



Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας

**Διερεύνηση φαινομένων σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού,
ψυχοκοινωνικής επάρκειας και στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων
καταστάσεων μαθητών προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας με και χωρίς
Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα**

**Διδακτορική Διατριβή
Κωνσταντίνος Ν. Γάκης**

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Αλέξανδρος Σταμάτιος Αντωνίου, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α. (επιβλέπων)

Δημοσθένης Δασκαλάκης, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου, Ομότιμη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Αθήνα 2021

*Στον πατέρα μου Νικόλαο,
πηγή δύναμης, σκοπού και περηφάνιας*

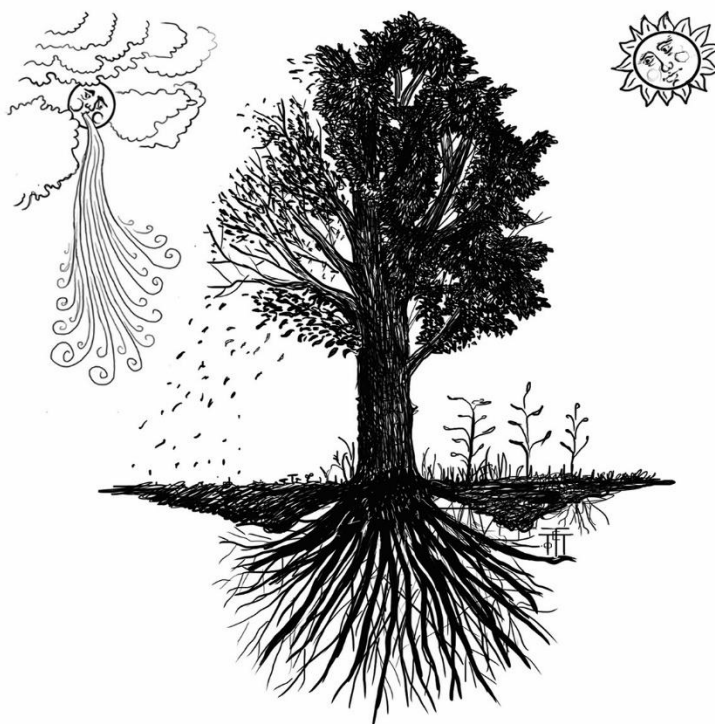
Αθήνα, Μάιος 2021

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από τον Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ, δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος και της επιτροπής εξέτασης.

Ο συγγραφέας της παρούσας διατριβής βεβαιώνει ότι:

- α. κανένα τμήμα της δεν έχει χρησιμοποιηθεί για την σύνταξη και αξιολόγηση άλλης εργασίας ή πτυχίου του συγγραφέως,
- β. αποτελεί πνευματικό προϊόν του συγγραφέα και κανένα τμήμα της ανά χείρας διατριβής δεν συνιστά αποτέλεσμα αναπαραγωγής (μερικώς ή ολικώς) κειμένου τρίτου προσώπου και
- γ. έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους προβλεπόμενους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.



«οἴη περ φύλλον γενεῆ τοίη δὲ καὶ ἀνδρῶν.
 Φύλλα τὰ μὲν τ' ἄνεμος χαμάδις χέει, ἄλλα δὲ θ' ὕλη
 τηλεθόωσα φύει, ἔαρος δ' ἐπιγίγνεται ὥρη
 ὡς ἀνδρῶν γενεῆ ἢ μὲν φύει ἢ δ' ἀπολήγει».

«Καθώς των φύλλον, ἀπαράλλαχτη κι η φύτρα των ἀνθρώπων:
 ἄλλα ἀπ' τα φύλλα ρίχνουν οι ἀνεμοι στο χῶμα κι ἄλλα πάλε
 το δάσος ξεπετά τ' ολόχλωρο την ἀνοιξη· παρόμοια
 και των θνητῶν η μια ξεπέταξε κι η ἄλλη γενιά πεθαίνει».

(Ομήρου *Ιλιάς*, Ζ, 146-149)

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης και των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων (προσέγγισης, συναισθήματος, αποστασιοποίησης) με την ψυχοκοινωνική επάρκεια σε μαθητές με και χωρίς Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Στην έρευνα συμμετείχαν 682 μαθητές Πρωτοβάθμιας (Ε' και Στ' Δημοτικού) και Δευτεροβάθμιας (Α', Β' και Γ' Γυμνασίου) Εκπαίδευσης (Μ.Ο. ηλικίας: 12,74 έτη, Τ.Α.=±1,48, 46% αγόρια) εκ των οποίων οι 107 είχαν διάγνωση ΔΕΠ-Υ. Για τις ανάγκες της έρευνας χορηγήθηκαν: Το Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού/Θυματοποίησης (The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, [OBVQ], (Olweus, 1996, 2006. Solberg & Olweus, 2003), το Ερωτηματολόγιο Διαδικτυακού Εκφοβισμού (Cyberbullying Questionnaire, Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett, 2006), το Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής παιδιών σχολικής ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008α), το Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Αντιμετώπισης Αγχογόνων Καταστάσεων (Self-Report Coping Scale, [SRCS], Causey & Dubow, 1992. Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002) και ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων. Πιο συγκεκριμένα, για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας, στην περίπτωση των μαθητών χωρίς τη διαταραχή (Ομάδα Ελέγχου-OE) δημιουργήθηκε ένα δομικό μοντέλο εξίσωσης με εξαρτημένη μεταβλητή την ψυχοκοινωνική επάρκεια και ανεξάρτητες μεταβλητές τη σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση. Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρήθηκε η εξέταση του διαμεσολαβητικού ρόλου των επιμέρους στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Το μοντέλο είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα, καθώς με βάση τους δείκτες καλής προσαρμογής που μελετήθηκαν, παρατηρήθηκε ότι οι τιμές του μοντέλου ήταν ικανοποιητικές ($\chi^2/df = 4,12 < 5$, $df = 56$, $CFI = 0,96 \geq 0,90$, $RMSEA = 0,07$ & $SRMR = 0,04 < 0,08$). Η έρευνα εντόπισε ότι η σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση για τους μαθητές της OE προέβλεπε αρνητικά την ψυχοκοινωνική επάρκεια τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, διαμέσου των στρατηγικών προσέγγισης και συναισθήματος. Παράλληλα, οι στρατηγικές προσέγγισης αποτέλεσαν θετικό προβλεπτικό παράγοντα της ψυχοκοινωνικής επάρκειας. Τα ευρήματα αυτά επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο που ενδέχεται να διαδραματίζει η επιλογή και η αποφυγή συγκεκριμένων στρατηγικών στην ψυχοκοινωνική επάρκεια των μαθητών. Παράλληλα, στην περίπτωση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, προκειμένου να ελεγχθούν οι παραπάνω σχέσεις, πραγματοποιήθηκε

διαμεσολαβητική ανάλυση παλινδρόμησης. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν και για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ τη διαμεσολαβητική επίδραση των στρατηγικών και ειδικότερα τη θετική επίδραση των στρατηγικών προσέγγισης στην ψυχοκοινωνική επάρκεια και τη δυσπροσαρμοστικότητα των στρατηγικών συναισθήματος και αποστασιοποίησης στην εν λόγω μεταβλητή. Επίσης, οι ομάδες του δείγματος συγκρίθηκαν ως προς τον σχολικό και διαδικτυακό εκφοβισμό, τις στρατηγικές και την ψυχοκοινωνική επάρκεια. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού για την ψυχοκοινωνική επάρκεια όλων των μαθητών, ενώ παράλληλα υπογραμμίζουν τη σημασία της διδασκαλίας των κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Ιδιαίτερη μέριμνα θα πρέπει να δοθεί στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, λόγω της υψηλής εμπλοκής στο φαινόμενο και της αναποτελεσματικής διαχείρισης του αγχογόνου παραγοντα.

Λέξεις κλειδιά: σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση, στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, ψυχοκοινωνική επάρκεια, ΔΕΠ-Υ.

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the relationship between school and cyber victimization with coping strategies (approach, emotional, distancing) and psychosocial adjustment on students with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The sample group consisted of 682 primary and secondary school students (average age 12.74 years, S.D.= ± 1.48 , 46% boys), out of those 107 were diagnosed with ADHD. The students completed the following measures: 1. the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, [OBVQ], (Olweus, 1996, 2006. Solberg & Olweus, 2003), 2. the Cyberbullying Questionnaire, (Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett, 2006), 3. the Psychosocial Adjustment Test (Chatzichristou, Polychroni, Bezevegis, & Mylonas, 2008a), 4. the Self-Report Coping Scale, [SRCS], Causey & Dubow, 1992. Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002) and 5. a demographic questionnaire. More specifically, a Structural Equation Model was constructed for the students without the disorder (Control Group-CG) with psychological adjustment being the dependent variable, while school and cyber victimization being the independent variables. Moreover, it was examined the mediating effect of the individual coping strategies. An inspection of the fit indices of the structural equation model revealed that the theoretical model fitted well to the data ($\chi^2/df = 4,12 < 5$, $df = 56$, CFI = $0,96 \geq 0,90$, RMSEA = $0,07$ & SRMR = $0,04 < 0,08$). The results showed that school and cyber victimization of the CG students negatively predicted psychosocial adjustment both directly and indirectly through strategies of approach and emotion. In addition, approach strategies constituted a positive predictor of psychosocial adjustment. These findings showcase the significant role that the choice or avoidance of specific coping strategies in stressful situations might play, on the psychosocial adjustment of students. Moreover, mediation analysis was conducted with a view to verify the above relationships on students with ADHD. The findings confirm the mediating effect of strategies, in particular the positive effect of approach strategies on psychosocial adjustment and the negative effect of emotional and distancing strategies to this variable. Furthermore, the sample groups were compared with regard to school and cyber bullying, coping strategies and psychosocial adjustment. The results of the research highlight the need to prevent school and cyber bullying by implementing suitable programs and to reinforce the psychosocial adjustment of all students in need of support, while at the same time emphasize the importance of teaching appropriate strategies for dealing with stressful

situations. Special care should be given to students with ADHD, due to their high involvement in this phenomenon and their inefficient management of the stressor.

Λέξεις κλειδιά: school and cyber victimization, coping strategies, psychosocial adjustment, ADHD.

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Περιεχόμενα	9
Κατάλογος πινάκων	12
Κατάλογος σχημάτων	13
Ευχαριστίες	14
Εισαγωγή.....	17
Σχολικός εκφοβισμός	17
Εννοιολογική προσέγγιση.....	17
Μορφές σχολικού εκφοβισμού.	19
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού.	24
Ηλικία και φύλο.....	26
Ψυχοκοινωνικοί και άλλοι παράγοντες.	31
Διαδικτυακός εκφοβισμός.....	35
Εννοιολογική προσέγγιση.....	35
Σχολικός και διαδικτυακός εκφοβισμός	38
Μορφές διαδικτυακού εκφοβισμού και ομάδες συμμετεχόντων	43
Συχνότητα διαδικτυακού εκφοβισμού.....	44
Φύλο και διαδικτυακός εκφοβισμός.....	46
Ηλικία και διαδικτυακός εκφοβισμός.....	48
Ψυχοκοινωνικοί και άλλοι παράγοντες	49
Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής.....	54
Εννοιολογική προσέγγιση.....	54
Συνοδές διαταραχές.	57
Αιτιολογία.	59
Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και δυσκολίες	61
ΔΕΠ-Υ και εκφοβισμός.....	65
Ψυχοκοινωνική επάρκεια	69
Εννοιολογική προσέγγιση.....	69
Κοινωνική επάρκεια.	71
Συναισθηματική επάρκεια.....	73
Αυτοαντίληψη.	76
Σχολική επάρκεια.	77
Κοινωνική επάρκεια και εκφοβισμός.....	79

Συναισθηματική επάρκεια και εκφοβισμός.	82
Αυτοαντίληψη και εκφοβισμός.	84
Σχολική επάρκεια και εκφοβισμός.	85
Στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.	87
Εννοιολογική προσέγγιση.	87
Ταξινόμηση.	88
Στρατηγικές αντιμετώπισης και σχολικός εκφοβισμός.	92
Στρατηγικές αντιμετώπισης και διαδικτυακός εκφοβισμός.	96
Στρατηγικές και δημογραφικοί παράγοντες.	97
Στρατηγικές και ψυχοκοινωνική επάρκεια.	98
Στρατηγικές αντιμετώπισης και ΔΕΠ-Υ.	101
Σκοπός της παρούσας έρευνας.	103
Μέθοδος.	107
Συμμετέχοντες.	107
Μέσα Συλλογής Δεδομένων.	110
Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού/Θυματοποίησης.	110
Ερωτηματολόγιο διαδικτυακού εκφοβισμού.	112
Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής παιδιών σχολικής ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής.	114
Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Αντιμετώπισης Αγχογόνων Καταστάσεων.	118
Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων.	121
Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.	122
Στατιστικός έλεγχος δεδομένων.	123
Ευρήματα.	125
Συγκρίσεις μέσω όρων μεταξύ των ομάδων εμπλοκής του δείγματος.	125
Διαφορές ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.	125
Διαφορές ως προς την ψυχοκοινωνική επάρκεια.	127
Συγκρίσεις μέσω όρων μεταξύ της ΟΕ και των μαθητών με ΔΕΠ-Υ.	131
Διαφορές ως προς τη σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση και τον εκφοβισμό.	131
Διαφορές ως προς στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.	132
Διαφορές ως προς την ψυχοκοινωνική επάρκεια.	133

Συσχετίσεις Θυματοποίησης, Στρατηγικών Αντιμετώπισης Αγχογόνων Καταστάσεων και Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας σε μαθητές της ΟΕ	134
Δομικό Μοντέλο Εξίσωσης για τους μαθητές της ΟΕ.....	137
Συσχετίσεις Θυματοποίησης, Στρατηγικών Αντιμετώπισης Αγχογόνων Καταστάσεων και Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	142
Ανάλυση διαμεσολάβησης σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ: Έλεγχος της διαμεσολαβητικής επίδρασης των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων στη σχέση της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με την ψυχοκοινωνική επάρκεια.....	145
Συζήτηση.....	149
Σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ	149
Σύγκριση των ομάδων εμπλοκής σε φαινόμενα σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού ως προς τις εξετασθείσες μεταβλητές.....	159
Σύγκριση των μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ ως προς τις εξετασθείσες μεταβλητές.....	164
Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	168
Προτάσεις για πρακτικές εφαρμογές.....	172
Βιβλιογραφία.....	183
Παράρτημα.....	265

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Κατανομή της ΟΕ ως προς το φύλο και τη βαθμίδα.....	107
Πίνακας 2. Κατανομή των μαθητών με ΔΕΠ-Υ ως προς το φύλο και τη βαθμίδα.....	108
Πίνακας 3. Συγκρίσεις μέσωσν όρων και τυπικές αποκλίσεις των ομάδων εμπλοκής του δείγματος στον σχολικό εκφοβισμό ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.....	125
Πίνακας 4. Συγκρίσεις μέσωσν όρων και τυπικές αποκλίσεις των ομάδων εμπλοκής του δείγματος στον διαδικτυακό εκφοβισμό ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.....	127
Πίνακας 5. Συγκρίσεις μέσωσν όρων και τυπικές αποκλίσεις των ομάδων εμπλοκής του δείγματος στον σχολικό εκφοβισμό ως προς την ψυχοκοινωνική επάρκεια.....	129
Πίνακας 6. Συγκρίσεις μέσωσν όρων και τυπικές αποκλίσεις των ομάδων εμπλοκής του δείγματος στον διαδικτυακό εκφοβισμό ως προς την ψυχοκοινωνική επάρκεια.....	130
Πίνακας 7. Συγκρίσεις μέσωσν όρων και τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων ως προς τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό.....	132
Πίνακας 8. Συγκρίσεις μέσωσν όρων και τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.....	133
Πίνακας 9. Συγκρίσεις μέσωσν όρων και τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων ως προς την ψυχοκοινωνική επάρκεια.....	134
Πίνακας 10. Συσχετίσεις της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων στην ΟΕ.....	135
Πίνακας 11. Συσχετίσεις της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με την ψυχοκοινωνική επάρκεια στην ΟΕ.....	135
Πίνακας 12. Συσχετίσεις των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων με την ψυχοκοινωνική επάρκεια στην ΟΕ.....	136
Πίνακας 13. Τυποποιημένοι & μη τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης, τυπικό σφάλμα και CR του μοντέλου μέτρησης (N = 575)	139
Πίνακας 14. Συσχετίσεις της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ.....	142
Πίνακας 15. Συσχετίσεις της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με την ψυχοκοινωνική επάρκεια στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ	143

Πίνακας 16. Συσχετίσεις των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων με την ψυχοκοινωνική επάρκεια στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ.....	144
---	-----

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1. Δομικό μοντέλο εξίσωσης της έρευνας για τους μαθητές της ΟΕ.....	105
Σχήμα 2. Ποσοστά ομάδων εμπλοκής σε φαινόμενα σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού στην ΟΕ.....	109
Σχήμα 3. Ποσοστά ομάδων εμπλοκής σε φαινόμενα σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού στην ομάδα ΔΕΠ-Υ.....	109
Σχήμα 4. Δομικό μοντέλο εξίσωσης για την επίδραση της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης στην ψυχοκοινωνική επάρκεια των μαθητών της ΟΕ.....	138
Σχήμα 5. Μοντέλο διαμεσολαβητικής ανάλυσης παλινδρόμησης για τη σχολική θυματοποίηση σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ.....	145
Σχήμα 6. Μοντέλο διαμεσολαβητικής ανάλυσης παλινδρόμησης για τη διαδικτυακή θυματοποίηση σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ.....	147

Ευχαριστίες

Η ενασχόλησή μου με τον χώρο της εκπαίδευσης, στον πυρήνα της οποίας τοποθετείται ο άνθρωπος και η πολυδιάστατη φύση του, με οδήγησε μεταξύ άλλων στην αναζήτηση γνώσης σε ζητήματα που άπτονται της Ειδικής Αγωγής και της Ψυχολογίας. Προς αυτή την κατεύθυνση το παρόν πόνημα αποτελεί τον σταθμό μιας πορείας που ξεκίνησε πριν μερικά χρόνια και περιελάμβανε διάφορα στάδια, συνοδευόμενη από αντίστοιχα συναισθήματα. Η ομολογουμένως αυτή ανηφορική πορεία έφτασε σε πέρας με την έμπρακτη στήριξη σημαντικών προσώπων που εξομάλυναν τις δυσκολίες και που θα επιθυμούσα με την ευκαιρία να ευχαριστήσω.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω εκ βαθέων τον επόπτη μου κ. Αλέξανδρο - Σταμάτιο Αντωνίου, Αναπληρωτή Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο οποίος από την πρώτη στιγμή στάθηκε αρωγός στην προσπάθειά μου με την πολύτιμη και καταλυτική καθοδήγησή του. Στη μακρόχρονη συνεργασία μας, το παράδειγμα της επαγγελματικής του αφοσίωσης, της επιστημονικής του συνέπειας, της πίστης του προς το πρόσωπό μου, αλλά και της ηθικής και ανθρώπινης προσέγγισης στα ανακύπτοντα ζητήματα, μου έδωσε την δυνατότητα να βελτιωθώ και να εξελιχθώ τόσο ακαδημαϊκά όσο και ατομικά. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Δημοσθένη Δασκαλάκη, Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, για την υποστήριξη και τις σημαντικές συμβουλές του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διατριβής. Επιπλέον, θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω την κα Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου, Ομότιμη Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, με την οποία είχα την τύχη να συνεργαστώ και να μου προσφέρει την πολύτιμη παιδαγωγική και επιστημονική της εμπειρία. Ακόμη, θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής και συγκεκριμένα τον κ. Γεώργιο Σιδερίδη, Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, την κα Κωνσταντίνα Τσώλη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του

Πανεπιστημίου Αθηνών, την κα Φλώρα Μπακοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και την κα Αρτεμις Τσίτσικα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, για τον χρόνο που διέθεσαν να μελετήσουν και να αξιολογήσουν τη διδακτορική μου διατριβή.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στην Δρ. Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών κα Χριστίνα-Βασιλίνα Καμπυλαυκά για την ανεκτίμητη επιστημονική συμβολή της στην ολοκλήρωση της εργασίας, η οποία χαρακτηρίστηκε από διαρκή καθοδήγηση, ενθάρρυνση και αμέριστη προθυμία στήριξης. Επίσης, στην Δρ. Κλινικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών Μαριάννα Αργυροπούλου για τις πολύτιμες επιστημονικές συμβουλές και την πρόθυμη υποστήριξή της. Επιπλέον, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κα Χρύσα Τζουμάκα-Μπακούλα, Ομότιμη Καθηγήτρια της Ιατρικής Σχολής Αθηνών η οποία μου εμφύσησε το ενδιαφέρον στην επιστημονική έρευνα και πράξη και που παραμένει διαρκές και ανεξάντλητο πρότυπο ακαδημαϊκής επιμονής και ακόρεστη ανθρώπινης προσφοράς. Στο σημείο αυτό θα ήταν παράλειψη να μην συμπεριλάβω στις ευχαριστίες τόσο τους Διευθυντές και τις Διευθύντριες των σχολείων Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης, όσο και τους εκπαιδευτικούς που συνεργάστηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας. Ιδιαίτερες ευχαριστίες, θα επιθυμούσα να απευθύνω στις Διευθύνσεις Λυκείου και Γυμνασίου του Pierce - Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος και συγκεκριμένα στον Διευθυντή Λυκείου κ. Γεώργιο Βακερλή, στον Διευθυντή Γυμνασίου κ. Ιωάννη Κλαδά, και στην τ.Υποδιευθύντρια Γυμνασίου κα Θεοδώρα Χήρα, οι οποίοι υποστήριξαν με προθυμία την προσπάθειά μου αυτή. Επίσης, πολλές ευχαριστίες στον συνάδελφο κ. Παναγιώτη Πολυδωρόπουλο για την ανιδιοτελή του υποστήριξη και που με τιμά με την φιλία του, όπως και στον Πανταζή Τσέλιο που φιλοτέχνησε την προμετωπίδα του πονήματός μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, η οποία αποτέλεσε την κινητήριο δύναμή μου και ξεχωριστά την μητέρα μου Αγνή για την στωική της υπομονή, την αδελφή μου Γεωργία για την καθαρή της καρδιά και τη συνταξιδιώτισσα της ζωής μου Χριστίνα, που στέκεται ακλόνητος κυματοθραύστης και πυξίδα μου.

«Ἄφοβον ὁ θεός, ἀνύποπτον ὁ θάνατος καὶ τὰγαθὸν μὲν εὐκτητον, τὸ δὲ δεινὸν εὐκαρτέρητον» (Ἐπικούρεια Τετραφάρμακος, Φιλόδημος, Προς σοφιστάς, IV 10-14)

Εισαγωγή

Σχολικός εκφοβισμός

Εννοιολογική προσέγγιση. Τις τελευταίες δεκαετίες η επιστημονική κοινότητα έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στα φαινόμενα εκδήλωσης επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών στο πλαίσιο του σχολείου (Holfeld, & Leadbeater, 2017. Meyer, & Chetty, 2017. Parkes, 2016). Επιθετική θεωρείται εκείνη η συμπεριφορά που εκδηλώνεται εναντίον ενός ατόμου με πρόθεση την πρόκληση άμεσης βλάβης, πόνου ή ψυχικής οδύνης (Anderson, & Bushman, 2002). Η επιθετικότητα διακρίνεται σε δύο τύπους: α) τη συντελεστική και β) την αντιδραστική. Συγκεκριμένα, η συντελεστική επιθετικότητα υποκινείται από προσωπικές επιθυμίες και στόχους και θεωρείται αποδεκτό μέσο επίτευξής τους, ενώ αντίθετα η αντιδραστική υποκινείται από συναισθήματα υπερβολικού θυμού και οργής, ως απόρροια βίωσης επιθετικότητας του ατόμου από τον κοινωνικό του περίγυρο που μετέπειτα την ασκεί το ίδιο (Perren, Stadelmann, & von Klitzing, 2009).

Η επιθετικότητα και οι μορφές που ενδέχεται να λαμβάνει στο πλαίσιο του σχολείου, όπως η βία, η παραβατική ή αντικοινωνική συμπεριφορά διερευνώνται διεθνώς σε σχέση με άλλες μεταβλητές, όπως το σχολικό κλίμα, τις αξίες, τους κανόνες και το μέγεθος του σχολείου, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της κοινότητας, τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων σε επιθετικές συμπεριφορές κ.ά. (Henry, Farrell, Schoeny, Tolan & Dymnicki, 2011. Jimerson, Hart, & Renshaw, 2011).

Ο σχολικός εκφοβισμός, ως η πλέον διαδεδομένη μορφή εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, αποτελεί ομοίως αντικείμενο διεθνούς μελέτης και επιστημονικού ενδιαφέροντος (Hicks, Jennings, Jennings, Berry, & Green, 2018. Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015). Ειδικότερα, ο εκφοβισμός αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο εμπλέκει ένα μεγάλο αριθμό προσώπων και αφορά σε επιθετικές πράξεις που αποσκοπούν στην καθυπόταξη ενός παιδιού-στόχου (Olweus,

1993). Πλήθος μελετητών προσέγγισαν το φαινόμενο του εκφοβισμού και προσπάθησαν να το ορίσουν. Συγκεκριμένα, οι Smith και Sharp (1994) ανέφεραν ότι πρόκειται για συστηματική κατάχρηση εξουσίας που διεξάγεται επανειλημμένα και σκόπιμα. Ο Randal (1997) διατύπωσε την άποψη ότι πρόκειται για την επιθετική συμπεριφορά που προέρχεται από τη συνειδητή πρόθεση να προκληθεί σωματικός ή ψυχολογικός πόνος σε άλλους. Επίσης, ο Furlong (2004) αναφέρθηκε στην σκόπιμη επιθετικότητα η οποία επαναλαμβάνεται για πολύ καιρό και εμπεριέχει ασυμμετρία δύναμης μεταξύ του θύτη και του θύματος.

Ένας από τους πιο αποδεκτούς ορισμούς του εκφοβισμού στη διεθνή βιβλιογραφία προέρχεται από τη συστηματική έρευνα του Σκανδιναβού καθηγητή Dan Olweus. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον εν λόγω ορισμό ένα παιδί εκφοβίζεται ή θυματοποιείται, όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες εκ μέρους ενός ή περισσότερων μαθητών με στόχο να του προκαλέσουν σωματικό ή και ψυχικό πόνο και τελικά να το υποτάξουν (Olweus, 2000). Ο ορισμός αυτός είναι ο πιο διαδεδομένος, καθώς, μεταξύ άλλων, θέτει συγκεκριμένα κριτήρια για τον εντοπισμό των εκφοβιστικών συμπεριφορών στην ερευνητική πράξη.

Η διάκριση του εκφοβισμού από άλλες επιθετικές πράξεις επιτυγχάνεται με την πλήρωση ορισμένων προϋποθέσεων. Αυτές, περιλαμβάνουν επιθετικές πράξεις οι οποίες: α) έχουν σκοπό να προκαλέσουν βλάβη, β) είναι επαναλαμβανόμενες, συνήθως απρόκλητες και διαρκούν μεγάλο χρονικό διάστημα και γ) χαρακτηρίζονται από ανισότητα δύναμης μεταξύ του θύτη και του θύματος, με αποτέλεσμα το θύμα να αδυνατεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Farrington & Ttofi, 2009. Olweus, 2000. Roseth & Pelegrini, 2010). Πιο συγκεκριμένα, η ανισότητα δύναμης εκφράζεται ως απόρροια τόσο της σωματικής όσο της πνευματικής υπεροχής και επιδεξιότητας, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη δόμηση σχέσεων εξουσίας (Hazler, 1996). Επομένως, σύμφωνα με τα

παραπάνω κριτήρια, αποκλείονται εκείνες οι αρνητικές ενέργειες οι οποίες εκδηλώνονται με καυγάδες και διαμάχες ανάμεσα σε άτομα τα οποία διαθέτουν την ίδια δύναμη, καθώς επίσης τα μεμονωμένα ή σπάνια περιστατικά και τα καλοπροαίρετα πειράγματα (Rigby, 2008).

Αντικείμενο ερευνητικών διαφοροποιήσεων αποτελούν οι προσεγγίσεις των μελετητών, όσον αφορά στα κριτήρια του εκφοβισμού που άπτονται της σκόπιμης ή μη πρόκλησης βλάβης από την πλευρά του θύτη, της χρονικής διάρκειας και της συχνότητας της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, της επανάληψης ή του μεμονωμένου περιστατικού της αρνητικής ενέργειας και της αναίτιας ή αιτιώδους πρόκλησης της επίθεσης (Monks et al., 2009. Sharp, Thompson & Aroga, 2000). Αναλυτικότερα, μερικοί ερευνητές αναφέρουν ότι ο εκφοβισμός υφίσταται ανεξαρτήτως αν πληρούνται τα κριτήρια της επαναληψιμότητας και της ασυμμετρίας δύναμης, καθώς ενδέχεται να προκύπτει ακόμα και όταν πρόκειται για μεμονωμένο περιστατικό (Finkelhor, Turner, & Hamby 2012. Smith, Naylor, Barter, Ireland & Coyne, 2009). Οι συγκεκριμένες μελέτες εστιάζουν στα μακροπρόθεσμα αρνητικά αποτελέσματα τα οποία μπορεί να προκαλέσει μία μεμονωμένη επιθετική συμπεριφορά στο θύμα της, όπως το αίσθημα φόβου και η ταπείνωση. Ωστόσο, παρά τις επιμέρους θεωρητικές προσεγγίσεις και διαφοροποιήσεις, οι περισσότεροι ερευνητές συνήθως συγκλίνουν στην άποψη ότι ο εκφοβισμός είναι μια μορφή σκόπιμης επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία εκφράζεται μέσω επαναλαμβανόμενων ενεργειών από έναν ή περισσότερους μαθητές που στοχεύουν σε ένα θύμα που είναι σχετικά ανυπεράσπιστο (Rigby, 2003. Salmivalli, & Neiminem, 2002. Suckling & Temple, 2001).

Μορφές σχολικού εκφοβισμού. Ο σχολικός εκφοβισμός, δηλαδή οι επιθετικές πράξεις ενός ή περισσότερων μαθητών έναντι κάποιου άλλου, ανάλογα με τον τρόπο που εκδηλώνεται και τα μέσα που αξιοποιούνται, διακρίνεται σε διάφορες μορφές. Αρχικά, η ερευνητική δραστηριότητα του Olweus (1993) διέκρινε δύο κύριες κατηγορίες, τον άμεσο

(direct) και τον έμμεσο (indirect ή relational) εκφοβισμό. Ειδικότερα, ο άμεσος εκφοβισμός περιλαμβάνει συμπεριφορές οι οποίες χαρακτηρίζονται από την ευθύτητα της επίθεσης και είναι απροκάλυπτες. Σε αυτόν εντάσσεται ο σωματικός εκφοβισμός, όπου ο θύτης μετέρχεται τη σωματική του δύναμη, προκειμένου να προκαλέσει βλάβη στο θύμα με κλωτσιές, βίαιες απωθήσεις, γρονθοκοπήματα, φθορά ή κλοπή περιουσιακής ιδιοκτησίας και ο λεκτικός εκφοβισμός, όπου η επιθετική συμπεριφορά εκδηλώνεται με απειλές, παρατσούκλια και βωμολοχίες.

Από την άλλη πλευρά, ο έμμεσος, σχεσιακός ή κοινωνικός εκφοβισμός (relational, indirect ή social) έχει ως σκοπό να διασαλευτούν οι διαπροσωπικές σχέσεις του θύματος μέσω της χειραγώγησής του (Bright, 2005). Συγκεκριμένα, οι θύτες, με αυτή την πρακτική, επιδιώκουν να απομονώσουν κοινωνικά το θύμα, να το αποκλείσουν από δραστηριότητες και παρέες και γενικά να υποβαθμίσουν την αξία του, χρησιμοποιώντας πλάγια μέσα, όπως η δυσφήμιση, η υποτίμηση με ανάθεση δυσάρεστων καθηκόντων, η περιφρόνηση και η αγνόηση (Smith, 2004).

Με την εξέλιξη της τεχνολογίας, εμφανίστηκε μια νέα μορφή εκφοβισμού η οποία σχετίζεται με τα ηλεκτρονικά μέσα και κυρίως το διαδίκτυο, αποτελώντας σύγχρονο αντικείμενο επιστημονικής μελέτης. Πρόκειται για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (electronic bullying), διαδικτυακό (online bullying) ή κυβερνοεκφοβισμό (cyberbullying), για τον οποίο εκτενέστερος λόγος θα γίνει σε επόμενο κεφάλαιο.

Συνοπτικά, σύμφωνα με τον Belsey (2004), ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός περιλαμβάνει τη χρήση της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνίας, ούτως ώστε να υποστηριχθεί η εσκεμμένη, επαναλαμβανόμενη και εχθρική συμπεριφορά από ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων που προτίθεται να βλάψει κάποιο άλλο άτομο. Πιο συγκεκριμένα, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός δύναται να πραγματοποιηθεί με διάφορα μέσα, όπως το κινητό τηλέφωνο και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Άλλοι ερευνητές έχουν ορίσει τον

ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως μια σκόπιμη τραυματική εμπειρία, διαμέσου της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών, των κινητών τηλεφώνων και άλλων ηλεκτρονικών μέσων, προκειμένου ένα άτομο να γελοιοποιεί ή να πειράζει κάποιον επαναλαμβανόμενα με την αποστολή μηνυμάτων ή δημοσιεύοντας διαδικτυακά σχόλια (Patchin & Hinduja, 2011. Whittaker & Kowalski, 2015).

Ο εκφοβισμός, ανάλογα με την ομάδα ατόμων στην οποία απευθύνεται, διακρίνεται σε ρατσιστικό εκφοβισμό, σεξουαλικό, ομοφοβικό και εκφοβισμό σε άτομα με αναπηρία και ειδικές δυσκολίες (Donnellan, 2006. Garandean, Wilson, & Rodkin, 2010. Rigby, 2008). Αναλυτικότερα, ο ρατσιστικός εκφοβισμός (racial) εκδηλώνεται με επιθετικές συμπεριφορές διαφόρων μορφών και έχει ως εφαλτήριο εκδήλωσης την διαφορετικότητα της ομάδας που ανήκει το παιδί-στόχος σε σχέση με την κυρίαρχη (Larochette, Murphy, & Craig, 2010). Τα θύματα ενδέχεται να ανήκουν σε μειονότητες διαφορετικής εθνικότητας, θρησκείας, φυλής ή ακόμα και διαφορετικής κοινωνικοοικονομικής ομάδας από την επικρατούσα. Στόχος της επίθεσης είναι ο στιγματισμός της διαφορετικότητας και η ενίσχυση της ταυτότητας των επιτιθέμενων (Fox & Stallworth, 2005). Όσον αφορά στον ομοφοβικό εκφοβισμό, αυτός εκδηλώνεται σε άτομα με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό και λαμβάνει τις μορφές της άμεσης και έμμεσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Στην περίπτωση αυτή, τα παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό συνήθως αποκλείονται από τις παρέες των συνομηλίκων, χαρακτηρίζονται με προσβλητικά και υποτιμητικά σχόλια και περιθωριοποιούνται (Birkett, Espelage, & Koenig, 2009. Meyer, 2015).

Επίσης, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου για συμμετοχή σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (Sterzing, Shattuck, Narendorf, Wagner, & Cooper, 2012) τόσο ως θύτες όσο και ως θύματα (Carter & Spencer, 2006). Ακόμη, το είδος των ειδικών

εκπαιδευτικών αναγκών επηρεάζει τον βαθμό εμπλοκής τους στα αντίστοιχα περιστατικά (Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2011). Ειδικότερα, τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, βιώνουν σε υψηλότερα ποσοστά τον κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς και αυξημένη λεκτική και σωματική βία σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν παρουσιάζουν κάποια διαταραχή (Humphrey & Symes, 2010). Άτομα, συνεπώς, με συναισθηματικές και αναπτυξιακές διαταραχές, συγκεντρώνουν διπλάσιες πιθανότητες θυματοποίησης και τριπλάσιες να βρίσκονται στη θέση του θύτη ή του θύτη/θύματος (Van Cleave & Davis, 2006). Συνήθως, οι ειδικές δυσκολίες των ατόμων αυτών και η ενδεχόμενη έλλειψη δεξιοτήτων που τις συνοδεύουν, τα χαρακτηρίζει ως μη δημοφιλή, με αποτέλεσμα να γίνονται αποδέκτες άμεσων και έμμεσων μορφών εκφοβισμού. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά, λόγω της παρατεταμένης θυματοποίησης τους, ενδέχεται να αντιδράσουν, αλλάζοντας τον ρόλο τους από θύμα σε θύτη (Wiener & Mak, 2009).

Διεθνή ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι από τις παραπάνω μορφές σχολικού εκφοβισμού, συχνότερες είναι οι λεκτικές επιθέσεις, ενώ ακολουθούν τα περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού και η σωματική βία (Hymel & Swearer, 2015. Zych, Farrington, Llorent, & Tiofi, 2017). Επιπλέον, οι έρευνες συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι τα θύματα συνήθως υφίστανται περισσότερες από μία μορφές εκφοβισμού (Olweus, 2009). Παράλληλα, παρά το γεγονός ότι δεν μπορεί να υποστηριχθεί με βεβαιότητα η αύξηση του ποσοστού των εκδηλώσεων του φαινομένου σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, καθώς οι μελέτες παρουσιάζουν μεθοδολογικές και άλλες διαφοροποιήσεις, είναι κοινά αποδεκτό ότι οι μορφές του είναι σοβαρότερες και πιο περίπλοκες σε σχέση με το παρελθόν (Zych et al., 2016).

Ομάδες και ρόλοι συμμετεχόντων. Γενικά, είναι παραδεκτό ότι υφίστανται τέσσερις βασικές ομάδες εμπλοκής στο φαινόμενο. Αυτές περιλαμβάνουν α) τους θύτες,

β) τα θύματα, γ) τους θύτες/θύματα, δ) και τους παρατηρητές (Gumbel, 2008. Olweus, 2001. Rose, Espelage, & Monda-Amaya, 2009). Η βασική αυτή κατηγοριοποίηση έχει διευρυνθεί από αρκετούς ερευνητές, αναγνωρίζοντας επιπλέον ρόλους στους συμμετέχοντες. Ειδικότερα, η Salmivalli (2010) αναγνώρισε επτά ρόλους, προσθέτοντας στους προϋπάρχοντες αυτούς του βοηθού του θύτη, του ενδυναμωτή/εμπυχωτή του και του υπερασπιστή του θύματος.

Αντίστοιχα, ο Olweus (2001) διέκρινε στην ομάδα των παρατηρητών (bystanders) διάφορους ρόλους και υποομάδες που κινούνται στο φάσμα από την εμφανή ή εν δυνάμει υποστήριξη του θύτη, την αδιαφορία για το εκφοβιστικό περιστατικό μέχρι την υποστήριξη ή την εν δυνάμει υποστήριξη του θύματος. Συγκεκριμένα, διέκρινε: α) τους υποστηρικτές, οι οποίοι ενισχύουν την επιθετική συμπεριφορά του θύτη, β) τους παθητικούς υποστηρικτές, που θεωρούν την εκφοβιστική συμπεριφορά αποδεκτή αλλά δεν την στηρίζουν φανερά και γ) τους ουδέτερους παρατηρητές, οι οποίοι αδιαφορούν για το εκφοβιστικό περιστατικό. Από την άλλη πλευρά αναγνώρισε α) τους πιθανούς υπερασπιστές του θύματος, οι οποίοι δεν εγκρίνουν την επίθεση, αλλά δεν το δηλώνουν έμπρακτα και β) τους υπερασπιστές του θύματος, που διαδραματίζουν ενεργό ρόλο υπεράσπισης. Όσον αφορά στα θύματα διακρίθηκαν α) τα αμιγώς παθητικά, τα οποία δεν προκαλούν με τη συμπεριφορά τους και β) τα προκλητικά ή αλλιώς επιθετικά, τα οποία έχουν εξωστρεφή επιθετική συμπεριφορά, προκαλώντας ευκαιρίες για αντιπαράθεση. Οι τελευταίοι αναγνωρίζονται και ως θύτες/θύματα, καθώς συγκεντρώνουν υψηλές πιθανότητες να έχουν διττό ρόλο σε εκφοβιστικές συμπεριφορές (Griffin & Gross, 2004. Smith, 2004).

Παράλληλα, έρευνες έχουν εντοπίσει ότι οι ρόλοι στα εκφοβιστικά φαινόμενα και συχνότερα στην παιδική ηλικία δεν χαρακτηρίζονται από σταθερότητα, γεγονός το οποίο τους καθιστά ρευστούς. Τα θύματα, οι θύτες και οι θύτες/θύματα δεν ανήκουν απόλυτα

σε μία συγκεκριμένη τυπολογία ατόμου (Shetgiri, Espelage, & Carroll, 2015). Παρά το γεγονός ότι ορισμένα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά ή αυτά που αφορούν στην προσωπικότητά τους σχετίζονται με το φαινόμενο, η επίκλησή τους για την άμεση ή έμμεση κατηγοριοποίησή τους στις αντίστοιχες ομάδες είναι λανθασμένη. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να εκπληρώσουν πολλαπλούς ρόλους στη δυναμική της εκφοβιστικής σχέσης, οι οποίοι ενίοτε είναι ευκολότερα διακριτοί και άλλοτε λιγότερο (Rodkin & Hodges, 2003. Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Οι επιμέρους κατηγοριοποιήσεις και η διερεύνηση των προθέσεων και των στάσεων των μαθητών απέναντι σε εκφοβιστικά φαινόμενα λαμβάνονται ως ευκαιρία δόμησης προγραμμάτων παρέμβασης για την υποστήριξη των μαθητών που αποτελούν ομάδα κινδύνου (Espelage, Green, & Polanin, 2012. Ross, Horner, & Higbee, 2009).

Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού. Τα επιδημιολογικά στοιχεία από τη διεθνή έρευνα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό ποικίλλουν. Η διαφοροποίηση των ευρημάτων έγκειται κυρίως στην ερευνητική μέθοδο που ακολουθήθηκε, η οποία αφορά σε στοιχεία, όπως το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε, το δείγμα της έρευνας, τον ορισμό του εκφοβισμού και το κριτήριο της συχνότητας που επιλέχθηκε για την ένταξη των συμμετεχόντων στις αντίστοιχες ομάδες συμμετεχόντων.

Γενικά, ο εκφοβισμός, παρά τις μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις των ερευνών, συνιστά ένα φαινόμενο το οποίο εντοπίζεται διεθνώς στα σχολικά πλαίσια. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) αναφέρει ότι το ποσοστό των θυματοποιημένων παιδιών σε 38 κράτη υπολογίζεται στο 32% (Lereya, Samara, & Wolke, 2013). Παρόλο που εκτιμάται πως η συχνότητα του φαινομένου έχει αυξηθεί, λόγω και της αίσθησης που προκύπτει από την ευρύτερη δημοσιότητα που λαμβάνουν περιπτώσεις εκφοβισμού με δυσμενή κατάληξη, τα ερευνητικά στοιχεία εντοπίζουν ότι στην πραγματικότητα υπάρχει ελαφρά μείωση για τον σχολικό εκφοβισμό, ενώ αύξηση εντοπίζεται στις εκδηλώσεις του

διαδικτυακού εκφοβισμού (Rigby & Smith, 2011). Μετανάλυση ερευνών από την Modecki και τους συνεργάτες της (2014), η οποία συγκέντρωσε 80 μελέτες από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, έδειξε ότι ο μέσος όρος της συχνότητας του εκφοβισμού ήταν στο 35%, ενώ για τη θυματοποίηση στο 36%.

Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών έχει διεξαχθεί στην Ευρώπη, τη Βόρεια Αμερική και την Αυστραλία. Πρόσφατη έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο που περιελάμβανε 11.000 μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την Αγγλία και την Ουαλία φανέρωσε ότι το 33% των συμμετεχόντων θυματοποιήθηκε μερικές φορές, ενώ το 11% συχνά (BIG, 2015). Παράλληλα, σε έρευνα που διεξήχθη στις Η.Π.Α. βρέθηκε ότι η συμμετοχή σε εκφοβιστικά φαινόμενα ήταν μεγαλύτερη σε σχέση με άλλες δυτικές χώρες (Guerra, Williams, & Sadek, 2011). Στην Λατινική Αμερική, αν και απαιτείται περαιτέρω έρευνα, τα υπάρχοντα δεδομένα φανερώνουν ότι η συχνότητα της εμπλοκής είναι μεγάλη (Chaux, Molano, & Podlesky, 2009. Romera, Del Rey, & Ruiz, 2011). Όσον αφορά στην Ασία, τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η συχνότητά του είναι η ίδια ή και μικρότερη συγκριτικά με την Ευρώπη (Sittichai, 2014). Στην Βόρεια Ευρώπη και ειδικότερα στην Σκανδιναβία, οι μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που θυματοποιούσαν άλλους μαθητές, αλλά και θυματοποιούνταν κυμάνθηκαν σε ποσοστό από 2.2% έως 18.6 % (Kumpulainen, Räsänen, & Puura, 2001. Olafsen & Viemerö, 2000). Επίσης, στη Νορβηγία ο Olweus (1993) εντόπισε ότι το 9% των μαθητών μεταξύ 8-16 ετών υπήρξαν θύματα, το 7% θύτες και το 1.6% θύτες/θύματα. Παράλληλα, στη Φινλανδία η συχνότητα θυματοποίησης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε έρευνα με 5.813 μαθητές ανήλθε στο 11,8 %, ενώ σε έρευνα στην Ιρλανδία στην ίδια βαθμίδα σε δείγμα 7.290 μαθητών στο 49,8%. Αντίστοιχα, υψηλά ποσοστά παρατηρήθηκαν στα ευρήματα που αφορούσαν στην ομάδα των θυτών (Dake, Price, & Telljohann, 2003. O'Moore & Kirkham, 2001).

Όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα, η έρευνα των Pateraki και Houndoumadi (2001) σε δείγμα 1.312 μαθητών ηλικίας 8-12 ετών φανέρωσε ότι το 14,7% των μαθητών είχαν εμπλακεί σε φαινόμενα εκφοβισμού ως θύματα, το 6,2% ως θύτες και το 4,8% ως θύτες/θύματα, βιώνοντας την επιθετική συμπεριφορά τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα. Παράλληλα, άλλη έρευνα και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (Sarouna, 2008) εντόπισε για την Πρωτοβάθμια το 11,9% των μαθητών να έχουν εκφοβιστεί, το 5,8% να έχει εκφοβίσει και το 1,2% να έχει διττό ρόλο. Τα ποσοστά για την Δευτεροβάθμια ανήλθαν στο 6,1%, 5,8% και 1,1 αντίστοιχα. Επιπρόσθετα, σε έρευνα ανάμεσα σε μαθητές Ε' και Στ' Δημοτικού βρέθηκε ότι το 22,8% του δείγματος είχε θυματοποιηθεί, το 1,5% είχε εκφοβίσει και το 3,5% είχε βιώσει αλλά και ασκήσει εκφοβισμό (Giovazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou, & Georgiadi, 2010).

Στην έρευνα της Andreou (2000) με συμμετοχή μαθητών ηλικίας από 8 έως 12 ετών εντοπίστηκε ότι ένας στους δύο μαθητές περίπου είχε εμπλοκή σε φαινόμενα εκφοβισμού, είτε ως θύμα είτε ως θύτης. Επιπλέον η έρευνα της Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2005) ανέφερε ότι ένας στους δέκα μαθητές θυματοποιείται συστηματικά, ενώ η έρευνα των Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007) σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι ένας στους δύο μαθητές έχει βιώσει κάποιου είδους εκφοβιστική συμπεριφορά σε βάθος χρόνου. Σε πρόσφατη έρευνα με τη συμμετοχή μαθητών ηλικίας από 11 έως 17 ετών εντοπίστηκε ποσοστό εκφοβισμού στο 6,1 %, ενώ για την θυματοποίηση το ποσοστό ανήλθε στο 6,6% (Sorrentino, & Athanasiades, 2018). Συμπερασματικά, η θυματοποίηση στη χώρα μας, τόσο για την Πρωτοβάθμια, όσο και για την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κυμαίνεται από το 8% έως 15% (Giannakopoulou et al., 2010. Pateraki & Houndoumadi, 2001. Sarouna, 2008).

Ηλικία και φύλο. Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση, ως αναπτυξιακά φαινόμενα, ενδέχεται να διαφοροποιούνται με την πάροδο του χρόνου. Συγκεκριμένα, υφίστανται από

το νηπιαγωγείο και έχουν την τάση να αυξάνονται μέχρι τη μετάβαση στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου ο αριθμός των θυτών και των θυμάτων φαίνεται να μειώνεται (Olweus, 1993, Rigby, 1997). Η έρευνα των Smith και Whitney (1993) σε δείγμα 6.700 μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντόπισε μείωση της θυματοποίησης στη Δευτεροβάθμια περισσότερο του ήμισυ. Παράλληλα, όσον αφορά στην εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών παρατηρήθηκε μείωση από το 12% στο 6% για το κριτήριο *(μερικές φορές ή συχνότερα)* και από 6% στο 1% για το πιο αυστηρό κριτήριο *(μια φορά την εβδομάδα ή και συχνότερα)*.

Αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν φανερώσει και άλλες έρευνες, όπου παρατηρήθηκε μείωση της θυματοποίησης όσο αυξάνεται η ηλικία (Smith, Shu, & Madsen, 2001. Swearer et al., & 2009). Η μείωση αυτή φαίνεται να εξηγείται και από το γεγονός ότι οι μαθητές, με την πάροδο του χρόνου, αναπτύσσουν διάφορες στρατηγικές, αντιμετωπίζοντας και αποφεύγοντας τις επιθετικές συμπεριφορές (Smith et al., 2001). Γενικότερα, καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν, οι άμεσες μορφές επιθετικότητας αντικαθίστανται από άλλες πιο έμμεσες (Nishina, Junonen, & Witkow, 2005). Όσον αφορά στη μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, ωστόσο, παρατηρείται προσωρινή αύξηση των εκφοβιστικών συμπεριφορών, η οποία όμως σταδιακά μειώνεται στις επόμενες τάξεις (Junonen & Graham, 2014. Semrud-Clikeman, 2007). Πιο συγκεκριμένα, η πτωτική πορεία των εκφοβιστικών συμπεριφορών φαίνεται να συνεχίζει και στις τάξεις του Λυκείου (Pepler et al., 2006).

Τα εν λόγω ευρήματα πιθανώς ερμηνεύονται από τα χαρακτηριστικά της ίδιας της μετάβασης. Ειδικότερα, οι μαθητές στο Δημοτικό φοιτούν σε ένα περιβάλλον το οποίο τους είναι ήδη γνωστό, συνήθως περιορισμένης έκτασης, προστατευτικό και με εδραιωμένες κοινωνικές σχέσεις. Κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο, όμως, τοποθετούνται σε ένα νέο περιβάλλον, συνήθως μεγαλύτερης έκτασης με νέους μαθητές,

όπου καλούνται να αναπτύξουν εξ αρχής σχέσεις με συνομήλικους (Goudiras & Polychronopoulou, 2010). Στο πλαίσιο αυτής της αλλαγής, η επιθετικότητα χρησιμοποιείται από τους μαθητές προκειμένου να εδραιωθεί το κύρος τους στις νέες σχέσεις που δημιουργούνται (Vaughn, 1999). Ο εκφοβισμός σε αυτή την περίπτωση νοείται ως στρατηγική επιθετικής συμπεριφοράς ανάμεσα σε μαθητές, ούτως ώστε να δομηθεί νέα ταυτότητα και να αναπτυχθούν νέες σχέσεις στο καινούριο περιβάλλον (Pellegrini & Bartini, 2001. Rigby, 2008). Εφόσον οι νέες σχέσεις δομηθούν και καθιερωθούν, τότε οι μαθητές, προϊόντος του χρόνου, φαίνεται να χρησιμοποιούν πιο προσαρμοστικές στρατηγικές, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι εκδηλώσεις εκφοβιστικών συμπεριφορών (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001. Hawley, 1999).

Από την άλλη πλευρά, κάποιοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι ο εκφοβισμός και κυρίως η θυματοποίηση επιμένουν κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων φοίτησης, καθώς αποτελούν συμπεριφορές με καταγεγραμμένη σταθερότητα (Hanish & Guerra, 2004. Sourander, Helstela, Helenius, & Piha, 2000). Σε κάθε περίπτωση, τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στην εμπλοκή των μαθητών σε φαινόμενα εκφοβισμού, σύμφωνα με τον Olweus (1993), είναι απαραίτητο να μεταφράζονται ως γενικές τάσεις, οι οποίες δεν θα πρέπει να αποτελούν αντικείμενο γενίκευσης. Εξάλλου, ο εκφοβισμός είναι ένα αναπτυξιακό φαινόμενο (Pouwels et al., 2018) που διερευνάται παγκοσμίως και περιλαμβάνει τόσο ενδογενείς όσο και άλλες παραμέτρους, οι οποίες αναφέρονται στο αντίστοιχο εθνικό, κοινωνικό και τοπικό πλαίσιο που εκδηλώνεται (Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg, Alink, & van Ijzendoorn, 2015).

Η δόμηση του φύλου είναι μια διαδικασία που ξεκινά από μικρή ηλικία, περισσότερο ως μια ασυνείδητη πράξη, η οποία σταδιακά αποκτά περισσότερα συνειδησιακά χαρακτηριστικά, οπότε και παγιώνεται (Zemore, Fiskes, & Kim, 2000).

Αναλυτικότερα, η δόμηση ταυτότητας φύλου συνιστά μια διαδικασία που συνδέεται με πολλούς παράγοντες. Αυτοί, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνουν πολιτισμικές αξίες, κοινωνικές νόρμες και αντιλήψεις που σχετίζονται με αναμενόμενες στάσεις και συμπεριφορές (Gibbons, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, η επιθετικότητα των αγοριών, ως μέρος της στερεοτυπικής κοινωνικής αντίληψης περί δόμησης «ανδρικής ταυτότητας» και των αναμενόμενων χαρακτηριστικών που τη διέπουν, καθιστά ανεκτές από την κοινωνία ορισμένες επιθετικές συμπεριφορές εκ μέρους τους. Από την άλλη πλευρά, στο πλαίσιο της δόμησης ταυτότητας, τα κορίτσια, συνήθως, αναμένεται από το κοινωνικό περιβάλλον να διαθέτουν διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά συγκριτικά με τα αγόρια, όπου η επιθετικότητα υποχωρεί σε σχέση με άλλα χαρακτηριστικά, όπως η ένδειξη σεβασμού, η φροντίδα, η αλληλοκατανόηση και η ενσυναίσθηση (Serriere, 2008). Συνεπώς, οι διαφυλικές διαφορές που εντοπίζονται, ενδεχομένως, να αιτιολογούνται στο πλαίσιο δόμησης έμφυλης ταυτότητας, καθώς σχετίζονται με πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Rigby, 2008).

Γενικά, τα ευρήματα ερευνών που αφορούν στις διαφυλικές διαφορές σε σχέση με φαινόμενα εκφοβισμού φανερώνουν ότι τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερη εμπλοκή σε σχέση με τα κορίτσια τόσο ως θύτες όσο και ως θύματα (Beaty & Alexeyev, 2008. Navarro, Larrañaga, & Yubero, 2011. Rodkin & Berger, 2008). Σε έρευνες που μελετήθηκαν συγκεκριμένοι τρόποι εκφοβισμού, τα αγόρια βίωσαν υψηλότερο σωματικό εκφοβισμό από τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια ανέφεραν εκφοβισμό που εκδηλώθηκε με φήμες, ψευδείς διαδόσεις και σεξουαλικά σχόλια (Nansel et al., 2001). Επιπλέον, οι περισσότερες ερευνητικές μελέτες συνηγορούν στο ότι τα αγόρια εκδηλώνουν υψηλότερη σωματική και άμεση επιθετικότητα σε σχέση με τα κορίτσια (Baldry, Farrington, & Sorrentino, 2017. Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008). Τα δεδομένα των ερευνητικών μελετών είναι μεικτά, όσον αφορά στις εκδηλώσεις έμμεσου εκφοβισμού, καθώς μερικές

αναφέρουν διαφορές μεταξύ των φύλων (Hunt, 2006. Herrenkhold et al., 2007), ενώ άλλες δεν εντοπίζουν σημαντικές διαφορές (Card et al., 2008. Espelage & Swearer, 2003). Σε κάθε περίπτωση, οι έμμεσες μορφές εκφοβισμού θεωρούνται περισσότερο τακτική των κοριτσιών παρά των αγοριών. Συγκεκριμένα, σε έρευνα προσδιορισμού της έννοιας του εκφοβισμού, τα αγόρια αναγνώρισαν περισσότερο το χαρακτηριστικό της σωματικής επιθετικότητας, ενώ τα κορίτσια αυτό της κοινωνικής (Vaillancourt et al., 2008).

Αναφορικά με την εμπλοκή των φύλων στις αντίστοιχες ομάδες και ρόλους των εκφοβιστικών συμπεριφορών, αυτή φαίνεται να διαφοροποιείται. Σύμφωνα με έρευνες αυτοαναφορών και αναφορών από συνομηλίκους, τα κορίτσια είναι πιθανότερο να λαμβάνουν τον ρόλο του υπερασπιστή ή του μη εμπλεκόμενου (Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008), ενώ τα αγόρια τον ρόλο του θύματος, του θύτη ή του υποστηρικτή του θύτη (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010. Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996). Παρόμοια ευρήματα άλλης έρευνας κατέταξε τα κορίτσια σε ομάδες χαμηλότερης εμπλοκής στο φαινόμενο σε σχέση με τα αγόρια, ενώ τα αγόρια σε ομάδες υψηλότερης ενεργής εμπλοκής (Espelage & Holt, 2007).

Ως προς την παρέμβαση των δύο φύλων όταν εκδηλώνεται εκφοβιστική συμπεριφορά, έρευνα μέσω φυσικής παρατήρησης εντόπισε ότι τα αγόρια, όπως και τα κορίτσια, είναι περισσότερο πιθανόν να παρέμβουν, όταν οι εμπλεκόμενοι, θύτης και θύμα έχουν το ίδιο φύλο με αυτούς (Saino, Veenstra, Huitsing, & Salmivalli, 2010). Οι παρεμβάσεις των δύο φύλων είναι εξίσου αποτελεσματικές και χαρακτηρίζονται από την προτίμηση της χρήσης σωματικής υπεράσπισης. Διαφορές παρατηρούνται όσον αφορά στον τρόπο παρέμβασης των κοριτσιών, όταν εκδηλώνονται εκφοβιστικές συμπεριφορές, όπου περιλαμβάνουν υψηλότερη χρήση λεκτικών παρεμβάσεων σε σχέση με τα αγόρια (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001).

Ψυχοκοινωνικοί και άλλοι παράγοντες. Όσον αφορά στην αιτιολογία του φαινομένου, έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις που προσπαθούν να ερμηνεύσουν την προβληματική συμπεριφορά υπό το πρίσμα της επίδρασης διαφόρων παραγόντων. Γενικά, οι ερευνητές έχουν προσεγγίσει τον εκφοβισμό, θέτοντας στο επίκεντρο της μελέτης τους το άτομο και το περιβάλλον στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται (Hong, & Espelage, 2012. Salmivalli, 2010. Swearer & Hymel, 2015).

Αρχικά, το ενδιαφέρον των επιστημονικών ερευνών εστίασε στα χαρακτηριστικά του ατόμου, τα οποία περιλαμβάνουν παραμέτρους δημογραφικές, ψυχολογικές, σωματικές, εξωτερικής εμφάνισης και άλλες που εξετάζουν εν γένει την διαφορετικότητα (Boulton & Underwood, 1992. Lagerspetz, Björkqvist, Berts, & King, 1982). Στη συνέχεια, κρίθηκε απαραίτητη η διερεύνηση της επίδρασης και άλλων παραγόντων που περιλαμβάνουν την κοινωνία, την οικογένεια, το σχολείο και τις επιμέρους διαστάσεις τους (Konishi, Miyazaki, Hymel, & Waterhouse, 2017. Ttofi, Bowes, Farrington, & Lösel, 2014). Σύμφωνα με τον Thornberg (2011), οι παρατηρητές των περιστατικών εκφοβισμού αναγνωρίζουν το χαρακτηριστικό της διαφορετικότητας ως στοιχείο που οδηγεί σε θυματοποίηση. Ομοίως, ο Olweus (1993) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενδεχομένως να διαδραματίζουν κάποιο ρόλο σε φαινόμενα εκφοβισμού, προτάσσοντας αυτό της σωματικής διάπλασης. Αργότερα, ισχυρίστηκε ότι οι εξωτερικές αποκλίσεις είναι αναγνωρίσιμες, αλλά δεν αποτελούν την αιτία στοχοποίησης του θύματος (Olweus, 2009).

Η έρευνα σχετικά με την ερμηνεία του φαινομένου που στηρίζεται στη διαφορετικότητα των εμπλεκόμενων, έτσι όπως εκφράζεται μέσω αποκλίσεων στην εξωτερική τους εμφάνιση και τη σωματική τους διάπλαση, παρουσιάζει αποτελέσματα τα οποία αποδίδουν τάσεις και όχι ξεκάθαρες αιτιακές αποδόσεις. Νεότερες έρευνες σχετικά με την ερμηνεία του εκφοβισμού προτάσσουν την διερεύνηση επιπρόσθετων παραγόντων,

καθώς η μονόπλευρη προσέγγιση του φαινομένου παραγνωρίζει την αλληλεπίδρασή του με αυτούς (Espelage, Van Ryzin, & Holt, 2018. Salmivalli, 2010).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που άπτεται της διαφορετικότητας και αποτελεί στοιχείο διερεύνησης του φαινομένου είναι ο σεξουαλικός προσανατολισμός. Οι έρευνες συγκλίνουν ότι μαθητές με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό θυματοποιούνται σε υψηλό βαθμό κυρίως με λεκτική, αλλά και με σωματική βία (Kosciw, 2004. Rivers, 2004). Παράλληλα, τα στοιχεία που αναφέρονται στη συσχέτιση των χαρακτηριστικών της εθνοτικής και θρησκευτικής προέλευσης των μαθητών με τον εκφοβισμό είναι αντικρουόμενα και δεν επιδέχονται ασφαλούς γενίκευσης (Nguy & Hunt, 2004. Sawyer, Bradshaw & O' Brennan, 2008). Η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει πλήθος άλλων παραγόντων, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των οικογενειών, το σχολικό κλίμα, τις συνθήκες προσαρμογής τους, κ.ά. (Rigby, 2008). Γενικότερα, οι θύτες προτιμούν να εκφοβίζουν τους μαθητές εκείνους που βρίσκονται σε μικρότερη ηλικία από αυτούς ή έχουν περιορισμένο δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης, ώστε να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Η επιλογή τους, δηλαδή, περιλαμβάνει στόχους οι οποίοι δεν μπορούν να αντισταθούν ή να αντεκδικηθούν (Von Marées & Petermann, 2010).

Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζεται σύνδεση συγκεκριμένων ψυχοκοινωνικών διαστάσεων με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση (Kampoli, Antoniou, Artemiadis, Chrousos, & Darviri, 2017. Μέλλου, Νικολάου, & Αντωνίου, 2015). Ο Olweus (2009) υποστηρίζει ότι τα άτομα τα οποία βιώνουν εκφοβισμό εμφανίζουν συνήθως ένα ιδιαίτερο προφίλ, με κυρίαρχα χαρακτηριστικά τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, την αρνητική αυτοεικόνα, ενώ παράλληλα είναι αγχώδη και ανασφαλή. Από την άλλη πλευρά, οι θύτες συνήθως παρουσιάζουν χαμηλή ενσυναίσθηση, παρορμητισμό και θετική στάση προς τη βία (Andreou, 2004). Σχετικά με τους μαθητές με διττό ρόλο, που δρουν ως θύτες/θύματα,

είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι συνδυάζουν χαρακτηριστικά και από τις δύο ομάδες. Ειδικότερα, εμφανίζουν χαμηλότερες κοινωνικές δεξιότητες ως προς την ικανότητα επίλυσης διαφορών και την ικανότητα ρύθμισης της συμπεριφοράς τους, βιώνουν απόρριψη και αρνητική επιρροή από τους συνομηλίκους και συχνά παρουσιάζουν υψηλότερο κίνδυνο εμφάνισης ψυχικών διαταραχών σε σχέση με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους (Cook et al., 2010. Holt et al., 2015. Πλούμπη & Αντωνίου, 2014). Καταληκτικά, η ομάδα των θυτών/θυμάτων φαίνεται να αντιμετωπίζει τα περισσότερα προβλήματα συγκριτικά με τις υπόλοιπες ομάδες όσον αφορά στις αρνητικές επιπτώσεις του εκφοβισμού στην ψυχολογική τους υγεία (Olafsen & Viemero, 2000).

