.
- Chisholm, J. F. (2006). Cyberspace violence against girls and adolescent females. *Annals New York Academy of Sciences*, 1087, 74-89.
- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S., & Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioral Education*, 8, 293-319.
- Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying. A theoretical and conceptual review. *Journal of Psychology*, 217, 182-188.

- Environics Research Group (2000). *Young Canadians in a wired world*. Retrieved from <http://www.environics.ca/>.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research, 20*, 81-91.
- Gamliel, T., Hoover, J. H., Daughtry, D. W., & Imbra, C. M. (2003). A qualitative investigation of bullying: the perspectives of fifth, sixth and seventh graders in a USA Parochial School. *School Psychology International, 24*, 405-420.
- Gillis, C. (2006). You Have Hate Mail. *Macleans, 119*, 2, 1-1.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research, 42*, 141-156.
- Harris, S., & Petrie, G. (2002). A study of bullying in the middle school. *NASSP Bulletin, 86*, 42-53.
- Harris, S., Petrie, G., & Willoughby, W. (2002). Bullying among 9th graders: An exploratory study. *NASSP Bulletin, 86*, 3-14.
- Keith, S., & Martin, M. E. (2005) Cyber-bullying: creating a culture of respect in a cyber world. *Reclaiming Children and Youth, 13*, 224-228.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools. A research of gender differences. *School Psychology International, 27*, 157-170.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior, 23*, 1777-1791.
- McLaughlin, C., Arnold, R., & Boyd, E. (2005). Bystanders in Schools: What do they do and what do they think? Factors influencing the behaviour of english students as bystanders. *Pastoral Care, 17*-22.
- National Children's Home (2005). Putting U in the picture. www.nch.org.uk
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4*, 148-169.
- Rigby, K., & Bagsaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in Schools. *Educational Psychology, 23*, 535-546.

- Smith, P. K., & Morita, Y. (1999). Introduction. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 1-4). London: Routledge.
- Smith, P., 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*. <http://www.antibullyingalliance.org/ResearchEvaluationTeamResearchReport.htm>.
- Spears, B., Slee, P., Owens, L., & Johnson, B. (2009). Behind the scenes and screens. insights into the human dimension of covert and cyberbullying. *Journal of Psychology*, 217, 189-196.
- Stover, D. (2006). Treating cyberbullying as a school violence issue. *The Education Digest*, 72, 40-42.
- Strom, P. S., & Strom, R. D. (2005a). When teens turn cyberbullies. *The Education Digest*, 71, 35-41.
- Strom, P. S., & Strom, R. D. (2005b). Cyberbullying by adolescents: a preliminary assessment. *The Educational Forum*, 70, 21-33.
- Tettegah, S. Y., Betout, D., & Taylor, K. R. (2006). Cyber-bullying and schools in an electronic era. *Technology and Education*, 8, 17-28.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30, 373-388.
- Willard, N. (2006). Flame Retardant. *School Library Journal*, 52, 54-56.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004a). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004b). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27, 319-336.
- Καπατζιά, Α. (2008). *Ηλεκτρονικός εκφοβισμός: διερεύνηση της φύσης και της έκτασης του φαινομένου σε εφήβους*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΚΥΒΕΡΝΟΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΕΙΑ: ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ-ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

Λάμπρος Λαζούρας, PhD

Ερευνητής-ψυχολόγος του Κέντρου Ερευνών Νοτιο-Ανατολικής Ευρώπης (SEERC) και λέκτορας Ψυχολογίας του Διεθνούς Τμήματος του Πανεπιστημίου του Sheffield

Δέσποινα Ούρδα, MSc.

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, Υποψήφια διδάκτωρ, Επιστημονική Συνεργάτιδα Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών στη Φυσική Αγωγή, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Επιθετικότητα και εκφοβισμός στην εφηβεία

Στην εφηβεία εκδηλώνεται πλήθος συμπεριφορών, που είναι ικανές να καθορίσουν τη βιολογική, ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου. Για παράδειγμα, το κάπνισμα ή η υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ ή άλλες ανθυγιεινές συνήθειες έχουν σημα-

ντικά αυξημένες πιθανότητες να παγιωθούν και να επαναληφθούν στην ενήλικη ζωή όταν έχουν ξεκινήσει κατά τη διάρκεια των εφηβικών χρόνων (Bauman & Phongsavan, 1999; Bina, Graziano, & Bonino, 2006; Chen & Kandel, 1995). Σύμφωνα με την νευρολογική θεώρηση της Steinberg (2004, 2007), οι έφηβοι τείνουν να εμπλέκονται σε επικίνδυνες για τον εαυτό τους καταστάσεις περισσότερο από τους ενήλικες. Η εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς αποδίδεται στην ατελή διαμόρφωση ορισμένων κέντρων του εγκεφάλου που εμπλέκονται στην κατανόηση και τον έλεγχο της αλληλουχίας δράσης-αμοιβής. Βάσει άλλων επιστημονικών θεωριών, που εστιάζουν στο ρόλο των κοινωνικών προτύπων και της κοινωνικής μάθησης, υποστηρίζεται ότι οι έφηβοι, στην προσπάθειά τους να ενσωματωθούν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και δίκτυα αλλά και λόγω της έντονης επιθυμίας τους να διαμορφώσουν την κοινωνική τους ταυτότητα, πολλές φορές καταφεύγουν σε πράξεις και ενέργειες που εύκολα χαρακτηρίζονται ως ακραίες, επικίνδυνες και κοινωνικά ανεπιθύμητες (Cohen & Prinstein, 2006; Jaccard, Blanton, & Dodge, 2005; Petraitis, Flay, & Miller, 1995).

Σχετικά με τη βία και την επιθετικότητα, μελέτες υπό το πρίσμα της εξελικτικής ψυχολογίας έχουν δείξει ότι, αν και οι βάσεις για την επιθετικότητα και τις βίαιες αντιδράσεις τίθενται κατά τα αρχικά στάδια της ανάπτυξης του παιδιού (π.χ. κατά την νηπιακή ηλικία), η εκδήλωση των αποκλινοσών αυτών συμπεριφορών γίνεται πιο εμφανής με την πάροδο της ηλικίας (Berk, 2003; Cote, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin, & Tremblay, 2006). Συγκεκριμένα, μελέτες έχουν δείξει ότι κατά τη διάρκεια της εφηβείας εκδηλώνονται αρκετά περιστατικά εκφοβισμού και εγκληματικότητας που πολλές φορές έχουν τις ρίζες τους στο σχολείο και την οικογένεια (Baldry, 2003; Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan, & Scheidt, 2003). Χαρακτηριστικό παρά-

δειγμα ακραίων περιστατικών βίας στην εφηβεία αποτελούν οι περιπτώσεις μαθητών Γυμνασίου² που δολοφόνησαν συμμαθητές τους και έπειτα αυτοκτόνησαν, προκαλώντας έτσι το κοινό αίσθημα. Άμεση συνέπεια είναι η αυξημένη προσοχή και εγρήγορση των αρμόδιων φορέων και αρχών αλλά και η εκπόνηση προγραμμάτων πρόληψης της βίας και της επιθετικότητας.

Κυβερνοεκφοβισμός: Ένα Παλιό Πρόβλημα με Σύγχρονα Χαρακτηριστικά

Τα τελευταία χρόνια η εξέλιξη της τεχνολογίας έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ανθρώπινη επικοινωνία και έχει αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι άνθρωποι έρχονται σε επαφή, συναλλάσσονται ή δημιουργούν κοινωνικές επαφές και δίκτυα (Livingstone, 2008; Patchin & Hinduja, 2006, 2010). Παρά τα θετικά επιτεύγματα όμως, η τεχνολογία και οι ηλεκτρονικές συσκευές μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για αρνητικούς σκοπούς. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της περασμένης δεκαετίας καταγράφηκαν αρκετά περιστατικά εκφοβισμού και δημόσιου διασυρμού μέσω της χρήσης ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης (Facebook), κινητών τηλεφώνων (SMS, MMS), και ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και επικοινωνίας (chatting, emailing κ.λπ.). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση ενός μαθητή Γυμνασίου από τον Καναδά που εγκατέλειψε το σχολείο αφού ανακάλυψε ότι ορισμένοι από τους συμμαθητές του είχαν αναρτήσει βίντεο με προσωπικές στιγμές του, το οποίο είχαν δει εκατομμύρια χρήστες του διαδικτύου (Li, 2007; Slonje & Smith,

² Ένα από τα πιο γνωστά περιστατικά αποτελεί η τραγωδία στο Γυμνάσιο Columbine στο Colorado των ΗΠΑ το 1999, κατά την οποία δύο μαθητές εισέβαλλαν ένοπλοι και αφού τραυμάτισαν πάνω από 20 άτομα, αφαίρεσαν τη ζωή 12 συμμαθητών τους και ενός καθηγητή και τελικά αυτοκτόνησαν.

2008). Παρόμοια φαινόμενα ‘κυβερνοεκφοβισμού’ έχουν λάβει επιδημικές διαστάσεις τόσο στις ΗΠΑ και τον Καναδά όσο και στις χώρες τις Ε.Ε. (Junoven & Gross, 2008; Li, 2007; Patchin & Hinduja, 2006).

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο κυβερνοεκφοβισμός έχει αρκετά κοινά με τις πιο παραδοσιακές μορφές σχολικού εκφοβισμού και επισημαίνουν την ανάγκη για παρεμβάσεις που θα προλαμβάνουν παρόμοια φαινόμενα (Beran & Li, 2007; Campbell, 2005; Li, 2007). Ωστόσο, οποιαδήποτε προσπάθεια πρόληψης του κυβερνοεκφοβισμού θα είναι ελλιπής αν δε βασίζεται σε επιστημονικά τεκμηριωμένες απόψεις και ερευνητικά δεδομένα που να αναδεικνύουν τους παράγοντες και τις αιτίες που προκαλούν αυτές τις μορφές επιθετικότητας. Ο κατάλογος των παραγόντων αποδεικνύεται εξαιρετικά μακροσκελής και περιλαμβάνει κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, καθώς και συναισθήματα, κοινωνικές επιρροές και προσωπικές σχέσεις και αντιπαλότητες μεταξύ θυμάτων και θυτών (Ang & Goh, 2010; Calvete, Orue, Villardon, & Padilla, 2010; Hoff & Mitchell, 2009; Tokunaga, 2010). Ο σκοπός των επιστημονικών μελετών και των αυστηρών πειραματικών σχεδιασμών όμως δεν είναι απλά να καταγράψει τα πιθανά αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς στην εφηβεία αλλά να προσπαθήσει να κατανοήσει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμων αυτής της ηλικιακής βαθμίδας καθώς και τον τρόπο με τον οποίο επιδρούν και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους. Αυτός ο σκοπός πραγματώνεται καλύτερα με τη χρήση συγκεκριμένων ψυχολογικών μοντέλων που ερμηνεύουν την ανθρώπινη συμπεριφορά στη βάση ενός τεκμηριωμένου πλαισίου εννοιών, κανόνων αλληλεπίδρασης και συσχετίσεων. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να ερμηνεύσει το φαινόμενο του κυβερνοεκφοβισμού στην εφηβική ηλικία μέσα από ένα θεωρητικό μοντέλο που περιγράφει, εξηγεί

και προβλέπει την επίδραση κοινωνικών-ψυχολογικών και γνωστικών παραγόντων.

B

Η κοινωνική-ψυχολογική και γνωστική θεώρηση

Σύμφωνα με τη θεωρία της αιτιολογημένης δράσης (Theory of Reasoned Action) τα άτομα προβαίνουν σε συγκεκριμένες ενέργειες αφού πρώτα έχουν εκτιμήσει τα πιθανά οφέλη από αυτές (Fishbein & Ajzen, 1975; Sheppard, Hartwick, & Warshaw, 1988). Για παράδειγμα, αν μια συμπεριφορά αποτιμηθεί από το άτομο ως επικίνδυνη ή επιζήμια για την υγεία, τότε οι πιθανότητες εμφάνισής της μειώνονται. Αντίθετα, συμπεριφορές με πολλαπλά αναμενόμενα οφέλη έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιδιώκονται (Armitage & Conner, 2001; Conner & Armitage, 1998). Αυτές οι αντιλήψεις που έχουν επιβεβαιωθεί κατά το παρελθόν από πειραματικά δεδομένα αποτυπώθηκαν και στη θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour), η οποία αποτελεί συνέχεια της θεωρίας της αιτιολογημένης δράσης εστιάζοντας επίσης και στο ρόλο του αντιλαμβανόμενου ελέγχου (Ajzen, 2002). Έτσι, σύμφωνα με τη θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (ΘΣΣ), το άτομο θα προβεί σε συγκεκριμένες ενέργειες, αν πιστεύει ότι αυτές θα οδηγήσουν σε επιθυμητά αποτελέσματα και αν έχει αυξημένη αίσθηση ότι μπορεί να τα καταφέρει. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς έχει αυξημένη επίδραση στην περίπτωση που δεν υπάρχουν εξωγενείς παράγοντες που να εμποδίζουν το άτομο να ενεργήσει με τον τρόπο που επιθυμεί. Επιπροσθέτως, οι προαναφερόμενες θεωρίες επισημαίνουν το ρόλο και τη σημασία της κοινωνικής νόρμας: Αν το άτομο πιστεύει πως μια συγκεκριμένη συμπεριφορά είναι κοινωνικά αποδεκτή από ανθρώπους που θεωρεί σημαντικούς στη ζωή του, ή ότι η εν λόγω συμπεριφορά είναι αρκετά δη-

μοφιλής, τότε θα έχει ισχυρότερη πρόθεση να την εκδηλώσει. Τέλος, οι στάσεις, η κοινωνική νόρμα και οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας οδηγούν σε ισχυρότερες προθέσεις, οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούν το βαρόμετρο για την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ΘΣΣ αναγνωρίζει ότι οι μεταβλητές, από τις οποίες συντίθεται (στάσεις, νόρμες, αυτο-αποτελεσματικότητα και προθέσεις), δεν είναι οι μοναδικές ορίζουσες της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αλλά επισημαίνει ότι και άλλοι παράγοντες, όπως τα στοιχεία της προσωπικότητας, η ηλικία, το φύλο και οι προδιαθέσεις, επιδρούν στη συμπεριφορά μέσω των μεταβλητών της ΘΣΣ. Με άλλα λόγια οι μεταβλητές της εν λόγω θεωρίας διαμεσολαβούν στις επιδράσεις άλλων, περισσότερο απομακρυσμένων μεταβλητών και παραγόντων. Για παράδειγμα, η προσπάθεια πρόβλεψης φαινομένων κυβερνοεκφοβισμού μέσω της ΘΣΣ θα σήμαινε τη διατύπωση προβλέψεων ότι οι έφηβοι που ασκούν (ή έχουν την πρόθεση να ασκήσουν) κυβερνοεκφοβισμό, διατηρούν πιο θετικές στάσεις απέναντι σε αυτή τη συμπεριφορά, πιστεύουν ότι ο κυβερνοεκφοβισμός είναι κοινωνικά αποδεκτός ή/και ιδιαίτερα δημοφιλής και ότι έχουν τη δυνατότητα και τις ικανότητες να ασκήσουν τον κυβερνοεκφοβισμό με επιτυχία.

Η ΘΣΣ έχει εφαρμοστεί και έχει προβλέψει με μεγάλη επιτυχία ένα εύρος συμπεριφορών στον εφηβικό πληθυσμό, όπως αυτές που σχετίζονται με την υγεία (κάπνισμα), τον αθλητισμό, τις κοινωνικές επαφές, και την εκπαίδευση (Armitage & Conner, 2000; Fishbein, 2009; Tsorbatzoudis, 2005). Παρόλα αυτά, οι ερευνητές στην κοινωνική ψυχολογία έχουν επισημάνει πολλές φορές ότι η ΘΣΣ αδυνατεί να καλύψει και να ερμηνεύσει το σύνολο των μεταβλητών και των αλληλεπιδράσεων που οδηγούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Συνέπεια αυτής της παραδοχής είναι να παρουσιάζονται είτε εναλ-

λακτικές θεωρίες είτε διευρυμένα θεωρητικά μοντέλα που βασίζονται όμως στην αρχική ΘΣΣ. Μια από αυτές τις προσπάθειες αποτελεί το μοντέλο των προτύπων-διάθεσης (Prototype/Willingness Model: Gibbons, Gerrard, Blanton, & Russell, 1998; Gerrard, Gibbons, Stock, Vande Lune, & Cleveland, 2008), σύμφωνα με το οποίο υπάρχουν δύο δυνατότητες για την πρόβλεψη της συμπεριφοράς. Η πρώτη δυνατότητα ακολουθεί το παραδοσιακό μοτίβο της ΘΣΣ, ενώ η δεύτερη εστιάζει στην αυτοματοποίηση των συμπεριφορών, τα πρότυπα και τις επιδράσεις του κοινωνικού πλαισίου. Έτσι, αντί να εστιάζει στον εκ των προτέρων σχεδιασμό της συμπεριφοράς, η δεύτερη δυνατότητα (γνωστή και ως ‘μονοπάτι αντίδρασης’ στο κοινωνικό ερέθισμα) εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο τα πρότυπα (risk prototypes) διαμορφώνονται και ενεργοποιούνται σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια, καθώς και στην προδιάθεση (willingness) του ατόμου να υποκύψει σε αυτά τα πρότυπα, κάτω από ορισμένες συνθήκες. Οι βασικές υποθέσεις αυτού του μοντέλου έχουν επιβεβαιωθεί από σειρά μελετών κυρίως επειδή αναγνωρίζουν ότι οι έφηβοι ενδέχεται να αντιδρούν μηχανιστικά (και όχι με βάση κάποιο σχέδιο) στα κοινωνικά ερεθίσματα (Gerrard et al., 2005). Τέλος, τόσο η ΘΣΣ όσο και οι μετέπειτα διαφοροποιήσεις της ή τα σχετικά με τη ΘΣΣ θεωρητικά μοντέλα εστιάζουν αρκετά στο ρόλο των αντιλήψεων χωρίς να αξιολογούν το ρόλο των ατομικών διαφορών και των προδιαθέσεων.

Ο ρόλος της ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση συνιστά την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων ανθρώπων (Cohen & Strayer, 1996) και έχει μελετηθεί εκτενώς σε σχέση με τις παραδοσιακές μορφές του παραδοσιακού εκφοβισμού.

Πιο συγκεκριμένα σειρά εμπειρικών μελετών έχει δείξει ότι τα χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με περιστατικά εκφοβισμού και επιθετικότητας κατά την εφηβική ηλικία (Gini, Albiero, Benelli, & Altoe, 2007; Jolliffe & Farrington, 2006a). Επίσης μια πρόσφατη μελέτη έδειξε ότι τα επίπεδα της ενσυναίσθησης σχετίζονται σημαντικά με την εμφάνιση περιστατικών κυβερνοεκφοβισμού σε έφηβους (Ang & Goh, 2010). Συνεπώς η ενσυναίσθηση φαίνεται να αποτελεί ένα σημαντικό ρυθμιστικό παράγοντα για την εμφάνιση του εκφοβισμού, παραδοσιακού ή ηλεκτρονικού, στην εφηβεία. Διαφαίνεται λοιπόν ότι είναι σημαντικό να διερευνηθεί κατά πόσο η ενσυναίσθηση αλληλεπιδρά με κοινωνικογνωστικούς παράγοντες, όπως αυτοί που περιγράφονται στη ΘΣΣ και στο μοντέλο προτύπων-διάθεσης, και επιτρέπει την πρόβλεψη του κυβερνοεκφοβισμού.

Σκοπός της παρούσας μελέτης

Όπως προαναφέρθηκε, η ερευνητική δραστηριότητα για τη θεματολογία του κυβερνοεκφοβισμού είναι περιορισμένη, τουλάχιστον αναφορικά με τη μελέτη των κοινωνικών και ψυχολογικών μηχανισμών. Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να καλύψει εν μέρει αυτό το κενό διερευνώντας πώς οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εφήβων απέναντι στον κυβερνοεκφοβισμό αλληλεπιδρούν με τις μεταβλητές που προέρχονται από τη ΘΣΣ και το μοντέλο προτύπων-διάθεσης. Συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις: α) η ενσυναίσθηση και οι μεταβλητές της ΘΣΣ και του μοντέλου προτύπων-διάθεσης θα επιδρούν άμεσα στις προθέσεις για κυβερνοεκφοβισμό και β) οι μεταβλητές της ΘΣΣ θα μεσολαβούν στην επίδραση της ενσυναίσθησης στις προθέσεις για εκδήλωση κυβερνοεκφοβισμού.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Η παρούσα μελέτη αποτελεί τμήμα ενός μεγάλου Ευρωπαϊκού προγράμματος (DAPHNE III) για τον κυβερνοεκφοβισμό στην εφηβεία που πραγματοποιήθηκε σε έξι χώρες-μέλη της Ε.Ε. (Ελλάδα, Αγγλία, Ιταλία, Πολωνία, Ισπανία, Γερμανία). Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ενός μόνο μέρους του συνολικού δείγματος των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου από την Ελλάδα. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα προέρχονται από 125 μαθητές των τριών τάξεων ενός Λυκείου από την Αθήνα (Μ.Ο. ηλικίας = 16.6 έτη, Τ.Α. = 0.61, 36.3% αγόρια). Η επιλογή του σχολείου έγινε από τις επίσημες λίστες του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και, τηρώντας το πρωτόκολλο για μελέτες που αφορούν νεανικούς πληθυσμούς, έγινε πλήρης ενημέρωση των μαθητών, διατηρήθηκε το απόρρητο και η ανωνυμία των απαντήσεων και ζητήθηκε η συγκατάθεση των γονέων και των αρμόδιων εκπαιδευτικών φορέων. Για την πραγματοποίηση της μελέτης δόθηκε σχετική άδεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο όπως προβλέπεται από τους σχετικούς κανονισμούς του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Μετρήσεις

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο βασίστηκε στη ΘΣΣ, ένα ερωτηματολόγιο που ποσοτικοποιεί παραμέτρους του μοντέλου προτύπων-διάθεσης και ένα που περιλάμβανε τη μέτρηση των δύο διαστάσεων της ενσυναίσθησης του Jolliffe (Basic Empathy Scale: Jolliffe & Farington, 2006b). Επίσης, καταγράφηκε η ηλικία και το φύλο των

συμμετεχόντων. Η εσωτερική συνέπεια (δείκτης Cronbach's α) χρησιμοποιήθηκε για την εκτίμηση της αξιοπιστίας των υποκλιμάκων.

Η κλίμακα μέτρησης της ενσυναίσθησης (Jolliffe & Farinngton, 2006b) περιλαμβάνει 20 ερωτήματα που αξιολογούν τη συναισθηματική (π.χ. συναισθηματική αντίδραση στα συναισθήματα άλλων ατόμων, 10 ερωτήματα) και τη γνωστική έκφραση (π.χ. κατανόηση ή αδυναμία κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, 10 ερωτήματα) της ενσυναίσθησης. Οι απαντήσεις δίνονταν σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (από 1 = *διαφωνώ απόλυτα*, ως 5 = *συμφωνώ απόλυτα*). Στην παρούσα μελέτη ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν σε αποδεκτά επίπεδα τόσο για τη γνωστική (Cronbach's α = 0.62) όσο και για τη συναισθηματική (Cronbach's α = 0.71) υπο-κλίμακα της ενσυναίσθησης.

