



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

---

**Θέμα πτυχιακής εργασίας: «Εκφοβισμός/Θυματοποίηση: Η σχέση τους με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την Ψυχική Ανθεκτικότητα Μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»**

**Επιβλέπουσα: Αικατερίνη Βάσιου**

**Εξεταστική Επιτροπή:**

- 1. Αικατερίνη Βάσιου**
- 2. Γεώργιος Ιορδανίδης**

---

**Φοιτήτρια:**

**Ρόσσιου Ελένη – Όλγα**

**A.M. : 4299**

---

**Φλώρινα, 2020**

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	5
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ .....	5
1.1 Εκφοβισμός.....	5
1.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη .....	9
1.3 Ψυχική Ανθεκτικότητα .....	13
1.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκφοβισμός .....	16
1.5 Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εκφοβισμός .....	18
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	21
2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....	21
2.2 Διαδικασία- Συμμετέχοντες .....	21
2.3 Όργανα μέτρησης.....	22
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	24
ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	26
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	28
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	29
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	36

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο εκφοβισμός είναι ένα μείζον θέμα που μας προβληματίζει, καθώς αυξάνεται ραγδαία και ειδικά στα σχολεία. Στις μέρες μας, γίνονται αρκετές έρευνες, γράφονται μελέτες και άρθρα που αφορούν την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών, καθώς και τη σχέση αυτών των δύο με τον εκφοβισμό. Αυτές οι τρεις έννοιες, αποτελούν αντικείμενο μελέτης τα τελευταία χρόνια στο κομμάτι της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας. Σκοπός αυτής της εργασίας ήταν να εξετάσει τη σχέση αυτών των τριών εννοιών μεταξύ τους και πώς επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών. 50 μαθητές, που φοιτούσαν στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του 2<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου Φλώρινας, συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από τις κλίμακες Resilience Scale (Wagnild & Young, 1993), Bullying and Victimization Questionnaire (BVQ· Olweus, 1993) και Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides & Furnham (2000). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους, ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται θετικά με τη θυματοποίηση. Επίσης, τα κορίτσια έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από τα αγόρια, ενώ τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά εκφοβισμού από τα κορίτσια. Τα αποτελέσματα είναι σημαντικά για το ρόλο των συναισθηματικών ικανοτήτων σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

**Λέξεις κλειδιά:** Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, Συναισθηματική Νοημοσύνη, Ψυχική Ανθεκτικότητα.

## ABSTRACT

Bullying is a major issue that worries us, as it is growing rapidly, especially in schools. Nowadays, a lot of research is being done, studies and articles are being written about children's mental resilience and emotional intelligence, as well as the relationship between these two and bullying. These three concepts have been studied in recent years in the field of education and psychology. The purpose of this work was to examine the relationship between these three concepts and how they affect children's behavior. 50 students, who were in the 5th and 6th grades of the 2nd

elementary school of Florina, completed a questionnaire consisting of the Resilience Scale (Wagnild & Young, 1993), Bullying and Victimization Questionnaire (BVQ; Olweus, 1993) and the self-reported questionnaire was used. Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides & Furnham (2000)). The results showed that emotional intelligence and mental resilience were positively correlated with each other, while emotional intelligence was positively correlated with victimization. Also, girls have higher emotional intelligence than boys, while boys are more involved in incidents of bullying than girls. The results are important for the role of emotional skills in incidents of bullying and victimization of primary school students.

**Keywords:** Bullying, Victimization, Emotional Intelligence, Resilience

### *Ευχαριστίες...*

Στα πλαίσια της πραγματοποίησης της πτυχιακής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, αποφάσισα να ασχοληθώ και να μελετήσω την ερευνητική εργασία με τίτλο «Εκφοβισμός/Θυματοποίηση: Η σχέση τους με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την Ψυχική Ανθεκτικότητα Μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». Η συγγραφή της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε, στο πλαίσιο του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019 – 2020. Η επιλογή της πτυχιακής μου εργασίας έγινε στο ΣΤ΄ εξάμηνο, μετά από παρακολούθηση του μαθήματος «Ηθική και Συναισθηματική Ανάπτυξη».

Πρώτα απ' όλους, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της πτυχιακής μου εργασίας, την κυρία Αικατερίνη Βάσιου. Την ευχαριστώ, καθώς σε όλη την διάρκεια της συνεργασίας μας για την τελειοποίηση της πτυχιακής μου εργασίας, χωρίς την πολύτιμη βοήθειά της και την επιστημονική καθοδήγηση, που μου πρόσφερε, το αποτέλεσμα δε θα ήταν το ίδιο.

Επίσης, ευχαριστώ τον διευθυντή του 2<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας, καθώς και τους δασκάλους των τάξεων, για τον χρόνο που μου διέθεσαν, ώστε να χορηγήσω στους μαθητές τα ερωτηματολόγια. Ευχαριστώ και τους μαθητές, που δέχτηκαν πρόθυμα να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια με ειλικρίνεια.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου για όλη την στήριξη που μου έδειξαν, κατά την διάρκεια την πραγματοποίησης της εργασίας μου. Τους ευχαριστώ, για την ενθάρρυνση, την υπομονή που έδειξαν μέχρι το τέλος των σπουδών μου.

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση είναι ένα νόμισμα με δύο όψεις, δηλαδή ένα φαινόμενο με δύο εκφάνσεις που αφορά όλο και πιο συχνά τη σχολική πραγματικότητα. Όλο και περισσότερες έρευνες γίνονται γύρω από τα θέματα, που αφορούν την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Σκοπός, της παρούσας εργασίας ήταν να εξεταστούν οι σχέσεις μεταξύ αυτών των εννοιών. Έτσι λοιπόν, εξετάζεται η σχέση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα. Στο πρώτο κεφάλαιο την εργασίας παρουσιάζεται η θεωρητική ανάλυση. Αρχικά παρουσιάζεται το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι έννοιες της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας και οι μεταξύ τους σχέσεις. Το δεύτερο μέρος της εργασίας, αναφέρεται στο ερευνητικό κομμάτι. Καταγράφεται, αρχικά, η μεθοδολογία της έρευνας. Στην συνέχεια, αναλύεται η διαδικασία της έρευνας, παρουσιάζονται οι συμμετέχοντες και περιγράφονται τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Τέλος, παρουσιάζονται στατιστικοί πίνακες με τα αποτελέσματα της έρευνας, διατυπώνεται συζήτηση για τα αποτελέσματα και συνοψίζονται τα συμπεράσματα.

## **1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ**

### **1.1 Εκφοβισμός**

Η συμπεριφορά εκφοβισμού θεωρείται υποσύνολο επιθετικής συμπεριφοράς (Smith, 2002) και περιλαμβάνει την πρόθεση να βλάψει κάποιον συναισθηματικά ή σωματικά, να βλάψει ή να απειλήσει κάποιον με την πάροδο του χρόνου και να επιβάλει επιθέσεις με προσωπικό πλεονέκτημα (Solberg, 2003). Ο εκφοβισμός είναι μία από τις πιο κοινές και σοβαρές μορφές προληπτικής επιθετικότητας (Griffinand 2004) και έχει αναγνωριστεί ως σοβαρό πρόβλημα σε πολλές χώρες,

συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, με όλο και περισσότερες εμπειρικές μελέτες που διερευνούν το φαινόμενο στα ελληνικά σχολεία (Ανδρέου 2004 · Houndoumadi, 2001). Το κοινωνικό πλαίσιο του εκφοβισμού μπορεί να περιλαμβάνει το να λέει και να κάνει κάποιος πράγματα για να βλάψει άλλους (Cook, 2010).

Ο εκφοβισμός θεωρείται φαινόμενο ομάδας λόγω της συσχετιστικής τριάδας, συμπεριλαμβανομένου του δράστη, του θύματος και των παρευρισκόμενων, που επηρεάζουν τη φύση και την έκβαση ενός γεγονότος (Salmivalli, 2011) να βλέπουν τον εαυτό τους σε έναν εκφοβιστικό ρόλο ή τις πράξεις τους ως αντικοινωνικές (Boulton, 2012). Επιπλέον, τα παιδιά που φοβούνται μπορεί να είναι αισθάνονται μόνα μέσα στις οικογένειές τους επειδή οι γονείς τους δεν μπορούν να δημιουργήσουν ουσιαστικές φιλίες (Cook et al., 2010, Salmivalli et al., 2011). Οι σχέσεις υψηλής ποιότητας συμβάλλουν σημαντικά στην υγιή ανάπτυξη ενός παιδιού (Cowie, 2016).

Έχουν αναφερθεί πολυάριθμοι παράγοντες πρόκλησης εκφοβισμού, συμπεριλαμβανομένων, μεταξύ άλλων, της έκθεσης σε αντίξοες πρακτικές γονικής μέριμνας, των συναισθημάτων κατάθλιψης και της έλλειψης δεξιοτήτων που απαιτούνται για δεξιότητες αυτοέλεγχου και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οι οποίες είναι αναπόσπαστες για την καλή λειτουργία του σχολικού συστήματος (Cook et al., 2010). Κατά τον εντοπισμό των αιτιών του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, η έρευνα επικεντρώνεται στη μελέτη των γνωστικών και κοινωνικό-συναισθηματικών διαδικασιών ως ρυθμιστών και μηχανισμών ελέγχου της επιθετικής συμπεριφοράς. Πράγματι, τα επιθετικά παιδιά βρέθηκαν να έχουν ανεπάρκειες σε κοινωνικούς προσδιοριστές επιθετικότητας, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Pakaslahti et al., 1996) και ενσυναίσθηση ενώ αλληλοεπιδρούν με άλλους, καθώς και να αποκαλύπτουν αντικοινωνική συμπεριφορά όταν κατέχουν χαμηλές πεποιθήσεις αυτοπεποίθησης (Jolliffe 2004).

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από την επιμέλεια, την επανάληψη και την εκτροπή της εξουσίας και χαρακτηρίζεται ως μια μοναδική υπο-κατηγορία επιθετικότητας, που στοχεύει στη σωματική ή ψυχολογική βλάβη ενός ατόμου, ο οποίος είναι πιο αδύναμος και όχι σε θέση να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Olweus 1993). Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι φυσικός, λεκτικός ή σχεσιακός (Bjorkqvist et al., 1992), και να λειτουργεί άμεσα και έμμεσα (Griffin and Gross 2004). Ο άμεσος εκφοβισμός περιλαμβάνει φυσικές επιθέσεις, όπως χτύπημα ή λεκτικές επιθέσεις, όπως ονομαστική φρασεολογία. Αντίθετα, ο ασυνείδητος

εκφοβισμός αναφέρεται στον κοινωνικό αποκλεισμό, εξάγοντας φήμες ή αρνούμενος τη φιλία. Αναφορικά με τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι γενικά τα αγόρια περισσότερο από τα κορίτσια (Ladd 2005, O'Leary (1994) είναι πιθανό να είναι θύματα άμεσου εκφοβισμού, ενώ τα κορίτσια έμμεσου ή σχεσιακού εκφοβισμού.

Η συσσώρευση είναι μια ομαδική διαδικασία και συνεπώς τα παιδιά που εμπλέκονται μπορούν να αναλάβουν διάφορους ρόλους, συχνά πέραν του ρόλου ενός τυπικού φονιά ή θύματος (Salmivalli et al., 1996) . Ενώ τα ευρήματα της έρευνας έχουν εξετάσει διάφορα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τις κοινωνικές συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτοπεποίθηση και η ενσυναίσθηση, έχουν συστηματικά βρεθεί ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιθετική συμπεριφορά (Petrides et al., 2004). Όλες αυτές οι μεταβλητές είναι κρίσιμες συνιστώσες της κοινωνικής ανάπτυξης ενός ατόμου. Συγκεκριμένα, συμβάλλουν στην καλύτερη ψυχοκοινωνική λειτουργία και ιδιαίτερα στη δημιουργία και τη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων και της κοινωνικής συμπεριφοράς. Παρόλο που υπάρχουν εννοιολογικές ομοιότητες μεταξύ αυτών των δομών, είναι διαφορετικές στο ότι είναι πολύπλευρες και περιλαμβάνουν διαφορετικά συστατικά.