Το φαινόμενο του εκφοβισμού, όπως προαναφέρθηκε, είναι πολυπαραγοντικό και οι αιτιακές αποδόσεις της εκδήλωσης του είναι συνάρτηση των βιωμάτων και της δυναμικής των διαπροσωπικών σχέσεων των εμπλεκόμενων μερών στα βασικά συστήματα του ατόμου, όπως η οικογένεια, η κοινωνία και το σχολείο (Δασκαλάκης, 2017. Kauffman & Landrum, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, οι έρευνες έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους στη συνεξέταση των ατομικών χαρακτηριστικών με τους εν λόγω παράγοντες, προσεγγίζοντας το φαινόμενο ολιστικά (Berdondini, & Liefoghe, 2018. Larochette, Murphy, & Craig, 2010). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην οικογένεια, ο ενδεδειγμένος τρόπος διαπαιδαγώγησης, που συνδυάζεται με θετικές σχέσεις μεταξύ των μελών και εκφράζεται με την εκδήλωση συναισθημάτων στοργής, κατανόησης και ασφάλειας, έχει συνδεθεί αρνητικά με την θυματοποίηση (Baldry & Farrington, 2005. Wang, Iannotti, & Nansel, 2009). Αντίθετα, η έλλειψη γονεϊκού ελέγχου και συναισθηματικής υποστήριξης, η ενδοοικογενειακή βία και οι τιμωρητικές μέθοδοι συσχετίζονται θετικά με την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών (Ferguson, Miguel, Hartley, 2009. Pepler, Jiang, Craig, & Connolly, 2008).

Παράλληλα, ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει το θετικό σχολικό κλίμα. Ειδικότερα, περιγράφεται ως ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από θετικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων (Wang, Berry, & Swearer, 2013. Kirkigianni, Tsoli, & Babalis, 2015). Επίσης, χαρακτηρίζεται από παιδαγωγικό κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας, από την προώθηση ομαδικών δραστηριοτήτων και την έμπρακτη στήριξη των μαθητών, επεμβαίνοντας αποφασιστικά, όταν απαιτείται (Barboza et al., 2009. Richard, Schneider, & Mallet, 2011). Ένα σχολείο που εμπεριέχει στα γνωρίσματά του τα εν λόγω στοιχεία, εξοβελίζει κάθε μορφή βίας και συνδέεται αρνητικά με φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης (Giovazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou, & Georgiadi, 2010).

Άλλες παράμετροι που έχουν διερευνηθεί σχετικά με τον εκφοβισμό και τις στάσεις των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου είναι η σχολική προσαρμογή και η ακαδημαϊκή επάρκεια (Beran, Rinaldi, Bichham, & Rich, 2012. Thijs & Verkuysten, 2008). Η σχολική προσαρμογή περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις, όπως τη διάθεση συμμετοχής των μαθητών σε δραστηριότητες του σχολείου, τα συναισθήματά τους φοιτώντας σε αυτό, την τήρηση των κανόνων του πλαισίου, την ακαδημαϊκή εμπλοκή, την επίδοση κ.ά. Επίσης, εντοπίζεται αρνητική συσχέτιση των εκφοβιστικών συμπεριφορών και της θυματοποίησης με την σχολική προσαρμογή και την ακαδημαϊκή επάρκεια (Ma, Phelps, Lerner, & Lerner, 2009. Pyzalski, 2012).

Παράλληλα, η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων και η δυναμική της ομάδας ενδέχεται να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Ειδικότερα, έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι άτομα τα οποία συνάπτουν σταθερές και ποιοτικές φιλικές σχέσεις έχουν λιγότερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν (Kendrick, Jutengren, & Stattin, 2012. Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2010). Αντιθέτως, άτομα τα οποία έχουν αρνητικές

σχέσεις με τους συμμαθητές τους ενδέχεται να αντιμετωπίσουν ή και να εκδηλώσουν εκφοβιστικές συμπεριφορές (Bacchini, Esposito, & Affuso, 2009).

Επιπλέον, οι αντιλήψεις και οι στάσεις της ομάδας των συμμαθητών πιθανόν να επηρεάζουν τις συμπεριφορές των μελών της (Salmivalli & Voeten, 2004). Ειδικότερα, η θετική στάση της ομάδας των συμμαθητών σε εκφοβιστικές συμπεριφορές, συνήθως συνδέεται με εκδήλωση αντίστοιχων συμπεριφορών, καθώς νοείται από τα μέλη της ως ευκαιρία ενίσχυσης της δημοτικότητας και του κύρους τους (Espelage, Holt, & Henkel, 2003). Οι ψυχοκοινωνικές παράμετροι που συνδέονται με την ερμηνεία του φαινομένου θα αναλυθούν διεξοδικά σε επόμενο κεφάλαιο.

Καταληκτικά, η ερμηνευτική προσέγγιση του εκφοβισμού είναι ωφέλιμο να συνεξετάζει όλες τις παραμέτρους που σχετίζονται με το φαινόμενο. Η κοινωνική του διάσταση επιτάσσει την αξιολόγηση τόσο των ατομικών χαρακτηριστικών των εμπλεκομένων όσο και τις περιβαλλοντικές συνθήκες που ενυπάρχουν στα βασικά συστήματα αναφοράς των μαθητών, όπως η οικογένεια, η κοινωνία και το σχολείο. Εξάλλου, αποδεικνύεται ότι η συνεξέταση των προαναφερθέντων παραγόντων λειτουργεί αποτελεσματικά στον σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης (Espelage, Gutsell, & Swearer, 2004. Juvonen, Schacter, Sainio, & Salmivalli, 2016).

Διαδικτυακός εκφοβισμός

Εννοιολογική προσέγγιση. Η τεχνολογική εξέλιξη και η εφαρμογή των επιτευγμάτων της στο πεδίο των ηλεκτρονικών επικοινωνιών και της πληροφορίας αναμόρφωσε τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι άνθρωποι. Το γεγονός αυτό συνέβαλε στη δημιουργία ενός νέου πεδίου δραστηριοποίησης του ατόμου, περιλαμβάνοντας ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων και διευκολύνσεων. Αναμφισβήτητα, το διαδίκτυο συνιστά την αιχμή αυτής της εξέλιξης που επέφερε και συνεχίζει να επιφέρει

αλλαγές στη ζωή των ανθρώπων, καινοτομώντας, αλλά και προκαλώντας διάφορους προβληματισμούς αναφορικά με τον τρόπο αξιοποίησής του.

Κάθε ηλεκτρονικό μέσο πληροφορίας και επικοινωνίας, όπως το κινητό και ο υπολογιστής, προσφέρει τη δυνατότητα διαρκούς πρόσβασης στον παγκόσμιο ιστό και διαμοιρασμού των πληροφοριών σε πραγματικό χρόνο. Επιπλέον, η χρήση της εν λόγω τεχνολογίας διευρύνεται όλο και περισσότερο και είναι διαδεδομένη σε όλες τις ηλικίες (Kokka et al., 2021) Συγκεκριμένα, σε πρόσφατη έρευνα εντοπίστηκε ότι το 97% των Αμερικανών πολιτών έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο με μέσο όρο ενασχόλησης 23,6 ώρες εβδομαδιαίως (2017 DigitalFuture, 2017). Παράλληλα, οι μαθητές από μικρή ηλικία εισάγονται στις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) και μαθαίνουν να τις χρησιμοποιούν κυρίως για εκπαιδευτικούς, αλλά και ψυχαγωγικούς λόγους. Υπολογίζεται ότι το 66% των μαθητών από εννέα έως 15 ετών έχουν τη δυνατότητα να εισέλθουν στο διαδίκτυο από το δωμάτιό τους, ενώ στις Η.Π.Α. το 97% των εφήβων έχει πρόσβαση σε αυτό (Tokunaga, 2010).

Αξιοσημείωτα είναι τα ευρήματα έρευνας στο Ηνωμένο Βασίλειο που φανέρωσαν ότι από την ηλικία των τριών τα παιδιά έχουν υψηλό ποσοστό πρόσβασης σε μέσα τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνίας και συγκεκριμένα σε ταμπλέτες στο 55%, ενώ στους φορητούς υπολογιστές το ποσοστό ανέρχεται στο 24%. Παράλληλα, εντοπίστηκε ότι τα ποσοστά πρόσβασης αυξάνονταν, καθώς αυξανόταν η ηλικία (Ofcom, 2016). Το διαδίκτυο και ειδικότερα ο τρόπος χρήσης του, εκτός των επιβεβαιωμένων θετικών αποτελεσμάτων και τα οφέλη για τους μαθητές, συνδέεται και με συμπεριφορές που προβληματίζουν, οι οποίες αποτελούν αντικείμενο διεθνούς έρευνας (Holfeld & Grabe, 2012. Tsitsika et al., 2009).

Στο πλαίσιο αυτό, οι ερευνητές εντόπισαν μια νέα μορφή επιθετικότητας η οποία εκδηλώνεται με τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων. Πρόκειται για τον ηλεκτρονικό

εκφοβισμό (electronic bullying), ο οποίος, σύμφωνα με τον Belsey (2004), περιλαμβάνει τη χρήση των ΤΠΕ, προκειμένου να υποστηριχθεί η εσκεμμένη, επαναλαμβανόμενη και εχθρική συμπεριφορά από ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων που προτίθεται να βλάψει κάποιο άλλο άτομο. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή κυβερνοεκφοβισμός (cyber bullying) ή διαδικτυακός εκφοβισμός (online bullying), που θα προτιμηθεί και ως όρος περιγραφής του φαινομένου στην παρούσα εργασία, περιλαμβάνει νέες μεθόδους παρενόχλησης μέσω της τεχνολογίας και συγκεκριμένα μέσω των κοινωνικών δικτύων, του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, των γραπτών μηνυμάτων και φωτογραφιών στο κινητό, άμεσων μηνυμάτων στο διαδίκτυο (instant messaging), μέσω προσωπικών σελίδων (blogs) και διαδικτυακών παιχνιδιών (Juvonen & Gross, 2008. Miller & Hufstedler, 2009). Άλλοι ερευνητές όρισαν τη νέα αυτή μορφή εκφοβισμού ως μια σκόπιμη τραυματική εμπειρία, διαμέσου της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών, των κινητών τηλεφώνων και άλλων ηλεκτρονικών μέσων, προκειμένου ένα άτομο να γελοιοποιεί ή να πειράζει επαναλαμβανόμενα κάποιον που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Patchin & Hinduja, 2012. Smith & Monks, 2008. Sourander et al., 2010).

Παρά το γεγονός ότι υφίστανται διαφοροποιήσεις αναφορικά με τις ειδικές παραμέτρους ορισμού του διαδικτυακού εκφοβισμού, εντούτοις οι περισσότεροι ερευνητές συναινούν στα γενικά του χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, συμφωνούν ότι πρόκειται για μια επιθετική και σκόπιμη συμπεριφορά που εκδηλώνεται με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων τεχνολογίας με σκοπό αυτός ή αυτοί που την εκδηλώνουν να εκφοβίσουν κάποιον (Olweus, 2013. Smith, del Barrio, & Tokunaga, 2012). Ο διαδικτυακός εκφοβισμός γενικά, λογίζεται ως μια μορφή έμμεσου εκφοβισμού, όπου ο επιτιθέμενος εκδηλώνει την συμπεριφορά χωρίς φυσική παρουσία, αλλά από την ασφάλεια που του παρέχει το ηλεκτρονικό μέσο, όπως η οθόνη του κινητού ή του ηλεκτρονικού του υπολογιστή (Beran & Li, 2008).

Μια διαφορετική προσέγγιση εξετάζει το γεγονός της αμεσότητας ή μη αμεσότητας της επίθεσης, σχετικά με το αν το θύμα γνωρίζει το άτομο που ασκεί τον εκφοβισμό. Για παράδειγμα, ένα άτομο όταν εκφοβίζει κάποιον άλλο ανοιχτά σε μια ομάδα συζήτησης στο διαδίκτυο, θεωρείται άμεσος εκφοβισμός, ενώ αντίθετα, αν η ταυτότητα του θύτη είναι κρυφή, λογίζεται ως έμμεση μορφή του (Dooley, Pyzalski, & Cross, 2009). Σε κάθε περίπτωση, η εν λόγω θεώρηση υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα της φύσης του διαδικτυακού εκφοβισμού και αναδεικνύει τις υφιστάμενες επιφυλάξεις σχετικά με τον οριστικό χαρακτηρισμό της μορφής του.

Σχολικός και διαδικτυακός εκφοβισμός. Λαμβάνοντας υπόψη τους διατυπωθέντες ορισμούς, παρατηρείται ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός μοιράζεται με τον ορισμό του σχολικού (παραδοσιακού) εκφοβισμού τρία στοιχεία. Τα κοινά αυτά στοιχεία είναι η επιθετικότητα, η επαναληψιμότητα της πράξης, η ανισότητα της δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος και οι αρνητικές τραυματικές εμπειρίες που προκαλούν (Hunter, Boyle, & Warden, 2007). Αρκετοί ερευνητές περιλαμβάνουν στα κριτήρια προσδιορισμού του διαδικτυακού εκφοβισμού τα εν λόγω κριτήρια (Dehue, Bolman, & Völlink, 2008. Katzer, Fetschenhauer, & Belschak, 2009. Menesini 2012. Slonje & Smith 2008. Smith et al., 2008. Wang, Iannotti, & Nansel, 2009) και ισχυρίζονται ότι είναι κατάλληλα να εισαχθούν στην έρευνα της ηλεκτρονικής διάστασης του φαινομένου (Olweus, 2013. Smith et al., 2013). Επιπροσθέτως, υποστηρίζεται ότι αποτελούν και έναν αξιόπιστο τρόπο οριοθέτησης και ερευνητικής προσέγγισης του φαινομένου, προκειμένου να εξαχθούν συγκρίσιμα συμπεράσματα με τον παραδοσιακό εκφοβισμό (Olweus, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό, μερικοί ερευνητές εκτιμούν ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός αποτελεί μια προέκταση του παραδοσιακού, χρησιμοποιώντας ψηφιακά μέσα για να εκπληρωθούν οι στόχοι του (Olweus, 2013), ενώ άλλοι ισχυρίζονται ότι αντιπροσωπεύει μια διακριτή μορφή εκφοβισμού με ξεχωριστές συνέπειες για τους εμπλεκόμενους

(Pieschl, Kuhlmann, & Prosch, 2015). Ακόμη, είναι γνωστό ότι ο παραδοσιακός εκφοβισμός συνδέεται θετικά με τον διαδικτυακό και αρκετοί θύτες του παραδοσιακού εμφανίζουν τον ίδιο ρόλο και στη νέα του μορφή (Mitchell, Finkelhor, Wolak, Ybarra, & Turner, 2011). Υπό αυτή την οπτική, ο διαδικτυακός εκφοβισμός εκλαμβάνεται ως μια νέα μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, αλλά όχι ως ένα εντελώς νέο φαινόμενο (Grandinger, Strohmeier, & Spiel, 2010). Ωστόσο, παρά την προφανή σύνδεσή τους, ο διαδικτυακός εκφοβισμός δεν πρέπει να προσεγγίζεται ως φυσική συνέχεια του παραδοσιακού, καθώς διαθέτει ειδικά χαρακτηριστικά που εκπορεύονται και από τα μέσα που χρησιμοποιούνται για να εκδηλωθεί (Katzner et al., 2009. Wang, et al., 2009).

Αρχικά, ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά, η ανισότητα της δύναμης στον διαδικτυακό εκφοβισμό δύναται να ερμηνευθεί υπό την έννοια της μεγαλύτερης τεχνολογικής επιδεξιότητας του θύτη έναντι του θύματος ή της ανωνυμίας που ενδεχομένως διατηρεί αυτός στις διαδικτυακές επιθέσεις (Dooley, Pyszalski, & Gross, 2009). Από την άλλη πλευρά, στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού, η ανισότητα θεωρείται συνήθως, ως υπεροχή του θύτη έναντι του θύματος σωματικά, ψυχολογικά ή και κοινωνικά (Pyszalski, 2011), χωρίς φυσικά να αποκλείεται η υπεροχή υπό αυτές τις μορφές και στον διαδικτυακό. Επίσης, στον διαδικτυακό εκφοβισμό ο θύτης ενδέχεται να χαρακτηρίζεται από κάποια στοιχεία αδυναμίας, τα οποία, όμως, δύναται να τα υπερκαλύψει, δρώντας ανώνυμα. Επιπλέον, μια κατηγορία θυμάτων, τόσο στον σχολικό όσο και στον διαδικτυακό εκφοβισμό, μπορεί να αντιδράσει, όταν δεχτεί εκφοβισμό, αλλά αυτό δεν πρέπει να νοείται ως απουσία ανισότητας δύναμης. Συνεπώς, η ανισότητα της δύναμης είναι αναγκαίο να συνάγεται από συγκεκριμένα κριτήρια και όχι μεμονωμένα από τις ενδεχόμενες αντιδράσεις των θυμάτων (Olweus, 2013).

Ειδικότερα, τα πιο διαδεδομένα κριτήρια ανισότητας δύναμης στον διαδικτυακό εκφοβισμό είναι α) η τεχνολογική υπεροχή του θύτη έναντι του θύματος, β) η ανωνυμία

της επίθεσης που καθιστά δύσκολη την αποτελεσματική αντιμετώπιση, γ) η επωνυμία της επίθεσης, όταν συνδέεται με σωματική, ψυχολογική και κοινωνική υπεροχή του θύτη, αποτρέποντας το θύμα να αντιδράσει και δ) η αδυναμία αποφυγής της επίθεσης, όταν το μέσο που χρησιμοποιείται και οι προσβλητικές πληροφορίες δεν μπορούν να διαγραφούν εύκολα και σε αυτές έχει πρόσβαση ένα ευρύ κοινό (Smith, 2012. Tokunaga, 2010).

Σχετικά με το κριτήριο της επαναληψιμότητας, είναι απαραίτητο να διερευνάται, όχι μόνο αν η εκφοβιστική συμπεριφορά επαναλαμβάνεται από τον αρχικό θύτη, αλλά επιπλέον, αν η πράξη αυτή λαμβάνει μεγαλύτερες διαστάσεις από άλλα μέρη. Πιο συγκεκριμένα, η εκφοβιστική πράξη δύναται να είναι μεμονωμένη, αλλά η φύση του μέσου, π.χ. το διαδίκτυο, παρέχει τη δυνατότητα στους παρατηρητές να διαμοιράσουν την προσβλητική πληροφορία σε άλλους, πράγμα το οποίο της δίνει μεγαλύτερες διαστάσεις. Εξάλλου, ο διαδικτυακός εκφοβισμός σε σχέση με τον παραδοσιακό χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα ταχύτητα διάδοσης της προσβλητικής συμπεριφοράς και της άμεσης αναπαραγωγής της, πράγμα το οποίο είναι απαραίτητο να λαμβάνεται ως κριτήριο προσδιορισμού του (Ortega, Calmaestra, & Mora, 2008. Slonje, Smith, & Frisen, 2013).

Μία ακόμη διαφορά του σχολικού από τον διαδικτυακό εκφοβισμό αφορά στην προσβασιμότητα του θύματος από το θύτη, στη διάρκεια εκδήλωσης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και στο κοινό το οποίο έχει πρόσβαση στην πληροφορία. Ο σχολικός εκφοβισμός στην παραδοσιακή του μορφή προϋποθέτει φυσική παρουσία των εμπλεκόμενων μερών για πεπερασμένο χρονικό διάστημα, συνήθως, στις ώρες του σχολικού ωραρίου (Nansel, et al., 2001). Αντιθέτως, οι εκφοβιστικές συμπεριφορές στο ηλεκτρονικό περιβάλλον δεν έχουν γεωγραφικά όρια, ενδέχεται να εκδηλώνονται οποιαδήποτε στιγμή στο 24ωρο και τα άτομα που έχουν πρόσβαση στην εκφοβιστική συμπεριφορά είναι πολυπληθέστερα σε σύγκριση με τον σχολικό (Kowalski et al., 2014).

Παράλληλα, η δυνατότητα της ανωνυμίας του επιτιθέμενου προκαλεί μια σειρά από διαφοροποιήσεις συγκριτικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Ειδικότερα, ο θύτης στον διαδικτυακό εκφοβισμό, δρώντας ανώνυμα, μπορεί να αντισταθμίσει την ανισότητα της δύναμης, κυρίως της σωματικής, γεγονός το οποίο θα τον εμπόδιζε να εκφοβίσει με τον παραδοσιακό τρόπο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, προσφέρεται ένα πεδίο δράσης σε άτομα τα οποία δεν θα ασκούσαν εκφοβισμό, αν δεν υπήρχε η δυνατότητα που παρέχει το μέσο. Επιπροσθέτως, θεωρείται πιο εύκολο να εκδηλωθούν εκφοβιστικές συμπεριφορές με το προκάλυμμα της ανωνυμίας, όταν εκλείπει η φυσική διάδραση (Smith, 2013). Ένα ακόμα στοιχείο διαφοροποίησης των δύο μορφών εκφοβισμού σχετικά με τη δυνατότητα της ανωνυμίας αφορά στα κίνητρα, που φαίνεται στην περίπτωση του διαδικτυακού εκφοβισμού να συνδέονται περισσότερο με ενδοπροσωπικές διεργασίες του ατόμου και λιγότερο με διαπροσωπικές, και στα επακόλουθα συναισθήματα που προκαλούνται στους θύτες από την εκδήλωση της εκφοβιστικής διαδικτυακής συμπεριφοράς.

Παράλληλα, στον παραδοσιακό εκφοβισμό τα αποτελέσματα της επιθετικότητας προς το θύμα είναι άμεσα και δύνανται να τροφοδοτήσουν τον θύτη κατά τρόπο, όπου ενδέχεται να ικανοποιηθούν τα εκφοβιστικά του κίνητρα π.χ. η αποδοχή από τον περίγυρο. Αντιθέτως, η εκφοβιστική συμπεριφορά στον διαδικτυακό εκφοβισμό, όταν εκδηλώνεται ανώνυμα, δεν χαρακτηρίζεται από άμεσα ορατά αποτελέσματα, οπότε ο θύτης ενδέχεται να συνεχίζει την επίθεση για αρκετό χρονικό διάστημα, μέχρι να του γνωστοποιηθούν αυτά (Ovejero et al., 2016). Έτσι στην περίπτωση αυτή, συγκεντρώνονται λίγες πιθανότητες ο θύτης να νιώσει άμεσα το συναίσθημα επίτευξης του στόχου του ή ακόμα συναισθήματα ενσυναίσθησης και μεταμέλειας που θα τον απέτρεπαν να συνεχίσει την εκφοβιστική συμπεριφορά (Sourander et al., 2010. Vannucci, Nocentini, Mazzoni, & Menesini, 2012).

Γενικά, όσον αφορά στις μελέτες που διερευνούν τον σχολικό και τον διαδικτυακό εκφοβισμό, εντοπίζονται σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των δύο μορφών εκφοβισμού αλλά και επικάλυψη αναφορικά με τις ομάδες εμπλοκής στο φαινόμενο (Kowalski, Morgan & Limber, 2012. Privitera & Campbell, 2009. Schneider, O'Donnell, Stueve, & Coulter, 2012). Έρευνες έχουν εντοπίσει ότι αρκετά θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού έχουν βιώσει θυματοποίηση και με τον παραδοσιακό τρόπο, ενώ αντίστοιχη συσχέτιση προκύπτει για την ομάδα των θυτών, καθώς φαίνεται να συγκεντρώνουν αρκετές πιθανότητες να εκφοβίζουν και με τις δύο μορφές (Olweus, 2012. Smith et al., 2008). Ειδικότερα, τα ευρήματα των ερευνών αναφέρουν ότι από το 1/3 έως τα 3/4 των μαθητών που εκφοβίζονται διαδικτυακά, ταυτόχρονα εκφοβίζονται και με τον παραδοσιακό τρόπο (Patchin & Hinduha, 2006. Twyman, Saylor, Taylor, & Comeaux, 2010). Σε έρευνα των Ybarra και συνεργατών (2007) το 36% των μαθητών ηλικίας 10 έως 15 ετών ανέφερε τόσο σχολική όσο και διαδικτυακή θυματοποίηση. Ακόμη, άλλη έρευνα εντόπισε ότι το 86% των ατόμων που βίωσαν διαδικτυακό εκφοβισμό είχαν παράλληλα θυματοποιηθεί και με τον παραδοσιακό (Junonen & Gross, 2008). Επιπλέον, έρευνα του Sourander και των συνεργατών του (2010) εντόπισε θετική συσχέτιση μεταξύ του παραδοσιακού και του διαδικτυακού εκφοβισμού και στις τρεις ομάδες εμπλοκής. Ενδεικτικά, η έρευνα ανέφερε ότι άτομα τα οποία υπήρξαν θύματα σχολικού εκφοβισμού είχαν 2,5 φορές μεγαλύτερη πιθανότητα να αποτελούν και θύματα διαδικτυακού, σε σχέση με τους μη εμπλεκόμενους. Αντίστοιχα αποτελέσματα εντόπισε και η έρευνα των Hinduja και Patchin (2008) για την ομάδα των θυτών στις δύο εκδηλούμενες μορφές του.

Ο Olweus (2013) σχετικά με τα αποτελέσματα της επικάλυψης των δύο μορφών, αναφέρει ότι «ο διαδικτυακός εκφοβισμός και η θυματοποίηση είναι μόνο ένα μέρος της συμμετοχής των ατόμων σε ένα ευρύτερο πλαίσιο εκφοβιστικού μοτίβου» (σ. 767). Η εκφοβιστική αυτή μορφή ενδέχεται να αποτελεί και έναν εναλλακτικό δρόμο να

εκφοβιστούν στόχοι με έναν πιο ασφαλή και αποδοτικό τρόπο, ακόμα και ως αντίποινα από αυτούς που έχουν βιώσει παραδοσιακό εκφοβισμό (Kowalksi, et al., 2014).

Μορφές διαδικτυακού εκφοβισμού και ομάδες συμμετεχόντων. Ο διαδικτυακός εκφοβισμός δύναται να λάβει διάφορες μορφές και μπορεί να επιτευχθεί με πολλούς τρόπους. Ειδικότερα, η ταξινόμηση του Willard (2007) περιλαμβάνει την αποστολή συχνών προσβλητικών σχολίων και υβριστικών μηνυμάτων, την με τεχνάσματα απόσπαση προσωπικών πληροφοριών και τον διαμοιρασμό τους χωρίς συγκατάθεση, τον αποκλεισμό του ατόμου από τις λίστες των διαδικτυακών φίλων, την προσποίηση άλλου προσώπου με σκοπό την διαρροή προσωπικών του πληροφοριών και τη δυσφήμισή του και την ανάρτηση στο διαδίκτυο υλικού ευαίσθητου και προσωπικού, όπως προώθηση ιδιωτικών συνομιλιών ή και φωτογραφιών.

Οι Smith, Mahdavi, Carvalho και Tripet (2006) ταξινόμησαν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό σε επτά υποκατηγορίες: α) μέσω γραπτών μηνυμάτων στο κινητό, β) μέσω αποστολής φωτογραφιών ή και οπτικοακουστικού υλικού με τη χρήση του κινητού, γ) μέσω φωνητικών κλήσεων, δ) με αποστολή μηνυμάτων στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ε) σε περιβάλλοντα/ομάδες-συζήτησης (chat rooms), στ) με άμεσα μηνύματα (instant messaging) και ζ) μέσω ιστοσελίδων. Η εξέλιξη και η πολυπλοκότητα της τεχνολογίας αναδεικνύει το γεγονός ότι οι επιθετικές συμπεριφορές ενδέχεται να εκδηλώνονται με διάφορους τρόπους, όπως η αποστολή ανεπιθύμητων μηνυμάτων με απειλητικό εκφοβιστικό ή υβριστικό περιεχόμενο, τηλεφωνικές κλήσεις με απόκρυψη, δημοσίευση του τηλεφωνικού αριθμού του θύματος σε ιστοσελίδα, αποστολή ιού στον υπολογιστή, διαδικτυακή παρακολούθηση και παρενόχληση με αποστολή μηνυμάτων προσβλητικού περιεχομένου, πειρατεία του λογαριασμού του θύματος και άλλες κακόβουλες πράξεις (Makri-Botsari & Karagianni, 2014. Smith et al., 2008).

Σχετικά με τους ρόλους των εμπλεκομένων στο φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού, παρατηρούνται ομοιότητες με αυτόν του σχολικού. Συγκεκριμένα, η κατηγοριοποίηση περιλαμβάνει: α) τους θύτες, β) τα θύματα, γ) τους θύτες/θύματα και δ) τους παρατηρητές (Baldry et al, 2017). Πιο αναλυτικά, η βιβλιογραφία αναγνωρίζει τους θύτες, οι οποίοι συνήθως αισθάνονται ανώτεροι και θεωρούν ότι έχουν το δικαίωμα να παρενοχλούν και να μειώνουν κάποιον άλλον διαμέσου της τεχνολογίας. Μερικοί από αυτούς ενδέχεται να χρησιμοποιούν τον εκφοβισμό ως αντίποινα σε πιθανή θυματοποίησή τους στο παρελθόν. Παράλληλα, εντοπίζονται τα θύματα, τα οποία είναι άτομα που επιλέγονται ως στόχοι, επειδή οι θύτες θεωρούν ότι είναι διαφορετικοί ή υποδεέστεροί τους και οι θύτες/θύματα που έχουν διττό ρόλο.

Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, οι ρόλοι των εμπλεκόμενων μερών περιλαμβάνουν και τους παρευρισκόμενους στην εκφοβιστική συμπεριφορά, οι οποίοι δύναται να χωριστούν σε δύο κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτούς που αποτελούν μέρος του προβλήματος, καθώς είτε παραμένουν πλήρως αμέτοχοι, είτε ενθαρρύνουν τον θύτη και σε εκείνους οι οποίοι προσπαθούν με κάποιον τρόπο να σταματήσουν την εκφοβιστική συμπεριφορά (Trolley, Hanel, & Shields, 2006). Σε έρευνα που διεξήχθη σε Καναδούς εφήβους εντοπίστηκε ότι οι συμμετέχοντες δεν διέκριναν τους ρόλους των εμπλεκόμενων στον διαδικτυακό εκφοβισμό, αλλά τις πράξεις που σχετίζονταν με αυτόν. Το εύρημα αυτό προκαλεί το ερευνητικό ενδιαφέρον στην εισαγωγή συμπεριφοριστικών προσεγγίσεων για τον έλεγχο του φαινομένου (Law, Shapka, Hymel, Olson, & Waterhouse, 2012).

Συχνότητα διαδικτυακού εκφοβισμού. Η εκτίμηση για τον προσδιορισμό της συχνότητας του διαδικτυακού εκφοβισμού συναντά κάποιες δυσκολίες οι οποίες σχετίζονται με διάφορες παραμέτρους. Αυτές αφορούν κυρίως την ερευνητική μέθοδο που σχετίζεται με τον τρόπο ορισμού του φαινομένου και με τον μεθοδολογικό τρόπο

διάκρισης των θυτών και των θυμάτων (Olweus, 2013). Επιπλέον, άλλες παράμετροι αφορούν τις δημογραφικές διαφοροποιήσεις και την ικανότητα της ορθής αναγνώρισης από τους συμμετέχοντες του τι αποτελεί διαδικτυακό εκφοβισμό και της διάκρισής του από άλλες επιθετικές συμπεριφορές. (Grigg, 2010. Kowalski, Limber, & Agatston, 2012). Οι διαφορές που χαρακτηρίζουν τις έρευνες καθιστούν τις συγκρίσεις τους δυσχερείς, προκαλώντας επιπλέον αντιφατικά ερευνητικά συμπεράσματα σχετικά με την αύξηση η την ελάττωση του φαινομένου (Felix, Sharkey, Green, Furlong, & Tanigawa, 2011. Slonje & Smith, 2008. Olweus, 2012). Ανασκόπηση 159 ερευνών που έλεγξε τη συχνότητα του φαινομένου βρήκε ποσοστά που κυμαίνονταν από 1% έως 61,1% για την θυματοποίηση και από 3% έως 39% για τον εκφοβισμό (Brochado, Soares, & Fraga, 2016).

Παρά τις διαφορές, οι ερευνητές εντοπίζουν ποσοστά διαδικτυακού εκφοβισμού και θυματοποίησης που προβληματίζουν (Ackers, 2012. Brochado et al., 2016. DePaolis & Williford, 2014). Αναλυτικότερα, στην έρευνα της Mishna και των συνεργατών της (2012) το 30% των μαθητών αναγνωρίστηκε ότι είχε εμπλοκή στο φαινόμενο τόσο ως θύτες όσο και ως θύματα. Επιπλέον, ο ένας στους τέσσερις μαθητές εντοπίστηκε να έχει διττό ρόλο σε μία περίοδο τριών μηνών. Η έρευνα των Kowalski και Limber (2007) με τη συμμετοχή 3600 μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντόπισε ποσοστά θυματοποίησης στο 18% και εκφοβισμού στο 11%. Παράλληλα, η έρευνα του Adams (2010) παρουσίασε ότι περίπου το 20% των μαθητών είχαν θυματοποιηθεί, ενώ σε άλλη έρευνα που διεξήχθη σε δείγμα 1500 μαθητών ηλικίας δέκα έως 17 ετών, βρέθηκε ότι το 9% των χρηστών του διαδικτύου βίωσε διαδικτυακή παρενόχληση (Ybara, Mitchell, Wolak, & Finkelhor, 2006).

Επιπροσθέτως, ερευνητικά δεδομένα των Patchin και Hinduja (2006) φανέρωσαν ότι το 11% των συμμετεχόντων ήταν θύτες, το 29% θύματα και ότι το 47% υπήρξε κάποια στιγμή μάρτυρας διαδικτυακής παρενόχλησης. Στην έρευνα της Ackers (2012), οι θύτες

ανήλθαν στο ποσοστό του 7%, ενώ τα θύματα στο 11%. Σε πρόσφατη έρευνα στις ΗΠΑ με τη συμμετοχή μαθητών ηλικίας από 12 έως 18 ετών εντοπίστηκε ότι το ποσοστό που θυματοποιήθηκε μειώθηκε σε σχέση με προηγούμενες έρευνες, καθώς αυτό κατεγράφη στο 7% (Musi-Gillette, Zhang, Wang, Zhang, & Oudekerk, 2017). Ακόμη, η έρευνα της Selkie και των συνεργατών της (2016) εντόπισε ότι το 44,2% των γυναικών που φοιτούσαν στο πανεπιστήμιο είχαν εμπλακεί σε περιστατικό διαδικτυακού εκφοβισμού, έχοντας τη θέση του θύτη, του θύματος ή του παρατηρητή. Σε άλλη έρευνα, αρκετοί φοιτητές που δηλώσαν ότι είχαν θυματοποιηθεί ηλεκτρονικά είχαν βιώσει αντίστοιχες συμπεριφορές στην προηγούμενη σχολική τους ζωή (Watts, Wagner, Velasquez, & Behrens, 2016).

Τα αποτελέσματα των ερευνών που αναφέρονται στις πιο συχνές μορφές διαδικτυακού εκφοβισμού παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με την μεθοδολογία της έρευνας και τα ειδικά χαρακτηριστικά της. Σε έρευνα των Patchin και Hinduha (2006) η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού ήταν η αγνόηση/αποκλεισμός του θύματος και ακολουθούσε η ένδειξη ασέβειας, οι προσβολές, τα υβριστικά προσωνύμια, και η δυσφήμιση. Από την άλλη πλευρά, η έρευνα των Price και Dalgleish (2010) υποστήριξε ότι προτιμότεροι τρόποι εκφοβισμού ήταν η αποστολή μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και οι προσβολές στα διαδικτυακά περιβάλλοντα συζήτησης, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα κινητά τηλέφωνα και τις ιστοσελίδες.

Φύλο και διαδικτυακός εκφοβισμός. Τα χαρακτηριστικά των ομάδων σε φαινόμενα εκφοβισμού εμπλέκουν διάφορους παράγοντες τόσο ατομικούς όσο ψυχολογικούς και κοινωνικούς (Cowie & Jennifer, 2008. Stevens, De Bourdeaudhuij, & VanOost, 2002). Ο διαδικτυακός εκφοβισμός ως επιθετική και αποκλίνουσα συμπεριφορά αποτελεί, όπως ο σχολικός, ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που είναι απαραίτητο να θεαθεί από όλες του τις όψεις (Cantone et al., 2015). Είναι γεγονός ότι τα ατομικά

χαρακτηριστικά των παιδιών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για τη στάση που θα υιοθετήσουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Τα χαρακτηριστικά, όμως, του ατόμου από μικρή ακόμα ηλικία βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον που αυτό ζει και δραστηριοποιείται (Cicchetti, 2016). Τα στοιχεία τα οποία έχουν συνδεθεί με τον διαδικτυακό εκφοβισμό είναι η προληπτική επιθετικότητα, η αποδοχή της επιθετικότητας ως δίκαιου μέσου επίλυσης διαφορών, η έκθεση σε αυτή, η προκατάληψη, ο θυμός, η χαμηλή κοινωνική υποστήριξη από συνομηλίκους κ.ά. (Calvete, et al., 2010).

Σχετικές έρευνες έχουν εξετάσει διάφορους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες που σχετίζονται με το φαινόμενο. Αρχικά, όσον αφορά στο φύλο, οι έρευνες παρουσιάζουν αντιφατικά αποτελέσματα (Tokunaga, 2010). Ο διαδικτυακός εκφοβισμός αποτελεί ως επί το πλείστον μία έμμεση μορφή εκφοβισμού. Όπως προαναφέρθηκε, στην παραδοσιακή του μορφή και συγκεκριμένα στους έμμεσους τρόπους εκφοβισμού, τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε σχέση με τα αγόρια (Kowalski et al., 2014). Στην περίπτωση, όμως, του διαδικτυακού εκφοβισμού τα αποτελέσματα παραμένουν μεικτά. Ειδικότερα, κάποιες έρευνες εντοπίζουν ότι τα κορίτσια εμπλέκονται περισσότερο ως θύτες απ' ό,τι τα αγόρια (Balakrishnan, 2015. Connell, Schell-Busey, Pearce, & Negro, 2014), ορισμένες αναφέρουν υπεροχή των αγοριών (Heiman & Olenik-Shemesh, 2015. Festl & Quandt, 2013), ενώ άλλες δεν εντοπίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων τόσο στον εκφοβισμό όσο και στη θυματοποίηση (Mura & Diamantini, 2014. Shin & Ahn, 2015). Πρόσφατη ανασκόπηση ερευνών από τον Navarro και τους συνεργάτες του (2015) εντόπισε ότι οι περισσότερες εξ αυτών εμφάνιζαν τα αγόρια να υπερέχουν των κοριτσιών στην εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Παράλληλα, στην διαπολιτισμική έρευνα της Artz και των συνεργατών της (2013) με τη συμμετοχή 5789 εφήβων από έξι διαφορετικές χώρες, βρέθηκε ότι τα αγόρια υπερείχαν των κοριτσιών

στην άσκηση έμμεσων μορφών εκφοβισμού, κλονίζοντας το επικρατούν αντιληπτικό στερεότυπο ότι τα κορίτσια ενδέχεται να προτιμούν περισσότερο τις έμμεσες μορφές του.

Στο ίδιο πνεύμα, η έρευνα της Li (2006) εντόπισε ότι τα αγόρια είναι πιθανότερο να συμμετέχουν σε διαδικτυακές εκφοβιστικές συμπεριφορές από τα κορίτσια, αλλά δεν προκύπτουν διαφορές ως προς το βαθμό της συμμετοχής τους σε φαινόμενα θυματοποίησης. Οι έρευνες αυτές καταδεικνύουν ότι υφίστανται διαφορές στον διαδικτυακό εκφοβισμό σε σχέση με το φύλο, αλλά αυτές δεν είναι τόσο ισχυρές και ξεκάθαρες, όπως στην περίπτωση του παραδοσιακού εκφοβισμού (Dooley, Pyzalski, & Cross, 2009). Συμπερασματικά, το πεδίο διερεύνησης της συσχέτισης του φύλου με τον διαδικτυακό εκφοβισμό είναι ακανθώδες και δύσκολο στο να εξαχθεί ένα συναινετικό συμπέρασμα (Navarro, Yubero, & Larrañaga, 2015). Οι διαφορές που προκύπτουν ανάμεσα στις έρευνες ενδεχομένως να εδράζονται στις διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που μεταξύ άλλων αναφέρονται στη χρήση διαφορετικών ορισμών του εκφοβισμού, στον ξεχωριστό τρόπο διάκρισης και κατηγοριοποίησης των εμπλεκόμενων ομάδων κ.ά. (Tokunaga, 2010).

Ηλικία και διαδικτυακός εκφοβισμός. Ο εκφοβισμός, ως αναπτυξιακό φαινόμενο, περιλαμβάνει την ερευνητική υπόθεση ότι σχετίζεται και με την ηλικία των ατόμων. Γενικά, ο άμεσος εκφοβισμός μειώνεται σταδιακά, όταν αναπτύσσονται εκείνες οι δεξιότητες που σχετίζονται με πιο διακριτικές μορφές του (Glover et al., 2000). Αναλογικά, οι έμμεσες μορφές αυξάνονται, καθώς το άτομο περνάει από την παιδική ηλικία στην εφηβεία, όπου χρησιμοποιεί πιο περίπλοκες μορφές εκφοβισμού, καθώς αποκρυσταλλώνονται το κοινωνικό του περιβάλλον και οι σχέσεις που το διέπουν (Pateraki & Houndoumadi, 2001). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο διαδικτυακός εκφοβισμός ως έμμεση μορφή εκφοβισμού εκδηλώνεται με την προϋπόθεση της ικανότητας χειρισμού

των τεχνολογικών μέσων και αυξάνεται σταδιακά με την ηλικία (Kowalski, et al., 2012. Williams & Guerra, 2007).

Μετανάλυση ερευνών σχετικά με την επίδραση του φύλου και της ηλικίας φανέρωσε ότι τα κορίτσια εκφόβιζαν σε μεγαλύτερο βαθμό στην προεφηβεία συγκριτικά με τα αγόρια, ενώ αυτά εκδήλωναν μεγαλύτερη εμπλοκή στην ύστερη εφηβεία (Barlett & Coyne, 2014). Η παραπάνω διαπίστωση ενδεχομένως εξηγείται από το γεγονός ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν στην πρώιμη και μέση περίοδο της εφηβείας τους περισσότερο έμμεσες μορφές εκφοβισμού (Archer, 2004). Έρευνα που διεξήχθη σε πανεπιστήμια ενισχύει την άποψη της σταδιακής αύξησης του φαινομένου με την ηλικία, καθώς 30% των σπουδαστών ανέφερε ότι βίωσε πρώτη φορά διαδικτυακό εκφοβισμό στη συγκεκριμένη βαθμίδα (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Reese, 2012). Εντούτοις, σε άλλες έρευνες δεν εντοπίστηκε σχέση μεταξύ ηλικίας και διαδικτυακής θυματοποίησης (Beran & Li, 2008. Juvonen & Gross, 2008) και προτείνεται να συνεξετάζεται με τους επιλεγόμενους τρόπους επίθεσης (Smith, et al., 2008).

Ψυχοκοινωνικοί και άλλοι παράγοντες. Στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία, ο διαδικτυακός εκφοβισμός ελέγχεται σε σχέση με παράγοντες που διερευνώνται και στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού (Tokunaga, 2010). Ειδικότερα, η έρευνα έχει στραφεί στη μελέτη ψυχοκοινωνικών παραγόντων, όπως η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση, ο αυτοέλεγχος, η σχολική προσαρμογή, η γονεϊκή υποστήριξη και διάφορα ατομικά και ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά (Chen, Ho, & Lwin, 2016. Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014. Peterson & Densley, 2017). Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των ατόμων σε σχέση με το φαινόμενο θα αναπτυχθούν περαιτέρω σε επόμενο κεφάλαιο.

Γενικότερα, οι επιπτώσεις του διαδικτυακού εκφοβισμού σε διάφορους τομείς φαίνεται να είναι πιο σοβαρές από αυτές του παραδοσιακού και έχει εντοπιστεί ότι

επιμένουν στο χρόνο (Machmutow, Perren, Sticca, & Alsaker, 2012). Τα θύματα έχει παρατηρηθεί ότι βιώνουν συμπτώματα, όπως πονοκεφάλους, στομαχόπονους, απώλεια όρεξης, πεπτικά προβλήματα, διαταραχές ύπνου κ.ά. (Sourander et al., 2010). Επιπλέον, ο διαδικτυακός εκφοβισμός έχει συνδεθεί με ψυχολογικές και συναισθηματικές δυσκολίες όπως φόβο, συναισθήματα δυσφορίας, λύπης και αγωνίας, άγχος και συμπτώματα κατάθλιψης (Ayas, 2014. Livingstone & Smith, 2014), αυτοκτονικό ιδεασμό και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Bauman, Toomey, & Walker, 2013. Kowalski & Limber, 2013. Μέλλου & Αντωνίου, 2013). Ωστόσο, μετανάλυση ερευνών στην Ολλανδία εντόπισε ότι τα θύματα έχουν διπλάσιες πιθανότητες να έχουν αυτοκτονικές σκέψεις, αλλά περίπου την ίδια πιθανότητα να διαπράξουν απόπειρα αυτοκτονίας από τους μη εμπλεκόμενους (Sonawane, 2014). Παράλληλα, τα θύματα συχνού εκφοβισμού δύναται να αντιμετωπίσουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα τα οποία ενδεχομένως παρουσιάζουν αντοχή στο χρόνο (Gámez-Guadix, Gini, & Calvete, 2015). Το είδος, το μέγεθος και η ένταση των ψυχοκοινωνικών επιπτώσεων του διαδικτυακού εκφοβισμού είναι συνάρτηση αρκετών παραγόντων που εμπλέκουν το φύλο, την ηλικία, την ποιότητα του δικτύου κοινωνικής στήριξης, το είδος των σχέσεων με τους γονείς, τις ώρες που δαπανώνται στο διαδίκτυο, τα χαρακτηριστικά της επίθεσης π.χ. ανωνυμία του επιτιθέμενου, το πλήθος των παρατηρητών, κ.ά. (Dredge et al., 2014. Ozdemir, 2014).

Έρευνα της Schenk και των συνεργατών της (2013) εντόπισε ότι τα θύματα και οι θύτες ανέφεραν υψηλή επίδοση στο γενικό στρες, τα αισθήματα εχθρότητας, το κοινωνικό άγχος, την κατάθλιψη και τα ψυχωσικά συμπτώματα. Τα άτομα τα οποία αποτελούν ομάδα κινδύνου για την άσκηση εκφοβιστικών συμπεριφορών, συνήθως έχουν θετική στάση απέναντι στην επιθετικότητα και εκδηλώνουν συμπτώματα εχθρότητας και ευερεθιστότητας (Guo, 2016). Τα χαρακτηριστικά αυτά συνδέονται με χαμηλό αυτοέλεγχο, όπως επίσης με υπερβολικές και παρορμητικές αντιδράσεις σε μηνύματα που

εμπεριέχουν το στοιχείο της πρόκλησης και επηρεάζουν αρνητικά τον τρόπο που εμπλέκονται στο φαινόμενο (Antoniadou, Kokkinos, & Markos, 2016. Lianos & McGrath, 2017). Αντιθέτως, άτομα τα οποία διαθέτουν ανεπτυγμένη την διαπροσωπική ευαισθησία και την ενσυναίσθηση συνδέονται αρνητικά με την εκδήλωση εκφοβιστικών επιθέσεων (Brewer & Kerlaske, 2015).

Όσον αφορά στα κίνητρα των θυτών, τα οποία έχουν αναφερθεί ως στοιχείο εμπλοκής στον εκφοβισμό, αυτά συνδέονται με την εκδίκηση, την ανακατεύθυνση της διοχέτευσης συναισθημάτων, το αίσθημα ικανοποίησης, την επιβεβαίωση του ατόμου, τη βίωση της διαδικασίας του να δοκιμάζουν να υποδύονται μια άλλη προσωπικότητα και την απουσία συνεπειών από το περιβάλλον (Varjas, Talley, Meyers, Parris, & Cutts, 2010). Ένας επιπλέον παράγοντας που φαίνεται να συνδέεται με τον διαδικτυακό εκφοβισμό είναι ο ναρκισσισμός. Το χαρακτηριστικό αυτό οδηγεί στην εκμετάλλευση άλλων ατόμων, για την επίτευξη κάποιου προσωπικού σκοπού. Ο σκοπός αυτός συνήθως, σχετίζεται με την απόκτηση δύναμης και κύρους και την επιβεβαίωση της κυριαρχίας έναντι των άλλων (Ang, Tan, & Mansor, 2011).

Τα ακαδημαϊκά προβλήματα και ο εκφοβισμός είναι ένα πεδίο που διερευνάται από τους μελετητές. Συγκεκριμένα, αποτελέσματα ερευνών αναφέρουν ότι τα θύματα του διαδικτυακού εκφοβισμού παρουσιάζουν ξαφνική μείωση των βαθμών τους, αύξηση των απουσιών και γενικά τάση αποφυγής του σχολείου (Grinshteyn, & Yang, 2017. Katzer, Fetchenhauer, & Belschak, 2009). Από την άλλη πλευρά, οι επιτιθέμενοι αναφέρουν χαμηλή σχολική εμπλοκή, χαμηλούς βαθμούς, ελλείμματα συγκέντρωσης και απουσία ενδιαφέροντος για το σχολείο (Baldry, Farrington, & Sorrentino, 2015. Beran & Li, 2007).

Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να συνδέεται με τον διαδικτυακό εκφοβισμό είναι οι αντιλήψεις των ατόμων σχετικά με το φαινόμενο. Συνήθως, οι θύτες έχουν θετική στάση έναντι του εκφοβισμού, υποβαθμίζουν τις συνέπειές του ή οι αιτιακές αποδόσεις

της πράξης τους πιστώνονται στη συμπεριφορά των θυμάτων τους (Almeida, Correia, Marinho, & Garcia, 2012). Στην περίπτωση των τεχνολογικών μέσων, όπου τα αποτελέσματα της πράξης δεν είναι άμεσα ορατά, ενδεχομένως να ευνοείται η ηθική αποδέσμευση των χρηστών από τις συνήθεις αξίες τους (Bauman, 2010). Προς αυτή την κατεύθυνση, η έρευνα των Pornari και Wood (2010) εντόπισε ότι η ηθική αποδέσμευση προέβλεπε θετικά τις εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Παράλληλα, η πιστοποίηση των δεξιοτήτων χρήσης της τεχνολογίας έναντι του θύματος δρα προς αυτή την κατεύθυνση (Gradinger, Strohmeier, & Spiel, 2012). Έρευνα των Walrave και Heirman (2011) διερεύνησε τη σχέση της τεχνολογικής επιδεξιότητας των ατόμων σε σχέση με τον διαδικτυακό εκφοβισμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας εντόπισαν σημαντική σχέση με τις εκφοβιστικές συμπεριφορές. Γενικότερα, τα ερευνητικά δεδομένα συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι προβλεπτικός παράγοντας εκφοβισμού και θυματοποίησης αποτελεί η χρονική διάρκεια χρήσης του τεχνολογικού μέσου και κυρίως η μεγάλη χρονική ενασχόληση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Chen et al., 2016. Lindsay, & Krysik, 2012. Shapka, Onditi, Collie, & Lapidot-Lefler, 2018).

Ο εκφοβισμός, όπως προαναφέρθηκε, είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο και συνεκδοχικά η διεθνής μελέτη του περιλαμβάνει τόσο τους ατομικούς όσο και τους κοινωνικούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν με αυτόν. Όσον αφορά στους κοινωνικούς παράγοντες, η έρευνα του διαδικτυακού, όπως και του σχολικού εκφοβισμού, στρέφει το ενδιαφέρον της στα κύρια συστήματα αναφοράς του ατόμου, προκειμένου να διερευνήσει την επίδρασή τους στο φαινόμενο. Ειδικότερα, η στήριξη από την ομάδα των συνομηλίκων φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Έρευνες αναφέρουν ότι η αντίληψη του περιβάλλοντος ως υποστηρικτικό, ασφαλές και άξιο εμπιστοσύνης προβλέπει αρνητικά τη θυματοποίηση, αλλά και την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών (Fanti, Demetriou, & Hawa, 2012. Fridh, Lindström, & Rosvall, 2015).

Αντιθέτως, τα άτομα τα οποία έχουν απορριφθεί κοινωνικά ή φοβούνται την κοινωνική απόρριψη είναι πιθανότερο να χρησιμοποιούν περισσότερο τα ηλεκτρονικά μέσα με τρόπους που συνδέονται με τον διαδικτυακό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση (Kim & Davis, 2009).

Επιπλέον, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της οικογένειας, ο γονεϊκός τρόπος προσέγγισης του παιδιού και ειδικότερα της ενημέρωσής του για ζητήματα που άπτονται της χρήσης των νέων τεχνολογιών και κυρίως του διαδικτύου σχετίζονται με τον εκφοβισμό. Αναλυτικότερα, έρευνες καταδεικνύουν ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός και η θυματοποίηση συνδέονται αρνητικά με την γονεϊκή εμπλοκή που αναφέρεται στη διατήρηση θετικών δεσμών ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, με τη γενικότερη υποστήριξη των παιδιών στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και με την επίβλεψη της διαδικτυακής τους ενασχόλησης (Solecki, McLaughlin, & Goldschmidt, 2014. Tairiol, 2010). Οι μαθητές οι οποίοι έχουν υποστεί διαδικτυακό εκφοβισμό συνήθως υποστηρίζουν ότι ντρέπονται να το αναφέρουν στους γονείς τους, πράγμα το οποίο υπογραμμίζει την αναγκαιότητα δόμησης σχέσεων κατανόησης και συναισθηματικής στήριξης, έτσι ώστε η θυματοποίηση να αναφέρεται άμεσα χωρίς το φόβο της τιμωρίας ή της επίκρισης (Chaux, Molano, & Podlesky, 2009).

Παρά το γεγονός ότι περιστατικά διαδικτυακού εκφοβισμού διεξάγονται συνήθως εκτός σχολείου, εντούτοις οι συνέπειές τους επεκτείνονται και σε αυτό. Για το λόγο αυτό ένας ακόμα παράγοντας που διερευνάται περιλαμβάνει το σχολικό περιβάλλον και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Συγκεκριμένα, η διεθνής βιβλιογραφία έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στη διερεύνηση του σχολικού κλίματος. Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στις συλλογικές πεποιθήσεις, στις αξίες και στις συμπεριφορές που επικρατούν στο πλαίσιο του σχολείου (Cohen, 2009). Ερευνητικά αποτελέσματα αναφέρουν ότι το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται αρνητικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση

(Borkar, 2016. Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013). Παράλληλα, σύγχρονες έρευνες εντοπίζουν αντίστοιχα αποτελέσματα για την ηλεκτρονική του μορφή. Ειδικότερα, η σταθερή σύνδεση των μαθητών με το σχολείο τους, η βίωση θετικών εμπειριών εντός του και οι θετικές αντιλήψεις τους γι' αυτό συνδέονται αρνητικά με την θυματοποίηση (Hinduja & Patchin, 2012. Holfeld, & Leadbeater, 2017).

Δεδομένου ότι τα ερευνητικά δεδομένα εντοπίζουν επικάλυψη του φαινομένου στις δύο του μορφές, είναι απαραίτητο στο πλαίσιο της δόμησης θετικού σχολικού κλίματος να εισαχθούν προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του διαδικτυακού εκφοβισμού (Wolfer, Schultze-Krumbholz, Zagorscak, Jäkel, Göbel, & Scheithauer, 2014). Με αυτόν τον τρόπο, παρόλο που, όπως προαναφέρθηκε, ο διαδικτυακός εκφοβισμός είναι πιο συχνός έξω από το σχολείο, δίνεται η δυνατότητα να φανερωθούν οι αρνητικές του διαστάσεις σε ένα δομημένο κοινωνικό πλαίσιο και να περιοριστούν οι επιθέσεις στο απρόσωπο ηλεκτρονικό φάσμα.

Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής

Εννοιολογική προσέγγιση. Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητα συνιστά μια συμπεριφορική και αναπτυξιακή διαταραχή που οφείλεται σε βιολογικούς και γενετικούς παράγοντες, με συμπτώματα που δημιουργούν δυσλειτουργίες τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον του (Sparrow & Erhardt, 2014. Willcut & Bidwell, 2011). Σύμφωνα με το DSM- 5 (American Psychiatric Association, 2013), η ΔΕΠ-Υ αναφέρεται σε δύο ομάδες κριτηρίων: α) μειωμένης προσοχής και β) υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας, και με βάση τα κριτήρια που πληρούνται προκύπτουν οι εξής τύποι: α) ΔΕΠ-Υ με προεξάρχοντα τον απρόσεκτο τύπο, β) ΔΕΠ-Υ με προεξάρχοντα τον υπερκινητικό/παρορμητικό τύπο και γ) ΔΕΠ-Υ συνδυασμένου τύπου. Τα συμπτώματα της διαταραχής συνήθως κάνουν την εμφάνισή τους πριν το 7^ο έτος της ηλικίας, έχουν διάρκεια τουλάχιστον έξι μηνών, δεν

αντιστοιχούν στο αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού και προκαλούν σημαντική έκπτωση στη λειτουργικότητα του ατόμου σε δύο ή περισσότερα πλαίσια.

Στα βασικά συμπτώματα της διαταραχής περιλαμβάνονται η αδυναμία συγκέντρωσης, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα (Biederman, 2005). Επιπλέον, συμπτώματα αποτελούν τα λάθη απροσεξίας, η αδυναμία ολοκλήρωσης εργασιών, οι δυσκολίες οργάνωσης, η νευρικότητα και η ανησυχία, η αδυναμία παραμονής σε μία θέση, η ακατάπαυστη ομιλία, οι δυσκολίες στο να ακολουθήσουν οδηγίες κ.ά. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω συμπτωμάτων, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν ελλείμματα σε έργα που εμπλέκουν την προσοχή, τον σχεδιασμό και την πνευματική ευελιξία, όπως επίσης σε αυτά που προϋποθέτουν την ρύθμιση της συμπεριφοράς τους (Mahone et al., 2002. Nigg, 2013). Επίσης, παρουσιάζουν ελλείμματα στους μηχανισμούς των εκτελεστικών λειτουργιών που αφορούν στην αναστολή της αντίδρασης, στον σχεδιασμό, στην εργαζόμενη μνήμη και στην αντίληψη του χρόνου (McInnes, Humphries, Hogg-Johnson, & Tannock, 2003. Seidman, 2006).

Τα συμπτώματα και οι συμπεριφορές που παρουσιάζονται στη βάση της διαταραχής τείνουν να αλλάζουν, καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται. Ειδικότερα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία έχουν διαγνωστεί με τον υπερκινητικό τύπο συνήθως, μεγαλώνοντας εμφανίζουν τον συνδυασμένο τύπο (Lahey, Pelham, Loney, Lee, & Willcutt, 2005). Επιπροσθέτως, τα συμπτώματα της διαταραχής στην εφηβεία διαφοροποιούνται και συγκεκριμένα αυτά της υπερκινητικότητας δεν παραμένουν τόσο εμφανή όσο σε προηγούμενο αναπτυξιακό στάδιο (Ramtekkar, Reiersen, Todorov, & Todd, 2010). Σύμφωνα με τον Cantwell (1996), η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη το αναπτυξιακό πλαίσιο. Τα συμπτώματα, δηλαδή, θα πρέπει να θεωρούνται παρόντα, όταν αυτά υπερβαίνουν αυτά τα οποία αναμένονται από ένα παιδί της ίδιας ηλικίας και του ίδιου γνωστικού επιπέδου.

Ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει τους ερευνητές είναι η αναγκαιότητα εντοπισμού των συμπτωμάτων της διαταραχής, όχι μόνο από την οπτική της πλήρωσης συγκεκριμένων κριτηρίων για την απόδοση διάγνωσης, αλλά υπό ένα ευρύτερο πλαίσιο. Αυτό σχετίζεται με τη διερεύνηση και εκείνων των περιπτώσεων (υποκλινικών) που τα συμπτώματα της διαταραχής είναι πιο ήπια και δεν είναι αρκετά, προκειμένου να τεθεί διάγνωση. Ωστόσο, η παρουσία των συμπτωμάτων αυτών καθιστά τα άτομα ομάδα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση αναπτυξιακών προβλημάτων και διαπροσωπικών δυσκολιών (Hoza, 2007. Warner-Rogers, Taylor, Taylor, & Sandberg, 2000).

Σύμφωνα με μελέτες, το ποσοστό της διαταραχής στη σχολική ηλικία υπολογίζεται λίγο περισσότερο από το 5% (Polanczyk, Lima, Horta, Biederman, & Rohde, 2007). Η εκτίμηση της συχνότητας της διαταραχής είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια λόγω των μεθοδολογικών διαφορών στις έρευνες που αναφέρονται κυρίως στο επιλεγόμενο διαγνωστικό μέσο, τα επιλεγόμενα κριτήρια (Faraone et al., 2003), όπως επίσης και στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (Schachar & Tannock, 2002). Η συχνότητα της εμφάνισης της διαταραχής σε σχέση με το φύλο παρουσιάζει μία αναλογία υπέρ των αγοριών από 3:1 έως 9:1 (Polanczyk & Rohde, 2007).

Όσον αφορά στην πρόγνωση της ΔΕΠ-Υ, διαχρονικές μελέτες έχουν εντοπίσει την επιμονή των συμπτωμάτων της διαταραχής, όταν μάλιστα αυτή συνοδεύεται από την εμφάνισή τους πριν την είσοδο στο σχολείο (Kadesjö, 2002. Lahey, Pelham, Loney, Lee, & Willcutt, 2006). Στην εφηβεία τα συμπτώματα επιμένουν σε περισσότερες από τις μισές περιπτώσεις, όπως επίσης και κατά τη μετάβαση από την εφηβεία στην ενηλικίωση (Harstad, Katusic, Sideridis, Weaver, Voigt, & Barbaresi, 2020. Schachar & Tannock, 2006).

Ορισμένες έρευνες εντοπίζουν ότι κάποια από τα βασικά συμπτώματα της διαταραχής ενδέχεται να ελαττώνονται με την πάροδο του χρόνου (Biederman, Mick, &

Faraone, 2000. Gillberg, 2003). Πιο συγκεκριμένα, στην ύστερη παιδική ηλικία και την πρώιμη εφηβεία φαίνεται τα συμπτώματα της παρορμητικότητας και της υπερκινητικότητας να υποχωρούν, ενώ αυτά που σχετίζονται με την προσοχή τείνουν να παραμένουν (Langberg, Froehlich, Loren, Martin, & Epstein, 2008. Rowland et al., 2008). Η πρόγνωση της πορείας των συμπτωμάτων της διαταραχής εξαρτάται από την πρώτη εμφάνιση τους, την ένταση και τη διάρκειά τους, όπως επίσης από τη συνύπαρξη με άλλου είδους διαταραχές (Κάκουρος, 2001). Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στην πορεία της διαταραχής διαδραματίζει το οικογενειακό ιστορικό παρουσίας της ΔΕΠ-Υ, τα προβλήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της οικογένειας και αυτά που αναφέρονται στις σχέσεις με τους συνομήλικους (Mikami & Hinshaw, 2006).

Συνοδές διαταραχές. Η ΔΕΠ-Υ σε αρκετές περιπτώσεις συνοδεύεται και από άλλες διαταραχές. Γενικά, οι έρευνες εντοπίζουν υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας. Τα παιδιά είναι πολύ πιθανό να παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, αναπτυξιακές δυσκολίες, διαταραχές των γνωστικών λειτουργιών και της συναισθηματικής ανάπτυξης (APA, 2013). Οι έρευνες εντοπίζουν ότι η πλειοψηφία των ατόμων με ΔΕΠ-Υ διαγιγνώσκεται και από μία άλλη τουλάχιστον συνυπάρχουσα διαταραχή (Gillberg et al., 2004. Willcutt & Bidwell, 2011. Willcutt, Pennington, Olson, & DeFries, 2007). Αναλυτικότερα, μελέτες αναφέρουν συννοσηρότητα της ΔΕΠ/Υ με την εναντιωματική προκλητική διαταραχή (ΕΠΔ), τη διαταραχή της διαγωγής (ΔΔ), τις αγχώδεις διαταραχές, την κατάθλιψη και άλλες ψυχοπαθολογικές και συναισθηματικές δυσκολίες (APA, 2013. Rosen, Froehlich, Langberg, & Epstein, 2011).

Τα υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας υποδηλώνουν ότι η κλινική αξιολόγηση και ο σχεδιασμός προγραμμάτων παρέμβασης για παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν πρέπει να περιλαμβάνουν μόνο τα κυρίαρχα συμπτώματα της διαταραχής, αλλά να συνυπολογίζουν και ένα ευρύ φάσμα επιπρόσθετων συναισθηματικών και αναπτυξιακών παραμέτρων

(Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Ερευνητές εκτιμούν ότι το ποσοστό της συνύπαρξης της ΔΕΠ-Υ με άλλες διαταραχές κυμαίνεται από 40 έως 80% (Larson, Russ, Kahn, & Halfon, 2011. Yoshimasu et al., 2012). Ωστόσο, το ακριβές ποσοστό της συννοσηρότητας είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, καθώς αρκετές φορές η συννοσηρότητα ενδέχεται να καλύπτει τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ (Banaschewski, Neale, Rothenberger, & Roessner, 2007).

