



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Παρέμβαση φοιτητών/ριών σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού: Ο ρόλος της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησης»

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ ΠΑΣΧΑΛΙΝΑΣ ΚΟΣΜΙΔΟΥ

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη	6
Abstract.....	7
1.Εισαγωγή	8
1.1 Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	8
<i>1.1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση.....</i>	<i>8</i>
<i>1.1.2 . Έκταση ηλεκτρονικού εκφοβισμού μεταξύ φοιτητών/ριών</i>	<i>10</i>
1.2 Ο ρόλος των παρατηρητών/μαρτύρων στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό	13
1.3 Κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα και ηλεκτρονικός εκφοβισμός	15
<i>1.3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας</i>	<i>15</i>
<i>1.3.2 Ο ρόλος της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό.</i>	<i>16</i>
1.4 Αυτοεκτίμηση και ηλεκτρονικός εκφοβισμός.....	18
<i>1.4.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση αυτοεκτίμησης.....</i>	<i>18</i>
<i>1.4.2. Ο ρόλος της αυτοεκτίμησης στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό.....</i>	<i>19</i>
1.5 Φύλο και παρέμβαση παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού	22
1.6 Σκεπτικό, σκοπός, στόχοι και υποθέσεις της έρευνας.....	24
2. Μέθοδος	26
2.1 Συμμετέχοντες/ουσες.....	26
2.2 Ερωτηματολόγιο.....	27
2.3 Διαδικασία.....	29
2.4 Μέθοδοι ανάλυσης	29
3. Αποτελέσματα	30
3.1 Ψυχομετρικές ιδιότητες των κλιμάκων	30
3.2 Τάση παρέμβασης παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού, Κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα και Αυτοεκτίμηση	33
3.3 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών	34
3.4 Ο ρόλος της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας και αυτοεκτίμησης στην τάση παρέμβασης των παρατηρητών	34
3.5 Διαφορές ως προς το φύλο	35
4.Συζήτηση	36
4.1 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	39
4.2 Συμβολή της έρευνας	40

Βιβλιογραφία	41
Παράρτημα Α	61
Παράρτημα Β	66

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. <i>Ανάλυση παραγόντων του Ερωτηματολογίου αναφορικά με την παρέμβαση παρατηρητών στον ηλεκτρονικού εκφοβισμό</i>	31
Πίνακας 2. <i>Ανάλυση παραγόντων της Διάστασης Κοινωνικής Αυτο-αποτελεσματικότητας από την Κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας</i>	32
Πίνακας 3. <i>Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων της Κλίμακας Αυτοεκτίμησης του Rosenberg και συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων</i>	33
Πίνακας 4. <i>Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών</i>	34
Πίνακας 5. <i>Προβλεπτικοί παράγοντες της τάσης παρέμβασης παρατηρητών Ηλεκτρονικού Εκφοβισμού</i>	35

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου Τουλούπη Θάνο για την καθοδήγηση που μου προσέφερε και το χρόνο που διέθεσε παρέχοντας μου χρήσιμες συμβουλές και οδηγίες για την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας. Στο ίδιο πλαίσιο ευγνωμοσύνης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του Τμήματος Ψυχολογίας ΠΔΜ για τη συμβολή τους στην επιστημονική μου συγκρότηση καθόλη την διάρκεια φοίτησης μου στο Τμήμα.

Οφείλω επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους εκείνους που συνέβαλλαν είτε πρακτικά (π.χ. συμπλήρωση ερωτηματολογίων) είτε ψυχικά (βοήθεια και παραινέσεις) στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου, στην αδερφή μου και στις κολλητές μου για την σημαντική ηθική υποστήριξη που μου προσέφεραν σε όλο το διάστημα εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας.