Η συμπεριφορά της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει συνδεθεί με τη συναισθηματική αυτο-αποτελεσματικότητα, αλλά εξακολουθεί να περιλαμβάνει έως και 15 συστατικά σύμφωνα με τους Petrides et al. (2007). Λόγω του επιπολασμού των συμπεριφορών εκφοβισμού σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, τα προγράμματα K-12 αναπτύχθηκαν και υποστηρίχθηκαν δημόσια για τα σχολικά συστήματα (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2010, Yeager, Fong, Lee, & Espelage, 2015). Η συνεργασία για την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι μια ηγετική οργάνωση που προάγει και υποστηρίζει την εφαρμογή των ομοσπονδιακών πολιτικών για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων για την επιτυχία των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης ([www.casel.org](http://www.casel.org)). Ενώ τα κράτη έχουν διατυπώσει στόχους μάθησης σε επίπεδο προσχολικής ηλικίας, μόνο εννέα κράτη έχουν εκπαιδευτικούς στόχους και αναπτυξιακά κριτήρια αναφοράς και μόνο τέσσερα κράτη έχουν πλήρως αρθρωτούς μαθησιακούς στόχους με αναπτυξιακούς δείκτες αναφοράς για τα προγράμματα K-12 (Durlak, 2011).

Η έγκαιρη ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μειώνει την πιθανότητα μεταγενέστερης βίας που οδηγεί σε κράτηση και σύλληψη (Jones, 2015). Σε αυτό το

πλαίσιο, οι επαγγελματίες θεραπευτές προωθούν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση μέσα από την ανάπτυξη πέντε ικανοτήτων ψυχικής υγείας, συμπεριλαμβανομένης της αυτογνωσίας, της αυτοδιαχείρισης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, των δεξιοτήτων σχέσης και της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων (Bazyk, 2011).

Η Cowie και η Colliety (2016) ενθάρρυναν τους επαγγελματίες να φροντίζουν με σύνεση τα παιδιά που έχουν δεχθεί εκφοβισμό. Αυτό αντανakλά στους επαγγελματίες θεραπευτές των οποίων το επίκεντρο των πελατών ζητουν κατανόηση και διαμεσολάβηση των συναισθημάτων μέσω θεραπευτικών σχέσεων (McKay, 2007). Οι Cowie και Colliety (2016) πρότειναν ότι οι πολυεπίπεδες προσεγγίσεις για πολύ επιθετικά παιδιά είναι αποτελεσματικές, δεν υπάρχουν «γρήγορες και εύκολες λύσεις» για τη μακροπρόθεσμη αλλαγή συμπεριφοράς (σελ. 31). Οι Yeager et al. (2015) βρήκαν σημαντικές επιθυμητές επιδράσεις στις παρεμβάσεις κατά του εκφοβισμού σε παιδιά μικρότερης ηλικίας αντί για μεγαλύτερα παιδιά για τα οποία η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στο σχολείο μειώθηκε.

Σύμφωνα με τα στοιχεία αναφοράς του Healthy People 2020 (Υπουργείο Υγείας και Ανθρωπίνων Υπηρεσιών των ΗΠΑ, Γραφείο Πρόληψης Νοσημάτων και Προαγωγής της Υγείας, 2016), το ένα πέμπτο (19,9%) των Αμερικανών μαθητών γυμνασίου έπεσαν θύμα εκφοβισμού σχολικής ιδιοκτησίας το προηγούμενο έτος. Περίπου το ένα τρίτο των εφήβων μπορεί να εμπλέκεται στην εκφοβιστική συμπεριφορά ως εκφόβιστής, θύμα ή και τα δύο (Modecki, 2014). Αν και ο στόχος του προγράμματος «Υγιείς άνθρωποι 2020» είναι η μείωση του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών λυκείου, οι Kann et al. (2016) πρότειναν ότι ο επιπολασμός του εκφοβισμού (20,2%) ξεπέρασε τα βασικά επίπεδα. Ο επιπολασμός της θρησκείας και της θυματοποίησης στα δημοτικά σχολεία μπορεί να είναι υψηλότερος από ό, τι στους μεγαλύτερους μαθητές (Dake, 2003 · Jansen et al., 2012 · Pellegrini, 1999), ενώ οι εκθέσεις παρουσιάζουν σημαντικές διακυμάνσεις, κυμαινόμενες από 4% έως σχεδόν 50% για εκφοβισμό και 11% έως 50% για τη θυματοποίηση (Dake, 2003, Jansen et al, 2012, Pellegrini, 1999).

Ωστόσο, ποικίλλουν τα ερευνητικά ευρήματα για τη σχέση του φύλου με τις μορφές εκφοβισμού και θυματοποίησης. Παλαιότερες έρευνες δείχνουν πως τα αγόρια έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύτες ή θύματα του εκφοβισμού σε σχέση με τα κορίτσια (Buss, 1961. Juvonen, Graham, & Schuster, 2003. Maccoby & Jacklin, 1974. Olweus, 1978. Salmon, James, & Smith, 1998. Sharp & Smith, 1991).



Σε νεότερες έρευνες έχει βρεθεί ότι τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν περίπου τις ίδιες πιθανότητες να θυματοποιηθούν από συνομηλίκους (Ahmad & Smith, 1994. Kochenderfer & Ladd, 1996. O' Connell et al., 1999. Olweus 1993/2009. Owens, Shute & Slee, 2000. Rivers & Smith, 1994). Οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα εντοπίζονται περισσότερο στο είδος της επιθετικότητας που ασκούν ή τους ασκείται (Athanasiaides & Deliyanni-Kouimtzis, 2010. Guerra, Williams, & Sadek, 2011. Owens, 1996). Στα κορίτσια είναι πιο συχνή η έμμεση επιθετικότητα, ενώ στα αγόρια η άμεση μορφή της (Berger, 2007. Lagerspetz, Björkvist, & Peltonen, 1988. Pergolizzi et al., 2011. Rivers & Smith, 1994. Russel & Owens, 1999). Τα κορίτσια βιώνουν πιο συχνά την κοινωνική απομόνωση και τον αποκλεισμό από την ομάδα, ενώ τα αγόρια τη σωματική βία (Björkvist et al., 1992. Brown, Chesney-Lind, & Stein 2007. Crick & Grotpeter, 1995. Olweus, 1993/2009. Salmivalli & Kaukiainen, 2004. Sharp & Smith, 1991. Smith, Cowie, Olafsson, & Liefoghe, 2002. Whitney & Smith, 1993).

## 1.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη Emotional intelligence (EI) είναι μια έννοια που εισήχθη αρχικά από τους Salovey και Mayer (1990) και αναφέρεται σε τέσσερις κλάδους ή αλληλένδετους παράγοντες, δηλαδή την ικανότητα αντίληψης, κατανόησης, διαχείρισης και αξιολόγησης συναισθημάτων (Salovey, 1997, Mayer et al., 2016). Για αυτούς τους συγγραφείς, η EI θεωρείται μέλος της τάξης ευρείας ευφυΐας που επικεντρώνεται στην επεξεργασία θερμών πληροφοριών.

Οι Mayer et al. (2016, σελ. 292) διαφοροποιούνται μεταξύ της «ψυχρής νοημοσύνης που ασχολούνται με την απρόσωπη γνώση, όπως η λεκτική νοημοσύνη και οι μαθηματικές ικανότητες», που περιλαμβάνουν λογική με πληροφορίες σημαντικές για το άτομο», όπως η κοινωνική αποδοχή, η συνοχή και η συναισθηματική ευημερία. Η EI, η κοινωνική νοημοσύνη και η προσωπική νοημοσύνη εμπίπτουν στην κατηγορία αυτή. Αυτοί οι τρεις τύποι νοημοσύνης πρέπει συνεπώς να είναι στενά συνδεδεμένοι (Mayer et al., 2016). Υπάρχει συναίνεση ως προς τη σημασία της έμφασης στην απόκτηση συναισθηματικών δεξιοτήτων σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα, δείχνοντας ότι η συναισθηματική συνείδηση συνδέεται με πολύ θετικές συνέπειες, βελτιώνοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη συνοχή των

ομάδων και την συναισθηματική ευημερία (Brackett et al., 2006; Martins et al., 2010, Fernández-Berrocal and Extremera, 2016, García-Sancho et al., 2017, Fotopoulou et al., 2019).

Συντονισμένη από τα νευρικά κέντρα που βρίσκονται στο σωματικό σύστημα, η συναισθηματική νοημοσύνη αλληλοεπιδρά με την διανοητική νοημοσύνη και συχνά υποστηρίζει και συμπληρώνει την πρώτη. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος για να κυριαρχήσει ή να συμπεριφέρεται στις δικές του συμπεριφορές, να ασχολείται με προσωπικές σχέσεις, να ξεπερνά τα εσωτερικά ή εξωτερικά εμπόδια και να τον προσαρμόζει στο περιβάλλον. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα άμεσο και αποτελεσματικό εργαλείο, ως εκ τούτου η ανάπτυξή της γίνεται ένας στόχος στην εκπαίδευση των νεότερων σπουδαστών.

Η βέλτιστη λειτουργία της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε συσχετισμό με τη βέλτιστη λειτουργία της πνευματικής νοημοσύνης, εγγυάται την επιτυχία στις δραστηριότητες που εκτελούνται με τα μικρά παιδιά και στις αλληλεπιδράσεις τους και τη βέλτιστη προσαρμογή στο πλήθος των εσωτερικών και εξωτερικών απαιτήσεων, στην προσωπική τους ευτυχία και με τον σωστό τρόπο στην κοινωνική αρμονία. Όλοι οι θεωρητικοί που επεξεργάστηκαν τη συναισθηματική νοημοσύνη εντόπισαν τη συσχετισμένη ανάπτυξη αυτών των δύο τύπων νοημοσύνης.

Σύμφωνα με το μοντέλο που αναπτύχθηκε από το Goleman το 2001, κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα επικεντρωμένο στη συναισθηματική νοημοσύνη πρέπει να ασχολείται με τις κύριες διαστάσεις του που παραθέτουμε παρακάτω. Την ευαισθητοποίηση των δικών τους συναισθημάτων (ικανότητα αναγνώρισης και ονομασίας τους, ικανότητα εντοπισμού των αιτιών των συναισθημάτων, ικανότητα αντιλήψεων πιθανών συμπεριφορών και ενεργειών). Τον αυτοέλεγχο ή τον έλεγχο των δικών σας συναισθημάτων (την ικανότητα να κυριαρχήσετε τα αρνητικά συναισθήματά σας, την ικανότητα να εκφράσετε επαρκώς τα συναισθήματά σας, την ικανότητα να χρεώνεστε με θετικά συναισθήματα, την ικανότητα να χειρίζεστε το άγχος προς όφελός σας, διαταραχή διαφυγής, κατάθλιψη και άγχος). Τα προσωπικά κίνητρα (η ικανότητα να χρησιμοποιείτε τα συναισθήματά σας με παραγωγικό τρόπο, η ικανότητα να εστιάζετε τον εαυτό σας και να διατηρείτε τον εαυτό σας επικεντρωμένο στην εργασία σας, τη δυνατότητα να διαχειριστείτε με παρορμητικότητα). Την ενσυναίσθηση (την ικανότητα να παίρνετε την προοπτική ενός άλλου ατόμου στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ενέργειες, την ικανότητα

να ακούτε τον άλλο με όλες τις αισθήσεις σας). Τη διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων (η ικανότητα κατανόησης των διαπροσωπικών σχέσεων, η επίλυση συγκρούσεων και διαφωνιών, η διευθέτηση των διαφωνιών στη σχέση σας με τους άλλους, η ικανότητα να είστε ανοιχτοί, δυναμικοί και θετικοί, να συνεργάζεστε, να συμμετέχετε υπεύθυνα, εξυπηρετικό, ευγενικό, ευγενικό και ευγενικό).

Κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επιδιώκει την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης πρέπει να λαμβάνει υπόψη όχι μόνο την συναισθηματική ανάπτυξη αλλά και την πνευματική ανάπτυξη της ηλικίας των ενδιαφερόμενων μαθητών. Τα συναισθήματα αρχίζουν να συνοδεύουν τα συναισθήματα των παιδιών όταν είναι μόλις τρία ή τέσσερα χρονών, είτε παίζουν, μαθαίνουν, αλληλοεπιδρούν, η εκπληρώνουν τα καθήκοντα που τους δίνουν οι ενήλικες. Περίπου στην ηλικία των 4 ή 5, τα παιδιά βιώνουν, προσδιορίζουν και διαφοροποιούν τον θυμό, τη θλίψη, το φόβο, την ευτυχία, την ντροπή, την υπερηφάνεια, την ενοχή (με βάση την έκφραση του προσώπου). Μετά την ηλικία των 6 ετών, τα παιδιά αλλάζουν το συναισθηματικό τους λεξιλόγιο, κυρίως όσον αφορά την ποσότητα και την ποικιλομορφία των εννοιών που καθορίζουν τα συναισθήματα. Τα παιδιά μπορούν να μιλήσουν με άλλους ανθρώπους για τα συναισθήματά τους και μπορούν να ακούσουν ό, τι λένε οι άλλοι, με τη σειρά τους, για τα συναισθήματα των παιδιών. Είναι επίσης σε θέση να αντιληφθούν την ποικιλομορφία και την πολυπλοκότητα των συναισθηματικών εκφράσεων και, το σημαντικότερο, συνειδητοποιούν ότι τα συναισθήματά τους ενθαρρύνονται από συγκεκριμένα αίτια που παράγουν συνέπειες στη δική τους συμπεριφορά και σε αυτή των άλλων ανθρώπων. Τα συναισθήματα αρχίζουν να συνοδεύουν όλα τα παιδιά προσχολικής ή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είτε στο παιχνίδι, στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, στην πρακτική άσκηση και στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες ή στην εκπλήρωση των καθηκόντων που τους δίνουν οι ενήλικες. Προχωρούν προοδευτικά το συναισθηματικό τους λεξιλόγιο και δημιουργούν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τα συναισθήματα.

Οι περισσότεροι από τους ψυχολόγους που ειδικεύονται στη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχολογίας των συναισθημάτων (Π. Ekman, 2011, J. Cosnier, 2007, M. Zlate, 2000) πιστεύουν ότι τα βασικά συναισθήματα είναι τα εξής: ευτυχία, φόβος, θυμός και σε αυτές προστίθενται η ντροπή, η ενοχή, η περιφρόνηση, η απελπισία, και η περιέργεια. Όλα αυτά τα βασικά συναισθήματα εμπλέκονται στη διευθέτηση των θεμελιωδών ζητημάτων της τρέχουσας ζωής, τα οποία απαιτούν άμεση αντίδραση. Η έκφραση των βασικών συναισθημάτων είναι

καθολική, επομένως μπορούν να αναγνωριστούν γρήγορα και σωστά. Αυτές οι πολλαπλές συναισθηματικές εκφράσεις (έκφραση του προσώπου, χειρονομία, στάση, τόνος της φωνής) είναι συνεπείς. Η κατανόησή τους δεν είναι εξίσου εύκολη σε κάθε ηλικία των παιδιών.

Αυτά τα στοιχεία έχουν κινητοποιήσει την ανάπτυξη διαφορετικών προγραμμάτων για την ενίσχυση των συναισθηματικών ικανοτήτων και τη δημιουργία νέων εργαλείων για τη μέτρησή τους. Ανάλογα με το αν ο στόχος της μέτρησης είναι η αντίληψη της συναισθηματικής λειτουργίας ή της ικανότητας επεξεργασίας των συναισθημάτων, έχουν δημιουργηθεί διάφορα μέσα. Τα ερωτηματολόγια αυτοελέγχου (συχνά σύντομα ερωτήματα, απαντήσεις με τη χρήση κλιμάκων Likert) προσφέρουν σαφή πλεονεκτήματα, όπως η ευκολία εφαρμογής και διόρθωσης (Conte, 2005, Goldenberg et al., 2006). Ωστόσο, οι άνθρωποι είναι συχνά φτωχοί για να εκτιμήσουν το δικό τους επίπεδο νοημοσύνης, τόσο της γενικής νοημοσύνης όσο και της EI (Brackett et al., 2006). Οι αυτοαναφορές παρέχουν μια υποκειμενική αξιολόγηση της δικής τους αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής ικανότητας που σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να είναι προκατειλημμένη (Vazire, 2010). Οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια συχνά επηρεάζονται από τη διάθεση, την κοινωνική επιθυμία και την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων. Αυτός ο περιορισμός είναι ιδιαίτερα σημαντικός στους εφήβους ή τα παιδιά που έχουν κακή ικανότητα ενδοσκόπησης και επομένως δεν είναι αποτελεσματικοί για τον ακριβή καθορισμό των δικών τους συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Αντίθετα, οι δοκιμές ικανότητας είναι πιο αντικειμενικές και αποφεύγουν την υποκειμενικότητα και την αλληλοεπικάλυψη με άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά. Μια σειρά δοκιμασιών ικανότητας για την αξιολόγηση της EI στους ενήλικες έχουν δημοσιευθεί τα τελευταία χρόνια (Mayer et al., 2002, Barraca et al., 2009, Śmieja et al., 2014, Sastre et al., 2018). Η δοκιμασία συναισθηματικής νοημοσύνης Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) είναι το πιο αντιπροσωπευτικό τεστ από αυτή την ομάδα (Mayer et al., 2002) που σχεδιάστηκε για να μετρήσει τους τέσσερις κλάδους του μοντέλου Mayer και Salovey (Mayer and Salovey, 1997).

Οι Barraca et al. (2009) ανέπτυξαν μια νέα διαδικασία αξιολόγησης της ικανότητας ΙΕ, επικεντρωμένη στην αντίληψη και την κατανόηση των κλάδων (Test Sensitivity to Social Interactions Test, TESIS). Η δοκιμή στοχεύει στη διαφοροποίηση των ατόμων (ενηλίκων) που είναι συναισθηματικά ευαίσθητα από εκείνα που δεν έχουν συναισθηματική ευαισθησία. Στη συνέχεια, οι Sastre et al.

(2018) προσαρμόζουν το TESIS σε έναν έφηβο πληθυσμό (ονομαζόμενο TESIS-SEC) και την επικύρωσε με 1.536 μαθητές από τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν μια κατάλληλη εγκυρότητα και μια καλή προσαρμογή με το TESIS (Barraca et al., 2009). Παρ' όλα αυτά, δεδομένης της πολυπλοκότητας και του περιεχομένου των κλιπ ταινιών, το TESIS-SEC δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε παιδιά, γι' αυτό σχεδιάσαμε ένα νέο τεστ: EMOCINE (EMOtion στις σκηνές CINema), παρόμοιο με το TESIS. Το EMOCINE αντικαθιστά την προβολή των καταστάσεων που χρησιμοποιούνται στο MSCEIT (Mayer et al., 2002) και το MSCEIT-YV για τους πρώτους εφήβους (Rivers et al., 2012), με την προβολή κινηματογραφικών σκηνών και αποκτά ένα μέτρο δεν εξαρτάται από τη λεκτική κατανόηση.

### **1.3 Ψυχική Ανθεκτικότητα**

Η ψυχική ανθεκτικότητα λαμβάνει αυξημένο ενδιαφέρον στο χώρο της ψυχολογίας των επιδόσεων. Αυτό που ήταν κάποτε μια ιδέα που μελετήθηκε σχεδόν αποκλειστικά στον αθλητισμό (Crust, 2008), τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη διανοητική ανθεκτικότητα εφαρμόζονται σήμερα ευρέως σε πολλά μη αθλητικά περιβάλλοντα όπου οι επιδόσεις συνήθως μετριοούνται (επαγγελματικά, υγειονομικά και εκπαιδευτικά πλαίσια) επιτυχημένα αποτελέσματα (Jones, 2007). Ενώ υπήρξαν διάφορα μοντέλα που χρησιμοποιήθηκαν για τη μελέτη της διανοητικής αντοχής (Clough, 2002, Fourie 2001, Golby, 2007, Jones, 2002) Το μοντέλο που χρησιμοποιείται πιο συχνά σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προσδιορίζει έξι γεγονότα: δέσμευση, πρόκληση, έλεγχος (ζωή και συναίσθημα) και εμπιστοσύνη (ικανότητες και διαπροσωπικές σχέσεις) (Clough et al., 2002).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, τα χαρακτηριστικά της πνευματικής αντοχής έχουν δείξει ότι συσχετίζονται θετικά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, τη σχολική φοίτηση, τη συμπεριφορά στην τάξη και τις σχέσεις των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (St.Clair-Thompson, 2014, Crust, 2014). Επιπλέον, οι ισχυρότερες ιδιότητες της ψυχικής αντοχής έχουν συσχετιστεί με πιο επιτυχείς εκπαιδευτικές μεταβάσεις (St.Clair-Thompson et al., 2016) και στους εφήβους πληθυσμούς, έχουν συσχετιστεί με καλύτερη φυσική και ψυχολογική υγεία (Gerberet al., 2012 · 2013a · 2013b · 2015). Σε μια πρόσφατη ανασκόπηση, οι McGeown, St.Clair-Thompson και

Clough (2015) συζήτησαν την έννοια της διανοητικής αντοχής ειδικά μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, εξετάζοντας τις σχέσεις μεταξύ χαρακτηριστικών ψυχικής αντοχής και συγγενών χαρακτηριστικών που συνήθως μελετώνται μέσα στην εκπαίδευση (π.χ. , ανθεκτικότητα, κίνητρα κ.λπ.). Οι συγγραφείς υποστήριξαν ότι ενώ τα χαρακτηριστικά αυτά μελετώνται συνήθως μεμονωμένα, η διανοητική αντοχή παρέχει ένα γενικό πλαίσιο για την παράλληλη μελέτη διαφορετικών μη γνωστικών χαρακτηριστικών, επιτρέποντας μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση.

Με βάση το υπάρχον μοντέλο ψυχικής αντοχής που χρησιμοποιείται συχνότερα στον αθλητισμό (Clough et al., 2002), οι McGeown et al. (2015) επαναπροσδιόρισαν αυτά τα χαρακτηριστικά μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η δέσμευση ορίστηκε ως η επιμονή και η ικανότητα να διεκπεραιώνουν επιτυχώς τα καθήκοντα, παρά τα προβλήματα ή τα εμπόδια. Οι μαθητές που έχουν επιτύχει τη δέσμευσή τους να επιτύχουν τους στόχους τους και να προσπαθήσουν να τους επιτύχουν. Πράγματι θα ήταν αποφασισμένοι να ολοκληρώσουν αυτούς τους στόχους, παρά τα προβλήματα ή τα εμπόδια που μπορεί να συναντήσουν. Η πρόκληση ορίζεται ως αναζήτηση των ευκαιριών για αυτο-ανάπτυξη. Εκείνοι που πετυχαίνουν την πρόκληση να αντιμετωπίσουν νέες καταστάσεις ως ευκαιρίες για αυτο-ανάπτυξη, και όχι ως απειλές, θα ήταν πιο πιθανό να αναζητήσουν ενεργά ευκαιρίες ανάπτυξης. Ο έλεγχος αναφέρεται ότι έχει επιρροή στη ζωή του και υποδιαιρείται σε έλεγχο ζωής και συναισθηματικό έλεγχο.