Ειδικότερα, η διαταραχή διαγωγής (ΔΔ) και η εναντιωματική προκλητική διαταραχή (ΕΠΔ) φαίνεται να συνδέονται ισχυρά με τη ΔΕΠ-Υ, καθώς έρευνες φανερώνουν ποσοστά συνύπαρξης από 30% έως 90% (Posner et al., 2007. Spencer, Biederman, & Mick, 2007). Η ΕΠΔ αποτελεί ένα πρότυπο αρνητικών και εχθρικών συμπεριφορών που επιμένουν στον χρόνο (APA, 2013). Η συνύπαρξη της ΔΕΠ-Υ με την ΕΠΔ συνδέεται με υψηλότερα ποσοστά συγκρούσεων, θυμού, χαμηλότερες επικοινωνιακές δεξιότητες και παράλογες πεποιθήσεις (Edwards, Barkley, Laneri, Fletcher, & Metevia, 2001). Παράλληλα η ΔΔ χαρακτηρίζεται από αντικοινωνική συμπεριφορά που επιμένει στο χρόνο και περιλαμβάνει επιθετικές πράξεις, καταστροφή περιουσίας, κλοπές και γενικά παραβίαση των κανόνων (APA, 2013). Τα 2/3 των εφήβων που έχουν διαγνωστεί με διαταραχή διαγωγής έχουν επίσης διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ (Kutcher et al., 2004).

Οι συνυπάρχουσες αυτές συχνές διαταραχές ενδεχομένως να εμφανίζονται στη βάση της αλληλεπίδρασης των πρωτογενών συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ, όταν οι δυσμενείς συνθήκες του περιβάλλοντος ευνοούν τη μετάβαση σε αντικοινωνικές συμπεριφορές (Monuteaux, Faraone, Gross, & Biederman, 2007). Η ΕΠΔ και η ΔΔ προβλέπουν την πορεία της ΔΕΠ-Υ στην εφηβεία και λειτουργούν ως διαμεσολαβητής στην εμφάνιση επιπρόσθετων προβλημάτων, όπως η χρήση ουσιών και η κατάθλιψη (Biederman et al., 2008). Επιπλέον, οι διαταραχές διάθεσης συνοδεύουν τη ΔΕΠ-Υ σε ποσοστό που ανέρχεται από 30% έως 50% (Wilens et al., 2002), όπως επίσης οι αγχώδεις διαταραχές

από 25% έως 40% στο γενικό πληθυσμό και σε κλινικά δείγματα αντίστοιχα (Tannock, 2009).

Αιτιολογία. Τις τελευταίες δεκαετίες διερευνάται το νευρολογικό υπόστρωμα της ΔΕΠ-Υ με στόχο την ανίχνευση του ψυχοπαθολογικού μηχανισμού της διαταραχής και την προοπτική ανάπτυξης κλινικών μεθόδων διάγνωσης και παρακολούθησης. Η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει στο ότι πρόκειται για μια νευροβιολογική διαταραχή που αποδίδεται κυρίως σε γενετικούς παράγοντες (Cortese, 2012) και έχει κληρονομικό χαρακτήρα (Barkley, 2013).

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε οικογένειες ατόμων με ΔΕΠ-Υ φανερώνουν την ισχυρή σύνδεση της κληρονομικότητας με τη διαταραχή, όπου υπολογίζεται από 50% έως 70% (Thapar et al., 2013. Larson, Lichtenstein, & Larsson, 2006). Οι γονιδιακοί παράγοντες, συνεπώς, φαίνεται να διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην αιτιογένεσή της. Ειδικότερα, έρευνες στον τομέα της νευροψυχολογίας φανερώνουν ότι η πλειοψηφία των συμπτωμάτων οφείλεται σε διαταραχές στη λειτουργία των συστημάτων των νευροδιαβιβαστών και ειδικότερα της ντοπαμίνης και της σεροτονίνης (Faraone et al., 2005). Πρόκειται για χημικά μόρια που μεταδίδουν μηνύματα μεταξύ των νευρικών εγκεφαλικών κυττάρων και βοηθούν στην επεξεργασία πληροφοριών μεταξύ των νευρώνων. Σύμφωνα με σχετικές μελέτες, οποιαδήποτε μεταβολή στη δράση των νευροδιαβιβαστών συνεπάγεται διαταραχή στην επικοινωνία των νευρικών κυττάρων και στην ενδεχόμενη εμφάνιση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ (Nigg, 2013. Spencer, Biederman, & Mick, 2007).

Τα θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας της διαταραχής αναφέρονται και σε ορισμένες μορφές της αυτορρύθμισης ή αλλιώς του γνωστικού ελέγχου του ατόμου. Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να καταστέλλει τις ακατάλληλες συμπεριφορές και να τις ρυθμίζει ανάλογα (Nigg & Casey, 2005). Τα άτομα με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν ελλείμματα

σε αυτή την περιοχή, καθώς αδυνατούν ή καθυστερούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους με αποτέλεσμα συχνά να εμφανίζουν ακατάλληλες συμπεριφορές. Σύμφωνα με τον Green (1998), η καθυστέρηση επεξεργασίας πληροφοριών μπορεί να οδηγήσει α) σε παρορμητικότητα (το άτομο δρα προτού αντιληφθεί τα αποτελέσματα της ορμητικής συμπεριφοράς του, έτσι ώστε να προλάβει να την ρυθμίσει), β) σε υπερκινητικότητα (είναι σε κίνηση, γιατί δεν εκτιμά εγκαίρως την κατάσταση και αποτυγχάνει στη ρύθμιση της συμπεριφοράς του) και γ) σε ελλειμματική προσοχή (η καθυστέρηση επεξεργασίας πληροφοριών δίνει την δυνατότητα να εισβάλλουν στον εγκέφαλο σκέψεις και εξωτερικά ερεθίσματα που αποσπούν την προσοχή).

Με την ερευνητική αξιοποίηση της μαγνητικής τομογραφίας (MRI) σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ εντοπίστηκαν διαφορές στις λειτουργίες στην περιοχή του μετωπιαίου λοβού (Gehricke et al., 2017). Το πρόσθιο τμήμα του εγκεφάλου είναι εκείνο που στο οποίο πραγματοποιούνται ο σχεδιασμός της ακολουθίας των πράξεων, ο έλεγχος των παρορμήσεων, η εκτίμηση του χρόνου αλλά και πολύπλοκες και σύνθετες σκέψεις που ανατρέχουν στα περιεχόμενα της μνήμης πριν την εκτέλεση κάποιας ενέργειας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Οποιαδήποτε βλάβη σε αυτή την περιοχή, είτε ως αποτέλεσμα τραυματισμού, είτε ως νευροβιολογική ανωμαλία, έχει ως αποτέλεσμα ο εγκέφαλος να μην μπορεί να σταματήσει τις «αυθόρμητες» αντιδράσεις στα προσλαμβανόμενα ερεθίσματα (Barkley, 2013. Mackey, et al., 2017).

Παράλληλα, άλλες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στην επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων στην εξέλιξη της διαταραχής. Συγκεκριμένα, έχει εντοπιστεί ότι παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο διαγιγνώσκονται πιο συχνά με τη διαταραχή. Οι μεταβλητές που αποτελούν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες για τα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι η χαμηλή εκπαίδευση της μητέρας, οι ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, η λήψη κοινωνικής βοήθειας και η πατρική

παραβατικότητα (Biederman & Faraone, 2005. Hjern, Weitoft, & Lindblad, 2009). Οι ως άνω μεταβλητές είναι πιθανόν να επηρεάζονται από γενετικά προσδιορισμένα χαρακτηριστικά και από καταστάσεις συνδεδεμένες με γονεϊκή ΔΕΠ-Υ, οι οποίες όμως αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην εξέλιξη της διαταραχής των παιδιών (Holmberg, 2009). Για το λόγο αυτό, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτές τις μελέτες είναι απαραίτητο να ερμηνεύονται συνδυαστικά (Beauchaine, Neuhaus, Brenner, & Gatzke-Kopp, 2008).

Καταληκτικά, παρά το γεγονός ότι είναι κοινά αποδεκτό ότι η διαταραχή αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο με νευροβιολογική κυρίως βάση, εντούτοις ο ακριβής προσδιορισμός της αιτιογέννησης, δεν έχει εντοπιστεί (Brock, Jimerson, & Hansen, 2009). Σε κάθε περίπτωση, η έρευνα επισημαίνει τη σημαντικότητα και των περιβαλλοντικών επιδράσεων, κυρίως στη βελτίωση της λειτουργικότητας του ατόμου (Jones, Daley, Hutchings, Bywater, & Eames, 2007. Tarver, Daley, & Sayal, 2015).

Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και δυσκολίες. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό από αυτούς εντοπίζεται να βιώνει προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομήλικούς τους (Gardner & Gerdes, 2015). Τα προβλήματα αυτά φαίνεται να επιμένουν στην πάροδο του χρόνου, μετασχηματίζονται και γίνονται εμφανή σε νέες κοινωνικές καταστάσεις. Ειδικότερα, τα ελλείμματα που βιώνουν τα παιδιά με τη διαταραχή, όσον αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν α) στις αποδιοργανωτικές και ακατάλληλες συμπεριφορές, β) στα κοινωνιογνωστικά ελλείμματα και σε αυτά της επίλυσης κοινωνικών/διαπροσωπικών προβλημάτων και γ) στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους.

Αρχικά, αρκετά συχνά, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν λιγότερους ή καθόλου φίλους σε σχέση με τους μαθητές χωρίς τη διαταραχή (Tomb, Linnea, McQuade, & Hoza, 2011).

Επιπλέον, οι σχέσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ αξιολογούνται με λιγότερα θετικά και περισσότερα αρνητικά χαρακτηριστικά σε σύγκριση με αυτές των συνομηλίκων τους (Γάκης & Αντωνίου, 2018. Normand et al., 2011). Ειδικότερα, χαρακτηρίζονται από περισσότερες εντάσεις, υψηλότερη επιθετικότητα και λιγότερη σταθερότητα (Blachman & Hinshaw, 2002). Παράλληλα, οι συμμαθητές τους κάνουν αρνητικές αποτιμήσεις γι' αυτούς, καθώς θεωρούν ότι φέρουν ευθύνη για τις δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές τους (Walker, Coleman, Lee, Squire, & Friesen, 2008). Σε σχετική έρευνα, η αντίληψη της προσωπικής ευθύνης των παιδιών για τη συμπεριφορά τους αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της αποδοχής τους (Swords, Heary, & Hennessy, 2011). Στα άτομα με ΔΕΠ-Υ, οι υπερεκτιμημένες αναφορές τους που αφορούν στην αντιλαμβανόμενη κοινωνική και συμπεριφορική τους ικανότητα έχει συνδεθεί με χαμηλή αποδοχή (Jia, Jiang, & Mikami, 2016), απόρριψη και αγνόηση από τους συνομηλίκους τους (Kawabata, Tseng, & Gau, 2012).

Τα παιδιά με τον συνδυασμένο τύπο γενικά φαίνεται να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες σε σχέση με αυτά που έχουν διαγνωστεί μόνο με τον υπερκινητικό/παρορμητικό τύπο ή μόνο με αυτόν της ελλειμματικής προσοχής. Συγκεκριμένα, βιώνουν ενεργή απόρριψη από τα άλλα παιδιά, δυσκολίες που αναφέρονται στην προσέγγιση και στη διατήρηση των φίλων, στην επίλυση διαφωνιών και στη διαχείριση έντονων συναισθημάτων, όπως ο θυμός (Nijmeijer et al., 2008). Παράλληλα, οι μαθητές που έχουν διαγνωστεί με τον τύπο της ελλειμματικής προσοχής είναι πιθανότερο να έρθουν αντιμέτωποι με την κοινωνική απομόνωση και την αγνόηση από τους συμμαθητές τους, παρά με την ενεργή απόρριψη (Hodgens, Cole, & Boldizar, 2000).

Στην εφηβεία η απόρριψη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ από τους συνομηλίκους συνήθως αυξάνεται, όπως επίσης και τα συνοδά προβλήματα που σχετίζονται από τη μεταξύ τους διάδραση (Bagwell, Molina, Pelham, & Hoza, 2001). Σε κάθε περίπτωση, οι

μαθητές, ανεξαρτήτως του τύπου της διαταραχής, συγκεντρώνουν υψηλές πιθανότητες απόρριψης από τους συνομηλίκους, πράγμα το οποίο ενδέχεται να συνδιαμορφώνει συνθήκες εμφάνισης εσωτερικευμένων προβλημάτων (Mrug et al., 2012).

Επιπλέον, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν δύο με τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν κάποια μορφή μαθησιακής δυσκολίας και συνήθως οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις κρίνονται μη ικανοποιητικές (DuPaul & Stoner, 2014). Οι χαμηλές τους επιδόσεις ενδέχεται να εμφανίζονται τόσο στο μάθημα της γλώσσας όσο και στα μαθηματικά. Ειδικότερα, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν αναγνωστικές δυσκολίες από 25% έως 40% (Masseti et al., 2008), ενώ οι δυσκολίες στα μαθηματικά κυμαίνονται από 10% έως 60% (Gillberg et al., 2008). Τα ακαδημαϊκά τους προβλήματα στην εφηβεία αυξάνονται, καθώς οι απαιτήσεις των μαθησιακών έργων καθίστανται υψηλότερες (Bussing et al., 2010). Έρευνα των Mikami και Hinshaw (2006) ανέδειξε τη σημασία της ακαδημαϊκής επάρκειας ως προστατευτικό παράγοντα εμφάνισης τόσο των προβλημάτων συμπεριφοράς όσο και των εσωτερικευμένων προβλημάτων κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Παράλληλα, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ συγκεντρώνουν υψηλότερη πιθανότητα να αποβληθούν από το σχολικό περιβάλλον, να επαναλάβουν την τάξη ή να εγκαταλείψουν τη σχολική φοίτηση σε σχέση με τους μαθητές χωρίς τη διαταραχή (Loe & Feldman, 2007).

Αναφορικά με την εκδήλωση ακατάλληλων συμπεριφορών, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν παρορμητικότητα στις αντιδράσεις τους, επεμβατικότητα και ορισμένες φορές εχθρικότητα (Wehmeier, Schacht, & Barkley, 2010). Ειδικότερα, φαίνεται ότι δεν διαθέτουν σε ικανοποιητικό βαθμό εκείνες τις στρατηγικές οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ικανές και κατάλληλες, προκειμένου να οικοδομηθούν σχέσεις συνεργασίας και αποδοχής (Cordier, Bundy, Hocking, Einfeld, 2010). Επιπλέον, τα αγόρια με ΔΕΠ-Υ φαίνεται ότι χρησιμοποιούν στρατηγικές υψηλού κινδύνου, ούτως ώστε να προσελκύσουν

την προσοχή των συνομηλίκων και να ενταχθούν σε μία παρέα. Οι στρατηγικές αυτές συχνά περιλαμβάνουν συζητήσεις εκτός θέματος και την περιαιτολογία, πρακτικές οι οποίες επιφέρουν αρνητικές συνέπειες στην αποδοχή από τους συμμαθητές τους και ως εκ τούτου εμφανίζονται προβλήματα στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Ronk, Hund, & Landau, 2011).

Ακόμη, αρκετά συχνά οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ παρερμηνεύουν συμπεριφορές, θεωρώντας αυτές κατάλληλες και επιτυχημένες προς εφαρμογή, ενώ συνήθως υιοθετούν λανθασμένες και ανεπιτυχείς προσεγγίσεις (Gardner & Gerdes, 2015). Γενικότερα, παρουσιάζουν δυσκολίες στο να αξιολογήσουν κατάλληλα τη συμπεριφορική τους επάρκεια και υπερεκτιμούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, οι οποίες συνδέονται με εξωτερικευμένα προβλήματα και χαμηλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Γάκης & Αντωνίου, 2021. Ohan & Johnston, 2011). Από την άλλη πλευρά, οι επιτυχημένες προσπάθειες διάδρασής τους συχνά αποδίδονται εκ μέρους τους σε εξωτερικούς και μη ελέγξιμους παράγοντες, παρά στην ίδια τους τη συμπεριφορά (Hoza, Waschbusch, Pelham, Molina, & Milich, 2000).

Ακόμη, οι μαθητές με τη διαταραχή αντιμετωπίζουν σημαντικά ελλείμματα όσον αφορά στις δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων (Sibley, Evans, & Serpell, 2010). Αναλυτικότερα, παρουσιάζουν δυσκολίες στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και χαρακτηρίζονται από χαμηλή ενσυναίσθηση, καθώς δεν μπορούν να αξιολογήσουν επαρκώς τα αίτια και τα αποτελέσματα μιας συμπεριφοράς (King et al., 2009). Επίσης, αντιδρούν με πιο έντονο και επιθετικό τρόπο σε ενδεχόμενες προκλητικές συμπεριφορές από μέρους των συμμαθητών τους. Η αδυναμία καταστολής της παρόρμησής τους πιθανόν περιορίζει τα χρονικά περιθώρια αντίδρασης που είναι απαραίτητα προκειμένου να αναγνωρίσουν και να αξιολογήσουν επαρκώς τις προθέσεις της άλλης πλευράς (Barkley, 2006). Επίσης, αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες οι οποίες περιλαμβάνουν

αρνητικά συναισθήματα, χαμηλή ανεκτικότητα στην ματαίωση και βίωση έντονων συναισθημάτων (Han, Chen, Tsai, & Gau, 2018. Normand, 2011).

Οι δυσκολίες στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους ενδεχομένως σχετίζεται με ελλείμματα στο μέρος του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνο για τις εκτελεστικές λειτουργίες (Nigg, 2013). Οι εκτελεστικές λειτουργίες εμπλέκονται σε ένα πλήθος γνωστικών λειτουργιών που περιλαμβάνουν την αναστολή και τη ρύθμιση των συναισθημάτων (Barkley, 2006). Τόσο τα παιδιά όσο και οι έφηβοι με ΔΕΠ-Υ φαίνεται να έχουν ελλείμματα στην επεξεργασία και στην αναγνώριση των συναισθημάτων των συνομηλίκων τους (Tehrani-Doost et al., 2017). Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα εν λόγω ελλείμματα ενδεχομένως να ερμηνεύουν τις χαμηλές κοινωνικές δεξιότητές τους και συγκεκριμένα την χαμηλή υιοθέτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων στις διαπροσωπικές τους αλληλεπιδράσεις (Kats-Gold, Besser, & Priel, 2007).

ΔΕΠ-Υ και εκφοβισμός. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου για συμμετοχή σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (Baumeister, Storch, & Geffken, 2008. Παγούνη & Αντωνίου, 2014). Το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών επηρεάζει τον βαθμό εμπλοκής στα εν λόγω περιστατικά (Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2011). Ειδικότερα, τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους (Πολυχρονοπούλου, 2003), βιώνουν σε υψηλότερα ποσοστά τον κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς και αυξημένη λεκτική και σωματική βία σε σχέση με αυτούς που δεν παρουσιάζουν κάποια διαταραχή (Humphrey & Symes, 2010). Συνεπώς, άτομα με συναισθηματικές και αναπτυξιακές διαταραχές συγκεντρώνουν διπλάσιες πιθανότητες θυματοποίησης και τριπλάσιες να βρίσκονται στη θέση του θύτη ή του θύτη/θύματος (Van Cleave & Davis, 2006).

Τα ευρήματα σχετικών μελετών έχουν εντοπίσει ορισμένους παράγοντες και ατομικά χαρακτηριστικά που συνήθως συνδέονται με εκφοβιστικά φαινόμενα. Μερικά από αυτά περιλαμβάνουν το άγχος, την εναντιωματική και προκλητική συμπεριφορά, την κατάθλιψη, την αδυναμία προσοχής, την υπερκινητικότητα και την παρορμητικότητα (Card & Hodges, 2008). Επίσης, αναφέρουν ελλείμματα σε κρίσιμους τομείς που σχετίζονται με την κοινωνική επάρκεια, όπως την απόρριψη από τους συνομηλίκους, τη χαμηλή ενσυναίσθηση και τη γενικότερη κοινωνική στήριξη (Bagwell et al., 2001). Παράλληλα, έρευνες έχουν αναδείξει τη σημασία του δικτύου υποστήριξης στην αποτροπή τόσο της θυματοποίησης (Heiman, & Olenik-Shemesh, 2019) όσο και του εκφοβισμού (Zych, Farrington, & Ttofi, 2018).

Η ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζεται και συνήθως συνοδεύεται από τα προαναφερθέντα συμπτώματα και ελλείμματα (Barkley, 2006), συνεπώς, το ψυχοκοινωνικό προφίλ των μαθητών αυτών τους καθιστά ομάδα υψηλού κινδύνου για εμπλοκή σε φαινόμενα εκφοβισμού (Unnever & Cornell, 2003). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν υψηλότερη εμπλοκή στο φαινόμενο σε σχέση με συνομηλίκους που δεν εμφανίζουν τη διαταραχή (Van Cleave & Davis 2006). Αναλυτικότερα, συγκεντρώνουν υψηλότερες πιθανότητες να εκφοβίζουν, να εκφοβίζονται ή να έχουν διττό ρόλο (Bacchini, Affuso, & Trotta, 2008. Twyman et al., 2010).

Τα ποσοστά της εμπλοκής των μαθητών με ΔΕΠ-Υ σε φαινόμενα εκφοβισμού ποικίλουν, καθώς σχετίζονται με μεθοδολογικά ζητήματα των ερευνών, όπως η φύση των ερωτηματολογίων (αυτοαναφοράς ή ετεροαναφοράς), η επιβεβαιωμένη ή μη διάγνωση της διαταραχής και το επιλεγόμενο κριτήριο της κατηγοριοποίησης των συμμετεχόντων στις ομάδες εμπλοκής (Pellegrini, 2001). Στην έρευνα των Wiener και Mak (2009) τα παιδιά με ΔΕΠΥ δήλωσαν ότι έχουν εκφοβιστεί σε υψηλότερο ποσοστό με λεκτικό εκφοβισμό, ενώ ακολουθούσε ο έμμεσος και ο άμεσος. Παράλληλα, ο έμμεσος

εκφοβισμός με τη μορφή του αποκλεισμού εκλαμβάνεται ως σημαντική στρεσογόνο κατάσταση.

Ως προς την επίδραση του φύλου μαθητών με ΔΕΠ-Υ σε εκφοβιστικά φαινόμενα, τα αποτελέσματα είναι μεικτά. Η έρευνα των Unnever και Cornell (2003) δεν εντόπισε άμεση σύνδεση του φύλου των παιδιών με την εν λόγω διάγνωση με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Από την άλλη πλευρά, πιο πρόσφατες έρευνες αναδεικνύουν τη σύνδεση της ΔΕΠ-Υ με υψηλότερα ποσοστά εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών από τα αγόρια και αντιστοίχως υψηλότερη βίωση θυματοποίησης από τα κορίτσια (Bacchini et al., 2008. Sciberras, Ohan, & Anderson, 2012). Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά είναι απαραίτητο να ερμηνεύονται με προσοχή, καθώς οι αυτοαναφορές επιθετικών συμπεριφορών ενδεχομένως συνδέονται με κοινωνικές νόρμες που προεξοφλούν το κοινωνικά επιθυμητό, σύμφωνα με το φύλο (Espelage, Gutzsell, & Swearer, 2004).

Η σύγχρονη έρευνα, λόγω της διαπιστωμένης σχέσης της διαταραχής με τον παραδοσιακό εκφοβισμό, έστρεψε το ενδιαφέρον της στη διερεύνηση της σχέσης της και με τον διαδικτυακό εκφοβισμό (Kowalski & Fedina, 2011. Yen et al., 2014). Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ φαίνεται να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο διαδίκτυο απ' ό τι οι υπόλοιποι μαθητές και έτσι ενδεχομένως να εθίζονται σε αυτό (Ko, Yen, Chen, Yeh, & Yen, 2009), γεγονός, που όπως προαναφέρθηκε, συνδέεται με υψηλότερο κίνδυνο συμμετοχής σε εκφοβιστικά φαινόμενα μέσω της τεχνολογίας (Didden et al., 2009). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, λόγω των κοινωνικών τους ελλειμμάτων, πιθανώς βρίσκουν πιο ελκυστικούς τους ρευστούς τρόπους διάδρασης και επικοινωνίας με τους συνομηλίκους που τους παρέχει το διαδίκτυο (Kowalski & Fedina, 2011). Ειδικότερα, έχει εντοπιστεί ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με ΔΕΠ-Υ αναφέρουν υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης και εκφοβισμού από τους μη έχοντες τη διαταραχή (Heiman, Olenik-Shemesh, & Eden, 2015).

Τα βασικά συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ λειτουργούν ανασταλτικά στις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις (Canu, Tabor, Michael, Bazzini, & Elmore, 2014). Τα συμπτώματα και οι συμπεριφορές των μαθητών με την διαταραχή όπως η πολυλογία, η παρεμβατικότητα, η πρόκληση θορύβου, η ανωριμότητα, η μη συμμόρφωση σε κανόνες, τα δείγματα αδυναμίας κ.ά. ενδέχεται να προκαλέσουν την αντίδραση των συμμαθητών τους και να τους καταστήσει στόχο εκφοβισμού (Blake et al., 2016). Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά με τη διαταραχή χαρακτηρίζονται από ελλείμματα επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών. Ειδικότερα, αρκετές φορές αδυνατούν να ερμηνεύσουν μια συμπεριφορά στις πραγματικές της διαστάσεις, αναγνωρίζοντας σε αυτήν λανθασμένα επιθετικές προθέσεις από το άλλο μέρος (Da Fonseca, Segulier, Santos, Poinso, & Derulle, 2009). Η λανθασμένη αυτή ερμηνευτική προσέγγιση συνδέεται με αντιδραστικές επιθετικές συμπεριφορές και με υψηλότερη πιθανότητα εμπλοκής σε εκφοβιστικές πράξεις (Sciberras, Ohan, & Anderson, 2012).

Επιπλέον, η ΔΕΠ-Υ όπως επισημάνθηκε, συχνά συνοδεύεται από διάγνωση ΕΠΔ. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί έχουν εντοπίσει ότι τόσο η ΔΕΠ-Υ όσο και η ΕΠΔ σχετίζονται θετικά με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση (Kokkinos & Panayiotou, 2004. Kumpulainen et al., 2001). Η συνύπαρξη της διαταραχής με επιπλέον συνοδά προβλήματα και παρεμποδίσεις, όπως η ΕΠΔ, τα προβλήματα συμπεριφοράς, η επιθετικότητα, το άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, αυξάνει την πιθανότητα εμπλοκής σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Επομένως, η υψηλότερη εμπλοκή των μαθητών με ΔΕΠ-Υ σε φαινόμενα εκφοβισμού, ενδεχομένως, εξηγείται από τη φύση των συμπτωμάτων της ίδιας της διαταραχής και από τη συνύπαρξή τους με άλλες δυσκολίες όπως η έλλειψη αυτοελέγχου, στρατηγικών αυτορρύθμισης και χαμηλών κοινωνικών δεξιοτήτων (Timmermanis & Wiener, 2011).

Συμπερασματικά, η σημασία των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών με ΔΕΠ-Υ για πιθανή εμπλοκή τους σε φαινόμενα εκφοβισμού είναι μεγάλη, καθώς ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τη μεταξύ τους σύνδεση (Bernardi et al., 2012. Wright, & Li, 2013). Συνεπώς, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα τα άτομα με ΔΕΠ-Υ αποτελούν ομάδα υψηλής επικινδυνότητας για συμμετοχή σε φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης (Γάκης, & Αντωνίου, 2021. Sticca, Ruggieri, Alsaker, & Perren, 2013).

Ψυχοκοινωνική επάρκεια

Εννοιολογική προσέγγιση. Η ψυχοκοινωνική επάρκεια αποτελεί έναν σύνθετο όρο, ο οποίος αναφέρεται στην επιτυχή προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται. Ειδικότερα, σχετίζεται με την ικανότητά του να αποδίδει με επιτυχία σε σημαντικά έργα, όπως αυτά αναμένονται από το αναπτυξιακό του επίπεδο, το φύλο του και τα επικρατούντα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία (Masten, Burt, & Coatsworth, 2006). Η προσαρμογή του ατόμου διακρίνεται στην ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική. Η πρώτη αφορά σε εσωτερικούς ατομικούς μηχανισμούς και συνδέεται με καλύτερη ψυχική υγεία, ενώ η δεύτερη σχετίζεται με την απόκτηση κατάλληλων δεξιοτήτων, οι οποίες αποσκοπούν στη σύναψη και διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων, όπως επίσης και στην ομαλή ένταξη σε κοινωνικά περιβάλλοντα (Merrell & Gimpel, 2014).

Η αναπτυξιακή διάσταση της ψυχοκοινωνικής επάρκειας υπογραμμίζει το γεγονός ότι συνδέεται με την ηλικία του ατόμου, αλλά και με τις αντιλαμβανόμενες αλλαγές που συμβαίνουν στο περιβάλλον του (Masten et al., 1999). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ψυχοκοινωνική επάρκεια δύναται να διαφοροποιηθεί με την ηλικία, όπως επίσης με την αλλαγή των περιβαλλοντικών στοιχείων (Gest, Tellegen, Garmezy, & Ramirez, 1999).

Συνεπώς, ένα άτομο μπορεί να χαρακτηρίζεται επαρκές σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, αλλά ανεπαρκές σε κάποιο άλλο (Masten & Coatsworth, 1998). Επιπλέον, οι ικανότητες που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης αναπτυξιακής περιόδου δύναται να επηρεάσουν θετικά την επάρκειά του σε σημαντικά μελλοντικά έργα και καταστάσεις (Heckman, 2006. Masten et al, 2010).

Τα κριτήρια που τίθενται για τον χαρακτηρισμό των σημαντικών έργων βάσει των οποίων θα κριθεί η ψυχοκοινωνική επάρκεια του ατόμου ενδέχεται να είναι συγκεκριμένα και στενά προσδιορισμένα ή ακόμα και ευρύτερα, ανάλογα με τους προκρινόμενους στόχους ή τις υπάρχουσες κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες μέσα στις οποίες διεξάγεται η έρευνα. Ειδικότερα, τα αναπτυξιακά έργα δύναται να περιλαμβάνουν διάφορες διαστάσεις, όπως ο έλεγχος της συμπεριφοράς, η υπακοή και η συμμόρφωση σε διάφορους κανόνες, οι ομαλές διαπροσωπικές σχέσεις και η αποδοχή από τους συνομηλίκους, η δόμηση της ταυτότητας, η αυτονομία, η ενσυναίσθηση, ο αυτοέλεγχος, κ.ά. (Masten & Coatsworth, 1998).

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με την ψυχοκοινωνική επάρκεια αναδεικνύουν τη σημασία της για την προσαρμογή του ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017. Χατζηχρήστου 2011α). Ειδικότερα, η ανάπτυξη συγκεκριμένων διάστασεών της συνδέεται με καλύτερη σχολική προσαρμογή και ευνοϊκότερα αποτελέσματα όσον αφορά στην ψυχική ανθεκτικότητά των μαθητών (Polycroni, Hatzichristou, & Sideridis, 2012). Ακόμα, η ψυχοκοινωνική επάρκεια και οι διερευνόμενες διαστάσεις της φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε φαινόμενα σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού (Zych et al., 2018). Καταληκτικά, η ψυχοκοινωνική επάρκεια συνιστά σημαντική παράμετρο στη ζωή του ατόμου, καθώς η ανάπτυξη των απαιτούμενων δεξιοτήτων στις αντίστοιχες διαστάσεις της καθιστούν το άτομο ικανό να αντιμετωπίσει ενδεχόμενες αντιξοότητες και δυσκολίες στα

πλαίσια που δραστηριοποιείται, ούτως ώστε να προσαρμόζεται σε αυτά επιτυχώς (Masten, 2015).

Κοινωνική επάρκεια. Η κοινωνική επάρκεια συνιστά έναν πολυσύνθετο όρο, ο οποίος περιλαμβάνει γνωστικά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι θεμελιώδη για την επιτυχή κοινωνική προσαρμογή του ατόμου (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008α). Ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να επιτυγχάνει κοινωνικούς στόχους σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον, ενσωματώνοντας δεξιότητες σκέψης και δράσης (Topping, Holmes, & Bremner, 2000). Αναλυτικότερα, η κοινωνική επάρκεια χαρακτηρίζει την ποιότητα της διάδρασης του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον και περιλαμβάνει ένα πλήθος δεξιοτήτων, όπως οι δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, διεκδίκησης, συνεργασίας με συνομηλίκους και άλλες. Προς αυτή την κατεύθυνση έχει προταθεί ότι η κοινωνική επάρκεια αποτελείται από α) την αντίληψη, την αποκωδικοποίηση και ερμηνεία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, β) την επιλογή της κατάλληλης αντίδρασης και γ) την κατάλληλη εκδήλωσή της (Dodge, Petit, McClaskey, Brown, & Gottman, 1986). Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλή κοινωνική επάρκεια έχουν την ικανότητα να μεταφράζουν τις κοινωνικές περιστάσεις και να επιλέγουν τον καταλληλότερο τρόπο συμπεριφοράς (Zych et al., 2017).

Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις έχουν κάποιο συγκεκριμένο στόχο, ο οποίος θεωρείται ότι μπορεί να επιτευχθεί επαναλαμβανόμενα τόσο με λεκτικά όσο και με μη λεκτικά μηνύματα (Spitzberg, 2003). Παράλληλα, η ορθή αναγνώριση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι απαραίτητο στοιχείο της κοινωνικής επάρκειας, καθώς το άτομο, σύμφωνα με τα κίνητρά του, θα διοχετεύσει προς την επιθυμητή κατεύθυνση την ικανότητά του (Semrud-Clikeman, 2007). Γενικότερα, η αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας του ατόμου αφορά σε συμπεράσματα που εξάγονται σχετικά με την

αποτελεσματική διεκπεραίωση των κοινωνικών του δραστηριοτήτων συνολικά (Χατζηχρήστου, 2011α). Συνεπώς, η κοινωνική επάρκεια αποτελεί έναν ιεραρχικά ανώτερο όρο, ο οποίος με τη σειρά του περιλαμβάνει δεξιότητες που είναι απαραίτητες προκειμένου να τελεστούν ενέργειες σε συγκεκριμένες καταστάσεις για να προκληθεί κάποιο αποτέλεσμα (Spence, 2003).

Οι κοινωνικές δεξιότητες αναπτύσσονται, όταν παρουσιάζεται στα άτομα η ευκαιρία για κοινωνική αλληλεπίδραση και αυτά διαθέτουν τους κατάλληλους εκτελεστικούς μηχανισμούς επεξεργασίας της κοινωνικής συνθήκης και εκδήλωσης της δεξιότητας (Camodeca & Goossens, 2005). Επομένως, η κοινωνική επάρκεια επιτυγχάνεται, όταν συντρέχουν οι κατάλληλες συνθήκες που συνδέονται με επαρκείς γνωστικούς και συμπεριφοριστικούς μηχανισμούς του ατόμου (Kavale & Fortness, 1996. Loveland & Tunali-Kotoski, 2005).

Παράλληλα, η επάρκεια ενός ατόμου σε κοινωνικό επίπεδο δύναται να κριθεί ανεπαρκής, όταν η εκδήλωση της κατάλληλης κοινωνικής δεξιότητας παρεμποδίζεται τόσο από τις σκέψεις όσο και από τα συναισθήματά του. Οι ενδεχόμενες συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα άτομο ενδέχεται να επηρεάσουν την κοινωνική του αλληλεπίδραση και προσαρμογή (Beck, 2011). Εξάλλου, παρά το γεγονός ότι η κοινωνική και η συναισθηματική επάρκεια αποτελούν ξεχωριστές διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, η μεταξύ τους σχέση χαρακτηρίζεται από συνεχή αλληλεπίδραση (Denham, Bassett, & Wyatt, 2007).

Τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες έχουν συνδεθεί με ένα πλήθος δυσκολιών στη ζωή του ατόμου όπως λιγότερες φιλίες, απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων, παθητικότητα και απόσυρση, χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, αντικοινωνικές συμπεριφορές, συναισθηματικά και γενικότερα προβλήματα ψυχικής υγείας (Merrell, & Gimpel, 2014). Αντίστοιχα, η περιθωριοποίηση από τους συνομηλίκους έχει διαπιστωθεί

ότι οδηγεί σε επιθετικές συμπεριφορές μέσω της ένταξης σε ομάδες που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές (Trentacosta & Shaw, 2009). Επομένως, η προαγωγή της κοινωνικής επάρκειας από μικρή ηλικία αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την ομαλή ένταξη στα κοινωνικά περιβάλλοντα και την αποφυγή εμφάνισης διαφόρων δυσκολιών που συνδέονται με την γενικότερη προσαρμογή του ατόμου στα αναπτυξιακά στάδια της ζωής του (Cummings, Kaminski, & Merrell, 2008. Tsoli, 2019).

Συναισθηματική επάρκεια. Τα συναισθήματα εμφανίζονται όταν τα άτομα βιώνουν γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή τους είτε θετικά είτε αρνητικά, προετοιμάζοντάς τους να ανταποκριθούν σε αυτά (Ekman, 2007). Η συναισθηματική επάρκεια αφορά στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα δικά του συναισθήματα όπως και αυτά των άλλων και να μπορεί να τα διαχειρίζεται με θετικό τρόπο, ούτως ώστε να αποφεύγονται καταστάσεις που ενδέχεται να προκαλέσουν προβλήματα στο ίδιο και στον περίγυρό του (Saarni, 1999). Παράλληλα, περιλαμβάνει την έκφραση των συναισθημάτων με τρόπο ο οποίος είναι επωφελής στους στόχους του ατόμου, τόσο κατά τη διάρκεια των διαπροσωπικών του διαδράσεων, όσο και σε βάθος χρόνου (Denham, Ferrier, Howarth, Herndon, & Bassett, 2016). Οι δεξιότητες της συναισθηματικής επάρκειας ανταποκρίνονται σε καθημερινές εμπειρίες, όπως σε αυτές που δημιουργούνται και στο πλαίσιο του σχολείου, αναδεικνύοντας τη σημασία τους για τα άτομα (Denham, 2007). Σύμφωνα με την Saarni (1999) οι δεξιότητες αυτές αφορούν στην αντίληψη της συναισθηματικής κατάστασης του ίδιου του ατόμου και των κινήτρων του, την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων μέσω μη λεκτικών μηνυμάτων, τη χρήση συναισθηματικής γλώσσας και την ενσυναίσθηση. Ακόμη, περιλαμβάνουν την αντιμετώπιση έντονων και στρεσογόνων συναισθημάτων, την αναγνώριση ότι οι σχέσεις σχετίζονται ισχυρά με το πώς κάποιος επικοινωνεί μέσω του συναισθήματος, την κατανόηση ότι οι εσωτερικές συναισθηματικές διεργασίες ενδέχεται να διαφοροποιούνται

από τις εκδηλούμενες αντιδράσεις του ατόμου, και, καταληκτικά, τη συναισθηματική του αυτοαποτελεσματικότητα.

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Goleman (1998), η συναισθηματική επάρκεια περιλαμβάνει την ικανότητα αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων και της διαχείρισης των σχέσεων. Η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου όσο και των άλλων είναι ιδιαίτερα σημαντική στο σχολικό πλαίσιο, καθώς οδηγεί τους μαθητές στο να αντιδρούν ηπιότερα, ενισχύοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις και συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος προσανατολισμένου στους βασικούς σχολικούς στόχους (Denham et al., 2016). Κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας τα συναισθήματα είναι ιδιαίτερα έντονα και σύνθετα, λόγω και των απαιτήσεων που θέτει το ίδιο το σχολικό περιβάλλον, οι οποίες συνοδεύονται από προσδοκίες για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ακαδημαϊκές επιδόσεις. Όταν οι συναισθηματικές εκδηλώσεις δεν μπορούν να ικανοποιήσουν τους στόχους και τις προσδοκίες που έχουν τεθεί από το άτομο, είναι απαραίτητος ο μηχανισμός της ρύθμισης των συναισθημάτων. Κατά τη διάρκεια φοίτησης στο σχολείο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μάθουν να χρησιμοποιούν επιτυχείς στρατηγικές που συνδέονται με τη διαχείριση των συναισθημάτων τους (Sala, Pons, & Molina, 2014). Ειδικότερα, η ρύθμιση του συναισθήματος εμπλέκει μηχανισμούς που συνδέονται με στρατηγικές οι οποίες τροποποιούν την ένταση και τη διάρκεια μιας αρνητικής συναισθηματικής εμπειρίας (Saarni, 1999).

Η συναισθηματική επάρκεια είναι ουσιώδης για την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου, καθώς ελλείμματα σε συναισθηματικές διαστάσεις ενδέχεται να προκαλέσουν δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές, όπως αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά, σχολική διαρροή και μη αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις (Denham, Blair, Schmidt, & DeMulder, 2002. Χατζηχρήστου, 2011α). Αντίθετα, η υψηλή συναισθηματική επάρκεια

συνδέεται με καλύτερη ψυχολογική προσαρμογή και, ειδικότερα, με καλύτερες κοινωνικές σχέσεις, υψηλή αυτοπεποίθηση, ηρεμία, αναστολή των παρορμήσεων και αισιοδοξία (Denault & Ricard, 2013. Χατζηγηρήστου & συν., 2008α).

Βασική διάσταση της συναισθηματικής επάρκειας αποτελεί και ο αυτοέλεγχος. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αξιοποιεί δεξιότητες για να ελέγχει την συμπεριφορά του με πολλούς τρόπους. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν στον ανεπτυγμένο έλεγχο σε τομείς όπως την προσοχή και τις συναισθηματικές αντιδράσεις (Rothbart & Bates, 1998). Οι μαθητές που διαθέτουν υψηλό αυτοέλεγχο διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις ενδεχόμενες κοινωνικές δυσκολίες, απομακρύνοντας τον κίνδυνο εκδήλωσης επιθετικών συμπεριφορών, οι οποίες δύνανται να διασαλεύσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις (Kieras, Tobin, Graziano, & Rothbart, 2005). Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του ατόμου η ικανότητα αυτοελέγχου συνδέεται με τη χρήση προκοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ δυσκολίες στη ρύθμισή του συνδέονται με συμπτώματα ΔΕΠ-Υ, αντικοινωνικές συμπεριφορές και ακαδημαϊκά ελλείμματα (Lynam, 1996).

Μία άλλη σημαντική διάσταση της συναισθηματικής επάρκειας συνιστά η ενσυναίσθηση. Συγκεκριμένα, ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να συναισθάνεται τη συναισθηματική κατάσταση άλλων προσώπων (Jolliffe & Farrington, 2004). Η αναγνώριση των συναισθημάτων αναφέρεται στη γνωστική ενσυναίσθηση, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στην συναισθηματική ενσυναίσθηση (Kerem, Fishman, & Josselson, 2001). Γενικότερα, η ενσυναίσθηση έχει συνδεθεί επανειλημμένως με προκοινωνικές και αλτρουιστικές δεξιότητες των ατόμων (Espelage, Mebane, & Adams, 2004), υψηλότερη αυτοεκτίμηση και εν γένει καλύτερη ψυχοκοινωνική επάρκεια (Davis, 1996). Αντιστρόφως, ελλείμματα στον τομέα αυτό σχετίζονται με αντικοινωνικές συμπεριφορές, όπως την εκδήλωση επιθετικών και διαταρακτικών συμπεριφορών (Cohen & Strayer, 1996).

Στο πλαίσιο της συναισθηματικής επάρκειας, βασικό ρόλο διαδραματίζει και η λειτουργία της ηθικής αποδέσμευσης. Σύμφωνα με τον Haidt (2003), όταν υφίστανται ηθικές παραβιάσεις προκαλούνται ηθικές συναισθηματικές αντιδράσεις. Οι αντιδράσεις αυτές δύνανται να αποσιωπηθούν, μέσω της διαδικασίας της ηθικής αποδέσμευσης. Η ηθική αποδέσμευση αναφέρεται στην κατάσταση κατά την οποία τα άτομα, παρά το γεγονός ότι ενδέχεται να εμφορούνται από ηθικές αρχές, δικαιολογούν επιθετικές πράξεις, είτε υποβαθμίζοντας τον αντίκτυπό τους, είτε θεωρώντας ότι άξιζε κάποιος να τις υποστεί (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996). Μετανάλυση ερευνών από τους Gini και συνεργάτες (2014) υπογραμμίζει τη σύνδεση της ηθικής αποδέσμευσης με την εκδήλωση επιθετικών και εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Αυτοαντίληψη. Η αυτοαντίληψη ορίζεται ως το σύνολο των πεποιθήσεων και στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του από τις εμπειρίες που βιώνει στο περιβάλλον του (Burns, 2003). Ειδικότερα, αποτελεί μια πολυδιάστατη δομή η οποία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο επιλέγει να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του μέσω της συμπεριφοράς του (Harter, 2006) και, επομένως, συνδέεται με τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις και την εν γένει ψυχική του ισορροπία (Wigfield & Karpathian, 1991). Αναλυτικότερα, η αυτοαντίληψη αναφέρεται στον τρόπο αντίληψης του ατόμου για τον εαυτό του σε διάφορους τομείς της ζωής του (Πολυχρόνη, 2006), περιλαμβάνοντας διαστάσεις όπως η γενική αυτοαντίληψη που διακρίνεται σε ακαδημαϊκή και μη. Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη αφορά σε τομείς όπως η αντίληψη των μαθητών για τη σχολική τους επίδοση σε επιμέρους μαθήματα, ενώ η μη ακαδημαϊκή περιλαμβάνει κοινωνικοσυναισθηματικούς τομείς (Φιλίππατου & Τζατζάκη, 2013).

Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη φαίνεται να συνδέεται με την επιμονή της εμπλοκής του ατόμου σε μαθησιακά έργα, παρέχοντας επιπλέον κίνητρα, ενώ αντίστοιχα η επιτυχής περαίωση των μαθησιακών έργων ενισχύει την αυτοαντίληψή του (Marsh & Craven,

2006). Σύμφωνα με αυτή την οπτική, παρατηρείται μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ της αυτοαντίληψης και της ικανότητας του ατόμου να εμπλέκεται σε ακαδημαϊκά έργα, να θέτει στόχους, να χρησιμοποιεί στρατηγικές και να επιτυγχάνει καλές μαθησιακές επιδόσεις (Valentine, Dubois, & Cooper, 2004). Συμπερασματικά, η θετική αυτοαντίληψη προβλέπει αποτελεσματικές συναισθηματικές αντιδράσεις και συνδέεται με την αυτοεκτίμηση και την ικανοποίηση του ατόμου από τον εαυτό του (Bong, & Skaalvik, 2003).

Εκτός από την αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση αποτελεί μια άλλη σημαντική διάσταση της έννοιας του εαυτού (Harter, 2006). Δεδομένου ότι οι δύο αυτές έννοιες συχνά συγχέονται, κρίνεται σκόπιμο να επιχειρηθεί μια συγκριτική προσέγγισή τους. Αναλυτικότερα, ορισμένοι ερευνητές ταυτίζουν τις δύο έννοιες, εντούτοις υφίσταται διάκριση η οποία αναφέρεται στη διάσταση της αξιολόγησης του ατόμου από τον ίδιο του τον εαυτό. Ειδικότερα, η αυτοαντίληψη συνδέεται με το γνωστικό μέρος της αυτοαξιολόγησης, ενώ η αυτοεκτίμηση αφορά στο συναισθηματικό. Πιο συγκεκριμένα, η γνωστική αυτοαξιολόγηση, δηλαδή η αυτοαντίληψη, αναφέρεται σε αυτά που το άτομο θεωρεί ότι γνωρίζει για τον εαυτό του, ενώ η αυτοεκτίμηση παραπέμπει σε εκείνα που απορρέουν ως συναισθηματικά επακόλουθα της γνώσης αυτής (Harter, 1999). Γενικότερα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει θεωρηθεί ότι αποτελεί παράγοντα επικινδυνότητας για αντικοινωνικές και επιθετικές συμπεριφορές και οδηγεί σε αδύναμες κοινωνικές σχέσεις (Amad, Gray, & Snowden, 2020). Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt & Caspi, 2005).

Σχολική επάρκεια. Το σχολείο αποτελεί ένα από τα βασικότερα συστήματα αναφοράς του παιδιού στη μαθητική του ζωή. Η επιτυχής προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αναπτύσσονται δεξιότητες και συμπεριφορές που δύναται να το ακολουθήσουν στην μετέπειτα ενήλικη ζωή. Οι

δεξιότητες αυτές αφορούν εκτελεστικές-γνωστικές λειτουργίες που με τη σειρά τους σχετίζονται με την προσοχή σε ερεθίσματα, με την οργάνωση και τη σχεδίαση μαθησιακών έργων, όπως επίσης με την επιμονή στην ολοκλήρωσή τους (Masten & Coatsworth, 1998). Επιπλέον, οι λειτουργίες αυτές αφορούν στην ικανότητα της συνειδητής τροποποίησης της συμπεριφοράς για την επίτευξη ενός στόχου (Zeidner, Boekaerts, & Pintrich, 2000). Ειδικότερα, ο μηχανισμός της αυτορρύθμισης περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί, να ελέγχει και να τροποποιεί τη συμπεριφορά, το γινώσκειν και το θυμικό του, καθώς και το περιβάλλον, εάν απαιτείται, προκειμένου να επιτύχει ένα στόχο (Efklides, Niemivirta, & Yamauchi, 2002).

Παράλληλα, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη σχολική επάρκεια επιτελούν και τα κίνητρα των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η ύπαρξη και το είδος των κινήτρων επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία, καθώς αυτά συνδέονται με την επιμονή του ατόμου στα μαθησιακά έργα και, συνεπώς, με καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και εν γένει υψηλότερη σχολική αποτελεσματικότητα (Diseth, & Martinsen, 2003). Αντίστοιχα, η μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στα μαθησιακά έργα αυξάνει τα θετικά συναισθήματα όσον αφορά στον εαυτό τους και στο σχολείο (Green et al., 2012). Μαθητές οι οποίοι συνήθως κρίνονται ως αποτελεσματικοί στις ακαδημαϊκές δοκιμασίες αποδίδουν την επιτυχία τους στην προσπάθεια, ενώ την ενδεχόμενη αποτυχία τους στην έλλειψή της. Σε αντιδιαστολή, μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση θεωρούν ότι η επιτυχία στα μαθησιακά έργα είναι αποτέλεσμα εγγενούς ικανότητας μη συνδεδεμένης με την προσπάθεια προς αυτά (Stipek & Gralinski, 1996). Η ανεπαρκής ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα σχετίζεται με δυσλειτουργίες στον μηχανισμό αυτορρύθμισης, οι οποίες συνεκδοχικά

χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στην προσοχή, στην αναστολή της παρόρμησης και σε εκδηλώσεις αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Masten & Coatsworth, 1995).

Συμπερασματικά, η σχολική επάρκεια είναι ιδιαίτερα σημαντική στην εξέλιξη της ζωής του ατόμου, καθώς αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της σχολικής διαρροής και συνδέεται θετικά με ευνοϊκότερες πιθανότητες εξέλιξης της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (Goldschmidt & Wang, 1999).

Κοινωνική επάρκεια και εκφοβισμός. Άτομα τα οποία υιοθετούν επιθετικές συμπεριφορές συνήθως αποτυγχάνουν σε διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας, όπως στην αντίληψη και ερμηνεία των κοινωνικών πλαισίων. Οι επιθετικές και αποδιοργανωτικές συμπεριφορές και, γενικά, οι εξωτερικευμένες αντιδράσεις έχουν συνδεθεί με απόρριψη και χαμηλότερη αποδοχή από τους συνομηλίκους (DeBruyn, Cillessen, & Wissink, 2010. Masten et al., 1995).

Όσον αφορά στην εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών και τη σχέση τους με την κοινωνική επάρκεια, τα ευρήματα ποικίλλουν. Πιο συγκεκριμένα, μερικές έρευνες εμφανίζουν τους θύτες ως κοινωνικά ανεπαρκείς, ενώ άλλες όχι (Caravita & Cillessen, 2012). Ωστόσο, οι περισσότερες μελέτες εντοπίζουν αρνητική συσχέτιση της κοινωνικής επάρκειας με τη συμμετοχή σε εκφοβιστικές συμπεριφορές (Copeland et al., 2013. Gradinger, Yanagida, Strohmeier, & Spiel, 2016). Παράλληλα, τα ευρήματα από μετανάλυση ερευνών συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι η θετική επιρροή από τους συνομηλίκους και η θέση που έχει το άτομο στην ομάδα λειτουργεί προστατευτικά στη θυματοποίηση (Cook et al., 2010). Αντιστοίχως, υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας προβλέπουν χαμηλή θυματοποίηση και εκφοβισμό, αλλά αυξημένη τάση για υπεράσπιση των θυμάτων (Camodeca, Caravita, Coppola, 2015). Ειδικότερα, σε μεταναλύση ερευνών που περιελάμβανε μαθητές Νηπιαγωγείου και Δημοτικού παρατηρήθηκε ότι η εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών προβλεπόταν από χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες

(Espelage, Low, Rao, Hong, & Little, 2014). Αναλυτικότερα, διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας όπως οι ηγετικές ικανότητες, ο σεβασμός απέναντι στους άλλους και η συνεργασία με συνομηλίκους προβλέπουν αρνητικά τόσο τη θυματοποίηση όσο και τον εκφοβισμό (Mavrouveli & Sanchez-Ruiz, 2011).

Επιπλέον, πλήθος μελετών συναινεί ότι η θυματοποίηση προβλέπει αρνητικά διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας (Landoll, LaGreca, Lai, Chan, & Herge, 2015. Rudolph et al., 2014), εύρημα το οποίο αναδεικνύει τη σχέση των μεταβλητών (van den Eijnden, Vermulst, van Rooij, Scholte, & van de Mheen, 2014). Σύμφωνα με έρευνα των Gomez-Ortiz και συνεργατών (2017) με τη συμμετοχή 4000 εφήβων, η κοινωνική επάρκεια ήταν χαμηλότερη στους θύτες, στους θύτες/θύματα και στα θύματα σε σχέση με τους μη εμπλεκόμενους μαθητές.

Όσον αφορά στην εμπλοκή των ατόμων σε φαινόμενα διαδικτυακού εκφοβισμού, αυτή δύναται να τροποποιήσει και να επαναπροσδιορίσει τη σχέση τους με τους συνομηλίκους. Συγκεκριμένα, τα θύματα του διαδικτυακού εκφοβισμού φαίνεται να επιθυμούν λιγότερη διάδραση με τους συμμαθητές τους, εκφράζουν δισταγμό στο να κάνουν νέες παρέες και να νιώθουν ευάλωτα (Crosslin, & Crosslin, 2014). Επιπλέον, τα άτομα τα οποία εμπλέκονται στο φαινόμενο χαρακτηρίζονται από τους συμμαθητές τους ως λιγότερο δημοφιλή (Festl & Quandt, 2013).

Παράλληλα, παρατηρήθηκε ότι η ηλικία των μαθητών λειτουργεί ως διαμεσολαβητής στη σχέση μεταξύ των διαστάσεων της κοινωνικής προσαρμογής και τον εκφοβισμό. Ειδικότερα, έρευνα των Cook και συνεργατών (2010) εντόπισε ότι, καθώς η ηλικία αυξανόταν, η αρνητική συσχέτιση της άσκησης εκφοβισμού με την κοινωνική προσαρμογή, που εντοπίστηκε σε μικρότερες ηλικίες, έτεινε να αδυνατεί. Ομοίως, έρευνα των Faris και Felmler (2012) ανέδειξε ότι οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων που εκφόβιζαν απολάμβαναν υψηλή δημοφιλία ανάμεσα στους συνομηλίκους τους. Τα αποτελέσματα

φανερώνουν ότι τα άτομα αυτά δεν χαρακτηρίζονταν αμιγώς κοινωνικά ανεπαρκή, καθώς διέθεταν κοινωνικές δεξιότητες που διοχετεύονταν, όμως, κυρίως στον χειρισμό των συμμαθητών τους.

Προς αυτή την κατεύθυνση και άλλες έρευνες ισχυρίζονται ότι ο εκφοβισμός προϋποθέτει τη χειραγώγηση των συναισθημάτων με σκοπό να επιτευχθούν στόχοι, αποφεύγοντας να γίνει κάποιος αντιληπτός (Garandeau & Cillessen, 2006). Η πρακτική των θυτών, κατά αυτήν την έννοια, περιλαμβάνει κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες εφαρμόζονται για την επίτευξη ενός αρνητικού σκοπού. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, οι κοινωνικές δεξιότητες που οδηγούν σε υψηλότερη δημοφιλία ανάμεσα στους συνομηλίκους, μέσω της επιθετικής συμπεριφοράς, ενδέχεται να αποτελούν παράγοντα επικινδυνότητας εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών (Zych et al., 2017). Παράλληλα, σύμφωνα με τους Sutton και συνεργάτες (1999) ο χειρισμός των άλλων προϋποθέτει ικανότητες επεξεργασίας των κοινωνικών δεδομένων, όπως επίσης και τους κατάλληλους γνωστικούς μηχανισμούς αντίληψης των συναισθημάτων τους. Επιπλέον, οι Arsenio και Lemerise (2001) ισχυρίζονται ότι κάποιες κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να αξιοποιηθούν σε ορισμένες ανεπαρκείς συμπεριφορές, όπως ο εκφοβισμός. Ειδικότερα, οι θύτες συνήθως προσπαθούν να κερδίσουν την αποδοχή από τον περίγυρό τους μέσω των επιθετικών τους συμπεριφορών. Η συγκεκριμένη στάση παρατηρήθηκε σε έρευνα όπου η αντιλαμβανόμενη δημοφιλία των μαθητών μέσω αυτοαναφορών προέβλεπε τις εκφοβιστικές συμπεριφορές (Caravita & Cillessen, 2012). Σύμφωνα με τους Rodkin και Fischer (2012) οι μαθητές που απολαμβάνουν υψηλή κοινωνική αποδοχή εμπλέκονται σε εκφοβιστικές συμπεριφορές, επειδή επιθυμούν να αποφύγουν οι ίδιοι να γίνουν θύματα άλλων.

Από την άλλη πλευρά, έρευνα που διεξήχθη στην Αγγλία με μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εντόπισε ότι οι διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας που

αφορούν στις ηγετικές ικανότητες και στη συνεργασία με τους συνομηλίκους συνδέονταν αρνητικά τόσο με την θυματοποίηση όσο και με τον εκφοβισμό (Mavrouli & Sánchez-Ruiz, 2011). Ακόμη, σε έρευνα των Romera και συνεργατών (2017), η κοινωνική αποτελεσματικότητα βρέθηκε να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής μεταξύ της θυματοποίησης και της κοινωνικής προσαρμογής.

Ακόμα και αν ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες φαίνεται να είναι απαραίτητες για τη διατήρηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, εντούτοις δεν αποτελούν τον πυρήνα εκείνων των δεξιοτήτων που συντελούν στην κοινωνική επάρκεια ενός μαθητή. Σε κάθε περίπτωση, τα προγράμματα παρέμβασης που αφορούν στην πρόβλεψη του εκφοβισμού οδηγούν σε βελτίωση της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών (Gradinger et al., 2016). Το ίδιο ισχύει και με την εισαγωγή προγραμμάτων ενίσχυσης της κοινωνικής επάρκειας, καθώς αποδεικνύεται ότι περιορίζουν τα εκφοβιστικά φαινόμενα (Garaigordobil & Martinez-Valderrey, 2014).

Συναισθηματική επάρκεια και εκφοβισμός. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί και εξετάζουν τον εκφοβισμό σε σχέση με τη συναισθηματική επάρκεια εντοπίζουν σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών. Ειδικότερα, σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα, παρά τις όποιες διαφορές τους, συνηγορούν στο γεγονός ότι τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα εκφοβισμού αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες (Gomez-Ortiz et al., 2017. Stavrinides, Georgiou, & Theofanous, 2010). Συγκεκριμένα, η χαμηλή συναισθηματική επάρκεια αποτελεί παράγοντα επικινδυνότητας για συμμετοχή σε εκφοβιστικά φαινόμενα (Zych et al., 2018) και αντιστρόφως η θυματοποίηση προβλέπει αρνητικά αποτελέσματα στην εν λόγω διάσταση (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010. Wolke, Baumann, Strauss, Johnson, & Marlow, 2015).

Αναλυτικότερα, η σχολική θυματοποίηση φαίνεται να προβλέπεται από τη χαμηλή επίδοση σε διαστάσεις της συναισθηματικής επάρκειας, όπως η αποσαφήνιση των

συναισθημάτων και της ανασκευής τους, ενώ ο εκφοβισμός προβλέπεται από χαμηλότερη επίδοση στις ως άνω διαστάσεις, όπως επίσης και στη συναισθηματική προσοχή (Casas, Ortega-Ruiz, & DelRey, 2015. Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2014). Παράλληλα, έρευνα των Baroncelli και Ciucci (2014) εντόπισε ότι τόσο ο σχολικός όσο και ο διαδικτυακός εκφοβισμός συνδέεται με δυσκολίες στους μηχανισμούς διαχείρισης του συναισθήματος. Επιπροσθέτως, έρευνα των Eden και συνεργατών (2016) ανέδειξε ότι ο έλεγχος και η διαχείριση των συναισθημάτων προέβλεπαν τόσο τον διαδικτυακό εκφοβισμό όσο και τη θυματοποίηση.

Όσον αφορά στην ενσυναίσθηση, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα των ερευνών που αφορούν στον έλεγχο της σε σχέση με τον εκφοβισμό, συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί βασική παράμετρο στην κατανόηση και πρόληψη του φαινομένου (van Noorden, Haselager, Cillessen, & Bukowski, 2015). Ειδικότερα, σε μετανάλυση ερευνών βρέθηκε ότι οι θύτες και οι θύτες/θύματα παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα τόσο της γνωστικής όσο και της συναισθηματικής ενσυναίσθησης, ενώ τα θύματα έχουν την ίδια επίδοση σε σχέση με τους μη εμπλεκόμενους. Παράλληλα, οι μαθητές οι οποίοι υπερασπίζονται τα θύματα χαρακτηρίζονται από υψηλή ενσυναίσθηση και στους δύο προαναφερόμενους τομείς της (Zych, Ttofi, & Farrington, 2016). Παρόμοια αποτελέσματα εντόπισαν και έρευνες που εξέτασαν τον διαδικτυακό εκφοβισμό, αναδεικνύοντας τη σύνδεσή του και με τις δύο μορφές της ενσυναίσθησης (Ang & Goh, 2010. Zych, Baldry, Farrington, & Llorent, 2018), ενώ η διαδικτυακή θυματοποίηση φαίνεται να μην συνδέεται με αυτή (Zych et al., 2017).

Συμπερασματικά, η διεθνής πρακτική με την εισαγωγή και εφαρμογή προγραμμάτων προαγωγής της συναισθηματικής επάρκειας που αφορούν στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων σε καταστάσεις απαιτητικές, στην

ενίσχυση της ενσυναίσθησης και άλλων συναισθηματικών δεξιοτήτων δύναται να συμβάλει σημαντικά στον περιορισμό των φαινομένων θυματοποίησης και εκφοβισμού (Brown, Low, Smith, & Haggerty, 2011. Eden, Heiman, & Olenik-Shemesh, 2016. Espelage, Low, Polanin, & Brown, 2013. Jenkins, Demaray, Fredrick, & Summers, 2016).

Αυτοαντίληψη και εκφοβισμός. Η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων στο αναπτυξιακό στάδιο της προεφηβείας και εφηβείας χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερης σημασίας, καθώς επηρεάζει την αυτοαντίληψη του ατόμου και την ενδεχόμενη σχέση του με τη θυματοποίηση (Rubin, Bukowski, & Bowker, 2015). Τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών είναι συχνά αντιφατικά, καθώς κάποιες έρευνες αναφέρουν χαμηλή αυτοεκτίμηση των θυτών (O'Moore & Kirkham, 2001), άλλες υψηλή (Karatzias, Power, & Swanson, 2002), ενώ άλλες δεν εντοπίζουν διαφορές μεταξύ των θυτών και των θυμάτων (Seals & Young, 2003). Άλλα ερευνητικά δεδομένα ανάμεσα σε μαθητές προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας αναφέρουν ότι ο εκφοβισμός συνδέεται αρνητικά τόσο με την αυτοαντίληψη όσο και με τη γενική αυτοεκτίμηση (Boulton, Smith, & Cowie, 2010. Fox & Farrow, 2009). Οι διαφορές αυτές, ενδεχομένως εξηγούνται από τους τύπους της αυτοαντίληψης που εισάγονται προς διερεύνηση στις σχετικές έρευνες, όπως επίσης και με άλλες μεθοδολογικές παραμέτρους, όπως ο διαχωρισμός ή μη των ομάδων εμπλοκής σε θύτες και θύτες/θύματα (Boulton et al., 2010).