Περίληψη

Την τελευταία δεκαετία η εμπλοκή των φοιτητών/ριών στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως θύτες/θύματα έχει διερευνηθεί εκτενώς εν αντιθέσει με τον ρόλο των παρατηρητών αντίστοιχων περιστατικών, ο οποίος είναι σημαντικά υποδιερευνημένος. Αντίστοιχα, ασαφής είναι η εικόνα ως προς τους ατομικούς κοινωνικο-συναισθηματικούς προγνωστικούς παράγοντες του τρόπου παρέμβασης των παρατηρητών σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε να διερευνήσει την τάση των φοιτητών/ριών για παρέμβαση σε περιστατικά του οικείου φαινομένου συνεξετάζοντας ταυτόχρονα τον προβλεπτικό ρόλο της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησής τους απέναντι στην εν λόγω συμπεριφορά. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 164 φοιτητές/ήτριες ελληνικών Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, οι οποίοι/ες συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς που περιελάμβανε δημογραφικές ερωτήσεις, καθώς και ερωτήσεις σχετικά με τις υπό μελέτη μεταβλητές (παρέμβαση παρατηρητών μέσω υποθετικού σεναρίου, κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα, αυτοεκτίμηση). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι από τις τρεις τάσεις παρέμβασης των παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού, η υπεύθυνη και υποστηρικτική στάση υιοθετήθηκε σε βαθμό άνω του μέσου όρου σε αντίθεση με την αδιαφορία που εκφράστηκε σε βαθμό κάτω του μέσου όρου. Ακόμη, βρέθηκε πως πρωτίστως η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα και δευτερευόντως η αυτοεκτίμηση των φοιτητών/ριών προβλέπουν σημαντικά και τις τρεις τάσεις των φοιτητών/ητριών (ευθύνη, υποστήριξη, αδιαφορία) για παρέμβαση σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Τέλος, τα αγόρια φάνηκε να υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό την τάση αδιαφορίας, έναντι των κοριτσιών. Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στον εμπλουτισμό της διεθνούς βιβλιογραφίας. Παράλληλα, αναδεικνύει την αναγκαιότητα εντατικοποίησης/υλοποίησης δράσεων στην πανεπιστημιακή κοινότητα με σκοπό την ευαισθητοποίηση των φοιτητών/ριών απέναντι σε επεισόδια ηλεκτρονικού εκφοβισμού, καθώς και την ενδυνάμωση κοινωνικο-συναισθηματικών τους χαρακτηριστικών, τα οποία θα μπορούσαν να λειτουργήσουν προστατευτικά έναντι της αδιάφορης/παθητικής στάσης τους απέναντι στο οικείο φαινόμενο.

Λέξεις-κλειδιά: ηλεκτρονικός εκφοβισμός, παρατηρητές, τάση παρέμβασης, φοιτητές/ήτριες, κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα, αυτοεκτίμηση

Abstract

In the last decade university students' involvement in cyberbullying as perpetrators/victims has been extensively investigated, compared to the role of bystanders, which is significantly under-investigated. Accordingly, the research picture regarding the individual socio-emotional predictors of bystanders' manner of intervention in cyberbullying incidents is unclear. The present research aimed to investigate university students' intention to intervene in cyberbullying incidents considering at the same time the predictive role of their social self-efficacy and self-esteem. The sample of the study consisted of 164 students of Greek Higher Education Institutions, who completed online a self-report questionnaire that included demographic questions, as well as questions related to the variables under study (bystanders' intervention through hypothetical scenario, social self-efficacy, self-esteem). The findings showed that that of the three intervention tendencies of cyberbullying bystanders, the responsible and supportive attitude was adopted to an above-average extent, compared to indifference which was expressed to a below-average extent. Furthermore, it was found that, firstly, students' social self-efficacy and, secondary, their self-esteem significantly predicted the three tendencies for bystanders' intervention (responsibility, support, indifference) in cyberbullying incidents episodes. Finally, boys seemed to tend to adopt an indifferent attitude towards cyberbullying incidents to a greater extent compared to girls. The present study contributes to the enrichment of the international literature. At the same time, it highlights the necessity of intensifying/implementing prevention actions in the university community aimed at raising students' awareness of cyberbullying incidents, as well as strengthening their socio-emotional characteristics, which could act as protectors against indifferent/passive attitude towards this phenomenon.

Keywords: cyberbullying, bystanders, tendency to intervene, university students, social self-efficacy, self-esteem