Οι έφηβοι με υψηλά επίπεδα ελέγχου της ζωής θα μπορούσαν να έχουν τη δύναμη να διαμορφώσουν τη ζωή και το μέλλον τους, ενώ εκείνοι με υψηλό έλεγχο συναισθημάτων θα μπορούσαν να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους (π.χ. άγχος, θυμός) σε ένα κατάλληλο επίπεδο έντασης, ιδιαίτερα σε δύσκολες καταστάσεις. Τέλος, η εμπιστοσύνη αναφέρεται σε επίπεδα αυτοπεποίθησης και χωρίστηκε σε εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στη διαπροσωπική εμπιστοσύνη. Εκείνοι που ήταν σίγουροι για τις ικανότητές τους, θα ήταν σίγουροι ότι θα προσπαθούσαν να αναλάβουν νέα ή δύσκολα καθήκοντα, ενώ εκείνοι με υψηλά επίπεδα διαπροσωπικής εμπιστοσύνης θα αισθάνονταν σίγουροι σε κοινωνικές καταστάσεις, ιδιαίτερα σε νέα ή άγνωστα περιβάλλοντα.

Το φύλο ασκεί μια επιρροή στον τρόπο με τον οποίο επιδρά το στρες στην προσαρμογή του ατόμου, αυτή η επίδραση του φύλου διαφοροποιείται με την ηλικία. Ενώ οι περισσότερες μελέτες βρίσκουν ότι τα αγόρια είναι πιο ευάλωτα από τα κορίτσια στην επίδραση των στρεσογόνων γεγονότων ή καταστάσεων, όπως, για

παράδειγμα, το διαζύγιο κατά την πρώτη και μέση παιδική ηλικία, εάν αυτό συμβεί στη διάρκεια της εφηβείας διαπιστώνεται το αντίθετο αποτέλεσμα (Smith & Carlson, 1997). Τα κορίτσια εφηβικής ηλικίας εκτιμούν πως τους συμβαίνουν περισσότερα αρνητικά συμβάντα απ' ό,τι τα αγόρια, ότι είναι πιο πειστικά, και αντιδρούν σ' αυτά πιο αρνητικά (Compas & Bond, 1987).

Η ψυχική ανθεκτικότητα περιγράφει μια δομή της προσωπικότητας που σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τις συνέπειες, τους στρεσογόνους παράγοντες και την πίεση, ανεξάρτητα από τις επικρατούσες συνθήκες. Έχει συσχετιστεί συχνά με επιτυχημένες αθλητικές επιδόσεις (Bull, 2005 · Connaughton, 2008 · Gucciardi, 2009), καθώς επιτρέπει στους αθλητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αθλήματος κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και του ανταγωνισμού. Εντούτοις, υπάρχουν πολυάριθμα ανταγωνιστικά και πειστικά περιβάλλοντα που υπάρχουν εκτός του αθλητισμού (Crust, 2008, Gerber et al., 2013). Συνεπώς, η ψυχική αντοχή θα μπορούσε να εξεταστεί χρήσιμα σε άλλα πλαίσια, όπως η εκπαίδευση. Έχουν προταθεί πολλά θεωρητικά μοντέλα πνευματικής αντοχής (Gucciardi et al., 2009, Jones et al., 2007).

Σε πολλά, τα χαρακτηριστικά της νοημοσύνης περιγράφονται με όρους της ανθεκτικότητας. Η ανθεκτικότητα αναφέρεται σε μια τάση με άγχος και αντιξοότητες, αλλά θεωρείται συνήθως ως διαδικασία αντί για χαρακτηριστικό γνώρισμα (Rutter, 2008). Η ψυχική ανθεκτικότητα περιγράφεται παρόμοια με την έννοια της ανθεκτικότητας, μια διάθεση προσωπικότητας που αποτελεί πόρο αντίστασης όταν αντιμετωπίζει άγχος (Kobasa, 1979, Kobasa, 1982, Maddi, 2004).

Σύμφωνα με τον Kobassa (1979), η ανθεκτικότητα αποτελείται από τρία βασικά στοιχεία: τον έλεγχο, που αναφέρεται στην ικανότητα να αισθάνεται και να δρα σαν να ελέγχει διάφορες καταστάσεις ζωής, την δέσμευση, αναφερόμενη στην τάση να εμπλέκει παρα να κάνει, και την πρόκληση, αναφερόμενος στην ικανότητα κατανόησης ότι η αλλαγή είναι φυσιολογική και μπορεί να οδηγήσει σε αυτο-ανάπτυξη. Το μοντέλο ίσως προσφέρει το πιο περίεργο απολογισμό της δομής της ανθεκτικότητας (Weinberg, 2007, Earle, 2002) και αναπτύχθηκε από την έννοια της ανθεκτικότητας. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η διανοητική αντοχή αποτελείται από τέσσερις επιμέρους συνιστώσες, δέσμευση, πρόκληση, έλεγχος και εμπιστοσύνη. Η δέσμευση ορίζεται ως η ικανότητα επιτυχούς επιτυχίας, παρά τα προβλήματα ή τα εμπόδια και η πρόκληση αναφέρεται στην αναζήτηση ευκαιριών για αυτο-ανάπτυξη. Ο έλεγχος υποδιαιρείται σε συναισθηματικό έλεγχο, που περιγράφεται ως η

ικανότητα να διατηρείται το άγχος υπό έλεγχο και να μην αποκαλύπτονται τα συναισθήματα σε άλλους, και ο έλεγχος της ζωής, μια πίστη στην ύπαρξη επιρροής και όχι στον έλεγχο άλλων.

Η εμπιστοσύνη υποδιαιρείται στην εμπιστοσύνη στις ικανότητες ή στην πεποίθηση στις ατομικές ιδιότητες με μικρή εξάρτηση από την εξωτερική επικύρωση και τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη, που αναφέρεται στο ότι είναι ευαίσθητο και δεν εκφοβίζεται σε κοινωνικά πλαίσια. Η εμπιστοσύνη στις ικανότητες και η διαπροσωπική εμπιστοσύνη διακρίνουν την ψυχική αντοχή από την ανθεκτικότητα (Clough et al., 2002). Βασισμένη σε αυτή την εννοιολογία, ο Clough et al. (2002) ανέπτυξε μια νοητική ανθεκτικότητα σε όργανα: το Ερωτηματολόγιο Ψυχικής Ανθεκτικότητας 48 (MTQ48). Το TheMTQ48 έχει αναδειχθεί ως το πιο συνηθισμένο μέτρο διανοητικής αντοχής (Gucciardi, 2012). Αν και έχει προσελκύσει κάποια κριτική (Connaughton et al., 2008, Gucciardi et al., 2012), οι βαθμολογίες στο MTQ48 έχουν βρεθεί να συσχετίζονται σημαντικά με άλλες θετικές ψυχολογικές μεταβλητές όπως η ικανοποίηση της ζωής, η αυτοεκτίμηση (Earle, 2006) και η αισιοδοξία (Nicholls, 2008). Οι μελέτες έχουν επίσης αναφέρει την κατάλληλη εσωτερική αξιοπιστία (Clough et al., 2002, Crust 2011, Marchant et al., 2009) και παραγοντική ισχύς (Perry, 2013).

#### **1.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκφοβισμός**

Δεν υπάρχει ακόμη ένας γενικά αποδεκτός ορισμός της νοημοσύνης, διατηρώντας παράλληλα μια συζήτηση για μια ενιαία, γενική νοημοσύνη και ξεχωριστή νοημοσύνη (Kranzler, 2013). Στις αρχές της δεκαετίας του 1900, ο Charles Spearman παρουσίασε τη Θεωρία της Γενικής Νοημοσύνης, σχετικά με την ικανότητα ενός ατόμου να επιλύσει μια ποικιλία προβλημάτων. Το μοντέλο κατανόησης της Cattell-Horn-Carroll διατηρεί μια γενική ευφυΐα ενώ εξετάζει και πρόσθετα στρώματα ικανοτήτων (Kranzler, 2013, Schneider, 2012).

Αντίθετα, η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Howard Gardner περιλαμβάνει οκτώ μορφές νοημοσύνης, δύο από τις οποίες μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τον εκφοβισμό: ενδοπροσωπική νοημοσύνη, ικανότητα ανίχνευσης και κατανόησης συναισθημάτων και συναισθημάτων στο εσωτερικό και τη διαπροσωπική νοημοσύνη του ατόμου, άλλοι (Davis, Seider, & Gardner, 2011, Gardner, 2004). Σχετικά με την παρούσα μελέτη, οι νευροψυχολογικές μελέτες



υποστηρίζουν τη διάκριση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης από άλλους τύπους νοημοσύνης (Goleman, 2011).

Η βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης (EI χαρακτηριστικό) στους μαθητές της σχολικής εκπαίδευσης μπορεί να προσφέρει μακροπρόθεσμα οφέλη στη μείωση του εκφοβισμού. Το χαρακτηριστικό γνώρισμα EI έχει οριστεί ως μία ικανότητα που επιτρέπει στον άνθρωπο να μετρήσει και να ανταποκριθεί καλά στα συναισθήματα κάποιου άλλου (Μαυροβέλη, 2009, Μαυροβέλη, 2008, Petrides & 2001). Το χαρακτηριστικό της EI φαίνεται να διακρίνεται από άλλες μορφές πληροφοριών, ιδίως μεταξύ των μεγαλύτερων φοιτητών (Μαντονέλι 2011) και μπορεί να θεωρηθεί ως ένας σημαντικός παράγοντας στην πρόβλεψη του εκφοβισμού (Ciucci, 2014) των μελετών που διερευνούν τη συσχέτιση μεταξύ του της EI και του εκφοβισμού και της θυματοποίησης παρατηρούνται μεταξύ των μεγαλύτερων μαθητών στο μέσο ή στο λύκειο.

Επιπλέον, η επικέντρωση στον επιπολασμό και την αλλαγή πολιτικής όσον αφορά τον εκφοβισμό σε ηλικιωμένους εφήβους και η μεγάλη ποικιλία των ευρημάτων μεταξύ των παιδιών ηλικιωμένων υποδηλώνουν ένα κενό στη βιβλιογραφία και προσδίδει σημασία στην πλήρη κατανόηση της συμπεριφοράς κατά την εκκίνηση για την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη τρόπων συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου, ο στόχος αυτής της μελέτης ήταν να (α) προσδιορίσει την επικράτηση του εκφοβισμού δημοτικού σχολείου για να αντιμετωπίσει την έλλειψη συμφωνίας και αποδείξεων γι 'αυτόν τον πληθυσμό, (β) να συγκρίνει τις εμπειρίες των θυμάτων με τους δράστες κατά φύλο και βαθμό, (γ) να καθορίσουν εάν, τότε και για ποιόν το χαρακτηριστικό EI αποτελεί πρόβλεψη του εκφοβισμού και της θυματοποίησης.

Σε μια συστηματική ανασκόπηση 19 σχετικών μελετών σχετικά με την ικανότητα της EI και την επιθετικότητα, ο Garcíá-Sancho et al. (2014) διαπίστωσε ότι 18 από τις μελέτες ανέφεραν αρνητική σχέση μεταξύ επιθετικότητας και EI. Το φαινόμενο EI και Ability EI μπορεί να συνυπάρχει, παρόλο που η πρώτη προσομοιάστηκε με τη συναισθηματική αυτο-αποτελεσματικότητα και την δεύτερη με τη γνώση (Petrides, 2001). Άλλη μελέτη παρατήρησε μια συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής νοημοσύνης και της θυματοποίησης για τα αγόρια, όχι τα κορίτσια, τόσο στις συσχετίσεις όσο και στις λογιστικές παλινδρομήσεις. Υπάρχει λιγότερη συνέπεια σε άλλες μελέτες της συσχέτισης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και θυματοποίησης.