Η Salmivalli (2001) επισημαίνει ότι οι θύτες είναι πιθανότερο να χαρακτηριστούν ως άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ άλλοι ερευνητές προκρίνουν ότι οι θύτες και ιδιαίτερα η ομάδα των θυτών/θυμάτων δρουν ή αντιδρούν επιθετικά, λόγω της αμφισβήτησης και απειλής της υψηλά αντιλαμβανόμενης αυτοεκτίμησής τους (Baumeister, Bushman, & Campbell, 2000). Η ομάδα αυτή συνήθως έχει την τάση να θεωρεί ότι υπερέχει από τους συνομηλίκους, καθώς χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα ναρκισσισμού και εγωισμού (Cale & Lilienfeld, 2006). Όταν οι αντιλήψεις για τον εαυτό

τους φαίνεται να απειλούνται από εκφοβιστικές συμπεριφορές, τότε τα άτομα αυτά αντιδρούν επιθετικά (Smokowski & Kopasz, 2005).

Από την άλλη πλευρά, η θυματοποίηση φαίνεται να σχετίζεται ευκρινέστερα με την αυτοεκτίμηση, καθώς η τελευταία συνδέεται με ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, οι οποίες καθιστούν τα άτομα αυτά πιο εύκολους στόχους (Egan & Perry, 1998). Οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να υπερασπιστούν τον εαυτό τους όταν δέχονται εκφοβιστικές επιθέσεις. Παράλληλα, οι Salmivalli και Issacs (2005) σε μακροχρόνια έρευνα μεταξύ μαθητών 11 έως 13 χρόνων εντόπισαν ότι η αρνητική αυτοαντίληψη προέβλεπε τη θυματοποίηση. Παρατηρείται, λοιπόν, ένας επαναλαμβανόμενος κύκλος, όπου η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί παράγοντα στοχοποίησης των θυμάτων και, αντιστοίχως, η στοχοποίηση και άσκηση εκφοβισμού προς τα άτομα αυτά οδηγεί σε χαμηλότερη αυτοεκτίμηση (Fredstrom, Adam, & Gilman, 2001). Συμπερασματικά, η υψηλή αυτοεκτίμηση δύναται να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα για εκείνους τους μαθητές που έχουν στοχοποιηθεί προς άσκηση εκφοβισμού (Alvarez-Garcia et al., 2015).

Σχολική επάρκεια και εκφοβισμός. Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση αποτελούν φαινόμενα τα οποία συνδέονται σημαντικά με διαστάσεις της σχολικής επάρκειας των μαθητών. Ειδικότερα, ο εκφοβισμός έχει συνδεθεί με δυσλειτουργίες στη συγκέντρωση των μαθητών στο σχολείο και ποικίλα προβλήματα που σχετίζονται με την παρουσία τους σε αυτό, προκαλώντας αναπόφευκτα δυσλειτουργίες στην ακαδημαϊκή και την εν γένει σχολική τους επίδοση (Beran et al., 2012).

Πιο αναλυτικά, αρκετές έρευνες υποστηρίζουν ότι τόσο ο εκφοβισμός όσο και η θυματοποίηση σχετίζονται με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Juvonen, Wang, & Espinoza, 2011. Ladd, Ettekal, & Kochenderfer-Ladd, 2017). Μετανάλυση 33 ερευνών ανέφερε ότι η σχέση της θυματοποίησης με την ακαδημαϊκή επίδοση είναι στατιστικά

σημαντική, αλλά σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με άλλα ερευνητικά δεδομένα (Nakamoto & Schwartz, 2010). Η απουσία ισχυρής σύνδεσης σε ορισμένες έρευνες ενδέχεται να εξηγείται από το γεγονός ότι αρκετοί παράγοντες δύναται να είναι σημαντικοί για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, όπως το νοητικό επίπεδο και η στήριξη από τους γονείς, λειτουργώντας αντισταθμιστικά στην αρνητική επίδραση του εκφοβισμού στην επίδοση (Ladd et al., 2017).

Παράλληλα, έρευνες επισημαίνουν ότι η θυματοποίηση ενδέχεται να συνδέεται με ελλιπή συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, με άρνηση παρουσίας στο σχολείο (Ladd et al., 2000) και με αρνητικές αντιλήψεις όσον αφορά στην ακαδημαϊκή επάρκεια (Thijs & Verkuysten, 2008). Ειδικότερα, ο αποκλεισμός από τις παρέες, νοούμενος ως έμμεσος ή κοινωνικός εκφοβισμός, παρά το γεγονός ότι δεν είναι το ίδιο ευδιάκριτος με τον σωματικό ή και τον λεκτικό, έχει εντοπιστεί να συνδέεται ισχυρότερα με φαινόμενα σχολικής απεμπλοκής και γενικότερα με χαμηλότερη σχολική επάρκεια (Buhs, Ladd, & Herald-Brown, 2010).

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός, αν και ως επί το πλείστον λαμβάνει χώρα εκτός σχολικού πλαισίου, δύναται να επιδράσει αρνητικά στις παραμέτρους που αφορούν σε αυτόν (Betts, 2016). Αναλυτικότερα, αρκετοί μαθητές που υπήρξαν θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού απέφευγαν την παρουσία τους στο σχολείο, καθώς αισθάνονταν φόβο (Patcin & Hinduja, 2006) και η κατάσταση αυτή κλιμακώνονταν όταν οι ίδιοι είχαν βιώσει και τον παραδοσιακό εκφοβισμό (Cross, Lester, & Barnes, 2015) ή ο θύτης ήταν μέλος της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα τη σχολική διαρροή (West, 2015). Παράλληλα, τα αρνητικά αποτελέσματα του εκφοβισμού εκτείνονται και σε τομείς του πειθαρχικού ελέγχου των μαθητών, καθώς οι θύτες και τα θύματα φαίνεται να είναι επιρρεπή στις απουσίες και στις αποβολές (Pyzalski, 2012. Ybbara, Diener-West, & Leaf, 2007).

Συμπερασματικά, η σημασία της σχολικής επάρκειας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και την εξελικτική πορεία των ατόμων στη ζωή είναι αναμφισβήτητη. Οι αποκλίνουσες σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων που περιλαμβάνουν και εκδηλώσεις εκφοβιστικών φαινομένων με συνέπειες στη σχολική ζωή είναι απαραίτητο να αποτελούν αντικείμενο συστηματικής εμπειρικής έρευνας, προκειμένου τα αποτελέσματά της να αξιοποιούνται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης.

Στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων

Εννοιολογική προσέγγιση. Οι εννοιολογικές θεωρήσεις του στρες και του άγχους προσφέρουν συγγενείς αλλά και διακριτές προσεγγίσεις μεταξύ των δύο καταστάσεων που αφορούν κυρίως στον τρόπο επίδρασης και σχηματοποίησης του καθενός. Σύμφωνα με τον Lazarus (1981), άγχος θεωρείται η παθολογική προσέγγιση στο στρες. Από την άλλη πλευρά, το στρες αναφέρεται στη σχέση του ατόμου με τις συνθήκες του περιβάλλοντός του, όταν αυτές αξιολογούνται ως απειλητικές για την ευημερία του (Folkman, 1984). Στην παρούσα εργασία για συμβατικούς λόγους θα προτιμηθεί ο όρος άγχος στον προσδιορισμό των καταστάσεων που αποτελούν πηγή στρες και άγχους.

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων αποτελούν ένα πεδίο έρευνας περισσότερο από μισό αιώνα (Aldwin, 2007). Κατά τη διάρκεια αυτή, οι προσπάθειες ορισμού των στρατηγικών σχετίζονταν με το θεωρητικό υπόβαθρο προσέγγισής τους. Το γεγονός αυτό, καθώς και η συνθετότητα του φαινομένου που εμπλέκει πολλούς παράγοντες, όπως γνωστικούς, συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς, έχουν ως αποτέλεσμα την ύπαρξη αρκετών ορισμών (Latack & Havlovic, 1992). Ειδικότερα, η αντιμετώπιση καταστάσεων άγχους έχει προσδιοριστεί ως ένας βασικός δείκτης προσαρμογής του ατόμου, ως μια δεξαμενή άντλησης ενός εύρους στρατηγικών, όταν το άτομο αντιμετωπίζει στρεσογόνες καταστάσεις (Parker & Endler,

1996). Η ερμηνευτική προσέγγιση και προσπάθεια ορισμού της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων από τους Lazarus και Folkman (1984) έχει συγκεντρώσει τη μεγαλύτερη ερευνητική συναίνεση (Baumgarter & Strayer, 2008. Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Σύμφωνα με τον εν λόγω ορισμό, η αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων αφορά «στις συνεχώς μεταβαλλόμενες γνωστικές και συμπεριφοριστικές προσπάθειες του ατόμου να χειριστεί συγκεκριμένες εξωτερικές ή και εσωτερικές απαιτήσεις, οι οποίες έχουν αποτιμηθεί ως απαιτητικές ή υπερβαίνουσες των διαθέσιμων δυνάμεών του» (σελ.141).

Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στην προσαρμοστική διάσταση των στρατηγικών αντιμετώπισης και συγκεκριμένα στην ανάδειξη της ικανότητας του ατόμου να επιλέγει κάποια αποτελεσματική στρατηγική ανάλογα με το στρεσογόνο ερέθισμα. Επιπλέον, η συγκεκριμένη εννοιολογική θεώρηση εισήγαγε την άποψη ότι για να λογιστεί μια στρατηγική ως τρόπος αντιμετώπισης μιας αγχογόνου κατάστασης είναι απαραίτητο να ασκηθεί γνωστική και συμπεριφοριστική προσπάθεια από μέρος του ατόμου σε αντιδιαστολή με τις αυτοματοποιημένες ή καθολικά ασυνείδητες προσπάθειές του. Συμπερασματικά, το διαδραστικό μοντέλο καθιστά σαφή τη διάκριση μεταξύ των λειτουργιών που εξυπηρετούν οι στρατηγικές και των αποτελεσμάτων που επιφέρουν. Κατά αυτόν τον τρόπο, μια στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιείται από το άτομο για να αντιμετωπίσει μια κατάσταση με σκοπό να εξυπηρετηθεί μια λειτουργία, όπως το να αποφύγει τα αρνητικά συναισθήματα ενός αγχογόνου γεγονότος. Η επιλεγόμενη, όμως, στρατηγική ενδέχεται να επιδρά στα αποτελέσματα είτε θετικά, είτε αρνητικά ή να μην έχει καμία επίδραση σε αυτά (Gustems and Calderon 2013. Tang, Xue, & Qin, 2015. Lazarus, 1993).

Ταξινόμηση. Οι έρευνες που αφορούν στις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων εμφανίζουν διαφορετικές προσεγγίσεις όσον αφορά στην ταξινόμησή τους. Συγκεκριμένα, υιοθετούνται διακριτά μοντέλα κατηγοριοποίησης των

τρόπων που τα άτομα επιλέγουν να αντιμετωπίσουν το άγχος (Compas et al., 2001. Skinner, Edge, Altman & Sherwood, 2003). Αναλυτικότερα, η διεθνής βιβλιογραφία, παρά το γεγονός των διαφοροποιήσεων που προκύπτουν λόγω της υιοθέτησης συγκεκριμένων θεωρητικών μοντέλων σύλληψης και ερμηνείας των στρατηγικών, τις ταξινομεί συνήθως σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: α) τις στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα και τις στρατηγικές προσανατολισμένες στο συναίσθημα, β) τις στρατηγικές προσέγγισης και αποφυγής, γ) τις πρωταρχικές και τις δευτερεύουσες στρατηγικές, δ) τις στρατηγικές εμπλοκής και απεμπλοκής, ε) τις δραστικές και τις παθητικές στρατηγικές και στ) τις γνωστικές και τις συμπεριφοριστικές στρατηγικές (Newman, 2008). Κύριο χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης ταξινόμησης αποτελεί το γεγονός ότι κάποιες υποκατηγορίες στρατηγικών που ανήκουν στην ίδια κατηγορία στρατηγικής από το διχοτομικό ζεύγος φαίνεται ότι λειτουργούν θετικότερα από κάποιες άλλες που ανήκουν στην άλλη κατηγορία ως προς την ανακούφιση του ατόμου από τον αγχογόνο παράγοντα, αλλά και ως προς τα αποτελέσματα της επιλεγόμενης στρατηγικής για την καλύτερη προσαρμογή του ατόμου (Bellmore, Chen, & Rischall, 2013. Rosen, Milich, & Harris, 2012).

Παράλληλα, ενώ ορισμένοι τύποι στρατηγικών που ανήκουν στην ίδια κατηγορία φαίνεται να είναι πιο ομοιογενείς, υπηρετώντας την ίδια λειτουργία όσον αφορά στα αποτελέσματα, άλλες υποκατηγορίες που ανήκουν στην ίδια στρατηγική χαρακτηρίζονται από μικρότερη ομοιογένεια. Μια κατηγορία χαρακτηρίζεται ως ομοιογενής, όταν όλες οι στρατηγικές που ανήκουν σε αυτή εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό (Skinner et al., 2003). Συγκεκριμένα, οι στρατηγικές προσανατολισμένες στο συναίσθημα ενδέχεται να περιλαμβάνουν εποικοδομητικές αλλά και μη εποικοδομητικές υποκατηγορίες τρόπων αντιμετώπισης, που ενδεικτικά μπορούν να αφορούν σε εκρηκτικά θυμικά ξεσπάσματα (Stanton, Danoff-Burg, Cameron, & Ellis, 2000). Ο διαφορετικός μεθοδολογικός τρόπος

προσέγγισης των ερευνών σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, ο οποίος αφορά στη θεωρητική εννοιολογική σύλληψη και προσέγγιση των στρατηγικών, της ταξινόμησης των κατηγοριών και άλλων παραγόντων προκαλούν δυσκολίες στην άμεση σύγκριση των ερευνών σχετικά με τα αποτελέσματά τους (Skinner et al., 2003). Στη συνέχεια, θα αναφερθούν τα κυριότερα μοντέλα κατηγοριοποίησης των στρατηγικών που έχουν αξιοποιηθεί στη διεθνή έρευνα.

Στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα και στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα. Οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων αναφέρονται σε στρατηγικές όπως η αναγνώριση και ο προσδιορισμός του προβλήματος, η αναζήτηση τρόπων επίλυσης μέσω σκέψης, σχεδιασμού, αλλά και δράσης. Ουσιαστικά, περιλαμβάνει στρατηγικές που κατευθύνονται απευθείας στην πηγή του αγχογόνου παράγοντα, αποσκοπώντας στη μείωση ή και την τροποποίησή του (Thomas, Cassady, & Heller, 2017). Στον αντίποδα, οι στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα περιλαμβάνουν προσπάθειες που κατευθύνονται στη ρύθμιση του συναισθήματος που προκάλεσε η αγχογόνος κατάσταση, όπως η υιοθέτηση εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων συμπεριφορών (Compas, et al., 2017). Οι στρατηγικές αυτές πιο συχνά επιλέγονται από το άτομο, όταν εκτιμηθεί ότι η αγχογόνος κατάσταση είναι μη αναστρέψιμη. Από την άλλη πλευρά, οι στρατηγικές επίλυσης του προβλήματος υιοθετούνται, όταν η αγχογόνος κατάσταση εκτιμηθεί ως ελέγξιμη ή όταν αξιολογείται ότι μπορεί να τροποποιηθεί (Folkman, 2013).

Στρατηγικές προσέγγισης και αποφυγής. Οι στρατηγικές προσέγγισης και αποφυγής εισήχθησαν με το μοντέλο των Roth και Cohen (1986). Ουσιαστικά, οι πρώτες αναφέρονται σε στρατηγικές οι οποίες κατευθύνονται προς την αντιμετώπιση του αγχογόνου παράγοντα, ενώ οι δεύτερες στην απομάκρυνση από αυτόν. Ειδικότερα, οι στρατηγικές προσέγγισης αποτελούν τον τρόπο που το άτομο δραστηριοποιείται με σκοπό να ελέγξει μια κατάσταση ή να επιφέρει κάποιες ευνοϊκές αλλαγές σε αυτή. Στην

κατηγορία των στρατηγικών αυτών εντάσσονται η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης και οι στρατηγικές επίλυσης του προβλήματος. Η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης περιλαμβάνει την ενημέρωση του κοινωνικού δικτύου του ατόμου για την στρεσογόνο κατάσταση από το οποίο αναμένεται η εξασφάλιση συμβουλής ή και βοήθειας, ενώ οι στρατηγικές επίλυσης του προβλήματος αναφέρονται στην άμεση εμπλοκή του ίδιου του ατόμου στην εξομάλυνση της προβληματικής κατάστασης (Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002). Από την άλλη πλευρά, οι στρατηγικές αποφυγής χρησιμοποιούνται για να απομακρυνθεί το άτομο από τον αγχογόνο παράγοντα, αξιοποιώντας υποκατηγορίες στρατηγικών όπως η αποστασιοποίηση ή πιο συναισθηματικά προσδιορισμένες στρατηγικές, όπως η εσωτερίκευση και η εξωτερίκευση (Jacobs, Dehue, Völlink, & Lechner, 2014).

Έρευνητικά δεδομένα εντοπίζουν ότι οι στρατηγικές προσέγγισης επιφέρουν θετικότερα αποτελέσματα στην ελάττωση των αρνητικών συναισθημάτων των ατόμων, όταν βιώνουν αγχώδεις καταστάσεις, σε σύγκριση με τις στρατηγικές αποφυγής (Lodge & Feldman, 2007. Rosen, Milich, & Harris, 2012). Επιπλέον, οι στρατηγικές προσέγγισης διατηρούν τα θετικά τους αποτελέσματα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα απ' ό τι οι στρατηγικές αποφυγής. Ωστόσο, ακόμη και η υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών αποφυγής, που συνήθως κρίνονται αναποτελεσματικές, ενδέχεται να προσφέρουν τη δυνατότητα διαχείρισης και ελέγχου των αρνητικών συναισθημάτων και να αποτελεί την ευκαιρία επιλογής και υιοθέτησης αποδοτικότερων στρατηγικών σε μεταγενέστερο χρόνο (Newman, Holden, & Delville, 2010. Wright, Banerjee, Hoek, Rieffe, & Novin, 2010).

Πρωταρχικές και δευτερεύουσες στρατηγικές αντιμετώπισης. Οι πρωταρχικές και δευτερεύουσες στρατηγικές αντιμετώπισης αφορούν στην πρακτική του ατόμου είτε να αλλάξει ή και να επηρεάσει μια αγχογόνο κατάσταση είτε να προσπαθήσει να προσαρμοστεί σε αυτή χωρίς να επιφέρει κάποια αλλαγή (Weisz, McCabe & Denning,

1994). Κατά αυτόν τον τρόπο οι πρωταρχικές στρατηγικές περιλαμβάνουν υποκατηγορίες στρατηγικών, όπως την άμεση επίλυση του προβλήματος, ενώ στις δευτερεύουσες εντάσσονται στρατηγικές οι οποίες είτε είναι προσανατολισμένες στο συναίσθημα με σκοπό την αποφυγή του αγχογόνου παράγοντα είτε στην προσαρμογή σε αυτόν (Band & Weisz, 1988).

Γνωστικές και συμπεριφοριστικές στρατηγικές. Ένα άλλο μοντέλο είναι αυτό των γνωστικών και συμπεριφοριστικών στρατηγικών. Οι γνωστικές στρατηγικές αφορούν σε διαδικασίες πνευματικές, όπως οι σκέψεις και ο σχεδιασμός, ενώ οι συμπεριφοριστικές εμπλέκουν κάποια μορφή σωματικής και λεκτικής δράσης έναντι του αγχογόνου παράγοντα (Latack & Hanlonic, 1992). Σε όλα τα παραπάνω μοντέλα υπογραμμίζεται η σημασία της αλληλεπίδρασης των προσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου με το περιβάλλον του. Καταληκτικά, ο τρόπος με τον οποίο θα αντιδράσει το άτομο, όταν εκτίθεται σε αγχογόνους παράγοντες, σχετίζεται με τη αξιολόγηση του στρεσογόνου παράγοντα ως ελεγχόμενου ή μη, σε συνδυασμό με γνωστικούς, κοινωνικούς, συναισθηματικούς και άλλους παράγοντες (Folkman, 2013).

Στρατηγικές αντιμετώπισης και σχολικός εκφοβισμός. Ο εκφοβισμός, όπως έχει προαναφερθεί, αποτελεί μια αγχογόνο κατάσταση για τα άτομα όλων των ηλικιών. Ωστόσο, σχετικές ερευνες υποστηρίζουν ότι η αρνητική επίδραση των φαινομένων εκφοβισμού ενδέχεται να περιοριστεί με τη χρήση των κατάλληλων στρατηγικών (Machmutow, Perren, Sticca, & Alsaker, 2012. Perren et al., 2012). Σύμφωνα με τους Lazarus και Folkman (1987) τα άτομα είναι εκείνα τα οποία εκτιμούν και κρίνουν τη διάσταση ενός γεγονότος ή μιας συμπεριφοράς. Η συγκεκριμένη διαδικασία ονομάζεται πρωταρχική αποτίμηση/εκτίμηση της κατάστασης και σχετίζεται με την ένταση των συναισθημάτων, ιδιαίτερα όταν μια εκδηλούμενη συμπεριφορά συνδέεται με την ευημερία του ατόμου.

Αναλυτικότερα, όταν ένα γεγονός αξιολογείται ότι ενέχει κάποιου είδους απειλή, συνδέεται με την εκδήλωση έντονων συναισθημάτων από το άτομο που απειλείται. Στη συνέχεια, το άτομο εκτιμά κατά πόσο μπορεί να ενεργήσει, για να επηρεάσει ή και να αλλάξει την αγχογόνο κατάσταση, αναζητώντας τις διαθέσιμες πηγές υποστήριξης (Smith & Kirby, 2009). Η αποτίμηση μιας κατάστασης είναι σημαντική, καθώς συνδέεται με την υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών, οι οποίες δύνανται να προβλέψουν συγκεκριμένα αποτελέσματα στον ψυχοκοινωνικό τομέα (Sleglova & Cerna, 2011. Vollink, Bolman, Eppingbroek, & Dehue, 2013). Ειδικότερα, ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι όταν μια αγχογόνος κατάσταση αξιολογείται ως μη ελέγξιμη και δύσκολη στο να τροποποιηθεί, συνήθως προτιμώνται στρατηγικές προσανατολισμένες στο συναίσθημα, ενώ, όταν η κατάσταση εκτιμάται ότι είναι ελέγξιμη και ευεπίφορη στην αλλαγή, επιλέγονται στρατηγικές προσανατολισμένες στην επίλυση του προβλήματος, (Hunter & Boyle, 2004). Συνεπώς, οι στρατηγικές που θα επιλεγούν σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως και με αυτά της αντίληψης και αποτίμησης του αγχογόνου γεγονότος (Kokkinos, Panagoroulou, Tsolakidou, & Tzeliou, 2015).

Γενικότερα, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τις στρατηγικές και τον εκφοβισμό έχουν αξιοποιήσει τα μοντέλα διχοτόμησης που συνήθως απαντούν στις κατηγορίες της επίλυσης του προβλήματος/προσέγγισης και εστιασμένες στο συναίσθημα/αποφυγής. Όπως έχει σημειωθεί, το πλήθος των στρατηγικών που έχουν εισαχθεί και χρησιμοποιηθεί στις έρευνες και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που αφορούν στην ένταξή τους σε ευρύτερες κατηγορίες ή στη δημιουργία νέων υποκατηγοριών και κατηγοριών έχει εγείρει δυσκολίες στην άμεση σύγκριση των μεταξύ τους ευρημάτων (Skinner et al., 2003). Παρ' όλα αυτά οι έρευνες αυτές φανερώνουν ότι οι ομάδες που εμπλέκονται στο φαινόμενο τείνουν να προτιμούν συγκεκριμένες στρατηγικές, οι οποίες

προβλέπουν διακριτά αποτελέσματα (Völlink, Bolman, Eppingbroek, & Dehue, 2013. Lodge & Frydenberg, 2007).

Οι δύο αυτές ευρύτερες κατηγορίες, συνήθως, περιλαμβάνουν για τις στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα/προσέγγισης: α) τις στρατηγικές επίλυσης του προβλήματος και β) τις στρατηγικές αναζήτησης κοινωνικής υποστήριξης, ενώ για τις στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα/αποφυγής: α) τις στρατηγικές εσωτερίκευσης, β) τις στρατηγικές εξωτερίκευσης γ) και τις στρατηγικές αποστασιοποίησης (Kochenderfer-Ladd & Skinner 2002). Οι στρατηγικές αποστασιοποίησης μπορούν να χωριστούν σε δύο κύριες κατηγορίες, τη φυσική απομάκρυνση από τον αγχογόνο παράγοντα ή την εμπλοκή διανοητικών διαδικασιών της απόσυρσης και υποτίμησης, όπως το «λέω στον εαυτό μου ότι δεν πειράζει ή δεν αποτελεί κάποιο σοβαρό πρόβλημα».

Οι επιλεγόμενες στρατηγικές των μαθητών, όταν αυτοί θυματοποιούνται, αφορούν σε όλο το εύρος των προσφερόμενων στρατηγικών (Bellmore, Chen, Rischall, 2013. Sittichai, & Smith, 2018). Αρχικά, η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης και συμβουλών από τους συμμαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς είναι μια επιλογή η οποία αναφέρεται συχνά από μαθητές που έχουν θυματοποιηθεί (Harper, 2012). Άλλες στρατηγικές περιλαμβάνουν αυτές της επίλυσης του προβλήματος, της αναδιαμόρφωσης της κατάστασης, τις στρατηγικές εστιασμένες στη συναισθηματική διαχείριση τόσο με εσωτερικεύσεις όσο και με εξωτερικεύσεις, της αποστασιοποίησης κ.ά. (Evans, Cotter, & Smokowski, 2017. Murray-Harvey, Skrzypeic, & Slee, 2012).

Έρευνες παρουσιάζουν σταθερή την προτίμηση των μαθητών στη χρήση στρατηγικών εστιασμένων στο πρόβλημα (Donoghue, Almeida, Brandwein, Rocha, & Callahan, 2014. Kristensen & Smith, 2003). Ειδικότερα, στην έρευνα των Paul, Smith και Blumberg (2003) παρατηρήθηκε ότι οι στρατηγικές αναζήτησης κοινωνικής στήριξης και αναζήτησης συμβουλής ήταν αυτές που προτιμώνται περισσότερο από τα θύματα του

εκφοβισμού. Επίσης, η έρευνα του Yablon (2012) εντόπισε ότι οι μαθητές προτιμούν να αναζητήσουν κοινωνική στήριξη περισσότερο ανάμεσα στους φίλους απ' ότι στους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, σε άλλη έρευνα οι μαθητές προτίμησαν πιο άμεσες στρατηγικές, όταν ήταν αποδέκτες σωματικού ή και λεκτικού εκφοβισμού (Kanetsuna, Smith & Morita, 2006). Οι Wilton, Graig και Pepler (2000) στη δική τους μελέτη εντόπισαν ότι τα θύματα χρησιμοποιούσαν τόσο στρατηγικές επίλυσης του προβλήματος όσο και πιο επιθετικές στρατηγικές. Οι πρώτες οδηγούσαν σε αποκλιμάκωση της έντασης, ενώ οι δεύτερες την παρέτειναν.

Παράλληλα, σε έρευνα που διεξήχθη με τη συμμετοχή Βρετανών και Ιαπώνων μαθητών παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που εκφοβίζονταν αντιμετώπιζαν δυσκολίες στο να αναζητήσουν κοινωνική στήριξη για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση (Kanetsuna, Smith, & Morita, 2006). Στην Ελλάδα, αποτελέσματα έρευνας στην οποία συμμετείχαν μαθητές ηλικίας εννέα έως 12 ετών έδειξαν ότι τα αγόρια μικρότερης ηλικίας που θυματοποιούνται είναι πιθανότερο να αναζητήσουν βοήθεια από τους συνομηλίκους, παρά από τους ενήλικες (Andreou, 2001). Ευρήματα άλλης έρευνας φανέρωσαν ότι η αναζήτηση βοήθειας από τους ενήλικες σχετιζόταν με μικρότερη αποδοχή από τους συνομηλίκους (Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002).

Η προτίμηση των μαθητών σε στρατηγικές αποφυγής φαίνεται να συνδέεται με την παρατεταμένη διάρκεια βίωσης των εκφοβιστικών συμπεριφορών (Hunter & Boyle, 2004). Επίσης, η επιλογή στρατηγικών εστιασμένων στο συναίσθημα και κυρίως αυτές που αφορούν σε στρατηγικές εξωτερίκευσης συνδέονται με μαθητές που εμπλέκονται με διττό ρόλο στο φαινόμενο (Waasdorp & Bradshaw, 2011). Ουσιαστικά, οι μαθητές που εκφοβίζουν άλλους μαθητές, όταν θυματοποιούνται οι ίδιοι, φαίνεται να επιλέγουν στρατηγικές αντεκδίκησης και επιθετικής διευθέτησης του αγχογόνου παράγοντα (Camodeca, Goossens, Terwogt, & Schuenge, 2002).

Στρατηγικές αντιμετώπισης και διαδικτυακός εκφοβισμός. Η διερεύνηση του διαδικτυακού εκφοβισμού, όπως και η διερεύνηση της σχέσης του με τις επιλεγόμενες στρατηγικές για την αντιμετώπισή του αποτελεί ένα σχετικά νέο πεδίο έρευνας. Εντούτοις, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρέχει στοιχεία που οδηγούν στο συμπέρασμα ότι κάποιες στρατηγικές ενδέχεται να είναι πιο αποδοτικές σε σχέση με άλλες για την αντιμετώπιση περιστατικών διαδικτυακού εκφοβισμού (Machmutow, Perren, Sticca, & Alsaker, 2012).

Όπως με τον σχολικό εκφοβισμό έτσι και με τον διαδικτυακό, τα θύματα και οι θύτες/θύματα είναι πιθανότερο να αξιολογούν την αγχογόνο κατάσταση ως μη ελεγχόμενη (Chu, Fan, Liu, & Zhou, 2018). Ως εκ τούτου, η εκτίμηση αυτή επιφέρει την υιοθέτηση στρατηγικών εστιασμένων τόσο στο συναίσθημα όσο και στην αποφυγή. Σχετικά ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν την προτίμηση των ομάδων αυτών προς τις συγκεκριμένες στρατηγικές (Jóhannsdóttir & Ólafsson, 2004. Völlink et al., 2013). Σε έρευνα των Smith και συνεργατών (2008), το 41% των μαθητών υιοθέτησε στρατηγικές αποφυγής αγνοώντας τον διαδικτυακό εκφοβισμό, ενώ τα αποτελέσματα άλλης έρευνας εντόπισαν ότι, αντιστοίχως, το 43% των μαθητών απάντησε ότι δεν θα έκανε τίποτα σε περίπτωση θυματοποίησης με ηλεκτρονικό τρόπο (Li, 2010). Οι Logde και Frydenberg (2007) στην έρευνά τους σημείωσαν ότι οι έφηβοι χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα, γεγονός το οποίο συνδέεται με αρνητικά ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα. Παρ' όλα αυτά, τα ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν ότι τα θύματα χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών, περιλαμβάνοντας ανά περίπτωση αυτές που αναφέρονται στα βασικά μοντέλα ταξινόμησης τους (Slonje & Smith, 2008. Stacey, 2009).

Οι μαθητές εκτός από τις στρατηγικές που δύνανται να χρησιμοποιήσουν εκτός διαδικτύου, έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν και αυτές με τη χρήση της τεχνολογίας

(Sticca et al., 2015). Συγκεκριμένα, μερικές τεχνικές λύσεις που ανέφεραν οι μαθητές για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού ήταν κυρίως, οι στρατηγικές αποφυγής, όπως αλλάζοντας αριθμό τηλεφώνου ή ηλεκτρονική διεύθυνση, το όνομα χρήστη και τον κωδικό από τις ιστοσελίδες που συμμετείχαν ή μπλοκάροντας τον θύτη και τα μηνύματά του (Zhou et al., 2013). Έρευνα η οποία έλεγξε τον χώρο (ηλεκτρονικό ή φυσικό) ενδεχόμενης αντίδρασης των μαθητών σε περίπτωση διαδικτυακού εκφοβισμού ανέδειξε ότι οι περισσότεροι εξ αυτών αντιδρούν σε φυσικό χώρο (εκτός δικτύου) παρά με τη χρήση του τεχνολογικού μέσου (εντός δικτύου) (Junonen & Gross, 2008).

Στρατηγικές και δημογραφικοί παράγοντες. Τα ευρήματα της βιβλιογραφίας που αφορούν στη συσχέτιση του φύλου με τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων είναι αντιφατικά (Caputi & Schoenborn, 2018). Παρ' όλα αυτά, αρκετές έρευνες εντοπίζουν ότι το φύλο των ατόμων σχετίζεται με τις στρατηγικές που επιλέγονται για να αντιμετωπιστεί ο εκφοβισμός (Sittichai & Smith, 2018. Spence, DeYoung, Toon, & Bond, 2009). Αναλυτικότερα, τα κορίτσια έχει βρεθεί ότι αναζητούν την κοινωνική υποστήριξη περισσότερο από τα αγόρια (Dooley, Gradinger, Strohmeier, Cross, & Spiel, 2010), όπως επίσης ότι χρησιμοποιούν περισσότερο τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, αλλά και τις στρατηγικές εσωτερίκευσης (Calvete, Camara, Estevez, & Villardon, 2011). Τα αγόρια από την άλλη πλευρά, αναφέρουν περισσότερο τη χρήση της ανταπόδοσης της επιθετικής συμπεριφοράς (Machmutow et al., 2012), τις στρατηγικές εξωτερίκευσης και αυτές της υποβάθμισης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς σε σχέση με τα κορίτσια (Cowie & delRey, 2001. Lewis, Byrd & Ollendick, 2012). Παρεμφερή αποτελέσματα εντόπισε και έρευνα στον διαδικτυακό εκφοβισμό σχετικά με τις διαφορές στη χρήση στρατηγικών σε σχέση με το φύλο (Hoff & Mitchell, 2009. Li, 2006). Τα ευρήματα αυτά ενδέχεται να αντικατοπτρίζουν τις διαφορές στους ρόλους που αφορούν στην κοινωνικοποίηση των φύλων, όπου τα κορίτσια αναμένεται να υιοθετούν επιθετική

συμπεριφορά σε μικρότερο βαθμό και να έχουν την τάση να μιλούν περισσότερο για τα συναισθήματά τους (Kowalski & Limber, 2007).

Όσον αφορά στη σχέση της ηλικίας με τις επιλεγόμενες στρατηγικές, φαίνεται ότι τα άτομα καθώς μεγαλώνουν χρησιμοποιούν στρατηγικές περισσότερο βασισμένες στο προσωπικό τους δυναμικό και λιγότερο βασισμένες στους άλλους (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011). Συγκεκριμένα, μαθητές του νηπιαγωγείου έδειχναν μεγαλύτερη προτίμηση στις στρατηγικές επίλυσης του προβλήματος και συγκεκριμένα στην αναζήτηση βοήθειας από το περιβάλλον τους σε σύγκριση με τους μαθητές του Δημοτικού (Hunter, Mora-Merchan, & Ortega, 2004). Αντιστοίχως, οι μαθητές του Δημοτικού φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη προτίμηση στη χρήση στρατηγικών επίλυσης του προβλήματος, αλλά αρχίζουν να εισάγουν στις επιλογές τους και αυτές της αποφυγής (Fields & Prinz, 1997).

Γενικότερα, οι μαθητές όσο μεγαλώνουν φαίνεται να διαθέτουν στο εύρος των επιλογών τους στρατηγικές που εμπλέκουν περισσότερο τις γνωστικές τους ικανότητες για να αντιμετωπίσουν τον αγχογόνο παράγοντα (Compas et al., 2001). Επιπλέον, η απροθυμία των μαθητών να μοιραστούν την εκφοβιστική εμπειρία και να αναζητήσουν βοήθεια αυξάνεται όσο αυξάνει η ηλικία τους (Slonje & Smith, 2008). Μια πιθανή εξήγηση της ως άνω συμπεριφοράς ενδέχεται να αποτελεί το γεγονός ότι στην εφηβεία τα άτομα αναζητούν μεγαλύτερη ανεξαρτησία στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους (Arıcak et al., 2001).

Στρατηγικές και ψυχοκοινωνική επάρκεια. Ο εκφοβισμός, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο συνδέεται με αρνητικά αποτελέσματα στην ψυχική υγεία των εμπλεκόμενων ομάδων (Hamilton, et al 2016. Undheim & Sund, 2010). Συγκεκριμένα, η θυματοποίηση συνδέεται με χαμηλή επίδοση στις κλίμακες της ψυχολογικής ευημερίας, της κοινωνική προσαρμογής, με υψηλά επίπεδα άγχους,

καταθλιπτικά συμπτώματα και άλλα αρνητικά αποτελέσματα που αναφέρονται στην ψυχοκοινωνική επάρκεια του ατόμου, τα οποία φαίνεται να επιμένουν και κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσης (Copeland, Wolke, Angold, & Costello, 2013).

Ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τον ρόλο των στρατηγικών στην αντιμετώπιση των συνεπειών του εκφοβισμού σε τομείς της ψυχοκοινωνικής επάρκειας του ατόμου. Η διεθνής έρευνα, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, παρουσιάζει ευρήματα που συγκλίνουν σε ορισμένες βασικές διαπιστώσεις όσον αφορά σε συγκεκριμένες στρατηγικές και την αποτελεσματικότητά τους για την ψυχοκοινωνική επάρκεια των ατόμων. Επιτυχής χρήση των στρατηγικών αντιμετώπισης θεωρείται εκείνη η οποία συνδέεται με θετικά αποτελέσματα και ειδικότερα με τη μείωση του στρεσογόνου παράγοντα που προκαλεί ο εκφοβισμός, όπως επίσης και με την πρόληψη της εκδήλωσης μελλοντικών αντίστοιχων συμπεριφορών (Vollink et al., 2013). Παράλληλα, η ανεπιτυχής χρήση των στρατηγικών σχετίζεται με φτωχά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση και πρόληψη του εκφοβισμού και με γεγονότα που απειλούν την ψυχοκοινωνική επάρκεια του ατόμου (Garnefski & Kraaij, 2014).

Ειδικότερα, η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης από τα θύματα βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με την εμφάνιση προβλημάτων εσωτερίκευσης (Davidson & Demaray, 2007). Εντούτοις, τα θύματα δεν υιοθετούν πάντα στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα, όπως η αναζήτηση βοήθειας, αλλά πιο επιθετικές στρατηγικές (Cassidy, Faucher, & Jackson, 2013). Αποτελέσματα ερευνών φανερώνουν ότι τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται από μια εκφοβιστική συμπεριφορά προβλέπουν την στρατηγική της αναζήτησης εκδίκησης, της συνεπαγόμενης υιοθέτησης επιθετικών συμπεριφορών και ως απόρροια αυτών την τελική αύξηση της θυματοποίησης (Kochenderfer-Ladd, 2004).

Επιπλέον, η υιοθέτηση στρατηγικών προσανατολισμένων στο συναίσθημα (εσωτερίκευση, εξωτερίκευση) και παθητικών στρατηγικών συνδέονται με υψηλά επίπεδα άγχους (Lee, Shellman, Osmer, Day, & Dempsey, 2016). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, είναι αποδεκτό ότι η χρήση αυτών των στρατηγικών επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στην ψυχική υγεία των μαθητών και, συνεπώς, θεωρούνται δυσπροσαρμοστικές (Bitsch, Hansen, Steenberg, Palic, & Elklit, 2012). Παρ' όλα αυτά, άλλα ερευνητικά δεδομένα στηρίζουν την άποψη ότι οι στρατηγικές αποστασιοποίησης ενδέχεται να λειτουργούν αποτελεσματικά στην αποφυγή των συνεπειών του αγχογόνου συμβάντος (Hambel & Petermann, 2005), αλλά δεν λειτουργούν αποτρεπτικά στην θυματοποίηση (Didaskalou, Skrzypiec, Andreou, & Slee, 2017). Παράλληλα, σε έρευνα σε φοιτητές, η χρήση δυσπροσαρμοστικών στρατηγικών εντοπίστηκε να αποτελεί προγνωστικό παράγοντα του άγχους και της κατάθλιψης (Mahmoud, Staten, Hall, & Lennie, 2012), ενώ σε άλλη έρευνα βρέθηκε να συνδέεται με συναισθηματικές δυσκολίες και γενικότερα προβλήματα προσαρμογής (Hambel & Peterman, 2006).

Ακόμη, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων φαίνεται να επηρεάζει την επιλογή των στρατηγικών που θα υιοθετήσουν σε κάθε περίπτωση (Kokkinos, Panagoroulou, Tsolakidou, & Tzeliou, 2015). Συγκεκριμένα, η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται ικανοποιητικά διαπροσωπικές εντάσεις και να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές, ενώ η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα ενδέχεται να οδηγεί στην αναποτελεσματική ή και καθόλου χρήση τους (Putter, 2007). Η αναζήτηση κοινωνικής στήριξης, ωστόσο, αποτελεί την στρατηγική με τα ευνοϊκότερα αποτελέσματα στις περιπτώσεις του διαδικτυακού εκφοβισμού (Dehue, Bolman, & Vollink, 2008. Mishna, Saini, & Solomon, 2009). Εντούτοις, τα θύματα του διαδικτυακού εκφοβισμού φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο τις στρατηγικές προσανατολισμένες στο συναίσθημα και αυτές της

αποστασιοποίησης. Στην έρευνα των Dehue και συνεργατών (2013), οι στρατηγικές επικεντρωμένες στο συναίσθημα συνδέθηκαν με την κατάθλιψη και άλλες ψυχολογικές επιπτώσεις στα θύματα. Από την άλλη πλευρά, η χρήση στρατηγικών αναζήτησης βοήθειας από το περιβάλλον δεν συνδέθηκε με καταθλιπτικά συμπτώματα (Machmutow et al., 2012).

Στρατηγικές αντιμετώπισης και ΔΕΠ-Υ. Η ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζεται από ελλείμματα σε γνωστικούς μηχανισμούς, όπως σε αυτούς της ρύθμισης του συναισθήματος (Berlin, Bohlin, Nyberg, & Janols, 2004). Η ικανότητα της επιλογής στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων συνδέεται με διαδικασίες που αφορούν στους μηχανισμούς αυτούς (Compass et al., 2001). Ειδικότερα, τα ελλείμματα στον τομέα της αναγνώρισης, εκτίμησης και ανακατεύθυνσης των κοινωνικών μηνυμάτων και στην ερμηνεία του συναισθήματος στις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων με ΔΕΠ-Υ ενδέχεται να συνδέονται με την χρήση δυσπροσαρμοστικών και αναποτελεσματικών στρατηγικών (Hampel & Petermann, 2006. Young, 2005). Ωστόσο, τα συμπτώματα της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητας οδηγούν στην άμεση και αυθόρμητη υιοθέτηση ανταπαντήσεων σε αγχογόνους παράγοντες. Αυτές, ενδέχεται να περιλαμβάνουν στις διαπροσωπικές συναναστροφές είτε επιθετικές είτε αμυντικές επιλογές (Kawabata, Tseng, & Gau, 2012).

Σε έρευνα που διεξήχθη ανάμεσα σε αγόρια με και χωρίς ΔΕΠ-Υ εντοπίστηκε ότι οι έφηβοι με τη διαταραχή χρησιμοποιούσαν αναποτελεσματικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση αγχογόνων γεγονότων, οι οποίες συνδέονταν με ελλείμματα στην ικανότητα διαχείρισης του συναισθήματός τους (Hampel, Manhal, Roos, & Desman, 2008). Παράλληλα, η Young (2005) σε σχετική έρευνα που εξέτασε τις επιλεγόμενες στρατηγικές ενηλίκων με ΔΕΠ-Υ εντόπισε ότι η ομάδα αυτή χρησιμοποιούσε είτε στρατηγικές αντεκδίκησης είτε στρατηγικές αποφυγής στην αντιμετώπιση του αγχογόνου παράγοντα.

Ειδικότερα, τα ελλείμματα στην προσοχή συνδέθηκαν αρνητικά με τη χρήση στρατηγικών επίλυσης του προβλήματος, όπως η αναζήτηση συμβουλής και υποστήριξης. Άλλη έρευνα φανέρωσε ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ χρησιμοποιούσαν επιθετικές στρατηγικές περισσότερο από τους μαθητές χωρίς τη διαταραχή (Melnick & Hinshaw, 2000). Εντούτοις, σύμφωνα με άλλες μελέτες, υποστηρίζεται ότι τα άτομα με ΔΕΠ-Υ, σε ορισμένες περιπτώσεις, δύνανται να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές οι οποίες κρίνονται αποδοτικές για την αντιμετώπιση διαπροσωπικών αγχογόνων καταστάσεων (Schweitzer & Sulzer-Azaroff, 1995).

Για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων που αφορούν στην ομάδα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και τις επιλεγόμενες στρατηγικές, κρίνεται σκόπιμο να συνυπολογίζονται αρκετοί παράγοντες. Ειδικότερα, ο υπότυπος της διαταραχής, όπως επίσης και η συνύπαρξή της με άλλες διαταραχές στο πλαίσιο της συννοσηρότητας, ενδέχεται να σχετίζονται με την υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών, (Babb, Levine, & Arseneault, 2010. Hampel et al., 2008). Η προσεκτική συνεξέταση των παραμέτρων αυτών σε σχέση με τις επιλεγόμενες στρατηγικές θα οδηγήσει σε πιο ευδιάκριτα και συγκρίσιμα αποτελέσματα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της σχέσης του σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού με τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και την ψυχοκοινωνική επάρκεια σε μαθητές με χωρίς ΔΕΠ-Υ των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και των τριών τάξεων του Γυμνασίου.

Αξιοποιώντας τη θεωρία του εκφοβισμού και των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, στην περίπτωση των παιδιών χωρίς διάγνωση, σχεδιάστηκε και ελέγχθηκε ένα δομικό μοντέλο εξίσωσης το οποίο είχε ως σκοπό να ελέγξει τη σχέση της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και την ψυχοκοινωνική επάρκεια. Ειδικότερα, η ένταξη τόσο της σχολικής όσο και της διαδικτυακής θυματοποίησης στο ίδιο δομικό μοντέλο αποτελεί μια νέα πρακτική διερεύνησης των σχέσεων μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Επιπροσθέτως, η παρούσα έρευνα ελέγχει τη σχέση της θυματοποίησης με την ψυχοκοινωνική επάρκεια (κοινωνική, συναισθηματική, σχολική, αυτοαντίληψη), συνθέτοντας ένα ευρύτερο ψυχοκοινωνικό προφίλ των συμμετεχόντων συγκριτικά με προηγούμενες έρευνες, όπου η θυματοποίηση ελεγχόταν σε σχέση με μεμονωμένες ψυχολογικές διαστάσεις (Ayas, 2014. Salmivalli & Issacs, 2005). Παράλληλα, στο πλαίσιο αυτό, επιχειρήθηκε η εξέταση του διαμεσολαβητικού ρόλου των επιμέρους στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων στη σχέση της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με την ψυχοκοινωνική επάρκεια.

Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε, ένας βασικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης και των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων με την ψυχοκοινωνική επάρκεια σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Ειδικότερα, δεδομένου ότι η διεθνής βιβλιογραφία παρουσιάζει αντιφατικά ευρήματα ως προς τη σχέση των στρατηγικών αποστασιοποίησης με

διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής επάρκειας τόσο για τους μαθητές χωρίς τη διαταραχή όσο και με ΔΕΠ-Υ (Baldry, 2005. Bitsch, et al., 2012. Hambel & Petermann, 2006), βασικό στόχο της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση του ρόλου των εν λόγω στρατηγικών. Επιπλέον, οι μαθητές των δύο ομάδων συγκρίθηκαν ως προς τον σχολικό και διαδικτυακό εκφοβισμό, τη σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση, τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και την ψυχοκοινωνική επάρκεια. Παράλληλα, οι μαθητές του δείγματος ελέγχθηκαν ως προς τη συμμετοχή τους στις εμπλεκόμενες ομάδες εκφοβισμού (θύμα, θύτης, θύτης/θύμα, μη εμπλεκόμενοι) και οι ομάδες αυτές συγκρίθηκαν ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και την ψυχοκοινωνική επάρκεια.

Ειδικότερα, ύστερα από συστηματική διερεύνηση της βιβλιογραφίας διαμορφώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

α) Αναμένεται να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των τεσσάρων ομάδων εμπλοκής του δείγματος (θύματα, θύτες, θύτες/θύματα, μη εμπλεκόμενοι) ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και την ψυχοκοινωνική επάρκεια. Ειδικότερα, η ομάδα των μη εμπλεκόμενων αναμένεται να έχει υψηλότερη ψυχοκοινωνική επάρκεια, υψηλότερο μέσο όρο στη χρήση των στρατηγικών προσέγγισης και χαμηλότερο στη χρήση των στρατηγικών αποστασιοποίησης. Αντιθέτως, η ομάδα των θυτών/θυμάτων αναμένεται να εμφανίζει χαμηλότερη ψυχοκοινωνική επάρκεια και οι ομάδες που θυματοποιούνται να υιοθετούν λιγότερες στρατηγικές προσέγγισης και περισσότερες στρατηγικές συναισθήματος.

β) Αναμένεται να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών της ΟΕ και των μαθητών με ΔΕΠ-Υ ως προς τον σχολικό και διαδικτυακό εκφοβισμό, τη σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση, τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και την ψυχοκοινωνική επάρκεια. Ειδικότερα, η

ομάδα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ αναμένεται να εμφανίσει υψηλότερο μέσο όρο ως προς τον σχολικό και τον διαδικτυακό εκφοβισμό, τη σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση, την υιοθέτηση στρατηγικών συναισθήματος και αποστασιοποίησης και τον χαμηλότερο μέσο όρο όσον αφορά στην ψυχοκοινωνική επάρκεια. Αντιθέτως, οι μαθητές της ΟΕ αναμένεται να εμφανίσουν υψηλότερες τιμές ως προς τη χρήση των στρατηγικών προσέγγισης.

γ) Αναμένεται η σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση να προβλέπουν την ψυχοκοινωνική επάρκεια των μαθητών της ΟΕ τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, διαμέσου των στρατηγικών προσέγγισης και των στρατηγικών εστιασμένων στο συναίσθημα. Ειδικότερα, η σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση αναμένεται να συσχετίζονται αρνητικά με τις στρατηγικές προσέγγισης και την ψυχοκοινωνική επάρκεια και θετικά με τις στρατηγικές συναισθήματος. Παράλληλα, οι στρατηγικές προσέγγισης αναμένεται να συσχετίζονται θετικά με την ψυχοκοινωνική επάρκεια, σε αντίθεση με τις στρατηγικές συναισθήματος που αναμένεται να εμφανίζουν αρνητική συσχέτιση με την εν λόγω μεταβλητή.



Σχήμα 1. Δομικό μοντέλο εξίσωσης της έρευνας για τους μαθητές της ΟΕ.

δ) Τέλος, στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, αναμένεται η σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση να επιδρούν στην ψυχοκοινωνική επάρκεια τόσο άμεσα όσο και έμμεσα διαμέσου των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Αναλυτικότερα, η σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση αναμένεται να συσχετίζονται αρνητικά με την ψυχοκοινωνική επάρκεια και τις στρατηγικές προσέγγισης και θετικά με τις στρατηγικές συναισθήματος και αποστασιοποίησης. Παράλληλα, οι στρατηγικές προσέγγισης αναμένεται να συσχετίζονται θετικά με την ψυχοκοινωνική επάρκεια σε αντίθεση με τις στρατηγικές συναισθήματος και αποστασιοποίησης που θα εμφανίζουν αρνητική συσχέτιση.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το αρχικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 701 μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν στην Ε΄, Στ΄ Δημοτικού και στην Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου σε σχολεία της Αττικής. Η έρευνα διεξήχθη σε σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά τα οποία ανήκουν στην Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως επίσης και στη Διεύθυνση Ανατολικής Αττικής και Πειραιά. Οι περιοχές που ανήκαν τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν με αλφαβητική σειρά οι εξής: Αγία Παρασκευή, Αθήνα, Αιγάλεω, Γαλάτσι, Γέρακας, Ζωγράφου, Κηφισιά, Κορυδαλλός, Νέα Σμύρνη, Νέα Φιλαδέλφεια, Νίκαια, Παλαιό Φάληρο, Πειραιάς, Περιστέρι, Χαϊδάρι, Χολαργός. Το δείγμα που αξιοποιήθηκε στην έρευνα χαρακτηρίζεται ως συμπτωματικό (Παρασκευόπουλος, 1991). Έπειτα από στατιστικούς ελέγχους του δείγματος, αποκλείστηκαν 19 συμμετέχοντες οι οποίοι δεν είχαν ως μητρική γλώσσα τα ελληνικά, γεγονός που θα έθετε υπό αμφισβήτηση τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια. Συνεπώς, το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 682 μαθητές. Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών ήταν 13 ετών και 9 μηνών με τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές να είναι 10 ετών και 2 μηνών και τους μεγαλύτερους 15 ετών και 5 μηνών.

Πίνακας 1

Κατανομή της ΟΕ ως προς το φύλο και τη βαθμίδα

Φύλο	Βαθμίδα					
	Δημοτικό		Γυμνάσιο		Σύνολο	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
Αγόρι	116	20,15	124	21,60	240	41,70
Κορίτσι	147	25,55	188	32,70	335	58,30
Σύνολο	263	45,70	312	54,30	575	100

Από τους 682 μαθητές του δείγματος, οι 575 αποτέλεσαν την Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ). Πιο συγκεκριμένα, στην ΟΕ συμμετείχαν 263 μαθητές Δημοτικού και 312 μαθητές Γυμνασίου. Ως προς το φύλο, 240 ήταν αγόρια και 335 κορίτσια.

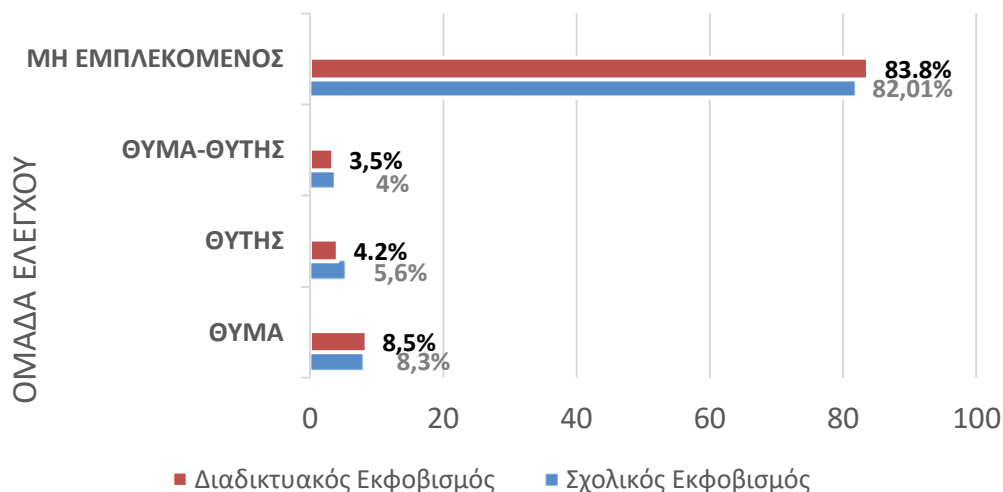
Πίνακας 2

Κατανομή των μαθητών με ΔΕΠ-Υ ως προς το φύλο και τη βαθμίδα

Φύλο	Βαθμίδα					
	Δημοτικό		Γυμνάσιο		Σύνολο	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
Αγόρι	34	31,80	40	37,40	74	69,20
Κορίτσι	12	11,20	21	19,60	33	30,80
Σύνολο	46	43,00	61	57,00	107	100

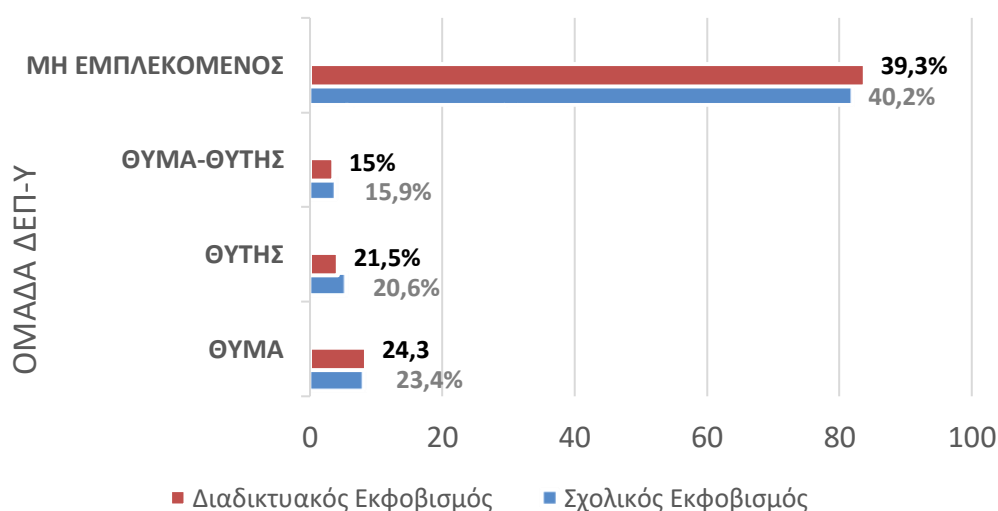
Από το σύνολο του δείγματος, 107 μαθητές είχαν διάγνωση Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα από αναγνωρισμένο Δημόσιο Φορέα, ΚΕ.Σ.Υ. (πρώην ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) ή Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο. Από αυτούς οι 46 φοιτούσαν στο Δημοτικό, ενώ οι 61 στο Γυμνάσιο. Σχετικά με το φύλο, 74 μαθητές ήταν αγόρια και 33 κορίτσια.

Όσον αφορά στη θέση των μαθητών του δείγματος σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, από τους 682 μαθητές το 10,7% (N=73) ήταν θύματα, το 7,9% (N=54) θύτες, το 5,9% (N=40) θύματα/θύτες, ενώ το 75,5% (N=521) ήταν μη εμπλεκόμενοι. Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά στη θέση τους σε φαινόμενα διαδικτυακού εκφοβισμού το 11% (N=75) ήταν θύματα, το 6,9% (N=47) θύτες, το 5,3% θύματα/θύτες, ενώ το 76,8% (N=524) μη εμπλεκόμενοι.



Σχήμα 2. Ποσοστά ομάδων εμπλοκής σε φαινόμενα σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού στην ΟΕ

Πιο συγκεκριμένα στην ΟΕ, από τους 575 συμμετέχοντες το 8,3% των μαθητών (N=48) ήταν θύματα, το 5,6% (N=32) θύτες, το 4% (N=23) θύματα/θύτες, ενώ το 82,01% (N= 472) ήταν μη εμπλεκόμενοι. Σχετικά με τη θέση τους σε φαινόμενα διαδικτυακού εκφοβισμού, το 8,5% (N=49) ήταν θύματα, 4,2% (N=24) θύτες, 3,5% (N=20) είχε διττό ρόλο, ενώ το 83,8% (N=482) εντάχθηκε στην ομάδα των μη εμπλεκόμενων.



Σχήμα 3. Ποσοστά ομάδων εμπλοκής σε φαινόμενα σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού στην ομάδα ΔΕΠ-Υ.

Όσον αφορά στους μαθητές με ΔΕΠΥ, από τους 107 μαθητές το 23,4% (N= 25) ήταν θύματα σχολικού εκφοβισμού, το 20,6% (N=22) θύτες, το 15,9% (N=17) θύτες/θύματα, ενώ το 40,2% (N=43) ήταν μη εμπλεκόμενοι. Αντίστοιχα για τον διαδικτυακό εκφοβισμό 24,3% (N= 26) ήταν θύματα, 21,5% (N=23) θύτες, 15% (N=16) θύματα και θύτες, ενώ το 39,3% (N=42) ήταν μη εμπλεκόμενοι.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χορηγήθηκαν στους μαθητές ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Τα ερωτηματολόγια αφορούσαν α) στον σχολικό εκφοβισμό, β) στον διαδικτυακό εκφοβισμό, γ) στην ψυχοκοινωνική επάρκεια, δ) στις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και στ) σε δημογραφικά στοιχεία. Στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού/Θυματοποίησης (The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, [OBVQ], (Olweus, 1996, 2006. Solberg & Olweus, 2003). Το Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού/Θυματοποίησης αποτελεί την ελληνική μετάφραση και προσαρμογή του παραπάνω ερωτηματολογίου, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες στον ελλαδικό χώρο (Kyriakides, Kaloyirou, & Lindsay, 2006. Plexousakis, Kourkoutas, Giovazolias, Chatira, & Nikolopoulos, 2019. Politis, Bellou, Belbasis, & Skarinakis, 2014. Sapouna, 2008). Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει την έννοια του σχολικού εκφοβισμού και περιλαμβάνει 39 ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας Likert, οι οποίες αξιολογούν διάφορες όψεις του εκφοβισμού και της θυματοποίησης όπως: σωματικός, λεκτικός, φυλετικός/ρατσιστικός, αποκλεισμό από δραστηριότητες και παρέες, κλοπή/καταστροφή πραγμάτων και διάδοση ψεμάτων και φημών. Επιπλέον, μέσω του εν λόγω ερωτηματολογίου αξιολογείται η διάρκεια και η συχνότητα των

συμπεριφορών, προκειμένου να διαχωριστεί ένα περιστασιακό γεγονός από μια πραγματική εκφοβιστική συμπεριφορά.

Το ερωτηματολόγιο διαρθρώνεται σε δύο υποκλίμακες. Οι κλίμακες αυτές εξετάζουν α) την τάση για θυματοποίηση και β) την τάση για εκφοβισμό. Ενδεικτικά παραδείγματα για τη θυματοποίηση αποτελούν οι προτάσεις: *«Οι άλλοι μαθητές με άφηναν έξω από τις δραστηριότητές τους επίτηδες, με απέκλειαν από τις παρέες τους ή με αγνοούσαν τελείως», «Οι άλλοι μαθητές έλεγαν ψέματα ή διέδιδαν ψεύτικες φήμες για εμένα και προσπαθούσαν να κάνουν τους άλλους να με αντιπαθήσουν», «Με ενοχλούσαν με άσχημους χαρακτηρισμούς, σχόλια ή χειρονομίες».* Αντιστοίχως, αντιπροσωπευτικές προτάσεις που αξιολογούν τον εκφοβισμό είναι: *«Έβρισα κάποιον/α μαθητή/τρια, τον/την πείραξα με τρόπο που τον/την πλήγωσε», «Τον/την χτύπησα, κλότσησα, έσπρωξα, τον/την τραβολόγησα ή τον/την κλείδωσα μέσα», «Πήρα χρήματα ή άλλα πράγματα από αυτόν/αυτήν ή κατέστρεψα τα υπάρχοντά του/της».*

Η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε ομάδες α) Θύμα, β) Θύτης, γ) Θύτης/Θύμα, δ) Μη εμπλεκόμενος προκύπτει ανάλογα με την απάντησή τους σε δύο ερωτήσεις κλειδιά. Οι μαθητές επιλέγουν να απαντήσουν στις δύο αυτές ερωτήσεις σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 (*δεν έχει συμβεί τους τελευταίους μήνες*) έως το 5 (*αρκετές φορές την εβδομάδα*). Για την κατηγοριοποίηση στις αντίστοιχες ομάδες χρησιμοποιήθηκε το προτεινόμενο κριτήριο προηγούμενων ερευνών (*2 ή 3 φορές τον μήνα=3*) (Solberg & Olweus, 2003. Sapouna, 2008. Wang et al., 2011). Υψηλοί βαθμοί στις δύο αυτές ερωτήσεις εκφράζουν συχνό εκφοβισμό και θυματοποίηση. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α όσον αφορά στην θυματοποίηση ήταν 0,92 για την ΟΕ και 0,87 για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Όσον αφορά στον εκφοβισμό ήταν 0,92 και 0,94 αντίστοιχα.

Επιπροσθέτως, το ερωτηματολόγιο διερευνά τον βαθμό στον οποίο οι δάσκαλοι, οι συνομήλικοι και οι γονείς είναι ενήμεροι για αυτές τις εκφοβιστικές συμπεριφορές και κατά πόσο αντιδρούν σε αυτές. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα είναι οι ερωτήσεις: *«Πόσο συχνά οι δάσκαλοι ή άλλοι ενήλικες στο σχολείο προσπαθούν να σταματήσουν την ενόχληση ενός μαθητή τη στιγμή που συμβαίνει», «Πόσο συχνά οι άλλοι μαθητές προσπαθούν να σταματήσουν την ενόχληση ενός μαθητή τη στιγμή που συμβαίνει;», «Έχει επικοινωνήσει με το σχολείο κάποιος ενήλικος από το σπίτι τους τελευταίους δύο μήνες, για να σταματήσουν να σε ενοχλούν;»*. Επιπλέον, μέσω του ερωτηματολογίου εξετάζονται οι χώροι που εκτυλίσσεται η εκφοβιστική συμπεριφορά και τα συναισθήματα που προκαλούνται στους μαθητές. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι: *«Σε ποιο χώρο σε έχουν ενοχλήσει;», «Όταν βλέπεις να ενοχλείται ένας συμμαθητής σου στο σχολείο τι αισθάνεσαι ή τι σκέφτεσαι;», «Πόσο συχνά φοβάσαι ότι θα ενοχληθείς από άλλους μαθητές στο σχολείο σου;»*.