Για την αξιολόγηση των μεταβλητών της ΘΣΣ χρησιμοποιήθηκαν μετρήσεις των στάσεων, της κοινωνικής νόρμας (περιγραφική), της αυτο-αποτελεσματικότητας και της πρόθεσης για κυβερνοεκφοβισμό. Συγκεκριμένα, οι στάσεις απέναντι στον κυβερνοεκφοβισμό μετρήθηκαν με τον μέσο όρο τεσσάρων ερωτημάτων που αξιολογούσαν τον κυβερνοεκφοβισμό (π.χ. καλή/κακή, ηθική/ανήθικη, ακίνδυνη/επικίνδυνη πράξη). Χρησιμοποιήθηκε 7-βάθμια κλίμακα (Cronbach's α = 0.79).

Η περιγραφική νόρμα μετρήθηκε με τρία ερωτήματα, τα οποία αξιολογούσαν πόσοι από τους πέντε καλύτερους φίλους (νόρμα καλύτερων φίλων) του/της ερωτώμενου/ης έχουν εμπλακεί με τον κυβερνοεκφοβισμό παρενοχλώντας κάποιον με ηλεκτρονικά μέσα (οι απαντήσεις δίνονταν αριθμητικά από 0 = *κανείς*, ως 5 = *όλοι*), πόσοι από τους συμμαθητές (νόρμα συμμαθητών) έχουν παρενοχλήσει κάποιον με ηλεκτρονικά μέσα (5-βάθμια κλίμακα, από 1 = *κανείς*, ως 5 = *σχεδόν όλοι*), πόσο συχνά ο ερωτώμενος/η έχει δει ή ακούσει παι-

διά στην ηλικία του/της να παρενοχλούν κάποιον με ηλεκτρονικά μέσα (5-βάθμια κλίμακα, από 1 = *ποτέ*, ως 5 = *πολύ συχνά*), καθώς και πόσοι από τους συνομήλικους του/της ο/η ερωτώμενος/η πιστεύει ότι έχουν παρενοχλήσει κάποιον με ηλεκτρονικά μέσα (υποκειμενική αντίληψη για τη συχνότητα εμφάνισης [επιπολασμός] του κυβερνοεκφοβισμού, ανοιχτού τύπου απάντηση από 0-100%).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα αξιολογήθηκε με τέσσερα ερωτήματα που αξιολογούσαν την τάση (situational temptation) του ατόμου να παρενοχλήσει κάποιον με ηλεκτρονικά μέσα κάτω από ορισμένες συνθήκες (5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, από 1 = *σίγουρα όχι*, ως 5 = *σίγουρα ναι*). Οι συνθήκες που περιγράφονται σε αυτή τη μέτρηση αφορούν περισσότερο στην κοινωνική επίδραση και τον μιμητισμό. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αυτός ο τρόπος εκτίμησης της αυτο-αποτελεσματικότητας χρησιμοποιείται σε μελέτες που αφορούν έφηβους, κυρίως επειδή αναδεικνύει την επίδραση του κοινωνικού πλαισίου στη συμπεριφορά τους. Ο δείκτης αξιοπιστίας για αυτή την κλίμακα ήταν υψηλός (Cronbach's $\alpha = 0.74$).

Για την ποσοτικοποίηση παραμέτρων του μοντέλου προτύπων-διάθεσης, χρησιμοποιήθηκε η πρόταση: *“Όλοι μας έχουμε γνώμη για ορισμένα άτομα. Σε αυτή την ενότητα μας ενδιαφέρει η γνώμη που έχεις για τα άτομα της ηλικίας σου που παρενοχλούν τους άλλους με ηλεκτρονικά μέσα. Σε κάθε ερώτηση βάλε σε κύκλο τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/την συνομήλικο/η σου που παρενοχλεί άλλους με ηλεκτρονικά μέσα”*. Ακολουθούσε λίστα με έξι θετικές (π.χ. έξυπνος, δημοφιλής, ανεξάρτητος) και έξι αρνητικές αξιολογικές λέξεις-προτάσεις (π.χ. μπερδεμένος, απρόσεκτος, απωθητικός, εγωιστής), με βάση τις οποίες οι συμμετέχοντες αξιολογούσαν είτε θετικά, είτε αρνητικά το πρότυπο του κυβερνοεκφοβισμού. Οι απαντήσεις δίνονταν σε 7-βάθμια κλίμακα (από 1 = *καθόλου*, ως 7 = *πάρα*

πολύ). Ο δείκτης αξιοπιστίας για κάθε υποκλίμακα (θετική και αρνητική αξιολόγηση των προτύπων) κυμάνθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα (Cronbach's $\alpha = 0.68 - 0.70$).

Αποτελέσματα

Περιγραφικά στοιχεία

Η ανάλυση της διασποράς (One Way ANOVA) χρησιμοποιήθηκε για να εξακριβωθούν πιθανές διαφορές στις μεταβλητές πρόβλεψης και στην πρόθεση για κυβερνοεκφοβισμό και έδειξε ότι τα αγόρια είχαν στατιστικά σημαντικά ισχυρότερες προθέσεις [$F(1,123) = 6.39, p < .05$] αλλά και αυξημένη τάση [αυτο-αποτελεσματικότητα, $F(1,123) = 5.32, p < .05$] να εμπλακούν ή να ενδώσουν σε επεισόδια κυβερνοεκφοβισμού.

Αιτιολογικό μοντέλο

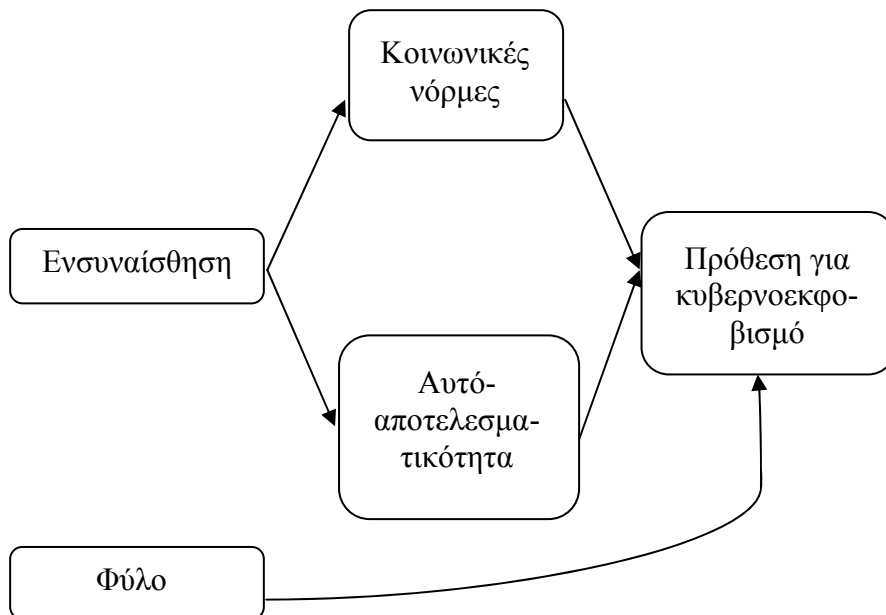
Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης σε δύο στάδια με σκοπό να διερευνηθούν οι άμεσες επιδράσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, ηλικία, κοινωνικοί γνωστικοί παράγοντες και ενσυναίσθηση) στην πρόθεση για εμπλοκή σε κυβερνοεκφοβισμό. Το συνολικό μοντέλο πρόβλεψης που προέκυψε ήταν στατιστικά σημαντικό [Adjusted $R^2 = 49.6\%$, $F(12, 106) = 9.67, p < .001$]. Στο πρώτο στάδιο αξιολογήθηκε η επίδραση του φύλου, της ηλικίας και της ενσυναίσθησης (συναισθηματική και γνωστική). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο το φύλο και η συναισθηματική υποκλίμακα της ενσυναίσθησης είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στην πρόθεση για κυβερνοεκφοβισμό. Στο δεύτερο στάδιο συνεκτιμήθηκαν οι επιδράσεις των κοινωνικο-γνωστικών μεταβλη-

τών που προήλθαν από τη ΘΣΣ και το μοντέλο προτύπων-διάθεσης και η αλλαγή που παρατηρήθηκε ήταν στατιστικά σημαντική [$\Delta R^2 = 33.5\%$, $F_{\text{change}}(8, 94) = 8.81$, $p < .001$]. Στο τελικό αυτό στάδιο οι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της πρόθεσης για τον κυβερνοεκφοβισμό ήταν το φύλο ($\beta = -.162$, $p < .05$), η κοινωνική νόρμα ($\beta_{\text{νόρμα συμμαθητών}} = -.194$, $p < .05$ και $\beta_{\text{νόρμα καλύτερων φίλων}} = .176$, $p < .05$) και η αυτο-αποτελεσματικότητα ($\beta = .438$, $p < .001$). Η επίδραση της ενσυναίσθησης (συναισθηματική υποκλίμακα) μειώθηκε σημαντικά, επισημαίνοντας την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής μεσολάβησης από τους κοινωνικο-γνωστικούς παράγοντες.

Ανάλυση μεταβλητών μεσολάβησης

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση μεσολάβησης πολλαπλών μεταβλητών ακολουθώντας τη μέθοδο των Preacher και Hayes (2008), με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης των κοινωνικο-γνωστικών παραγόντων στη σχέση ενσυναίσθησης και πρόθεσης για κυβερνοεκφοβισμό. Για την πραγματοποίηση της ανάλυσης επιλέχθηκαν μόνο οι κοινωνικο-γνωστικοί παράγοντες με στατιστικά σημαντική επίδραση στην πρόθεση για κυβερνοεκφοβισμό, δηλαδή η περιγραφική νόρμα και η αυτο-αποτελεσματικότητα. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν πλήρη μεσολάβηση ($\beta_c = -0.87$, $p = .001$, $\beta_c' = -.51$, $p > .05$) και έδειξαν πως μόνο η αυτο-αποτελεσματικότητα ($z = -2.25$, $p < .001$) λειτούργησε ως στατιστικά σημαντικός μεσολαβητής της σχέσης μεταξύ ενσυναίσθησης και πρόθεσης για κυβερνοεκφοβισμό. Το θεωρητικό μοντέλο που υποστηρίζεται από τα αποτελέσματα της ανάλυσης μεσολάβησης παρουσιάζεται στο Σχήμα 1.

Σχήμα 1. Θεωρητικό μοντέλο της αλληλεπίδρασης μεταξύ ενσυναίσθησης και κοινωνικών γνωστικών παραγόντων.



ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα μελέτη αξιολόγησε τις επιδράσεις της ηλικίας και του φύλου, των κοινωνικο-γνωστικών παραγόντων και της ενσυναίσθησης στην πρόθεση για κυβερνοεκφοβισμό σε ένα δείγμα Ελλήνων εφήβων μαθητών Λυκείου. Η ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε αρχικά ότι η συναισθηματική πτυχή της ενσυναίσθησης και το φύλο είχαν αρνητική και στατιστικά σημαντική επίδραση στην πρόθεση για κυβερνοεκφοβισμό. Με άλλα λόγια, αυτό σημαίνει ότι η πρόθεση για κυβερνοεκφοβισμό ήταν ισχυρότερη στα αγόρια που εμφανίζουν δυσκολία στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ατόμων.

Το τελευταίο στάδιο της ανάλυσης όμως έδειξε ότι ενώ η στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου διατηρήθηκε, η επίδραση της συναισθηματικής πλευράς της ενσυναίσθησης μειώθηκε αρκετά. Ακόμη, μεταξύ των κοινωνικο-γνωστικών παραγόντων, τόσο οι μετρήσεις της κοινωνικής νόρμας (επιπολασμός και αριθμός καλύτερων φίλων που έχουν εμπλακεί στον κυβερνοεκφοβισμό) όσο και η αυτό-αποτελεσματικότητα είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση. Επίσης, η ανάλυση των μεταβλητών μεσολάβησης έδειξε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα μεσολαβούσε πλήρως στη σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και πρόθεσης για κυβερνοεκφοβισμό.

Οι Ang και Goh (2010) έδειξαν ότι η ενσυναίσθηση (συναισθηματική και γνωστική) είχε άμεση επίδραση στον κυβερνοεκφοβισμό μεταξύ αγοριών και κοριτσιών εφηβικής ηλικίας. Η παρούσα μελέτη επεκτείνει αυτά τα ευρήματα δείχνοντας ότι μεταξύ της ενσυναίσθησης και της συμπεριφοράς μπορεί να παρεμβαίνουν μεταβλητές που αφορούν στις αντιλήψεις τις κοινωνικής νόρμας και της αυτό-αποτελεσματικότητας. Βέβαια, στην παρούσα μελέτη η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η πρόθεση ενώ στην μελέτη των Ang και Goh (2010) μελετήθηκε η συμπεριφορά μέσω ερωτηματολογίων αυτό-αναφοράς. Σύμφωνα με την ΘΣΣ (Ajzen, 2002; Armitage & Conner, 2001) και συναφείς με αυτήν θεωρίες (βλ. Fishbein, 2009), όμως, η πρόθεση προβλέπει τη συμπεριφορά σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι πιο απομακρυσμένες μεταβλητές, όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και η προδιάθεση. Στους παράγοντες αυτούς θα μπορούσε να ενταχθεί και η ενσυναίσθηση, δεδομένου ότι αυτή αξιολογήθηκε ως προδιάθεση (trait) και όχι σε συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων καταστάσεων (state). Με άλλα λόγια, η ενσυναίσθηση ενδέχεται να επηρεάζει τη συμπεριφορά (εκδήλωση του κυβερνοεκφοβισμού) άμεσα, ωστόσο δεν πρέπει να παραβλεφθούν οι επιδράσεις κοινωνικογνωστικών μεταβλητών που φαίνεται να επηρεάζουν αυτή τη σχέση σε αυξημένο βαθμό και ενδεχομένως

να καθορίζουν τη συνολική επίδραση της ενσυναίσθησης. Συνεπώς, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση των ψυχοκοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν τον κυβερνοεκφοβισμό είναι χρήσιμο και επιθυμητό να υιοθετηθούν ιεραρχικά θεωρητικά μοντέλα που ξεφεύγουν από τη λογική των απλών συσχετίσεων και εστιάζουν στη μελέτη των δυναμικών σχέσεων (π.χ. περιπτώσεις μεσολάβησης) μεταξύ των παραγόντων πρόβλεψης του κυβερνοεκφοβισμού.

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει το ότι, στην παρούσα μελέτη, η επίδραση των προτύπων δράσης και των στάσεων ήταν στατιστικά μη-σημαντική. Ενώ οι πιο παραδοσιακές κοινωνικές γνωστικές προσεγγίσεις, όπως η ΘΣΣ, επισημαίνουν τη σπουδαιότητα των στάσεων στην πρόβλεψη της πρόθεσης, τα αποτελέσματά μας έδειξαν ότι αυτό δεν ίσχυε αναφορικά με την πρόθεση για κυβερνοεκφοβισμό. Ακόμη, σε αντίθεση με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στο ρόλο των προτύπων (π.χ. μοντέλο προτύπων-διάθεσης), η έρευνά μας έδειξε ότι οι αξιολογήσεις των προτύπων, τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές, δεν είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στην πρόθεση. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι γνωστικοί κοινωνικοί παράγοντες που μπορούν δυνητικά να προβλέψουν τον κυβερνοεκφοβισμό επηρεάζονται περισσότερο από το κοινωνικό πλαίσιο (π.χ. νόρμες και αυτο-αποτελεσματικότητα χειρισμού της κοινωνικής επίδρασης) και όχι από αντιλήψεις που εστιάζουν σε προσωπικές αξιολογήσεις, πρότυπα και στάσεις απέναντι στον κυβερνοεκφοβισμό. Βέβαια, προκειμένου να γίνουν γενικεύσεις, αυτό το επιχείρημα χρήζει περαιτέρω μελέτης σε μεγαλύτερα και πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα εφήβων σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια.

Αναφορικά με την πρακτική σημασία των ευρημάτων, διαφαίνονται οι δυσκολίες να δοθούν κατευθυντήριες γραμμές για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις χωρίς να έχει προηγηθεί πιο συστηματική και εκτεταμένη μελέτη των ψυχοκοινωνικών παραγόντων που οδηγούν

στον κυβερνοεκφοβισμό. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αλλά και προγενέστερων ενισχύουν την άποψη ότι η ενσυναίσθηση, ή τουλάχιστον το συναισθηματικό μέρος της, παίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση των φαινομένων κυβερνοεκφοβισμού και, άρα, θα πρέπει να αποτελεί μέρος των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων πρόληψης. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι τα ευρήματά μας επισημαίνουν ότι η ενσυναίσθηση φανερώνει μόνο ένα μέρος της εικόνας του κυβερνοεκφοβισμού καθώς οι κοινωνικο-γνωστικοί παράγοντες (νόρμες και αυτο-αποτελεσματικότητα) μπορούν, κάτω από ορισμένες συνθήκες, να παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο. Συνεπώς, ο ρόλος αυτών των παραγόντων πρέπει να αξιολογηθεί όχι μεμονωμένα αλλά συνολικά και κατόπιν να σχεδιαστούν οι απαραίτητες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου του κυβερνοεκφοβισμού. Τέλος, η παρούσα μελέτη έδειξε πως ακόμη και αν συνεκτιμήσουμε τις επιδράσεις των προδιαθεσικών και των κοινωνικο-γνωστικών παραγόντων, τα πιο σταθερά χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως το φύλο, παίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόθεση εκδήλωσης κυβερνοεκφοβισμού. Συγκεκριμένα, η πρόθεση για κυβερνοεκφοβισμό αλλά και η αυτο-αποτελεσματικότητα (τάση για κυβερνοεκφοβισμό) ήταν στατιστικά πιο ισχυρή στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια επισημαίνοντας ότι τα αγόρια αποτελούν κύρια ομάδα στόχο συναφών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ajzen, I. (2002). Residual effects of past on later behaviour: Habituation and reasoned action perspectives. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 107-122.
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2000). Social cognition models and health behaviour: A structured review. *Psychology & Health*, 15, 173-189.
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499.

- Ang, R., & Goh, D. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development, 41*, 387-397.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect, 27*, 713-732.
- Bauman, A., & Phongsavan, P. (1999). Epidemiology of substance use in adolescence: Prevalence, trends, and policy implications. *Drug & Alcohol Dependence, 55*, 187-207.
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing, 1*, 15-133.
- Berk, L. E. (2003). *Child Development* (6th ed.). New York: Allyn & Bacon.
- Bina, M., Graziano, F., & Bonino, S. (2006). Risky driving and lifestyles in adolescence. *Accident Analysis & Prevention, 38*, 472-481.
- Calvete, E., Orue, I., Estevez, A., Villardon, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressor's profile. *Computers in Human Behaviour, 26*, 1128-1135.
- Chen, K., & Kandel, D. B. (1995). The natural history of drug use from adolescence to the mid-thirties in a general population sample. *American Journal of Public Health, 85*, 41-47.
- Cohen, G. L., & Prinstein, M. J. (2006). Peer contagion of aggression and health risk behavior among adolescent males: An experimental investigation of effects of public conduct and private attitudes. *Child Development, 77*, 967-983.
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology, 32*, 988-998.
- Conner, M., & Armitage, C. A. (1998). Extending the theory of planned behaviour: A review and avenues for further research. *Journal of Applied Social Psychology, 28*, 1429-1464.
- Cote, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation-wide longitudinal study on Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*, 71-85.
- Fishbein, M. (2009). An integrative model for behavioral prediction and its application to health promotion. In R. J. DiClemente, R. A. Crosby, & M. C. Kegler (Eds.), *Emerging theories in health promotion practice and research* (pp. 215-234). New York: John Wiley & Sons.

- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gerrard, M., Gibbons, F. X., Stock, M. L., Vande Lune, L. S., & Cleveland, M. J. (2005). Images of smokers and willingness to smoke among African American pre-adolescents: An application of the prototype/willingness model to adolescent health risk behaviour to smoking initiation. *Journal of Pediatric Psychology, 30*, 305-318.
- Gibbons, F. X., Gerrard, M., Blanton, H., & Russell, D. W. (1998). Reasoned action and social reaction: Willingness and intention as independent predictors of health risk. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1164-1180.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Atoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*, 467-476.
- Hoff, D. L., & Mitchell, S. N. (2009). Cyberbullying: Causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration, 47*, 652-665.
- Jaccard, J., Blanton, H., & Dodge, T. (2005). Peer influences on risk behavior: An analysis of the effects of a close friend. *Developmental Psychology, 41*, 135-147.
- Joliffe, D., & Farrington, D. (2006a). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior, 32*, 540-550.
- Joliffe, D., & Farrington, D. (2006b). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence, 29*, 589-611.
- Juvonen, J., & Gross, E. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health, 78*, 496-505.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behaviour, 23*, 1777-1791.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy, and self-expression. *New Media & Society, 10*, 393-411.
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, W. J., & Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among US Youth. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 157*, 348-353.

- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence & Juvenile Justice*, 4, 148-169.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Trends in online social networking: Adolescent use of MySpace over time. *New Media & Society*, 12, 197-216.
- Petraitis, J., Flay, B. R., & Miller, T. Q. (1995). Reviewing theories of adolescent substance use: Organizing pieces in the puzzle. *Psychological Bulletin*, 117, 67-86.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.
- Sheppard, B. H., Hartwick, J., & Warshaw, P. R. (1988). The theory of reasoned action: A meta-analysis of past research with recommendations for modifications and future research. *Journal of Consumer Research*, 15, 325-343.
- Siever, L. J. (2008). Neurobiology of aggression and violence. *The American Journal of Psychiatry*, 165, 429-442.
- Slonje, R., & Smith, P., (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Steinberg, L. (2004). Risk taking in adolescence: What changes, and why? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 51-58.
- Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioural science. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 55-60.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behaviour*, 26, 277-287.