Ο Kokkinos και ο Kipritsi (2012) ανέφεραν μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της θυματοποίησης, ενώ οι Mavrouli και Sánchez-Ruiz (2011) ανέφεραν μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ αυτοσυντηρημένης συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοτραυματισμού θυματοποίησης. Ωστόσο, άλλοι έχουν βρει μόνο ορισμένες πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης που συνδέονται αρνητικά με τη θυματοποίηση (δηλαδή συναισθηματική αυτογνωσία και ρύθμιση) ενώ άλλες δεν ήταν (δηλαδή, συναισθηματική συνειδητοποίηση των άλλων, Schokman et al., 2014).

Οι Hamilton et al. (2016) ανέφεραν μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής σαφήνειας και της σχεσιακής θυματοποίησης για τα κορίτσια, αλλά όχι για τα αγόρια. Αυτή η μελέτη υποστηρίζει την ανάγκη για πρόσθετη παρέμβαση στα δημοτικά σχολεία για τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι Mytton, DiGuiseppe, Gough, Taylor και Logan (2006) πραγματοποίησαν μια μετα-ανάλυση πειραματικών μελετών για τη μείωση της παραβίασης και της επιθετικότητας. Οι παρεμβάσεις για την προώθηση των δεξιοτήτων της σχέσης που συνάδουν με τη συναισθηματική νοημοσύνη ήταν πιο αποτελεσματικές στη μείωση της επιθετικότητας από τις παρεμβάσεις που προάγουν τη μη ανταπόκριση. Η αποτελεσματικότητα δεν διέφερε μεταξύ των σχολείων και των μέσων / γυμνασίων ή κατά φύλο. Σε μια μετα-ανάλυση πάνω από 200 σχολικών μελετών παρέμβασης (K-12), οι Durlak et al. ( $ES = 0,20$ ) διαπίστωσαν μειώσεις των προβλημάτων συμπεριφοράς ( $ES = 0,20$ ) και της συναισθηματικής δυσφορίας ( $ES = 0,25$ ) όταν χορηγήθηκαν οι παρεμβάσεις από καθηγητές στην τάξη.

## **1.5 Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εκφοβισμός**

Η εκφοβιστικότητα είναι μια συχνή εμπειρία για πολλούς εφήβους (Junonen, 2014) και η οποία μπορεί να σχετίζεται με δυσκολίες ψυχικής υγείας τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα (Ttofi, 2011). Η αντιληπτή κοινωνική στήριξη είναι ένας παράγοντας που μπορεί να αποκαταστήσει τη σχέση μεταξύ της εμπειρίας από τον εκφοβισμό και των δυσκολιών της ψυχικής ανθεκτικότητας, παρέχοντας στους εφήβους πόρους που μπορούν να αντλήσουν βοήθεια. Μια πρόσφατη συστηματική ανασκόπηση έχει επισημάνει τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά την παρεμπόδιση της κοινωνικής στήριξης, παράλληλα με τις

διαφορές με βάση την πηγή της κοινωνικής στήριξης, στη σχέση μεταξύ εμπειριών από την εξαθλίωση και δυσκολιών στην ψυχική ανθεκτικότητα (Noret, 2018).

Ο εκφοβισμός είναι μια ξεχωριστή μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που αντιμετωπίζεται επανειλημμένα, με την πάροδο του χρόνου και όπου υπάρχει ανισορροπία ισχύος μεταξύ εκείνων που διαπράττουν την επιθετικότητα και του παραλήπτη, για παράδειγμα με βάση τη σωματική δύναμη ή τη δημοτικότητα (Olweus, 1999, Whitney, 1993). Η συμπεριφορά περιλαμβάνει επίσης ένα στοιχείο σκοπιμότητας, που ορίζεται ως η πρόθεση του δράστη να βλάψει τον στόχο (Olweus, 1978).

Στην πρόσφατη έρευνά τους 120,115 εφήβων του Ηνωμένου Βασιλείου, ο Przybylski και ο Bowes (2017) διαπίστωσαν ότι το 27% των δειγμάτων τους είχαν εμπειρίες άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού. Λιγότερο από το 1% των συμμετεχόντων τους είχαν βιώσει μόνο τον εκφοβισμό και περίπου το 3% αντιμετώπισαν και τις τρεις μορφές επιθετικότητας. Παρόμοια ευρήματα έχουν αναφερθεί σε μια ευρείας κλίμακας έρευνα σε 440.000 Αμερικανούς φοιτητές, όπου το 17,3% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι ήταν προφορικά εκφοβισμένοι, σε σύγκριση με το 4,5% των συμμετεχόντων που ανέφεραν ότι ήταν αυτοαπασχολημένοι (Olweus, 2018). Τέτοια ευρήματα δείχνουν ότι, ενώ πολλοί έφηβοι βιώνουν και άλλες μορφές εκφοβισμού αναφέρονται συχνότερα και σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητά του μαθητή (Olweus, 2012).

Ενώ οι εμπειρίες από την εκφοβιστικότητα και την παρενόχληση έχουν συχνά μελετηθεί χωριστά, έχουν γίνει κάποιες έρευνες για να θεωρηθεί ο τρόπος εκφοβισμού ως μορφή εκφοβισμού που σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα και η οποία πρέπει να μελετηθεί στο πλαίσιο ενός ευρύτερου πλαισίου εκφοβισμού (Olweus, 2018). Μελετώντας ταυτόχρονα τις εμπειρίες από την εκφοβιστικότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα, μπορούμε να κατανοήσουμε τον μοναδικό και συνδυαστικό αντίκτυπο αυτών των διαφορετικών εμπειριών εκφοβισμού (Gualdo, 2015).

Η εφηβεία είναι μια εποχή ουσιαστικής αλλαγής η οποία περιλαμβάνει τη μετάβαση προς μια μεγαλύτερη σημασία των σχέσεων μεταξύ των ομοτίμων και της κατάστασης των ομοτίμων ομάδων (Bukowski, 1993). Η εκφοβιστική συμπεριφορά προκαλεί τους στόχους καθώς ο σκοπός των ατόμων που διαπράττουν παρενόχληση είναι να καταστρέφουν και να ταπεινώνουν τα θύματα τους, βλάπτοντας την κοινωνική φήμη και το καθεστώς (Junonen 2014). Ορισμένες μετα-αναλύσεις έχουν

καταδειξεί τη σχέση μεταξύ της εκφοβισμού και των προβλημάτων ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως η εσωτερικευση των συμπτωμάτων της κατάθλιψης και του άγχους και η εξωτερικευση συμπτωμάτων όπως η επιθετικότητα (Reijntjes et al., 2011, Reijntjes, 2010).

Στην πρόσφατη ανασκόπηση τους, οι Gini, Card και Pozzoli (2018), διαπίστωσαν ότι η εκφοβιστικότητα συνδέονταν ανεξάρτητα με δυσκολίες της ψυχικής ανθεκτικότητας. Τέτοιες σχέσεις έχουν βρεθεί τόσο σε συγχρονικές μελέτες όσο και σε διαχρονικές μελέτες, γεγονός που υποδηλώνει άμεση και μακροπρόθεσμη συσχέτιση μεταξύ της δυσμενούς διάκρισης, της συμπεριφοράς και των προβλημάτων ψυχικής ανθεκτικότητας (Ttofi, 2011). Ωστόσο, δεν έχουν αναπτυχθεί όλες οι δυσάρεστες ψυχικές διαταραχές (Newman, 2005). Το μοντέλο συναλλαγών του στρες (TMS) (Lazarus & Folkman, 1984) προσφέρει ένα πιθανό θεωρητικό πλαίσιο για την εξέταση των ατομικών διαφορών στη σχέση θύματος και αρνητικών αποτελεσμάτων (Noret et al., 2018, Raskauskas 2015).

Εστιάζοντας ειδικά στην αντιληπτή κοινωνική στήριξη από τους ενήλικες, σε ένα περιβάλλον εκφοβισμού η κοινωνική υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τείνει να είναι οι πηγές υποστήριξης που εξετάζονται πιο συχνά. Αν και η αντιληπτή υποστήριξη από τέτοιους ενήλικες έχει βρεθεί ότι είναι προστατευτική, έχουν αναφερθεί διαφορές του φύλου στη βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, ένας μετριοπαθής ρόλος για την αντιληπτή υποστήριξη από έναν δάσκαλο βρέθηκε στα αγόρια, αλλά όχι στα κορίτσια (Davidson 2007), ενώ οι Tanigawa, Furlong, Felix και Sharkey (2011) δεν βρήκαν μετριοπαθή ρόλο για την υποτιθέμενη υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Παρομοίως, όσον αφορά την αντιληπτή υποστήριξη από γονείς / κηδεμόνες, έχουν αναφερθεί αντιφατικές διαφορές μεταξύ των φύλων. Η αντιληπτή κοινωνική στήριξη από έναν γονέα / κηδεμόνα βρέθηκε να μετριάσει τη σχέση μεταξύ του εκφοβισμού και της προσαρμογής στα κορίτσια αλλά όχι στα αγόρια (Davidson 2007), και ξεχωριστά σε αγόρια αλλά όχι σε κορίτσια (Tanigawa, 2011), ενώ κάποιοι δεν αναφέρουν καθόλου συντονιστικό ρόλο στη γονική υποστήριξη (Cheng, 2008, Holt 2007).

Οι ηλικίες των συμμετεχόντων σε αυτές τις μελέτες αφορούσαν καθυστερημένη παιδική ηλικία και εφηβεία. Καθώς οι έφηβοι κινούνται προς μεγαλύτερη ανεξαρτησία, αυτό μπορεί να αντανακλάται σε μεγαλύτερη σημασία που δίνεται σε άλλους ενήλικες στο κοινωνικό τους δίκτυο (π.χ. καθηγητές) και φίλους (Bokhorst et al., 2010, Helsen, 2000). Επομένως, τα διαφορετικά ευρήματα που αναφέρθηκαν σε

αυτές τις μελέτες μπορεί να αντανakλούν τις αναπτυξιακές διαφορές στη σημασία των διαφόρων μορφών αντιληπτού υποστρώματος (Pössel et al., 2018, Noret et al., 2018). Παρά τα ασυνεπή συμπεράσματα, αυτές οι μελέτες που αναφέρουν έναν ρυθμιστικό ρόλο για τη στήριξη των γονέων και / ή των εκπαιδευτικών βρήκαν ότι είναι προστατευτικό, όπου η σχέση μεταξύ εμπειριών από την εκφοβιστική και ψυχικής ανθεκτικότητας ήταν ασθενέστερη για εκείνους με μεγαλύτερη αντιληπτή υποστήριξη σε αυτούς τους τομείς.

## **2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί η σχέση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα.

Διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η σχέση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης με τη συναισθηματική νοημοσύνη;
2. Ποια είναι η σχέση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης με την ψυχική ανθεκτικότητα;
3. Ποια είναι η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα;
4. Ποιες διαφορές ως προς το φύλο παρατηρούνται ανάμεσα στις μεταβλητές;

### **2.2 Διαδικασία- Συμμετέχοντες**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του έτους 2019. 50 μαθητές που φοιτούσαν στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του 2<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν οι μαθητές και των δύο τμημάτων από κάθε τάξη, από τους οποίους 26 ήταν αγόρια (52%) και 24 ήταν κορίτσια (48%). Όλοι οι μαθητές συμπλήρωσαν όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

## 2.3 Όργανα μέτρησης

### *Εκφοβισμός και θυματοποίηση*

Για τη μέτρηση της εμπλοκής των μαθητών σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Bullying and Victimization Questionnaire (BVQ· Olweus, 1993). Η κλίμακα αποτελείται συνολικά από 16 ερωτήσεις πεντάβαθμης διαβάθμισης τύπου Likert. Οι 8 ερωτήσεις αναφέρονται στη συνιστώσα του εκφοβισμού (π.χ., Έχω εκφοβίσει άλλα παιδιά) και οι άλλες 8 ερωτήσεις στη συνιστώσα της θυματοποίησης (π.χ., Άλλα παιδιά με έχουν εκφοβίσει). Η κλίμακα έχει μεταφραστεί στα Ελληνικά και έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές μελέτες (Georgiou, 2008· Georgiou & Stavrinides, 2008· Kyriakides, Kaloyirou, & Lindsay, 2006).