Ερωτηματολόγιο διαδικτυακού εκφοβισμού (Cyberbullying Questionnaire, Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett, 2006). Για την αξιολόγηση του διαδικτυακού εκφοβισμού χορηγήθηκε η συντομευμένη μορφή του Cyberbullying Questionnaire, (Karatzia & Sygkollitou, 2007) η οποία διατηρεί τα ειδικά χαρακτηριστικά του πρωτότυπου (Smith et al., 2006).

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο κατασκευής του ερωτηματολογίου Εκφοβισμού/Θυματοποίησης του Olweus, (1996) και στην πρωτότυπη του μορφή περιλαμβάνει 88 ερωτήσεις, διερευνώντας επτά κατηγορίες του ηλεκτρονικού/διαδικτυακού εκφοβισμού εντός και εκτός του σχολείου. Συγκεκριμένα, εκφοβισμό μέσω α) ηλεκτρονικών γραπτών μηνυμάτων (sms), β) τηλεφωνικών κλήσεων, γ) αποστολής οπτικοακουστικού εκφοβιστικού υλικού, δ) ηλεκτρονικής αλληλογραφίας

(e-mail), ε) περιβαλλόντων συζήτησης (chat rooms), στ) άμεσων μηνυμάτων (instant messaging) και ζ) ιστοσελίδων.

Στη συντομευμένη του μορφή το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συνολικά 36 ερωτήσεις και αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο ελέγχει τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό μέσω κινητού τηλεφώνου και το δεύτερο μέσω του διαδικτύου. Αρχικά, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν αν διαθέτουν κινητό τηλέφωνο και αν χρησιμοποιούν το διαδίκτυο. Στην περίπτωση όπου απαντήσουν αρνητικά και στις δύο ερωτήσεις, υπάρχει γραπτή οδηγία να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, ενώ σε οποιαδήποτε άλλη επιλογή μπορούν να απαντήσουν σε όλες. Ακολουθώς, παρουσιάζεται η έννοια του διαδικτυακού εκφοβισμού, έτσι όπως εκδηλώνεται μέσω των κινητών τηλεφώνων και μέσω του διαδικτύου. Οι επόμενες δύο ερωτήσεις εξετάζουν τη θέση των μαθητών σε φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης, όπου καλούνται να επιλέξουν σε διαβαθμισμένη κλίμακα Likert από 1 (*δεν με έχουν εκφοβίσει τους τελευταίους δύο μήνες*) έως 5 (*πολλές φορές την εβδομάδα*) και από 1 (*δεν έχω εκφοβίσει τους τελευταίους μήνες*) έως 5 (*πολλές φορές την εβδομάδα*). Υψηλοί βαθμοί στις παραπάνω ερωτήσεις χαρακτηρίζουν υψηλή συχνότητα θυματοποίησης και εκφοβισμού αντιστοίχως. Για την κατηγοριοποίηση των ομάδων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο προγενέστερων ερευνών του (2 ή 3 φορές το μήνα=3), προκειμένου να είναι συμβατό και με το προτεινόμενο κριτήριο του διαχωρισμού των ομάδων του ερωτηματολογίου Εκφοβισμού/Θυματοποίησης στο οποίο και βασίστηκε η κατασκευή του (Kowalski, & Limber, 2013. Slonje & Smith, 2008. Smith et al., 2008. Solberg & Olweus, 2003). Παράλληλα, ελεγχεται ο τρόπος άσκησης ηλεκτρονικού εκφοβισμού και βίωσης ηλεκτρονικής θυματοποίησης, με ενδεικτικές προτάσεις: «*Ειδικότερα, έχω εκφοβίσει με γραπτά μηνύματα*», «*Ειδικότερα, με έχουν εκφοβίσει με εικόνες/φωτογραφίες ή βίντεο*». Επιπλέον, μέσω του ερωτηματολογίου, δύναται να ελεγχθεί αν οι μαθητές έχουν ακούσει να συμβαίνουν τέτοια περιστατικά και

καλούνται να απαντήσουν με 1 (ναι) ή 2 (όχι), αν το έχουν αναφέρει και σε ποιους, από 1 (καθηγητή/τρια) έως 6 (δεν το είπα σε κανέναν), όπως επίσης ζητήθηκε η γνώμη τους για τις επιπτώσεις του ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε σχέση με τον «παραδοσιακό», έτσι όπως περιγράφηκε στην αρχή από 1 (έχει λιγότερες επιπτώσεις για το θύμα) έως 4 (δεν ξέρω). Ενδεικτικές προτάσεις που εξετάζουν τα παραπάνω είναι: « Έχεις ακούσει να συμβαίνει ηλεκτρονικός εκφοβισμός μέσω κινητού τηλεφώνου ή μέσω διαδικτύου μέσα ή και έξω από το σχολείο ή στον κύκλο των φίλων σου τους τελευταίους 2 μήνες;», «Αν έχεις ακούσει το έχεις αναφέρει σε κάποιον;», «Κατά τη γνώμη σου ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός σε σύγκριση με το «συνήθη», «παραδοσιακό» εκφοβισμό (δηλαδή κατά πρόσωπο εκφοβισμό ή με διάδοση φημών, όπως περιγράφηκε στην αρχή) έχει λιγότερες επιπτώσεις για το θύμα;». Ακολούθως, εξετάζεται η θυματοποίηση σχετικά με το φύλο που εκφοβίζει, την τάξη που φοιτά, το πλήθος των μαθητών, τη διάρκεια και αν το θύμα έχει ενημερώσει κάποιον. Επιπλέον, ελέγχεται η γνώμη των συμμετεχόντων για την απαγόρευση των ηλεκτρονικών μέσων ως μέτρο περιορισμού του εκφοβισμού. Ο δείκτης αξιοπιστίας για τη θυματοποίηση εμφάνισε ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία. Συγκεκριμένα, ο δείκτης Cronbach's ήταν 0,85 τόσο για την ΟΕ όσο και για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Όσον αφορά στον εκφοβισμό ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν 0.89 για την ΟΕ και 0.86 για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής παιδιών σχολικής ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου και συν., 2008β). Για την αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων χορηγήθηκε το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε παράγοντες: την κοινωνική, τη σχολική και τη συναισθηματική επάρκεια, τα προβλήματα συμπεριφοράς και την αυτοαντίληψη. Το ερωτηματολόγιο αξιολογεί τις ικανότητες και τις δυσκολίες των μαθητών στους προαναφερθέντες τομείς και ειδικότερα, καταγράφει τα ψυχοκοινωνικά

τους χαρακτηριστικά και αποδίδει το προφίλ τους που αφορά στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή στους εν λόγω παράγοντες.

Το Τεστ αποτελείται από τρεις κλίμακες, εκ των οποίων οι δύο συμπληρώνονται από τους εκπαιδευτικούς, ενώ η τρίτη συμπληρώνεται από τους μαθητές. Στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκε η κλίμακα αυταναφοράς μαθητών, η οποία συνολικά περιλαμβάνει 115 προτάσεις για τους πέντε παράγοντες. Ωστόσο, στην εν λόγω μελέτη διερευνήθηκαν οι τέσσερις παράγοντες της κοινωνικής, συναισθηματικής, σχολικής επάρκειας και της αυτοαντίληψης. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert κατά πόσο τους αντιπροσωπεύει η κάθε πρόταση από το 1 (*καθόλου*) έως το 5 (*πάρα πολύ*).

Η κοινωνική επάρκεια αποτελεί την ικανότητα της αλληλεπίδρασης με τους άλλους σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί, λειτουργικοί και μη επιβλαβείς (Χατζηχρήστου και συν., 2008α). Η υποκλίμακα της κοινωνικής επάρκειας περιλαμβάνει 25 προτάσεις και ελέγχει τρεις διαστάσεις, με πρώτη τις δεξιότητες διεκδίκησης/ηγετικές ικανότητες, οι οποίες αφορούν τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ηγετικό ρόλο στη διαπροσωπική τους επικοινωνία και εξετάζονται με επτά προτάσεις. Ενδεικτικά παραδείγματα προτάσεων είναι: *«Ξεκινάω μια συζήτηση/δραστηριότητα και ζητάω τη συμμετοχή των άλλων»*, *«Συχνά με επιλέγουν ως αρχηγό»*. Επίσης, τη δεύτερη διάσταση αποτελεί η διαπροσωπική επικοινωνία, η οποία αναφέρεται σε συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς που οδηγούν σε επιθυμητά κοινωνικά αποτελέσματα για το άτομο που τις χρησιμοποιεί και ελέγχεται από 10 προτάσεις με αντιπροσωπευτικά παραδείγματα: *«Όταν έχω κάποιο πρόβλημα, συνήθως ζητάω βοήθεια»*, *«Προσφέρω βοήθεια στα άλλα παιδιά»*. Τέλος, περιλαμβάνει τη συνεργασία με συνομήλικους, η οποία αποτελεί το βαθμό στον οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους συνομηλικούς τους για έναν σκοπό. Η διάσταση ελέγχεται από οκτώ προτάσεις με ενδεικτικά παραδείγματα: *«Ανταποκρίνομαι θετικά όταν με καλούν τα*

άλλα παιδιά σε δραστηριότητες», «Ζητώ από άλλα παιδιά να παίζουν μαζί μου». Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α για τον παράγοντα της κοινωνικής επάρκειας για τους μαθητές της ΟΕ ήταν 0,86 και 0,94 για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Η δεύτερη υποκλίμακα εξετάζει τη συναισθηματική επάρκεια, η οποία ορίζεται ως η μαθημένη δυνατότητα η οποία προϋποθέτει συγκεκριμένες ικανότητες, όπως την ικανότητα αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων και αυτές της κοινωνικής επίγνωσης και διαχείρισης σχέσεων (Goleman, 2001). Η υποκλίμακα της συναισθηματικής επάρκειας περιλαμβάνει 18 προτάσεις και ελέγχει τρεις διαστάσεις α) τον αυτοέλεγχο, β) τη διαχείριση συναισθημάτων και γ) την ενσυναίσθηση. Μέσω της υποκλίμακας αυτής αξιολογείται η ικανότητα των μαθητών ως προς την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων των ίδιων, αλλά και του περιβάλλοντος στο οποίο δραστηριοποιούνται. Επίσης, ελέγχεται η ικανότητά τους ως προς τη χρήση ενδεδειγμένων στρατηγικών όσον αφορά στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους και την αντιμετώπιση του στρες. Ειδικότερα, η διάσταση του αυτοελέγχου εξετάζει κατά πόσο οι μαθητές είναι ικανοί να ελέγχουν τα συναισθήματά τους με τρόπο αποδεκτό από τα κοινωνικά δεδομένα. Ο αυτοέλεγχος διερευνάται μέσω πέντε προτάσεων με ενδεικτικά παραδείγματα: *«Συνήθως, δυσκολεύομαι να διατηρήσω την ψυχραιμία μου», «Θυμώνω με το παραμικρό».* Η διάσταση της διαχείρισης των συναισθημάτων αξιολογεί την επίγνωση της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών και ελέγχει την ένταση και τον βαθμό έκφρασης των συναισθημάτων τους με βάση τις κοινωνικές συνθήκες. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει οκτώ προτάσεις, όπως: *«Εκφράζω με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά μου», «Καταλαβαίνω πότε οι άνθρωποι είναι αναστατωμένοι, ακόμα κι όταν δε λένε τίποτα».* Η διάσταση της ενσυναίσθησης διερευνά την ικανότητα να αναγνωρίζονται και να κατανοούνται τα συναισθήματα των άλλων. Ειδικότερα, ελέγχεται με πέντε προτάσεις, όπως οι ακόλουθες: *«Μπορώ να διακρίνω πότε κάποιος από τους φίλους μου είναι*

λυπημένος», *«Συμμετέχω και στηρίζω τα άλλα παιδιά σε δύσκολες καταστάσεις»*. Ο παράγοντας της συναισθηματικής επάρκειας εμφάνισε ικανοποιητική αξιοπιστία με τον δείκτη Cronbach's α να είναι για τους μαθητές της ΟΕ 0,78, ενώ για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ ήταν 0,75.

Η υποκλίμακα της σχολικής επάρκειας περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις και διερευνά τρεις διαστάσεις. Ως σχολική επάρκεια λογίζεται ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής έχει κατακτήσει και χρησιμοποιεί όλες εκείνες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, διερευνά τα κίνητρα που ελέγχονται με 12 προτάσεις και αφορούν στο βαθμό στον οποίο ο μαθητής κινητοποιείται και προσπαθεί για την επίτευξη ενός στόχου. Χαρακτηριστικά παραδείγματα της διάστασης είναι οι προτάσεις: *«Όταν αρχίσω κάτι, θέλω οπωσδήποτε να το ολοκληρώσω»*, *«Είναι πιο σημαντικό για μένα να καταλαβαίνω τα μαθήματα από το να παίρνω μόνο καλούς βαθμούς»*. Επίσης, εξετάζει την οργάνωση/σχεδιασμό, που περιλαμβάνει συμπεριφορές οι οποίες ενισχύουν τον μαθητή να εφαρμόσει στρατηγικές για την επίτευξη ενός στόχου, να λαμβάνει αποφάσεις, διακρίνοντας το σημαντικό από το επουσιώδες και να ολοκληρώνει μια δραστηριότητα στον προβλεπόμενο χρόνο. Η οργάνωση/σχεδιασμός ελέγχεται από οκτώ προτάσεις με ενδεικτικά παραδείγματα: *«Ακολουθώ ένα πρόγραμμα σε ό,τι κάνω»*, *«Δυσκολεύομαι να υπολογίσω σωστά το χρόνο που χρειάζεται μια εργασία»*. Τέλος, η εν λόγω υποκλίμακα αξιολογεί τη σχολική αποτελεσματικότητα, στην οποία περιλαμβάνονται συμπεριφορές που βοηθούν τους μαθητές να είναι αποτελεσματικοί στο σχολείο, όπως την επιμέλεια και την αυτορρύθμιση. Η σχολική αποτελεσματικότητα αξιολογείται από 10 προτάσεις όπως: *«Ακολουθώ τους κανόνες του σχολείου και της τάξης»*, *«Όταν ρωτάει κάτι η δασκάλα/ος, απαντάω ή προσπαθώ να απαντήσω»*. Ο παράγοντας της σχολικής επάρκειας εμφάνισε υψηλή εσωτερική αξιοπιστία με τιμή για την ΟΕ στο 0,76, ενώ για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ ήταν 0,78.

Τέλος, η υποκλίμακα της αυτοαντίληψης αξιολογεί την αντίληψη των μαθητών σχετικά με τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες, τη σχολική επίδοση και τη γενική εικόνα του εαυτού. Περιλαμβάνει 26 προτάσεις, εξετάζοντας τέσσερις διαστάσεις. Ειδικότερα, επικεντρώνεται στην αντίληψη για την ικανότητα στη Γλώσσα, η οποία περιλαμβάνει έξι προτάσεις και διερευνά την αντίληψη που έχουν οι μαθητές για την ικανότητα και την επίδοσή τους στην ανάγνωση, την ορθογραφία και γενικά στα γλωσσικά μαθήματα. Ενδεικτικά παραδείγματα είναι: *«Είμαι καλός στην ορθογραφία»*, *«Περιμένω με χαρά την ώρα της Γλώσσας»*. Επιπρόσθετα, περιλαμβάνει την αντίληψη για την ικανότητα στα Μαθηματικά, η οποία αξιολογεί με πέντε προτάσεις την αντίληψη των μαθητών για την ικανότητα και την επίδοση στα μαθηματικά, με ενδεικτικά παραδείγματα: *«Είμαι καλός στα Μαθηματικά»*, *«Όταν διαβάζω κάτι στα Μαθηματικά το μαθαίνω γρήγορα»*. Παράλληλα, μέσω της υποκλίμακας της αυτοαντίληψης αξιολογείται η αντίληψη για την ικανότητα μάθησης, η οποία ελέγχει με επτά προτάσεις την ατομική εκτίμηση των μαθητών για την ικανότητα μάθησης, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τις προτάσεις: *«Δυσκολεύομαι σε σύνθετες, περίπλοκες εργασίες του σχολείου»*, *«Θεωρώ τον εαυτό μου καλό/ή μαθητή/τρια»*. Τέλος, στην υποκλίμακα περιλαμβάνεται η διάσταση της γενικής αυτοεκτίμησης, η οποία αξιολογεί με οκτώ προτάσεις την εκτίμηση των μαθητών για τον εαυτό τους γενικά, με ενδεικτικά παραδείγματα τις ακόλουθες: *«Νιώθω ότι έχω αρκετά προτερήματα»*, *«Γενικά, είμαι περήφανος/η για πολλά πράγματα»*. Ο παράγοντας της αυτοαντίληψης εμφάνισε εσωτερική αξιοπιστία με τιμή για την ΟΕ 0,73, ενώ για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ ήταν 0,79.

Ερωματολόγιο Στρατηγικών Αντιμετώπισης Αγχωγόνων Καταστάσεων (Self-Report Coping Scale, [SRCS], Causey & Dubow, 1992. Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002). Η αντιμετώπιση αγχωγόνων καταστάσεων αναφέρεται στις μεταβαλλόμενες γνωστικές και συμπεριφορικές προσπάθειες του ατόμου να διαχειριστεί

συγκεκριμένες εσωτερικές ή και εξωτερικές απαιτήσεις, οι οποίες θέτουν σε δοκιμασία τις δυνατότητές του (Lazarus & Folkman, 1984. Lazarus, 2006). Το ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Αντιμετώπισης Αγχогόνων Καταστάσεων [SRCS] αξιολογεί τις επιλεγόμενες στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές, όταν αντιμετωπίζουν μια αγχογόνο κατάσταση. Το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο (Causey & Dubow, 1992) περιλαμβάνει 40 προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται σε συγκεκριμένες στρατηγικές. Προσαρμογές του πρωτότυπου ερωτηματολογίου έχουν αξιοποιηθεί σε σχετικές έρευνες, οι οποίες διατηρούν τα χαρακτηριστικά και την κατασκευαστική του δομή (Andreou, 2001. Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002. Kristensen & Smith, 2003. Wright et al., 2010).

Στην παρούσα έρευνα, για την αξιολόγηση της χρήσης των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, χορηγήθηκε η τροποποιημένη μορφή του εργαλείου (Wright et al., 2010). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 29 προτάσεις και ελέγχει τις στρατηγικές που επιλέγουν οι μαθητές, όταν αντιμετωπίζουν μία στρεσογόνο κατάσταση, ενώ αποτελείται από έξι υποκλίμακες που αφορούν στις στρατηγικές: α) επίλυσης του προβλήματος, β) αναζήτησης κοινωνικής υποστήριξης, γ) εσωτερίκευσης, δ) εξωτερίκευσης, ε) απόσπασης, και στ) υποτίμησης/υποβάθμισης του αγχογόνου παράγοντα (Wright et al., 2010). Ειδικότερα, στην αρχή του ερωτηματολογίου περιγράφεται μια συγκεκριμένη αποκλίνουσα, επιθετική και αγχογόνος κατάσταση, στην οποία οι μαθητές καλούνται να φανταστούν ότι γίνονται αποδέκτες της. Η συγκεκριμενοποίηση του περιστατικού βοηθάει τους μαθητές να απαντήσουν εστιασμένα, αποφεύγοντας τις απαντήσεις εκείνες οι οποίες θα αποκρίνονταν σε ένα ευρύ και άγνωστο φάσμα αγχογόνων καταστάσεων (Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002). Στη συνέχεια, καλούνται να απαντήσουν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 (ποτέ) έως το 5 (πάντα) πόσο συχνά χρησιμοποιούν τις στρατηγικές αυτές.

Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε 62 μαθητές, ούτως ώστε να γίνει έλεγχος της αξιοπιστίας του και να διορθωθούν τυχόν ασάφειες στη διατύπωση. Έπειτα από την πιλοτική χορήγηση, εφόσον το ερωτηματολόγιο εμφάνισε ικανοποιητική αξιοπιστία, έγιναν μικρές συντακτικές διορθώσεις και οριστικοποιήθηκε η τελική του μορφή.

Για να διερευνηθεί η παραγοντική δομή της ελληνικής εκδοχής της κλίμακας έγινε διερευνητική ανάλυση παραγόντων (Exploratory Factor Analysis). Σύμφωνα με τον προκαταρκτικό έλεγχο, τηρούνταν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για να πραγματοποιηθεί η εν λόγω ανάλυση. Ειδικότερα, μεταξύ των μεταβλητών υπήρξαν αρκετές συνάφειες $0,30 < r < 0,80$, ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= 0,88) ήταν άνω του 0,80 (Kim & Mueller, 1978) και ο δείκτης σφαιρικότητας του Bartlett ήταν στατιστικά σημαντικός ($\chi^2(406)=14935,69$, $p<.000$). Η διερευνητική ανάλυση ανέδειξε την ύπαρξη έξι παραγόντων, όπως στο κατασκευαστικό ερωτηματολόγιο, με ιδιοτιμές πάνω από 1. Αξιοποιώντας το Scree Test (Cattell, 1966), αποφασίστηκε να κρατηθούν τρεις παράγοντες. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (Varimax) και το συνολικό ποσοστό της εξηγούμενης διασποράς ήταν 52.44%. Όλες οι παραγοντικές φορτίσεις ήταν υψηλότερες του αποδεκτού ορίου 0,30 με τα ερωτήματα να εμφανίζουν υψηλή φόρτιση κυρίως σε έναν παράγοντα, ενώ παρατηρήθηκαν λίγες χαμηλές ενδοφορτίσεις.

Βάσει της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων, οι τρεις παράγοντες που διαμορφώθηκαν εμφάνισαν ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's α από 0,86 έως 0,92. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας αποτελούταν από 11 προτάσεις οι οποίες ανήκουν στις *στρατηγικές προσέγγισης* με ενδεικτικά παραδείγματα: «Προσπαθώ να σκεφτώ διάφορους τρόπους να λύσω το πρόβλημα», «Ζητάω σε κάποιον από την οικογένειά μου να με συμβουλευθεί». Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α για

τους μαθητές της ΟΕ ήταν 0,92 και για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ 0,90. Ο δεύτερος παράγοντας περιελάμβανε οκτώ προτάσεις οι οποίες ανήκουν στις *στρατηγικές συναισθήματος* με αντιπροσωπευτικά παραδείγματα: *«Αισθάνομαι διαρκώς φόβο ότι θα συμβεί ξανά»*, *«Φωνάζω δυνατά για να εκτονωθεί ο θυμός μου»*. Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν 0,86 για την ΟΕ και 0,88 για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Τέλος, ο τρίτος παράγοντας περιελάμβανε 10 προτάσεις οι οποίες αντιστοιχούν στις *στρατηγικές αποστασιοποίησης*. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν τα εξής: *«Κρατάω τον εαυτό μου απασχολημένο με άλλα πράγματα, για να μην ανησυχώ για το πρόβλημα»*, *«Θα σκεφτώ ότι δεν έγινε και κάτι σοβαρό»*. Ο δείκτης αξιοπιστίας τόσο για τους μαθητές της ΟΕ όσο και για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ ήταν 0,88.

Η ανάδειξη των τριών παραγόντων συνάδει με το θεωρητικό πλαίσιο των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, σύμφωνα με το οποίο οι στρατηγικές δύνανται να κατηγοριοποιηθούν αρχικά σε στρατηγικές προσέγγισης, οι οποίες επικεντρώνονται στην κινητοποίηση του ατόμου να αλλάξει ή να ελέγξει τον εαυτό του ή το περιβάλλον του και να προσδιορίσει εκ νέου τη σχέση του με αυτό. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι στρατηγικές επίλυσης του προβλήματος και κοινωνικής υποστήριξης. Τη δεύτερη κατηγορία αποτελούν οι στρατηγικές που εστιάζουν στο συναίσθημα περιλαμβάνοντας στρατηγικές όπως η εσωτερίκευση και η εξωτερίκευση, ενώ την τελευταία κατηγορία αποτελούν οι στρατηγικές που οδηγούν στην αποστασιοποίηση του ατόμου από τη στρεσογόνο συνθήκη, όπως η απόσπαση και η υποτίμηση του αγχογόνου παράγοντα (Lazarus, 1981. Causey & Dubow, 1992. Wright, 2010).

Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων. Στην πρώτη σελίδα του συνολικού ερωτηματολογίου περιλαμβάνονταν ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων κλειστού τύπου που αφορούσαν στο φύλο, την ημερομηνία γέννησης, το σχολείο και την τάξη φοίτησης.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της έρευνας στα σχολεία χορηγήθηκε άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, έπειτα από τη σχετική γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Συγκεκριμένα, χορηγήθηκε η (Φ15/32758/61307/Δ1), για τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και η (37101/Δ2) για τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα ερωτηματολόγια της έρευνας χορηγήθηκαν σε μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης Δημοτικού και της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης Γυμνασίου που φοιτούσαν σε 29 σχολεία της Αττικής. Η επιλογή των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα έγινε από διάφορες περιοχές της Αττικής. Στο δείγμα επιλέχθηκε να συμμετάσχουν και σχολεία τα οποία διέθεταν τμήματα ένταξης, προκειμένου να εντοπιστούν, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης, μαθητές με διάγνωση ΔΕΠ-Υ από Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο ή ΚΕ.Σ.Υ. (πρώην ΚΕ.Δ.Δ.Υ.). Για τη διεξαγωγή της έρευνας στα σχολεία, υπήρξε επικοινωνία με τους διευθυντές/τριες αυτών, όπου ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στα εν λόγω σχολεία, όπου με αποστολή ενημερωτικής επιστολής προς τους γονείς, ζητήθηκε η ενυπόγραφη έγκρισή τους, για τη συμμετοχή των μαθητών. Η ενημερωτική επιστολή περιελάμβανε τον σκοπό της έρευνας, τον τρόπο συλλογής δεδομένων με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς και τους αριθμούς της χορηγηθείσας άδειας του Υ.ΠΑΙ.Θ. Επιπλέον, υπογραμμίστηκε η τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και το δικαίωμα απόσυρσης αυτών από την έρευνα, σε οποιοδήποτε σημείο της διεξαγωγής της. Στη συνέχεια, προγραμματίστηκαν με τις Διευθύνσεις των σχολείων οι προκαθορισμένες μέρες και ώρες διεξαγωγής της έρευνας. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων ήταν ομαδική και πραγματοποιήθηκε στην τάξη από τον ερευνητή σε πρωινές ώρες λειτουργίας των σχολείων κατά το ωρολόγιο πρόγραμμά τους. Για την συμπλήρωσή τους αξιοποιήθηκαν δύο διδακτικές ώρες.

Στην αρχική σελίδα του συνολικού ερωτηματολογίου αναγράφονταν διευκρινίσεις και σχετικές οδηγίες συμπλήρωσης για τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον φορέα της έρευνας, τον σκοπό της και τη γενική ερευνητική θεματική του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, πληροφορήθηκαν ότι το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα και ότι οι απαντήσεις τους είναι εμπιστευτικές. Στη συνέχεια, δόθηκαν από τον ερευνητή αναλυτικές οδηγίες και διευκρινίσεις σχετικά με τη συμπλήρωσή του με τη χρήση ενδεικτικών παραδειγμάτων. Καταληκτικά, υπογραμμίστηκε η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα των ειλικρινών απαντήσεων και τονίστηκε ότι αυτές δεν αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης των συμμετεχόντων, αλλά είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τις ανάγκες των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Με την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων, ακολούθησε η καταχώρισή τους στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS και πραγματοποιήθηκαν οι στατιστικές αναλύσεις.

Στατιστικός έλεγχος δεδομένων

Προτού διεξαχθούν οι στατιστικές αναλύσεις, για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων, πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος των δεδομένων. Ειδικότερα, έγινε έλεγχος για την ύπαρξη τιμών εκτός των ορίων των κλιμάκων μέτρησης των εργαλείων. Οι μη αποδεκτές τιμές διορθώθηκαν στις περιπτώσεις εκείνες που επρόκειτο για σφάλματα πληκτρολόγησης. Έπειτα, τα δεδομένα του δείγματος ελέγχθηκαν ως προς την ύπαρξη ελλিপών τιμών, οι οποίες ήταν τυχαίες και δεν ξεπερνούσαν το 3,6 %, ενώ η συμπλήρωσή τους πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο Expectation-Maximization (EM). Παράλληλα, προκειμένου να διενεργηθεί ο απαραίτητος έλεγχος για την ύπαρξη ακραίων τιμών, οι συνολικές βαθμολογίες των συμμετεχόντων μετατράπηκαν σε z-τιμές και μελετήθηκαν τα αντίστοιχα ιστογράμματα και θηκογράμματα. Οι z-τιμές που δεν βρίσκονταν εντός των ορίων της κανονικής κατανομής αντικαταστάθηκαν από την αντίστοιχη μικρότερη ή μεγαλύτερη τιμή εντός ορίων της κατανομής. Συνεπώς,

παρατηρήθηκε πως πληρούνταν οι αρχικές βασικές στατιστικές παραδοχές για τη διεξαγωγή των κατάλληλων πολυμεταβλητών αναλύσεων (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011). Η διασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων για τις υπόλοιπες στατιστικές αναλύσεις που πρόκειται να διεξαχθούν παρουσιάζεται στην αντίστοιχη ενότητα των αποτελεσμάτων.

Ευρήματα

Συγκρίσεις μέσω των όρων μεταξύ των ομάδων εμπλοκής του δείγματος

Διαφορές ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.

Προκειμένου να ελεγχθεί η ερευνητική υπόθεση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων εμπλοκής σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, σχεδιάστηκαν τρία μοντέλα μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή κάθε φορά την ομάδα εμπλοκής και εξαρτημένες μεταβλητές τις στρατηγικές προσέγγισης, τις στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα και τις στρατηγικές αποστασιοποίησης αντίστοιχα. Προτού διενεργηθούν οι στατιστικές αναλύσεις, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για τη διασφάλιση όλων των προϋποθέσεων (έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων, προϋπόθεση ίσων διαστημάτων στις κλίμακες μέτρησης, έλεγχος κανονικότητας των ομάδων του δείγματος, ομοιογένεια κατανομής μέσω του τεστ του Levene).

Πίνακας 3

Συγκρίσεις μέσω των όρων και τυπικές αποκλίσεις των ομάδων εμπλοκής του δείγματος στον σχολικό εκφοβισμό ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων

ΣΤΡ	Σχολικός εκφοβισμός									
	Θύμα		Θύτης		Θύτης/Θύμα		Μη εμπλεκόμενος		F (df=3, 678)	η ² _p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
ΠΡ	2,13 _{αβ}	0,58	2,47 _α	0,57	1,94 _β	0,64	3,57 _γ	0,88	121,67***	0,35
ΣΥΝ	3,39 _α	0,82	2,93 _β	0,39	3,60 _α	0,87	1,95 _γ	0,66	172,73***	0,43
ΑΠ	3,06 _α	0,73	2,85 _β	0,35	2,90 _{αβ}	0,98	2,70 _γ	0,76	48,51**	0,11

Σημείωση 1. Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους σύμφωνα με το post-hoc κριτήριο του Scheffé για $\alpha=0,05$.

Σημείωση 2. ΠΡ= Προσέγγισης, ΣΥΝ= Συναισθήματος, ΑΠ= Αποστασιοποίησης

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Αρχικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μονοπαραγοντικών αναλύσεων διακύμανσης για τις τρεις στρατηγικές βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων εμπλοκής σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ($p < 0,01$). Έπειτα, η μέθοδος των πολλαπλών συγκρίσεων, μέσω της χρήσης του κριτηρίου Scheffé, έδειξε ότι οι μη εμπλεκόμενοι μαθητές υιοθετούσαν περισσότερες στρατηγικές προσέγγισης, λιγότερες στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα και αποστασιοποίησης συγκριτικά με τις άλλες ομάδες. Επίσης, οι μαθητές με τον διττό ρόλο του θύτη/θύματος βρέθηκε να χρησιμοποιούν λιγότερες στρατηγικές προσέγγισης και περισσότερες προσανατολισμένες στο συναίσθημα σε σχέση με τους θύτες. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι τα θύματα οδηγούνται σε μεγαλύτερο βαθμό στην υιοθέτηση στρατηγικών συναισθήματος και αποστασιοποίησης και σε μικρότερο βαθμό στη χρήση στρατηγικών προσέγγισης συγκριτικά με τους θύτες.

Στη συνέχεια, για να ελεγχθεί η ερευνητική υπόθεση σχετικά με την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών αναφορικά με τις τρεις προαναφερθείσες στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων μεταξύ των ομάδων εμπλοκής σε φαινόμενα διαδικτυακού εκφοβισμού αυτή τη φορά, σχεδιάστηκαν εκ νέου τρία μονοπαραγοντικά μοντέλα ανάλυσης διακύμανσης. Τη θέση της ανεξάρτητης μεταβλητής είχε και πάλι η ομάδα εμπλοκής, και ως εξαρτημένη μεταβλητή η εκάστοτε στρατηγική. Εφόσον πραγματοποιήθηκε ο απαραίτητος έλεγχος για τη διασφάλιση των απαιτούμενων προϋποθέσεων, διεξήχθησαν οι σχετικές στατιστικές αναλύσεις.

Πίνακας 4

Συγκρίσεις μέσων όρων και τυπικές αποκλίσεις των ομάδων εμπλοκής του δείγματος στον διαδικτυακό εκφοβισμό ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων

ΣΤΡ	Διαδικτυακός εκφοβισμός								F (df=3, 678)	η_p^2
	Θύμα		Θύτης		Θύτης/Θύμα		Μη εμπλεκόμενος			
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
ΠΡ	2,04 _α	0,66	2,58 _β	0,61	1,96 _α	0,59	3,55 _γ	0,88	116,07***	0,34
ΣΥΝ	3,25 _α	0,81	2,77 _β	0,44	3,73 _γ	0,72	1,99 _δ	0,71	132,61***	0,37
ΑΠ	3,29 _α	0,81	2,72 _β	0,41	2,73 _β	0,99	2,67 _β	0,72	35,57***	0,11

Σημείωση 1. Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους σύμφωνα με το post-hoc κριτήριο του Scheffé για $\alpha=0,05$.

Σημείωση 2. ΠΡ= Προσέγγισης, ΣΥΝ= Συναισθήματος, ΑΠ= Αποστασιοποίησης

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Με βάση τα αποτελέσματα των μονοπαραγοντικών αναλύσεων διακύμανσης παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων εμπλοκής σε φαινόμενα διαδικτυακού εκφοβισμού και για τις τρεις υπό μελέτη στρατηγικές ($p < 0,001$). Αναλυτικότερα, με τη μέθοδο των εκ των υστέρων συγκρίσεων και ειδικότερα με το κριτήριο του Scheffé βρέθηκε ότι οι μη εμπλεκόμενοι μαθητές εμφάνιζαν περισσότερες στρατηγικές προσέγγισης και λιγότερες στρατηγικές συναισθήματος και αποστασιοποίησης συγκριτικά με τις περισσότερες από τις υπόλοιπες ομάδες. Οι θύτες/θύματα χρησιμοποιούσαν περισσότερες στρατηγικές προσανατολισμένες στο συναίσθημα σε σχέση με όλες τις άλλες ομάδες, ενώ οι μαθητές σε ρόλο θύματος υιοθετούσαν σε με μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές αποστασιοποίησης σε σύγκριση με τους μαθητές των άλλων ομάδων.

Διαφορές ως προς την ψυχοκοινωνική επάρκεια. Για να ελεγχθεί η ερευνητική υπόθεση της ύπαρξης σημαντικά στατιστικών διαφορών μεταξύ των ομάδων εμπλοκής σε φαινόμενα σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού ως προς τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής επάρκειας σχεδιάστηκαν δύο μοντέλα πολυμεταβλητής ανάλυσης

διακύμανσης (MANOVA). Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός των δύο μοντέλων περιελάμβανε την κοινωνική, τη συναισθηματική, τη σχολική επάρκεια και την αυτοαντίληψη ως εξαρτημένες μεταβλητές και την ομάδα εμπλοκής σε φαινόμενα της κάθε μορφής εκφοβισμού ως ανεξάρτητη. Στη συνέχεια και στα δύο μοντέλα ελέγχθηκε η διασφάλιση των προϋποθέσεων για την εφαρμογή της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (έλεγχος συντελεστών συσχέτισης, ομοιογένεια συνδιακυμάνσεων) και ακολούθησε η διεξαγωγή της ανάλυσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης του πρώτου μοντέλου με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα εμπλοκής σχολικού εκφοβισμού, εντοπίστηκε μια στατιστικά σημαντική κύρια πολυμεταβλητή επίδραση της ομάδας στην ψυχοκοινωνική επάρκεια των μαθητών, $Wilks' \lambda = 0,556$, $F(12, 1786) = 37,01$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,18$, ενώ η ισχύς για να εντοπίσουμε την επίδραση ήταν 0,98. Έπειτα, αξιοποιήθηκε το Τεστ του Levene για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διακυμάνσεων και στη συνέχεια διεξήχθησαν απλές μονοπαραγοντικές ANOVA, προκειμένου να εντοπιστούν οι εξαρτημένες μεταβλητές στις οποίες επιδρούσε σημαντικά η ομάδα εμπλοκής. Προκειμένου να περιοριστεί η πιθανότητα εμφάνισης σφάλματος Τύπου I, ορίστηκε αυστηρότερο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0,001$ (Pallant, 2010). Στον παρακάτω πίνακα, αξιοποιώντας το κριτήριο Scheffé, παρουσιάζονται αναλυτικά οι τιμές των ομάδων εμπλοκής σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και οι επιμέρους συγκρίσεις, ως προς τις υποκλίμακες της ψυχοκοινωνικής επάρκειας.

Πίνακας 5

Συγκρίσεις μέσων όρων και τυπικές αποκλίσεις των ομάδων εμπλοκής του δείγματος στον σχολικό εκφοβισμό ως προς την ψυχοκοινωνική επάρκεια

Ψ.Ε.	Σχολικός εκφοβισμός								F (df=3,678)	η_p^2
	Θύμα		Θύτης		Θύτης/Θύμα		Μη εμπλεκόμενος			
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
KOIN	2,66 _{αβ}	0,58	2,69 _α	0,57	2,38 _β	0,57	3,61 _γ	0,49	165,55***	0,42
ΣΥΝ	2,76 _α	0,56	2,75 _α	0,41	2,68 _α	0,48	3,31 _β	0,43	69,32***	0,24
ΣΧ	2,82 _α	0,43	2,81 _α	0,33	2,73 _β	0,45	3,33 _γ	0,33	100,59***	0,31
ΑΥΤ	2,70 _α	0,50	2,57 _α	0,37	2,57 _α	0,56	3,29 _β	0,42	101,21***	0,31

Σημείωση 1. Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους σύμφωνα με το post-hoc κριτήριο του Scheffé για $\alpha=0,05$.

Σημείωση 2. KOIN= Κοινωνική Επάρκεια, ΣΥΝ= Συναισθηματική Επάρκεια, ΣΧ= Σχολική Επάρκεια, ΑΥΤ= Αυτοαντίληψη

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Η ομάδα εμπλοκής σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού εντοπίστηκε να επιδρά σημαντικά σε όλες τις υποκλίμακες της ψυχοκοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων, την κοινωνική επάρκεια, $F(3, 678)=165,55$ $p<0,001$, $\eta_p^2=0,42$, τη συναισθηματική επάρκεια, $F(3, 678)=69,32$, $p<0,001$, $\eta_p^2=0,24$, τη σχολική επάρκεια, $F(3, 678)=100,59$, $p<0,001$, $\eta_p^2=0,31$ και την αυτοαντίληψη, $F(3, 678)=101,21$, $p<0,001$, $\eta_p^2=0,31$.

Με τη χρήση του κριτηρίου Scheffé και τη μέθοδο των εκ των υστέρων συγκρίσεων, εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων εμπλοκής και στις τέσσερις υποκλίμακες της ψυχοκοινωνικής επάρκειας. Ειδικότερα, οι μη εμπλεκόμενοι μαθητές εμφάνισαν υψηλότερη κοινωνική, συναισθηματική, σχολική επάρκεια και αυτοαντίληψη σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες εμπλοκής. Επιπλέον, οι θύτες/θύματα εμφάνισαν χαμηλότερη κοινωνική επάρκεια σε σχέση με τους θύτες και χαμηλότερη σχολική επάρκεια σε σύγκριση με τα θύματα και τους θύτες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης του δεύτερου μοντέλου με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα εμπλοκής του διαδικτυακού εκφοβισμού, εντοπίστηκε μια στατιστικά σημαντική κύρια πολυμεταβλητή επίδραση της ομάδας στην

ψυχοκοινωνική επάρκεια των μαθητών, Wilks' $\lambda = 0,572$, $F(12, 1786) = 35,04$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,17$, ενώ η ισχύς για να εντοπίσουμε την επίδραση ήταν 0,98. Έπειτα, αφού πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των προϋποθέσεων, όπως περιγράφηκε παραπάνω, αξιοποιήθηκε το Τεστ του Levene για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διακυμάνσεων και έπειτα διεξήχθησαν απλές μονοπαραγοντικές ANOVA, προκειμένου να εντοπιστούν οι εξαρτημένες μεταβλητές στις οποίες επιδρούσε σημαντικά η ομάδα εμπλοκής. Για να περιοριστεί η πιθανότητα εμφάνισης σφάλματος Τύπου I, ορίστηκε αυστηρότερο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0,001$ (Pallant, 2010). Οι αναλυτικές τιμές και οι συγκρίσεις των ομάδων εμπλοκής σε φαινόμενα διαδικτυακού εκφοβισμού ως προς τις υποκλίμακες της ψυχοκοινωνικής επάρκειας, όπως προέκυψαν με τη χρήση του κριτηρίου Scheffé, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 6

Συγκρίσεις μέσω όρων και τυπικές αποκλίσεις των ομάδων εμπλοκής του δείγματος στον διαδικτυακό εκφοβισμό ως προς την ψυχοκοινωνική επάρκεια

Ψ.Ε.	Διαδικτυακός εκφοβισμός								F (df=3, 678)	η_p^2
	Θύμα		Θύτης		Θύτης/Θύμα		Μη εμπλεκόμενος			
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
KOIN	2,60 _{αβ}	0,62	2,75 _α	0,53	2,37 _β	0,58	3,60 _γ	0,50	159,13***	0,41
ΣΥΝ	2,79 _α	0,61	2,78 _α	0,30	2,65 _β	0,44	3,29 _γ	0,44	60,54***	0,21
ΣΧ	2,82 _α	0,48	2,85 _α	0,32	2,73 _α	0,47	3,32 _β	0,33	83,67***	0,27
ΑΥΤ	2,68 _α	0,55	2,57 _α	0,34	2,61 _α	0,56	3,27 _β	0,42	85,27***	0,27

Σημείωση 1. Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους σύμφωνα με το post-hoc κριτήριο του Scheffé για $\alpha = 0,05$.

Σημείωση 2. KOIN= Κοινωνική Επάρκεια, ΣΥΝ= Συναισθηματική Επάρκεια, ΣΧ= Σχολική Επάρκεια, ΑΥΤ= Αυτοαντίληψη

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Η ομάδα εμπλοκής εντοπίστηκε να επιδρά σημαντικά σε όλες τις υποκλίμακες της ψυχοκοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων, την κοινωνική επάρκεια, $F(3, 678) = 159,13$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,41$, τη συναισθηματική επάρκεια, $F(3, 678) = 60,54$,

$p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,21$ τη σχολική επάρκεια, $F(3, 678) = 83,67$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,27$ και την αυτοαντίληψη, $F(3, 678) = 85,27$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,27$.

Η εισαγωγή της μεθόδου των εκ των υστέρων συγκρίσεων και η χρήση του κριτηρίου Scheffé εντόπισε στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων και στις τέσσερις υποκλίμακες της ψυχοκοινωνικής επάρκειας. Πιο αναλυτικά, παρατηρήθηκε ότι η ομάδα των μη εμπλεκόμενων εμφάνισε υψηλότερη κοινωνική, συναισθηματική, σχολική επάρκεια και αυτοαντίληψη συγκριτικά με τις υπόλοιπες ομάδες. Επιπλέον, οι θύτες/θύματα παρουσίασαν χαμηλότερες τιμές στην κοινωνική επάρκεια σε σχέση με τους θύτες και στη συναισθηματική επάρκεια σε σχέση με τα θύματα και τους θύτες.

Συγκρίσεις μέσω όρων μεταξύ της ΟΕ και των μαθητών με ΔΕΠ-Υ

Διαφορές ως προς τη σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση και τον εκφοβισμό. Προκειμένου να εντοπιστούν διαφορές μεταξύ της ΟΕ και των μαθητών με ΔΕΠ-Υ όσον αφορά στη σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση και τον σχολικό και διαδικτυακό εκφοβισμό διεξήχθη στατιστικός έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα με εξαρτημένες μεταβλητές τη σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση και ανεξάρτητη την ύπαρξη διάγνωσης ΔΕΠ-Υ. Προτού διενεργηθούν οι στατιστικές αναλύσεις, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για τη διασφάλιση όλων των προϋποθέσεων (ακραίες τιμές, κανονική κατανομή, ανεξάρτητα δείγματα, ποσοτική μεταβλητή, κλίμακα μέτρησης, έλεγχος ομοιογένειας).

Πίνακας 7

Συγκρίσεις μέσω των όρων και τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων ως προς τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό

	ΟΕ		ΔΕΠ-Υ		t	η^2
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Σχολική θυματοποίηση	1,27	0,53	1,63	0,70	-5,06***	0,04
Διαδικτυακή θυματοποίηση	1,44	0,81	2,28	1,39	-6,03***	0,05
Σχολικός εκφοβισμός	1,17	0,43	1,67	0,78	-6,54***	0,06
Διαδικτυακός εκφοβισμός	1,19	0,66	2,12	1,04	-8,86***	0,10

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων σε όλες τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Ειδικότερα, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ βρέθηκε να βιώνουν σχολική θυματοποίηση αλλά και να ασκούν σχολικό εκφοβισμό σε υψηλότερο βαθμό απ' ό,τι οι μαθητές της ΟΕ. Αντίστοιχα ευρήματα εντοπίστηκαν μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη διαδικτυακή θυματοποίηση και τον διαδικτυακό εκφοβισμό.

Διαφορές ως προς στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Στη συνέχεια, προκειμένου να εντοπιστούν οι διαφορές μεταξύ της ΟΕ και των μαθητών με ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, αφού ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις όπως περιγράφηκαν προηγουμένως, έγινε στατιστικός έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα με εξαρτημένη μεταβλητή τις στρατηγικές και ανεξάρτητη μεταβλητή την ύπαρξη διάγνωσης ΔΕΠ-Υ.

Πίνακας 8

Συγκρίσεις μέσων όρων και τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων

Στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων	ΟΕ		ΔΕΠ-Υ		<i>t</i>	η^2
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Προσέγγισης	3,35	1,01	2,58	0,77	9,01***	0,11
Συναίσθηματος	2,14	0,85	3,02	0,77	-9,96***	0,13
Αποστασιοποίησης	2,70	0,76	2,97	0,68	-3,64***	0,02

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων και στις τρεις διαστάσεις των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Πιο αναλυτικά, η ΟΕ εντοπίστηκε να επιλέγει στρατηγικές προσέγγισης σε υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τους μαθητές με διάγνωση ΔΕΠ-Υ. Αντίθετα, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ επέλεξαν σε υψηλότερο βαθμό τις στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα και της αποστασιοποίησης.

Διαφορές ως προς την ψυχοκοινωνική επάρκεια. Επιπροσθέτως, για να εντοπιστούν οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων όσον αφορά στην ψυχοκοινωνική επάρκεια και τις επιμέρους υποκλίμακές της, αφού ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις, πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος t-test με εξαρτημένη μεταβλητή την ψυχοκοινωνική επάρκεια και ανεξάρτητη την ύπαρξη διάγνωσης ΔΕΠ-Υ.

Πίνακας 9

Συγκρίσεις μέσων όρων και τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων ως προς την ψυχοκοινωνική επάρκεια

	ΟΕ		ΔΕΠ-Υ		<i>t</i>	η_p^2
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Ψυχοκοινωνική επάρκεια	3,33	0,38	2,60	0,46	15,50***	0,26
Κοινωνική	3,53	0,52	2,46	0,72	14,74***	0,24
Συναισθηματική	3,26	0,46	2,65	0,41	12,85***	0,20
Σχολική	3,30	0,35	2,71	0,41	13,67***	0,22
Αυτοαντίληψη	3,22	0,47	2,59	0,46	12,89***	0,20

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Ειδικότερα , εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων τόσο στη συνολική ψυχοκοινωνική επάρκεια όσο και στις επιμέρους κλίμακες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της ΟΕ εμφάνισαν υψηλότερη ψυχοκοινωνική επάρκεια, κοινωνική, συναισθηματική, σχολική επάρκεια και αυτοαντίληψη σε σχέση με τους μαθητές που έφεραν διάγνωση ΔΕΠ-Υ.

Συσχετίσεις Θυματοποίησης, Στρατηγικών Αντιμετώπισης Αγχογόνων Καταστάσεων και Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας σε μαθητές της ΟΕ

Προκειμένου να ελεγχθούν οι συσχετίσεις των υπό εξέταση μεταβλητών υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας Pearson product-moment coefficients. Βάσει των συντελεστών συσχέτισης, εντοπίστηκαν υψηλές συσχετίσεις της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με τις περισσότερες στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.

Πίνακας 10

Συσχετίσεις της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων στην ΟΕ

Στρατηγικές	Θυματοποίηση	
	Σχολική θυματοποίηση	Διαδικτυακή θυματοποίηση
Προσέγγισης	-0,61***	-0,65***
Συναισθήματος	0,65***	0,62***
Αποστασιοποίησης	-0,10	- 0,29

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Αναλυτικότερα, οι στρατηγικές προσέγγισης εντοπίστηκαν να έχουν υψηλή αρνητική συσχέτιση με τη σχολική θυματοποίηση και τη διαδικτυακή. Από την άλλη πλευρά, οι στρατηγικές συναισθήματος βρέθηκε να έχουν υψηλή θετική συσχέτιση με τη σχολική και τη διαδικτυακή θυματοποίηση. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν εντοπίστηκε συσχέτιση των στρατηγικών αποστασιοποίησης με τις δύο μορφές θυματοποίησης.

Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται οι δείκτες συσχέτισης της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με την ψυχοκοινωνική επάρκεια και τις υποκλίμακές της.

Πίνακας 11

Συσχετίσεις της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με την ψυχοκοινωνική επάρκεια στην ΟΕ

	Θυματοποίηση	
	Σχολική	Διαδικτυακή
Ψυχοκοινωνική Επάρκεια	-0,54***	-0,51***
Κοινωνική Επάρκεια	-0,52***	-0,48***
Συναισθηματική Επάρκεια	-0,35***	-0,36***
Σχολική Επάρκεια	-0,49***	-0,44***
Αυτοαντίληψη	-0,42***	-0,41***

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Αρχικά, και οι δύο μορφές θυματοποίησης εμφάνισαν υψηλή αρνητική συσχέτιση με την ψυχοκοινωνική επάρκεια για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Η ίδια αρνητική κατεύθυνση συσχέτισης διατηρείται σε όλες τις υποκλίμακες της ψυχοκοινωνικής επάρκειας σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ($p < 0,001$).

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται οι δείκτες συσχέτισης των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων με την ψυχοκοινωνική επάρκεια και τις υποκλίμακές της.

Πίνακας 12

Συσχετίσεις των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων με την ψυχοκοινωνική επάρκεια στην ΟΕ

	Στρατηγικές Αντιμετώπισης Αγχογόνων Καταστάσεων		
	Προσέγγισης	Συναισθήματος	Αποστασιοποίησης
Ψυχοκοινωνική	0,53***	-0,49***	-0,10
Επάρκεια			
Κοινωνική	0,56***	-0,51***	-0,04
Συναισθηματική	0,43***	-0,33***	-0,04
Σχολική	0,48***	-0,37***	-0,01
Αυτοαντίληψη	0,30***	-0,42***	-0,16

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Ειδικότερα, η ψυχοκοινωνική επάρκεια εμφάνισε υψηλή θετική συσχέτιση με τις στρατηγικές προσέγγισης και μέτρια αρνητική συσχέτιση με τις στρατηγικές συναισθήματος. Αντιθέτως, δεν εντοπίστηκε συσχέτιση των στρατηγικών αποστασιοποίησης με την ψυχοκοινωνική επάρκεια και τις υποκλίμακες. Οι στρατηγικές προσέγγισης εμφάνισαν θετικές συσχετίσεις κυρίως μέτριου βαθμού με τις υποκλίμακες της ψυχοκοινωνικής επάρκειας, σε αντίθεση με τις στρατηγικές συναισθήματος που εμφάνισαν αρνητικές συσχετίσεις μέτριου και υψηλού βαθμού.

Δομικό Μοντέλο Εξίσωσης για τους μαθητές της ΟΕ

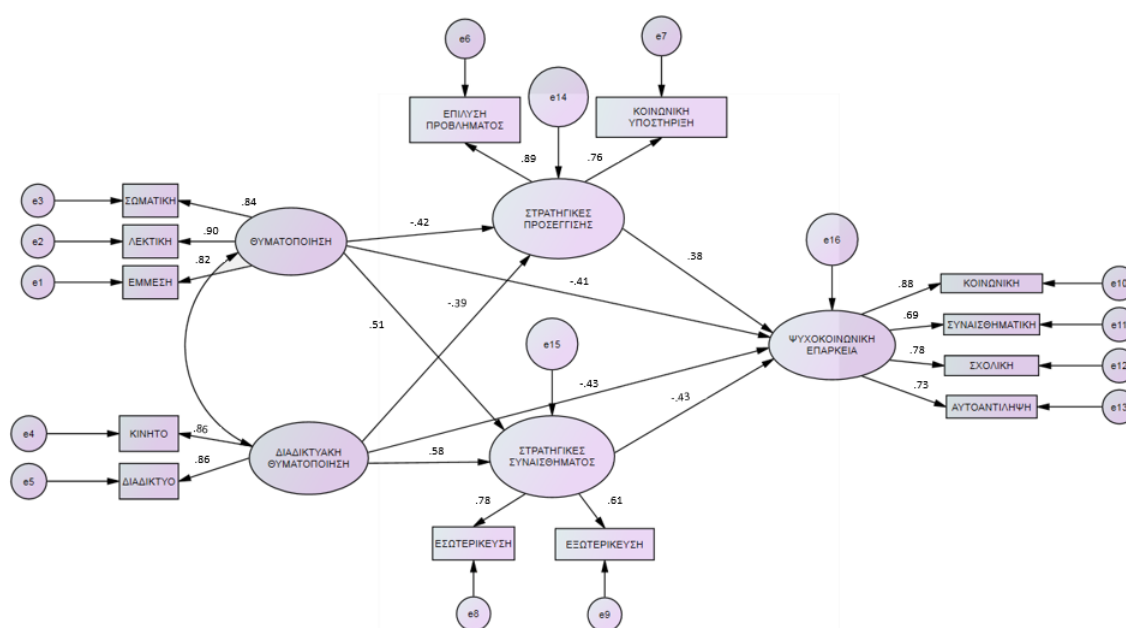
Για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των βασικών μεταβλητών της έρευνας σχεδιάστηκε ένα δομικό μοντέλο εξίσωσης (Structural Equation Model) με τη χρήση του λογισμικού AMOS 21.0. Το τελικό μοντέλο που σχεδιάστηκε περιελάμβανε πέντε λανθάνουσες μεταβλητές και, πιο συγκεκριμένα, τη σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση, τις στρατηγικές προσέγγισης, τις στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα και την ψυχοκοινωνική επάρκεια. Οι στρατηγικές αποστασιοποίησης αποκλείστηκαν από το τελικό μοντέλο λόγω της απουσίας στατιστικά σημαντικής συνάφειας με τη σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση και την ψυχοκοινωνική επάρκεια.

Όσον αφορά στη σχολική θυματοποίηση, ως παρατηρούμενες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι Μ.Ο. που συγκέντρωσαν οι συμμετέχοντες στις 3 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου (σωματική, έμμεση, λεκτική), ενώ για τη διαδικτυακή θυματοποίηση αξιοποιήθηκαν αντιστοίχως οι Μ.Ο. των συμμετεχόντων στις 2 υποκλίμακες (κινητό, διαδίκτυο). Για τις στρατηγικές προσέγγισης και τις στρατηγικές συναισθήματος τις μετρήσιμες μεταβλητές αποτέλεσαν οι αντίστοιχες υποκλίμακες του ερωτηματολογίου που σύμφωνα με σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις αντιπροσωπεύουν τον εκάστοτε παράγοντα. Ειδικότερα, στις στρατηγικές προσέγγισης ως παρατηρούμενες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και η κοινωνική υποστήριξη, ενώ στην περίπτωση των στρατηγικών εστιασμένων στο συναίσθημα, τις μετρήσιμες μεταβλητές αποτέλεσαν οι υποκλίμακες της εσωτερίκευσης και της εξωτερίκευσης. Τέλος, αναφορικά με την ψυχοκοινωνική επάρκεια ως μετρήσιμες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι τέσσερις υποκλίμακες του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής που χορηγήθηκαν, δηλαδή η κοινωνική επάρκεια, η συναισθηματική επάρκεια, η σχολική επάρκεια και η αυτοαντίληψη. Πριν από τη στατιστική επεξεργασία του μοντέλου

πραγματοποιήθηκε έλεγχος της επίδρασης των δημογραφικών μεταβλητών του φύλου και της βαθμίδας στις εξαρτημένες μεταβλητές του μοντέλου και δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική επίδραση.

Έπειτα από τον σχεδιασμό, το μοντέλο αναγνωρίστηκε εμπειρικά από τα δεδομένα, καθώς οι διακυμάνσεις και οι συνδιακυμάνσεις του δείγματος περιείχαν αρκετές πληροφορίες, ώστε να μπορούν να υπολογιστούν όλες οι ελεύθερες παράμετροι του μοντέλου. Ακολούθησε η σύγκριση των δύο μητρών διακυμάνσεων και ο υπολογισμός των παραμέτρων του, μέσω της μεθόδου της μέγιστης πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood).

Από την επισκόπηση των δεικτών καλής προσαρμογής βρέθηκε ότι οι περισσότεροι δείκτες ήταν ικανοποιητικοί και το μοντέλο εμφάνιζε καλή προσαρμογή στα δεδομένα ($\chi^2/df = 4,12 < 5$, $df = 56$, $CFI = 0,96 \geq 0,90$, $RMSEA = 0,07$ & $SRMR = 0,04 < 0,08$). Για την αξιόπιστη αξιολόγηση του βαθμού προσαρμογής του μοντέλου, υπολογίστηκαν τέσσερις διαφορετικοί δείκτες καλής προσαρμογής (Griffin, 2005). Στη συνέχεια, η αξιολόγηση του μοντέλου μέτρησης, έδειξε ότι οι παρατηρούμενες μεταβλητές αποτέλεσαν καλούς δείκτες των λανθανουσών μεταβλητών.



Σχήμα 4. Δομικό μοντέλο εξίσωσης για την επίδραση της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης στην ψυχοκοινωνική επάρκεια των μαθητών της ΟΕ.

Πίνακας 13

Τυποποιημένοι & μη τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης, τυπικό σφάλμα και CR του μοντέλου μέτρησης (N = 575)

Παρατηρούμενη μεταβλητή	Λανθάνουσα Μεταβλητή	β	B	SE	CR
ΛΕΚΤ	Σχολική θυμ/ση	0,90	0,73	0,02	34,04***
ΣΩΜ	Σχολική θυμ/ση	0,84	0,58	0,02	29,27***
ΕΜ	Σχολική θυμ/ση	0,82	1,00		
ΚΙΝ	Διαδικτυακή θυμ/ση	0,86	1,00		
ΥΠ/TAB	Διαδικτυακή θυμ/ση	0,86	1,02	0,04	25,21***
ΕΠ	Στρατηγικές Προσέγγισης	0,89	1,00		
ΚΥ	Στρατηγικές Προσέγγισης	0,76	0,94	0,04	21,71***
ΕΣ	Στρατηγικές Συναισθήματος	0,78	1,41	0,10	13,68***
ΕΞ	Στρατηγικές Συναισθήματος	0,61	1,00		
ΚΕ	Ψυχοκοινωνική επάρκεια	0,88	1,00		
ΣΕ	Ψυχοκοινωνική επάρκεια	0,69	0,70	0,04	18,11***
ΣΧΕ	Ψυχοκοινωνική επάρκεια	0,78	0,60	0,03	21,48***
ΑΥΑ	Ψυχοκοινωνική επάρκεια	0,73	0,76	0,04	19,74***

Σημείωση 1. Σχολική θυμ/ση=Σχολική θυματοποίηση, Διαδικτυακή θυμ/ση=Διαδικτυακή θυματοποίηση

** $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$*

Αναλυτικότερα, από τον έλεγχο των τιμών των τυποποιημένων συντελεστών παλινδρόμησης (Πίνακας 13), βρέθηκε ότι οι παρατηρούμενες μεταβλητές συσχετίζονταν ικανοποιητικά με τις αντίστοιχες λανθάνουσες, καθώς όλες οι παραγοντικές φορτίσεις ήταν στατιστικώς σημαντικές και μεγαλύτερες από το ελάχιστο αποδεκτό όριο του 0,40 (Brown, 2006).

Όσον αφορά στην αξιολόγηση του δομικού μοντέλου, και σε επίπεδο συντελεστών διαδρομής, το μοντέλο βρέθηκε να έχει καλή προσαρμογή στα δεδομένα, καθώς παρατηρήθηκε ότι όλες οι συσχετίσεις μεταξύ των λανθανουσών μεταβλητών ήταν στατιστικά σημαντικές ($p < 0,05$). Ειδικότερα, όπως ήταν αναμενόμενο, σύμφωνα με τις ερευνητικές υποθέσεις, η σχολική και η διαδικτυακή θυματοποίηση (υψηλά επίπεδα)

προέβλεπαν αρνητικά τις στρατηγικές προσέγγισης (χαμηλά επίπεδα) και την ψυχοκοινωνική επάρκεια (χαμηλά επίπεδα) και θετικά τις στρατηγικές συναισθήματος (υψηλά επίπεδα). Οι στρατηγικές προσέγγισης (υψηλά επίπεδα) αποτέλεσαν θετικό προβλεπτικό παράγοντα της ψυχοκοινωνικής επάρκειας (υψηλά επίπεδα), ενώ οι στρατηγικές προσανατολισμένες στο συναίσθημα (υψηλά επίπεδα) προέβλεπαν αρνητικά την ψυχοκοινωνική επάρκεια των μαθητών (χαμηλά επίπεδα).

Έπειτα, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος του μοντέλου για διαμεσολαβητικές επιδράσεις. Πιο συγκεκριμένα, ελέγχθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

α) οι στρατηγικές προσέγγισης και οι στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα αποτελούν διαμεσολαβητικούς παράγοντες στη σχέση μεταξύ της σχολικής θυματοποίησης και της ψυχοκοινωνικής επάρκειας, β) οι στρατηγικές προσέγγισης και οι στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα αποτελούν διαμεσολαβητικούς παράγοντες στη σχέση μεταξύ της διαδικτυακής θυματοποίησης και της ψυχοκοινωνικής επάρκειας.

Τα αποτελέσματα με βάση τα 2000 δείγματα (bootstrap) έδειξαν ότι α) οι τυποποιημένες έμμεσες επιδράσεις της σχολικής θυματοποίησης στην ψυχοκοινωνική επάρκεια ήταν $-0,38$, ενώ οι τιμές στο διάστημα εμπιστοσύνης του 95% κυμαίνονταν από $-0,60$ έως $-0,18$ και ήταν στατιστικώς σημαντικές ($p=0,02$). Επίσης, τόσο οι τυποποιημένες άμεσες επιδράσεις ($-0,41$, $p<0,001$) όσο και οι τυποποιημένες συνολικές επιδράσεις της σχολικής θυματοποίησης στην ψυχοκοινωνική επάρκεια ($-0,79$, $p<0,001$) ήταν στατιστικώς σημαντικές. Συνεπώς, βρέθηκε ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων διαμεσολαβούν μερικώς στη σχέση μεταξύ της σχολικής θυματοποίησης και της ψυχοκοινωνικής επάρκειας.