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ

Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΚΥΒΕΡΝΟΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Βασίλης Μπαρκούκης & Χρήστος Παναγιώτου
Επιστημονικοί Συνεργάτες Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών στη Φυσική Αγωγή, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Εισαγωγή στην έννοια και τις διαστάσεις του κυβερνοεκφοβισμού

Ο κυβερνοεκφοβισμός αποτελεί την πιο σύγχρονη μορφή εκφοβισμού. Ως εκ τούτου, η έννοια του κυβερνοεκφοβισμού είναι ταυτόσημη με αυτήν του παραδοσιακού ορισμού του εκφοβισμού που διατυπώθηκε από τον Olweus (1993). Ωστόσο το φαινόμενο του κυβερνοεκφοβισμού εμφανίζει και ορισμένες διαφοροποιήσεις από τις παραδοσιακές μορφές καθώς αποτελεί μια μορφή συγκαλυμμένων ψυχολογικών παρενοχλήσεων που γίνονται με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων όπως είναι τα κινητά τηλέφωνα, η ηλεκτρονική αλληλογραφία, οι φωτογραφίες, οι προσωπικές ιστοσελίδες, οι σελίδες κοινωνικής δικτύωσης, τα μηνύματα κειμένου, και τα άμεσα μηνύματα. Χαρακτηριστικό του κυβερνοεκφοβισμού είναι η επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά προς το θύμα με απώτερο σκοπό τη βλά-

βη του (Katz, 2002; Smith et al., 2008). Επιπλέον, οι Ortega, Calmaestra και Mora-Merchán (2008) και Rivers και Noret (2010) υποστηρίζουν ότι ο κυβερνοεκφοβισμός συμπεριλαμβάνει και συμπεριφορές εκφοβισμού που εκδηλώνονται κατά πρόσωπο εκτός διαδικτύου.

Στη μελέτη του κυβερνοεκφοβισμού έχουν διατυπωθεί διάφορες προσεγγίσεις για την κατανόηση της έννοιας και των διαστάσεών του. Από αυτές άλλες τονίζουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά (π.χ. προδιαθέσεις), άλλες τα γενικά (π.χ. φύλο, θρησκεία, εθνικότητα), άλλες δίνουν έμφαση στις συνθήκες που συμβάλλουν στην εκδήλωση του κυβερνοεκφοβισμού (π.χ. φίλοι) και άλλες στα μέσα που χρησιμοποιούνται (π.χ. κινητό τηλέφωνο). Σε όλες όμως τις προσεγγίσεις κοινό τόπο αποτελεί η ύπαρξη μιας προσχεδιασμένης ενέργειας για την πρόκληση βλάβης σε ένα άλλο άτομο και η χρήση ηλεκτρονικών μέσων (βλ. στο παρόν σύγγραμμα Τσορμπατζούδης & Αγγελακόπουλος, 2012).

Το άτομο που εκδηλώνει συμπεριφορές κυβερνοεκφοβισμού συνήθως έχει αναπτύξει συγκεκριμένες συστοιχίες χαρακτηριστικών. Είναι αγόρι, έχει χαμηλό αυτοσυναίσθημα, κακές συναισθηματικές σχέσεις με τους γονείς του, παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο και αντικοινωνική συμπεριφορά στο διαδίκτυο. Αντίστοιχα, και στο θύμα μπορούν να αναγνωρισθούν συγκεκριμένα γνωρίσματα. Έτσι, συνήθως πρόκειται για κορίτσι, που έχει χαμηλό αυτοσυναίσθημα και προβληματική εικόνα σώματος, κακές σχέσεις με τους γονείς του και αντικοινωνική συμπεριφορά στο διαδίκτυο (Katzner, 2007; Katzner & Fetchenhauer, 2007; Rivers & Noret, 2010; Ortega, Elipe, Mora-Merchan, Calmaestra, & Vega, 2009; Ortega et al., 2008; Smith et al., 2008).

Το σχολείο ως φορέας αντιμετώπισης του κυβερνοεκφοβισμού

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω από τους Λαζούρα και Ούρδα (2012) και Τσορμπατζούδη και Αγγελακόπουλο (2012), στο παρόν σύγγραμμα, ο κυβερνοεκφοβισμός έχει οδηγήσει άτομα σε απονενοημένες ενέργειες που φτάνουν και σε αυτοκτονία. Είναι, πλέον, κοινή διαπίστωση σε διεθνές επίπεδο ότι αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπισθεί (Dooley, Pyszalski, & Cross, 2009). Διάφοροι ερευνητές από την διεθνή και την Ελληνική επιστημονική κοινότητα συστήνουν την εκπαίδευση ως το κατάλληλο περιβάλλον για την ανάπτυξη δράσεων για την πρόληψη και αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού (Καπατζιά & Συγκολλίτου, 2012; Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008).

Βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης, εκτός από τη μετάδοση γνώσεων, είναι η κοινωνική και πολιτισμική προετοιμασία και εξέλιξη των μαθητών/τριών. Πρέπει να αφουγκράζεται την κοινωνία, να αντιλαμβάνεται τις νέες τάσεις που διαμορφώνονται σε αυτή και αν είναι δυνατόν να τις συνδημιουργεί. Δηλαδή, η εκπαίδευση πρέπει να βρίσκεται σε μια διαλεκτική σχέση με την κοινωνία (Ξωχέλλης, 1981).

Ο κυβερνοεκφοβισμός αποτελεί την πλέον σύγχρονη μορφή εκφοβισμού και εμφανίζεται με υψηλή συχνότητα σε έφηβους σχολικής ηλικίας. Συνεπώς, οι φορείς της εκπαίδευσης, ακολουθώντας τις τάσεις της εποχής, πρέπει να προσδιορίσουν την έκταση του φαινομένου, τους λόγους εμφάνισης και τις συνέπειές του και να συμβάλλουν στην αντιμετώπισή του. Επιπλέον, στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες μαθητεύει το σύνολο των παιδιών και των εφήβων. Κατά συνέπεια η εφαρμογή δράσεων σε αυτές τις ηλικιακές βαθμίδες φτάνουν σε μεγάλα ποσοστά του εφηβικού πληθυσμού. Αν ληφθεί υπόψη ότι ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η παροχή παιδείας

και μόρφωσης, τότε θα μπορούσαν και οι δράσεις για την αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού να στηρίζονται σε εκπαιδευτικές αρχές που θα αφορούν στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Έτσι οι θεματικές αυτές γίνονται μορφωτικά περιεχόμενα του σχολείου.

Ωστόσο τίθεται το ερώτημα, ποια είναι τα στοιχεία στα οποία πρέπει να επικεντρωθούν οι εκπαιδευτικές δράσεις, ώστε να οδηγήσουν σε πιο αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού; Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει υψηλή σχέση μεταξύ του παραδοσιακού εκφοβισμού και του εκφοβισμού σε chat rooms, όσον αφορά τους θύτες αλλά και τα θύματα (Katzner, 2007; Katzner & Fetchenhauer, 2007). Ανάλογα ευρήματα αναφέρουν οι Smith et al. (2008) και Ortega et al. (2008) εξετάζοντας την εμφάνιση συμπεριφορών κυβερνοεκφοβισμού με άλλα ηλεκτρονικά μέσα. Οι Mora-Merchán, Ortega, del Rey και Maldonado (2010) επισημαίνουν, ότι η έρευνα στο χώρο αυτό είναι ελλιπής. Ωστόσο, επιβεβαιώνεται πολύ συχνά η υψηλή σχέση μεταξύ θυτών και θυμάτων του παραδοσιακού εκφοβισμού και αυτών του κυβερνοεκφοβισμού. Τα ευρήματα δείχνουν ότι και τα δύο συνδέονται με τις ίδιες προδιαθέσεις προσωπικότητας και σε μεγάλο βαθμό ενεργοποιούνται από παρόμοιους μηχανισμούς. Συνεπώς, οι παραδοσιακές στρατηγικές και παρεμβάσεις που έχουν εφαρμοσθεί με επιτυχία στο παρελθόν για την αντιμετώπιση του παραδοσιακού εκφοβισμού, θα μπορούσαν, με τις κατάλληλες τροποποιήσεις, να χρησιμοποιηθούν και για την αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού.

Επίσης, είναι σημαντικό να αναγνωρισθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι προδιαθεσικοί και περιστασιακοί παράγοντες που συνδέονται με την εμφάνιση συμπεριφορών κυβερνοεκφοβισμού. Όσον αφορά στους προδιαθεσικούς παράγοντες, ιδιαίτερα σημαντικά για το χώρο της εκπαίδευσης είναι τα ευρήματα που αναφέρουν οι Λαζούρας και

Ούρδα (2012) στο παρόν σύγγραμμα, οι οποίοι επισημαίνουν το σημαντικό ρόλο που παίζει η ενσυναίσθηση, και ιδιαίτερα το συναισθηματικό της στοιχείο, στην εμφάνιση των συμπεριφορών κυβερνοεκφοβισμού.

Επιπλέον, μια σειρά από κοινωνικές και γνωστικές μεταβλητές, όπως η αντίληψη της συμπεριφοράς των άλλων και η αυτοαποτελεσματικότητα μπορούν να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό την εκδήλωση συμπεριφορών κυβερνοεκφοβισμού (βλ. Λαζούρας & Ούρδα, 2012). Η μελέτη στο χώρο αυτό έχει οδηγήσει στη δημιουργία σειράς συστηματικών και πολύ χρήσιμων παρεμβάσεων για το πλαίσιο του σχολείου. Οι παρεμβάσεις αυτές αποσκοπούν στην ενίσχυση των στάσεων κατά του εκφοβισμού στο επίπεδο της τάξης και βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις και να προλάβουν τον εκφοβισμό. Κεντρικός σκοπός αυτών των παρεμβάσεων είναι η αλλαγή των στάσεων, η αλλαγή του κανονιστικού πλαισίου της ομάδας και η αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών.

Σύνοψη παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού

Στις πρώτες και σημαντικότερες προσπάθειες για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού συγκαταλέγεται το παρεμβατικό πρόγραμμα που διαμόρφωσαν οι Olweus και Limber (1999). Το πρόγραμμα αυτό έχει ως αφετηρία μια ολιστική προσέγγιση της αντιμετώπισης του εκφοβισμού και πάνω του στηρίχθηκαν εννοιολογικά και μεθοδολογικά οι περισσότερες από τις παρεμβάσεις που έχουν υλοποιηθεί. Βασικοί άξονες του προγράμματος είναι η επέμβαση στο επίπεδο του σχολείου, της τάξης, του μαθητή και της οικογένειας του μαθητή.

Στο επίπεδο του σχολείου εφαρμόστηκαν δράσεις που αφορούσαν στην οργάνωση ημερίδων, στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, στην αύξηση της επίβλεψης των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε ανοιχτούς χώρους και στην οργάνωση συναντήσεων με τους γονείς. Στο επίπεδο της τάξης, οι δράσεις του προγράμματος περιελάμβαναν την δημιουργία κανόνων ενάντια στον εκφοβισμό, τακτικές συναντήσεις των μαθητών/τριών της τάξης και συζήτηση για τις συνέπειες του εκφοβισμού και τακτικές συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών/τριών. Στο επίπεδο του μαθητή, η σημαντικότερη δράση του προγράμματος αφορούσε στην οργάνωση συζητήσεων μεταξύ θυτών και θυμάτων και στο επίπεδο της οικογένειας συναντήσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου με τους γονείς των μαθητών/τριών (Olweus & Limber, 1999).

Ορισμένες αρχές του προγράμματος αυτού υιοθετήθηκαν από το Κοινοβούλιο της Νορβηγίας για τη δημιουργία ενός τριετούς προγράμματος που θα εντασσόταν στο σχολικό σύστημα της χώρας, σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης των φαινόμενων εκφοβισμού (Roland, 2000). Πιο συγκεκριμένα, διατηρήθηκε η αρχή της παρέμβασης στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης και εμπλουτίστηκε με την προσθήκη της αξιολόγησης και της δημιουργίας ενός συστήματος υποστήριξης της διδακτικής διαδικασίας. Στο επίπεδο της τάξης δόθηκε έμφαση στη διαχείρισή της και την εισαγωγή διδακτικών μεθόδων που συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων. Στο επίπεδο του σχολείου βασικές δράσεις αποτέλεσαν η βελτίωση της ποιότητας ηγεσίας που ασκεί ο διευθυντής, η συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς και η σύμπλευση σε εκπαιδευτικά ζητήματα. Σύμφωνα με τον Roland (2000) οι δράσεις αυτές συνδέονται με τη διαχείριση της τάξης που είναι κεντρικό στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, θεωρείται ότι αυτές δρουν επικουρικά και ότι την βελτιώ-

νουν προκαλώντας μεγαλύτερη επίδραση στους μαθητές/τριες. Η τρίτη διάσταση του προγράμματος αφορά στην αξιολόγηση του σχολείου. Η εσωτερική αξιολόγηση συνεπικουρούμενη και από εξωτερική προτάθηκε ως η πλέον αποτελεσματική μορφή για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Στην εσωτερική αξιολόγηση συμπεριλήφθηκαν και τα φαινόμενα εκφοβισμού. Τέλος, για την υποστήριξη όλων των παραπάνω πραγματοποιήθηκαν ετήσια σεμινάρια που είχαν ως στόχο την διδασκαλία στρατηγικών και πρακτικών παρέμβασης για την πρόληψη αντικοινωνικών συμπεριφορών στο επίπεδο της τάξης, τη βελτίωση της οργανωτικής δομής και λειτουργίας του σχολείου και την εσωτερική αξιολόγηση (Roland, 2000).

Οι δράσεις του προγράμματος αυτού αφορούσαν σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση του οργανωτικού πλαισίου, στο οποίο θα στηριζόταν η διοίκηση του σχολείου. Το σχολείο αποτελούσε το σημαντικότερο επίπεδο λειτουργίας για την αντιμετώπιση ζητημάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως ο εκφοβισμός. Στον αντίποδα αυτής της προσέγγισης βρίσκεται το παρεμβατικό πρόγραμμα που εφάρμοσε η Salmivalli (2001) και είχε ως επίκεντρο το μαθητή και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του. Η παρέμβαση αυτή περιελάμβανε δράσεις στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης. Στο επίπεδο του σχολείου πραγματοποιήθηκαν διαλέξεις για τον εκφοβισμό, δραματοποιήθηκαν περιστατικά εκφοβισμού από την σχολική θεατρική ομάδα, έγιναν αναφορές στη σχολική εφημερίδα και αναρτήθηκαν αφίσες. Στο επίπεδο της τάξης οργανώθηκαν συζητήσεις μικρών ομάδων, σε συνεργασία με εξειδικευμένους συμβούλους, για το κλίμα στην τάξη, περιστατικά εκφοβισμού και με ποιον τρόπο μπορούν οι μαθητές να αντιμετωπίσουν ανάλογα περιστατικά. Τα αποτελέσματα των συζητήσεων αυτών ανακοινώθηκαν στη συνέχεια

σε όλη την τάξη. Επίσης στο επίπεδο της τάξης διοργανώθηκε ένας διαγωνισμός όπου οι μαθητές έπρεπε να καταγράψουν τρόπους αντιμετώπισης ενός περιστατικού εκφοβισμού. Σε όλες τις δράσεις της παρέμβασης οι σύμβουλοι τόνιζαν την ανάγκη για ανάπτυξη της υπευθυνότητας των μαθητών και τη συμβολή τους στην αποτροπή περιστατικών εκφοβισμού στο σχολείο τους.

Μια άλλη παρέμβαση, που επικεντρωνόταν στον μαθητή και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές του, είναι αυτή που ανέπτυξε ο Baldry (2001). Ο πρωταρχικός σκοπός της παρέμβασης αυτής ήταν να ενισχύσει τη γνώση των μαθητών για τη βία και τις συνέπειές της. Οι δράσεις της παρέμβασης στόχευαν στη διδασκαλία των αρνητικών συνεπειών του εκφοβισμού, την εκμάθηση εναλλακτικών μορφών δράσης στον εκφοβισμό, την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και την εναλλαγή ρόλων. Η παρέμβαση περιελάμβανε τρεις ταινίες που συνοδεύονταν από τα αντίστοιχα ενημερωτικά φυλλάδια. Οι ταινίες περιελάμβαναν διαδραστικές συζητήσεις με ειδικούς του εκφοβισμού ή συνεντεύξεις με θύματα εκφοβισμού και κάλυπταν θέματα που αφορούσαν τον εκφοβισμό στο σχολείο, την οικογενειακή βία, τις συνέπειες της επιθετικότητας και τους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης της. Τα αντίστοιχα ενημερωτικά φυλλάδια περιελάμβαναν συμπληρωματικές προς τις ταινίες πληροφορίες για τη βία, τον εκφοβισμό και τις συνέπειες τους. Η προβολή των ταινιών παισιωνόταν επίσης από συζητήσεις σε μικρές ομάδες και παιχνίδια εναλλαγής ρόλων για την βελτίωση της ενσυναίσθησης (Baldry & Farrington, 2004).

Σημαντική ήταν και η προσπάθεια των Evers, Prochaska, Van Marter, Johnson και Prochaska (2007) που είχε ως επίκεντρο το μαθητή και περιελάμβανε δράσεις και για τους εκπαιδευτικούς. Βασικό χαρακτηριστικό της παρέμβασης αυτής ήταν η δημιουργία εξατομι-

κευμένων δράσεων με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Συνεπώς, πρωταρχικό ρόλο για την επιτυχία της παρέμβασης είχε η αναγνώριση από τους ίδιους τους μαθητές των συμπεριφορών και των ρόλων που οι ίδιοι εφάρμοζαν αναφορικά με τον εκφοβισμό.

Η πρώτη δράση της παρέμβασης περιελάμβανε τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου στο διαδίκτυο που έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να λάβουν άμεση ανατροφοδότηση για τις απαντήσεις τους. Με βάση τις απαντήσεις τους οι μαθητές κατηγοριοποιούνταν σε ένα στάδιο αλλαγής και στη συνέχεια δέχονταν την ανάλογη ανατροφοδότηση. Στην πρώτη φάση της παρέμβασης οι μαθητές δέχτηκαν μόνο κανονιστική ανατροφοδότηση και έπειτα ακολούθησε η εφαρμογή των δράσεων της παρέμβασης. Η παρέμβαση περιελάμβανε κείμενα, multimedia και ταινίες μικρού μήκους με μαρτυρίες μαθητών για τον εκφοβισμό. Σε τακτά χρονικά διαστήματα οι μαθητές δέχονταν ανατροφοδότηση για το στάδιο αλλαγής που βρίσκονταν και η παρέμβαση προσαρμόζονταν ανάλογα.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, οι ερευνητές δημιούργησαν και τους διένειμαν ένα 10-σέλιδο οδηγό με πληροφορίες για την παρέμβαση, τον εκφοβισμό και οδηγίες για την παροχή βοήθειας και υποστήριξης των μαθητών. Επιπλέον, η ιστοσελίδα της παρέμβασης περιείχε διδακτικές στρατηγικές που μπορούσαν να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στις παρεμβάσεις αυτές οι Rigby, Smith και Pepler (2004) προσθέτουν μια σειρά δράσεων που έχουν ήδη εφαρμοσθεί ή πρέπει να εφαρμόζονται για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του εκφοβισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Μια δράση που έχει εφαρμοσθεί και θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική είναι η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη, καθώς έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για αποδοχή και ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων

μεταξύ των μαθητών, μειώνοντας έτσι την πιθανότητα εμφάνισης περιστατικών εκφοβισμού. Επιπλέον, η αύξηση της επιτήρησης και της παρακολούθησης των μαθητών έξω από την τάξη θεωρείται πολύ σημαντική δράση, καθώς τότε εκδηλώνονται οι περισσότερες συμπεριφορές εκφοβισμού. Η εφαρμογή αυστηρών ποινών σε αποδεδειγμένες περιπτώσεις εκφοβισμού αλλά και η συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στη διαδικασία λήψης των ποινών μπορούν επίσης να αποδειχθούν χρήσιμες στρατηγικές. Οι Rigby και συν. (2004) αναφέρουν επίσης ότι, η συζήτηση με τους θύτες ή και μεταξύ θυτών και θυμάτων υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ή εξειδικευμένου προσωπικού, μπορεί επίσης να συμβάλει στην μελλοντική μείωση των περιστατικών εκφοβισμού. Με τις συζητήσεις αυτές πραγματοποιείται μια εναλλαγή ρόλων όπου ο θύτης μπαίνει στη θέση του θύματος και με τον τρόπο αυτό κατανοεί καλύτερα τις συνέπειες των πράξεων του. Επίσης, οι συζητήσεις με θύτες και θύματα για την ανάπτυξη τεχνικών ελέγχου του θυμού και αύξησης της αυτοεκτίμησης αντίστοιχα θεωρείται ότι συμβάλλουν στην πιο ολοκληρωμένη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με συνέπεια την αποφυγή εκδήλωσης και καλύτερης αντιμετώπισης αντίστοιχα συμπεριφορών εκφοβισμού. Τέλος, στις δράσεις που πρέπει να αναπτυχθούν, επειδή θεωρούνται σημαντικές, οι Rigby και συν. (2004) περιλαμβάνουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης, τη σοβαρότητα και τους τρόπους αντιμετώπισης ζητημάτων εκφοβισμού που εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα από την εφαρμογή των παρεμβάσεων αυτών σπάνια έχουν αξιοσημείωτες επιπτώσεις στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στην μετανάλυση των Merrell και συν. (2008) στην πλειοψηφία των παρεμβάσεων δεν βρέθηκε σημαντική επίδραση στις εξεταζόμενες μεταβλητές. Οι Merrell και συν. (2008) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού που έχουν

εφαρμοσθεί στο σχολείο έχουν μόνο μέτρια επίδραση στις υπό μελέτη μεταβλητές. Η επίδραση είναι έντονη σε γνωστικές και συναισθηματικές μεταβλητές. Αντίθετα, δεν εμφανίζεται σημαντική επίδραση στην ίδια την συμπεριφορά. Οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις χαρακτηρίζονται από: α) την ύπαρξη ισχυρού θεωρητικού πλαισίου, β) την ισχυρή δέσμευση του σχολείου και των ερευνητών, γ) την υιοθέτηση μιας ολιστικής προσέγγισης, δ) την χρήση έγκυρων εργαλείων μέτρησης και την εφαρμογή των κατάλληλων στατιστικών αναλύσεων, ε) τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, στ) την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα εκφοβισμού, ζ) την παρέμβαση σε ατομικό και διαπροσωπικό επίπεδο και η) τη συμμετοχή των γονέων (Finger, Craven, Marsh, & Parada, 2005).

Η αδυναμία των παρεμβάσεων να επιφέρουν αλλαγές στον εκφοβισμό δείχνει τη συστημική φύση του εκφοβισμού και υπογραμμίζει ότι αυτός αποτελεί ένα κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο. Με άλλα λόγια στη διαδικασία εκδήλωσης συμπεριφορών εκφοβισμού ενεργό ρόλο έχουν με τις συμπεριφορές τους τα θύματα και οι θύτες, το κοινωνικό περιβάλλον του εφήβου, καθώς και το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον. Συνεπώς η παρέμβαση σε ένα μόνο επίπεδο δεν μπορεί να έχει τόσο εμφανή αποτελέσματα. Κατ' αντιστοιχία, οι παρεμβάσεις που στοχεύουν αποκλειστικά στην εξάσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων δεν επιφέρουν θεαματικές αλλαγές στον εκφοβισμό και στη θυματοποίηση. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται και από ερευνητικά δεδομένα που επισημαίνουν ότι η εξάσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων δεν αποτελεί από μόνη της αποτελεσματική μέθοδο για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Vreeman & Carroll, 2007).