### *Συναισθηματική Νοημοσύνη*

Για τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των αυτοαναφορών, η οποία σύμφωνα με τους Petrides και Furnham (2000), θεωρείται ο καλύτερος τρόπος για τη μέτρηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) στη σύντομη εκδοχή του, το οποίο αποτελείται από 36 προτάσεις και είναι σχεδιασμένο για παιδιά ηλικίας 8-12 ετών (TEIQue-CSF). Το ερωτηματολόγιο αυτό αξιολογεί τις 15 συναισθηματικές διαστάσεις που περιλαμβάνει το μοντέλο των Petrides και Furnham (2000), ως προς τέσσερις πιο γενικούς παράγοντες (ευημερία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα) και ως προς τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν μέσω της προσθετικής κλίμακας κατατάξεων (Likert), επιλέγοντας ανάμεσα σε πέντε απαντήσεις «Διαφωνώ απόλυτα», «Διαφωνώ», «Δε συμφωνώ ούτε και διαφωνώ», «Συμφωνώ», «Συμφωνώ απόλυτα». Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι το ερωτηματολόγιο αυτό έχει σταθμιστεί στην ελληνική γλώσσα, γεγονός που αυξάνει τα ποσοστά αξιοπιστίας και εγκυρότητας-Cronbach's  $\alpha > .70$  (Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007).

### *Ψυχική Ανθεκτικότητα*

Η Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας (*Resilience Scale*) των Wagnild και Young (1993) χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Περιέχει 25 ερωτήματα τύπου Likert 7 σημείων (όπου 1 = διαφωνώ απόλυτα, 7 = συμφωνώ απόλυτα) τα οποία συγκροτούνται σε δύο (2) υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα

αποτελείται από 17 στοιχεία που συνιστούν την προσωπική επάρκεια του ατόμου (*personal competence*) και περιέχει ερωτήσεις όπως: «όταν κάνω σχέδια τα πραγματοποιώ» Παπακωνσταντινοπούλου Α. (2018) Ψυχική ανθεκτικότητα Σελίδα 110, ενώ η δεύτερη υποκλίμακα συγκροτείται από 8 στοιχεία που συνιστούν την αποδοχή του εαυτού και της ζωής (*acceptance of self and life*) και περιέχει ερωτήσεις όπως: «σπάνια αναρωτιέμαι ποιο είναι το νόημα της ζωής». Σε προηγούμενες δημοσιευμένες έρευνες έχουν αναφερθεί συντελεστές εσωτερικής σταθερότητας (*internal consistency*) άλφα του Cronbach που κυμαίνονταν από .76 έως .91, οι δείκτες αξιοπιστίας επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (*test-retest reliability*) κυμαίνονταν από .67 έως .84, έχει επαρκή συγχρονική εγκυρότητα κριτηρίου με κλίμακες μέτρησης του ηθικού (.54, .43 και .28) και της ικανοποίησης από τη ζωή (.59 και .30) και έχει αξιολογηθεί ο βαθμός συσχέτισης της με άλλα εργαλεία, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που μετράνε το αντιλαμβανόμενο στρες (-.67 και -.32), την κατάθλιψη (-.36), αλλά και την αυτοεκτίμηση (.57) (Μαμαλίκου & Τσαούσης, 2012. Νεάρχου & Στογιαννίδου, 2012. Ο'Neal, 1999. Smiley, 2011). Η συγκεκριμένη κλίμακα μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από τη Μαμαλίκου (2012) με τη μέθοδο της μετάφρασης των κριτών και έχει χρησιμοποιηθεί από τη ίδια σε δείγμα ενηλίκων και εφήβων. Στο δείγμα των εφήβων οι δείκτες αξιοπιστίας της κύριας κλίμακας και των υποκλιμάκων της κυμαίνονταν σε αποδεκτά όρια τιμών, με εύρος από  $\alpha = .70$  έως  $\alpha = .89$  και επιβεβαιώθηκε ότι η συγκεκριμένη κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε εφηβικό πληθυσμό.

Η Leontoroulou (2010) χρησιμοποίησε την συντόμευση της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας των Wagnild & Young (1993), όπως αυτή δομήθηκε από τους Neill & Dias (2001), σε 232 μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικών σχολείων στην περιοχή των Ιωαννίνων. Η συντομευμένη αυτή κλίμακα περιλαμβάνει 15 από τα ερωτήματα της πλήρους κλίμακας. Η απόδοση στα ελληνικά έγινε από την ίδια την ερευνήτρια και η αξιοπιστία της κλίμακας για τα ελληνικά δεδομένα ήταν  $\alpha = .73$ . Οι Neill & Dias (2001) αναφέρουν ότι και αυτή η κλίμακα έχει συγχρονική εγκυρότητα κριτηρίου με κλίμακες μέτρησης του ηθικού, της ικανοποίησης από τη ζωή και της κατάθλιψης, όπως και δείκτη Cronbach  $\alpha = .91$ .

### 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αρχικά, ελέγχθηκαν οι μέσοι όροι, οι τιμές απόκλισης και οι δείκτες αξιοπιστίας των μεταβλητών (βλ., Πίνακας 1).

Στο ερωτηματολόγιο, που δόθηκε, τα παιδιά απαντούσαν στις δηλώσεις σε κλίμακα από το 1-7. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η ψυχική τους ανθεκτικότητα είναι υψηλότερη από τις άλλες μεταβλητές, με μέσο όρο 5,4347. Αξίζει να σημειωθεί, πως ο δείκτης αξιοπιστίας είναι το ίδιο υψηλός (0,934), σε σύγκριση με τις άλλες μεταβλητές. Στη συνέχεια, ακολουθεί η Συναισθηματική Νοημοσύνη με μέσο όρο 4,1680, εξίσου σημαντικό, καθώς θεωρείται υψηλό ποσοστό. Επίσης, ο δείκτης αξιοπιστίας της μεταβλητής είναι ο τρίτος μεγαλύτερος με ποσοστό 0,819.

Επιπλέον, στις δηλώσεις για τον εκφοβισμό οι μαθητές απαντούσαν σε μία κλίμακα από το 1-5. Τα τελικά αποτελέσματα έδειξαν ότι η εξαπάτηση καταλαμβάνει το 2,2725 στην κλίμακα του μέσου όρου, αλλά ο δείκτης αξιοπιστίας φαίνεται να κατέχει την τελευταία θέση με τιμή 0,811. Με μικρή διαφορά ακολουθεί, ο εκφοβισμός με μέσο όρο 1,8050 και με δείκτη αξιοπιστίας 0,868, ο οποίος κατέχει τη δεύτερη θέση στην γενική κατάταξη.

*Πίνακας 1 : Μέσοι όροι, τιμές απόκλισης και δείκτες αξιοπιστίας.*

N = 50	ΜΟ	ΤΑ	ΔΑ
Ψυχική Ανθεκτικότητα	5,4347	1,30711	0,934
Εκφοβισμός	1,8050	0,85869	0,868
Θυματοποίηση	2,2725	0,93701	0,811
Συναισθηματική Νοημοσύνη	4,1680	0,87764	0,819

Για να ελεγχθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης (*Pearson*). Η ανάλυση έδειξε ότι (βλ., Πίνακας 2):



Η Ψυχική Ανθεκτικότητα, συσχετίζεται θετικά με την Συναισθηματική Νοημοσύνη ( $r= 0,759$ ,  $p<0,01$ ). Επίσης, ο εκφοβισμός συσχετίζεται θετικά με την θυματοποίηση ( $r= 0,483$ ,  $p<0,01$ ). Τέλος, η θυματοποίηση συσχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη ( $r= 0,315$ ,  $p<0,05$ ).

Πίνακας 2: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

	Ψυχική Ανθεκτικότητα	Εκφοβισμός	Θυματοποίηση	Συναισθηματική Νοημοσύνη
Ψυχική Ανθεκτικότητα	-			
Εκφοβισμός	0,079	-		
Θυματοποίηση	0,256	0,483**	-	
Συναισθηματική Νοημοσύνη	0,759**	0,239	0,315*	-

$p^{**}<0,01$ ,  $p^{*}<0,05$

Επίσης, έγιναν αναλύσεις t-test για να εξαχθούν οι διαφορές ως προς το φύλο (βλ., Πίνακας 3):

Στον πίνακα βλέπουμε ότι μεγαλύτερο ποσοστό ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν τα κορίτσια με τιμή 5,7917, σε σύγκριση με τα αγόρια, τα οποία με μικρή διαφορά κατέχουν το ποσοστό 5,1051 ( $F= 4,289$ ,  $Sig=0,044<0,50$ ). Από την άλλη, παρατηρούμε ότι στον εκφοβισμό συμμετέχουν περισσότερο τα αγόρια, καθώς έχουν μεγαλύτερη τιμή 1,9856, από τα κορίτσια, τα οποία έχουν τιμή 1,6094 ( $F=4,627$ ,  $Sig=0,037$ ).

Πίνακας 3

Αγόρια 52% Κορίτσια 48%	Φύλο	N	ΜΟ	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα ΜΟ	F	Sig.

Ψυχική Ανθεκτικότητα.	1.Αγόρια	26	5,1051	1,55700	0,30535	4,289	0,044
	2.Κορίτσια	24	5,7917	0,86551	0,17667		
Εκφοβισμός	1.Αγόρια	26	1,9856	0,91195	0,17885	4,627	0,037
	2.Κορίτσια	24	1,6094	0,76818	0,15680		
Θυματοποίηση	1.Αγόρια	26	2,3654	0,99682	0,19549	0,443	0,509
	2.Κορίτσια	24	2,1719	0,87757	0,17913		
Συναισθηματική Νοημοσύνη	1.Αγόρια	26	3,8885	0,98536	0,19324	1,214	0,276
	2.Κορίτσια	24	4,4708	0,63370	0,12395		

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τη συμμετοχή των παιδιών σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης και τη σχέση της με την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη τους. Επίσης, να διαπιστώσει διαφορές ως προς το φύλο σε σχέση με τις μεταβλητές.

Σχετικά με το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, , μόνο η θυματοποίηση σχετίζονται θετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Αντίθετα, σε μια συστηματική ανασκόπηση 19 σχετικών μελετών σχετικά με την ικανότητα της ΕΙ και την επιθετικότητα, ο García-Sancho et al. (2014) διαπίστωσε ότι 18 από τις μελέτες ανέφεραν αρνητική σχέση μεταξύ επιθετικότητας και ΕΙ. Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε πως άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν πέσει θύματα του εκφοβισμού, ενώ σύμφωνα με τις μελέτες μας το χαρακτηριστικό της ΕΙ μπορεί να θεωρηθεί ως ένας σημαντικός παράγοντας στην πρόβλεψη του εκφοβισμού (Ciucci, 2014).

Σχετικά με το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, η παρούσα έρευνα έδειξε πως ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση δεν σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα. Σύμφωνα και με άλλες μελέτες, οι εμπειρίες από τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση έχουν συχνά μελετηθεί χωριστά, έχουν γίνει κάποιες έρευνες για να θεωρηθεί ο τρόπος εκφοβισμού ως μορφή εκφοβισμού που σχετίζεται με την ψυχική

ανθεκτικότητα και η οποία πρέπει να μελετηθεί στο πλαίσιο ενός ευρύτερου πλαισίου εκφοβισμού (Olweus, 2018). Στην πρόσφατη ανασκόπηση τους, οι Gini, Card και Pozzoli (2018), διαπίστωσαν ότι ο εκφοβισμός συνδέονταν με την ψυχική ανθεκτικότητα.