Προκειμένου να ελεγχθεί η μεμονωμένη διαμεσολαβητική επίδραση της εκάστοτε στρατηγικής αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων (στρατηγικές προσέγγισης, στρατηγικές συναισθήματος) ορίστηκαν οι παράμετροι και υπολογίστηκαν οι

μεμονωμένες έμμεσες επιδράσεις (specific indirect effects). Αναλυτικότερα, η έμμεση επίδραση της σχολικής θυματοποίησης στην ψυχοκοινωνική επάρκεια, με τη διαμεσολάβηση των στρατηγικών προσέγγισης ήταν $-0,16$, ενώ οι τιμές στο διάστημα εμπιστοσύνης του 95% κυμαίνονταν από $-0,43$ έως $-0,07$ και εμφάνιζαν στατιστική σημαντικότητα ($p=0,03$). Αντιστοίχως, η έμμεση επίδραση της σχολικής θυματοποίησης στην ψυχοκοινωνική επάρκεια, όταν διαμεσολαβούσαν οι στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα ανερχόταν στο $-0,22$, ενώ οι τιμές στο διάστημα εμπιστοσύνης του 95% κυμαίνονταν από $-0,48$ έως $-0,11$, με αποτέλεσμα να είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,02$). Επομένως, οι στρατηγικές προσέγγισης και συναισθήματος διαμεσολαβούν στη σχέση μεταξύ της σχολικής θυματοποίησης της ψυχοκοινωνικής επάρκειας.

β) οι τυποποιημένες έμμεσες επιδράσεις της διαδικτυακής θυματοποίησης στην ψυχοκοινωνική επάρκεια ήταν $-0,40$, ενώ οι τιμές στο διάστημα εμπιστοσύνης του 95% κυμαίνονταν από $-0,86$ έως $-0,36$ και ήταν στατιστικώς σημαντικές ($p<0,001$). Παράλληλα, οι τυποποιημένες άμεσες επιδράσεις ($-0,43$, $p<0,001$) και οι τυποποιημένες συνολικές επιδράσεις της διαδικτυακής θυματοποίησης στην ψυχοκοινωνική επάρκεια ($-0,83$, $p<0,001$) ήταν στατιστικώς σημαντικές. Επομένως, οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων διαμεσολαβούν μερικώς στη σχέση μεταξύ της διαδικτυακής θυματοποίησης και της ψυχοκοινωνικής επάρκειας.

Και σε αυτή την περίπτωση, υπολογίστηκαν οι μεμονωμένες έμμεσες επιδράσεις (specific indirect effects) των στρατηγικών προσέγγισης και συναισθήματος. Η έμμεση επίδραση της διαδικτυακής θυματοποίησης στην ψυχοκοινωνική επάρκεια, όταν διαμεσολαβούσαν οι στρατηγικές προσέγγισης ήταν $-0,15$, ενώ οι τιμές στο διάστημα εμπιστοσύνης του 95% κυμαίνονταν από $-0,43$ έως $-0,06$ και εμφάνιζαν στατιστική σημαντικότητα ($p=0,03$). Ομοίως, η έμμεση επίδραση της διαδικτυακής θυματοποίησης στην ψυχοκοινωνική επάρκεια διαμέσου των στρατηγικών συναισθήματος ήταν $-0,25$ και

οι τιμές στο διάστημα εμπιστοσύνης του 95% κυμαίνονταν από -0,67 έως -0,11, με αποτέλεσμα να εμφανίζει στατιστική σημαντικότητα ($p=0,001$). Επομένως, βρέθηκε πως τόσο οι στρατηγικές προσέγγισης όσο και οι στρατηγικές συναισθήματος διαμεσολαβού στη σχέση μεταξύ της διαδικτυακής θυματοποίησης και της ψυχοκοινωνικής επάρκειας.

Συσχετίσεις Θυματοποίησης, Στρατηγικών Αντιμετώπισης Αγχογόνων Καταστάσεων και Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ

Επιπρόσθετο βασικό στόχο της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της σχέσης της θυματοποίησης, της ψυχοκοινωνικής επάρκειας και των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε πρώτον να ελεγχθούν οι πιθανές συσχετίσεις των μεταβλητών αυτών, μέσω του δείκτη συνάφειας Pearson product-moment coefficients.

Αρχικά, στον Πίνακα 3.12 παρουσιάζονται οι δείκτες συσχέτισης της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.

Πίνακας 14

Συσχετίσεις της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ

Στρατηγικές	Θυματοποίηση	
	Σχολική θυματοποίηση	Διαδικτυακή θυματοποίηση
Προσέγγισης	-0,51***	-0,49***
Συναισθήματος	0,45***	0,56***
Αποστασιοποίησης	0,49***	0,45***

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκε αρνητική συσχέτιση υψηλού και μέτριου βαθμού της σχολικής και της διαδικτυακής θυματοποίησης με τις στρατηγικές προσέγγισης

αντιστοίχως. Από την άλλη πλευρά, παρατηρήθηκαν μέτριες και υψηλές θετικές συσχετίσεις της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με τις στρατηγικές συναισθήματος και αποστασιοποίησης.

Στη συνέχεια, όσον αφορά στους δείκτες συσχέτισης της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με την ψυχοκοινωνική επάρκεια και τις υποκλίμακες της για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 15

Συσχετίσεις της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με την ψυχοκοινωνική επάρκεια στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ

	Θυματοποίηση	
	Σχολική	Διαδικτυακή
Ψυχοκοινωνική Επάρκεια	-0,52***	-0,51***
Κοινωνική Επάρκεια	-0,52***	-0,49***
Συναισθηματική Επάρκεια	-0,44***	-0,40***
Σχολική Επάρκεια	-0,45***	-0,52***
Αυτοαντίληψη	-0,48***	-0,44***

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Ειδικότερα, εντοπίστηκαν υψηλές αρνητικές συσχετίσεις της ψυχοκοινωνικής επάρκειας με τη σχολική και τη διαδικτυακή θυματοποίηση. Επίσης, μέτριες και υψηλές συσχετίσεις εμφάνισαν η σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση με την κοινωνική, συναισθηματική, σχολική επάρκεια και την αυτοαντίληψη.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι δείκτες συσχέτισης των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων με την ψυχοκοινωνική επάρκεια και τις υποκλίμακες της στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Πίνακας 16

Συσχετίσεις των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων με την ψυχοκοινωνική επάρκεια στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ

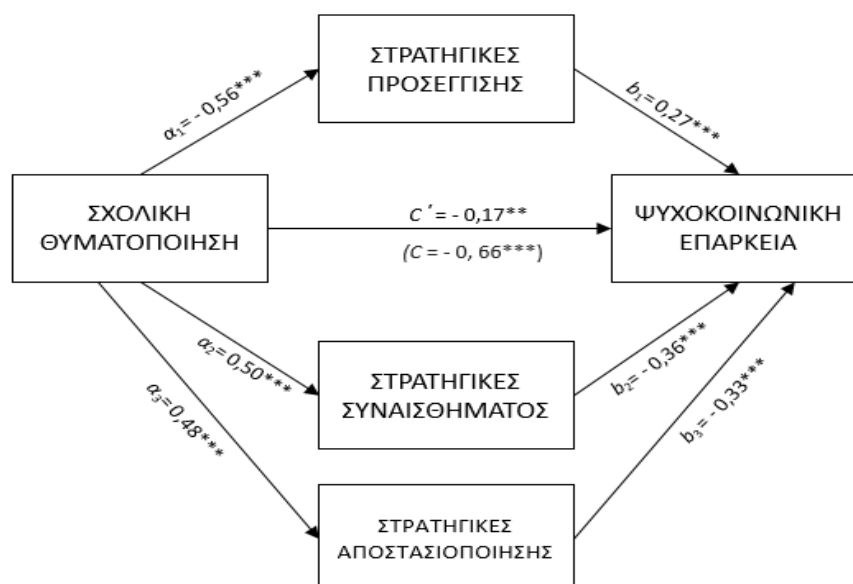
	Στρατηγικές Αντιμετώπισης Αγχογόνων Καταστάσεων		
	Προσέγγισης	Συναισθήματος	Αποστασιοποίησης
Ψυχοκοινωνική	0,58***	-0,50***	-0,41***
Επάρκεια			
Κοινωνική	0,58***	-0,54***	-0,43***
Συναισθηματική	0,44***	-0,34***	-0,38***
Σχολική	0,52***	-0,39***	-0,35***
Αυτοαντίληψη	0,56***	-0,49***	-0,29**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Η ψυχοκοινωνική επάρκεια εμφάνισε υψηλή θετική συσχέτιση με τις στρατηγικές προσέγγισης και υψηλή και μέτρια αρνητική συσχέτιση με τις στρατηγικές συναισθήματος και αποστασιοποίησης αντιστοίχως. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα για τις υποκλίμακες της ψυχοκοινωνικής επάρκειας, καθώς παρουσίασαν μέτριες και υψηλές συνάφειες θετικής κατεύθυνσης με τις στρατηγικές προσέγγισης και αρνητικές συνάφειες με τις στρατηγικές συναισθήματος και αποστασιοποίησης.

Ανάλυση διαμεσολάβησης σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ: Έλεγχος της διαμεσολαβητικής επίδρασης των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων στη σχέση της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με την ψυχοκοινωνική επάρκεια

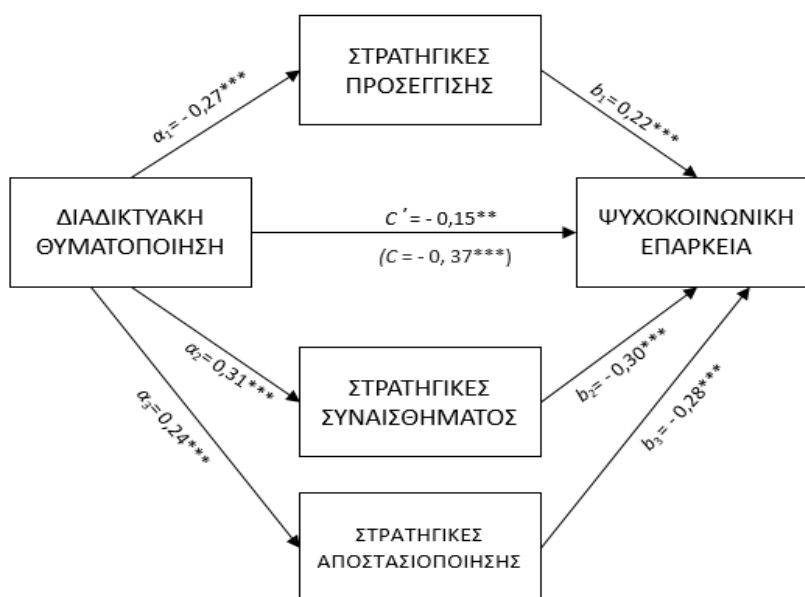
Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση ότι η σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση επιδρά στην ψυχοκοινωνική επάρκεια, τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, πραγματοποιήθηκαν δύο αναλύσεις διαμεσολάβησης (parallel mediation analysis) με τρεις διαμεσολαβητικούς παράγοντες κάθε φορά (στρατηγικές προσέγγισης, στρατηγικές συναισθήματος, στρατηγικές αποστασιοποίησης) μέσω της επέκτασης Process του SPSS (Hayes, 2013). Προηγουμένως, εξετάστηκε η διασφάλιση των προϋποθέσεων για τη διενέργεια της εν λόγω στατιστικής μεθόδου (μέγεθος δείγματος, κλίμακες μέτρησης, έλεγχος απομακρυσμένων τιμών, συμμετρική κατανομή, γραμμικότητα, απουσία πολυσυγραμμικότητας, ομοσκεδαστικότητα) (Pallant, 2011).



Σχήμα 5. Μοντέλο διαμεσολαβητικής ανάλυσης παλινδρόμησης για τη σχολική θυματοποίηση σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση διαμεσολάβησης έδειξαν ότι η σχολική θυματοποίηση εμφανίζει έμμεση συσχέτιση με την ψυχοκοινωνική επάρκεια διαμέσου των στρατηγικών προσέγγισης, συναισθήματος και αποστασιοποίησης. Αναλυτικότερα, όπως παρουσιάζεται στο Σχήμα 5., η θυματοποίηση βρέθηκε να επιδρά αρνητικά στην ψυχοκοινωνική επάρκεια και στις στρατηγικές προσέγγισης και θετικά στην υιοθέτηση των στρατηγικών συναισθήματος και αποστασιοποίησης. Επίσης, οι στρατηγικές προσέγγισης συνδέθηκαν με υψηλότερη ψυχοκοινωνική επάρκεια, σε αντίθεση με τις στρατηγικές συναισθήματος και αποστασιοποίησης όπου εμφάνισαν αρνητική επίδραση στην ψυχοκοινωνική επάρκεια. Μέσω του υπολογισμού των διαστημάτων εμπιστοσύνης (Confidence Intervals- CI 95%) της έμμεσης επίδρασης με τη χρήση της τεχνικής bootstrapping (5000), παρατηρήθηκε ότι η διαμεσολαβητική επίδραση των στρατηγικών προσέγγισης [$a_1b_1 = -0,15$, CI (-0,196, -0,047)], των στρατηγικών συναισθήματος [$a_2b_2 = -0,18$ CI (-0,232, -0,072)] και των στρατηγικών αποστασιοποίησης [$a_3b_3 = -0,16$, CI (-0,184, -0,051)] ήταν στατιστικώς σημαντική, καθώς μεταξύ του κατώτερου και του ανώτερου ορίου του διαστήματος εμπιστοσύνης δεν περιλαμβανόταν το 0 (Preacher & Hayes, 2004). Η συνολική έμμεση επίδραση ανερχόταν στο -0,49. Η σχολική θυματοποίηση βρέθηκε να επιδρά αρνητικά στην ψυχοκοινωνική επάρκεια των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, ακόμη και μετά τον έλεγχο της διαμεσολαβητικής επίδρασης των τριών στρατηγικών ($c' = -0,17$, $p = 0,04$).

Αντιστοίχως, τα αποτελέσματα από τη δεύτερη ανάλυση διαμεσολάβησης έδειξαν ότι η διαδικτυακή θυματοποίηση εμφανίζει έμμεση συσχέτιση με την ψυχοκοινωνική επάρκεια διαμέσου των στρατηγικών προσέγγισης, συναισθήματος και αποστασιοποίησης.



Σχήμα 6. Μοντέλο διαμεσολαβητικής ανάλυσης παλινδρόμησης για τη διαδικτυακή θυματοποίηση σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Σχήμα 6., η διαδικτυακή θυματοποίηση εμφάνισε αρνητική επίδραση στην ψυχοκοινωνική επάρκεια και στις στρατηγικές προσέγγισης και θετική επίδραση στην υιοθέτηση των στρατηγικών συναισθήματος και αποστασιοποίησης. Παράλληλα, οι στρατηγικές προσέγγισης βρέθηκε να επιδρούν θετικά στην ψυχοκοινωνική επάρκεια, σε αντίθεση με τις στρατηγικές συναισθήματος και αποστασιοποίησης όπου εμφάνισαν αρνητική επίδραση στην ψυχοκοινωνική επάρκεια. Ο υπολογισμός των διαστημάτων εμπιστοσύνης (Confidence Intervals- CI 95%) της έμμεσης επίδρασης με τη χρήση της τεχνικής bootstrapping (5000) έδειξε ότι υπάρχει διαμεσολάβηση στη σχέση της διαδικτυακής θυματοποίησης με την ψυχοκοινωνική επάρκεια μέσω των στρατηγικών προσέγγισης [$\alpha_1 b_1 = -0,06$, CI (-0,106, -0,039)], των στρατηγικών συναισθήματος [$\alpha_2 b_2 = -0,09$ CI (-0,122, -0,072)] και των στρατηγικών αποστασιοποίησης [$\alpha_3 b_3 = -0,07$, CI (-0,112, -0,051)], καθώς μεταξύ των διαστημάτων εμπιστοσύνης δεν συμπεριλαμβάνονταν το 0. Η συνολική έμμεση επίδραση ανερχόταν στο

-0,22. Τέλος, βρέθηκε ότι η διαδικτυακή θυματοποίηση επιδρά αρνητικά στην ψυχοκοινωνική επάρκεια των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, ακόμη και μετά τον έλεγχο της διαμεσολαβητικής επίδρασης των τριών στρατηγικών ($c'=-0,15, p=0,04$).

Συζήτηση

Στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της σχέσης της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και την ψυχοκοινωνική επάρκεια σε μαθητές προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας με και χωρίς ΔΕΠ-Υ. Για τον σκοπό αυτό δημιουργήθηκε ένα συνεκτικό μοντέλο για τους μαθητές χωρίς διάγνωση, αναφορικά με τις παραπάνω σχέσεις. Ειδικότερα, η ένταξη τόσο της σχολικής όσο και της διαδικτυακής θυματοποίησης στο ίδιο δομικό μοντέλο, σε συνδυασμό με ένα σύνολο ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών που περιλαμβάνονται στην έννοια της ψυχοκοινωνικής επάρκειας συνιστούν μια νέα πρακτική διερεύνησης των σχέσεων μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Παράλληλα, στο πλαίσιο αυτό, επιχειρήθηκε η εξέταση του διαμεσολαβητικού ρόλου των επιμέρους στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων στη σχέση της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με την ψυχοκοινωνική επάρκεια. Για τη διερεύνηση των παραπάνω σχέσεων στην ομάδα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ σχεδιάστηκαν δύο μοντέλα ανάλυσης διαμεσολάβησης, ένα για κάθε είδος θυματοποίησης. Επίσης, διερευνήθηκαν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων εμπλοκής σε φαινόμενα σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού αλλά και μεταξύ των μαθητών με και χωρίς διάγνωση, ως προς τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, τη χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και την ψυχοκοινωνική επάρκεια.

Σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τη σχέση της σχολικής και της διαδικτυακής θυματοποίησης των μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ με τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και την ψυχοκοινωνική επάρκεια. Η σύγχρονη διεθνής βιβλιογραφία, στην προσπάθειά της να διερευνήσει και να αποδώσει εννοιολογικά

τη σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση, άλλοτε συγκλίνει στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για το ίδιο φαινόμενο με διαφορετικές τεχνικές εκφάνσεις και άλλοτε διατυπώνει την άποψη πως συνιστούν δύο διακριτά φαινόμενα με ουσιαστικές διαφορές που δεν πρέπει να συγχέονται. Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε μια διαφορετική προσέγγιση, καθώς, στο δομικό μοντέλο για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης εισήχθη, εκτός της παραδοσιακής θυματοποίησης, και η διαδικτυακή, προκειμένου να ελεγχθεί η σχέση των δύο φαινομένων με τις εξετασθείσες μεταβλητές. Η παράλληλη ένταξη τους στο μοντέλο της παρούσας έρευνας προσφέρει τη δυνατότητα εντοπισμού του πλέγματος των σχέσεων μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών, με αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό της σχετικής επιστημονικής βιβλιογραφίας.

Αρχικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που βιώνουν εκφοβιστικές συμπεριφορές από τους συνομηλίκους τους, είτε στο περιβάλλον του σχολείου είτε μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών, οδηγούνται στην εμφάνιση χαμηλότερης ψυχοκοινωνικής επάρκειας. Η σχέση αυτή επιβεβαιώνει την ερευνητική υπόθεση και έχει εντοπιστεί και από άλλες εμπειρικές μελέτες, καθώς έχουν επισημανθεί τα αρνητικά αποτελέσματα της θυματοποίησης σε ψυχοκοινωνικές διαστάσεις όλων των μαθητών (Becker, Mehari, Langberg, & Evans, 2017. Estévez, Estévez, Segura, & Suárez, 2019. Fogleman Walerius, Rosen, & Leaberry, 2018. Hase, Goldberg, Smith, Stuck, & Campaign, 2015). Η θυματοποίηση, ιδιαίτερα όταν πραγματοποιείται συστηματικά, αποτελεί έναν ισχυρό αγχογόνο παράγοντα, ο οποίος φαίνεται ότι επηρεάζει την ψυχοκοινωνική επάρκεια του ατόμου και ενδεχομένως ανατροφοδοτεί έναν κύκλο αλληλεπίδρασης (Griese & Buhs, 2014). Η βίωση της θυματοποίησης, σε όλες τις μορφές, διαταράσσει την κανονικότητα της καθημερινής ζωής του ατόμου και δημιουργεί ένα πλήθος προβλημάτων, τα οποία επηρεάζουν σημαντικά την κοινωνική και συναισθηματική του προσαρμογή (McDougall & Vaillancourt, 2015).

Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η θυματοποίηση συνδέεται με τη στοχοποίηση του ατόμου, την έλλειψη δημοφιλίας, την υποβάθμιση της θέσης του ανάμεσα στους συμμαθητές του και τον περιορισμό της αποδοχής από τους σημαντικούς άλλους, είναι εύλογο να προκαλεί πλήγμα στην αυτοεικόνα του, αλλά και περαιτέρω προβλήματα σε διάφορες ψυχολογικές διαστάσεις.

Η εν λόγω έρευνα αναδεικνύει τη σημασία περιορισμού της άσκησης εκφοβιστικών συμπεριφορών και την αναγκαιότητα υποστήριξης των μαθητών που έχουν βιώσει θυματοποίηση, καθώς αποτυπώνει την αρνητική επίδραση των φαινομένων αυτών στο σύνολο των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών του ατόμου. Αναλυτικότερα, η έννοια της θυματοποίησης ελέγχθηκε στις δύο μορφές της ως εκλυτικός αχχογόνος παράγοντας, ο οποίος οδηγεί σε συγκεκριμένα ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα υπό το πρίσμα ενός ευρύτερου ψυχοκοινωνικού προφίλ των συμμετεχόντων. Οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί επικεντρώνονται στη συσχέτιση της βίωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών με συγκεκριμένα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως το άγχος, την αυτοεκτίμηση κλπ, χωρίς να περικλείουν ένα ευρύτερο ψυχοκοινωνικό προφίλ των μαθητών (Baldry, Sorrentino, & Farrington, 2019. Feng, C., Zhang, Y., Zhang, S., & Liu, 2017). Παράλληλα, συνήθως διερευνάται η προβλεπτική ικανότητα αυτών των ψυχοκοινωνικών παραγόντων σε περιστατικά θυματοποίησης και όχι το αντίθετο μοτίβο σχέσεων που ελέγχθηκε στην εργασία αυτή (Acquah, Topalli, Wilson, Junttila, & Niemi, 2016). Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η πρακτική αυτή επιλογή δεν αναιρεί επ' ουδενί τη σημασία των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών του ατόμου για τη βίωση ή μη εκφοβιστικών συμπεριφορών, αλλά επιχειρεί να ενισχύσει την επιστημονική συζήτηση όπου υποστηρίζει ένα διαδραστικό μοντέλο επίδρασης (Van Geel, Goemans, Zwaanswijk, Gini, & Vedder, 2018). Παράλληλα, αναδεικνύει την ανάγκη επαγρύπνησης για περιστατικά θυματοποίησης, με στόχο την ομαλή ανάπτυξη και προσαρμογή όλων των μαθητών.

Επιπροσθέτως, τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την ερευνητική υπόθεση ως προς τον διαμεσολαβητικό ρόλο των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων στη σχέση της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με την ψυχοκοινωνική επάρκεια για τους μαθητές χωρίς τη διαταραχή. Αναλυτικότερα, οι μαθητές που γίνονται αποδέκτες εκφοβιστικών συμπεριφορών εντός του σχολικού περιβάλλοντος ή μέσω του διαδικτύου εμφανίζουν μειωμένη χρήση των στρατηγικών προσέγγισης, οι οποίες όμως, όταν υιοθετούνται, περιορίζουν τα αρνητικά αποτελέσματα της θυματοποίησης στην ψυχοκοινωνική επάρκεια των μαθητών. Παράλληλα, εντοπίστηκε ότι οι μαθητές για να διαχειριστούν τον αγχογόνο παράγοντα, στρέφονται στη χρήση στρατηγικών εστιασμένων στο συναίσθημα και οδηγούνται σε χαμηλότερη ψυχοκοινωνική επάρκεια (Kraemer, Stice, Kazdin, Offord, & Kupfer, 2001).

Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν το γεγονός ότι όταν οι μαθητές στοχοποιούνται και εμπλέκονται σε περιστατικά θυματοποίησης φαίνεται να επιλέγουν περισσότερο συγκεκριμένες στρατηγικές και να απομακρύνονται από τη χρήση άλλων, ανεξάρτητα από την αποτελεσματικότητά τους. Ένα ερμηνευτικό πλαίσιο της σχέσης αυτής συνιστά το γεγονός ότι συγκεκριμένες στρατηγικές χρησιμοποιούνται από συγκεκριμένες ομάδες ατόμων. Ειδικότερα, οι στρατηγικές προσέγγισης είναι προτιμητέες και χρησιμοποιούνται με επιτυχία από τους μαθητές εκείνους οι οποίοι αποτρέπουν το ενδεχόμενο της συστηματικής θυματοποίησής τους, ενώ οι στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα από αυτούς οι οποίοι έχουν υπάρξει, είναι ή τείνουν στο να αποτελέσουν θύματα (Machmutow et al., 2012). Η επιλογή διαφορετικών στρατηγικών πιθανόν να εξηγείται από την οπτική της αξιολόγησης της κατάστασης όσον αφορά στον έλεγχο του αγχογόνου παράγοντα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές οι οποίοι φαίνεται να θεωρούν τον εκφοβισμό ως μια κατάσταση η οποία δεν δύναται να ελεγχθεί, επιλέγουν δυσπροσαρμοστικές στρατηγικές, σε αντίθεση με εκείνους που θεωρούν ότι ελέγχεται οι οποίοι επιλέγουν τις

προσαρμοστικές (Hunter & Boyle, 2004). Ακόμα, σημαντικός παράγοντας θεωρείται και η ικανότητα επιτυχούς υιοθέτησης των προσαρμοστικών στρατηγικών. Οι στρατηγικές αποφυγής και συναισθήματος δεν απαιτούν προσπάθεια εφαρμογής, παρά μια παθητική στάση, ενώ οι προσαρμοστικές έχουν ως προαπαιτούμενο κάποιες κοινωνικές δεξιότητες επιτυχούς εφαρμογής τους, πράγμα στο οποίο φαίνεται να υστερούν οι μαθητές που θυματοποιούνται.

Παράλληλα, στο πλαίσιο αυτής της σχέσης, επιβεβαιώνεται η σχετική ερευνητική υπόθεση, αναδεικνύοντας την προσαρμοστική δράση των στρατηγικών προσέγγισης και τη δυσπροσαρμοστικότητα των στρατηγικών εστιασμένων στο συναίσθημα. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών που εστιάζουν στην αποτελεσματικότητα των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων (Holden, 2010. Rosen et al., 2012). Παρατηρείται, συνεπώς, ότι η επιλογή της στρατηγικής αντιμετώπισης του στρεσογόνου παράγοντα δύναται να επηρεάσει την ψυχοκοινωνική επάρκεια του ατόμου. Δεδομένης αυτής της διαπίστωσης, δίνεται έμφαση στον προστατευτικό ρόλο των στρατηγικών προσέγγισης, ο οποίος στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη συνθήκη της υποστήριξης από τους σημαντικούς άλλους, που έχουν τη δυνατότητα να αποτελέσουν το ανάχωμα στη συνέχιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς μέσω της άμεσης ή και έμμεσης συμβουλευτικής τους παρέμβασης και, συνεπώς, να συμβάλλουν στον περιορισμό των συνεπειών της θυματοποίησης στην ψυχοκοινωνική επάρκεια του ατόμου (Baldry & Farrington, 2005). Ειδικότερα, η αναζήτηση υποστήριξης από το κοινωνικό δίκτυο αλλά και η προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος από το ίδιο το άτομο, όταν δύναται να εφαρμοστούν ικανοποιητικά, φαίνεται να συνιστούν αποτελεσματικές τεχνικές που περιορίζουν σημαντικά το άγχος που βιώνει ο μαθητής, ενώ παράλληλα μειώνουν τις πιθανότητες για ανάλογο περιστατικό θυματοποίησης (Malecki, Demaray, & Davidson, 2008).

Από την άλλη πλευρά, στρατηγικές οι οποίες εστιάζουν στο συναίσθημα, όπως η εσωτερίκευση ή η εξωτερίκευση των συναισθημάτων που νιώθει το άτομο, έπειτα από τη βίωση μιας εκφοβιστικής συμπεριφοράς, κρίνονται αναποτελεσματικές για την επιτυχή αντιμετώπιση της αγχογόνου πηγής (Newman et al., 2011). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές είναι πιθανό να εμφανίσουν δυσκολίες ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ομαλή προσαρμογή τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και σε νέα πλαίσια, τη συναισθηματική διαχείριση και φυσικά τη σχολική επίδοση. Συνεπώς, η χρήση των στρατηγικών συναισθήματος δεν κρίνεται αποδοτική για τη διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων.

Μια ακόμα προσθήκη της έρευνας αφορά στην ένταξη της ομάδας των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο δείγμα και στη σύγκριση των αποτελεσμάτων με τους μαθητές που δεν εμφανίζουν τη διαταραχή. Προς αυτή την κατεύθυνση, μέσω των αποτελεσμάτων, προσφέρονται χρήσιμα συμπεράσματα για το ψυχοκοινωνικό προφίλ της εν λόγω ειδικής ομάδας, υπό το πρίσμα των επιλεγόμενων στρατηγικών για την αντιμετώπιση της αγχογόνου καταστάσεως. Τα αποτελέσματα για την ομάδα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ δεν εμφάνισαν μεγάλες διαφοροποιήσεις με αυτά που εντοπίστηκαν για τους μαθητές χωρίς διάγνωση. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ όταν βιώνουν σχολική ή διαδικτυακή θυματοποίηση οδηγούνται σε χαμηλότερη ψυχοκοινωνική επάρκεια, επιβεβαιώνοντας την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με σχετικά ερευνητικά δεδομένα, τα οποία υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με διάγνωση που θυματοποιούνται εμφανίζουν δυσκολίες που αναφέρονται σε διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής επάρκειας όπως το άγχος, η κατάθλιψη και η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Becker et al., 2017. Monopoli et al., 2020). Ειδικότερα, οι μαθητές αυτοί λόγω των εγγενών τους δυσκολιών, που εκπορεύονται από τα συμπτώματα της διαταραχής, έχουν ήδη δυσκολίες που άπτονται της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

Παράλληλα, η έκθεσή τους σε μια αγχογόνο κατάσταση όπως ο εκφοβισμός ενισχύει την αρνητική αυτή σχέση.

Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας, σε συμφωνία με την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση, ανέδειξαν την προτίμηση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών για την αντιμετώπιση εκφοβιστικών συμπεριφορών, είτε στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος είτε μέσω των νέων τεχνολογιών. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με τη σχετική διάγνωση εμφανίζουν περιορισμένη ευελιξία στη χρήση στρατηγικών και όταν εκφοβίζονται συνηθίζουν να υιοθετούν κυρίως στρατηγικές συναισθήματος ή αποστασιοποίησης. Αντιθέτως, αποφεύγουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές προσέγγισης. Σχετικές έρευνες επιβεβαιώνουν το εύρημα αυτό, καθώς υπογραμμίζουν ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν αγχογόνες καταστάσεις επιλέγουν τις στρατηγικές συναισθήματος και αποστασιοποίησης, οι οποίες κρίνονται δυσπροσαρμοστικές (Hampel et al., 2008. Melnick & Hinshaw, 2000).

Μια πιθανή ερμηνεία του εν λόγω ευρήματος συνιστά το γεγονός ότι η εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών προσέγγισης, όπως η αναζήτηση κοινωνικής βοήθειας και η προσπάθεια επίλυσης ενός προβλήματος από το ίδιο το άτομο προϋποθέτουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, στις οποίες οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ συχνά παρουσιάζουν ελλείμματα (Humphreys et al., 2016). Συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν δυσκολίες τόσο στην επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής όσο και στην ορθή εφαρμογή της στο κατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο (Young & Gudjonsson, 2006). Για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι πιο εύκολη η επιλογή εκείνων των στρατηγικών που συνδέονται με τη λιγότερη προσπάθεια εξάσκησης και με μηχανισμούς οι οποίοι σχετίζονται με τα συμπτώματα της διαταραχής τους (Barkley, 1997. Young, Morris, Toone, & Tyson 2006), με αποτέλεσμα να στρέφονται στην υιοθέτηση στρατηγικών συναισθήματος και αποστασιοποίησης. Ειδικότερα, οι στρατηγικές της εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης των συναισθημάτων

χαρακτηρίζονται από αντιδράσεις απεμπλοκής από την ενεργητική αντιμετώπιση του αγχογόνου παράγοντα και εμπεριέχουν την επικέντρωση του ενδιαφέροντος σε αρνητικά συναισθήματα, τα οποία όπως είναι γνωστό οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, λόγω των ελλειμμάτων αυτορρύθμισης, δυσκολεύονται σημαντικά να διαχειριστούν και να εκφράσουν κατάλληλα (Berlin et al., 2004).

Παράλληλα, τα ελλείμματα που εμφανίζουν στον κοινωνικό τομέα, πολλές φορές οδηγούν στη λανθασμένη αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που δέχονται στο πλαίσιο της διάδρασής τους με τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα συχνά να υποβιβάζουν τη σημασία τους ή αντιθέτως να υπερβάλλουν για την πραγματική τους διάσταση (Braten & Rosen 2000). Στο πλαίσιο αυτό είναι πιθανό η παρερμηνεία των μηνυμάτων να επηρεάζει την επιλογή της στρατηγικής, η οποία στη συνέχεια προκαλεί χαμηλές τιμές σε ψυχοκοινωνικές διαστάσεις. Πιο αναλυτικά, οι στρατηγικές αποστασιοποίησης, που περιλαμβάνουν την απόσπαση και την υποτίμηση του αγχογόνου γεγονότος, συνιστούν μια τακτική η οποία ενδεχομένως ασκείται είτε στο πλαίσιο της παρερμηνείας του μηνύματος είτε λόγω αδυναμίας χρήσης κάποιας άλλης προσαρμοστικής στρατηγικής, και όχι έπειτα από επεξεργασία των πραγματικών διαστάσεων του αγχογόνου παράγοντα.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας και οι τρεις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων λειτουργούν διαμεσολαβητικά στη σχέση της σχολικής και διαδικτυακής θυματοποίησης με την ψυχοκοινωνική επάρκεια των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Ειδικότερα, η υιοθέτηση των στρατηγικών προσέγγισης για τη διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων φαίνεται να προβλέπει θετικά την ψυχοκοινωνική τους επάρκεια, ενώ η χρήση στρατηγικών εστιασμένων στο συναίσθημα και στρατηγικών αποστασιοποίησης οδηγεί σε χαμηλότερη ψυχοκοινωνική επάρκεια. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τη βιβλιογραφία και την ερευνητική υπόθεση, επιβεβαιώνοντας τον προσαρμοστικό χαρακτήρα των στρατηγικών προσέγγισης και τη

δυσπροσαρμοστικότητα των στρατηγικών που εστιάζουν στο συναίσθημα για την ψυχοκοινωνική επάρκεια όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την ύπαρξη της ΔΕΠ-Υ (Hampel et al., 2008. Lee et al., 2016. Ma, Chow, & Chen, 2018). Αναφορικά με τη λειτουργία των στρατηγικών αποστασιοποίησης, η βιβλιογραφία φαίνεται να εντοπίζει αντιφατικά αποτελέσματα, καθώς οι στρατηγικές αυτές είναι πιθανόν να λειτουργούν διττά (Nixon, 2014. Sleglova, & Cerna, 2011. Wadsworth, 2015). Μια ερμηνευτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων της έρευνας για τη δράση των στρατηγικών αποστασιοποίησης στην ψυχοκοινωνική επάρκεια των μαθητών με ΔΕΠ-Υ ενδέχεται να αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί τις χρησιμοποιούν μονοδιάστατα, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, έχουν σημαντική δυσκολία στη συνδυαστική και αποτελεσματική χρήση και άλλων προσαρμοστικών στρατηγικών (Babb et al., 2010). Αναλυτικότερα, η απουσία ευελιξίας στη χρήση διαφορετικών στρατηγικών που εμφανίζουν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ και κατ'επέκταση η αποκλειστική χρήση των στρατηγικών αποστασιοποίησης, αποφεύγοντας ή υποτιμώντας το πρόβλημα, φαίνεται να οδηγεί σε χαμηλότερη ψυχοκοινωνική επάρκεια (Hampel & Petermann, 2006).

Από την άλλη πλευρά, στο πλαίσιο αυτό, θα πρέπει να επισημανθεί ότι, στην περίπτωση των μαθητών χωρίς τη διαταραχή, δεν εντοπίστηκε συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών αποστασιοποίησης με την ψυχοκοινωνική επάρκεια. Η απουσία συσχέτισης των μεταβλητών αυτών ενδεχομένως να εξηγείται από το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί δεν εμφανίζουν αντίστοιχες δυσκολίες με τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ ως προς την ευελιξία στη χρήση των στρατηγικών, αλλά διαθέτουν την ικανότητα να αξιοποιούν παράλληλα και άλλες στρατηγικές για την αντιμετώπιση της θυματοποίησης (Babb et al., 2010. Völlink et al., 2013). Πιο συγκεκριμένα, η χρήση και άλλων στρατηγικών παράλληλα με τις στρατηγικές αποστασιοποίησης είναι πιθανό να επηρεάζει τη σχέση των στρατηγικών αυτών με την ψυχοκοινωνική επάρκεια, λειτουργώντας αντισταθμιστικά (Herman-Stabl,

Stemmler, & Petersen, 1995). Ουσιαστικά, η λειτουργία αυτή εδράζεται ενδεχομένως στην εξισορροπιστική ισχύ των στρατηγικών προσέγγισης, περιορίζοντας τα αρνητικά αποτελέσματα των στρατηγικών αποστασιοποίησης. Λόγω αυτού του γεγονότος είναι πιθανόν να μην γίνεται διακριτή η διάστασή της σχέσης των στρατηγικών αποστασιοποίησης με την ψυχοκοινωνική επάρκεια στους μαθητές χωρίς τη διαταραχή.

Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η αποτελεσματικότητα ή μη των στρατηγικών θα πρέπει να εκτιμάται βάσει τόσο της καταλληλότητας χρήσης τους στην περίπτωση, όσο και των αποτελεσμάτων που αυτή επιφέρει (Folkman & Moskowitz, 2004). Με αυτό το σκεπτικό οι στρατηγικές αποστασιοποίησης ενδέχεται να αποτελούν αποδεκτές στρατηγικές για την πρόσκαιρη αντιμετώπιση του αγχογόνου παράγοντα, ιδιαίτερα όταν συνδυάζονται και με άλλες, αλλά κρίνονται αναποτελεσματικές για την αντιμετώπιση των μακροπρόθεσμων αρνητικών συνεπειών της θυματοποίησης στην ψυχοκοινωνική επάρκεια του ατόμου (Newman et al., 2011). Η παραπάνω σχέση επιδεινώνεται όταν υφίστανται ήδη υπάρχουσες δυσκολίες και η χρήση των στρατηγικών αποστασιοποίησης χαρακτηρίζεται μονοδιαστάτη, όπως στην περίπτωση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ.

Καταληκτικά, με βάση τα ευρήματα της έρευνας, η σχολική και η διαδικτυακή θυματοποίηση αποτελούν αρνητικούς προβλεπτικούς παράγοντες της ψυχοκοινωνικής επάρκειας για τους μαθητές με και χωρίς ΔΕΠ-Υ. Παράλληλα, καθίσταται σαφές, ότι παρά τις εννοιολογικές διαφορές τους και την πιθανή ύπαρξη ποιοτικών διαφορών, η σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση είναι απαραίτητο να λογίζονται ως εκλυτικοί αγχογόνοι παράγοντες, η αντιμετώπιση των οποίων, με κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο, αποτελεί επιτακτική ανάγκη για την επαρκή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών. Επίσης, η ανάδειξη του διαμεσολαβητικού ρόλου των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων υπογραμμίζει την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών

προσέγγισης, τόσο μέσω της ανεξάρτητης λειτουργίας τους, όσο και μέσω της εξισορροπιστικής δράσης τους, ενώ παράλληλα δίνει έμφαση στην ανάγκη ενσωμάτωσής τους στους προσωπικούς μηχανισμούς αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων όλων των μαθητών.

Σύγκριση των ομάδων εμπλοκής σε φαινόμενα σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού ως προς τις εξετασθείσες μεταβλητές

Στους στόχους της έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, συμπεριλήφθηκε η διερεύνηση των διαφορών των ομάδων εμπλοκής σε φαινόμενα σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού και, κατ'επέκταση, η σκιαγράφηση ενός αναλυτικού προφίλ αναφορικά με την υιοθέτηση στρατηγικών για την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων και την ψυχοκοινωνική επάρκεια που εμφανίζουν οι μαθητές των ομάδων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, επιβεβαιώθηκε η ερευνητική υπόθεση ύπαρξης διαφορών μεταξύ των τεσσάρων ομάδων εμπλοκής όσον αφορά στη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που δεν εμπλέκονται σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, για τη διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων, υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές προσέγγισης και λιγότερες στρατηγικές συναισθήματος και αποστασιοποίησης, σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Ειδικότερα, έρευνα των Kochenderfer-Ladd και Skinner (2002) που διεξήχθη με τη συμμετοχή 356 μαθητών ηλικίας 9-10 ετών εντόπισε ότι οι μη εμπλεκόμενοι μαθητές υιοθετούσαν περισσότερο τις στρατηγικές προσέγγισης, ενώ ιδιαίτερα η χρήση στρατηγικών επίλυσης του προβλήματος λειτουργούσε προστατευτικά έναντι της θυματοποίησης. Παράλληλα, μελέτες υποστηρίζουν ότι οι μαθητές οι οποίοι δεν εμπλέκονται σε φαινόμενα εκφοβισμού φαίνεται να προτιμούν περισσότερο τις στρατηγικές αυτές, οι οποίες κρίνονται

αποτελεσματικές, ενώ αποφεύγουν κυρίως τις στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα, που έχουν συνδεθεί με τη θυματοποίηση (Milich, & Harris, 2012).

Παρεμφερή αποτελέσματα εντοπίστηκαν και αναφορικά με τον διαδικτυακό εκφοβισμό, καθώς βρέθηκε ότι οι μη εμπλεκόμενοι μαθητές χρησιμοποιούν τις στρατηγικές προσέγγισης σε μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες ομάδες. Σύμφωνα με τη σύγχρονη έρευνα, οι μη εμπλεκόμενοι μαθητές σε αντίστοιχα περιστατικά επιλέγουν περισσότερο στρατηγικές ενεργής αντιμετώπισης του στρεσογόνου παράγοντα, απευθυνόμενοι στο κοινωνικό τους δίκτυο (Heiman, Olenik-Shemesh, & Frank, 2019). Μια πιθανή ερμηνεία αυτής της στάσης αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί συνήθως διαθέτουν μεγαλύτερο και ισχυρότερο δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης συγκριτικά με τους μαθητές των άλλων ομάδων εμπλοκής, ενώ παράλληλα γνωρίζουν να χρησιμοποιούν επιτυχώς τις προσαρμοστικές στρατηγικές, γεγονός το οποίο λειτουργεί αποτρεπτικά στο να γίνονται στόχοι εκφοβιστικών συμπεριφορών (Undheim, Wallander, & Sund, 2016).

Όσον αφορά στα θύματα του σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού, τα οποία καλούνται συχνά να αντιμετωπίσουν ιδιαιτέρως αγχωτικά περιστατικά, εντοπίστηκε ότι υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό δυσπροσαρμοστικές στρατηγικές που εστιάζουν στο συναίσθημα και την αποστασιοποίηση. Πράγματι, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, οι μαθητές που βιώνουν εκφοβιστικές συμπεριφορές συνήθως υιοθετούν τη στάση της απομάκρυνσης από τον αγχογόνο παράγοντα, μεταθέτοντας τον χρόνο αντιμετώπισής του στο μέλλον (Völlink et al., 2013). Επιπροσθέτως, είτε επιλέγουν την εσωτερίκευση της προβληματικής κατάστασης που βιώνουν, με αποτέλεσμα να κλείνονται στον εαυτό τους και να μην αναζητούν λύση στο πρόβλημα, είτε αντιδρούν υπερβολικά στα στρεσογόνα ερεθίσματα (Erişti & Akbulut, 2019), εξωτερικεύοντας τον φόβο και την ένταση που βιώνουν (Tsitsika et al., 2015). Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η στάση τους αυτή ενισχύει την επιμονή των θυτών να τους ασκούν εκφοβισμό, καθώς θεωρούνται

πιο εύκολοι στόχοι (Holfeld & Mishna, 2019). Συνεπώς, ο ανεπιτυχής τρόπος αντιμετώπισης του στρεσογόνου παράγοντα προκαλεί ένα φαύλο κύκλο ανατροφοδότησης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Katz, May, Sorensen, & Del Tosta, 2010).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, πιο αναποτελεσματικές συμπεριφορές απέναντι σε εκφοβιστικά φαινόμενα μεταξύ των ομάδων εμπλοκής παρατηρήθηκε ότι υιοθετούν οι μαθητές με τον διττό ρόλο του θύτη/θύματος, εφαρμόζοντας στρατηγικές συναισθήματος. Ωστόσο, στην περίπτωση αυτή, οι θύτες/θύματα, όταν θυματοποιούνται, δεν εσωτερικεύουν το πρόβλημα, αλλά επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις στρατηγικές εκείνες οι οποίες σχετίζονται με την επιθετική διευθέτηση του αγχογόνου παράγοντα και κατ' αυτόν τον τρόπο αντιδρούν με εξωτερικευμένες συμπεριφορές (Völlink et al., 2013). Μια ερμηνευτική προσέγγιση της εν λόγω συμπεριφοράς εμπεριέχει το σκεπτικό ότι οι θύτες/θύματα αναγνωρίζουν ότι η επιλογή του θύματος σχετίζεται με την υποχωρητικότητα και την παθητικότητα που το ίδιο εκδηλώνει, με αποτέλεσμα όταν εκείνοι βρίσκονται σε ανάλογη θέση να επιλέγουν την αντίδραση, είτε προς τον θύτη είτε προς το ευρύτερο περιβάλλον (Camodeca et al., 2002). Το ίδιο μοτίβο συμπεριφοράς φαίνεται ότι ακολουθούν και οι θύτες, δείχνοντας προτίμηση στις στρατηγικές εξωτερίκευσης.

Η επιλογή και ο τρόπος χρήσης των στρατηγικών που υιοθετεί ένα άτομο για την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων αποτελεί ένα σύνθετο πλέγμα, το οποίο περιλαμβάνει προσωπικούς μηχανισμούς κατανόησης και ερμηνείας της στρεσογόνου συνθήκης, όπως επίσης και την ικανότητα εφαρμογής της εκάστοτε στρατηγικής. Συνεπώς, είναι ωφέλιμο οι ομάδες εμπλοκής να εκπαιδευτούν στη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών, οι οποίες βάσει των ερευνητικών δεδομένων, αποδεικνύονται πιο

αποδοτικές σε σχέση με άλλες και θα πρέπει να υιοθετούνται σε συγκεκριμένες καταστάσεις με τον καταλληλότερο τρόπο (Garnefski & Kraaij, 2014).

Επίσης, τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας επιβεβαίωσαν την ερευνητική υπόθεση ύπαρξης διαφορών μεταξύ των ομάδων εμπλοκής σε εκφοβιστικές συμπεριφορές ως προς την ψυχοκοινωνική επάρκεια. Πιο συγκεκριμένα, τόσο στον σχολικό όσο και στον διαδικτυακό εκφοβισμό, βρέθηκε ότι η ομάδα των μη εμπλεκόμενων μαθητών παρουσιάζει την υψηλότερη ψυχοκοινωνική επάρκεια, αλλά και τις υψηλότερες τιμές στις επιμέρους υποκλίμακες της αυτοαντίληψης, της κοινωνικής, συναισθηματικής και σχολικής επάρκειας σε σχέση με τις άλλες ομάδες. Πολυπληθείς έρευνες που εξετάζουν επιμέρους ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών επιβεβαιώνουν το εύρημα αυτό, καθώς υποστηρίζουν ότι και οι τρεις ομάδες που έχουν ενεργό συμμετοχή σε φαινόμενα σχολικού ή και διαδικτυακού εκφοβισμού εμφανίζουν χαμηλότερες τιμές σε ψυχοκοινωνικές διαστάσεις απ' ότι οι μη εμπλεκόμενοι (Leiner et al., 2014. Moore et al., 2017). Παράλληλα, σχετικές μελέτες επισημαίνουν ότι οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν υψηλές τιμές σε διαστάσεις που εντάσσονται στην ψυχοκοινωνική επάρκεια, εμφανίζουν λιγότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε φαινόμενα εκφοβισμού σε σχέση με τους υπόλοιπους, δημιουργώντας μια αμφίδρομη σχέση (Griese & Buhs, 2014. Karlsson et al., 2014). Αναλυτικότερα, μετανάλυση ερευνών αναφέρει ότι σημαντικοί παράγοντες που λειτουργούν αποτρεπτικά στη θυματοποίηση είναι το ισχυρό κοινωνικό δίκτυο, η ακαδημαϊκή επίδοση, η υψηλή αυτοεκτίμηση και άλλα ατομικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά (Zych, Farrington, & Ttofi, 2019).

Επίσης, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα τα θύματα, οι θύτες, αλλά και οι θύτες/θύματα εκδηλώνουν δυσκολίες όπως άγχος, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση και ακαδημαϊκή επίδοση, προβλήματα ρύθμισης των συναισθημάτων τους, της συμπεριφοράς και της επικοινωνίας (Cornell & Mehta, 2011. Khamis, 2015). Έρευνα του Navarro και

των συνεργατών του (2015) με τη συμμετοχή 1058 μαθητών ηλικίας 10-12 ετών εντόπισε ότι τόσο τα θύματα του σχολικού όσο και του διαδικτυακού εκφοβισμού είχαν χαμηλή επίδοση σε κοινωνικές δεξιότητες που αφορούσαν στην εγγύτητα με τους συνομήλικους, τη δημοφιλία και την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι θύτες/θύματα σε φαινόμενα σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού αποτέλεσαν την ομάδα που εμφανίζει χαμηλότερες κοινωνικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους θύτες. Ακόμα, η ίδια ομάδα όσον αφορά στον σχολικό εκφοβισμό παρουσίασε χαμηλότερη σχολική επάρκεια σε σχέση με τους θύτες και τα θύματα, ενώ όσον αφορά στον διαδικτυακό εκφοβισμό εμφάνισε χαμηλότερη συναισθηματική επάρκεια συγκριτικά με τις προαναφερθείσες ομάδες. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από τη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς έχει εντοπιστεί ότι οι θύτες/θύματα, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες σε βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία και η επικοινωνία με τους συνομηλικούς (Farmer et al., 2010), σε συναισθηματικές διαστάσεις όπως η διαχείριση των συναισθημάτων (Cook et al., 2010) και στη σχολική επάρκεια, όπως η ακαδημαϊκή επίδοση (Lam, Law, Chan, Wong, & Zhang, 2015). Παράλληλα, τα ελλείμματα αυτά συνδέονται με την προτίμησή τους να διευθετούν τις διαφορές τους με τρόπο συγκρουσιακό (Waasdorp & Bradshaw, 2011). Ειδικότερα, έρευνα των Perren και Alsaker (2006) αναφέρει ότι οι μαθητές αυτοί ενδέχεται να βιώνουν θυματοποίηση ως απάντηση στις επιθετικές συμπεριφορές που οι ίδιοι υιοθετούν στις σχέσεις τους με τους άλλους.

Επίσης, τα ελλείμματα ως προς τη σχολική επάρκεια είναι πιθανό να ερμηνεύονται από την εναλλαγή της θέσης τους στον ρόλο του θύτη και του θύματος. Πιο συγκεκριμένα, μέσω αυτής της εναλλαγής, υπονομεύονται οι ομαλές σχέσεις ανάμεσα στους συνομηλικούς και προτεραιοποιούνται στάσεις και συμπεριφορές οι οποίες

περιθωριοποιούν τη σχολική ιδιότητα και ό,τι την συνοδεύει. Οι δυσκολίες στη σχολική προσαρμογή των θυτών/θυμάτων απαντώνται συχνά στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς σχετικές μελέτες εντοπίζουν ότι οι θύτες/θύματα χαρακτηρίζονται από έλλειψη κινήτρων, ανεπαρκή σχεδιασμό και ελλιπή οργάνωση στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, αρκετές απουσίες και ποινές και εν τέλει οδηγούνται στη σχολική διαρροή (Berkowitz, & Benbenishty, 2012. Didaskalou, Roussi-Vergou, & Andreou, 2017).

Καταληκτικά, τα θύματα, οι θύτες και οι θύτες/θύματα εμφανίζουν ελλείμματα και δυσκολίες σε ψυχοκοινωνικές διαστάσεις και χαρακτηριστικά σε υψηλότερο βαθμό σε σύγκριση με τους μη εμπλεκόμενους τόσο στο σχολικό όσο και στον διαδικτυακό εκφοβισμό. Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και ελλείμματα φαίνεται να διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στα εκφοβιστικά φαινόμενα, καθώς βρίσκονται σε μια σχέση διαρκούς ανατροφοδότησης και συνδιαλλαγής.

Σύγκριση των μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ ως προς τις εξετασθείσες μεταβλητές

Τα αποτελέσματα της έρευνας εντόπισαν διαφορές των μαθητών με ΔΕΠ-Υ συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς διάγνωση ως προς τον σχολικό και διαδικτυακό εκφοβισμό, τη σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση, τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και την ψυχοκοινωνική επάρκεια. Πιο αναλυτικά, η διερεύνηση του προφίλ των μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ ανέδειξε διαφορές ως προς την ψυχοκοινωνική επάρκεια και τις υποκλίμακες της, επιβεβαιώνοντας την αρχική ερευνητική υπόθεση. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκε ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν σημαντικά ελλείμματα ως προς τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, χαμηλότερα επίπεδα σχολικής επάρκειας, αρνητική αυτοαντίληψη και συνολικά χαμηλότερη ψυχοκοινωνική επάρκεια σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς τη

διάγνωση. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς πολλές σχετικές έρευνες υποστηρίζουν την ύπαρξη σημαντικών δυσκολιών των μαθητών με ΔΕΠ-Υ σε περιοχές που αναφέρονται σε αντίστοιχα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και διαστάσεις (Bernardi et al., 2012. Hoza, et al., 2005. Meinzer, Pettit, Viswesvaran, 2014. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Heiman και συνεργατών (2015), οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ παρουσίασαν χαμηλότερες τιμές στη συναισθηματική μοναξιά και την αυτο-αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με την ΟΕ.

Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξε και άλλη πρόσφατη έρευνα (Humphreys, Galán, Tottenham, & Lee, 2016), εντοπίζοντας την ύπαρξη σημαντικών κοινωνικών ελλειμμάτων στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, τα οποία επιδρούν καθοριστικά στη δημιουργία σταθερών διαπροσωπικών επαφών. Η εγγενής αδυναμία τους στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, συνήθως, δεν ελκύει τους συμμαθητές τους και τους τοποθετεί σε ένα ιδιότυπο περιθώριο συνύπαρξης με λιγότερους φίλους. Ειδικότερα, οι δυσκολίες αυτές λειτουργούν ανασταλτικά για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, περιορίζοντας την αποδοχή τους στις ομάδες των συνομηλίκων και υπονομεύοντας τη σύναψη σταθερών φιλικών σχέσεων, παράγοντες οι οποίοι λειτουργούν προστατευτικά για όλους τους μαθητές, αποτρέποντας τη στοχοποίηση και τη θυματοποίηση τους (Kendrick et al. 2012). Επομένως, τα χαρακτηριστικά της διαταραχής φαίνεται ότι συχνά λειτουργούν καθοριστικά στην ψυχοκοινωνική επάρκεια των μαθητών και σε επιμέρους διαστάσεις της. Οι αδυναμίες και τα ελλείμματα που συνοδεύουν τη διαταραχή πιθανώς δυσχεραίνουν τη ζωή των μαθητών αυτών, περιορίζοντας την προσαρμοστικότητά τους σε σχέση με αυτό το οποίο είναι αναμενόμενο σε ένα σχολικό περιβάλλον από τους σημαντικούς άλλους (Gardner & Gerdes, 2015). Τα ευρήματα αυτά όσον αφορά στην ψυχοκοινωνική επάρκεια είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την πορεία των μαθητών αυτών τόσο στη σχολική όσο και στην ενήλική τους ζωή.

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που φέρουν διάγνωση ΔΕΠ-Υ βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό περιστατικά εκφοβισμού, σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, τόσο εντός του σχολικού περιβάλλοντος όσο και μέσω του διαδικτύου, ενώ παράλληλα ασκούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές χωρίς διάγνωση εκφοβιστικές συμπεριφορές στο σχολείο και στο διαδίκτυο. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της διεθνούς έρευνας, καθώς τα ελλείμματα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και εν γένει οι δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές, που ενδεχομένως εκδηλώνουν, λειτουργούν ενισχυτικά στην άσκηση ή και τη βίωση εκφοβιστικών συμπεριφορών (Chou, Liu, Yang, Yen, & Hu, 2018. Huh, Kim, Choi, & Bae, 2017).

Ειδικότερα, στην ερμηνεία του εν λόγω ευρήματος συμβάλλει το γεγονός ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους, με αποτέλεσμα συχνά να αποτυγχάνουν να συνάψουν επιτυχείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους. Η αδυναμία αναστολής της παρόρμησης, οι παρερμηνείες των στάσεων και τα ελλείμματα στην προσοχή, που είναι πιθανό να χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά τους, δημιουργούν ένα πλέγμα δυσκολιών, οι οποίες σχετίζονται με την υιοθέτηση επιθετικών συμπεριφορών από τους ίδιους ή τη στοχοποίησή τους από τους συμμαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, η ενδεχόμενη αδυναμία τους να συνάψουν φιλίες και να γίνουν αποδεκτοί, καθώς επίσης τα ελλείμματα που εμφανίζουν αναφορικά με την άμεση ομαλή διευθέτηση των διαφορών και την επίλυση συγκρούσεων με τους συνομηλίκους, πιθανόν τους οδηγούν στην αναζήτηση τρόπων άμεσης ή έμμεσης επιθετικής προσέγγισης, η οποία εκφράζεται και μέσω της άσκησης εκφοβισμού.

Σε αντίστοιχα συμπεράσματα έχουν καταλήξει κι άλλες μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες, οι μαθητές που εξωτερικεύουν ακατάλληλες και αναποτελεσματικές συμπεριφορές στη διαπροσωπική τους επικοινωνία συνδέονται με εκφοβιστικά περιστατικά εις βάρος των συνομηλίκων τους (Kwak, & Oh, 2017. Natesan, Mitchell,

Glover, 2018). Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι στα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΕΠ-Υ συγκαταλέγονται οι παραπάνω δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές, οι μαθητές με τη σχετική διάγνωση εντάσσονται στις ομάδες υψηλού κινδύνου για συμμετοχή σε περιστατικά θυματοποίησης και εκφοβισμού (Jia & Mikami, 2015).

Παράλληλα, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, εντοπίστηκε ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, για την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, στρέφονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές χωρίς τη διαταραχή στην υιοθέτηση στρατηγικών εστιασμένων στο συναίσθημα και αποστασιοποίησης, εξωτερικεύοντας ή εσωτερικεύοντας τα συναισθήματά τους, αποφεύγοντας τον στρεσογόνο παράγοντα ή υποτιμώντας το πρόβλημα. Αντιθέτως, οι συνομήλικοί τους χωρίς δυσκολίες επιλέγουν πιο αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης αγχογόνων παραγόντων, χρησιμοποιώντας περισσότερες στρατηγικές προσέγγισης. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν για άλλη μια φορά την ερευνητική υπόθεση και βρίσκονται σε σύμπνοια με τη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, όταν αντιμετωπίζουν κάποια αγχογόνο κατάσταση, συνήθως αποφεύγουν τη χρήση στρατηγικών προσέγγισης, όπως η αναζήτηση βοήθειας από το κοινωνικό δίκτυο και η επίλυση του προβλήματος και επιλέγουν άλλες αναποτελεσματικές στρατηγικές (Young, Toone, & Tyson, 2003).

Μια πιθανή ερμηνεία της προτίμησης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στις στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα και στις στρατηγικές αποστασιοποίησης εντοπίζεται στα χαρακτηριστικά της διαταραχής που συνοδεύουν τα παιδιά με τη σχετική διάγνωση, και πιο συγκεκριμένα στα ψυχοκοινωνικά ελλείμματα που αυτά εμφανίζουν (Berlin et al., 2004. Factor, Rosen, & Reyes, 2016). Αναλυτικότερα, όπως προαναφέρθηκε, εμπειρικές μελέτες υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, εμφανίζοντας ελλείμματα στις δεξιότητες της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, της αυτορρύθμισης και της προσαρμογής, με

αποτέλεσμα συχνά να παρερμηνεύουν τις προθέσεις του άλλου μέρους (Aduen, Day, Kofler, Harmon, Wells, & Sarver, 2018. Waschbusch et al., 2002). Η αποκωδικοποίηση και η αξιολόγηση της συμπεριφοράς ενός ατόμου από τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ και κατ'επέκταση η προσαρμογή της δικής τους συμπεριφοράς, συνιστά μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία, καθώς συχνά οι μαθητές αυτοί λόγω των προαναφερθέντων ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών τους προσλαμβάνουν λανθασμένα τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός τους. Πιο συγκεκριμένα, πολλές φορές εκτιμούν ως επιθετικές ή απειλητικές τις συμπεριφορές των συνομηλίκων τους, με αποτέλεσμα και οι ίδιοι να οδηγούνται στην υιοθέτηση αντίστοιχα επιθετικών στρατηγικών αντιμετώπισης (Young, 2005).

Παράλληλα, εμπειρικές μελέτες υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ δεν διαθέτουν ευελιξία στη χρήση στρατηγικών και το ρεπερτόριο των επιλογών τους είναι σχετικά περιορισμένο (Hampel et al., 2008. Rucklidge, Brown, Crawford, & Kaplan, 2007). Ως εκ τούτου, η υιοθέτηση δυσπροσαρμοστικών στρατηγικών και ειδικότερα η επιλογή της απομάκρυνσης από τον στρεσογόνο παράγοντα αποδίδονται στην έλλειψη της ικανότητας των μαθητών ως προς την άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας δύσκολης κατάστασης που βιώνουν. Η στρατηγική της απομάκρυνσης από την πηγή που απειλεί ή φορτίζει συναισθηματικά τον μαθητή, συνήθως, δίνει μια αίσθηση προσωρινής ανακούφισης από το πρόβλημα, χωρίς όμως να φέρει μόνιμα αποτελέσματα, συμβάλλοντας στην επίλυσή του.

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι, όπως σε όλες τις εμπειρικές μελέτες, τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας υπόκεινται και σε ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, ο πρώτος περιορισμός της έρευνας αφορά στη διαδικασία συλλογής των

δεδομένων, η οποία έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Ειδικότερα, ο σχολικός και διαδικτυακός εκφοβισμός και η σχολική και διαδικτυακή θυματοποίηση συνιστούν φαινόμενα με αρνητική φόρτιση, γεγονός που ενδεχομένως οδήγησε στην επιλογή των κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων, αποτρέποντας κάποιους συμμετέχοντες να δώσουν ειλικρινείς απαντήσεις ως προς τις μεταβλητές αυτές. Εξάλλου, έχει διαπιστωθεί ότι, όταν στο χώρο διεξαγωγής της έρευνας παρευρίσκονται άτομα κύρους, όπως ερευνητές και εκπαιδευτικοί, οι μαθητές τείνουν να δίνουν απαντήσεις ευρέως αποδεκτές από το περιβάλλον τους, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικής εικόνας για τους ίδιους (Schwarz, 1999). Για τους λόγους αυτούς, συνιστάται η πολύπλευρη συλλογή δεδομένων, συνδυάζοντας τη χρήση αυτοαναφορών, ετεροαναφορών και της παρατήρησης (Casper, Meter, & Card, 2015). Ειδικότερα, στην περίπτωση διερεύνησης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, η τεχνική της συστηματικής παρατήρησης κρίνεται ιδιαίτερος αποτελεσματική, καθώς δύναται να καταγραφούν επακριβώς η αλληλεπίδραση και εν γένει η δυναμική της ομάδας των συνομηλίκων, συμπεριλαμβάνοντας και συμπεριφορές οι οποίες ενδεχομένως να αξιολογούνται από τους ίδιους τους μαθητές ως επουσιώδεις. Παράλληλα, σε μελλοντική έρευνα θα λειτουργούσε ενισχυτικά η επιπρόσθετη συλλογή δεδομένων από εκπαιδευτικούς ή γονείς, προκειμένου να διεξαχθούν συγκρίσεις μεταξύ των αποτελεσμάτων των αυτοαναφορών και των άλλων πηγών.