Αντίθετα, οι παρεμβάσεις που αφορούν ολόκληρο το σχολείο, γίνονται σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και που κατευθύνονται σε διάφορα επίπεδα της σχολικής οργάνωσης έχουν καλύτερα αποτελέ-

σματα από αυτές που γίνονται μόνο σε ένα επίπεδο ή όταν εφαρμόζεται μεμονωμένα εξάσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Rigby et al., 2004; Vreeman & Carroll, 2007). Συνεπώς, θα είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτικές δράσεις που σχεδιάζονται για το πλαίσιο του σχολείου να καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος προδιαθέσεων και κοινωνικογνωστικών μεταβλητών, ώστε να εξασφαλίζουν την μέγιστη δυνατή επίδραση και να εφαρμόζονται σε πολλαπλά επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Διδακτικές δράσεις στην αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού

Με βάση την εμπειρία που προκύπτει από την εφαρμογή των παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού είναι δυνατόν πλέον να διατυπωθούν προτάσεις για διδακτικές δράσεις μέσα στο πλαίσιο του σχολείου που μπορούν να συμβάλλουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού στην εφηβεία. Οι προτάσεις αυτές περιλαμβάνουν δράσεις που αφορούν στη διαμόρφωση του κλίματος του σχολείου και της τάξης και την συνεργασία με την οικογένεια.

Δράσεις στο επίπεδο του σχολείου

Ο ρόλος των δράσεων στο επίπεδο του σχολείου αποσκοπεί στην πρόληψη της εκδήλωσης περιστατικών κυβερνοεκφοβισμού μέσω της εκπαίδευσης και της οργανωτικής του λειτουργίας καθώς και στην αντιμετώπισή τους όταν εμφανιστούν. Οι κύριοι άξονες των δράσεων του σχολείου αφορούν στο κλίμα που διαμορφώνεται στο σχολείο, στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών, στην κινητοποίηση και στην εκπαίδευση των γονέων, και στον συντονισμό των ενεργειών στο επίπεδο της τάξης.

Κλίμα σχολείου: Η διαμόρφωση του κλίματος στο σχολείο αφορά στην πρόληψη της εμφάνισης περιστατικών κυβερνοεκφοβισμού. Επιπλέον θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλλει στην ανάσχεση των ήδη εξελισσόμενων περιστατικών με την καλλιέργεια προκοινωνικών συμπεριφορών και τη διαμόρφωση κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Το κλίμα του σχολείου διαμορφώνεται από τους στόχους επίτευξης, οι οποίοι ενισχύονται και εδραιώνονται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι βασικοί στόχοι επίτευξης είναι δύο, ο στόχος για μάθηση και ο στόχος για απόδοση (Ames, 1992; Nicholls, 1989). Στον πρώτο στόχο, η βασική επιδίωξη του μαθητή είναι η μάθηση της προσφερόμενης διδακτικής ύλης και η βελτίωση των ικανοτήτων. Κριτήριο για την επιτυχία αποτελεί η ατομική βελτίωση και η κατάκτηση της γνώσης. Από την άλλη μεριά, στο στόχο για απόδοση η βασική επιδίωξη του μαθητή είναι η επίδειξη υψηλής ικανότητας σε σχέση με τους συμμαθητές του. Κριτήριο για την επιτυχία θεωρείται το ξεπέρασμα των άλλων μαθητών (Ames, 1992; Nicholls, 1989).

Ερευνητικά δεδομένα έχουν υποστηρίξει ότι το προσανατολισμένο στη μάθηση κλίμα του σχολείου είναι πιο αποδοτικό από το προσανατολισμένο στην απόδοση. Πιο συγκεκριμένα, η εμφάνιση ενός τέτοιου κλίματος συνδεόταν με μεγαλύτερη αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, αυξημένη ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα και, κατά συνέπεια, και με μεγαλύτερη ακαδημαϊκή απόδοση (Roeser, Midgley, & Urdan, 1996). Παρομοίως οι Kuperminc, Leadbeater και Blatt (2001) υποστήριξαν ότι οι θετικές αντιλήψεις του κλίματος του σχολείου συνδέονταν με αισθήματα αυτοκριτικής και μειωμένης αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών. Τέλος, οι Barkoukis, Koidou, Tsorbatzoudis και Grouios (in press) διαπίστωσαν ότι το

προσανατολισμένο στη μάθηση κλίμα σχολείου συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα ευχαρίστησης από τη συμμετοχή στο μάθημα.

Συνεπώς, η διαμόρφωση ενός τέτοιου κλίματος σχολείου, δηλαδή που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση, αναμένεται να συμβάλλει στη δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων (π.χ. δημιουργία κατάλληλου κλίματος στην τάξη) που θα οδηγήσουν στην πρόληψη και καλύτερη αντιμετώπιση των περιστατικών του κυβερνοεκφοβισμού. Για τη δημιουργία ενός τέτοιου κλίματος προτείνεται ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών συνεδριάσεων σε τακτά χρονικά διαστήματα όπου θα συζητούνται οι διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και θα καθορίζονται τα γενικά πλαίσια λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, στις συνεδριάσεις αυτές μπορούν να προσκληθούν και ειδικοί, που θα ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τις νέες τάσεις της παιδαγωγικής και διδακτικής επιστήμης και θα κάνουν προτάσεις για λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Ιδιαίτερα σημαντική για τη δημιουργία ενός ισχυρού κλίματος σχολείου είναι η σύμπνοια όλων των συμμετεχόντων, μαθητών, εκπαιδευτικών και διοίκησης. Επίσης, όπως θα συζητηθεί και στις δράσεις στο επίπεδο της τάξης, είναι πολύ σημαντικό το προσωπικό παράδειγμα του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να υποστηρίζει το κλίμα του σχολείου και μέσα στην τάξη με την εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων αλλά και μέσω των αλληλεπιδράσεών του με τους μαθητές εκτός τάξης (π.χ. στον αύλειο χώρο, σε έναν σχολικό περίπατο, σε μια σχολική εκδήλωση) με το προσωπικό του παράδειγμα. Ιδιαίτερα για την πρόληψη και αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να κάνει σαφές σε κάθε εκδήλωσή του προς τους μαθητές ότι πρέπει να γίνεται υπεύθυνα χρήση του διαδικτύου και του κινη-

τού τηλεφώνου και να καταδικάζει κάθε ενέργεια ή πρόθεση για εκφοβισμό ή παρενόχληση μέσω ηλεκτρονικών μέσων.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που αφορά στο ρόλο που έχει το σχολείο στην πρόληψη και αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού σχετίζεται με την αντιμετώπιση των ήδη εκδηλωμένων περιστατικών κυβερνοεκφοβισμού. Το σχολείο, σε όλα τα επίπεδα του, διοίκηση και εκπαιδευτικοί, πρέπει να καταστήσει σαφές με τη λειτουργία του ότι ο κυβερνοεκφοβισμός είναι μια μη αποδεκτή συμπεριφορά. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με την παραδειγματική τιμωρία περιστατικών κυβερνοεκφοβισμού και την πραγματική και ουσιαστική στήριξη των θυμάτων. Έτσι μπορεί να θεσπιστεί ένα σύστημα ποινών, το οποίο όμως θα τηρείται απαρέγκλιτα και με συνέπεια και όχι αποσπασματικά και κατά περίπτωση. Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο θα δείξει την αποφασιστική στάση του απέναντι στο φαινόμενο του κυβερνοεκφοβισμού.

Ενημέρωση – ευαισθητοποίηση μαθητών: Σημαντικό ρόλο μπορούν να παίξουν και δράσεις που σχετίζονται με την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών για τον κυβερνοεκφοβισμό. Μέχρι πρόσφατα, το διαδίκτυο θεωρείτο ότι προσφέρει στους χρήστες του άπειρες δυνατότητες, χωρίς όμως να γίνεται συχνή αναφορά στους κινδύνους που μπορεί να κρύβει. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να οργανωθούν δράσεις που θα αναδεικνύουν τους κινδύνους που προκύπτουν από τη χρήση του διαδικτύου και θα διδάσκουν την ασφάλη και υπεύθυνη δικτύωση. Αν και οι δράσεις αυτές έχουν στο επίκεντρό τους μαθητές, εντούτοις πρέπει να συμμετέχουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι εξοικειωμένοι με το φαινόμενο, ώστε να αποκτήσουν την κατάλληλη κατάρτιση για δράσεις στο επίπεδο της τάξης και για την διαπροσωπική επικοινωνία με τους μαθητές.

Στις δράσεις αυτές μπορούν να περιληφθούν ομιλίες στο πλαίσιο του σχολείου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτό ή από προσκεκλημένους ομιλητές. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί του σχολείου, όπως οι καθηγητές πληροφορικής, μπορούν να παρουσιάσουν τρόπους για την ασφαλή και υπεύθυνη χρήση του διαδικτύου. Επιπλέον, σχολικοί ψυχολόγοι μπορούν να αναδείξουν τις ψυχικές συνέπειες του κυβερνοεκφοβισμού, σχολικοί σύμβουλοι να καταγράψουν και να παρουσιάσουν τον επιπολασμό και την αντιμετώπιση περιστατικών κυβερνοεκφοβισμού στην ελληνική πραγματικότητα. Επίσης άλλα εξειδικευμένα άτομα που γνωρίζουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες μπορούν να εξηγήσουν τι είναι ο κυβερνοεκφοβισμός και με ποιους τρόπους εκδηλώνεται, να περιγράψουν τη διαδικασία με την οποία ένας μαθητής μπορεί να οδηγηθεί στον κυβερνοεκφοβισμό και πώς μπορούν να δημιουργηθούν ανασχετικοί μηχανισμοί σε αυτή τη διαδικασία.

Άλλες δράσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο επίπεδο του σχολείου και αφορούν στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών είναι η ανάρτηση αφισών και πόστερ και η διανομή φυλλαδίων με πληροφορίες για τους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνεται ο κυβερνοεκφοβισμός και οδηγίες για ασφαλή και υπεύθυνη πλοήγηση στο διαδίκτυο. Σαφώς, οι πληροφορίες που παρέχονται πρέπει να είναι συμπληρωματικές προς τις υπόλοιπες δράσεις που υλοποιούνται στο σχολείο (π.χ. οργάνωση ημερίδας). Αυτή τη στιγμή υπάρχουν αρκετοί φορείς που δραστηριοποιούνται στην πρόληψη και αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού και που μπορούν να αναπτύξουν ένα τέτοιο υλικό σε συνεργασία με το σχολείο που ενδιαφέρεται.

Επιπλέον, μια άλλη σημαντική δράση, που μπορεί να πραγματοποιηθεί στο επίπεδο του σχολείου για την ενημέρωση και ευαισθη-

τοποίηση των μαθητών, είναι η κατάλληλη χρήση των σχολικών εκδρομών. Απλοί σχολικοί περίπατοι ή και ημερήσιες εκδρομές μπορούν να συνδυασθούν με επισκέψεις σε χώρους όπου γίνονται δράσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού (π.χ. αστυνομία, δικαστικό σώμα κ.λπ.). Έτσι οι μαθητές μπορούν να λάβουν γνώση των ενεργειών του συγκεκριμένου φορέα. Επίσης, το σχολείο μπορεί να συμμετάσχει σε ήδη υπάρχουσες δράσεις που οργανώνουν φορείς όπως η υπηρεσία δίωξης ηλεκτρονικού εγκλήματος, άλλες αστυνομικές υπηρεσίες ή νομικοί φορείς, όπου οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν από κοντά τον τρόπο λειτουργίας μιας τέτοιας υπηρεσίας και να ενημερωθούν για ζητήματα κυβερνοεκφοβισμού.

Τέλος, τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το λύκειο περιέχουν ως βασική δραστηριότητα την εργασία πρότζεκτ. Παράλληλα, λοιπόν, με τις υπόλοιπες δράσεις του σχολείου θα ήταν χρήσιμο ομάδες μαθητών να αναλάβουν την υλοποίηση τέτοιων συνθετικών εργασιών για τον κυβερνοεκφοβισμό και στη συνέχεια να ανακοινώσουν τα ευρήματα και στους υπόλοιπους μαθητές καθώς και σε άλλες μαθητικές κοινότητες. Δηλαδή, το σχολείο να συντονίζει δράσεις όπου οι ίδιοι οι μαθητές θα ασχοληθούν πιο ενεργά με την ενημέρωση για τον κυβερνοεκφοβισμό και θα αποτελέσουν οι ίδιοι τον φορέα μετάδοσης των πληροφοριών. Η εφαρμογή των πρότζεκτ αποτελεί ένα άριστο εργαλείο που βοηθά τους μαθητές να εμβαθύνουν στη γνώση και οδηγεί σε σταθερότερες μορφές μάθησης. Ανάλογες δράσεις μπορούν να υλοποιηθούν στο γυμνάσιο, στα πλαίσια των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας. Με τον τρόπο αυτό και οι μαθητές γυμνασιακής ηλικίας θα μπορούν να συμμετέχουν σε δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης για τον κυβερνοεκφοβισμό.

Κινητοποίηση και εκπαίδευση γονέων: Τα περιστατικά κυβερνοεκφοβισμού εμφανίζονται κατά βάση εκτός σχολικού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε υπολογιστές (π.χ. σπίτι) ή επιτρέπεται η ευρεία χρήση κινητού τηλεφώνου. Συνεπώς, για να είναι αποτελεσματικές οι δράσεις που υλοποιεί ένα σχολείο πρέπει να συνδέονται και με άλλες ενέργειες που γίνονται εκτός σχολείου. Για το λόγο αυτό είναι πολύ σημαντική η συμμετοχή και των γονέων στις προγραμματισμένες ενέργειες και του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό το σχολείο μπορεί να κινηθεί σε δύο βασικούς άξονες, στην κινητοποίηση των γονέων και στη δημιουργία δράσεων για την εκπαίδευσή τους.

Είναι γνωστό ότι οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων στην πλειονότητα των σχολείων δεν έχουν να επιδείξουν υψηλά επίπεδα ενεργητικότητας. Η διοίκηση και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου πρέπει να ενεργοποιήσουν τους συλλόγους αυτούς και να τους κάνουν συμμετόχους στη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών τους. Η τακτική ενημέρωση των γονέων για τις δράσεις του σχολείου, η πρόσκληση τους σε αυτές, η συνδιοργάνωση με τους γονείς των δράσεων αυτών κ.λπ. μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για να κινητοποιήσουν την κοινότητα των γονέων και να τους ωθήσουν σε μεγαλύτερη συμμετοχή στις δράσεις του σχολείου.

Αναφορικά με την εκπαίδευση των γονέων είναι σημαντικό το σχολείο να έχει ενεργό ρόλο σε αυτή. Για να γίνει αυτό, το σχολείο μπορεί να οργανώσει συναντήσεις γονέων για εκπαιδευτικά ζητήματα (π.χ. σχολική αποτυχία, επαγγελματική αποκατάσταση κ.λπ.) και ζητήματα αγωγής υγείας (π.χ. κάπνισμα, αλκοόλ και εξαρτησιογόνες ουσίες, άσκηση και υγιεινή διατροφή, κυβερνοεκφοβισμός κ.λπ.). Είναι σημαντικό επίσης οι γονείς να συμμετέχουν στις δράσεις που οργανώνει το σχολείο για τους μαθητές. Ιδιαίτερα όσον αφορά στον κυ-

βερνοεκφοβισμό, είναι απαραίτητο να μάθουν οι γονείς τα βασικά για την ασφαλή χρήση του διαδικτύου και τους τρόπους προστασίας από κακόβουλες πληροφορίες. Τα παραπάνω δείχνουν τη σημασία της ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης και του σώματος των γονέων.

Συντονισμός δράσεων στο επίπεδο της τάξης: Τέλος, σημαντικός είναι ο ρόλος του σχολείου στο συντονισμό των δράσεων στο επίπεδο της τάξης. Σε όλο το σχολείο πρέπει να υπάρχει κοινή γραμμή για την πρόληψη και αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού και οι δράσεις σε μια τάξη πρέπει να συμπληρώνουν και να ενισχύουν αυτές της άλλης. Για να υπάρχει αυτός ο συντονισμός πρέπει να οργανώνονται τακτικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών όπου θα συζητούνται τα αποτελέσματα από τις μέχρι τότε πραγματοποιηθείσες και θα οργανώνονται οι επόμενες τους δράσεις.

Δράσεις στο επίπεδο της τάξης

Ρόλος του εκπαιδευτικού. Κυρίαρχο ρόλο στις δράσεις που πραγματοποιούνται στο επίπεδο της τάξης παίζει ο εκπαιδευτικός. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο εκπαιδευτικός να είναι πρωτίστως παιδαγωγός. Σαφώς και υπάρχει μεγάλη πίεση από τα αναλυτικά προγράμματα για την κάλυψη της διδακτέας ύλης. Όμως, ο ρόλος του σχολείου, και κατ' επέκταση θεμελιώδες έργο του εκπαιδευτικού, είναι η παροχή μόρφωσης και παιδείας και η προετοιμασία των εφήβων για την ενήλικη ζωή. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να οργανώνει δράσεις που στοχεύουν στην εκπαίδευση των εφήβων και να μη περιορίζεται στη μηχανιστική διδασκαλία των θεμάτων και της ύλης των αναλυτικών προγραμμάτων. Αυτό διαφαίνεται και από την έρευνα των Crothers, Kolbert και Barker (2006), οι οποίοι κατέγραψαν τις προτιμήσεις των μαθητών για το ρόλο του εκπαιδευτικού

στην αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον. Από τις καταγραφές των μαθητών/τριών προέκυψε ότι θα επιθυμούσαν ο εκπαιδευτικός να αναλάβει πρωτοβουλίες πέραν της απλής διδασκαλίας των περιεχομένων των αναλυτικών προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα θα επιθυμούσαν ο εκπαιδευτικός να οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει συνεχής επίβλεψη και επιτήρηση της τάξης για τη μείωση της πιθανότητας εμφάνισης περιστατικών εκφοβισμού, τη διδασκαλία στρατηγικών αντιμετώπισης και αποφυγής των εκφοβιστών, να έχει επικοινωνία με τους γονείς των θυτών και των θυμάτων, και να γνωρίζει πως θα συμπαραστέκεται στα θύματα.

Οι δράσεις του εκπαιδευτικού στο επίπεδο της τάξης για την πρόληψη και αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού περιλαμβάνουν επιπλέον την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών, την αύξηση της κοινωνικής αποδοχής και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών, την ανάπτυξη των κοινωνικών και ηθικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, τη διδασκαλία στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, την αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας και του αυτοσυναισθήματος, την αύξηση της ενσυναίσθησης και τη μείωση της ηθικής αποδέσμευσης, και την επαφή με τους γονείς.

Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών. Το διαδικτυο αποτελεί τον πλέον σύγχρονο τρόπο επικοινωνίας αλλά και αναζήτησης πληροφοριών. Υπό την έννοια αυτή το διαδίκτυο δεν είναι απαραίτητα κάτι κακό και δεν πρέπει να δαιμονοποιείται. Ωστόσο, είναι απαραίτητη η ενημέρωση για την ορθή και ασφαλή χρήση του, για τις παγίδες που μπορεί να κρύβει και τα θετικά που μπορεί να προσφέρει. Το μάθημα της πληροφορικής αποτελεί το ιδανικό πλαίσιο για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών. Ο εκπαιδευτικός με ειδικευση στην πληροφορική θα πρέ-

πει να εισαγάγει ως βασικό θέμα διδασκαλίας του μαθήματος την ασφαλή χρήση του διαδικτύου, την αναγνώριση των κινδύνων και τους τρόπους αντίδρασης σε αυτούς. Για παράδειγμα, θα ήταν χρήσιμο να τους δείχνει τρόπους να αναγνωρίζουν τις ιστοσελίδες και τα μηνύματα με απειλητικό περιεχόμενο και τις στρατηγικές αποφυγής τους, να διδάσκει την υπεύθυνη χρήση των διάφορων σελίδων κοινωνικής δικτύωσης, την υπεύθυνη αντιμετώπιση περιστατικών κυβερνοεκφοβισμού κ.λπ.

Ωστόσο, και οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων μπορούν να συμβάλλουν στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών μέσα από δράσεις του μαθήματος ή μέσω της προσωπικής τους επαφής. Για παράδειγμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε προγράμματα αγωγής υγείας (για το γυμνάσιο) ή πρότζεκτ (για το λύκειο). Στις εργασίες αυτές οι μαθητές/τριες καλούνται, κατά κύριο λόγο, να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο για να αναζητήσουν πληροφορίες. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία μπορεί ο εκπαιδευτικός να ενημερώσει τους μαθητές/τριες του για την ορθή, ασφαλή και υπεύθυνη χρήση του διαδικτύου και να τους εκπαιδεύσει στην αναγνώριση και αντιμετώπιση περιστατικών κυβερνοεκφοβισμού.

Επιπλέον, η ορθή, ασφαλής και υπεύθυνη χρήση του διαδικτύου, τα προβλήματα που απορρέουν από τη χρήση του (π.χ. εθισμός στο διαδίκτυο) και ο κυβερνοεκφοβισμός μπορούν να αποτελέσουν και περιεχόμενα των προγραμμάτων αγωγής υγείας και των πρότζεκτ. Για παράδειγμα, ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας θα μπορούσε να ασχοληθεί με τον κυβερνοεκφοβισμό. Στο πρόγραμμα αυτό οι μαθητές/τριες μπορούν να μάθουν τι είναι ο κυβερνοεκφοβισμός, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του θύματος αλλά και του θύτη, πως εκδηλώνεται αυτός, ποιες συνέπειες έχει στο θύμα αλλά και στην προσωπικότητα του θύτη, πως μπορεί να αντιμετωπισθεί αλλά και πως

μπορεί να προληφθεί. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι μαθητές/τριες θα ενημερωθούν για τον κυβερνοεκφοβισμό και παράλληλα θα ευαισθητοποιηθούν για τις συνέπειές του. Επιπλέον, η ανακίνηση των αποτελεσμάτων του πρότζεκτ στο σχολείο θα μεταφέρει την πληροφόρηση αυτή και στους υπόλοιπους μαθητές, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στη διάχυση της ενημέρωσης και στην ευαισθητοποίηση μεγαλύτερου αριθμού μαθητών/τριών.

Αύξηση της κοινωνικής αποδοχής και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών. Η αύξηση της κοινωνική αποδοχής των μαθητών/τριών μπορεί να πραγματοποιηθεί παράλληλα με την αύξηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες γνωρίζονται καλύτερα μεταξύ τους και αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις που συμβάλλουν στη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού και κυβερνοεκφοβισμού. Το μάθημα φυσικής αγωγής είναι ένα από αντικείμενα του σχολείου που παρέχουν το ιδανικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων καθώς σε αυτό οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στο σύνολο σχεδόν του μαθήματος. Συνεπώς μπορεί να είναι αυξημένη η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων και η συχνότητα των ερεθισμάτων που παρέχονται από τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, όπως προκύπτει από την ανασκόπηση του Bailey (2006), υπάρχει πληθώρα ερευνητικών δεδομένων που υποστηρίζουν ότι παράλληλα με την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων και των φυσικών ικανοτήτων, το μάθημα φυσικής αγωγής μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών, ακόμα και της ακαδημαϊκής και γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών.