Σχετικά με το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, στην έρευνά μας διαπιστώσαμε πως η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα. Σύμφωνα, με τις μελέτες μας υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η συναισθηματική νοημοσύνη αναγνωρίζεται ως χαρακτηριστικό γνώρισμα, ενώ η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται σε μια τάση με άγχος και αντιξοότητες, αλλά θεωρείται ως διαδικασία (Rutter, 2008).

Σχετικά με το 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, ανάμεσα στις μεταβλητές που εξετάσαμε, παρατηρούνται κάποιες διαφορές ως προς το φύλο. Τη μεγαλύτερη συμμετοχή σε περιστατικά εκφοβισμού την έχουν τα αγόρια. Σύμφωνα με τη θεωρητική μας ανάλυση, παλαιότερες έρευνες δείχνουν πως τα αγόρια έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύτες ή θύματα του εκφοβισμού σε σχέση με τα κορίτσια (Buss, 1961. Juvonen, Graham, & Schuster, 2003. Maccoby & Jacklin, 1974. Olweus, 1978. Salmon, James, & Smith, 1998. Sharp & Smith, 1991). Αντίθετα σε νεότερες έρευνες έχει βρεθεί ότι τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν περίπου τις ίδιες πιθανότητες να θυματοποιηθούν από συνομηλίκους (Ahmad & Smith, 1994. Kochenderfer & Ladd, 1996. O'Connell et al., 1999. Olweus 1993/2009. Owens, Shute & Slee, 2000. Rivers & Smith, 1994). Οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα εντοπίζονται περισσότερο στο είδος της επιθετικότητας που ασκούν ή τους ασκείται (Athanasiaides & Deliyanni-Kouimtzis, 2010. Guerra, Williams, & Sadek, 2011. Owens, 1996). Στα κορίτσια είναι πιο συχνή η έμμεση επιθετικότητα, ενώ στα αγόρια η άμεση μορφή της (Berger, 2007. Lagerspetz, Björkqvist, & Peltonen, 1988. Pergolizzi et al., 2011. Rivers & Smith, 1994. Russel & Owens, 1999).

Τέλος, διαπιστώσαμε πως τα κορίτσια είναι πιο ανθεκτικά από τα αγόρια με μεγαλύτερες τιμές. Αν και οι περισσότερες μελέτες βρίσκουν ότι τα αγόρια είναι πιο ευάλωτα από τα κορίτσια στην επίδραση των στρεσογόνων γεγονότων ή καταστάσεων, όπως, για παράδειγμα, το διαζύγιο κατά την πρώτη και μέση παιδική ηλικία, εάν αυτό συμβεί στη διάρκεια της εφηβείας διαπιστώνεται το αντίθετο αποτέλεσμα (Smith & Carlson, 1997). Τα κορίτσια εφηβικής ηλικίας εκτιμούν πως τους συμβαίνουν περισσότερα αρνητικά συμβάντα απ' ό,τι τα αγόρια, ότι είναι πιο πιεστικά, και αντιδρούν σ' αυτά πιο αρνητικά (Compas & Bond, 1987).

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Εν κατακλείδι, η ψυχική ανθεκτικότητα περιγράφει μια δομή της προσωπικότητας που σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τις συνέπειες, τους στρεσογόνους παράγοντες και την πίεση, ανεξάρτητα από τις επικρατούσες συνθήκες. Έτσι λοιπόν, η ανθεκτικότητα αναφέρεται σε μια τάση με άγχος και αντιξοότητες, αλλά θεωρείται συνήθως ως διαδικασία αντί για χαρακτηριστικό γνώρισμα (Rutter, 2008). Η ψυχική ανθεκτικότητα περιγράφεται παρόμοια με την έννοια της ανθεκτικότητας, μια διάθεση προσωπικότητας που αποτελεί πόρο αντίστασης όταν αντιμετωπίζει άγχος (Kobasa, 1979, Kobasa, 1982, Maddi, 2004). Σύμφωνα με τον Kobassa (1979), η ανθεκτικότητα αποτελείται από τρία βασικά στοιχεία: τον έλεγχο, τη δέσμευση και την πρόκληση.

Όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη, είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος για να κυριαρχήσει ή να συμπεριφέρεται στις δικές του συμπεριφορές, να ασχολείται με προσωπικές σχέσεις, να ξεπερνά τα εσωτερικά ή εξωτερικά εμπόδια και να τον προσαρμόζει στο περιβάλλον.

Στην εξέλιξη της εργασίας μας, μιλήσαμε και για τον εκφοβισμό, ο οποίος πρόκειται για μία επιθετική συμπεριφορά που μπορεί να βλάψει κάποιον, σωματικά ή ψυχολογικά. Επιπλέον, αναφέραμε και πως αυτή η επιθετική συμπεριφορά σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι Gini, Card και Pozzoli (2018), διαπίστωσαν ότι η εκφοβιστικότητα συνδέονταν ανεξάρτητα με δυσκολίες της ψυχικής ανθεκτικότητας. Τέτοιες σχέσεις έχουν βρεθεί τόσο σε συγχρονικές μελέτες όσο και σε διαχρονικές μελέτες, γεγονός που υποδηλώνει άμεση και μακροπρόθεσμη συσχέτιση μεταξύ της δυσμενούς διάκρισης, της συμπεριφοράς και των προβλημάτων ψυχικής ανθεκτικότητας (Ttofi, 2011).

Τέλος, στην εργασία μας αναφέραμε και τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τον εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, κάναμε λόγο πως η βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης στους μαθητές της σχολικής εκπαίδευσης μπορεί να προσφέρει μακροπρόθεσμα οφέλη στη μείωση του εκφοβισμού. Το χαρακτηριστικό

της ΕΙ φαίνεται να διακρίνεται από άλλες μορφές πληροφοριών, ιδίως μεταξύ των μεγαλύτερων φοιτητών (Mavrouli 2011) και μπορεί να θεωρηθεί ως ένας σημαντικός παράγοντας στην πρόβλεψη του εκφοβισμού (Ciucci, 2014). Αντίθετα, στην έρευνά μας διαπιστώσαμε, πως οι μαθητές με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, έχουν πέσει θύματα του εκφοβισμού.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

American Occupational Therapy Association. (2016). Fact sheet: Occupational therapy in school settings. Retrieved from <http://www.aota.org/~media/Corporate/Files/AboutOT/Professionals/WhatIsOT/CY/Fact-Sheets/School%20Settings%20fact%20sheet.pdf>

American Occupational Therapy Association. (2010). Occupational therapy compensation and workforce study. Bethesda, MD: Author.

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 CrossRef Google Scholar

Andreou E., Metallidou P. (2004) The relationship of academic and social cognition in behavior in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology* 24: 27–41

Barraca, J., Fernández-González, A., and Sueiro, M. (2009). Test de sensibilidad a las Interacciones Sociales (TESIS): Una prueba objetiva para la medición de la inteligencia emocional. Bizkaia: COHS.

Bazyk, S., & Shasby, S. B. (2011). Major approaches useful in addressing the mental health needs of children & youth: Minimizing risks, reducing symptoms, and building competencies. In S. Bazyk (Ed.), *Mental health promotion, prevention, and intervention with children and youth: A guiding framework for OT* (pp. 45-70). Bethesda, MD: AOTA Press.

Bjorkqvist K., Lagerspetz K. M. J., Kaukiainen A. (1992) Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior* 18: 117–127

Boulton, M. J., & Boulton, R. (2012). Resistant to the message: Are pupils unreceptive to teachers' anti-bullying initiatives and if so why? *Educational Studies*, 38, 485-489.

Brackett, M. A., and Katulak, N. A. (2006). "Emotional intelligence in the classroom: skill-based training for teachers and students," in *Improving Emotional Intelligence:*

A Practitioner's Guide, eds J. Ciarrochi, and J. D. Mayer (New York, NY: Psychology Press), 1–27.

Bull, S. J., Shambrook, C. J., James, W., & Brooks, J. E. (2005). Towards an understanding of mental toughness in elite English cricketers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 209–227.

Clough, P. J., Earle, K., & Sewell, D. (2002). Mental toughness: The concept and its measurement. In I. Cockerill (Ed.), *Solutions in sport psychology* (pp. 32–43). London: Thomson.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Retrieved from <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>

Compas, B.E., & Bond, L.A. (Eds.) (1989). *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Connaughton, D., Wadey, R., Hanton, S., & Jones, G. (2008). The development and maintenance of mental toughness: Perceptions of elite performers. *Journal of Sports Sciences*, 26, 83–95

Conte, J. M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *J. Organ. Behav.* 26, 433–440. doi: 10.1002/job.319

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, 65–83. doi:10.1037/a0020149

Cosnier, J. (2007). *The Psychology of Emotions and Feelings. Affections, Emotions, Feelings, Passions (Introducere in psihologia emotiilor si a sentimentelor. Afectele, emotiile, sentimentele, pasiunile)*. Bucharest: Polirom

Cowie, H., & Colliety, P. (2016). Who cares about the bullies? *Pastoral Care in Education*, 34, 24–33. doi:10.1080/02643944.2015.1119880

Crust, L. (2008). A review and conceptual re-examination of mental toughness: Implications for future researchers. *Personality and Individual Differences*, 45, 576–583. DOI:10.1016/j.paid.2008.07.005.

Crust, L. (2008). A review and conceptual re-examination of mental toughness: Implications for future researchers. *Personality and Individual Differences*, 45, 576–583.

Crust, L., & Swann, C. (2011). Comparing two measures of mental toughness. *Personality and Individual Differences*, 50, 217–221

Crust, L., Earle, K., Perry, J., Earle, F., Clough, A., & Clough, P. J. (2014). Mental toughness in higher education: Relationships with achievement and progression in first-year university sports students. *Personality and Individual Differences*, 69, 87–91. DOI:10.1016/j.paid.2014.05.016

- Dake, J., Price, J., & Telljohann, S. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73, 173-180. doi:10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432
- Earle, K. (2006). The construct of mental toughness: A psychometric and experimental analysis (Unpublished PhD thesis). University of Hull, Hull
- Fernández-Berrocal, P., and Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emot. Rev.* 8, 311–315. doi: 10.1177/1754073916650494
- Fotopoulou, E., Zafeiropoulos, A., and Alegre, A. (2019). Improving social cohesion in educational environments based on a sociometric-oriented emotional intervention approach. *Educ. Sci.* 9:24. doi: 10.3390/educsci9010024
- Fourie, S., & Potgieter, J. R. (2001). The nature of mental toughness in sport. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 23, 4 63-72
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., and Fernández-Berrocal, P. (2017). Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. *Scand. J. Psychol.* 58, 43–51. doi: 10.1111/sjop.12331
- Gerber, M., Brand, S., Feldmeth, A. K., Lang, C., Elliot, C., Holsboer-Trachsler, E., & Pühse, U. (2013a). Adolescents with high mental toughness adapt better to perceived stress: A longitudinal study with Swiss vocational students. *Personality and Individual Differences*, 54, 808–814. DOI:10.1016/j.paid.2012.12.003
- Gerber, M., Brand, S., Feldmeth, A. K., Lang, C., Elliot, C., Holsboer-Trachsler, E., & Pühse, U. (2013). Adolescents with high mental toughness adapt better to perceived stress: A longitudinal study with Swiss vocational students. *Personality and Individual Differences*, 54, 808–814.
- Gerber, M., Feldmeth, A. K., Lang, C., Brand, S., Elliott, C., Nolsboer-Trachsler, E., & Puhse, U. (2015). The relationship between mental toughness, stress and burnout among adolescents: A longitudinal study with Swiss vocational students. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 117, 703-723. DOI 10.2466/14.02.PR0.117c29z6
- Gerber, M., Kalak, N., Lemola, S., Clough, P. J., Pühse, U., Elliot, C., Holsboer-Trachsler, E., & Brand, S. (2012). Adolescents' exercise and physical activity are associated with mental toughness. *Mental Health and Physical Activity*, 5, 35-42. DOI: 10.1016/j.mhpa.2012.1002.1004
- Gerber, M., Kalak, N., Lemola, S., Clough, P., Perry, J., Puhse, U., Elliot, C., Holsboertrachsler, E., & Brand, S. (2013b) Are adolescents with high mental toughness levels more resilient against stress? *Stress & Health*, 29, 164 –171. DOI:10.1002/smi.2447