Επίσης, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, λόγω των εγγενών δυσκολιών τους, οι οποίες εκδηλώνονται και με την παρερμηνεία μηνυμάτων στη διαπροσωπική επικοινωνία, είναι πιθανόν να οδηγούνται στην επιλογή απαντήσεων που ενέχουν το στοιχείο της υπερβολής ή και της υποτίμησης των περιστατικών, με αποτέλεσμα να μην αντικατοπτρίζεται η πραγματική διάσταση των γεγονότων (Owens, Goldfine, Evangelista, Hoza, & Kaiser, 2007). Η παραπάνω διαπίστωση αφορά στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που

διερευνούν την άσκηση αλλά και τη βίωση εκφοβιστικών συμπεριφορών, οι οποίες ενδεχομένως να μην πληρούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να χαρακτηριστούν και να κατηγοριοποιηθούν κατά αυτόν τον τρόπο.

Ένας επιπρόσθετος περιορισμός της έρευνας εντοπίζεται στην αδυναμία πρόσβασης στη διάγνωση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, στην ομάδα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ συμπεριλήφθησαν οι μαθητές εκείνοι οι οποίοι έφεραν επίσημη αντίστοιχη διάγνωση από δημόσιο φορέα (Κ.Ε.Σ.Υ. ή Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο), κατόπιν σχετικής υπόδειξης μέσω κωδικοποίησης από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Η πρακτική αυτή διασφάλισε την ανωνυμία των απαντήσεων, ωστόσο αφείρεσε τη δυνατότητα επαλήθευσης της διάγνωσης με τον εκάστοτε συμμετέχοντα και την περαιτέρω πρόσβαση σε πληροφορίες προς αξιοποίηση για τις ανάγκες της έρευνας.

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς της τάξης να υποδείξουν μαθητές οι οποίοι, αν και δεν είχαν διάγνωση ΔΕΠ-Υ, εμφάνιζαν στοιχεία της διαταραχής ή και ακόμη είχαν παραπεμφθεί για σχετική αξιολόγηση. Η πληροφορία αυτή ήταν χρήσιμη, προκειμένου να μην ενταχθούν στην Ομάδα Ελέγχου μαθητές που ενδεχομένως είχαν ΔΕΠ-Υ και δεν είχαν λάβει ακόμη διάγνωση. Παράλληλα, αποκλείστηκαν από την Ομάδα Ελέγχου μαθητές που εμφάνιζαν άλλου είδους διαταραχές, όπως αυτισμό, νοητική υστέρηση, διαταραχές της συμπεριφοράς και άλλα σύνδρομα. Ειδικότερα, ορισμένες διαταραχές, όπως ενδεικτικά η Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή, είναι άμεσα συνυφασμένες με επιθετικές συμπεριφορές απέναντι στους συνομήλικους. Συνεπώς, η συμπερίληψη των μαθητών με σχετική διάγνωση στο δείγμα της έρευνας θα συνέβαλε στην αλλοίωση της ταυτότητάς του. Σε μελλοντική έρευνα συστήνεται η διαμόρφωση και τρίτης ομάδας μαθητών, οι οποίοι, εκτιμάται ότι εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, έπειτα από συστηματική παρατήρηση ή με τη

σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών, χωρίς να υφίσταται γνωμάτευση από φορέα. Τα αποτελέσματα θα είναι ιδιαίτερος ενδιαφέροντα, προκειμένου να επιβεβαιωθούν ή και να διαψευστούν τα πλεονεκτήματα της έγκαιρης ανίχνευσης ενδείξεων από την πρώτη γραμμή «άμυνας» που την αποτελούν οι εκπαιδευτικοί του σχολικού πλαισίου.

Επιπροσθέτως, η ανάγκη για κατηγοριοποίηση των μαθητών του δείγματος, βάσει της φύσης των μεταβλητών της εν λόγω εργασίας, μείωσε σημαντικά τον αριθμό των συμμετεχόντων ανά ομάδα, γεγονός που περιορίσε τη δυνατότητα διεξαγωγής αναλύσεων, βασική προϋπόθεση των οποίων θα ήταν μεγαλύτερος αριθμός δείγματος. Ειδικότερα, στους βασικούς περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται το γεγονός ότι, παρόλο που το πλήθος των μαθητών με ΔΕΠ-Υ ήταν ικανοποιητικό για τις διεξαχθείσες αναλύσεις, δεν ήταν επαρκής ο αριθμός, ούτως ώστε η ομάδα αυτή να εισαχθεί σε δομικό μοντέλο εξίσωσης, όπως έγινε για τους μαθητές της ΟΕ.

Ακόμη, μέσω των ερωτηματολογίων, συνελέχθησαν μεταξύ άλλων πληροφοριών, στοιχεία που αφορούσαν σε δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως το φύλο, την τάξη και την ηλικία. Στους στόχους της παρούσας εργασίας δεν συμπεριλήφθηκε η διερεύνηση των φαινομένων εκφοβισμού, των στρατηγικών και της ψυχοκοινωνικής επάρκειας ανά φύλο, τάξη ή βαθμίδα, καθώς η έρευνα εστίαζε σε άλλους ερευνητικούς στόχους, ενώ παράλληλα ο αριθμός των συμμετεχόντων ανά ομάδα αποτέλεσε περιοριστικό παράγοντα. Συνεπώς, σε μελλοντικές έρευνες προτείνεται η συλλογή μεγαλύτερου αριθμού δείγματος για την ομάδα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, προκειμένου να καταστεί εφικτή η διενέργεια επιπρόσθετων στατιστικών αναλύσεων. Ειδικότερα, ο επαρκής αριθμός μαθητών με ΔΕΠ-Υ θα επιτρέψει τη διερεύνηση των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών αυτών και των συμπεριφορών που υιοθετούν σε αγχογόνες καταστάσεις με βάση την ομάδα εμπλοκής στην οποία ανήκουν. Η προσέγγιση αυτή ενδεχομένως θα συμβάλλει στη σκιαγράφηση ενός πληρέστερου προφίλ των

μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού, τροφοδοτώντας παράλληλα με τις κατάλληλες πληροφορίες τον σχεδιασμό αντίστοιχων προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης.

Είναι σκόπιμο να αναφερθεί ακόμη ότι η έρευνα αυτή αξιοποίησε και επικεντρώθηκε στις στρατηγικές εκείνες που αναφέρονται στη στάση την οποία υιοθετούν οι μαθητές, είτε θυματοποιούνται εντός του σχολείου είτε μέσω του διαδικτύου. Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω έρευνα, αξιοποιώντας τη σύγχρονη βιβλιογραφία επέλεξε να επικεντρωθεί στη διερεύνηση τριών διαστάσεων των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Ωστόσο, η σύγχρονη βιβλιογραφία, προσφέρει τη δυνατότητα διερεύνησης του ρόλου και άλλων στρατηγικών που υιοθετούν συχνά οι μαθητές σε κρίσιμες καταστάσεις, όπως οι τεχνολογικές στρατηγικές. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τα αντιφατικά αποτελέσματα που εμφανίζουν οι έρευνες αναφορικά με τη χρήση των στρατηγικών αποστασιοποίησης για όλους τους μαθητές, καθώς και τον περιορισμένο αριθμό ερευνών που έχει διερευνήσει τη σχέση των στρατηγικών αυτών με ψυχοκοινωνικές διαστάσεις θα ήταν ωφέλιμο επόμενες έρευνες να μελετήσουν περαιτέρω τη σχέση αυτή.

Προτάσεις για πρακτικές εφαρμογές

Ο σχολικός και ο διαδικτυακός εκφοβισμός αποτελούν φαινόμενα τα οποία υφίστανται παγκοσμίως, τα τελευταία χρόνια, τόσο σε σχολικά όσο και σε εικονικά περιβάλλοντα. Η συγκεκριμένη μελέτη εμπλουτίζει τη διεθνή βιβλιογραφία, εστιάζοντας στις αρνητικές συνέπειες που δύναται να επιφέρει ο εκφοβισμός στην ψυχοκοινωνική επάρκεια των μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ. Παράλληλα, αναδεικνύει τη σημασία της επιλογής των κατάλληλων στρατηγικών για την αποτελεσματική διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων και την ομαλή προσαρμογή του ατόμου. Για τους λόγους αυτούς, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δύνανται να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση

συγκεκριμένων πρακτικών εφαρμογών στο χώρο της εκπαίδευσης και της σχολικής ψυχολογίας.

Πολλές σύγχρονες έρευνες έχουν εντοπίσει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της θυματοποίησης και των ψυχοκοινωνικών διαστάσεων του ατόμου (Fogleman, Slaughter, Rosen, Leaberry, & Walerius, 2018. Hamilton et al., 2016. Wu, Zhang, Su, & Hu, 2015). Ειδικότερα, όπως εντοπίστηκε στην έρευνά μας, η θυματοποίηση είτε στο σχολικό περιβάλλον είτε μέσω των νέων τεχνολογιών σχετίζεται άμεσα και επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα σε όλες τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής επάρκειας όλων των μαθητών. Οι δυσκολίες αυτές ακολουθούν τα άτομα και στη μετέπειτα ζωή τους στα σημαντικά περιβάλλοντα όπου ζουν και δραστηριοποιούνται, δυσχεραίνοντας σημαντικά την προσαρμοστικότητα τους (Wright & Wachs, 2019). Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η εισαγωγή προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε εκφοβιστικά φαινόμενα και κατ'επέκταση στον περιορισμό αυτών των συμπεριφορών και την επιτυχή αντιμετώπισή τους (Γάκης, Αντωνίου, & Καλούρη, 2016).

Παράλληλα, στο πλαίσιο των προγραμμάτων παρέμβασης για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού δύναται να ενσωματωθούν και προγράμματα ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών. Ειδικότερα, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές εκείνοι οι οποίοι αναπτύσσουν ψυχική ανθεκτικότητα ενισχύουν την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τον εκφοβισμό (Navvaro et al., 2018). Προς αυτή την κατεύθυνση οι μαθητές είναι απαραίτητο μεταξύ άλλων να αισθάνονται ότι είναι αποδεκτοί και σημαντικοί από τον περίγυρό τους, να μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να ενισχύουν τις θετικές τους σκέψεις, να θέτουν τα προβλήματα άμεσα προς επεξεργασία και επίλυση και να διαχειρίζονται τις δυσκολίες ως ευκαιρία ανακάλυψης του εαυτού τους (Chadwick,

2014). Λαμβάνοντας υπόψη τη φύση, τη μορφή και τις διαστάσεις που δύναται να λάβει ο εκφοβισμός κρίνεται απαραίτητη και η ύπαρξη σχολικού ψυχολόγου σε κάθε σχολική μονάδα, τόσο για την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών όσο και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Αντωνίου & Θεοδωρίτση, 2019).

Τα τελευταία χρόνια, με την εξέλιξη της τεχνολογίας και την αύξηση των περιστατικών εκφοβισμού στο σχολείο ή εκτός αυτού, έχουν εφαρμοστεί σε αρκετές χώρες πολλά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης με επιτυχία (Ζαχαρίου & Αντωνίου, 2016). Αναλυτικότερα, τα προγράμματα σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης του σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και τη σχολική κοινότητα συνολικά. Από την άλλη πλευρά, τα προγράμματα παρέμβασης δύναται να εφαρμοστούν ατομικά ή και ομαδικά τόσο σε μαθητές που έχουν εκδηλώσει ή βιώσει εκφοβιστικές συμπεριφορές, όσο και σε όλη τη σχολική κοινότητα (Palladino, Nocentini, & Menesini, 2012. Rigby, 2010).

Η αύξηση των φαινομένων διαδικτυακού εκφοβισμού ενισχύει την ανάγκη κινητοποίησης τόσο της οικογένειας όσο και του σχολικού περιβάλλοντος για την επιτυχή αντιμετώπισή του. Πιο συγκεκριμένα, ενώ ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά ένα πιο ευδιάκριτο φαινόμενο το οποίο διεξάγεται σε φυσικά περιβάλλοντα, ο διαδικτυακός εκφοβισμός εκτυλίσσεται σε εικονικά περιβάλλοντα, γεγονός που αυξάνει τη δυσκολία εντοπισμού του από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Chadwick, 2014). Για το σκοπό αυτό, προτιμώνται και φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη επιτυχία εκείνα τα προγράμματα τα οποία χαρακτηρίζονται από ολιστικές προσεγγίσεις και εμπλέκουν όλα τα μέλη της κοινότητας και όχι μόνο τους άμεσα εμπλεκόμενους (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014). Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, θα πρέπει να βρίσκονται σε συνεχή επαγρύπνηση στο επίκεντρο της προσπάθειας αποτροπής της εκδήλωσης συμπεριφορών εκφοβισμού και βίωσης θυματοποίησης. Εξάλλου, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων

είναι ιδιαίτερα σημαντική και ωφέλιμη καθώς αποτελούν τα πρόσωπα εκείνα τα οποία καλούνται να ενισχύσουν, να στηρίξουν και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές για να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο. Επομένως, για τους λόγους αυτούς, είναι απαραίτητη η ενεργός συμμετοχή και των ίδιων στα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης που στοχεύουν στην εκπαίδευση των μαθητών για την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται και οι ίδιοι στην αναγνώριση και την αποτελεσματική διαχείριση των εκφοβιστικών συμπεριφορών που ασκούν ή βιώνουν οι μαθητές τους.

Επιπρόσθετα, όπως ανέδειξαν τα ευρήματα της έρευνας, η υιοθέτηση ορισμένων στρατηγικών για τη διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων συμβάλλει στην επιτυχή ή ανεπιτυχή αντιμετώπιση του αγχογόνου παράγοντα, οδηγώντας στη βελτίωση ή τη μείωση αντιστοίχως της ψυχοκοινωνικής επάρκειας του ατόμου, με αποτέλεσμα κάποιες στρατηγικές να θεωρούνται προσαρμοστικές και αποτελεσματικές και κάποιες άλλες αναποτελεσματικές και δυσπροσαρμοστικές (Benaton et al., 2020). Ειδικότερα, η επιλογή των στρατηγικών προσέγγισης κρίνεται αποτελεσματική για το άτομο, καθώς, μέσω αυτών, ο μαθητής είτε επιλύει ο ίδιος το πρόβλημα είτε υποστηρίζεται για την αντιμετώπισή του από το κοινωνικό δίκτυο που διαθέτει. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η εκπαίδευση των μαθητών στην αναγνώριση και τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών για την αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων που ενδεχομένως βιώνουν. Πιο συγκεκριμένα, τα προγράμματα πρόληψης ή τα προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής επάρκειας των μαθητών θα πρέπει να συμπεριλάβουν μεταξύ άλλων την ενημέρωση των μαθητών για τις τεχνικές που δύνανται να επιλέξουν όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με μία δύσκολη και αγχογόνο κατάσταση.

Στο πλαίσιο αυτό, δεν αρκεί μόνο η ενημέρωση, αλλά τα προγράμματα θα πρέπει να εστιάζουν και στην εκπαίδευση των μαθητών στην πρακτική εφαρμογή των

στρατηγικών, καθώς πολλές φορές οι μαθητές γνωρίζουν θεωρητικά μια στρατηγική, ωστόσο αδυνατούν να την εφαρμόσουν με τον κατάλληλο τρόπο (Khamis, 2015. Riley, Wright, Bokszczanin, & Essau, 2020). Εξάλλου, η χρήση μιας στρατηγικής δεν αποτελεί μια μονοσήμαντη πρακτική ακολουθία οδηγιών, αλλά εμπλέκει γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ μπορούν να επιλέγουν και πιο προσαρμοστικές στρατηγικές, αλλά ενδεχομένως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αποδοτική εφαρμογή τους. Η παρατήρηση αυτή ίσως συνδέεται και με τον τρόπο που χρησιμοποιούν οι μαθητές τις στρατηγικές εκείνες για τις οποίες η βιβλιογραφία εντοπίζει αντιφατικά αποτελέσματα ως προς τις συνέπειες που αυτές προκαλούν στο άτομο, όπως τις στρατηγικές αποστασιοποίησης (Hampel & Petermann, 2005. Rouw, Rieffe, Stockmann, & Gadow, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι στρατηγικές προσέγγισης συμβάλλουν αποτελεσματικά στον περιορισμό των αρνητικών συνεπειών του αγχογόνου παράγοντα στην ψυχοκοινωνική επάρκεια του μαθητή, ενώ οι στρατηγικές συναισθήματος συνδέονται με το αντίθετο μοτίβο συμπεριφορών, τα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης είναι απαραίτητο να εκπαιδεύουν τους μαθητές στην αναγνώριση των στρατηγικών που υιοθετούν και στην παράλληλη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής τους στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες. Η ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των αποτελεσμάτων της χρήσης μιας στρατηγικής από το ίδιο το άτομο, ενισχύει την εφαρμογή εκείνων που θεωρούνται πιο κατάλληλες ανάλογα με την περίσταση και συμβάλλει αντίστοιχα στη μείωση των δυσπροσαρμοστικών (Folkman, 2013. Vollink et al., 2013). Επομένως, μέσω των κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης οι μαθητές θα επιλέγουν και θα εισάγουν επιτυχώς τις κατάλληλες στρατηγικές σε μια αγχογόνο κατάσταση, όχι ως αποτέλεσμα μιας τυχαίας ενέργειας βασισμένης στην άγνοια και τον φόβο, αλλά ως μια συνειδητή επιλογή, αποσκοπώντας στα πιθανά οφέλη.

Στην ενίσχυση της παραπάνω θέσης, για την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των μαθητών ως προς την αξιολόγηση της εκάστοτε στρατηγικής και την αναγνώριση της αποτελεσματικότητάς της, συνηγορεί η γνωστική και αιτιακή προσέγγιση της αγχογόνου κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα, είναι γεγονός ότι η επιλογή της εκάστοτε στρατηγικής πυροδοτείται από κάποιον συγκεκριμένο αγχογόνο παράγοντα. Στην περίπτωση της εν λόγω έρευνας, τον εκλυτικό παράγοντα συνιστά η σχολική και η διαδικτυακή θυματοποίηση. Ωστόσο, έχει αποδειχθεί ότι όταν ο παράγοντας αξιολογείται από το άτομο ως ελέγξιμος, τότε επιλέγονται στρατηγικές οι οποίες είναι πιο προσαρμοστικές και ενέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό εποικοδομητικές γνωστικές διαδικασίες ανάληψης δράσης προς επίλυση. Αντιθέτως, στην περίπτωση που εκτιμάται ότι η αγχογόνος πηγή είναι μη διαχειρίσιμη, επιλέγονται πιο παθητικές στρατηγικές, οι οποίες είναι δυσπροσαρμοστικές και αντιπροσωπεύουν την απομάκρυνση από τη διευθέτηση του προβλήματος μέσω της αποστασιοποίησης, υποτίμησης ή της εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης του συναισθήματος (Gardner, Betts, Stiller, & Coates, 2017. Rieffe & De Rooij, 2012). Η αποδοχή της αναμφισβήτητης προσαρμοστικότητας των στρατηγικών προσέγγισης από τους μαθητές, ανεξάρτητα από τη φύση του εκλυτικού παράγοντα, σε αντίθεση με τη δυσπροσαρμοστικότητα κυρίως των στρατηγικών συναισθήματος, θα στρέψει τους μαθητές στην αναζήτηση και επιλογή δραστικών και αποτελεσματικών λύσεων, απομακρύνοντάς τους ταυτόχρονα από παθητικές και αναποτελεσματικές ενέργειες που δεν περιορίζουν την αγχογόνο πηγή.

Επίσης, έρευνες υποστηρίζουν ότι υφίσταται άμεση σχέση των επιλεγόμενων στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων με συγκεκριμένα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των ατόμων (Simpson, Suarez, Cox, & Connolly, 2018. Szabo, Ward, & Jose, 2016). Η αναγνώριση και η καταγραφή των χαρακτηριστικών αυτών κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας και δύναται να επιτευχθεί μέσω της παρατήρησης, συνεντεύξεων,

ειδικών ερωτηματολογίων και ημερολογίων καταγραφής είτε από τους εκπαιδευτικούς στο καθημερινό σχολικό περιβάλλον είτε και από ειδικούς παιδαγωγούς και ψυχολόγους. Ο εντοπισμός των χαρακτηριστικών αυτών θα συμβάλλει ουσιαστικά στην αναγνώριση των μαθητών εκείνων που εμφανίζουν αυξημένες πιθανότητες για χρήση δυσπροσαρμοστικών στρατηγικών, με αποτέλεσμα τον περιορισμό των αρνητικών συνεπειών στην ψυχοκοινωνική τους επάρκεια. Η στοχευμένη και οργανωμένη παρέμβαση στους μαθητές αυτούς μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στη μείωση της χρήσης των στρατηγικών που επιφέρουν αρνητικές συνέπειες προτού παγιωθούν, αντικαθιστώντας αυτές με άλλες οι οποίες λειτουργούν θετικά.

Παράλληλα, όπως φανέρωσαν τα αποτελέσματα της έρευνας, θα πρέπει να δοθεί επιπρόσθετη μέριμνα για τους μαθητές εκείνους οι οποίοι βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο χρήσης δυσπροσαρμοστικών στρατηγικών, όταν βιώνουν περιστατικά θυματοποίησης. Ειδικότερα, είναι απαραίτητο να ελεγχθεί η στάση ως προς τις επιλεγόμενες στρατηγικές εκείνων των μαθητών όπου είναι διαγνωσμένοι με ΔΕΠ-Υ.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι ορισμένα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά συνδέονται με τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών για τη διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι, όπως παρατηρήθηκε και από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε φαινόμενα εκφοβισμού, καθίσταται σαφές ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στους μαθητές που φέρουν τη συγκεκριμένη διάγνωση. Αναλυτικότερα, ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία είναι άμεσα συνδεδεμένα με τη διαταραχή φαίνεται να τους εμπλέκουν περισσότερο στην εισαγωγή και χρήση δυσπροσαρμοστικών και αμφιλεγόμενων στρατηγικών (Hampel & Petermann, 2006. Sibley et al., 2010).

Δεδομένου ότι τα τελευταία χρόνια, εφαρμόζεται διεθνώς με θετικά αποτελέσματα ένας μεγάλος αριθμός προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης για την αντιμετώπιση

των συμπεριφορών εκφοβισμού, κρίνεται ωφέλιμη η παρουσίαση ορισμένων από αυτών. Αρχικά, το Olweus Bully Prevention Program (OBPP) στοχεύει στην αναδόμηση του σχολικού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, μέσω αυτού προωθείται η ομαλή συνύπαρξη και η ευγένεια και ελαχιστοποιούνται οι ευκαιρίες και οι ενδεχόμενες επιβραβεύσεις των εκφοβιστικών συμπεριφορών από το σχολικό περιβάλλον (Limber, Riese, Snyder, & Olweus, 2015). Ένα άλλο ορθά δομημένο πρόγραμμα αποτελεί το The Peaceful Schools Project, το οποίο εμπλέκει όλα τα μέρη της σχολικής κοινότητας προκειμένου να προωθηθεί η γνώση των πραγματικών διαστάσεων του εκφοβισμού, η πρακτική της συνεργασίας μεταξύ των μελών, η ενσυναίσθηση, η ανάπτυξη τεχνικών προστασίας και ο ειδικότερος τρόπος αντιμετώπισης του εκφοβισμού (Twemlow, Fonagy, & Sacco, 2005). Επιπλέον, το Kiva National Antibullying Program τοποθετείται στη λογική των προηγούμενων και μπορεί να εισαχθεί από το νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο. Η πρωτοτυπία του συνίσταται στο γεγονός ότι στο πολυδιάστατο πρόγραμμά του αξιοποιούνται και εικονικά περιβάλλοντα μάθησης (Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2009). Παράλληλα, το Steps to Respect: A Bullying Prevention Program (STR, Committee for Children 2001) εισάγει προγράμματα ενσυναίσθησης και γενικότερων συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές, εμπλέκοντας όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη του σχολείου. Τα αποτελέσματα στη μείωση του εκφοβισμού είναι ικανοποιητικά ιδίως σε εκείνα τα σχολεία όπου υφίστατο μεγάλη συμμετοχή από τους μαθητές (Low, Van Ryzin, Brown, Smith, & Haggerty, 2014).

Γενικότερα, η επιτυχής εισαγωγή προγραμμάτων στηρίζεται σε κάποια μορφή εκμάθησης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Social - Emotional Learning [SEL]). Πιο συγκεκριμένα, αποτελούν έναν συστηματικό τρόπο να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες με σκοπό να συνδεθούν με το περιβάλλον τους μέσω της ενσυναίσθησης, της λήψης ορθών αποφάσεων και της διαχείρισης και επίλυσης των διαπροσωπικών

συγκρούσεων. Τα προγράμματα αυτά έχουν αποδειχθεί πολύ αποδοτικά στη βελτίωση της σχολικής επάρκειας των μαθητών και στην μείωση των επιθετικών συμπεριφορών (Babalis, Tsoli, Artikis, Mylonakou-Keke, & Xanthakou, 2013. Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Ειδικότερα, μετανάλυση ερευνών εντόπισε ότι οι μαθητές των σχολείων που χρησιμοποίησαν τα εν λόγω προγράμματα είχαν υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, μεγαλύτερη σύνδεση με το σχολείο και καλύτερη συμπεριφορά (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Η βασική φιλοσοφία των παραπάνω προγραμμάτων μπορεί να αξιοποιηθεί και στα προγράμματα εκείνα που επιδιώκουν τη μείωση του διαδικτυακού εκφοβισμού. Εξάλλου έχει εντοπιστεί ότι οι εμπλεκόμενοι μαθητές σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού συγκεντρώνουν σημαντικές πιθανότητες να εμπλακούν και σε φαινόμενα διαδικτυακού (Sticca et al., 2013). Τα δεδομένα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία των στρατηγικών εκείνων που είναι πιο αποδοτικές στον περιορισμό των αρνητικών συνεπειών του εκφοβισμού. Οι στρατηγικές αυτές επικεντρώνονται στη λύση του προβλήματος με προσφυγή σε κάποιου είδους στήριξη από τον κοινωνικό περίγυρο σε αντίθεση με τη λειτουργία εκείνων των στρατηγικών που περιλαμβάνουν την αντεπίθεση και γενικότερα τις στρατηγικές που εστιάζουν στο συναίσθημα ή στην αποφυγή του προβλήματος που φαίνεται να επιδεινώνουν τα αρνητικά αποτελέσματα του εκφοβισμού (Price & Dalgleish, 2010. Schenk & Fremouw, 2012). Συνεπώς, δεδομένου ότι κάποιες στρατηγικές φαίνεται να είναι πιο αποδοτικές στην διαχείριση του φαινομένου αλλά και στην προσαρμογή των μαθητών, όταν αντιμετωπίζουν τόσο τον σχολικό όσο και τον διαδικτυακό εκφοβισμό (Lodge & Frydenberg, 2007. Völlink et al., 2013), κρίνεται απαραίτητη η εκμάθηση και υιοθέτηση παρόμοιων στρατηγικών από τους μαθητές μέσω κατάλληλων προγραμμάτων.

Επιπλέον, σημαντικό παράγοντα για την αντιμετώπιση του διαδικτυακού εκφοβισμού αποτελεί η εκπαίδευση των ατόμων σε ζητήματα διαδικτυακής ασφάλειας

από μικρή ηλικία. Ορισμένα προγράμματα τα οποία προωθούν ολιστικές πρακτικές με επιτυχία είναι το (e-Smart) και το (Cybersmart). Πρόκειται για προγράμματα τα οποία αποσκοπούν στη διαδικτυακή ασφάλεια, εκπαιδύοντας και ενισχύοντας τους συμμετέχοντες. Περιλαμβάνουν οδηγίες διαχείρισης της διαδικτυακής διάδρασης, ζητήματα ηθικής και νομιμότητας, όπως επίσης ενημέρωσης για επικίνδυνες διαδικτυακές συμπεριφορές. Απώτερος στόχος είναι μέσω συμπεριφοριστικών προσεγγίσεων να επιφέρουν την διαδικτυακή ωριμότητα και υπευθυνότητα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη της σχολική κοινότητα.

Είναι δύσκολο να ειπωθεί πιο απ' όλα τα προγράμματα φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικό στη μείωση τόσο του σχολικού όσο και του διαδικτυακού εκφοβισμού, καθώς οι εκφοβιστικές συμπεριφορές αποτελούν ένα σύνθετο φαινόμενο το οποίο εμπλέκει πολλούς παράγοντες όπως κοινωνικο-οικονομικούς και πολιτισμικούς που εμποδίζουν την άμεση σύγκριση των ανά τόπους αποτελεσμάτων. Σε κάθε περίπτωση ορισμένα σταθερά κριτήρια αξιολόγησης των πιο αποδοτικών προγραμμάτων είναι η μεγάλη χρονική διάρκεια εφαρμογής τους όπως επίσης η εμπλοκή όλων των μερών (Πετρίδου Εμποριάδου, Χρούσος, & Μπακοπούλου, 2015). Ακόμη, η επιμονή των προγραμμάτων σε συγκεκριμένες πρακτικές εκπαίδευσης όπως οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες όλων των μαθητών υπογραμμίζει την σημασία τους για την αποφυγή των φαινομένων του εκφοβισμού και της θυματοποίησης (Smith et al., 2016).

Στην ελληνική πραγματικότητα, δεν έχει γίνει ακόμα συστηματική, θεσμοθετημένη και οργανωμένη προσπάθεια εισαγωγής των προγραμμάτων στα σχολεία μέσω ειδικών παιδαγωγών και ψυχολόγων προκειμένου αρχικά, το εκπαιδευτικό προσωπικό να επιμορφωθεί στην φιλοσοφία αυτή. Τα προγράμματα αυτά, όπως αποδεικνύει η διεθνής εμπειρία, εισάγουν τη συνεργασία, αποθαρρύνουν τις επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές και γενικότερα προωθούν ένα σχολικό κλίμα σεβασμού

αλληλεγγύης και επιβράβευσης της ευγένειας, του πολιτισμού και της δημιουργίας. Η φιλοσοφία αυτή προωθείται μέσω συγκεκριμένων τεχνικών, όπου οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρότυπα, παραδειγματίζοντας τους μαθητές μέσω της συνεργασίας μεταξύ τους. Τα σχολεία τα οποία υιοθετούν αυτές τις πρακτικές λειτουργούν και πορεύονται με συγκεκριμένους κανόνες, εδραιώνουν τις αρχές και τις αξίες τους και αποτρέπουν ή και περιθωριοποιούν άμεσα περιπτώσεις που δεν εντάσσονται στα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Με αυτόν τον τρόπο τα εν λόγω σχολεία επιτυγχάνουν χαμηλότερα ποσοστά φαινομένων εκφοβισμού και θυματοποίησης και αποτελούν παράδειγμα για τα υπόλοιπα.

Καταληκτικά, εγείρεται η ανάγκη ευαισθητοποίησης της ευρύτερης κοινότητας, με στόχο την ενημέρωση και αφύπνιση της κοινωνίας σε θέματα εκφοβισμού. Ειδικότερα, η ενημέρωση θα πρέπει να εστιάζει τόσο σε μαθητές και εκπαιδευτικούς όσο και στους γονείς. Η βίωση αλλά και η άσκηση εκφοβιστικών συμπεριφορών με οποιοδήποτε μέσο επιδρά καταλυτικά στη διαμόρφωση της ψυχοκοινωνικής επάρκειας του ατόμου και στην προσαρμογή του τόσο ως μαθητή στο σχολικό περιβάλλον όσο και ως ενήλικα στη μετέπειτα ζωή του. Σε κάθε περίπτωση, πρωταρχικός στόχος της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, με ψυχοσυναισθηματική επάρκεια, οι οποίες θα έχουν στη φαρέτρα τους τα κατάλληλα εφόδια προκειμένου να διαχειριστούν ενδεχόμενες δύσκολες καταστάσεις με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Βιβλιογραφία

- Ackers, M. J. (2012). Cyberbullying: Through the eyes of children and young people. *Educational Psychology in Practice*, 28(2), 141-157.
- Acquah, E. O., Topalli, P. Z., Wilson, M. L., Junttila, N., & Niemi, P. M. (2016). Adolescent loneliness and social anxiety as predictors of bullying victimisation. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(3), 320-331.
- Adams, C. (2010). Cyberbullying: How to make it stop. *Instructor*, 120(2), 44-49.
- Aduen, P. A., Day, T. N., Kofler, M. J., Harmon, S. L., Wells, E. L., & Sarver, D. E. (2018). Social Problems in ADHD: Is it a Skills Acquisition or Performance Problem? *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 40(3), 440-451.
- Agatston, P. W., Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S59-S60.
- Almeida, A., Correia, I., Marinho, S., & Garcia, D. (2012). Virtual but not less real: A study of cyberbullying and its relations to moral disengagement and empathy. In Q. Li, D. Cross, & P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 223–244). Malden, MA: Blackwell.
- Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126-136.
- Amad, S., Gray, N. S., & Snowden, R. J. (2020). Self-esteem, narcissism, and aggression: different types of self-esteem predict different types of aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 0886260520905540.

- American Psychiatric Association [APA], (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Pub.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek school children. *Aggressive Behaviour*, 26, 49-56.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21, 59-66.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 297-309.
- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(4), 387-397.
- Ang, R. P., Tan, K., & Mansor, T. A. (2011). Normative beliefs about aggression as a mediator of narcissistic exploitativeness and cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 26, 2619–2634.
- Antoniadou, N., Kokkinos, C. M., & Markos, A. (2016). Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. *Psicologia Educativa*, 22(1), 27-38.
- Αντωνίου, Α.-Σ., & Καμπόλη, Γ. (2014). Πως σχετίζεται ο σχολικός εκφοβισμός με την κατάθλιψη και τις τάσεις αυτοκτονίας σε παιδιά και εφήβους. Στο: Σ. Κούτρας (Επιμ. Έκδ.), *Η Ψυχική Υγεία των Παιδιών στην Κοινωνία της Κρίσης. Ο Ρόλος των Γονέων και των Εκπαιδευτικών* (σσ. 102-121). Αθήνα: Ταξιδευτής.

- Αντωνίου, Α.-Σ., & Θεοδωρίτση, Ι.-Ι. (2019). Συμβουλευτική παρέμβαση προς τους εμπλεκόμενους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Στο Ν. Καβαλά-Μυλωνά, Ο. Καλούρη, Φ. Κατσαμπούρη, Α. Μπότου, Ε. Κατσιγιάννη, Ι. Κοντζίνου, & Ν. Τσέργας (Επιμ.), *Σκέψεις, Απόψεις και Προβληματισμοί σε Θέματα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού* (σελ. 11-41). Αθήνα: εκδόσεις Πεδίο.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of general Psychology*, 8(4), 291.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social development*, 10(1), 59-73.
- Artz, S., Kassis, W., & Moldenhauer, S. (2013). Rethinking indirect aggression: the end of the mean girl myth. *Victims & Offenders*, 8(3), 308-328.
- Ayas, T. (2014). Prediction cyber bullying with respect to depression, anxiety and gender variables. *Online Journal of Technology Addiction Cyberbullying*, 1(1), 1-6.
- Babalis, T., Tsoli, K., Artikis, C. T., Mylonakou-Keke, I., & Xanthakou, Y. (2013). The impact of social and emotional learning programs on the emotional competence and academic achievement of children in Greek primary school. *World Journal of Education*, 3(6), 54-63.
- Babalis, Th., Kirkigianni, F., & Tsoli, K. (2015). School and students' families communication techniques and relevant practices in a social pedagogical context: Primary Education Principals' views in Greece during the economic crisis. *International Journal of Social Pedagogy – Special Issue 'Social pedagogy in times of crisis in Greece'*, 4(1), 77-92.

- Babb, K. A., Levine, L. J., & Arseneault, J. M. (2010). Shifting gears: Coping flexibility in children with and without ADHD. *International Journal of Behavioral Development, 34*(1), 10-23.
- Bacchini, D., Affuso, G., & Trotta, T. (2008). Temperament, ADHD and peer relations among schoolchildren: the mediating role of school bullying. *Aggressive Behavior, 34*(5), 447-459.
- Bacchini, E., Esposito, G., & Affuso, G. (2009). School experience and school bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 19*, 17–32.
- Bagwell, C. L., Molina, B. S., Pelham, W. E., & Hoza, B. (2001). Attention-deficit hyperactivity disorder and problems in peer relations: Predictions from childhood to adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(11), 1285-1292.
- Balakrishnan, V. (2015). Cyberbullying among young adults in Malaysia: The roles of gender, age and Internet frequency. *Computers in Human Behavior, 46*, 149- 157.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education, 8*(3), 263-284.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2015). “Am I at risk of cyberbullying”? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 36-51.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 26*(9), 937-951.

- Baldry, A. C., Sorrentino, A., & Farrington, D. P. (2019). Post-traumatic stress symptoms among Italian preadolescents involved in school and cyber bullying and victimization. *Journal of Child and Family Studies, 28*(9), 2358-2364.
- Band, E., & Weisz, J. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology, 24*, 247-253.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(2), 364-374.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(1) 101–121.
- Barkley R. A. (2006). *Attention-deficit/hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York, NY: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2006). The relevance of the still lectures to attention-deficit/hyperactivity disorder: a commentary. *Journal of Attention Disorders, 10*(2), 137-140.
- Barkley, R. A. (2013). *Taking charge of ADHD: The complete, authoritative guide for parents*. Guilford Press.
- Barlett, C., & Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age. *Aggressive Behavior, 40*(5), 474-488.
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence, 37*(6), 807-815.

- Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a rural intermediate school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence, 30*, 803–833.
- Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence, 36*, 341–350.
- Baumgartner, E., & Strayer, F. F. (2008). Beyond flight or fight: Developmental changes in young children's coping with peer conflict. *Acta Ethologica, 11*, 16-25.
- Beaty, L. A., & Alexeyev, E. B. (2008). The problem of school bullies: What the research tells us. *Adolescence, 43*(169).
- Beauchaine, T. P., Neuhaus, E., Brenner, S. L., & Gatzke-Kopp, L. (2008). Ten good reasons to consider biological processes in prevention and intervention research. *Development and Psychopathology, 20*(3), 745-774.
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. Guilford press.
- Becker, S. P., Mehari, K. R., Langberg, J. M., & Evans, S. W. (2017). Rates of peer victimization in young adolescents with ADHD and associations with internalizing symptoms and self-esteem. *European Child & Adolescent Psychiatry, 26*(2), 201-2.
- Bellmore, A., Chen, W. T., & Rischall, E. (2013). The reasons behind early adolescents' responses to peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(2), 275-284.
- Belsey, B. (2004). Always on, always aware. *On-line: http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Information.pdf*.
- Benatov, J., Klomek, A. B., Shira, B., Apter, A., Carli, V., Wasserman, C., & Brunner, R. (2020). Doing Nothing is Sometimes Worse: Comparing Avoidant versus

- Approach Coping Strategies with Peer Victimization and Their Association to Depression and Suicide Ideation. *Journal of School Violence*, 1-14.
- Beran, T., & Li, Q. (2008). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 16-33.
- Beran, T., Rinaldi, C., Bickham, D. S., & Rich, M. (2012). Evidence for the need to support adolescents dealing with harassment and cyber-harassment: Prevalence, progression, and impact. *School Psychology International*, 33(5), 562-576.
- Berdondini, L., & Liefoghe, A. P. (2018). Beyond “bullies” and “victims”: a systemic approach to tackling school bullying. In *Violent Adolescents* (pp. 21-37). Routledge.
- Berkowitz, R., & Benbenishty, R. (2012). Perceptions of teachers’ support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies, and bully-victims. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 67.
- Berlin, L., Bohlin, G., Nyberg, L., & Janols, L. O. (2004). How well do measures of inhibition and other executive functions discriminate between children with ADHD and controls? *Child Neuropsychology*, 10(1), 1-13.
- Bernardi, S., Faraone, S. V., Cortese, S., Kerridge, B. T., Pallanti, S., Wang, S., & Blanco, C. (2012). The lifetime impact of attention deficit hyperactivity disorder: results from the National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions (NESARC). *Psychological Medicine*, 42(4), 875-887.
- Betts, L. R. (2016). *Cyberbullying: Approaches, consequences and interventions*. Springer.
- Biederman, J. (2005). Attention-deficit/hyperactivity disorder: a selective overview. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1215-1220.

- Biederman J, Faraone, S. V. (2005): Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Lancet*, 366, 237-248.
- Biederman, J., Mick, E., & Faraone, S. V. (2000). Age-dependent decline of symptoms of attention deficit hyperactivity disorder: impact of remission definition and symptom type. *American Journal of Psychiatry*, 157(5), 816-818.
- Biederman, J., Petty, C. R., Dolan, C., Hughes, S., Mick, E., Monuteaux, M. C., & Faraone, S. V. (2008). The long-term longitudinal course of oppositional defiant disorder and conduct disorder in ADHD boys: findings from a controlled 10-year prospective longitudinal follow-up study. *Psychological Medicine*, 38(7), 1027-1036.
- BIG. (2015). Bullying Intervention group: Current statistics August 2015. Retrieved June 21, 2016 from <https://www.bullyinginterventiongroup.co.uk/>.
- Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 989-1000.
- Blake, J. J., Kim, E. S., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O. M., & Benz, M. R. (2016). Predictors of bully victimization in students with disabilities: A longitudinal examination using a national data set. *Journal of Disability Policy Studies*, 26(4), 199-208.
- Blachman, D. R., & Hinshaw, S. P. (2002). Patterns of friendship among girls with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 625-640.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.

- Borkar, V. N. (2016). Positive school climate and positive education: Impact on students well-being. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(8), 861.
- Boulton, M. J., Smith, P. K., & Cowie, H. (2010). Short-term longitudinal relationships between children's peer victimization/bullying experiences and self-perceptions: Evidence for reciprocity. *School Psychology International*, 31(3), 296-311.
- Braaten, E. B., & Rosén, L. A. (2000). Self-regulation of affect in attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD) and non-ADHD boys: Differences in empathic responding. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(2), 313.
- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260.
- Bright, R. M. (2005). It's just a grade 8 girl thing: aggression in teenage girls. *Gender and education*, 17, 93-101.
- Brochado, S., Soares, S., & Fraga, S. (2016). A scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. *Trauma, Violence & Abuse*, 18, 523-531.
- Brock, S. E., Jimerson, S. R., & Hansen, R. L. (2009). *Identifying, assessing, and treating ADHD at school*. Springer Science & Business Media.
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school-randomized controlled trial of STEPS to RESPECT: A bullying prevention program. *School Psychology Review*, 40(3).
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald-Brown, S. L. (2010). Victimization and exclusion: Links to peer rejection, classroom engagement, and achievement. In *Handbook of Bullying in Schools* (pp. 173-182). Routledge.
- Burns, P. (2003). *The development of self-concept and education*. Moscow: Progress.

- Bussing, R., Mason, D. M., Bell, L., Porter, P., & Garvan, C. (2010). Adolescent outcomes of childhood attention-deficit/hyperactivity disorder in a diverse community sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 49*(6), 595-605.
- Γάκης, Κ., Αντωνίου, Α.-Σ., & Καλούρη, Ρ. (2016). Προβλήματα ενδοσχολικής συμπεριφοράς και σχολικός εκφοβισμός: Τρόποι συμβουλευτικής παρέμβασης στη σχολική μονάδα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 108*, 37-49.
- Γάκης, Κ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2018). Σχολικός και ηλεκτρονικός εκφοβισμός: Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ/Υ που σχετίζονται με το φαινόμενο. *Νέα Παιδεία, 168*, 70-87.
- Γάκης, Κ. & Αντωνίου, Α.-Σ. (2021). Κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών 73*, 50-77.
- Cale, E. M., & Lilienfeld, S. O. (2006). Psychopathy factors and risk for aggressive behavior: A test of the “threatened egotism” hypothesis. *Law and Human Behavior, 30*(1), 51-74.
- Calvete, E., Camara, M., Estevez, A., & Villardon, L. (2011). The role of coping with social stressors in the development of depressive symptoms: gender differences. *Anxiety, Stress, & Coping, 24*, 387-406.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors’ profile. *Computers in Human Behavior, 26*(5), 1128-1135.

- Camodeca, M., Caravita, S. C., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior, 41*(4), 310-321.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(2), 186-197.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Terwogt, M. M., & Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among schoolage children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development, 11*(3), 332-345.
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daniélsdóttir, S., D'Aloja, E., Lesinskiene, S., Angermeyer, M. C., Carta, M. G., & Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH, 11*, 58.
- Cantwell, D. P. (1996). Attention deficit disorder: a review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 35*(8), 978-987.
- Canu, W. H., Tabor, L. S., Michael, K. D., Bazzini, D. G., & Elmore, A. L. (2014). Young adult romantic couples' conflict resolution and satisfaction varies with partner's attention-deficit/hyperactivity disorder type. *Journal of Marital and Family Therapy, 40*(4), 509-524.
- Caputi, M., & Schoenborn, H. (2018). Theory of mind and internalizing symptoms during middle childhood and early adolescence: the mediating role of coping strategies. *Cogent Psychology, 5*, 1-15.
- Caravita, S. C., & Cillessen, A. H. (2012). Agentic or communal? Associations between interpersonal goals, popularity, and bullying in middle childhood and early adolescence. *Social Development, 21*(2), 376-395.

- Card, A. N., & Hodges, V. E. (2008). Peer Victimization Among Schoolchildren: Correlations, Causes, Consequences, and Considerations in Assessment and Intervention. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 451–461.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229.
- Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(1), 11-23.
- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British journal of educational psychology*, 85(3), 407-423.
- Casper, D. M., Meter, D. J., & Card, N. A. (2015). Addressing measurement issues related to bullying involvement. *School Psychology Review*, 44(4), 353-371.
- Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International*, 34(6), 575-612.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276.
- Causey, D. L., & Dubow, E. F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 47–59.
- Cénat, J. M., Hébert, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M., & Derivois, D. (2014). Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools. *Journal of Affective Disorders*, 169, 7-9.

- Chadwick, S. (2014). Educational Approaches. In *Impacts of Cyberbullying, Building Social and Emotional Resilience in Schools* (pp. 57-80). Springer, Cham.
- Chaux, E., Molano, A., & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior, 35*(6), 520-529.
- Chen, L., Ho, S. S., & Lwin, M. O. (2016). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media & Society, 19*, 1194-1213.
- Chou, W. J., Liu, T. L., Yang, P., Yen, C. F., & Hu, H. F. (2018). Bullying victimization and perpetration and their correlates in adolescents clinically diagnosed with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 22*(1), 25-34.
- Chu, X. W., Fan, C. Y., Liu, Q. Q., & Zhou, Z. K. (2018). Cyberbullying victimization and symptoms of depression and anxiety among Chinese adolescents: Examining hopelessness as a mediator and self-compassion as a moderator. *Computers in Human Behavior, 86*, 377-386.
- Cicchetti, D. (2016). Socioemotional, personality, and biological development: Illustrations from a multilevel developmental psychopathology perspective on child maltreatment. *Annual Review of Psychology, 67*, 187-211.
- Cohen, J. (2009). Transforming school climate: Educational and psychoanalytic perspectives: Introduction. *Schools, 6*(1), 99-103.
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology, 32*(6), 988.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin, 127*(1), 87.

- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin, 143*(9), 939.
- Compas, B. E., Worsham, N. L., & Ey, S. (1992). Conceptual and developmental issues in children's coping with stress. In C. Eugene, A. M. La Greca, L. Siegel & J. L. Wallander (Eds.), *Stress and coping in child health: Advances in Pediatric Psychology* (pp. 7-24). New York: Guilford Press.
- Connell, N. M., Schell-Busey, N. M., Pearce, A. N., & Negro, P. (2014). Badgrlz? Exploring sex differences in cyberbullying behaviors. *Youth Violence and Juvenile Justice, 12*(3), 209–228.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA psychiatry, 70*(4), 419-426.
- Cordier, R., Bundy, A., Hocking, C., & Einfeld, S. (2010). Comparison of the play of children with attention deficit hyperactivity disorder by subtypes. *Australian Occupational Therapy Journal, 57*(2), 137-145.
- Cornell, D., & Mehta, S. B. (2011). Counselor confirmation of middle school student self-reports of bullying victimization. *Professional School Counseling, 14*(4), 261–270.
- Corsini, R. J. (1999). *The Dictionary of Psychology*. Philadelphia: Brunner/Mazel.

- Cortese, S. (2012). The neurobiology and genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): what every clinician should know. *European Journal of Paediatric Neurology*, 16(5), 422-433.
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. McGraw-Hill Education (UK).
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216–224.
- Cross, D., Lester, L., & Barnes, A. (2015). A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimisation. *International Journal of Public Health*, 60(2), 207-217.
- Crosslin, K., & Crosslin, M. (2014). Cyberbullying at a Texas University-A Mixed Methods Approach to Examining Online Aggression. *Texas Public Health Journal*, 66(3).
- Cummings, K. D., Kaminski, R. A., & Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools*, 45(10), 930-946.
- Da Fonseca D., Segulier V., Santos A., Poinso F., Derulle C. (2009). Emotion understanding in children with ADHD. *Child Psychiatry & Human Development*, 40, 111-121.
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73(5), 173-180.
- Δασκαλάκης, Δ. (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

- Davidson, L. M., & Demaray, M. K. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing-externalizing distress from bullying. *School psychology review, 36*(3), 383.
- Davis, M.H., 1996. *Empathy: A Social Psychological Approach*. Westview Press, Madison, WI.
- De Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. N., & Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 30*, 543–566.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2005). Ταυτότητες Φύλου, Εθνικές Ταυτότητες και Σχολική Βία: Διερευνώντας τη Βία και τη Θυματοποίηση στο Σχολικό Πλαίσιο. Α΄ Έκθεση Αποτελεσμάτων, Κ.Ε:21950.ΥΕ.
- Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *Cyber Psychology & Behavior, 11*(2), 217-223.
- Deneault, J., & Ricard, M. (2013). Are emotion and mind understanding differently linked to young children's social adjustment? Relationships between behavioral consequences of emotions, false belief, and SCBE. *The Journal of Genetic Psychology, 174*, 88–116.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*(1), 1.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. *Handbook of socialization: Theory and research*, 614-637.
- Denham, S. A., Blair, K., Schmidt, M., & DeMulder, E. (2002). Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry, 72*, 70–82.

- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Herndon, K. J., & Bassett, H. H. (2016). Key considerations in assessing young children's emotional competence. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 299-317.
- DePaolis, K., & Williford, A. (2014). The nature and prevalence of cyber victimization among elementary school children. *Child & Youth Care Forum, 44*(3), 377–393.
- Didaskalou, E., Roussi–Vergou, C. J., & Andreou, E. (2015). Greek adolescents' victimization experiences, reactions, ability to cope and sense of school safety. *American Journal of Psychology and Behavioral Sciences, 2*(2), 41-51.
- Didaskalou, E., Roussi-Vergou, C., & Andreou, E. (2017). School belongingness and coping with victimisation in bullied and non-bullied students: A discriminant analysis approach.
- Didaskalou, E., Skrzypiec, G., Andreou, E., & Slee, P. (2017). Taking action against victimisation: Australian middle school students' experiences. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 27*(1), 105-122.
- Didden, R., Scholte, R. H., Korzilius, H., De Moor, J. M., Vermeulen, A., O'Reilly, M., Lang, R., & Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation, 12*(3), 146-151.
- Diseth, Å., & Martinsen, Ø. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. *Educational Psychology, 23*(2), 195-207.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M., & Gottman, J. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51*(2) 1-85.

- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408-416.
- Donnellan, C. (2006). *Bullying. Issues. 122*, Cambridge: Independence Educational Publishers.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science, 16*(4), 328-335.
- Donoghue, C., Almeida, A., Brandwein, D., Rocha, G., & Callahan, I. (2014). Coping with Verbal and Social Bullying in Middle School. *International Journal of Emotional Education, 6*(2), 40-53.
- Dooley, J. J., Gradinger, P., Strohmeier, D., Cross, D., & Spiel, C. (2010). Cyber-victimisation: The association between help-seeking behaviours and self-reported emotional symptoms in Australia and Austria. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 20*(2), 194-209.
- Dooley, J. J., Pyżalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to face bullying: A theoretical and conceptual review. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 217*(4), 182-188.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. Guilford Publications.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432.

- Eden, S., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2016). Bully versus victim on the internet: The correlation with emotional-social characteristics. *Education and Information Technologies, 21*(3), 699-713.
- Edwards, G., Barkley, R. A., Laneri, M., Fletcher, K., & Metevia, L. (2001). Parent–adolescent conflict in teenagers with ADHD and ODD. *Journal of Abnormal Child Psychology, 29*(6), 557-572.
- Eflikdes, A., Niemivirta, M. & Yamauchi, H. (2002). Introduction: Some issues on self-regulation to consider. *Psychologia, 45*(4), 207-210.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology, 34*(2), 299-309.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology, 78*(1), 136-157.
- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Macmillan.
- Erişti, B., & Akbulut, Y. (2019). Reactions to cyberbullying among high school and university students. *The Social Science Journal, 56*(1), 10-20.
- Espelage, D., Green, H., & Polanin, J. (2012). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: Individual and peer-group influences. *The Journal of Early Adolescence, 32*(6), 776-801.
- Espelage, D. L., Gutsell, E. W., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Routledge.

- Espelage, D.L., & Holt, M. K. (2007). Dating violence and sexual harassment across the bully-victim continuum among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 799-811.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development, 74*, 205–220.
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J., & Brown, E. (2013). The impact of a middle - school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health, 53*(2) 180–186.
- Espelage, D. L., Low, S., Rao, M. A., Hong, J. S., & Little, T. D. (2014). Family violence, bullying, fighting, and substance use among adolescents: A longitudinal mediational model. *Journal of Research on Adolescence, 24*(2), 337-349.
- Espelage, D. L., Mebane, S. E., & Adams, R. S. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention, 37-61*.
- Espelage, D. L., Van Ryzin, M. J., & Holt, M. K. (2018). Trajectories of bully perpetration across early adolescence: Static risk factors, dynamic covariates, and longitudinal outcomes. *Psychology of Violence, 8*(2), 141-150.
- Estévez, E., Estévez, J. F., Segura, L., & Suárez, C. (2019). The influence of bullying and cyberbullying in the psychological adjustment of victims and aggressors in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(12), 2080.
- Evans, C. B., Cotter, K. L., & Smokowski, P. R. (2017). Giving victims of bullying a voice: a qualitative study of post bullying reactions and coping strategies. *Child and Adolescent Social Work Journal, 34*(6), 543-555.

- Faasse, K., & Petrie K. J. (2015). Stress, coping and health. Wright JD International Encyclopedia of the Social & Behavioural Sciences (2015)2,551–5.
- Factor, P. I., Rosen, P. J., & Reyes, R. A. (2016). The relation of poor emotional awareness and externalizing behavior among children with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 20*(2), 168-177.
- Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology, 9*, 168 –181.
- Faraone, S. V., Biederman, J., Lehman, B. K., Keenan, K., Norman, D., Seidman, L. J., Kolodny, R., Kraus, I., Perrin, J., & Chen, W. J. (1993). Evidence for the independent familial transmission of attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities: results from a family genetic study. *American Journal of Psychiatry, 150*, 891-891.
- Faraone, S. V., Perlis, R. H., Doyle, A. E., Smoller, J. W., Goralnick, J. J., Holmgren, M. A., & Sklar, P. (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry, 57*(11), 1313-1323.
- Faraone, S. V., Sergeant, J., Gillberg, C., & Biederman, J. (2003). The worldwide prevalence of ADHD: is it an American condition? *World Psychiatry, 2*(2), 104-113.
- Faris, R., & Felmlee, D. (2012). Social networks and aggression at the Wheatley School. *In Report for CNN*.
- Farmer, T. W., Petrin, R. A., Robertson, D. L., Fraser, M. W., Hall, C. M., Day, S. H., & Dadisman, K. (2010). Peer relations of bullies, bully-victims, and victims: The two social worlds of bullying in second-grade classrooms. *The Elementary School Journal, 110*, 364–392.

- Farrington, D.P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 6.
- Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J., & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 37(3), 234-247.
- Feng, C., Zhang, Y., Zhang, S., & Liu, L. (2017). A study on the relationship between bullying and self-esteem of middle school students. *Journal of Educational Institute of Jilin Province*, 33(10), 124-126
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., & Hartley, R. D. (2009). A multivariate analysis of youth violence and aggression: The influence of family, peers, depression, and media violence. *The Journal of Pediatrics*, 155(6), 904-908.
- Festl, R., & Quandt, T. (2013). Social relations and cyberbullying: The influence of individual and structural attributes on victimization and perpetration via the internet. *Human Communication Research*, 39(1), 101–126.
- Fields, L., & Prinz, R. J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 17(8), 937-976.
- Finkelhor, D., Turner, H. A., & Hamby, S. (2012). Let's prevent peer victimization, not just bullying. *Child Abuse & Neglect*, 36(4), 271-274.
- Fogleman, N. D., Slaughter, K. E., Rosen, P. J., Leaberry, K. D., & Walerius, D. M. (2018). Emotion regulation accounts for the relation between ADHD and peer victimization. *Journal of Child and Family Studies*, 1-14.
- Fogleman, N. D., Walerius, D. M., Rosen, P. J., & Leaberry, K. D. (2016). Peer victimization linked to negative affect in children with and without ADHD. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 1-10.

- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 839.
- Folkman, S. (2013). Stress: appraisal and coping. In *Encyclopedia of behavioral medicine* (pp. 1913-1915). Springer, New York, NY.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annu. Rev. Psychol.*, 55, 745-774.
- Fox, C. L., & Farrow, C. V. (2009). Global and physical self-esteem and body dissatisfaction as mediators of the relationship between weight status and being a victim of bullying. *Journal of Adolescence*, 32(5), 1287-1301.
- Fox, S., & Stallworth, L. E. (2005). Racial/ethnic bullying: Exploring links between bullying and racism in the US workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 438-456.
- Fredstrom, B. K., Adams, E. R., & Gilman, R. (2011). Electronic and school-based victimization: Unique contexts for adjustment difficulties during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 405-415.
- Fridh, M., Lindström, M., & Rosvall, M. (2015). Subjective health complaints in adolescent victims of cyber harassment: Moderation through support from parents/friends – a Swedish population-based study. *BMC Public Health*, 15, 949.
- Furlong, M. J., Soliz, A. C., Simental, J. M., & Greif, J. (2004). Bullying and abuse on school campuses. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology* (pp. 295-302). Oxford, GB: Elsevier.
- Gámez-Guadix, M., Gini, G., & Calvete, E. (2015). Stability of cyberbullying victimization among adolescents: Prevalence and association with bully–victim status and psychosocial adjustment. *Computers in Human Behavior*, 53, 140-148.

- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, *19*(2), 289-305.
- Garandeau, C. F., & Cillessen, A. H. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, *11*(6), 612-625.
- Garandeau, C. F., Wilson, T., & Rodkin, P. C. (2010). The popularity of elementary school bullies in gender and racial context. *International Handbook of School Bullying: An International Perspective*, (pp. 119-136). New York: Routledge.
- Gardner, D. M., & Gerdes, A. C. (2015). A review of peer relationships and friendships in youth with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, *19*(10), 844-855.
- Gardner, S. E., Betts, L. R., Stiller, J., & Coates, J. (2017). The role of emotion regulation for coping with school-based peer-victimisation in late childhood. *Personality and Individual Differences*, *107*, 108-113.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2014). Bully victimization and emotional problems in adolescents: Moderation by specific cognitive coping strategies? *Journal of Adolescence*, *37*(7), 1153-1160.
- Gehricke, J. G., Kruggel, F., Thampipop, T., Alejo, S. D., Tatos, E., Fallon, J., & Muftuler, L. T. (2017). The brain anatomy of attention-deficit/hyperactivity disorder in young adults—a magnetic resonance imaging study. *PloS one*, *12*(4).
- Giannakopoulou, D. F., Diareme, S., Soumaki, E., Hatzipemou, T., Asimopoulos, C., & Tsiantis, J. (2010). Recording needs and awareness about bullying in primary schools in Athens area. *Psychology*, *17*, 156– 175.

- Gibbons, J. L. (2000). Gender development in cross- cultural perspective. In T. Eckes & H. M. Traunter (Eds) *The Developmental Social Psychology of Gender* (pp.389-415). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gillberg, C. (2003). Deficits in attention, motor control, and perception: a brief review. *Archives of Disease in Childhood*, 88(10), 904-910.
- Gillberg, C., Gillberg I. C, Rasmussen, P., Kadesjö, B., Söderström, H., Råstam, M., Johnson, M., Rothenberger A., & Niklasson, L., (2004): Co-existing disorders in ADHD-implications for diagnosis and intervention. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(1), 80-92.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56-68.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: Implications for preventive inclusive strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208-2215.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000) 'Bullying in 25 Secondary Schools: Incidence, Impact and Intervention', *Educational Research* 42(2): 141-56.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.

- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (pp. 13–26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gomez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidactica*, 22, 37–44.
- Goudiras, D. & Polychronopoulou, St. (2010). Management of pupils' behavior problems and crises within the regular school. In Z. Krokou, E. Vasiliou & P. Orphanos (Eds) *Proceedings of the 2nd Panhellenic Conference on Special Education the starting point of developments in science and practice*. Grigoris Publications.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2010). Definition and measurement of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 4(2).
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2012). Motives for bullying others in cyberspace. *Cyberbullying in the Global Playground: Research from International Perspectives*. Oxford: Wiley-Blackwell, 263-284.
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2016). Effectiveness and sustainability of the ViSC Social Competence Program to prevent cyberbullying and cyber-victimization: Class and individual level moderators. *Aggressive Behavior*, 42(2), 181-193.
- Green, C., & Chee, K. (1998). *Understanding ADD*. New York: Ballantine
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high

- school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122.
- Griese, E. R., & Buhs, E. S. (2014). Prosocial behavior as a protective factor for children's peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1052-1065.
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400.
- Grigg, D. W. (2010). Cyber-aggression: Definition and concept of cyberbullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(2), 143-156.
- Grinshteyn, E., & Yang, Y. T. (2017). The association between electronic bullying and school absenteeism among high school students in the United States. *Journal of School Health*, 87(2), 142-149.
- Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development*, 82, 295-310.
- Gumpel, T. P. (2008). Behavioral disorders in the school: Participant Roles and sub-roles in three types of school violence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 145-162.
- Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. *Psychology in the Schools*, 53, 432-453
- Gustems, J., and C. Calderon. 2013. "Coping Strategies and Psychological Well-Being among Education Students." *European Journal of Psychology of Education* 28 (4), 1127-1140.

- Haidt, J. (2003). The moral emotions. *Handbook of affective sciences, 11*, 852-870.
- Hamilton, J. L., Kleiman, E. M., Rubenstein, L. M., Stange, J. P., Flynn, M., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2016). Deficits in emotional clarity and vulnerability to peer victimization and internalizing symptoms among early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(1), 183-194.
- Hampel, P., Manhal, S., Roos, T., & Desman, C. (2008). Interpersonal coping among boys with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 11*(4), 427-436.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2005). Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(2), 73-83.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health, 38*(4), 409-415.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change? *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(1), 17-38.
- Harper, B. D. (2012). Parents' and children's beliefs about peer victimization: Attributions, coping responses, and child adjustment. *The Journal of Early Adolescence, 32*(3), 387-413.
- Harstad, E. B., Katusic, S., Sideridis, G., Weaver, A. L., Voigt, R. G., & Barbaresi, W. J. (2020). Children with ADHD are at risk for a broad array of adverse adult outcomes that cross functional domains: Results from a population-based birth Cohort Study. *Journal of Attention Disorders, 1087054720964578*.
- Harter S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.

- Harter, S. (2006). The development of self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 144-150). New York: Psychology Press.
- Hase, C. N., Goldberg, S. B., Smith, D., Stuck, A., & Campaign, J. (2015). Impacts of traditional bullying and cyberbullying on the mental health of middle school and high school students. *Psychology in the Schools, 52*(6), 607-617.
- Hawkins, D., L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer intervention in bullying. *Social Development, 10*, 512-527.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review, 19*, 97-132.
- Hayes, A. F. (2013). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: Methodology in the Social Sciences. Kindle Edition, 193.
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Washington DC: Accelerated Development.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science, 312*, 1900-1902.
- Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2015). Cyberbullying experience and gender differences among adolescents in different educational settings. *Journal of Learning Disabilities, 48*(2), 146-155.
- Heiman, T., Olenik-Shemesh, D., & Eden, S. (2015). Cyberbullying involvement among students with ADHD: Relation to loneliness, self-efficacy and social support. *European Journal of Special Needs Education, 30*(1), 15-29.
- Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2019). Predictors of cyber-victimization of higher-education students with and without learning disabilities. *Journal of Youth Studies, 22*(2), 205-222.