Βασικό στοιχείο για την επίτευξη αυτών των στόχων αποτελεί η ανάπτυξη των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών/τριών καθώς και με τον εκπαιδευτικό. Για να γίνει αυτό είναι απα-

ραίτητο α) να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον αποδοχής και εκτίμησης μεταξύ των μαθητών/τριών, β) να διευρυνθούν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ειδικά σε ότι αφορά τους ‘κακούς’ μαθητές/τριες, και γ) να ενθαρρύνονται οι μαθητές/τριες να αλληλεπιδρούν και να συναναστρέφονται. Οι στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να ενισχύσει την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών περιλαμβάνουν (Μπαρκούκης & Κοΐδου, 2008):

- α) Την παροχή ευκαιριών για μάθηση μέσω συνεργασίας, μέσω επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων.
- β) Την παροχή επαρκούς χρόνου και ευκαιριών για αλληλεπιδράσεις. Για παράδειγμα, με την εφαρμογή της αμοιβαίας μεθόδου διδασκαλίας όπου οι μαθητές/τριες συνεργάζονται κατά τη διδασκαλία των ασκήσεων.
- γ) Τη δημιουργία μικρότερων ομάδων μέσα στις οποίες μπορεί να εμφανισθεί έντονη αλληλεπίδραση. Συνήθως στις μεγάλες ομάδες οι ‘κακοί’ μαθητές/τριες δε συμμετέχουν ενεργά και περιθωριοποιούνται. Με τη δημιουργία μικρότερων ομάδων οι μαθητές/τριες αυτοί αλληλεπιδρούν πιο έντονα με τους συμμαθητές/τριές τους, αποκομίζοντας περισσότερα κοινωνικά, ηθικά και ψυχικά οφέλη.
- δ) Την ενθάρρυνση για συμμετοχή σε πολλές ομάδες ώστε να αυξηθεί το εύρος της αλληλεπίδρασης. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες θα έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με τους περισσότερους, αν όχι με όλους, τους συμμαθητές/τριές τους.
- ε) Την αποφυγή δημιουργίας ομάδων με μοναδικό κριτήριο την ικανότητα. Η δημιουργία τέτοιων ομάδων κατατάσσει τα παιδιά σε ομάδες ικανότητας με αποτέλεσμα οι ‘κακοί’ μαθητές/τριες

να συγκρίνουν τους εαυτούς τους με τους άλλους, να αισθάνονται μειονεκτικά και να μην δίνουν έμφαση στην ατομική τους βελτίωση.

Ανάπτυξη των κοινωνικών και ηθικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Η ανάπτυξη των κοινωνικών και ηθικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών θεωρείται πολύ σημαντική για την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς καθώς συμβάλλει στην ενίσχυση του αλτρουισμού, της ενσυναίσθησης, της παροχής ψυχολογικής βοήθειας στους συνομηλίκους, αναπτύσσει την ικανότητα για παροχή βοήθειας και βελτιώνει την αυτοεκτίμηση (Telama & Polvi, 2007). Η ανάπτυξη των κοινωνικών και ηθικών δεξιοτήτων θεωρείται ότι βελτιώνεται με την εφαρμογή συνεργατικών μορφών διδασκαλίας, όπως είναι το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας και η μέθοδος των παιχνιδιών.

Ήδη έχουν αναφερθεί στην προηγούμενη ενότητα ορισμένες στρατηγικές και πρακτικές που μπορούν να εφαρμοσθούν στην οργάνωση του μαθήματος, ώστε να αυξηθούν οι πιθανότητες για κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών. Βασικό χαρακτηριστικό των στρατηγικών αυτών, που συμβάλλει επίσης και στην ανάπτυξη των κοινωνικών και ηθικών δεξιοτήτων, είναι η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε πολλές και μικρές ομάδες. Ευρηματική είναι η μελέτη των Polvi και Telama (2000), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή σε πολλές ομάδες με εναλλαγή των μελών της ομάδας ήταν πιο αποτελεσματική στη βελτίωση των κοινωνικών και ηθικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών σε σχέση με τη συμμετοχή σε ομάδες που είχαν τα ίδια άτομα. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν την άποψη ότι για να αναπτυχθούν αποτελεσματικά οι κοινωνικές και ηθικές δεξιότητες πρέπει οι μαθητές/τριες να αλληλεπιδρούν με όσο το δυνατό περισσότερους συμμαθητές/τριές τους.

Οι Telama και Polvi (2007) υποστήριξαν ότι το μάθημα φυσικής αγωγής μπορεί να παρέχει το ιδανικό περιβάλλον για την ανάπτυξη των κοινωνικών και ηθικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών καθώς μπορούν να δημιουργηθούν αυθεντικές καταστάσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών και μπορούν να εκδηλωθούν πιο συχνά αντιπαραθέσεις μεταξύ τους. Η αλληλεπίδραση σε πραγματικές συνθήκες και η επίλυση αυτών των αντιπαραθέσεων μέσα από τη διαδικασία του μαθήματος μπορεί να οδηγήσει πιο αποτελεσματικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών και ηθικών δεξιοτήτων. Το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας και η μέθοδος των παιχνιδιών αποτελούν δύο μεθόδους διδασκαλίας που μπορούν να βοηθήσουν στην συμμετοχή των μαθητών/τριών σε πολλές ομάδες και να ενισχύσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών (Mouratidou, Goutza, & Chatzopoulos, 2007; Telama & Polvi, 2007). Το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας (Mosston & Asworth, 2002) αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται στη συνεργασία 2-3 μαθητών όπου ο ένας μαθητής ή το ζευγάρι εκτελεί και το άλλο μέλος παρακολουθεί την εκτέλεση και παρέχει ανατροφοδότηση, διορθώνει τα λάθη, και προσφέρει ψυχολογική υποστήριξη. Με το στυλ αυτό οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να δουλεύουν συνεργατικά και να αναπτύσσουν την υπευθυνότητά τους. Η αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών, μέσα από τη συνεργασία που προσφέρει το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας, αναμένεται να βελτιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις με αποτέλεσμα να επιδράσει θετικά στη μείωση του εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού (Mouratidou et al., 2007; Telama & Polvi, 2007).

Στη μέθοδο των παιχνιδιών η διδασκαλία μιας αθλοπαιδιάς γίνεται με τη μορφή τροποποιημένων παιχνιδιών όπου οι μαθητές/τριες συνεργάζονται σε μικρές ομάδες. Βασική, βέβαια, προϋπόθεση για αυτό αποτελεί η εναλλαγή των μαθητών/τριών στις ομάδες και η

δημιουργία ευκαιριών στους μαθητές/τριες να αλληλεπιδρούν με όλους τους συμμαθητές/τριές τους. Η χρήση αυτής της μεθόδου έναντι της μεθόδου της διδασκαλίας δεξιοτήτων αυξάνει τη συχνότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών/τριών και δημιουργεί περισσότερες πιθανότητες για την εμφάνιση αντιπαραθέσεων που θα πρέπει να επιλυθούν. Μέσα από τη διαδικασία επίλυσης των αντιπαραθέσεων αυτών οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να σέβονται τους συνομηλίκους τους, να επιλύουν τις προσωπικές τους διαφορές, να κατανοούν την ατομικότητα και να αναπτύσσουν ομαδική συνοχή (Griffin & Butler, 2005; Hovelynck, Vanden Auweele, & Mouratidis, 2007).

Διδασκαλία στρατηγικών επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Ερευνητικά δεδομένα έχουν υποστηρίξει ότι η κοινωνική απόρριψη αποτελεί μια ακόμα παράμετρο που σχετίζεται με τον εκφοβισμό και τον κυβερνοεκφοβισμό (Leary, Twenge, & Quinlivan, 2006). Η κοινωνική απόρριψη είναι συχνά αποτέλεσμα της απουσίας των κατάλληλων ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων που εμφανίζονται κατά την κοινωνικοποίηση και οδηγεί σε μειωμένη ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους (Nangle, Erdley, Carpenter, & Newman, 2002). Για το λόγο αυτό προτείνεται η διδασκαλία στρατηγικών επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, ώστε να βελτιωθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών και να μειωθεί η πιθανότητα για εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού και κυβερνοεκφοβισμού (Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2001).

Οι δράσεις που μπορούν να εφαρμοσθούν για τη διδασκαλία στρατηγικών επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων περιλαμβάνουν: α) την καθοδήγηση των μαθητών/τριων από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναγνωρίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους άλλους συνομηλίκους και στους τρόπους

αντιμετώπισης τους για αύξηση της κοινωνικής αποδοχής και τη βελτίωση της κοινωνικοποίησης, β) τη μοντελοποίηση συμπεριφορών, όπου οι μαθητές/τριες αναπαράγουν εικονικά συμπεριφορές εκφοβισμού και κυβερνοεκφοβισμού και στη συνέχεια καταγράφουν και συζητούν τις πιθανές επιπτώσεις των συμπεριφορών αυτών στα θύματα, γ) τη λήψη ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό και άλλους συνομήλικους για τις κοινωνικές δεξιότητες που επιδεικνύει ο μαθητής/τρια, την κοινωνικοποίηση του και πως μπορεί αυτή να βελτιωθεί και δ) τις συζητήσεις πάνω σε διάφορα θέματα, μέσω των οποίων οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με τους συνομήλικους τους και να επιλύουν τα προβλήματα επικοινωνίας που ανακύπτουν. Με τις δράσεις αυτές οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε ομάδες, απασχολούνται με συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μαθαίνουν αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους τους (Nangle et al., 2002).

Επιπλέον, μια άλλη σειρά δράσεων που θεωρείται ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων κατά την κοινωνικοποίηση περιλαμβάνει:

- α) Την παρακολούθηση και παρατήρηση των άλλων. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η καλύτερη κατανόηση του λεκτικού και μη-λεκτικού τρόπου έκφρασης και η καλύτερη κατανόηση του είδους και του αριθμού των μηνυμάτων που στέλνει ο συνομήλικος, και του τρόπου με τον οποίο γίνεται αυτό. Έτσι, οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται στην καλύτερη κατανόηση των αντιδράσεων των συνομήλικων τους με αποτέλεσμα την πιο ουσιαστική αλληλεπίδραση.
- β) Τη συζήτηση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των κινήτρων άλλων μαθητών/τριών σε δύσκολες καταστάσεις. Με τη στρατηγική αυτή οι μαθητές/τριες οικειοποιούνται τις σκέψεις

και τα συναισθήματα των άλλων, βρίσκουν τα κοινά σημεία στη σκέψη και αναγνωρίζουν τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές. Έτσι αναπτύσσεται πιο αποτελεσματικά η κατανόηση της προσωπικότητας και ο σεβασμός στην ατομικότητα του συνομηλικού και ενισχύεται η διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

- γ) Ο διάλογος και η εναλλαγή ρόλων. Με τις δράσεις αυτές οι μαθητές/τριες γνωρίζουν καλύτερα και οικειοποιούνται τις αντιλήψεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των συνομηλικών τους και ιδιαίτερα αυτών που έχουν βιώσει εκφοβισμό και κυβερνοεκφοβισμό. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να βιώσουν πιο αποτελεσματικά τις ψυχολογικές συνέπειες που έχει ο εκφοβισμός και ο κυβερνοεκφοβισμός και να αναπτύξουν τις δεξιότητες εκείνες που συμβάλλουν στην καλύτερη κοινωνικοποίηση τους και αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού. Με τις δράσεις αυτές θεωρείται ότι οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν αποτελεσματικά τις δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων αναπτύσσοντας εναλλακτικές στρατηγικές αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων, συζητώντας τις συνέπειες των ενεργειών τους και συνδέοντας τις λύσεις με τις συνέπειες (Nangle et al., 2002).

Τέλος, μια άλλη στρατηγική επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων εστιάζει στον έλεγχο του θυμού, ο οποίος θεωρείται η γενεσιουργός αιτία πολλών εκφοβιστικών και επιθετικών συμπεριφορών. Διδάσκοντας την αυτο-καθοδήγηση, τη χαλάρωση και την αυτορρύθμιση μέσω προσομοιώσεων με συνθήκες θυμού, με διάλογο και συζήτηση με εναλλαγή ρόλων και συμμετοχή σε συνεργατικές δραστηριότητες θεωρείται ότι μπορεί ο μαθητής/τρια να φθάσει σε ικανοποιητικά επίπεδα ελέγχου τέτοιων συναισθημάτων και κατά συνέ-

πεια να αλληλεπιδρά πιο αποτελεσματικά με τους συνομηλίκους του (Nangle et al., 2002).

Αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας και του αυτο-συναίσθηματος. Πληθώρα ερευνητικών δεδομένων έχει υποστηρίξει ότι τα θύματα του εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού είναι μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και χαρακτηρίζονται από χαμηλό αυτο-συναίσθημα. Συνεπώς, πρέπει να οργανωθούν δράσεις μέσα στο μάθημα που θα βελτιώνουν την αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών/τριών και θα συμβάλλουν στην αύξηση του αυτο-συναίσθημά τους. Οι δράσεις αυτές αφορούν σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Προτείνεται να δοθούν στους μαθητές/τριες περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη λήψη περισσότερων πρωτοβουλιών. Αυτό βοηθάει στη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών/τριών να παίρνουν αποφάσεις και να αποκτήσουν υψηλότερα επίπεδα υπευθυνότητας. Για την επίτευξη αυτού του στόχου προτείνεται (Μπαρκούκης & Κοΐδου, 2008):

- α) Να παρέχονται και εναλλακτικά θέματα για ενασχόληση ώστε να μπορούν οι μαθητές/τριες να έχουν μέτρα σύγκρισης.
- β) Να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να εκφράσουν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους από το σχολείο (π.χ. ποια μαθήματα τους αρέσουν περισσότερο).
- γ) Να ενθαρρύνονται οι μαθητές/τριες στη λήψη πρωτοβουλιών και στην αξιολόγηση της απόδοσής τους (π.χ. να ζητείται η άποψη των μαθητών για τα αντικείμενα που θα διδαχθούν, να αξιολογούν οι ίδιοι την απόδοσή τους).
- δ) Να δημιουργούνται ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να ηγηθούν, να οργανώσουν και να συντονίσουν μια δραστηριότητα ή

άσκηση. Για παράδειγμα, όλοι οι μαθητές/τριες να τοποθετούνται επικεφαλής σε ομάδες που δημιουργούνται σε ένα πρότζεκτ. Για παράδειγμα στο μάθημα φυσικής αγωγής, όλοι οι μαθητές/τριες να δείχνουν εκ περιτροπής τις διατάξεις στην προθέρμανση και να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους (π.χ. στο χωρισμό ομάδων για παιχνίδι), και να αναλαμβάνουν αρμοδιότητες που δεν σχετίζονται άμεσα με το αντικείμενο του μαθήματος (π.χ. διανομή και συλλογή υλικού).

- ε) Να συμμετέχουν οι μαθητές/τριες στη μαθησιακή διαδικασία με τέτοιο τρόπο ώστε να παράγουν οι ίδιοι τη γνώση στο μάθημα. Ιδιαίτερα αποτελεσματική θεωρείται η εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, της συγκλίνουσας εφευρετικότητας και της αποκλίνουσας παραγωγικότητας (Διγγελίδης, 2007; Mosston & Ashworth, 2002). Στις μεθόδους αυτές ο καθηγητής κατευθύνει με ερωτήσεις τους μαθητές να βρουν τη λύση σε ένα ζήτημα του μαθήματος.

Παράλληλα οι Μπαρκούκης και Κοΐδου (2008) υποστηρίζουν ότι η παροχή ανατροφοδότησης αποτελεί ένα ακόμα μέσο για τη βελτίωση της αυτο-αποτελεσματικότητας και του αυτοσυναισθήματος των μαθητών/τριών. Όπως επισημαίνουν όμως οι αμοιβές και οι έπαινοι για να είναι αποτελεσματικές/οι πρέπει να έχουν την έννοια της αναγνώρισης μιας καλής ενέργειας ή συμπεριφοράς και όχι αυτή του ελέγχου της συμπεριφοράς και της δωροδοκίας. Οι δράσεις που προτείνουν για αποτελεσματική παροχή ανατροφοδότησης περιλαμβάνουν (Μπαρκούκης & Κοΐδου, 2008):

- α) Την παροχή ευκαιριών για αναγνώριση της προόδου κάθε μαθητή. Πρέπει να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις στο μάθημα ώστε κάθε μαθητής/τρια να επιτυγχάνει και να βελτιώνεται. Επιπλέον προτείνεται ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί ασκήσεις όπου όλοι οι μαθητές/τριες μπορούν να επιτύχουν και να απο-

κομίσουν θετικά βιώματα. Οι ασκήσεις αυτές πρέπει να είναι προκλητικές αλλά εφικτές.

- β) Την αναγνώριση της προόδου κατά την επίτευξη των στόχων και την επιβράβευσή της. Σημαντικό στοιχείο της διδασκαλίας είναι ο καθορισμός στόχων και η οργάνωση των ενεργειών για την επίτευξή τους. Όσον αφορά την παροχή ανατροφοδότησης είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται αμοιβές και έπαινοι που αφορούν στην ατομική βελτίωση. Με τον τρόπο αυτό η έμφαση του εκπαιδευτικού δίνεται στη βελτίωση κάθε μαθητή/τριας και όχι στη σύγκριση του με τους άλλους. Αυτό αποτελεί παράδειγμα για τους στόχους και τις επιδιώξεις και των υπόλοιπων μαθητών/τριών.
- γ) Την αναγνώριση και επιβράβευση των πρωτότυπων ιδεών και συμπεριφορών. Ιδιαίτερα αυτών που αφορούν σε σημαντικά θέματα του μαθήματος όπως είναι η ισότητα των φύλων, των ανθρώπων γενικότερα και των λαών. Για παράδειγμα είναι χρήσιμο να αναγνωρίζονται και να δημοσιοποιούνται οι δραστηριότητες των μαθητών/τριών εντός και εκτός σχολείου. Για παράδειγμα, οι ιδέες που αφορούν στη δημιουργία ενός θεατρικού με θέμα την ισότητα των δύο φύλων, η οργάνωση αγώνων με ένα διαπολιτισμικό σχολείο, η συμμετοχή σε ομάδες ενημέρωσης για την ασφαλή και υπεύθυνη χρήση του διαδικτύου κ.λπ.

Αύξηση της ενσυναίσθησης και μείωση της ηθικής αποδέσμευσης.

Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων και να προσαρμόζει κατάλληλα τη συμπεριφορά του (Preston & De Waal, 2002). Θεωρείται ως μια από τις βασικές ψυχολογικές παραμέτρους που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη οργάνωση δράσεων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού (Ang & Goh, 2010). Ερευνητικά δεδομένα έχουν υποστηρίξει ότι τα θύματα και οι θύτες

κυβερνοεκφοβισμού εμφάνιζαν χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν είχαν εμπειρίες κυβερνοεκφοβισμού (Schultze-Krumbholz & Scheithauer, 2009). Επιπλέον, η ηθική αποδέσμευση αποτελεί μια άλλη σημαντική ψυχολογική παράμετρο που επηρεάζει την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού και κυβερνοεκφοβισμού. Η ηθική αποδέσμευση αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία ένα άτομο αποποιείται των ηθικών περιορισμών που ενυπάρχουν σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά παρακάμπτοντας το μηχανισμό αυτοκριτικής (Fiske, 2004). Ερευνητικά δεδομένα έχουν υποστηρίξει ότι οι έφηβοι με υψηλά επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης εκδηλώνουν συχνότερα συμπεριφορές εκφοβισμού και κυβερνοεκφοβισμού είτε ως θύματα είτε ως θύτες (Bauman & Pero, 2010; Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Pornari & Wood, 2010).

Συνεπώς, οι δράσεις που οργανώνονται για την αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού πρέπει να περιλαμβάνουν στρατηγικές αύξησης της ενσυναίσθησης και μείωσης της ηθικής αποδέσμευσης. Αυτές οι δράσεις πρέπει να στοχεύουν στη δημιουργία ενός προσανατολισμένου στη μάθηση κλίματος κινήτρων στην τάξη, στη διδασκαλία δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων και στην ανάπτυξη κοινωνικών και ηθικών αρετών. Αποτελεσματικές στρατηγικές στην επίτευξη αυτών των στόχων περιλαμβάνουν την έμφαση στην ατομική βελτίωση και την αποφυγή της κοινωνικής σύγκρισης, το διάλογο και τη συζήτηση μεταξύ των μαθητών/τριών, την εναλλαγή ρόλων, την αύξηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών/τριών, την εφαρμογή συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος αποδοχής και εκτίμησης όλων των μαθητών/τριών.

Επαφή με τους γονείς. Πολύ σημαντική, τέλος, είναι η επαφή του εκπαιδευτικού με τους γονείς. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι ο εκπαιδευ-

τικός πρέπει να έχει επαφή με τους γονείς για την παρακολούθηση της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών/τριών του. Ωστόσο είναι ιδιαίτερα σημαντική η επαφή αυτή στις περιπτώσεις που έχουν εμφανιστεί περιστατικά κυβερνοεκφοβισμού μέσα στην τάξη. Είναι χρήσιμο και απαραίτητο να οργανωθούν συναντήσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς ώστε να καθορισθεί ένας κοινός τρόπος δράσης για την αντιμετώπιση του ζητήματος. Στις συναντήσεις αυτές ο εκπαιδευτικός πρέπει να επισημαίνει τις ενέργειες που κάνει ο ίδιος και το σχολείο γενικότερα για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος, να λαμβάνει πληροφόρηση από τους γονείς για την εξωσχολική δραστηριότητα του μαθητή/τριας (θύτη και θύματος), ώστε να οργανωθεί ένα πιο ολοκληρωμένο σχέδιο αντιμετώπισης του προβλήματος, να υποδεικνύει δράσεις που πρέπει να υλοποιηθούν στο σπίτι και θα συμπληρώνουν αυτές που γίνονται στο σχολείο, να αξιολογεί τα περιστατικά και αν αυτά δε μπορούν να αντιμετωπιστούν στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας, να παραπέμπει σε ειδικούς. Επιπλέον, σημαντικές θεωρείται ότι είναι και οι συναντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικού, γονέων και μαθητών/τριών (θυτών και θυμάτων), ώστε με τη συζήτηση και το διάλογο να γίνουν κατανοητά τα αίτια εκδήλωσης του περιστατικού και να μπορεί να αντιμετωπιστεί πιο αποτελεσματικά.