- Golby, J., Sheard, M., & van Wersch, A. (2007). Evaluating the factor structure of the 11 psychological performance inventory. *Perceptual and Motor Skills*, 105, 309-312. DOI: 10.2466/pms.105.1.309-325
- Goldenberg, I., Matheson, K., and Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: a comparison of performance-based and self-report methodologies. *J. Pers. Assess.* 86, 33–45. doi: 10.1207/s15327752jpa8601\_05
- Griffin R. S., Gross M. A. (2004) Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent behavior* 9: 379–400
- Gualdo, A. M. G., Hunter, S. C., Durkin, K., Arnaiz, P., & Maquilón, J. J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education*, 82, 228–235. <https://doi.org/10.1016>
- Gucciardi, D., Gordon, S., & Dimmock, J. (2009). Evaluation of a mental toughness training program for youth-aged Australian footballers: I. A quantitative analysis. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 307–323.
- Houndoumadi A., Pateraki L. (2001) Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review* 53: 19–26
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Berkel, A. D., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., . . . Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12, 494. doi:10.1186/1471-2458-12-494
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Berkel, A. D., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., . . . Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12, 494. doi:10.1186/1471-2458-12-494
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 2283-2290.
- Jones, G., Hanton, S., & Connaughton, D. (2002). What is this thing called mental toughness? An investigation of elite sport performers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 205-218. DOI:10.1080/10413200290103509
- Jones, G., Hanton, S., & Connaughton, D. (2007). A framework of mental toughness in the world's best performers. *The Sport Psychologist*, 21, 243–264
- Jones, G., Hanton, S., & Connaughton, D. (2007). A framework of mental toughness in the world's best performers. *The Sport Psychologist*, 21, 243–264.



- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>.
- Kann, L., McManus, T., Harris, W., Shanklin, S., Flint, K., Hawkins, J., . . . Zaza, S. (2016). Youth Risk Behavior Surveillance—United States, 2015. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 65(6), 1-180
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37,1–11.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168–177
- Maddi, S. R. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 44, 279–298.
- Marchant, D., Polman, R., Clough, P., Jackson, J., Levy, A., & Nicholls, A. (2009). Mental toughness: Managerial and age differences. *Journal of Managerial Psychology*, 24,428–437.
- Martins, A., Ramalho, N., and Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Person. Individ. Differ.* 49, 554–564. doi: 10.1016/j.schres.2010
- Mayer, J. D., Caruso, D., and Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence* 27, 267–298. doi: 10.1016/s0160-2896(99)00016-11
- Mayer, J. D., Salovey, P., and Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), version 2.0. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- McGeown, S. P., St. Clair-Thompson, H., & Clough, P. (2015). The study of non-cognitive attributes in education: Proposing the mental toughness framework. *Educational Review*, 68, 96-113. DOI:10.1080/00131911.2015.1008408
- McKay, J. (2007). Emotional intelligence training in adjustment to physical disability and illness. *International Journal of Therapy & Rehabilitation*, 14(12), 1-7.
- 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. doi:10.1016/j.jado-health.2014.06.007
- Nicholls, A. R., Polman, R. C., Levy, A. R., & Backhouse, S. (2008). Mental toughness, optimism, and coping among athletes. *Personality & Individual Differences*, 44,1182–1192

- Noret, N., Hunter, S. C., & Rasmussen, S. (2018). The relationship between peer victimization, cognitive appraisals, and adjustment: A systematic review. *Journal of School Violence*, 17(4), 451–471. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1423492>.
- Olweus D. (1993) *Bullying in schools: What we know and what we can do*. Blackwell, OxfordGoogle Scholar
- Olweus D. (1994) Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 35: 1171–1190
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. A. Olweus, R. F. Catalano, & P. T. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7–27). New York: Routledge.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520–538. <https://doi.org/10.1080>
- Pakaslahti L., Asplund-Peltola R. L., Keltikangas-Jarvinen L. (1996) Parents' social problem-solving strategies in families with aggressive and non-aggressive boys. *Aggressive behavior* 22: 345–356
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224. doi:10.1037/0022-0663.91.2.216
- Perry, J. L., Clough, P. J., Crust, L., Earle, K., & Nicholls, A. R. (2013). Factorial validity of the Mental Toughness Questionnaire-48. *Personality and Individual Differences*, 54, 587–592
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. doi:10.1002/per.416
- Rutter, M. (2008). Developing concepts in developmental psychopathology. In J. J. Hudziak (Ed.), *Developmental psychopathology and wellness: Genetic and environmental influences* (pp. 3–22). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Salmivalli, C., Viten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending and the frequency of bullying behaviors in classrooms. *Journal of Child & Adolescent Psych*, 40, 668-676. doi:10.1080/15374416.2011.597090
- Salovey, P., and Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagin. Cogn. Pers.* 9, 185–211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

- Sastre, S., Artola, T., and Alvarado, J. M. (2018). Adolescents' sensitivity in social interactions: an evaluation procedure using film clips. *Rev. Psicol. Soc.* 33, 195–212. doi: 10.1080/02134748.2017.1385244
- Śmieja, M., Orzechowski, J., and Stolarski, M. S. (2014). TIE: an ability test of emotional intelligence. *PLoS One* 9:e103484. doi: 10.1371/journal.pone.0103484
- Smith, C. & Carlson, B.E. (1997). «Stress, coping, and resilience in children and youth». *Social Service Review*, 77, 2, 231-56.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268. doi:10.1002/ab.10047
- St. Clair-Thompson, H., Giles, R., McGeown, S. P., Clough, P., Putwain, D., & Perry, J. (2016). Mental toughness and educational transitions. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. doi: 10.1080/01443410.2016.1184746
- St. Clair-Thompson, H., Bugler, M., Robinson, J., McGeown, S., Perry, J., & Clough, P. (2014). Mental toughness in education: Exploring relationships with attainment, attendance, behaviour and peer relationships. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 35, 886-907. DOI: 10.1080/01443410.2014.895294.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63–73. <https://doi.org/10.1108/17596591111132873>.
- U.S. Department of Health and Human Services, Office of Disease Prevention and Health Promotion. (2016). IVP-35 Reduce bullying among adolescents. *Healthy People 2020: Injury and violence prevention objectives*. Retrieved from <https://www.healthypeople.gov/2020/topics-objectives/topic/injury-and-violence-prevention/objectives>
- Vazire, S. (2010). Who knows what about a person? The self-other knowledge asymmetry (SOKA) model. *J. Pers. Soc. Psychol.* 98, 281–300. doi: 10.1037/a0017908
- Weinberg, R., & Gould, D. (2007). *Psychological foundations in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics Press

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. <https://doi.org/10.1080/0013188930350101>.

Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., & Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 36-51.

Zlate, M. (2000). *Fundamentele psihologiei (Fundamentals of psychology)*. Bucharest: Pro Humanitate.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σε ποια τάξη πηγαίνεις;..... Είσαι: 1. Αγόρι 2. Κορίτσι

A) Αφού διαβάσεις προσεκτικά την κάθε πρόταση, βάλε X στο τετραγωνάκι που εκφράζει το τι ισχύει για εσένα.

	Δεν ισχύει καθόλου (1)	Ισχύει ελάχιστα (2)	Ισχύει λίγο (3)	Ισχύει αρκετά (4)	Ισχύει πάρα πολύ (5)
1. Έχω πει άσχημα πράγματα πειράζοντας τους φίλους μου					
2. Έχω αποκλείσει/αγνοήσει άλλα παιδιά					
3. Έχω χτυπήσει, κλωτσήσει και σπρώξει άλλο παιδί					
4. Έχω πει ψέματα ή άσχημα πράγματα για άλλο παιδί					
5. Έχω κλέψει χρήματα ή έχω καταστρέψει αντικείμενα που ανήκαν σε άλλο παιδί					
6. Έχω εξαναγκάσει ή έχω απειλήσει άλλο παιδί					
7. Έχω κοροϊδέψει άλλο παιδί					
8. Έχω εκφοβίσει άλλο παιδί					
9. Με έχουν αποκαλέσει με παρατσούκλια, με έχουν κοροϊδέψει ή με έχουν πειράξει με πολύ άσχημο τρόπο					
10. Έχω υποστεί αποκλεισμό και έχω αγνοηθεί από άλλα					

παιδιά						
11. Με έχουν χτυπήσει, με έχουν κλωστήσει, με έχουν σπρώξει						
12. Άλλα παιδιά έχουν πει ψέματα ή άσχημα πράγματα για μένα						
13. Άλλα παιδιά μου έχουν κλέψει χρήματα ή έχουν καταστρέψει δικά μου αντικείμενα						
14. Άλλα παιδιά με έχουν εξαναγκάσει ή με έχουν απειλήσει						
15. Άλλα παιδιά με έχουν κοροϊδέψει						
16. Άλλα παιδιά με έχουν εκφοβίσει						

Β) Να απαντήσεις κυκλώνοντας τον αριθμό που δηλώνει πόσο πολύ συμφωνείς ή διαφωνείς με την κάθε πρόταση παρακάτω. Αν διαφωνείς απόλυτα, κύκλωσε έναν αριθμό κοντά στο 1. Αν συμφωνείς απόλυτα, κύκλωσε έναν αριθμό κοντά στο 7. Αν δεν είσαι σίγουρος/η, κύκλωσε έναν αριθμό κοντά στο 4.

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

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

Γ) Βάλε σε κύκλο τον αριθμό εκείνο που αντιπροσωπεύει καλύτερα πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με κάθε πρόταση. Αν διαφωνείς απόλυτα με την πρόταση, βάλε έναν κύκλο στον αριθμό 1. Αν συμφωνείς απόλυτα, τότε βάλε κύκλο στον αριθμό 7. Αν είσαι κάπου στη μέση, βάλε κύκλο σε έναν από τους μεσαίους αριθμούς.

1. Όταν κάνω σχέδια φροντίζω να τα φέρνω σε πέρας.

1    2    3    4    5    6    7

Διαφωνώ

Συμφωνώ

2. Συνήθως τα καταφέρνω, με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο.

1    2    3    4    5    6    7

Διαφωνώ

Συμφωνώ

3. Αισθάνομαι περήφανος που κατάφερα κάποια πράγματα στη ζωή μου.

1    2    3    4    5    6    7

Διαφωνώ

Συμφωνώ

4. Συνήθως κάνω πράγματα με την άνεσή μου.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ

Συμφωνώ

5. Είμαι φίλος με τον εαυτό μου.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ

Συμφωνώ

6. Αισθάνομαι ότι μπορώ να αντιμετωπίσω πολλά πράγματα μαζί.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ

Συμφωνώ

7. Είμαι αποφασιστικός.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ

Συμφωνώ

8. Έχω αυτοπειθαρχία.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ

Συμφωνώ

9. Ενδιαφέρομαι για διάφορα πράγματα.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ

Συμφωνώ

10. Συνήθως μπορώ να βρω κάτι να με κάνει να γελάσω.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ

Συμφωνώ

11. Η πίστη στον εαυτό μου με βοηθάει να καταφέρνω τις δυσκολίες.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ

Συμφωνώ

12. Συνήθως μπορώ να δω τα πράγματα από πολλές πλευρές.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ

Συμφωνώ

13. Η ζωή μου έχει νόημα.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ

Συμφωνώ

14. Όταν αντιμετωπίζω μια δύσκολη κατάσταση, συνήθως μπορώ να την αντιμετωπίσω με επιτυχία.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ

Συμφωνώ



15. Έχω αρκετή ενέργεια για να κάνω αυτό που πρέπει να κάνω.

1    2    3    4    5    6    7

Διαφωνώ

Συμφωνώ