- Henry, D. B., Farrell, A. D., Schoeny, M. E., Tolan, P. H., & Dymnicki, A. B. (2011). Influence of school-level variables on aggression and associated attitudes of middle school students. *Journal of School Psychology, 49*(5), 481-503.
- Herman-Stabl, M. A., Stemmler, M., & Petersen, A. C. (1995). Approach and avoidant coping: Implications for adolescent mental health. *Journal of Youth and Adolescence, 24*(6), 649-665.
- Herrenkohl, T. I., McMorris, B. J., Catalano, R. F., Abbott, R. D., Hemphill, S. A., & Toumbourou, J. W. (2007). Risk factors for violence and relational aggression in adolescence. *Journal of Interpersonal Violence, 22*(4), 386-405.
- Hicks, J., Jennings, L., Jennings, S., Berry, S., & Green, D. A. (2018). Middle School Bullying: Student Reported Perceptions and Prevalence. *Journal of Child and Adolescent Counseling, 1-14*.
- Hjern, A., Weitoft, G. R., & Lindblad, F. (2010). Social adversity predicts ADHD-medication in school children—a national cohort study. *Acta Paediatrica, 99*(6), 920-924.
- Hodgens, J. B., Cole, J., & Boldizar, J. (2000). Peer-based differences among boys with ADHD. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(3), 443-452.
- Hoff, D. L., & Mitchell, S. N. (2009). Cyberbullying: Causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration, 47*(5), 652-665.
- Holahan, C. J., Moos, R.H. & Schaefer, J. A. (1996) Coping, Stress Resistance and Growth: Conceptualizing Adaptive Functioning. In M. Zeidner and N. S. Endler (Eds), *The Handbook of Coping*. New York: J. Wiley.
- Holfeld, B., & Grabe, M. (2012). Middle school students' perceptions of and responses to cyber bullying. *Journal of Educational Computing Research, 46*(4), 395-413.

- Holfeld, B., & Leadbeater, B. J. (2017). Concurrent and longitudinal associations between early adolescents' experiences of school climate and cyber victimization. *Computers in Human Behavior, 76*, 321-328.
- Holfeld, B., & Mishna, F. (2019). Internalizing symptoms and externalizing problems: risk factors for or consequences of cyber victimization? *Journal of Youth and Adolescence, 48*(3), 567-580.
- Holmberg, K. (2009). *Health Complaints, Bullying and Predictors of Attention-deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in 10-year-olds in a Swedish Community* (Doctoral dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis).
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., et al. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics, 135*, 496–509.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311-322.
- Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Academic Pediatrics, 7*(1), 101-106.
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., Kraemer, H. C., Pelham-Jr. W. E., Wigal, T., & Arnold, L. E. (2005). What aspects of peer relationships are impaired in children with attention-deficit/hyperactivity disorder? *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(3), 411.
- Hoza, B., Waschbusch, D. A., Pelham, W. E., Molina, B. S., & Milich, R. (2000). Attention-Deficit/Hyperactivity Disordered and Control Boys' Responses to Social Success and Failure. *Child Development, 71*(2), 432-446.

- Huh, S. Y., Kim, J. H., Choi, B. S., & Bae, J. D. (2017). Comparison of Suicidal Ideation, Bullying, and Bullied Experience Between General Students and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) Patients. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 56*(10), S282-S283.
- Humphreys, K. L., Galán, C. A., Tottenham, N., & Lee, S. S. (2016). Impaired social decision-making mediates the association between ADHD and social problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*(5), 1023-1032.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 77-91.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Responses to bullying and use of social support among pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream schools: A qualitative study. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10*(2), 82-90.
- Hunter, S. C., & Boyle, J. M. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology, 74*(1), 83-107.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M., & Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology, 74*(3), 375-390.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M., & Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology, 77*(4), 797-810.

- Hunter, S. C., Mora-Merchan, J., & Ortega, R. (2004). The long-term effects of coping strategy use in victims of bullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 7(1), 3-12.
- Jacobs, N. C., Dehue, F., Völlink, T., & Lechner, L. (2014). Determinants of adolescents' ineffective and improved coping with cyberbullying: A Delphi study. *Journal of Adolescence*, 37(4), 373-385.
- Jacobs, N. C., Völlink, T., Dehue, F., & Lechner, L. (2014). Online Pestkoppenstoppen: systematic and theory-based development of a web-based tailored intervention for adolescent cyberbully victims to combat and prevent cyberbullying. *BMC Public Health*, 14(1), 396.
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence*, 15(3), 259-278.
- Jia, M., Jiang, Y., & Mikami, A. Y. (2016). Positively biased self-perceptions in children with ADHD: Unique predictor of future maladjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(3), 575-586.
- Jia, M., & Mikami, A. Y. (2015). Peer preference and friendship quantity in children with externalizing behavior: Distinct influences on bully status and victim status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(5), 957-969.
- Jimerson, S. R., Hart, S. R., & Renshaw, T. Y. (2011). Conceptual foundations for understanding youth engaged in antisocial and aggressive behaviors. In S. R. Jimerson, A. R. Nickerson, M. J. Mayer & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of School Violence and School Safety. International Research & Practice* (2nd edition). New York, NY: Routledge

- Jóhannsdóttir, H. L., & Ólafsson, R. F. (2004). Coping with bullying in the workplace: The effect of gender, age and type of bullying. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(3), 319-333.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 441-476.
- Jones, K., Daley, D., Hutchings, J., Bywater, T., & Eames, C. (2007). Efficacy of the Incredible Years Basic parent training programme as an early intervention for children with conduct problems and ADHD. *Child: Care, Health and Development*, 33(6), 749-756.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159-185.
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds?—Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School health*, 78(9), 496-505.
- Juvonen, J., Schacter, H. L., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2016). Can a school-wide bullying prevention program improve the plight of victims? Evidence for risk× intervention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84(4), 334.
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173.
- Kadesjo, C., (2002): ADHD in Swedish 3- to 7-year-old children: Clinical and child rearing aspects [dissertation]. Department of Clinical Sciences, Division of Child and Adolescent Psychiatry. Umeå: University of Umeå, pp 88.
- Κάκουρος, Ε. (2001). *Το υπερκινητικό παιδί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Kampoli, G. D., Antoniou, A. S., Artemiadis, A., Chrousos, G. P., & Darviri, C. (2017). Investigating the Association between School Bullying and Specific Stressors in Children and Adolescents. *Psychology*, 8(14), 2398.
- Kanetsuna, T., Smith, P. K., & Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(6), 570-580.
- Kapatzia, A., & Sygkollitou, E. Cyberbullying in middle and high schools: prevalence, gender and age differences. (2008). *University of Thessaloniki, Greece*.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimisation in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 28(1), 45-61.
- Karlsson, E., Stickley, A., Lindblad, F., Schwab-Stone, M., & Ruchkin, V. (2014). Risk and protective factors for peer victimization: a 1-year follow-up study of urban American students. *European child & Adolescent Psychiatry*, 23(9), 773-781.
- Kats-Gold I., Besser A., Priel B. (2007). The role of simple emotion recognition skills among school aged boys at risk of ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 363-378.
- Katz, J., May, P., Sorensen, S., & Del Tosta, J. (2010). Sexual revictimization during women's first year of college: Self-Blame and sexual refusal assertiveness as possible mechanisms. *Journal of Interpersonal Violence*, 25, 2113-2126.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21(1), 25-36.

- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Boston, Mass.: Pearson/Merrill.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 226-237.
- Kawabata, Y., Tseng, W. L., & Gau, S. S. F. (2012). Symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and social and school adjustment: the moderating roles of age and parenting. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*(2), 177-188.
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence, 35*(4), 1069-1080.
- Kerem, E., Fishman, N., & Josselson, R. (2001). The experience of empathy in everyday relationships: Cognitive and affective elements. *Journal of Social and Personal Relationships, 18*, 709 –729.
- Khamis, V. (2015). Bullying among school-age children in the greater Beirut area: Risk and protective factors. *Child Abuse & Neglect, 39*, 137-146.
- Khan, S. A., & Faraone, S. V. (2005). The genetics of ADHD. A literature review of 2005. *Current Psychiatry Report, 8*(5), 593-597.
- Kieras, J. E., Tobin, R. M., Graziano, W. G., & Rothbart, M. K. (2005). You can't always get what you want: Effortful control and children's responses to undesirable gifts. *Psychological Science, 16*(5), 391-396.
- Kim, H. K., & Davis, K. E. (2009). Toward a comprehensive theory of problematic Internet use: Evaluating the role of self-esteem, anxiety, flow, and the self-rated importance of Internet activities. *Computers in Human Behavior, 25*(2), 490-500.

- Kim, J. O., & Mueller, C. W. (1978). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues* (Vol. 14). Sage.
- King, S., Waschbusch, D. A., Pelham Jr, W. E., Frankland, B. W., Andrade, B. F., Jacques, S., & Corkum, P. V. (2009). Social information processing in elementary-school aged children with ADHD: Medication effects and comparisons with typical children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *37*(4), 579-589.
- Ko, C. H., Yen, J. Y., Chen, C. S., Yeh, Y. C., & Yen, C. F. (2009). Predictive values of psychiatric symptoms for internet addiction in adolescents: a 2-year prospective study. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *163*(10), 937-943.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimisation? *Developmental Psychology*, *38*(2), 267-278.
- Kokka, I., Mourikis, I., Nicolaides, N. C., Darviri, C., Chrousos, G. P., Kanaka-Gantenbein, C., & Bacopoulou, F. (2021). Exploring the Effects of Problematic Internet Use on Adolescent Sleep: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(2), 760.
- Kokkinos, C. M., Panagopoulou, P., Tsolakidou, I., & Tzeliou, E. (2015). Coping with bullying and victimisation among preadolescents: the moderating effects of self-efficacy. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *20*(2), 205-222.
- Kokkinos, C. M., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, *30*(6), 520-533.
- Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools:

- Multilevel contextual effects modeling. *School Psychology International*, 38(3), 240-263.
- Kosciw, J. G. (2004). The 2003 National School Climate Survey. The School-Related Experiences of Our Nation's Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth. *GLSEN (Gay, Lesbian and Straight Education Network)*.
- Kowalski, R. M., & Fedina, C. (2011). Cyber bullying in ADHD and Asperger Syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1201-1208.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Reese, H. (2012). Cyberbullying among college students: Evidence from multiple domains of college life. In C. Wankel & L. Wankel (Eds.), *Misbehavior online in higher education* (pp. 293–321). Bingley, United Kingdom: Emerald.
- Kowalski, R. M., Limber, S. E., & Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S22-S30.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13-S20.
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A., & Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33(5), 505-519.

- Kraemer, H. C., Stice, E., Kazdin, A., Offord, D., & Kupfer, D. (2001). How do risk factors work together? Mediators, moderators, and independent, overlapping, and proxy risk factors. *American Journal of Psychiatry, 158*(6), 848-856.
- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*(5), 479-488.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior, 27*(2), 102-110.
- Kutcher, S., Aman, M., Brooks, S. J., Buitelaar, J., van Daalen, E., Fegert, J., & Kusumakar, V. (2004). International consensus statement on attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and disruptive behaviour disorders (DBDs): clinical implications and treatment practice suggestions. *European Neuropsychopharmacology, 14*(1), 11-28.
- Kwak, M., & Oh, I. (2017). Comparison of psychological and social characteristics among traditional, cyber, combined bullies, and non-involved. *School Psychology International, 38*(6), 608-627.
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology, 76*(4), 781-801.
- Ladd, G. W., Buhs, E., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly, 46*, 255-279.

- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 109*(6), 826.
- Landoll, R. R., La Greca, A. M., Lai, B. S., Chan, S. F., & Herge, W. M. (2015). Cyber victimization by peers: Prospective associations with adolescent social anxiety and depressive symptoms. *Journal of Adolescence, 42*, 77-86.
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*(1), 45-52.
- Lahey, B. B., Pelham, W. E., Chronis, A., Massetti, G., Kipp, H., Ehrhardt, A., & Lee, S. S. (2006). Predictive validity of ICD-10 hyperkinetic disorder relative to DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder among younger children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(5), 472-479.
- Lahey, B. B., Pelham, W. E., Loney, J., Lee, S. S., & Willcutt, E. (2005). Instability of the DSM-IV subtypes of ADHD from preschool through elementary school. *Archives of General Psychiatry, 62*(8), 896-902.
- Lam, S. F., Law, W., Chan, C. K., Wong, B. P., & Zhang, X. (2015). A latent class growth analysis of school bullying and its social context: The self-determination theory perspective. *School Psychology Quarterly, 30*(1), 75.
- Langberg, J. M., Froehlich, T. E., Loren, R. E., Martin, J. E., & Epstein, J. N. (2008). Assessing children with ADHD in primary care settings. *Expert Review of Neurotherapeutics, 8*(4), 627-641.

- Larochette, A. C., Murphy, A. N., & Craig, W. M. (2010). Racial bullying and victimization in Canadian school-aged children: Individual and school level effects. *School Psychology International, 31*(4), 389-408.
- Larsson, H., Lichtenstein, P., & Larsson, J. O. (2006). Genetic contributions to the development of ADHD subtypes from childhood to adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 45*(8), 973-981.
- Latack, J. C., & Havlovic, S. J. (1992). Coping with job stress: A conceptual evaluation framework for coping measures. *Journal of Organizational Behavior, 13*(5), 479-508.
- Law, D. M., Shapka, J. D., Hymel, S., Olson, B. F., & Waterhouse, T. (2012). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. *Computers in Human Behavior, 28*(1), 226-232.
- Lazarus, R. S. (1981). The Stress and Coping Paradigm. In C. Eisdorfer, D. Cohen, A. Kleinman, & P. Maxim (Eds.), *Models for Clinical Psychopathology* (pp. 177-214). New York: Spectrum.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Fifty years of the research and theory of RS Lazarus: An analysis of historical and perennial issues, 366-388.*
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping, *Journal of Personality, 74* (1), 9-46.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal & coping*. New York: Springer.

- Lee, K. M., Shellman, A. B., Osmer, S. C., Day, S. X., & Dempsey, A. G. (2016). Peer victimization and social anxiety: an exploration of coping strategies as mediators. *Journal of School Violence, 15*(4), 406-423.
- Leiner, M., Dwivedi, A. K., Villanos, M. T. M., Singh, N., Blunk, D. I., & Peinado, J. (2014). Psychosocial profile of bullies, victims, and bully-victims: a cross-sectional study. *Frontiers in Pediatrics, 2*, 1.
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse and Neglect, 37*(12), 1091-1108.
- Lewis, K. M., Byrd, D. A., & Ollendick, T. H. (2012). Anxiety symptoms in African-American and Caucasian youth: Relations to negative life events, social support, and coping. *Journal of Anxiety disorders, 26*(1), 32-39.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International, 27*(2), 157-170.
- Li, Q. (2010). Cyberbullying in high schools: A study of students' behaviors and beliefs about this new phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment, & Trauma, 19*, 372-392.
- Li, Q., Cross, D., & Smith, P. K. (Eds.). (2011). *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives*. John Wiley & Sons.
- Lianos, H., & McGrath, A. (2017). Can the general theory of crime and general strain theory explain cyberbullying perpetration? *Crime & Delinquency, 1-27*.
- Limber, S. P., Riese, J., Snyder, M. J., & Olweus, D. (2015). The Olweus bullying prevention program: efforts to address risks associated with suicide and suicide-related behaviors.

- Lindsay, M., & Krysik, J. (2012). Online harassment among college students: A replication incorporating new Internet trends. *Information, Communication & Society*, 15, 703-719.
- Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55, 635–654.
- Lodge, J., & Feldman, S. S. (2007). Avoidant coping as a mediator between appearance-related victimization and self-esteem in young Australian adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(4), 633-642.
- Lodge, J., & Frydenberg, E. (2007). Cyber-bullying in Australian schools: Profiles of adolescent coping and insights for school practitioners. *The Educational and Developmental Psychologist*, 24(1), 45-58.
- Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 643-654.
- Loveland, K., Tunali-Kotoski, B. (2005). The school-aged child with an autism spectrum disorder. In Volkmar, F. R., Paul, R., Klin, A., Cohen, D. (Eds.), *The handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed., pp. 247-287). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Lynam, D. R. (1996). Early identification of chronic offenders: Who is the fledgling psychopath? *Psychological Bulletin*, 120(2), 209-234.
- Ma, T. L., Chow, C. M., & Chen, W. T. (2018). The moderation of culturally normative coping strategies on Taiwanese adolescent peer victimization and psychological distress. *Journal of School Psychology*, 70, 89-104.

- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009). Academic competence for adolescents who bully and who are bullied: Findings from the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence, 29*(6), 862-897.
- Machmutow, K., Perren, S., Sticca, F., & Alsaker, F. D. (2012). Peer victimisation and depressive symptoms: Can specific coping strategies buffer the negative impact of cybervictimisation? *Emotional and Behavioural Difficulties, 17*, 403-420.
- Mackey, S., Chaarani, B., Kan, K. J., Spechler, P. A., Orr, C., Banaschewski, T., & Cattrell, A. (2017). Brain regions related to impulsivity mediate the effects of early adversity on antisocial behavior. *Biological psychiatry, 82*(4), 275-282.
- Mahady Wilton, M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development, 9*(2), 226-245.
- Mahmoud, J. S. R., Staten, R. T., Hall, L. A., & Lennie, T. A. (2012). The relationship among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. *Issues in mental health nursing, 33*(3), 149-156.
- Mahone, E. M., Cirino, P. T., Cutting, L. E., Cerrone, P. M., Hagelthorn, K. M., Hiemenz, J. R., Singer, H. S., & Denckla, M. B. (2002). Validity of the behavior rating inventory of executive function in children with ADHD and/or Tourette syndrome. *Archives of Clinical Neuropsychology, 17*(7), 643-662.
- Makri-Botsari, E., & Karagianni, G. (2014). Cyberbullying in Greek adolescents: The role of parents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 3241-3253.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., & Davidson, L. M. (2008). The relationship among social support, victimization, and student adjustment in a predominantly Latino sample. *Journal of School Violence, 7*(4), 48-71.

- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 84*(1), 35-42.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 133-163.
- Massetti, G. M., Lahey, B. B., Pelham, W. E., Loney, J., Ehrhardt, A., Lee, S. S., & Kipp, H. (2008). Academic achievement over 8 years among children who met modified criteria for attention-deficit/hyperactivity disorder at 4–6 years of age. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(3), 399-410.
- Masten, A. S. (2015). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Publications.
- Masten, A. S., Burt, K. B., & Coatsworth, J. D. (2006). Competence and psychopathology in development. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology, 3* (2) 696–738. Hoboken, NJ: Wiley.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*(2), 205-220.
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D., Tellegen, A., & Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development, 66*(6), 1635-1659.
- Masten, A. S., Desjardins, C. D., McCormick, C. M., Sally, I., Kuo, C., & Long, J. D. (2010). The significance of childhood competence and problems for adult success in work: A developmental cascade analysis. *Development and Psychopathology, 22*(3), 679-694.

- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology, 11*(1), 143-169.
- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 112-134.
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist, 70*(4), 300-310.
- McInnes, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in attention-deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*(4), 427-443.
- Meinzer, M. C., Pettit, J. W., & Viswesvaran, C. (2014). The co-occurrence of attention-deficit/hyperactivity disorder and unipolar depression in children and adolescents: a meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 34*(8), 595-607.
- Μέλλου, Ευσ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2013). Η επίδραση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων. *Στα Πρακτικά του Συνεδρίου: Παιδική Ηλικία-Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*, 11-14 Απριλίου (Επιμ. Χ. Μπαμπούνης, σελ. 1145-1151). Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών.
- Μέλλου, Ε., Νικολάου, Κ.-Σ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2015). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ σχολικού εκφοβισμού, ΔΕΠ-Υ και ψυχικών διαταραχών. *Στο Εταιρεία*

Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επιμ. Α. Μουταβελής), Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση (Τόμος Α', σελ. 225-231). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Psychology Press.
- Meyer, E. J. (2015). *Gender, bullying, and harassment: Strategies to end sexism and homophobia in schools*. Teachers College Press.
- Meyer, L., & Chetty, R. (2017). Violence in schools: a holistic approach to personal transformation of at-risk youth. *Acta Criminologica: Southern African Journal of Criminology*, 30(3), 121-134.
- Mikami, A. Y., & Hinshaw, S. P. (2006). Resilient adolescent adjustment among girls: Buffers of childhood peer rejection and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(6), 823-837.
- Miller, J. D., Campbell, W. K., & Pilkonis, P. A. (2007). Narcissistic personality disorder: relations with distress and functional impairment. *Comprehensive Psychiatry*, 48, 170–177.
- Miller, J. D., & Hufstedler, S. M. (2009). Cyberbullying knows no borders. Refereed paper presented at 'Teacher education crossing borders: Cultures, contexts, communities and curriculum' the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Albury, 28 June – 1 July.
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully–victims. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 63-70.

- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review, 31*(12), 1222-1228.
- Mitchell, K. J., Finkelhor, D., Wolak, J., Ybarra, M. L., & Turner, H. (2011). Youth internet victimization in a broader victimization context. *Journal of Adolescent Health, 48*(2), 128-134.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*, 602–611.
- 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*(2), 146-156.
- Monopoli, W. J., Margherio, S. M., Evans, S. W., Xiang, J., Brickner, M. A., & Langberg, J. M. (2020). Risk and Protective Factors for Peer Victimization in Adolescents with ADHD. *Journal of School Violence, 19*(2), 234-247.
- Monuteaux, M. C., Faraone, S. V., Gross, L. M., & Biederman, J. (2007). Predictors, clinical characteristics, and outcome of conduct disorder in girls with attention-deficit/hyperactivity disorder: A longitudinal study. *Psychological Medicine, 37*, 1731-1742.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry, 7*(1), 60.
- Mrug, S., Molina, B. S., Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Hechtman, L., & Arnold, L. E. (2012). Peer rejection and friendships in children with attention-

- deficit/hyperactivity disorder: Contributions to long-term outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), 1013-1026.
- Mura, G., & Diamantini, D. (2014). Cyberbullying among Colombian students: An exploratory investigation. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 249–256.
- Murray-Harvey, R., Skrzypiec, G., & Slee, P. T. (2012). Effective and ineffective coping with bullying strategies as assessed by informed professionals and their use by victimised students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 22(1), 122-138.
- Musi-Gillette, L., Zhang, A., Wang, K., Zhang, J., & Oudekerk, B.A. (2017). *Indicators of school crime and safety: 2016* (NCES 2017-064/NCJ 250650). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Washington, DC.
- Nansel, T. J., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and associate with psychological adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Natesan, P., Mitchell, M. E., & Glover, R. J. (2018). Early Predictors of Child's Bully and Victim Statuses: A Longitudinal Investigation Using Parent, Teacher, and Student Reports From National Data. In *Frontiers in Education* (Vol. 3, p. 48). Frontiers.
- Navarro, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2011). Bullying-victimization problems and aggressive tendencies in Spanish secondary schools students: the role of gender stereotypical traits. *Social Psychology of Education*, 14(4), 457-473.

- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, *10*(1), 15-36.
- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (Eds.). (2015). *Cyberbullying across the globe: Gender, family, and mental health*. Springer.
- Naylor, P., Cowie, H., & del Rey, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology and Psychiatry Review*, *6*(3), 114-120.
- Neuhaus, C. (1998). *Το υπερκινητικό παιδί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Newman, M. L., Holden, G. W., & Delville, Y. (2011). Coping with the stress of being bullied: Consequences of coping strategies among college students. *Social Psychological and Personality Science*, *2*(2), 205-211.
- Newman, R. S. (2008). Adaptive and nonadaptive help seeking with peer harassment: An integrative perspective of coping and self-regulation. *Educational Psychologist*, *43*(1), 1-15.
- Nguy, L., & Hunt, C. J. (2004). Ethnicity and bullying: A study of Australian high-school students. *Educational and Child Psychology*, *21*(4), 78-94.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, *46*(6), 687-703.
- Nigg, J. T. (2013). Attention-deficit/hyperactivity disorder. In T. P. Beauchaine & S. P. Hinshaw (Eds.), *Child and adolescent psychopathology* (2nd ed., pp. 377-409). Hoboken, NJ: Wiley.

- Nigg, J. T., & Casey, B. J. (2005). An integrative theory of attention-deficit/hyperactivity disorder based on the cognitive and affective neurosciences. *Development and Psychopathology, 17*(3), 785-806.
- Nijmeijer, J. S., Minderaa, R. B., Buitelaar, J. K., Mulligan, A., Hartman, C. A., & Hoekstra, P. J. (2008). Attention-deficit/hyperactivity disorder and social dysfunctioning. *Clinical Psychology Review, 28*(4), 692-708.
- Nishina, A., Juvonen, J., Witkow, M. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: the psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*, 37-48.
- Normand, S., Schneider, B. H., Lee, M. D., Maisonneuve, M. F., Kuehn, S. M., & Robaey, P. (2011). How do children with ADHD (mis) manage their real-life dyadic friendships? A multi-method investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*(2), 293-305.
- Ofcom. (2016). *Children and parents: media use and attitudes report 2016*. United Kingdom. Retrieved from <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacyresearch/children/children-parents-nov16>.
- Ohan, J. L., & Johnston, C. (2011). Positive illusions of social competence in girls with and without ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*(4), 527-539.
- Olafsen, R. N., & Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10-to 12-year-old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 26*(1), 57-65.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. Hodgins (Ed.), *Mental Disorder and Crime* (pp. 317-349). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*, 315, 341.
- Olweus, D. (1994). Bully at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In L. Huesmann (Ed.), *Aggressive Behavior: Current Perspectives* (pp. 97-129). New York, NY: Plenum Press.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. University of Bergen, Research Center for Health Promotion. Bergen, Norway.
- Olweus, D. (2000). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York & London: Guilford Press.
- Olweus, D. (2001). Bullying at school: Tackling the problem. *Organisation for Economic Cooperation and Development. The OECD Observer*, (225), 24.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο*. (Επιμ. Γ. Τσιάντης). Αθήνα: ΕΨΥΠΠΕ.
- Olweus, D. (2012). Comments on cyberbullying article: A rejoinder. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 559-568.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.

- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2).
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., Singer, M., Smith, P. K., Pereira, B., & Menesint, E. (1999, December). The general survey questionnaires and nomination methods concerning bullying. In *Final report presented at IV Meeting of TMR project: Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion. Munich*.
- Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E., & Moral, M. D. L. V. (2016). Cyberbullying: Definitions and facts from a psychosocial perspective. In *Cyberbullying across the globe* (pp. 1-31). Springer, Cham.
- Owens, J. S., Goldfine, M. E., Evangelista, N. M., Hoza, B., & Kaiser, N. M. (2007). A critical review of self-perceptions and the positive illusory bias in children with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10(4), 335-351.
- Παγούνη, Μ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2014). Σχολικός εκφοβισμός με θύματα μαθητές με ειδικές ανάγκες. *Στα Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 20-22 Ιουνίου. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. - ΕΚΠΑ.
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2012). Online and offline peer led models against bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 24(4), 634-639.
- Pallant, J. (2011). Survival manual. *A step by step guide to data analysis using SPSS*, 4.
- Parker, J. D. A., & Endler, N. S. (1996). Coping and defense: A historical overview. In M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 3-23). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Parkes, J. (2016). The evolution of policy enactment on gender-based violence in schools. *Prospects*, 46(1), 93-107.

- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A test of General Strain Theory. *Youth and Society*, 43(2), 727-751.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (Eds.). (2012). *Cyberbullying prevention and response: Expert perspectives*. Routledge.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167-175.
- Paul, S., Smith, P. K., & Blumberg, H. H. (2012). Comparing student perceptions of coping strategies and school interventions in managing bullying and cyberbullying incidents. *Pastoral Care in Education*, 30(2), 127-146.
- Pellegrini, A. D. (2001). *Sampling instances of victimization in middle school: A methodological comparison*. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp. 125 – 146). New York: 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, 142-63.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive behavior*, 32(4), 376-384.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79, 325-338.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 45-57.

- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D., Mc Guckin, C., Garcia, D., Sevcikova, A., Völlink, T., Tsatsou, P. (2012). Tackling cyberbullying: review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 17, 403–420.
- Perren, S., Stadelmann, S., & von Klitzing, K. (2009). Child and family characteristics as risk factors for peer victimization in kindergarten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31, 1, 13-32.
- Perry, D. G., Hodges, E. V., & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and new model of family influence.
- Peterson, J., & Densley, J. (2017). Cyber violence: What do we know and where do we go from here? *Aggression and Violent Behavior*, 34, 193-200
- Πετρίδου, Ε., Εμποριάδου, Μ., Χρούσος, Γ., & Μπακοπούλου, Φ. (2015). *Παιδιά και έφηβοι στην Ελλάδα της κρίσης*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα, Αθήνα.
- Pieschl, S., Kuhlmann, C., & Porsch, T. (2015). Beware of publicity! Perceived distress of negative cyber incidents and implications for defining cyberbullying. *Journal of School Violence*, 14(1), 111-132.
- Plexousakis, S. S., Kourkoutas, E., Giovazolias, T., Chatira, K., & Nikolopoulos, D. (2019). School bullying and post-traumatic stress disorder symptoms: the role of parental bonding. *Frontiers in Public Health*, 7, 1-15.
- Πλούμπη, Αικ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2014). Αγχώδεις Διαταραχές, αυτοκτονικός ιδεασμός και χρήση ουσιών σε παιδιά και εφήβους και η σχέση τους με τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. *Στα Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 20-22 Ιουνίου. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. - ΕΚΠΑ.

- Polanczyk, G., De Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, *164*, 942-948.
- Polanczyk, G., & Rohde, L. A. (2007). Epidemiology of attention-deficit/hyperactivity disorder across the lifespan. *Current Opinion in Psychiatry*, *20*(4), 386-392.
- Politis, S., Bellou, V., Belbasis, L., & Skapinakis, P. (2014). The association between bullying-related behaviours and subjective health complaints in late adolescence: cross-sectional study in Greece. *BMC Research Notes*, *7*(1), 1-9.
- Πολυχρόνη, Φ. (2006). Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Γ. Παπαδάτος (Επιμ.) *Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών & Δυσλεξίας* (σσ. 53-65). Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας & Εκπαίδευσης: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Polychroni, F. Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The Role of Goal Orientations and Goal structures in Explaining Classroom Social and Affective Characteristics. *Learning and Individual Differences*, *22*(2), 207-217.
- Πολυχρονοπούλου, Σ., (2003). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Ατραπός.
- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, *36*(2), 81-94.
- Posner, K., Melvin, G. A., Murray, D. W., Gugga, S. S., Fisher, P., Skrobala, A., & Kollins, S. (2007). Clinical presentation of attention-deficit/hyperactivity disorder in preschool children: The preschoolers with attention deficit/hyperactivity treatment study (PATs). *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, *17*(5), 547-562.

- Pouw, L. B., Rieffe, C., Stockmann, L., & Gadow, K. D. (2013). The link between emotion regulation, social functioning, and depression in boys with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(4), 549-556.
- Pouwels, J. L., Salmivalli, C., Saarento, S., van den Berg, Y. H., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2018). Predicting adolescents' bullying participation from developmental trajectories of social status and behavior. *Child Development, 89*(4), 1157-1176.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 36*(4), 717-731.
- Price, M., & Dalglish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia, 29*(2), 51.
- Privitera, C., & Campbell, M. A. (2009). Cyberbullying: The new face of workplace bullying? *Cyber Psychology & Behavior, 12*(4), 395-400.
- Psychountaki, M., Zervas, Y., Karteroliotis, K., & Spielberger, C. (2003). Reliability and validity of the Greek version of the STAIC. *European Journal of Psychological Assessment, 19*(2), 124.
- Putter, S. (2007). Peer Victimization: The Role of self-efficacy in children's coping strategies. *Journal of Undergraduate Research, 5*, 82-86.
- Pyżalski, J. (2011). Electronic aggression among adolescents: An old house with. *Youth Culture and Net Culture: Online Social Practices, 278*.
- Pyżalski, J. (2012). From cyberbullying to electronic aggression: Typology of the phenomenon. *Emotional and Behavioural Difficulties, 17*(3-4), 305-317.

- Ramtekkar, U. P., Reiersen, A. M., Todorov, A. A., & Todd, R. D. (2010). Sex and age differences in attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and diagnoses: implications for DSM-V and ICD-11. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(3), 217-228.
- Randall, P. (1997). *Adult bullying: Perpetrators and victims*. London: Routledge.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244-252.
- Richard, J. F., Schneider, B. H., & Mallet, P. (2011). Revisiting the whole school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33, 263–284.
- Rieffe, C., & De Rooij, M. (2012). The longitudinal relationship between emotion awareness and internalising symptoms during late childhood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21(6), 349-356.
- Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools. *Children Australia*, 22(2), 28-34.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583-590.
- Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school?: the contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers. *School Psychology International*, 26(2), 147-161.
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. Blackwell Publishing.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός Εκφοβισμός: Σύγχρονες Απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.

- Rigby, K. (2010). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches*. Aust Council for Ed Research.
- Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education, 14*, 441–455.
- Riley, F., Wright, M., Bokszczanin, A., & Essau, C. A. (2020). Poly-victimization in Polish adolescents: Risk factors and the moderating role of coping. *Journal of Interpersonal Violence, 35*(5-6), 1515-1538.
- Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men, and bisexuals. *Crisis, 25*(4), 169-175.
- Rodkin, P. C., & Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development, 32*(6), 473-485.
- Rodkin, P. C., & Fischer, K. (2012). Cyberbullying from psychological and legal perspectives. *Mo. L. Rev., 77*, 619.
- Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review, 32*(3), 384-400.
- Romera, E. M., Del Rey, R., & Ruiz, R. O. (2011). Prevalence and differentiating aspects related to gender with regard to the bullying phenomenon in poor countries. *Psicothema, 23*, 624–629.
- Romera, E. M., Herrera-López, M., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Gómez-Ortiz, O. (2017). Multidimensional social competence, motivation, and cyberbullying: a cultural approach with Colombian and Spanish adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 48*(8), 1183-1197.

- Ronk, M. J., Hund, A. M., & Landau, S. (2011). Assessment of social competence of boys with attention-deficit/hyperactivity disorder: Problematic peer entry, host responses, and evaluations. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*(6), 829.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology, 29*(7), 761-776.
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 32*(2).
- Rosen, P. J., Froehlich, T. E., Langberg, J. M., & Epstein, J. N. (2011). Assessment of problems comorbid with attention-deficit/hyperactivity disorder. In S. E. Evans & B. Hoza (Eds.), *Treating attention deficit hyperactivity disorder: Assessment and intervention in a developmental context* (pp. 5-1–5-29). Kingston, NJ: Civic Research Institute.
- Rosen, P. J., Milich, R., & Harris, M. J. (2012). Dysregulated negative emotional reactivity as a predictor of chronic peer victimization in childhood. *Aggressive Behavior, 38*(5), 414-427.
- Roseth, C. R., & Pellegrini, A. D. (2010). Methods for assessing involvement in bullying in preschool and middle school: Some empirical comparisons. In E. Vernberg, & B. Biggs (Eds.), *Preventing and Treating Bullying and Victimization*. New York: Oxford University Press.
- Ross, S. W., Horner, R. H., & Higbee, T. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*(4), 747-759.
- Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist, 41*, 813–819.

- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science, 16*(4), 207-212.
- Rothbart, M.K., & Bates, J. (1998). Temperament. In W. Damon (Series Ed.), & N. Eisenberg, (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (pp. 105–176). New York: Wiley.
- Ρούσσος, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Rowland, A. S., Skipper, B., Rabiner, D. L., Umbach, D. M., Stallone, L., Campbell, R. A., Hough, R. L., Naftel, A. J., & Sandler, D. P. (2008). The shifting subtypes of ADHD: classification depends on how symptom reports are combined. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(5), 731-743.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, 4*, 175-222.
- Rucklidge, J., Brown, D., Crawford, S., & Kaplan, B. (2007). Attributional styles and psychosocial functioning of adults with ADHD: Practice issues and gender differences. *Journal of Attention Disorders, 10*(3), 288-298.
- Rudolph, K. D., Lansford, J. E., Agoston, A. M., Sugimura, N., Schwartz, D., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (2014). Peer victimization and social alienation: Predicting deviant peer affiliation in middle school. *Child Development, 85*(1), 124-139.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development, 35*(2), 144-151.
- Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology, 32*, 440–453.

- Salmivalli, C. (2001). Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility, and aggressive behavior. *Aggression and Violent Behavior, 6*(4), 375-393.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112-120.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005) 'Prospective Relations Among Victimization, Rejection, Friendliness, and Children's Self- and Peer-Perceptions', *Child Development 76*: 1161–71.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2009). From Peer Putdowns to Peer Support: A Theoretical Model and How It Translated into a National Anti-Bullying Program. In *Handbook of Bullying in Schools* (pp. 451-464). Routledge.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, 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 – 15.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E., (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*, 30-44.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 246–258.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International, 29*(2), 199-213.
- Sawyer, A. L., Bradshaw, C. P., & O'Brennan, L. M. (2008). Examining ethnic, gender, and developmental differences in the way children report being a victim of “bullying” on self-report measures. *Journal of Adolescent Health, 43*(2), 106-114.

- Schachar, R., & Tannock, R. (2002). Syndromes of hyperactivity and attention deficit. *Child and Adolescent Psychiatry, 4*, 399-418.
- Schenk, A. M., & Fremouw, W. J. (2012). Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbully victims among college students. *Journal of School Violence, 11*, 21-37.
- Schenk, A. M., Fremouw, W. J., & Keelan, C. M. (2013). Characteristics of college cyberbullies. *Computers in Human Behavior, 29*(6), 2320-2327.
- Schneider, S. K., O'donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health, 102*(1), 171-177.
- Schwarz, N. (1999). Self-reports: how the questions shape the answers. *American Psychologist, 54*(2), 93.
- Schweitzer, J. B., & Sulzer-Azaroff, B. (1995). Self-control in boys with attention deficit hyperactivity disorder: Effects of added stimulation and time. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*(4), 671-686.
- Sciberras, E., Ohan, J., & Anderson, V. (2012). Bullying and peer victimisation in adolescent girls with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child Psychiatry & Human Development, 43*(2), 254-270.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*(152).
- Seidman, L. J. (2006). Neuropsychological functioning in people with ADHD across the lifespan. *Clinical Psychology Review, 26*(4), 466-485.
- Selkie, E. M., Kota, R., & Moreno, M. (2016). Cyberbullying behaviors among female college students: Witnessing, perpetration, and victimization. *College Student Journal, 50*, 278-287.

- Semrud-Clikeman, M. (2007). Social competence in children. In M. Semrud-Clikeman (Ed.), *Social competence in children* (pp. 1-9). New York: Springer.
- Serriere, S. C. (2008) The making of Masculinity: The impact of symbolic and physical violence on students, pre-k and beyond. *Democracy & Education, 18*, 21-27.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (1994). *Tackling bullying in your school: a practical handbook for teachers*. London: Routledge.
- Shetgiri, R., Espelage, D. L., & Carroll, L. (2015). *Practical strategies for clinical management of bullying*. New York: Springer.
- Shin, N., & Ahn, H. (2015). Factors affecting adolescents' involvement in cyberbullying: What divides the 20 % from the 80 %? *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 18*(7), 393–399.
- Sibley, M. H., Evans, S. W., & Serpell, Z. N. (2010). Social cognition and interpersonal impairment in young adolescents with ADHD. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 32*(2), 193-202.
- Simpson, D., Suarez, L., Cox, L., & Connolly, S. (2018). The role of coping strategies in understanding the relationship between parental support and psychological outcomes in anxious youth. *Child and Adolescent Social Work Journal, 35*(4), 407-421.
- Sittichai, R., & Smith, P. K. (2018). Bullying and cyberbullying in Thailand: coping strategies and relation to age, gender, religion and victim status. *Journal of new approaches in educational research, 7*(1), 25-33.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin, 129*(2), 216.

- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 119-144.
- Šleglova, V., & Cerna, A. (2011). Cyberbullying in adolescent victims: Perception and coping. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 5(2).
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32.
- Smith, C. A., & Kirby, L. D. (2009). Putting appraisal in context: toward a relational model of appraisal and emotion. *Cognition and Emotion*, 23, 1352–1372.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying: Challenges and opportunities for a research program - A response to Olweus (2012). *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 553-558.
- Smith, P. K., del Barrio, C., & Tokunaga, R. S. (2012). Definitions of Bullying and Cyberbullying: How Useful Are the Terms? In *Principles of cyberbullying research* (pp. 54-68). Routledge.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Research Brief No. RBX03-06. London: DfES.*

- Smith, P. K., & Monks, C. P. (2008). Concepts of bullying: Developmental and cultural aspects. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 20*(2), 101-112.
- Smith, P. K., Slee, P., Morita, Y., Catalano, R., Junger-Tas, J., & Olweus, D. (Eds.). (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Psychology Press.
- Smith, P. K., Steffgen, G., & Sittichai, R. (2013). The nature of cyberbullying, and an international network. *Cyberbullying through the new media: Findings from an international network, 3-21*.
- Smith, P.K., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized, 332-351*.
- Smith, P. K., Thompson, F., Craig, W., Hong, I., Slee, P., Sullivan, K., & Green, V. A. (2016). 15 Actions to prevent bullying in western countries. *School bullying in different cultures: Eastern and Western Perspectives, 301*.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools, 27*(2), 101-110.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive behavior, 29*(3), 239-268.
- Solecki, S., McLaughlin, K., & Goldschmidt, K. (2014). Promoting positive offline relationships to reduce negative online experiences. *Journal of Pediatric Nursing: Nursing Care of Children and Families, 29*(5), 482-484.
- Sonawane, V. (2014). Cyber bullying increases suicidal thoughts and attempts: Study. HNGN.

- Sorrentino, A., & Athanasiades, C. (2018). Cyberbullying in Greece. In *International Perspectives on Cyberbullying* (pp. 189-204). Palgrave Macmillan, Cham.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence—a longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, *24*(7), 873-881.
- Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, T., & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of General Psychiatry*, *67*(7), 720-728.
- Sparrow, E. P., & Erhardt, D. (2014). *Essentials of ADHD assessment for children and adolescents*. John Wiley & Sons.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, *8*(2), 84-96.
- Spence, S. H., De Young, A., Toon, C., & Bond, S. (2009). Longitudinal examination of the associations between emotional dysregulation, coping responses to peer provocation, and victimisation in children. *Australian Journal of Psychology*, *61*(3), 145-155.
- Spencer, T. J., Biederman, J., Madras, B. K., Faraone, S. V., Dougherty, D. D., Bonab, A. A., & Fischman, A. J. (2005). In vivo neuroreceptor imaging in attention-deficit/hyperactivity disorder: a focus on the dopamine transporter. *Biological Psychiatry*, *57*(11), 1293-1300.
- Spencer, T. J., Biederman, J., & Mick, E. (2007). Attention-deficit/hyperactivity disorder: diagnosis, lifespan, comorbidities, and neurobiology. *Journal of Pediatric Psychology*, *32*(6), 631-642.

- Spielberg, C. D., Edwards, C. D., Lushene, R. E., Montuori, J., & Platzek, D. (1973). *Preliminary manual for the State-Trait Anxiety Inventory for Children*. Palo Alto, Ca: Consulting Psychologists Press.
- Spitzberg, B. H. (2003). Methods of interpersonal skill assessment. In *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 111-152). Routledge.
- Stacey, E. (2009). Research into cyberbullying: Student perspectives on cybersafe learning environments. *Informatics in Education*, 8(1), 115.
- Stanton, A. L., Kirk, S. B., Cameron, C. L., & Danoff-Burg, S. (2000). Coping through emotional approach: Scale construction and validation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 1150–1169.
- Stavrinides, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: A short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30(7), 793-802.
- Sterzing, P. R., Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Wagner, M., & Cooper, B. P. (2012). Bullying involvement and autism spectrum disorders. Prevalence and correlates of bullying involvement among adolescents with an autism spectrum disorder. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166 (11), 1058–1064.
- Sticca, F., Machmutow, K., Stauber, A., Perren, S., Palladino, B. E., Nocentini, A., & Guckin, C. M. (2015). The Coping with Cyberbullying Questionnaire: *Development of a new measure. Societies*, 5(2), 515-536.
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., & Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community & Applied Social psychology*, 23(1), 52-67.
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Alink, L. R., & van Ijzendoorn, M. H. (2015). The prevalence of child maltreatment across the globe: Review of a series of meta-analyses. *Child Abuse Review*, 24(1), 37-50.

- Suckling, A., & Temple, C. (2001). *Bullying: A whole – school approach*. London: Jessica Kingsley.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and ‘theory of mind’: A critique of the ‘social skills deficit’ view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127.
- Suveg, C., Jones, A., Davis, M., Jacob, M. L., Morelen, D., Thomassin, K., & Whitehead, M. (2018). Emotion-focused cognitive-behavioral therapy for youth with anxiety disorders: A randomized trial. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(3), 569-580.
- Swanson, J. M., & Volkow, N. D. (2002). Pharmacokinetic and pharmacodynamic properties of stimulants: implications for the design of new treatments for ADHD. *Behavioural Brain Research*, 130(1-2), 73-78.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A Social-Ecological Framework of Bullying Among Youth. (pp 23-34). Routledge.
- Swearer, S.M., Espelage, D.L., & Napolitano, S.A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. New York, NY: Guilford Press.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344.
- Swords, L., Heary, C., & Hennessy, E. (2011). Factors associated with acceptance of peers with mental health problems in childhood and adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(9), 933-941.
- Szabo, A., Ward, C., & Jose, P. E. (2016). Uprooting stress, coping, and anxiety: A longitudinal study of international students. *International Journal of Stress Management*, 23(2), 190.

- Taiariol, J. (2010). *Cyberbullying: The role of family and school*. Wayne State University.
- Tang, F., Xue, F., & Qin, P. (2015). The interplay of stressful life events and coping skills on risk for suicidal behavior among youth students in contemporary China: a large scale cross-sectional study. *BMC Psychiatry, 15*(1), 182.
- Tannock R. (2009) ADHD with anxiety disorders. In T. E. Brown (Eds.), *ADHD comorbidities: Handbook for ADHD Complications in Children and Adults*. (pp. 131–155).
- Tarver, J., Daley, D., & Sayal, K. (2015). Beyond symptom control for attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): what can parents do to improve outcomes?. *Child: Care, Health and Development, 41*(1), 1-14.
- Taylor, E., Sandberg, S., & Thorley, G. (1991). *The epidemiology of childhood hyperactivity* (Vol. 33). Oxford University Press, USA.
- Tehrani-Doost, M., Noorazar, G., Shahrivar, Z., Banaraki, A. K., Beigi, P. F., & Noorian, N. (2017). Is emotion recognition related to core symptoms of childhood ADHD? *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26*(1), 31.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research, 83*(3), 357-385.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 754-764.
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences, 55*, 40-48.

- Thornberg, R. (2011). "She's weird!" – The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research. *Children & Society*, 25, 258-267.
- Timmermanis, V., & Wiener, J. (2011). Social correlates of bullying in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(4), 301-318.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.
- Tomb, M., Linnea, K., McQuade, J. D., & Hoza, B. (2011). Attention-deficit/hyperactivity disorder and peer interactions. In S. W. Evans & B. Hoza (Eds.), *Treating attention deficit hyperactivity disorder: Assessment and intervention in developmental context* (pp 18-24). Kingston, NJ: Civic Research Institute.
- Topping, K., Holmes, E. A., & Bremner, W. (2000). The effectiveness of school-based programs for the promotion of social competence. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 411–432). San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeifer.
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356-365.
- Trolley, B., Hanel, C., & Shields, L. L. (2006). *Demystifying and deescalating cyber bullying in the schools: A resource guide for counselors, educators and parents*. Booklocker Incorporated.

- Tsitsika, A., Critselis, E., Kormas, G., Filippopoulou, A., Tounissidou, D., Freskou, A., Spiliopoulou, T., Louizou, A., Konstantoulaki, E., & Kafetzis, D. (2009). Internet use and misuse: a multivariate regression analysis of the predictive factors of internet use among Greek adolescents. *European journal of pediatrics*, *168*(6), 655.
- Tsitsika, A., Janikian, M., Wójcik, S., Makaruk, K., Tzavela, E., Tzavara, C., Greydanus, D., Merrick, J., & Richardson, C. (2015). Cyberbullying victimization prevalence and associations with internalizing and externalizing problems among adolescents in six European countries. *Computers in Human Behavior*, *51*, 1-7.
- Tsoli, K. (2019). Friendship and peer cultures in childhood. *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. DOI: 10.5040/97813509963.
- Ttofi, M. M., Bowes, L., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2014). Protective factors interrupting the continuity from school bullying to later internalizing and externalizing problems: A systematic review of prospective longitudinal studies. *Journal of School Violence*, *13*(1), 5-38.
- Twemlow, S., Fonagy, P., & Sacco, F. (2005). A developmental approach to mentalizing communities: I the peaceful schools experiment. *Bulletin of the Menninger Clinic*, *69* (4), 265–281.
- Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A., & Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *31*(1), 1-8.
- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L. A., & Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *13*(2), 195-199.

- Undheim, A. M., & Sund, A. M. (2010). Prevalence of bullying and aggressive behavior and their relationship to mental health problems among 12-to 15-year-old Norwegian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry, 19*(11), 803-811.
- Undheim, A. M., Wallander, J., & Sund, A. M. (2016). Coping strategies and associations with depression among 12-to 15-year-old Norwegian adolescents involved in bullying. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 204*(4), 274-279.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence, 18*(2), 129-147.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing?. *International Journal of Behavioral Development, 32*(6), 486-495.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist, 39*(2), 111-133.
- Van Cleave, J., & Davis, M. M. (2006). Bullying and peer victimization among children with special health care needs. *Pediatrics, 118*(4), 1212-1219.
- Van den Eijnden, R., Vermulst, A., van Rooij, A. J., Scholte, R., & van de Mheen, D. (2014). The bidirectional relationships between online victimization and psychosocial problems in adolescents: A comparison with real-life victimization. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(5), 790-802.
- Van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(3), 637-657.

- Van Geel, M., Goemans, A., Zwaanswijk, W., Gini, G., & Vedder, P. (2018). Does peer victimization predict low self-esteem, or does low self-esteem predict peer victimization? Meta-analyses on longitudinal studies. *Developmental Review, 49*, 31-40.
- Vannucci, M., Nocentini, A., Mazzoni, G., & Menesini, E. (2012). Recalling unrepresented hostile words: False memories predictors of traditional and cyberbullying. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(2), 182-194.
- Varjas, K., Talley, J., Meyers, J., Parris, L., & Cutts, H. (2010). High school students' perceptions of motivations for cyberbullying: An exploratory study. *Western Journal of Emergency Medicine, 11*, 269–273.
- Vaughn, B. E. (1999). Power is knowledge (and vice versa): Acommentary on 'Winning some and losing some: A social relations approach to social dominance in toddler. *Merrill–Palmer Quarterly, 45*, 215–225.
- Völlink, T., Bolman, C. A., Dehue, F., & Jacobs, N. C. (2013). Coping with cyberbullying: Differences between victims, bully-victims and children not involved in bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 23*(1), 7-24.
- Völlink, T., Bolman, C. A. W., Eppingbroek, A., & Dehue, F. (2013). Emotion-focused coping worsens depressive feelings and health complaints in cyberbullied children. *Journal of Criminology, 2013*, 1-10.
- Von Marées, N., & Petermann, F. (2010). Bullying in German primary schools: Gender differences, age trends and influence of parents' migration and educational backgrounds. *School Psychology International, 31*(2), 178-198.

- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2011). Examining student responses to frequent bullying: a latent class approach. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 336.
- Wadsworth, M. E. (2015). Development of maladaptive coping: A functional adaptation to chronic, uncontrollable stress. *Child Development Perspectives, 9*(2), 96-100.
- Walker, J. S., Coleman, D., Lee, J., Squire, P. N., & Friesen, B. J. (2008). Children's stigmatization of childhood depression and ADHD: magnitude and demographic variation in a national sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 47*(8), 912-920.
- Walrave, M., & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimization and perpetration. *Children & Society, 25*, 59–72.
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory into Practice, 52*(4), 296-302.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368-375.
- Wang, J., Nansel, T. R., & Iannotti, R. J. (2011). Cyber and traditional bullying: Differential association with depression. *Journal of Adolescent Health, 48*(4), 415-417.
- Warner-Rogers, J., Taylor, A., Taylor, E., & Sandberg, S. (2000). Inattentive behavior in childhood: Epidemiology and implications for development. *Journal of Learning Disabilities, 33*(6), 520-536.
- Waschbusch, D. A., Pelham, W. E., Jr., Jennings, J. R., Greiner, A. R., Tarter, R. E., & Moss, H. B. (2002). Reactive aggression in boys with disruptive behavior

- disorders: Behavior, physiology, and affect. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 641-656.
- Watts, L. K., Wagner, J., Velasquez, B., & Behrens, P. I. (2017). Cyberbullying in higher education: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 69, 268-274.
- Wehmeier, P. M., Schacht, A., & Barkley, R. A. (2010). Social and emotional impairment in children and adolescents with ADHD and the impact on quality of life. *Journal of Adolescent Health*, 46(3), 209-217.
- Weisz, J. R., McCabe, M. A., & Denning, M. D. (1994). Primary and secondary control among children undergoing medical procedures: Adjustment as a function of coping style. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 324-332.
- West, D. (2015). An investigation into the prevalence of cyberbullying among students aged 16–19 in post-compulsory education. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(1), 96-112.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Whittaker, E., & Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying via social media. *Journal of School Violence*, 14(1), 11-29.
- Wiener, J., & Mak, M. (2009). Peer victimization in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 46(2), 116-131.
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 233-261.
- Wilens, T. E., Biederman, J., Brown, S., Tanguay, S., Monuteaux, M. C., Blake, C., & Spencer, T. J. (2002). Psychiatric comorbidity and functioning in clinically

- referred preschool children and school-age youths with ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(3), 262-268.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research Press.
- Willcutt, E. G., & Bidwell, C. (2011). Neuropsychology of attention deficit hyperactivity disorder: Implications for assessment and treatment. In S. E. Evans & B. Hoza (Eds.), *Treating attention deficit hyperactivity disorder: Assessment and intervention in developmental context* (pp. 6-2–6-24). Kingston, NJ: Civic Research Institute.
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Olson, R. K., & DeFries, J. C. (2007). Understanding comorbidity: A twin study of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 144(6), 709-714.
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 14-21.
- Wölfer, R., Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Jäkel, A., Göbel, K., & Scheithauer, H. (2014). Prevention 2.0: Targeting cyberbullying@ school. *Prevention Science*, 15(6), 879-887.
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science*, 24(10), 1958-1970.
- Wolke, D., Baumann, N., Strauss, V., Johnson, S., & Marlow, N. (2015). Bullying of preterm children and emotional problems at school age: cross-culturally invariant effects. *The Journal of Pediatrics*, 166(6), 1417-1422.

- Wright, M. L. (2010). *Children's strategies for coping: links with social anxiety and depressive symptoms* (Unpublished PhD Thesis, University of Sussex).
- Wright, M., Banerjee, R., Hoek, W., Rieffe, C., & Novin, S. (2010). Depression and social anxiety in children: Differential links with coping strategies. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(3), 405-419.
- Wright, M. F., & Wachs, S. (2019). Adolescents' psychological consequences and cyber victimization: The moderation of school-belongingness and Ethnicity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), 2493.
- Wu, L., Zhang, D., Su, Z., & Hu, T. (2015). Peer victimization among children and adolescents: A meta-analytic review of links to emotional maladjustment. *Clinical Pediatrics*, 54(10), 941-955.
- Wu, J., Xiao, H., Sun, H., Zou, L., & Zhu, L. Q. (2012). Role of dopamine receptors in ADHD: a systematic meta-analysis. *Molecular Neurobiology*, 45(3), 605-620.
- Φιλίππατου, Δ. & Τζατζάκη, Κ. (2013). Η αυτοαντίληψη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 1-19.
- Χατζηγεωργίου, Σ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2014). Ο ρόλος συγκεκριμένων χαρακτηριστικών προσωπικότητας (νευρωτισμού, εσωστρέφειας) στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. *Στα Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 20-22 Ιουνίου. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. - ΕΚΠΑ.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011α). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011β). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική*

κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηγηρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2008α).

Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής: Περιγραφή εργαλείου.

ΥΠΕΠΘ:ΕΠΕΑΕΚ.

Χατζηγηρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2008β).

Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής: Κλίμακα αυτοαναφοράς.

ΥΠΕΠΘ:ΕΠΕΑΕΚ.

Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνο- πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14, 4, 329-345.

Yablon, Y. B. (2012). Social goals and willingness to seek help for school violence. *International Journal of Educational Research*, 53, 192-200.

Ybarra, M. L., Diener-West, M., & Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 42-50.

Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics*, 118(4), 1169-1177.

Yen, C. F., Chou, W. J., Liu, T. L., Ko, C. H., Yang, P., & Hu, H. F. (2014). Cyberbullying among male adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Prevalence, correlates, and association with poor mental health status. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3543-3553.

- Yoshimasu, K., Barbaresi, W. J., Colligan, R. C., Voigt, R. G., Killian, J. M., Weaver, A. L., & Katusic, S. K. (2012). Childhood ADHD is strongly associated with a broad range of psychiatric disorders during adolescence: a population-based birth cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(10), 1036-1043.
- Young, S. (2005). Coping strategies used by adults with ADHD. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 809-816.
- Young, S., Toone, B., & Tyson, C. (2003). Comorbidity and psychosocial profile of adults with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Personality and Individual Differences*, 35(4), 743-755.
- Young, S., & Gudjonsson, G. H. (2006). ADHD symptomatology and its relationship with emotional, social and delinquency problems. *Psychology, Crime & Law*, 12(5), 463-471.
- Young, S., Morris, R., Toone, B., & Tyson, C. (2006). Spatial Working Memory and Strategy Formation in Adults Diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity disorder. *Personality and Individual Differences*, 41(4), 653-661.
- Zarkowska, E., & Clements, J. (1994). *Severe Problem Behaviour: The STAR Approach* (2nd ed.). London: Chapman Hall.
- Ζαχαρίου, Ε. Σ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2016). Ο ρόλος των παρατηρητών στα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού – Προτάσεις παρέμβασης. Στο *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1)*, 492-501. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. - ΕΚΠΑ.
- Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. In M. Boekaerts, M. Zeidner, & P.R. Pintrich, (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 749-768).

- Zemore, S. E., Fiskes, S. T., & Kim, H. J. (2000). Gender stereotypes and the dynamics of social interaction In T. Eckes & H.M. Traunter (Eds), *The Developmental Social Psychology of Gender* (pp 207-241). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zhou, Z., Tang, H., Tian, Y., Wei, H., Zhang, F., & Morrison, C. M. (2013). Cyberbullying and its risk factors among Chinese high school students. *School Psychology International*, 34(6), 630-647.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1-17.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building school success through social and emotional learning* . New York: Teachers College Press.
- Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2018). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 83-97.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). Personal Protective Factors Against Bullying: Emotional, Social, and Moral Competencies. In *Protecting Children Against Bullying and Its Consequences* (pp. 23-40). Springer, Cham.
- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior: A Review Journal*, 24, 188–198.

Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2016). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20 (1), 3-21.

2017 Digital Future Project Survey. Available: <http://www.digitalcenter.org/wpcontent/uploads/2013/10/2017-Digital-Future-Report.pdf>

Παράρτημα

A. Επιστολή προς τους γονείς

B. Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Γ. Ερωτηματολόγιο στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων

A. Επιστολή προς τους γονείς

Αγαπητή κυρία/αγαπητέ κύριε,

Θα επιθυμούσαμε να σας ενημερώσουμε ότι ο υποψήφιος διδάκτορας Κωνσταντίνος Γάκης, στο πλαίσιο της εκπόνησης διδακτορικής διατριβής στον Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, θα πραγματοποιήσει στο σχολείο μας, αλλά και σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Αττικής, έρευνα σχετικά με τον εκφοβισμό και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών/τριών. Για το σκοπό της έρευνας θα χορηγηθούν ερωτηματολόγια εγκεκριμένα από το Υ.ΠΑΙ.Θ. σε μαθητές/τριες της Ε΄, Στ΄ Δημοτικού και Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Για τη διεξαγωγή της έρευνας έχει εξασφαλιστεί η απαιτούμενη **άδεια από τη Διεύθυνση Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας** με Αρ. Πρωτ. 37101/Δ2, ύστερα από γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 7/2017). Όπως σε κάθε έρευνα, θα τηρηθεί **η ανωνυμία** των συμμετεχόντων μαθητών/τριών. Επίσης, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αποσυρθούν από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιό της.

Παρακαλούμε όποιοι γονείς επιθυμούν να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στην έρευνα να υπογράψουν το έντυπο και να το επιστρέψουν στο/η Διευθυντή/ντρια ή το/τη δάσκαλο/α της τάξης μέχρι την επόμενη βδομάδα,

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ-ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ - ΚΗΔΕΜΟΝΑ/ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων,

Με εκτίμηση,

Ο Ερευνητής

Κωνσταντίνος Γάκης

B. Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Ερωτηματολόγιο για μαθητές

Κάνουμε μια έρευνα από το Πανεπιστήμιο και θέλουμε τη βοήθειά σου! Τα παρακάτω ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν προτάσεις που περιγράφουν διάφορες πλευρές της συμπεριφοράς των παιδιών της ηλικίας σου. Στα ερωτηματολόγια αυτά δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις.

Μη γράφεις το ονοματεπώνυμό σου πουθενά. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Μην αφήσεις καμία ερώτηση χωρίς απάντηση!

Σ' ευχαριστούμε πολύ 😊

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Ημερομηνία Γέννησης:.....

Σχολείο:.....

Τάξη φοίτησης:.....

Εθνικότητα:.....

Γ. Ερωτηματολόγιο στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων

Φαντάσου ότι ένας μαθητής στο σχολείο σου συμπεριφέρεται άσχημα με το να σε βρίζει / μιλάει άσχημα ή να σε χτυπάει ή να σε σπρώχνει. Εσύ τι θα έκανες;

Οι μαθητές μπορούν να αντιδράσουν με διάφορους τρόπους αν βρεθούν σε ενοχλητικές καταστάσεις. Βάλε παρακαλώ σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει πόσο συχνά θα έκανες κάτι από τα παρακάτω, αν βρισκόσουν σε μια τέτοια ενοχλητική κατάσταση.

Αν κάποιος με ενοχλεί...

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1	Προσπαθώ να σκεφτώ διάφορους τρόπους να λύσω το πρόβλημα	1	2	3	4	5
2	Λέω σε κάποιον φίλο/η ή σε ένα μέλος της οικογένειας τι συμβαίνει	1	2	3	4	5
3	Φωνάζω δυνατά για να εκτονωθεί ο θυμός μου	1	2	3	4	5
4	Νιώθω ανησυχία γι' αυτό που συμβαίνει	1	2	3	4	5
5	Σκέφτομαι ότι δεν είναι και κανένα μεγάλο πρόβλημα	1	2	3	4	5
6	Αλλάζω κάτι/κάποια πράγματα με σκοπό να βελτιωθεί η κατάσταση	1	2	3	4	5
7	Μιλώ σε κάποιον σχετικά με το πώς νιώθω για το πρόβλημα	1	2	3	4	5
8	Ξεχνάω την όλη κατάσταση	1	2	3	4	5
9	Βρίζω (χρησιμοποιώντας άσχημες λέξεις) δυνατά	1	2	3	4	5
10	Κάνω κάτι άλλο για να με βοηθήσει να το ξεχάσω	1	2	3	4	5
11	Κάνω κάτι για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα	1	2	3	4	5
12	Λέω στον εαυτό μου ότι δεν πειράζει	1	2	3	4	5
13	Θυμώνω και πετάω πράγματα ή τα χτυπάω	1	2	3	4	5
14	Ανησυχώ ότι οι άλλοι θα σκεφτούν άσχημα για μένα	1	2	3	4	5
15	Βλέπω τηλεόραση ή διαβάζω ένα βιβλίο, έτσι ώστε να σκεφτώ κάτι άλλο	1	2	3	4	5
16	Αναρωτιέμαι συνεχώς τι μπορώ να κάνω ή να πω για να βρω λύση	1	2	3	4	5
17	Ζητάω σε κάποιον από την οικογένειά μου να με συμβουλευτεί	1	2	3	4	5

18	Κρατάω τον εαυτό μου απασχολημένο με άλλα πράγματα για να μην ανησυχώ για το πρόβλημα	1	2	3	4	5
19	Λέω στον εαυτό μου ότι το πρόβλημα δεν είναι πολύ σημαντικό	1	2	3	4	5
20	Κάνω κάτι για να αλλάξω την κατάσταση	1	2	3	4	5
21	Λαμβάνω βοήθεια από κάποιον μέσα από την οικογένειά μου	1	2	3	4	5
22	Χτυπάω τα πόδια μου στο πάτωμα και κλείνω τις πόρτες με θόρυβο	1	2	3	4	5
23	Αισθάνομαι διαρκώς φόβο ότι θα συμβεί ξανά	1	2	3	4	5
24	Βρίσκω διάφορα άλλα πράγματα να σκεφτώ	1	2	3	4	5
25	Θα σκεφτώ ότι δεν έγινε και κάτι σοβαρό	1	2	3	4	5
26	Σχεδιάζω (= προγραμματίζω) τι πρόκειται να κάνω για να λύσω το πρόβλημα	1	2	3	4	5
27	Αγνοώ το πρόβλημα	1	2	3	4	5
28	Το σκέφτομαι τόσο πολύ που δεν μπορώ να κοιμηθώ	1	2	3	4	5
29	Βρίσκω έναν τρόπο να λύσω το πρόβλημα	1	2	3	4	5