Συνεργασία με οικογένεια

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι σε όλες τις αποτελεσματικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού συστήνεται η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς (Vreeman & Carroll, 2007). Ήδη σε προηγούμενες ενότητες έχουν περιγραφεί ορισμένες δράσεις που μπορούν να εφαρμοσθούν στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης σε συνεργασία με τους γονείς. Αυτό που είναι σημαντικό και πρέπει να τονιστεί στο σημείο αυτό είναι, ότι η διοίκηση και οι εκ-

παιδευτικοί του σχολείου πρέπει να επιδιώξουν την στενότερη επαφή και συνεργασία με τους γονείς πριν την εμφάνιση περιστατικών κυβερνοεκφοβισμού. Ασφαλώς η πρόληψη είναι καλύτερη από την θεραπεία. Αυτό ισχύει ακόμα περισσότερο στην περίπτωση του κυβερνοεκφοβισμού όπου, συνήθως, δεν υπάρχουν μάρτυρες και το περιστατικό δεν γίνεται γνωστό παρά μόνο όταν προκύψουν συνέπειες και έχει προκαλέσει ανεπανόρθωτη βλάβη στα θύματα. Κατά συνέπεια, η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των γονέων ώστε να παρακολουθούν και να ελέγχουν την ασφαλή και υπεύθυνη δικτύωση των παιδιών τους από το σπίτι και η από κοινού οργάνωση προληπτικών δράσεων θεωρείται ότι είναι πιο αποτελεσματική για την αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού.

ΣΥΝΟΨΗ

Συνολικά από τη μελέτη των μεμονωμένων ερευνητικών προ-σπαθειών αλλά και των παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού διαπιστώνονται μόνο βραχυπρόθεσμες και μικρής εμβέλειας επιδράσεις στη μείωση των συμπεριφορών εκφοβισμού (Mergel et al., 2008). Η εμπειρία όμως από τις παρεμβάσεις αυτές μας δίνει σημαντικές πληροφορίες για το πώς πρέπει να οργανωθούν οι δράσεις που θα αντιμετωπίζουν πιο ριζικά, συστημικά και ολιστικά το φαινόμενο του κυβερνοεκφοβισμού. Οι παρεμβάσεις αυτές πρέπει να περιλαμβάνουν δράσεις στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης και να εμπλέκουν και τους γονείς. Για να έχουν θετικό ισοζύγιο οι δράσεις αυτές πρέπει να εφαρμόζονται συνέχεια και με συνέπεια σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Για το λόγο αυτό είναι χρήσιμο να ενταχθούν μέσα στα αναλυτικά προγράμματα, παράλληλα με τις θεματολογίες για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, όπως είναι η αντιμετώπιση του καπνίσματος, η χρήση αλκοόλ και εξαρτησιογόνων

ουσιών και η αύξηση της άσκησης και της υγιεινής διατροφής. Με άλλα λόγια, τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να οργανωθούν και να αναδιαταχθούν έτσι ώστε να συμβάλλουν στη μόρφωση και την παιδεία των παιδιών και των εφήβων και όχι απλά στη στείρα παροχή γνώσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ames, C. (1992). The relationship of achievement goals to student motivation in classroom settings. In G., Roberts (Ed), *Motivation in sport and exercise*. Champaign IL: Human Kinetics.
- 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.
- Baldry, A. C. (2001). *Bullying in schools: Correlates and intervention strategies*. PhD Thesis, Cambridge University. *Index to Theses Database*, 51-8145.
- Baldry A. C., & Farrington D. P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, *30*, 1-15.
- Barkoukis, V., Koidou, E., & Tsorbatzoudis, H. (in press). School and classroom goal structures: Effects on affective responses in physical education. *The Physical Educator*.
- Bauman, S., & Pero, H. (2011). Bullying and cyberbullying among deaf students and their hearing peers: An exploratory study. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, *16*, 236-253.
- Crothers, L. M., Kolbert, J. B., & Barker, W. F. (2006). Middle school students' preferences for anti-bullying interventions. *School Psychology International*, *27*(4), 475-487.
- Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009), Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Zeitschrift fuer Psychologie*, *217*, 182-188.
- Evers, K. E., Prochaska, J. O., Van Marter, D. F., Johnson, J. L., & Prochaska, J. M. (2007). Transtheoretical-based bullying prevention effec-

- tiveness trials in middle schools and high schools. *Educational Research*, 49, 397-414.
- Finger, L. R., Craven, R. G., Marsh, H. W., & Parada, R. H. (2005, November). *Characteristics of effective anti-bullying interventions: What research says*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Parramatta, Australia.
- Fiske, S. T. (2004). *Social beings: A core motives approach to social psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Griffin, L. L., & Butler, J. I. (Eds.) (2005). *Teaching Games for Understanding: Theory, Research, and Practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hovelynck, J., Vanden Auweele, Y., & Mouratidis, T. (2007). Group development in the physical education class. In: J. Liukoonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann, & Y. Theodorakis (Eds.), *Psychology for physical educators: Student in focus* (pp. 101-119). Champaign IL: Human Kinetics.
- Katzer, C. (2007). *Gefahr aus dem Netz. Der Internet Chatroom als neuer Tatort für Bullying und sexuelle Viktimisierung von Kindern und Jugendlichen*. Dissertation, Universität Köln.
- Katzer, C., & Fetchenhauer, D. (2007). Cyberbullying: Aggression und sexuelle Viktimisierung in Chatrooms. In: M., Gollwitzer, J., Pfetsch, V., Schneider, A., Schulz, T., Steffke, & C., Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Grundlagen zu Aggression und Gewalt in Kindheit und Jugend* (pp. 123-138). Band I. Göttingen: Hogrefe.
- Leary, M. R., Twenge, J. M., & Quinlivan, E. (2006). Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 111–132.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42.
- Mora-Merchán, J. A., Ortega, R., del Rey, R., & Maldonado, A. (2010). Transnational synthesis of the country reports about cyberbullying research. (retrieved by <http://www.cybertraining-project.org>).
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education*, 5th ed. San Francisco: Benjamin Cummings.

- Mouratidou, K., Goutza, S., & Chatzopoulos, D. (2007). Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students. *European Physical Education Review*, 13(1), 41-56.
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Carpenter, E. M., & Newman, J. E. (2002). Social skills training as a treatment for aggressive children and adolescents: a developmental-clinical integration. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 169-199.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D., & Limber, S. (1999). *Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program*. Institute of Behavioral Science, University of Colorado, Boulder, USA.
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchan, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchan, J. A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Journal of Psychology*, 217(4), 197-204.
- Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 195-209.
- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behaviour*, 36, 81-94.
- Preston, S. D., & de Waal F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioural and Brain Sciences*, 25, 1-72.
- Rigby, K., Smith, P., & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: Key issues. In P., Smith, D., Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (pp. 1-12). Cambridge, New York: Cambridge University Press.

- Rivers, I., & Noret, N. (2010). "I h8 u": findings from a five-year study of text and email bullying. *British Educational Research Journal*, 36, 643–671.
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological climate and early adolescents' self-appraisals and academic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408–422.
- Roland, E. (2000). Bullying in schools: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behaviour*, 26, 135–143.
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against school bullying: Who considered it useful, who benefited? *Educational Research*, 43, 263–279.
- Schultze-Krumbholz, A., & Scheithauer, H. (2009). Social-behavioural correlates of cyberbullying in a German student sample. *Journal of Psychology*, 217, 224–226.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385.
- Telama, R., & Polvi, S. (2007). Facilitating prosocial behaviour in physical education. In J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alferman, & Y. Theodorakis (Eds.), *Psychology for physical educators, student in Focus* (pp. 85-99). Champaign Il: Human Kinetics.
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161, 78–88.
- Webster-Stratton, C., Reid J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 283–302.
- Διγγελίδης, Ν. (2007) Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας στη Φυσική Αγωγή: από τη θεωρία στην πράξη. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδης.
- Καπατζιά, Α., & Συγκολλίτου, Ε. (2012). Ηλεκτρονικός εκφοβισμός: Διερεύνηση της φύσης και της έκτασης του φαινομένου στους έφηβους. Στο Χ. Τσορμπατζούδης, Λ. Λαζούρας, & Β. Μπαρκούκης (Εκδ.), *Κυ-*

- βερνοεκφοβισμός στην Ελλάδα: Μια διεπιστημονική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη (σελ. 143-174). COPY CITY.
- Λαζούρας, Λ., & Ούρδα, Δ. (2012). Κυβερνοεκφοβισμός στην εφηβεία: Μια κοινωνικογνωστική μελέτη. Στο Χ. Τσορμπατζούδης, Λ. Λαζούρας, & Β. Μπαρκούκης (Εκδ.), *Κυβερνοεκφοβισμός στην Ελλάδα: Μια διεπιστημονική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη (σελ. 175-194). COPY CITY.
- Μπαρκούκης, Β. & Κοΐδου, Ε. (2008). Ενίσχυση των κινήτρων για συμμετοχή στο μάθημα της Ολυμπιακής Παιδείας. Στο Ι. Μουρατίδης (Εκδ.), *Εισαγωγή στην Ολυμπιακή Παιδεία* (σελ. 268-282). Θεσσαλονίκη. Εκδ. Πλάτων.
- Ξωγέλλης Π. (1981). *Παιδαγωγική του σχολείου*. Θεσσαλονίκη.
- Τσορμπατζούδης, Χ., & Αγγελακόπουλος, Γ. (2012). Περιγραφικά δεδομένα κυβερνοεκφοβισμού από σχολεία της Ελληνικής επικράτειας. Στο Χ. Τσορμπατζούδης, Λ. Λαζούρας, & Β. Μπαρκούκης (Εκδ.), *Κυβερνοεκφοβισμός στην Ελλάδα: Μια διεπιστημονική προσέγγιση (81-142)*. Θεσσαλονίκη. COPY CITY.

ARISTOTLE UNIVERSITY OF THESSALONIKI



EUROPEAN PROGRAMME DAPHNE III



**CYBERBULLYING
IN GREECE:
An interdisciplinary
approach**

THESSALONIKI 2012

Editors

Haralambos Tsorbatzoudis
Lambros Lazuras
Vassilis Barkoukis

ISBN: 978-960-93-4039-7



ARISTOTLE UNIVERSITY OF THESSALONIKI
EUROPEAN PROGRAMME DAPHNE III



1

CYBERBULLYING IN GREECE: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

Editors

Haralambos Tsorbatzoudis
Lambros Lazuras
Vassilis Barkoukis

Thessaloniki 2012

CYBERBULLYING IN GREECE:
AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

Editors

Haralambos Tsorbatzoudis

Lambros Lazuras

Vassilis Barkoukis

© Copyright

Haralambos Tsorbatzoudis

Lambros Lazuras

Vassilis Barkoukis

Thessaloniki 2012

ISBN: 978-960-93-4039-7

Published by:



7 K. Episkopou Str

Thessaloniki

T. 2310 203 566

www.copycity.gr

Copying or redistribution of this book and its content, in whole or in part, is strictly forbidden (Act 2121/93, article 51). The prohibition also applies to public services, libraries, etc (art. 18). Violators will be prosecuted according to the Law (art. 13, 64-66).

Preface

Throughout our lives, we often find ourselves subjected to psychological dominance or to dependence by the very people who are closest to us.

It is well known that adolescence is the period in our lives when social conformism and acceptance plays a most predominant role, however, sadly, it is also during this age that individuals are most susceptible to psychological violence. Organized groups of teenagers very often exert abusive behavior targeting classmates and other weak or submissive minors. Victims are most frequently psychologically seriously abused, even if physical violence is absent, and develop behavioral patterns which effectively follow them throughout the rest of their lives. Many of us have, unfortunately, faced such incidences which may occasionally lead to tragic conclusions.

Psychological violence is imposed on us, adult internet users, most commonly through imperative messages mainly related to religious misinformation trafficking. The psychological impact of such messages, even to those who refuse to submit to similar practices is, at the very least, compelling. If we, adults, whose defenses are expected to hold much stronger, find ourselves affected by such practices, minors are far more vulnerable and susceptible to kinds of psychological violence specifically tailored to harm them.

Traditional forms of physical violence are more easily recognized by parents, particularly when it comes to face-to-face confrontations. Such cases are still not easy to deal with, however, at least combined efforts both by the school and the family can be undertaken to minimize any such attempts as well as the results of abusive behavior. The reason, though, that makes cyberbullying especially threatening is that, as is also the case with other forms of familial

privacy intrusion and violation by digital technologies, we find ourselves in a particularly alien and unexplored territory which is equally puzzling to parents and youngsters and, above all, is still very difficult to predict. Being approached by individuals highly proficient in using high-tech means, a fact that in itself reveals a form of technological superiority, exerts quite an effect on those least familiar with it, e.g. parents and minors. Occasionally such an approach may have a far more dramatic effect than brute physical force. Especially for parents, who are digitally centuries behind, cyberbullying may represent a new, far more upsetting domestic threat.

Facing the actual problem carries special value, and will most likely minimize the psychological impact of cyberbullying, since, at present, it is difficult to differentiate between the actual and the suspected threat of such a practice. Initiating a discussion on this problem is necessary to evaluate the actual frequency and severity of cyber bullying. Mostly, however, a comprehensive discussion on this problem will provide the uninformed parent with the knowledge s/he needs to face the unknown intruder of her/his domestic environment. Starting a discussion on such matters is particularly important to trigger our society's contribution to bringing to light the still unknown facets of cyberbullying.

I would like to congratulate the editors for initiating the discussion on this important topic, and I do hope that the scientific and technological advances will provide tools to overcome yet one more of the negative aspects of digital and cyber technology, which is unfortunately present alongside its still unaccountable positive aspects.

Prof. Sofia Kouidou

Vice Chancellor of Research, Aristotle University Thessaloniki

Editors' Preface

The rapid expansion of information and communication technologies (ICTs) has pervaded all aspects of human activity, from financial transactions and education, to social networking and entertainment. In fact, it can be argued that no other technological development had such a significant impact on human life in such a short period of time as the ICTs.

On the positive side, ICT use facilitates communication and enables fairly rapid and easy access to huge amounts of information. On the negative side, however, careless and malevolent use of ICTs can lead to a range of adverse effects, including cyber addiction, online fraud, child pornography, and online aggression or cyberbullying. These effects have only recently attracted the attention social scientists (e.g., sociologists, web scientists, psychologists, educators, and law scientists), who try to understand how and why some people use ICTs in maladaptive ways. Empirical research on cyberbullying has expanded over the last 5 years, and the available evidence points to several aspects of the problem that need to be resolved. Nevertheless, cyberbullying is a rather complex phenomenon that requires an interdisciplinary approach, so that the various aspects related to its nature and prevalence can be better understood. The present book is built on that argument and attempts to provide a holistic and interdisciplinary perspective on cyberbullying. Our aim is to present several approaches that can lead to more effective educational interventions against cyberbullying in the future. We present empirical evidence from school-based studies in Greece, as well as several contributions from education, law, psychology, and web science.

The book is entitled 'Cyberbullying in Greece: An Interdisciplinary Approach' and is part of the deliverables of the

European-wide research project ‘Cyberbullying in adolescence: Investigation and intervention in six European Countries’, which was funded by the EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL JUSTICE, FREEDOM AND SECURITY, Daphne III Program. The leading investigator and project coordinator for Greece was Professor Haralambos Tsorbatzoudis.

This section summarizes the findings and perspectives presented in the Greek section of the book, by presenting a series of extended abstracts written in English. We hope that this effort will increase access to non-Greek speaking populations and accordingly reach a wider audience.

The following text includes a preface by Professor of Medicine Sophia Kouidou, Vice Chancellor for Research of the Aristotle University of Thessaloniki, as well as several theoretical and empirical contributions. Namely, Dr Antonis Travlos, Senior Lecturer at the Department of Sports Administration of the University of Peloponnese, and Ms Irene Douma, MSc discuss several theoretical approaches to bullying behavior. Dr Michalis Vafopoulos provides an interesting account about ‘web literacy’ by the perspective of Web science, whereas Dr George Nouskalis, Lecturer of Law at the Law School of the Aristotle University of Thessaloniki, discusses the legal framework and the available tools for the prevention and penalization of cyber crime behaviours.

What follows, is a series of empirical studies on Cyberbullying among Greek adolescents. Professor Haralambos Tsorbatzoudis and Dr George Angelakopoulos from the Department of Sports and Physical Education, Aristotle University of Thessaloniki, present prevalence data and characteristic of cyberbullying in a representative sample of Greek adolescents from several regions in mainland Greece and the islands. Ms Anastasia Kapatzia, MSc in

Psychology, and Professor Efthimia Syngollitou, Department of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, present findings from a school-based study in Northern Greece. Dr Lambros Lazuras, Research Psychologist at the South-East European Research Centre (SEERC) and Lecturer at the International Faculty of the University of Sheffield, together with Ms Despoina Ourda, MSc provide empirical evidence about an integrated theoretical model of psychosocial risk factors of cyberbullying. Finally, Dr Vassilis Barkoukis, Lecturer at the Department of Physical Education and Sports Science, Aristotle University of Thessaloniki, and Mr Christos Panagiotou, Physical Educator, based on their scientific expertise and practical experience, discuss evidence-based educational approaches for the prevention of cyberbullying in adolescence.

We would like to express our gratitude to all the students and educators who helped us complete this project by taking part in our studies. Also, this project would never be realized without the financial support of the European Commission (DAPHNE III Program). Finally, we would like to warmly thank Professor George Grouios, Department of Physical Education and Sports Science, Aristotle University of Thessaloniki, for his constructive comments and criticism that helped us improve the quality of this book.

We hope you enjoy reading

Haralambos Tsorbatzoudis

Lambros Lazuras

Vassilis Barkoukis

CONTENTS

PART 1

Bullying: An old problem in a new setting

Theoretical approaches in the study of bullying <i>Andonis Travlos & Irene Douma</i>	3
Changing (with) internet. But mind the gap <i>Michalis Vafopoulos</i>	7
The provisions of the Greek penal code and the special criminal law statutes related with cyberbullying <i>George Nouskalis</i>	15

PART 2

Cyberbullying in Greece: Empirical data

Descriptive data on cyberbullying prevalence in schools across Greece <i>Haralambos Tsorbatzoudis & George Angelakopoulos</i>	29
Cyberbullying: Investigation of the nature and frequency of this phenomenon in adolescents <i>Anastasia Kapatzia & Efthimia Singollitou</i>	33
Cyberbullying in adolescence: A social-cognitive study <i>Lambros Lazuras & Despoina Ourda</i>	41

PART 3

Educational perspective

Didactic approaches to tackle cyberbullying <i>Vassilis Barkoukis & Christos Panagiotou</i>	47
--	----

PART 1

Bullying: An old problem
in a new setting

CHAPTER 1

THEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF BULLYING

Antonis K. Travlos & Irene Douma

Faculty of Human Movement and Quality of Life Sciences

Department of Sports Organization and Management, University of Peloponnese

It is commonly accepted and well recognized that school bullying has serious implications for students, educators, parents, and community members. Bullying is a widespread social problem that is linked to aggression, violence, psychological disorders, poor social adjustment, and physical unwellness as well as to later delinquency (Gini, 2006; Olweus, 1993; Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010). Although the scientific community is concerned with the study of bullying for almost forty years, no comprehensive theory has been developed to examine and explain bullying in all its dimensions. Instead, there are several theoretical approaches, models and assumptions, that have inspired the researchers to explain bullying based on the scientific fields of psychology, pedagogy, criminology, sociology and genetics. The aim of the present chapter is to (a) summarize the theoretical models that have been developed for the description and interpretation of bullying and victimization,

and (b) identify the variables and factors that can contribute to improve planning and quality of intervention programs, which aim at minimizing bullying in schools.

Considering the scientific literature, the theoretical models that are mostly used for describing, explaining and predicting bullying are attachment theory, attraction theory, homophily hypothesis, social dominance theory, social information processing theory, theory of mind, social learning theory, social cognitive theory and moral disengagement, sociocultural theory, reintegrative shaming theory, and social-ecological theory.

Attachment theory argues that the quality of the relationship of children with parents or caregivers helps developing an internal processing model of relationships, which then affects how a person will interact with others (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985). Attraction theory hypothesizes that adolescents, due to their need to establish independence from their parents, are affiliated more to peers who exhibit independence (e.g., disobedience, aggression) and non-compliant behaviors, than to younger peers that possess characteristics that reflect obedience and docility (Bukowski, Sippola, & Newcomb, 2000). Homophily hypothesis suggests that individuals have the tendency to associate with similar others that exhibit similar attitudes and behaviors as a result of “selective association” or/and “reciprocal socialization” (Espelage, Holt, & Henkel, 2003; Kandel, 1978). Social dominance theory accepts that people have the tendency to create hierarchies of social dominance. Groups with a clear hierarchy are better organized and therefore able to attack others to obtain additional resources or to defend themselves, thus increasing the likelihood of survival (Sidanius & Pratto, 1999). Social information processing (SIP) theory involves six stages of processing social information. Supporters of the model

agree that bullying is a result of incomplete or incorrect processing of social information in one or more of these stages (Crick & Dodge, 1994). Sutton, Smith, and Swettenham (1999) pointed out that the skills acquired by the bullies assume the appearance of a theory of mind – TOM, which is defined as the ability of children to justify their mental states (including beliefs, desires and intentions) for themselves and others, and use the knowledge to predict and understand behavior. From a social learning perspective, children learn through observation of adult and peer models (Bandura, 1971), “to use aggressive means to achieve their goals” (Espelage, Bosworth, & Simon, 2000, p. 326). According to social cognitive theory (Bandura, 1986, 1999), moral disengagement is the socio-cognitive process which allows the individual to commit negative and inhuman acts against others. This cognitive process includes eight mechanisms through which individuals may deploy to justify bullying behaviors. Sociocultural theory suggests that bullying can be addressed effectively by understanding the culture of the organization (e.g., school, home, society), rather than individual differences factors. Sociocultural theories emphasize the importance of modifying situational factors in behavior, rather than the individuals within the organization (Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland, & Coyne, 2009). Reintegrative shaming theory specifies that an important contributing factor to deal with bullying is the management of shame. The theory supports that the process of reintegration must take place in the presence and participation of social support mechanisms which respect and care about bullies and victims (Ahmed, Harris, Braithwaite, & Braithwaite, 2001). According to socio-ecological theory, bullying behaviors emerge from a complex interaction between personality and mood of children, which is modified as they experience various behaviors during childhood and adolescence (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009).

Although a number of interventions are available for bullying, the intervention programs do not have the expected success for three reasons; (a) no explicit theories are used for the selection and development of intervention programs, (b) basic structures of the theories are not used for the evaluation of programs, and (c) the selected programs are not compatible with the theoretical background of the problem (Orpinas & Horne, 2006). It is critical to emphasize that before choosing a specific intervention program, bullying specialists need to explore whether or not the intervention (a) is based on theory, as well as valid and reliable research findings, and (b) promotes positive social behavior (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010).

**List of references at pages 23-32.*

CHAPTER 2

THE WEB AS A TECHNO-SOCIAL SYSTEM

Michalis Vafopoulos

National Technical University of Athens, vaf@aegean.gr

*The test of a free society is the liberty
for the collective transformation of the world
through abstractions freely chosen and freely actualized (Wark, 2004).*

The Web emerged as an antidote to the rapidly increasing quantity of accumulated knowledge in the 20th century, which has been caused mainly by scientific progress and digitization technology. Human memory and processing power are extended through the storage and interconnection of online content. Web has been evolved from a piece of software code to a dynamical ecosystem of Users and multi-purpose functionalities. Despite its profound importance, it still remains an unexplored research field. Existing research efforts consider the web either as a pure technological construct or as an epiphenomenon of social discourse. Web science argues that the Web is a transformational and ethically-relevant techno-social system. Thus, it should be studied as a

standalone dynamic ecosystem of code and values. One of the envelope questions of Web Science is “what changes need to be incorporated in the Web ecosystem to best serve humanity?”

1. The facets of the Web

While the Internet was introduced 20 years ago, the Web has been its “killer” application with more than 2 billion users worldwide accessing some trillion Web pages. The Web shortened the time that is necessary for an innovation to become mainstream technology. It took 38 years for telephone technology to reach the threshold of 50 million users, while television needed 13 years, Internet 4 years, iPod 3 years and Facebook just 2 years.

Searching, social networking, video broadcasting, photo sharing and micro-blogging have become part of everyday life whilst the majority of software and business applications have migrated to the Web. Web is evolving from a simple fileserver to an enormous database of heterogeneous data. The fundamental hyper-linking property that enables positive network effects in document sharing (Web 1.0) is rapidly expanding to social spheres (Web 2.0) and URI-based semantic linkages among data (Web 3.0) (Vafopoulos, 2011a, 2011b).

The Web has been initiated as a *software system* of interlinked hypertext documents accessed via the Internet. With a browser, Users access Web pages that may contain text, images, videos, and other multimedia and navigate between them using hyperlinks.

The Web constitutes an *information space* in which the items of interest, referred to as *resources*, are marked up by a set of *rules* (i.e. HTML), identified by global identifiers (URI) and transferred by the

Hypertext Transfer Protocol (HTTP). They could be considered as “contemporary forms of what the Greeks of antiquity called hypomnemata” (i.e. mnemotechnics) (Stiegler, 2010). The Web has become the most successful and popular piece of software in history because it is based on a technical architecture, which is simple, free or inexpensive, networked, based on open standards, extensible, tolerant to errors, universal (regardless hardware and software platform, application software, network access, public, group, or personal scope, language and culture operating system and ability), powerful and enjoyable.

Human participation in massive scale upgraded the Web from a piece of software to a living ecosystem, which affects Users and non-Users both in everyday and life-critical decisions. In the last decade, the transformative power of the Web stimulated its study as a standalone techno-social ecosystem (Berners-Lee et al., 2006; Vafopoulos, 2011c).

2. Web as a research space

The emergence of Internet and later the Web, has had an important influence on the research agenda of social and economic studies. The massive participation of Users in a variety of functions created a new terrain of field experiments and analysis concerning consumer behavior, market structure and policy implications. New forms of economic data (e.g. co-purchase networks, real time linked data from Eurostat etc.) enabled researchers to conduct new or existing investigations with less cost. For instance, the estimation of demand for thousands different products is now feasible with only a few weeks of time-series data from Web mass merchants (Chevalier & Goolsbee, 2003). Yet, the available data for research are just a tiny fraction of the collected data from Search Engines, mass merchants,

social networks and others in the Web. In contrast to physical and life sciences, where massive amounts of open data revolutionized fields like biology and physics, this is not happening for economic and social research (Lazer et al., 2009). The exclusive exploitation of behavioral data in the Web is an issue of prime importance with scientific, economic and social aspects. First, it limits academic research inside the “walled gardens” of companies and government agencies, excluding open scientific research and dialogue. Second, companies that hold data and afford to analyze them have built comparative advantages against (potential) competitors, or they are simply selling them for high profit. Finally, privacy and security risks (e.g. personal data leaks, almost-full profiling practices) create negative externalities in the personal and social level, which are not compensated. It is possible that the exclusive and limited data exploitation will become (if it has not already been) the major source of negative externalities in the online world, a form of “digital pollution” similar to the environmental catastrophe resulting from heavy industry operations in the traditional economy.

3. The Web as an object of study

The enormous impact, scale and dynamism of the Web in time and space exceed our abilities to observe and measure its evolution process. The complex interplay of social and technological entities occurring simultaneously in the micro and macro level calls for a huge and systematic research effort in order to understand it, model its stylized facts, and engineer its future uses in more prosperous ways. Apart from Economics, Web-related studies can be found in many other disciplines such as Computer and Information science, Mathematics, Social and Law studies, to name few.

The common characteristic of these studies is the lack of focus in the Web as a techno-social and standalone artifact. Usually, they refer to conventional questions and apply existing methodologies in their field. But the Web changes some of the underlying assumptions of the human society. The Web depreciates the cost and the institutional barriers to increase the practical potential to exploit the inputs and outputs of the information economy. Peer production emerges, as the third mode of production, a third mode of governance, and a third mode of property. Thus, it is crucial for the future of the online part of our new life to select the fundamental issues, to set new priorities and to concentrate, organize and expand the efforts of Web study.

The trans-disciplinary field in this direction has been entitled “Web Science”. Web science is taking the Web as its primary object of study. It is focused in the significant reciprocal relationship among the social interactions enabled by the Web’s design, the scalable and open applications development mandated to support them, and the architectural and data requirements of these large-scale applications (Hendler, Shadbolt, Hall, Berners-Lee, & Weitzner, 2008). One of the envelope questions of Web Science is “what changes need to be incorporated in the Web ecosystem to best serve humanity?”

Practically, every discipline is focusing its research efforts on the most important issues during specific periods of time. Nowadays, economists put their efforts to discover new ways for estimating systemic risk because of the severe financial crisis (Vafoopoulos, 2012a); biologists try to find new personalized treatments for chronic and fatal diseases after encoding DNA, and so forth. Concerning the Web ecosystem, scholars are facing two major research challenges:

1. To preserve and expand the fundamental right of equal and universal online access to information against restrictive political actions and oligopolistic business practices and
2. To accelerate socio-economic development by facilitating life-critical functions in the developing world and by enabling the publication, interlink and re-use of valuable datasets and services in the developed world.

4 . The Web as an ethically-relevant space

The Web has been built on the Internet stack, enabling the inter-linkage of digital beings. Despite the fact that it shares some common characteristics with its underlying technologies, creates a new feasibility and actuality space. The Web is sufficiently unusual, transformative and necessary to human existence, and as such it requires more systematic philosophical thinking to describe its ethically-relevant properties. Initial motivation behind the development of the Web was based on ethical principles like esteem, pride, excellence, absence of guilt, rewards, and indignation (O’Hara, 2010). Originally it was more a closed “Aristotelian world” than a space governed by rules, roles, hierarchies and deliverables. We believe that the above-mentioned virtues are the core driving forces of its exponential impact. These classic values that inspired the inventor and early Web Users and supported its massive dissemination, have now become more specific in practice.

It becomes the time for science to pay back the debt to the Web and provide an epistemological “antidote” to these issues. On this campaign, Philosophy should be in the front line by forming the main questions and setting the research framework. Recent research efforts (Vafopoulos, 2012b, 2012c; Vafopoulos, Stefaneas, Anagnostopoulos, & O’Hara, 2012) initiated the dialogue for a

theory about existence and the basic functions in the Web that will serve as a bridge between philosophical engineering and applied science (e.g., economics, computer science).

Scholars should look deep in the heart of the Web creation, to propose and engineer perspicacious solutions that will benefit the entire society. The quest for new requirements should directly address the needs, and promote human values. Web issues and ethics should be thoroughly investigated in order to become a handy compass for Users, entrepreneurs and governments to direct their decisions towards prosperous ways.

The Web is a unique piece of technology not only because of its breakthrough technological innovation, but mainly because it provides a new basis for expressing human creativity, and reveals “inactive” parts of human nature. Apart from understanding its morality, it is an inspiring challenge to transfuse the essence of our experience and the values of the Web to reassess concepts like freedom, choice, participation, inequality, and development. We agree with (Wark, 2004) that *“It is not just information that must be free, but the knowledge of how to use it. The test of a free society is not the liberty to consume information, nor to produce it, nor even to implement its potential in private world of one’s choosing. The test of a free society is the liberty for the collective transformation of the world through abstractions freely chosen and freely actualised.”* The role of Web science could be to elaborate and specify the motives, attitudes and engineering of this new version of utopia.

**List of references at pages 77-78.*

CHAPTER 3

THE PROVISIONS OF THE GREEK PENAL CODE AND SPECIAL CRIMINAL LAW STATUTES RELATED TO CYBERBULLYING

George Nouskalis

Phd, Lecturer in Penal Law, Aristotle University of Thessaloniki,

INTRODUCTION

Since there is not a legal definition of cyberbullying in Greece it is worthy investigating the relative provisions of the Greek Penal Code about the conducts which constitute a similar harassment, as much of what constitutes the most important types of minors' bullying with online means can be addressed with some of recent amendments of (cyber) criminal law¹.

In this paper I try to make clear that in order to propose a theoretical model of a potential codification of cyberbullying

¹ See S. Brenner/M. Rehberg, 'Kiddie Crime?' The Utility of Criminal Law in Controlling Cyberbullying (January 17, 2010). First Amendment Law Review. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1537873> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1537873>

elements it is necessary to define the limits between the different forms of -sexual or not- cyberharassment and cyberbullying.

Provisions of Greek penal law

A) Greek Penal Code (GPC)

I. The Provisions of Violation of Computer Programs which are Secret [Article 370 (b) GPC]

Article 370(b) paragraphs 1–4 were added in the Greek Penal Code in Chapter 9 with the 1805/1988 Act, under the title “Violation of secrets”. According to this:

- (1) Whoever, without authorization, copies, uses, discloses to another person, or in any way violates data of a computer or a computer program, which belong to the realm of state secrets, private secrets, business secrets, trade secrets, privacy, shall be punished by imprisonment from three months to five years. Private computer data or programs should be considered and all the data and programs that the legal holder keeps them secret with justified interest, especially if the owner had taken security measures.
- (2) If the offender is in the service of the legal holder of the data, or the secret computer data and programs have a great economic value, the act shall be punished by imprisonment from one year to five years.
- (3) If the secret computer data and programs belong to the realm of military or diplomatic secrets, or of the security of the state, the act shall be punished according to Articles 146–147.
- (4) The offences of paragraphs 1–2 are prosecuted only upon complaint.

The basic concept of the provision is the protection of private secrets, when these secrets are of substantial significance to the business or enterprise of another or they belong to the realm of scientific or state secrets. The protected legal interest is the privacy and not the confidentiality or integrity of computer systems.² There is no requirement for infringement of security measures, but the act of infringement is only an indication for the legislator to consider as secret the protected computer data and programs.

According to the above provisions, necessary material element of the offence is the concept of ‘secret computer data and programs’. The ‘justified interest’ of the legal holder of the secrets is only an indicator of the existence of privacy. The above element required for the criminal offence according to Article 370B is not a computer-specific one. In order for the offence to be committed, the criminal provision is not concerned with the value of the computer data or programs but is applicable in any case that the ‘legal holder’ keeps them in privacy.³

In order for the offence to be punished, the offender should know that he is not authorized to commit the above acts against computer data and programs and that these objects belong to the realm of secrets. The negligence is not enough to establish the offence. The kind of intention required is not only the purpose to use, copy, or to disclose the computer data and programs (*dolus directus*) but also the acceptance by the offender of the above result as necessary or as possible by-product of his act (*dolus eventualis*).

² See Milonopoulos, *op. cit.*, pp. 93–94.

³ See G. Nouskalis in: *Cyber Law in Greece*, Dimitrios Maniotis/Michail-Theodoros Marinos/Apostolos Anthimos/Ioannis Igglezakis/George Nouskalis/, R. Blanpain (Gen. Ed.), M. Colucci (As. Ed. Jos Dumortier (Volume Ed.) Wolters Kluwer, Law and Business, 2011, The Netherlands, p. 232-232a

II. The Provisions of Unauthorized Access to any Computer Data [Article 370(c) (2–4)]

Article 370(c) (2–4) were added in the Greek PC in Chapter 9 with the 1805/1988 Act, under the title “Violation of secrets”. According to this:

- “2. Every one who obtains access to data recorded in a computer or in the external memory of a computer or transmitted by telecommunication systems shall be punished by imprisonment for up to six months or by a fine from 2.900 to 15.000 €, under condition that these acts have been committed without right, especially in violation of prohibitions or of security measures taken by the legal holder. If the act concerns the international relations or the security of the State, he shall be punished according to Article 148.
3. If the offender is in the service of the legal holder of the data, the act of the preceding paragraph shall be punished only if it has been explicitly prohibited by internal regulations or by a written decision of the holder or of a competent employee of his.
4. The offences of paragraphs I–IV are persecuted only upon complaint.”

In order for the unauthorized access offence to be committed, two material elements call for detailed consideration. The first one is the concept of access. The above provision of the PC constitutes ‘pure’ hacking, which refers only to the unauthorized accessing of computer data. As a reaction to ‘hacking’, the formal sphere of secrecy in the area of data protection was acknowledged as a new object of legal protection, and the action of ‘unauthorized access’ of data was penalized, although some experts have expressed the view that the mere act of obtaining unauthorized access should not be

criminalized.⁴ The basic concept of the provision is that unauthorized access to computer data is often the preliminary to general criminal offences to traditional objects of penal law.

There is no requirement for infringement of security measures, but the act of infringement is only an indication for the unauthorized access to computer data recorded in a computer or in the external memory of a computer or transmitted by telecommunication systems, which means that data shall only be those which stored or transmitted electronically or magnetically or otherwise in a not immediately perceivable manner. The statute does not require a certain result of the 'access', but the offence should not committed only with the mere act of sitting at a computer keyboard. The offender should have the possibility to copy, move to any storage, alter or erase the computer data.

Next comes the question of whether access is unauthorized. This matter should be considered only by reference to the intentions of a party entitled to determine the concept of 'authorization'. The offender is not authorized to have access to the computer data, when he is not entitled to control access or he has not the consent to access the computer data. In order for an offence to be established, the offender does not need to overcome some security measures, although if this happen, then he could not allege effectively that he has authorization for access. The existence of an authorization to access or of consent of the computer controller does not mean only a justification for the offender but the non-existence of an offence.

In order for the offence to be punished, the offender should know

⁴ See I. J. Lloyd, *Information Technology Law*, 2nd edn London, Butterworths, 1997.

that he is not authorized to have access to the computer data. The negligence is not enough to establish the offence. The kind of intention required is not only the purpose to gain access, but also the acceptance by the offender of the above result as necessary or as possible by-product of his act. If the offender is not aware that access is un-authorized, the offence is not committed.

III. Crimes against sexual freedom and dignity of children(Article 337 par. 3-4 GPC)

Article 337 paragraphs 3–4 were added in the Greek Penal Code with the 3727/2008 Act, in order to protect the legal interest of sexual freedom and dignity of persons underage of 18 and implement the Council of Europe Convention on the Protection of Children against Sexual Exploitation and Sexual Abuse. According to this:

- a) Any adult who intentionally contacts, through the Internet and other information and communication technologies, a child under the age of 15 years and offends his or her sexual freedom and dignity with sexual gestures or requests, shall be punished by imprisonment from 2 to five years. If the perpetrator repeats the before mentioned crime or he resulted in meeting the child shall be punished by imprisonment from 3 to five years.
- b) Any adult who intentionally contacts, through the Internet and other information and communication technologies, a child appeared to be under the age of 15 years and offends his or her sexual freedom and dignity with sexual gestures or requests by shall be punished by imprisonment from 1 to 5 years. If the perpetrator repeats the beforementioned crime or he resulted in

meeting the child shall be punished by imprisonment from 3 to 5 years.

B) Special criminal statutes

I. The Personal Data Protection Act

Pursuant to Article 22, paragraphs 1–9 of the Data Protection 2472/1997 Act:

“anyone who fails to notify the Authority, according to the provisions of Article 6 of this law, of the establishment or the operation of a file or any change in the terms and conditions regarding the granting of the permit referred to in paragraph 3 of Article 7 of this law will be punished by imprisonment for up to three (3) years and a fine amounting between 2.900 and 15.000 €.

2. Anyone who, in breach of Article 7 of this law, keeps a file without permit or in breach of the terms and conditions referred to in the Authority’s permit, will be punished by imprisonment for a period of at least one (1) year and a fine amounting between 2.900 and 15.000 €.

3. Anyone who, in breach of Article 8 of this law, proceeds to the interconnection of files without notifying the Authority accordingly will be punished by imprisonment for up to three (3) years and a fine amounting between 2.900 and 15.000 €.

Anyone who proceeds to the interconnection of files without the Authority’s permit, wherever such permit is required, or in breach of the terms of the permit granted to him, will be punished by imprisonment for a period of at least one (1) year and a fine amounting between 2.900 and 15.000 €.

4. Anyone who unlawfully interferes in any way whatsoever with a personal data file or takes notice of such data or extracts, alters, affects in a harmful manner, destroys, processes, transfers, discloses, makes accessible to unauthorised persons or permit such persons to take notice of such data or anyone who exploits such data in any way whatsoever, will be punished by imprisonment and a fine and, regarding sensitive data, by imprisonment for a period of at least one (1) year and a fine amounting between 2.900 and 30.000 €, unless otherwise subject to more serious sanctions.
5. Any Controller who does not comply with decisions issued by the Authority in the exercise of the right of access, pursuant to paragraph 4 of Article 12, in the exercise of the right to object, pursuant to paragraph 2 of Article 13, as well as with acts imposing the administrative sanctions provided under c, d and e of paragraph 1 of Article 21 shall be punished by imprisonment for a period of at least two (2) years and a fine amounting between 2.900 and 15.000 €. By the sanctions referred to in the preceding sentence shall also be punished any Controller who transfers personal data in breach of Article 9 as well as the person who does not comply with the court decision referred to in Article 14 of this law.
6. If the perpetrator of the acts referred to in paragraphs 1–5 of this Article purported to gain unlawful benefit on his/her behalf or on behalf of another person or to cause harm to a third party, then s/he shall be punished confinement in a penitentiary for a period of up to ten (10) years and a fine amounting between 6.000 and 30.000 €.
7. If the acts referred to in paragraphs 1–5 of this Article have jeopardized the free operation of democratic governance or national security, then the sanction imposed shall be confinement in a penitentiary and a fine amounting between 15.000 and 30.000 €.

8. If the acts referred to in paragraphs 1–5 of this Article were committed as a result of negligence, then imprisonment for a period of at least three (3) months and a fine shall be imposed.
9. For the purposes of the present Article, if the Controller is not a natural person, then liable shall be the representative of the legal entity or the head of the public authority or agency or organization, provided s/he also carries out in effect administrative or managerial duties.”

The basic form of the offence above is the unlawful interfering of personal data and the unlawful acts of data processing in Article 22(4) of the 2472/1997 Act. The other defined offences are aggravating or mitigating circumstances of the basic form. The basic concept of the above penal provisions is that any act of data processing is unlawful and shall be punished, except that there is a ground of justification, like the consent of the data subject or the permission of the Data Protection Authority or some of the justifications that defines the statute in a ‘closed system’ in Articles 4, 5, 7 and 7(a) of the 2472/1997 Act.⁵

The required mental element for the offender to be punished is all forms of intention, except the offence in Article 22(6), which requires the special intent to gain a benefit, and the offence in Article 22, paragraph 8, which penalizes the acts in paragraphs 1–5 when the offender acts negligently.

Pursuant to Article 2(a) of the above Act, ‘personal data’ mean any information relating to the data subject. Personal data are not considered to be the consolidated data of a statistical nature whence data subjects may no longer be identified. The statute defines ‘data processing’ in Article 2(b):

⁵ See G. Nouskalis, *Cyber Law in Greece*, p. 235, *supra*, fn. 2

‘Processing of personal data (“processing”) shall mean any operation or set of operations which is performed upon personal data by Public Administration or by a public law entity or private law entity or an association or a natural person, whether or not by automatic means, such as collection, recording, organization, preservation or storage, modification, retrieval, use, disclosure by transmission, dissemination or otherwise making available, correlation or combination, interconnection, blocking (locking), erasure or destruction.’

II. Article 253(A) (1) - Code of Criminal Procedure (CCP)

Mostly on the occasion of investigations into white-collar crime, prosecuting authorities have to analyze computer-stored bookkeeping data. In addition to this, perpetrators in the field of organized crime increasingly make use of computer systems and transfer data to computers abroad via telecommunication networks in order to render access more difficult for the prosecution authorities. Therefore, the use of computers in almost all areas of life frequently confronts prosecution authorities with computer-stored means of evidence, even on the occasion of investigations into ‘classic’ forms of crime.

Problems exist with the questions of whether and to what extent prosecuting authorities have the right to search computer systems, to seize data, to intercept and record telecommunication between computers, to have access to telecommunication data and to electronically supervise computers. A particular problem is presented by access to data which are stored at another location, possibly even abroad, in a telecommunication network that branches out in all directions. Additional problems are those of data protection in

criminal procedure. Because it exploits technology, cybercrime can create problems for investigators who must obey procedural rules crafted to deal with the investigation of crime in the ‘real world’ of physical space, not the virtual world of cyberspace. Procedural law may, for example, only provide authorization to search for and seize tangible evidence. Since the prosecution of cybercrimes usually requires collecting and analyzing intangible evidence, this omission can be a serious problem for investigators.

Greece has signed but not ratified the Convention on Cybercrime of the European Council. However, the Greek Parliament passed the 2928/2001 Act, which added Article 253(a) to the Code of Penal Procedure (CPP). Due to this article, the investigating magistrates can collect, only for charging with an offence under Article 187 of Penal Code about ‘organized criminality’, and combine any personal data, according to the provisions of 2472/1997 Personal Data Protection Act, which implemented Directive 95/46 EU. Law 2472/1997, in Article 7(a) (1) (6) grants the competent judicial authorities, the power to collect and process and personal data, if this measure is necessary for the investigation of any criminal or civil case.

According to the provisions of the above-mentioned provision and of Article 4(1–7) of Law 2225/1994, as well as the 3917/2011 Act implementing the Data Retention Directive 2006/24/EC, concerning the secrecy of communications, it is possible the interception of communications and traffic data for law enforcement. The purpose of the above surveillance is to investigating some very serious crime provided in the Penal Code such as child pornography. The interception may lawfully be conducted only under the terms – about the persons and the time of the interception – of a decision

issued by the judicial council, after a proposal and a hearing of the Public Prosecutor. The interception is lawful only if the judicial council considers that the detection of the case or the finding of the person accused is impossible or very difficult without the interception. The measure of interception could be valid not only against the accused person but also against persons that receive or transmit messages from the accused person.

CONCLUSION

The fact that the digital technology can contribute to the development of a notion of cyberbullying by offering new views about new legal interests cannot be contested. The critical challenge for the legislator is to codify the relative empirical and sociological assets in order to provide an effective set of legal remedies against cyberbullying. Jurisprudence also addressing the new legal problems has to establish a feeling of safety for the so called netizens.

PART 2

Cyberbullying in Greece:
Empirical data

CHAPTER 4

CYBERBULLYING PREVALENCE IN GREECE: FINDINGS FROM A SCHOOL-BASED STUDY

Haralambos Tsorbatzoudis¹ and Georgios Angelakopoulos²

¹Professor, Department of Physical Education and Sport Sciences, Aristotle University of Thessaloniki

²Research Associate, Department of Physical Education and Sport Sciences, Aristotle University of Thessaloniki

INTRODUCTION

The suicide of three children from Norway as a result of intimidation attracted much of media attention in mid 1990's (Olweus, 1994). In a similar vein, the news that a 13 year old British student committed suicide following offensive and insulting remarks by some of his schoolmates on the web, shocked the world. Similar incidents of suicide attempts following school violence have been also reported in Japan and Canada.

In the past years there have been several efforts to monitor and record cyberbullying incidents in Greece, and accordingly assess the impact of these incidents on the psychological well-being of victims. In a study of the European action ' Safe Net Home' it was found that

54% of the respondents were victims of cyberbullying, reporting experienced intense harassment and blackmail. What's important is that 40% of the victims could not identify the aggressor, thus showing that it is rather hard to identify the perpetrators of online aggression.

Method

The present study was supported by the DAPHNE III Program, of the European Agency for Justice, Fundamental Rights, and Citizenship. The sample of the study consisted of 997 pupils from 22 randomly selected secondary schools, in different regions of Greece (Northern and Southern Greece, mainland, islands). Overall, 487 of the respondents were males, and 510 were females. A structured questionnaire was used assessing behavioural responses of both victims and perpetrators of cyberbullying. The questionnaire derived from a previous DAPHNE project on traditional bullying and cyberbullying (DAPHNE II: Brighi, Guarini, & Genta, 2009), and new questions were added to catch up with updates in cyberbullying research and accommodate other theoretically-relevant variables. [Brighi, Ortega, Pyzalski, Scheitauer, Smith, Tsorbatzoudis, Barkoukis, Del Rey, Guarini, Plichta, Schultze-Krumbholz, & Thompson (2012), *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire - ECIPQ*. Unpublished Manuscript, University of Bologna].

Results

With respect to mobile phone and internet use, 50% of the pupils reported using their mobile up to two hours each day. A remarkable finding was that almost 1 out of 5 (18%) said they used their mobile phones more than five hours daily. With regard to internet, 23% reported that they use the internet for approximately two hours a day, 21% two to three hours, while 10% spend more than five hours each day for 'surfing' the Web.

Concerning the victims of cyberbullying, the results showed that the prevalence of cyberbullying incidents is close to 10%. However, 34% of the pupils reported that they have perceived such incidents in their friendly environment sometime in the past months. Also, the use of insulting and offensive messages was the most common form of cyberbullying, both through internet/Web media and the mobile phone (e.g., texting). Threatening messages were less prevalent forms of cyberbullying, and even scarcer were cases of hacking and stealing information from another person's account. Cyberbullying victims reported that they mostly confronted rumour spreading in the internet, being attacked or insulted in an online game, as well as the experiencing hacker attacks to personal information (e.g., someone stealing their passwords).

Regarding the behaviour of cyberbullies, hacking personal passwords and pretending to be someone else were very common forms of cyberbullying in this study. Overall, our findings indicate which forms of cyberbullying are most prevalent, and also describe the context wherein cyberbullying incidents are more likely to occur (e.g., in online gaming or during chatting). We could argue that while some of the reported cyberbullying behaviours are expected in a particular context (e.g., attacking or offending someone in an aggressive online game), they may have totally different connotations and impact if practiced in another context. Yet, other forms of cyberbullying (e.g., hacking other people's accounts) fall within the broader categories of online crime, and thus, are morally impermissible and legally reprehensible. The posting of personal information, embarrassing video and photographs oscillate in 6% and 4% respectively. Furthermore, the "alteration" of photographs or video is a practice that assembles low percentages among the pupils.

Finally, it emerges that only 7% of the children experienced rejection, in social networking sites, one-or-two times.

DISCUSSION

On the whole, this study was one of the first attempts to systematically record and monitor cyberbullying incidents in a representative sample of Greek adolescent students. The findings make it rather clear that cyberbullying is part of an adolescents' daily life, either from the perspective of the victim, the perpetrator, or both. The most common practices of cyberbullying were identified, and students' beliefs about the potential perpetrators were also assessed. Overall, it appears that cyberbullying in Greece is still at low levels. Instead of taking this as evidence of a relatively safe online environment, it should be noted that the ongoing expansion of new digital media may give further rise to cyberbullying and provide new channels for the perpetration of aggressive behaviours. Thus, cyberbullying in Greece could be seen as a 'sleeping giant', rather than as 'another person's problem'. In better understanding the nature and impact of cyberbullying one should further assess the emotional and semantic values adolescents attach to the various forms of cyberbullying, and accordingly shape prevention strategies.

**List of references at pages 137-142.*

CHAPTER 5

CYBERBULLYING IN MIDDLE AND HIGH SCHOOLS: AN INVESTIGATION OF THE NATURE AND EXTENT OF CYBERBULLYING IN ADOLESCENCE

Anastasia Kapatzia¹ and Efthimia Sygkollitou²

¹PhD Candidate, Department of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki

²Professor, Department of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki

INTRODUCTION

The aim of the study was to investigate the nature and extent of adolescents' experience of cyberbullying, and identify any gender and age-related differences. The questionnaire used was a short version of the "Cyberbullying Questionnaire" (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, & Tippett, 2006) and consisted of 34 multiple choice questions divided in two sections.

Method

Totally, 544 pupils (266 9th graders aged 14-16 and 278 11th graders aged 16-19) participated in the survey. Of them, 47% were

boys and 53% were girls. The selected school units were five middle schools and five high schools, and were located in Thessaloniki, second largest Greek city. The study was completed in May, 2007.

As in the longer version of the “Cyberbullying Questionnaire”, the short version provided a standard definition of bullying and described various types of cyberbullying. Questions regarding bullying included the following: being bullied (traditional form) and bullying others in school, as well as being cyberbullied and/or cyberbullying others inside and outside school in the past two months. The first section reflected several types of mobile bullying, including text messaging, picture/video clip, and bullying through mobile phones. Participants reported whether they had a mobile phone, and accordingly answered three questions: the perceived impact of cyberbullying via mobile phone; the awareness of cyberbullying incidence; and whether they were aware of mobile phone bullying incidents among their peers or in their school. In order to assess bystander effects, those students reporting awareness of cyberbullying incidents were further instructed to indicate whom they reported the incident to (if at all). The remaining questions were identical to those of the “Cyberbullying Questionnaire”. Participants circled the type of mobile phone bullying they have experienced. The second section, used the same structure as the first section of the questionnaire and addressed cyberbullying via internet (e.g., through e-mails, chat-room, instant messaging, and websites/blogging). Finally, the questionnaire assessed demographic data, such as age, gender, GPA scores and educational background of parents.

Results

The results showed that pupils were more likely to be cyberbullied than to traditional bullying; on the other hand, bullies were more often perpetrators of face-to-face bullying than cybebullying.

Statistical analyses revealed a significant correlation between the experience of bullying and cyberbullying, as well as between bullying and victimization. It was also found that bullying victims did not tend retaliate by engaging in cyberbullying against others. Regarding gender, data analysis revealed that boys were more likely to engage in both traditional bullying [$F(1,531) = 31.34, p = .000$] and cyberbullying [$F(1,531) = 14.20, p = .000$] than girls. Finally, pupils in 9th grade admitted that they have been bullied in school more often (9th grade mean = 1.28) than pupils in [11th grade (11th grade mean = 1.14), $F = (1,531) = 5.72, p = .017$].

In terms of owning a mobile phone, 529 respondents answered affirmatively, and 14 negatively. For those pupils who were cyberbullied via mobile phone, phone call bullying (19.1%) was found to be the most common form of cyberbullying compared to SMS bullying (5.9%), and to a combination of SMS and phone call bullying (4.8%). Four hundred participants (73.5%) reported being internet users, and the majority of pupils reported that the most common form of cyberbullying was through chat-rooms (6.1%) and to a lesser extent through emails (2%) and instant messaging (1.8 %). The majority of cyberbullying incidents, both via mobile phones and internet, occurred outside school premises.

Compared to girls, boys admitted that they cyberbullied others via mobile phone more frequently both inside [$F = (1,531) = 11.93, p = .001$] ($M_{\text{boys}} = 1.45, M_{\text{girls}} = 1.16$), and outside school [$F = (1,528) =$

13.42, $p = .000$ ($M_{\text{boys}} = 1.56$, $M_{\text{girls}} = 1.24$). Regarding internet bullying, the analysis showed that more girls than boys reported being victims of internet cyberbullying both inside school ($M_{\text{girls}} = 2.60$, $M_{\text{boys}} = 1.70$) [$F(1,531) = 26.32$, $p = .000$], and outside school ($M_{\text{girls}} = 2.68$, $M_{\text{boys}} = 1.79$) [$F(1,530) = 25.87$, $p = .000$]. Interestingly, girls also have cyberbullied others more frequently than boys both inside school ($M_{\text{girls}} = 4.46$, $M_{\text{boys}} = 3.21$) [$F(1,530) = 37.07$, $p = .000$] and outside school ($M_{\text{girls}} = 4.51$, $M_{\text{boys}} = 3.38$) [$F(1,529) = 31.33$, $p = .000$]. Girls also reported being victims of internet bullying for a longer period of time than boys ($M_{\text{girls}} = 5.02$, $M_{\text{boys}} = 3.44$) [$F(1,529) = 40.46$, $p = .000$].

Pupils in 9th grade said that they have bullied others via mobile phone outside school more often ($M_{\text{9th grade}} = 1.49$) than students in 11th grade ($M_{\text{11th grade}} = 1.31$), [$F(1,528) = 4.25$, $p = .040$]. Further analysis showed significant interaction between gender and grade variables only in one question; boys in 11th grade have been cyberbullied more frequently ($M_{\text{11th grade}} = 1.43$), as compared to boys in 9th grade ($M_{\text{9th grade}} = 1.18$), [$F(1,531) = 13.31$, $p = .000$]. On the other hand, girls in 9th grade have been cyberbullied more frequently ($M_{\text{9th grade}} = 1.43$), as compared to girls in 11th grade ($M_{\text{11th grade}} = 1.22$), [$F(1,531) = 13.31$, $p = .000$]. In most cases, cyberbullying incidents lasted one or two weeks.

Data analysis showed that the majority of pupils that have heard about cyberbullying incidents reported it to friends, but a substantial number of pupils didn't report it to anyone, whereas a few students chose to reveal it to adults, especially to their teachers. It is noteworthy that the same trend is revealed for the victims of cyberbullying. Further statistical analysis showed that girls more often reported incidents of mobile phone bullying to

parents/caregivers [$\chi^2 (2) = 5.989, p < .050$], or chose not to tell anyone [$\chi^2 (2) = 7.732, p < .021$]. On the other hand, boys told about their victimization through mobile phone to their class teachers [$\chi^2 (2) = 8.301, p < .016$] while girls told so to their friends [$\chi^2 (2) = 7.991, p < .018$]. According to the chi-square statistical analysis, girls preferred to reveal cyberbullying incidents to their parents/caregivers [$\chi^2 (2) = 7.785, p < .020$], and were more likely to speak about their victimization through internet to another person [$\chi^2 (2) = 30.812, p < .000$], while boys didn't report to anyone [$\chi^2 (2) = 32.014, p < .000$].

Three questions investigated the profile of those that experienced cyberbullying via mobile phone. Respondents were asked in which class the perpetrator of cyberbullying belonged in, the gender of the perpetrator, and how many pupils were involved in the incident. Amongst cyberbullying victims, 50 (9.2%) said that they didn't know the cyberbully, 32 (5.9%) that he/she is not from school and a few others indicated that the cyberbully was from a different class. Analysis by gender indicated that girls reported that the perpetrator of mobile phone bullying was in their class [$\chi^2 (11) = 23.523, p < .015$] and was mainly one boy but also they reported that they didn't know who cyberbullied them [$\chi^2 (7) = 37.259, p < .000$]. Boys answered that they had been cyberbullied through mobile by several girls [$\chi^2 (7) = 37.259, p < .000$]. Moreover, boys reported that perpetrators of internet bullying were in different grades [$\chi^2 (8) = 41.001, p < .000$] and that they had been cyberbullied through internet by many girls [$\chi^2 (7) = 48.654, p < .000$]. Girls answered that they had been cyberbullied through internet equally by one boy and several boys, [$\chi^2 (7) = 48.654, p < .000$]. Also 9th graders said that they had been cyberbullied by many boys [$\chi^2 (7) = 15.487, p = .030$].

Overall, the majority of respondents believed that in comparison to traditional bullying, cyberbullying has either the same effects or is more harmful upon the victim. Girls believed that mobile phone bullying had the same effect on its victim compared to “traditional” bullying, while boys answered that they didn’t know whether or not it had the same effect [$\chi^2(3) = 16,961, p < .001$]. Regarding the impact of internet bullying, girls reported that it has the same effect on the victim, while boys answered that they didn’t know whether or not it does [$\chi^2(3) = 25.288, p < .000$]. Regarding the grade of pupils, 9th graders answered that didn’t know about impact of mobile phone bullying while 11th graders believed that mobile phone bullying has less than or the same effect on its victim to traditional bullying [$\chi^2(3) = 35.051, p < .000$]. Eleventh graders reported that internet bullying has less of an effect on the victim compared to traditional bullying while 9th graders reported that they didn’t know whether or not it had less of an effect [$\chi^2(3) = 26.171, p = .000$].

Pupils were against the implementation of strict rules, such as banning mobile phone or internet use in school, as a strategy to prevent cyberbullying victimization. Specifically, 387 (71.1%) pupils believed that banning mobile phone will not prevent cyberbullying as cyberbullies could use mobile phones secretly, 117 (21.5%) said that the cyberbullies will use it after school and only 37 (6.8%) respondents approve the ban on mobile phone use in school premises. Finally, 113 (20.8%) pupils answered that the bullies will use internet in school secretly, 391 (71.9%) respondents thought that they will use it after school and only 35 (6.4%) approved banning internet use in school.

DISCUSSION

Overall, the present study provided prevalence rates of traditional bullying and cyberbullying in a sample of middle and secondary school students in Thessaloniki, Greece. The study also addressed students' beliefs towards the nature and impact of cyberbullying, as well as towards school-based policies to tackle cyberbullying incidents.

**List of references at pages 172-174*

CHAPTER 6

CYBERBULLYING IN ADOLESCENCE. A SOCIAL-COGNITIVE STUDY

Lambros Lazuras^{1,2}, Despoina Ourda¹

¹Department of Physical Education and Sport Science, Aristotle University of Thessaloniki

²South-East European Research Centre (SEERC)

INTRODUCTION

Cyberbullying is an emerging form of aggression utilizing contemporary information and communication technologies (ICTs), and occurring mostly during adolescence. Cyberbullying can be seen as a ‘hi-tech version’ of traditional bullying (Patchin & Hinduja, 2006, 2010), but such a definition should be treated with caution for the following reasons. Firstly, unlike traditional face-to-face bullying, cyberbullying does not require physical strength, it is not limited by physical space, provides total anonymity to the aggressor, and makes the bullying act visible to potentially large audiences (e.g., by posting a humiliating video on Youtube that can be easily accessed by an unlimited number of users). Identifying the major

differences between cyberbullying and traditional bullying, and assessing the impact of cyberbullying on victims is a necessary first step in cyberbullying research (for instance see Li, 2007; Slonje & Smith, 2008). Nevertheless, it is equally (if not more) important to understand the psychological processes leading to cyberbullying in adolescence.

To achieve this goal, one could resort to traditional bullying research and identify potential similarities in the processes underlying both face-to-face bullying and cyberbullying. Indeed, research has shown that low levels of empathy significantly predict bullying behavior in both physical and cyber space (Jolliffe & Farington, 2006). Thus, empathy can be seen as a potential risk factor for bullying behaviours, independently of the means utilized (e.g., face to face confrontations or online/digital communications) by the aggressor. Another way to understand the process of cyberbullying, however, is to try to understand the fundamental mechanisms leading to such an action. Specifically, cyberbullying can be seen as an intentional, means-to-an-end action, which requires some sort of premeditation and planning. That is, the aggressor plans a certain course of action to hurt the victim, by, say, finding and posting embarrassing pictures or videos online, or merely sending anonymous threatening messages. In this line, the process of cyberbullying could be understood through the study of social psychological theoretical models of intentional behaviours. In fact, one could integrate past research findings on cyberbullying (e.g., Ang & Goh, 2010) and identify how individual traits and dispositions with a well established effect on cyberbullying (e.g., empathy), interact with related social cognitions, and jointly predict intentions to engage in cyberbullying.

The present study addressed this question by employing an integrated theoretical model incorporating empathy and psychosocial variables derived from the Theory of Planned Behaviour (Ajzen, 2002) and the Prototype/Willingness Model (Gerrard, Gibbons, Stock, Vande Lune, & Cleveland, 2008). It was expected that empathy will predict cyberbullying intentions both directly, and indirectly, through the effects of social cognitions (attitudes, social norms, risk prototypes, and self-efficacy beliefs). This study is part of a larger scale project on Cyberbullying in Adolescence, funded by the EU under the DAPHNE III Program.

Method

A cross-sectional survey approach was used and structured questionnaires were completed in the classroom during regular teaching hours by 125 secondary school students in Athens, Greece (M age = 16.57 years, SD = 0.61, 36.3% boys).

Results and Discussion

The findings partially supported our hypotheses, by showing that only affective empathy (and not the cognitive empathy facet) predicted cyberbullying intentions. However, this effect was full mediated by self-efficacy beliefs (i.e., situational temptation); thus, showing that adolescents with lower levels of affective empathy feel that they cannot easily resist temptations to hurt someone through cyberbullying, and accordingly form stronger intentions for cyberbullying behaviour. Overall, our study shows that while empathy-related variables are important (Ang & Goh, 2010; Jolliffe & Farrington, 2006), a better understanding of the cyberbullying

process requires a more detailed analysis of the psychological mechanisms linking empathy with related cognitions and behavioural intentions.

**List of references at pages 191-194.*

PART 3

Educational perspective

CHAPTER 7

DIDACTIC APPROACHES FOR TACKLING CYBERBULLYING

Vassilis Barkoukis & Christos Panagiotou

Department of Physical Education and Sport Science, Aristotle University of Thessaloniki

INTRODUCTION

Cyberbullying is a modern form of bullying that is realized through electronic means and digital media. Similarly to traditional bullying, cyberbullying is a form of aggressive behaviour against another person. However, unlike traditional bullying, cyberbullying does not require face-to-face confrontation and the interaction between the bully (or bullies) and the victim (or victims) is typically manifested remotely through mobile phones and the internet, thus ensuring the anonymity of the aggressor(s) (Smith et al., 2008).

Although numerous interventions have been applied to tackle bullying in adolescence, the meta-analysis by Merrell, Gueldner, Ross, and Isava (2008) indicated that these interventions had, at best, moderate effects. While they modified several psychological parameters related to bullying, they largely failed to produce any

changes in actual behavior. Nevertheless, some guidelines for effective interventions have been proposed from past research. Namely, to be effective, interventions should a) be based on a solid theoretical background, b) reassure strong commitment from both the research team and the school, c) adopt a holistic perspective, d) use valid instruments and employ sophisticated statistical analyses, e) develop a safe and supportive environment for students, f) include teachers' education on bullying, g) intervene at both individual and interpersonal level and h) involve parents (Finger, Craven, Marsh, & Parada, 2005).

Taking into consideration the conceptual similarity between traditional bullying and cyberbullying (i.e., both being aggressive acts but utilizing different means), prior experience with intervention development for traditional bullying could be used to formulate more effective interventions to tackle cyberbullying in adolescence. Furthermore, recent developments in cyberbullying research provide another useful strand of evidence that could serve as the basis for effective interventions against cyberbullying in youth.

Educational Strategies

The basic element of such interventions would be to adopt a holistic approach incorporating actions at both the school and class levels, as well as the proximal environment of children and adolescents (i.e., parents).

At the school level, actions aiming to prevent the manifestation of cyberbullying through education and organizational function should be employed. The basic elements of these actions should involve a) the adoption of the appropriate school climate, b) the awareness and

sensitization of students, c) the education and mobilization of parents and d) the coordination of actions at the class level.

The adoption of mastery oriented climate has been associated with adaptive pattern of students' responses, such as increased sense of belonging, higher academic self-efficacy and academic performance (Roeser, Midgley, & Urdan, 1996). Frequent academic boards and lectures by experts on the development of a mastery oriented climate could assist educators develop and maintain mastery-oriented teaching approaches. Also, these activities will help the school authorities monitor and coordinate the actions taken at the class level. Furthermore, activities, such as lectures and presentations to students, distribution of leaflets, billboard and poster sessions, school visits to authorities and agencies related to the prevention of cyberbullying, as well as participation in cyberbullying-related projects, are expected to increase students' awareness and sensitization on cyberbullying. In addition, it is advisable that parents are involved in these activities either actively, or as spectators providing indirect support.

At the class level, the actions employed should increase a) students' awareness and sensitization, b) social interactions and social acceptance, c) students' social and moral skills, d) students' social problem solving skills, e) self-esteem and self-efficacy, f) empathy and decrease moral disengagement and g) the involvement of parents.

Participation in class projects and peer-led activities can aid in improving students' awareness and sensitization. Furthermore, educators should establish an environment that will promote social acceptance, social interactions among students, and cooperative learning in order to increase social acceptance and provide

opportunities for the development of social and moral skills. Additionally, several practices, such as modeling cyberbullying behaviors, external feedback on students' social skills, exchange of ideas, emotions and motives, dialogue, role playing, observing others, and anger management, are thought to be effective in developing students' social problem skills. Also, developing an autonomy supportive environment that allows students to participate in decision making processes could further increase their self-esteem and self-efficacy. All these actions closely associated with a mastery oriented climate could assist in increasing empathy and reducing moral disengagement. Finally, discussions with parents at the class level are important, especially in the case of reported cyberbullying incidents in the class.

In addition, the cooperation of school authorities with organizations and agencies involved in bullying and cyberbullying prevention and treatment (i.e., police electronic crime unit, educational institutions, NGOs etc.) could further improve preventive strategies and achieve greater impact in changing adolescents' perceptions and behaviours towards cyberbullying.

SUMMARY

Overall, the school provides a context wherein prevention interventions could be applied and effectively tackle cyberbullying. The actions comprising these interventions should be employed consistently by the school authorities and educators, and engage parents/caregivers and the wider community.

**List of references at pages 231-235.*

ISBN: 978-960-93-4039-7



9 789609 340397