1.Εισαγωγή

1.1 Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

1.1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση

Δεδομένης της ραγδαίας ανάπτυξης των τεχνολογιών, το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού γίνεται ολοένα κι εντονότερο (Yildiz-Durak & Saritereci, 2020). Η αυξανόμενη χρήση του διαδικτύου ενδέχεται να θέσει σε κίνδυνο τους χρήστες με αποτέλεσμα να εμπλακούν σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Abaido, 2020). Στην προσπάθεια αποσαφήνισης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, παρατηρείται δυσκολία εξαγωγής ενός καθολικού ορισμού καθώς, αφενός τα γνωρίσματά του εξακολουθούν να ποικίλουν (Olweus, 2013) κι αφετέρου εξαιτίας του ότι κάθε περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού διαφέρει ανάλογα με το μέσο, διαμέσου του οποίου λαμβάνει χώρα (μέσω του υπολογιστή, του κινητού) (Junonen & Gross, 2008). Ο Tokunaga (2010, σελ. 278) διατύπωσε έναν αντιπροσωπευτικό ορισμό για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό σύμφωνα με τον οποίο «Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι οποιαδήποτε συμπεριφορά που εκτελείται μέσω ηλεκτρονικών ή ψηφιακών μέσων από άτομα ή ομάδες που επανειλημμένα επικοινωνεί εχθρικά ή επιθετικά μηνύματα με σκοπό να προκαλέσει βλάβη ή δυσφορία σε άλλους». Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από επαναληψιμότητα και λαμβάνει χώρα στο περιβάλλον της ψηφιακής τεχνολογίας, με αποτέλεσμα η προσέγγιση των θυμάτων να γίνεται είτε έχοντας τα ίδια φυσική παρουσία είτε όχι (Adams & Lawrence, 2011; Patchin & Hinduja, 2006). Ακόμη, δεδομένου ότι οτιδήποτε ειπωθεί στα πλαίσια του διαδικτύου καταγράφεται και το θύμα ακούσια ή εκούσια έρχεται τακτικά αντιμέτωπο με το συμβάν, επανέρχονται μνήμες του αρνητικού βιώματος δυσχεραίνοντας την ψυχική του ανάκαμψη. (Slonje & Smith, 2008).

Πολλοί είναι οι παράγοντες που καθιστούν σαφή τον διαχωρισμό ανάμεσα στον ηλεκτρονικό και στον παραδοσιακό εκφοβισμό που εκδηλώνεται δια ζώσης σε φυσικά περιβάλλοντα όπως ο χώρος εργασίας ή το σχολείο, παρόλο που στοιχεία όπως η επιθετικότητα, η εμπρόθετη δράση και η άνιση εξίσωση των δυνάμεων των εμπλεκομένων αποτελούν κοινά στοιχεία τόσο του παραδοσιακού όσο και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Alsawalqa, 2021; Baldarse et al., 2012; Brody & Vangelisti, 2016). Πιο αναλυτικά, ο εκφοβισμός στο διαδίκτυο δεν περιορίζεται ούτε χρονικά ούτε τοπικά, καθώς μπορεί να συμβεί οποτεδήποτε και ο θύτης δύναται να

προσεγγίσει το θύμα όπου κι αν αυτό βρίσκεται (Baldarse et al., 2012). Επιπλέον, ακόμη μία διαφοροποίηση που είναι έκδηλη ανάμεσα στον παραδοσιακό και στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό αποτελεί το γεγονός ότι στο περιβάλλον του διαδικτύου απουσιάζουν τα μη γλωσσικά στοιχεία, τα οποία είναι μείζονος σημασίας για την αναγνώριση της απουσίας πρόθεσης εκφοβισμού (Stephens et al., 2018). Ακόμη, ο Langos (2012) διέκρινε δύο υποκατηγορίες του ηλεκτρονικού εκφοβισμού οι οποίες είναι βοηθητικές ώστε να γίνει πιο κατανοητό το φαινόμενο αυτό. Έτσι αναφέρθηκε στον άμεσο και στον έμμεσο ηλεκτρονικό εκφοβισμό, όπου ο άμεσος αφορά μόνο τον θύτη και το θύμα και την μεταξύ τους επικοινωνία, ενώ ο έμμεσος αναφέρεται στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό κατά τον οποίο ο θύτης κοινοποιεί σε πολλά άτομα στοιχεία που σχετίζονται με το θύμα.

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός εμφανίζεται με διάφορες μορφές οι οποίες ποικίλουν ανάλογα την σοβαρότητά τους. Συνοπτικά, έχουν διατυπωθεί 8 μορφές ηλεκτρονικού εκφοβισμού και στην λίστα αυτή συγκαταλέγονται, αρχικά, οι ηλεκτρονικές αντιπαλότητες μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Flaming), κατά τις οποίες αποστέλλονται μηνύματα με μη αποδεκτό περιεχόμενο, και η διαδικτυακή παρενόχληση (Online harassment) η οποία αποτελεί την πιο συστηματική μορφή της ηλεκτρονικής αντιπαλότητας μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Flaming). Επιπλέον, η καταδίωξη ή η διαδικτυακή παρενόχληση μέσω απειλών (Cyberstalking) είναι μία ακόμη μορφή ηλεκτρονικού εκφοβισμού η οποία, όπως και η καταδίωξη ή παρενόχληση που λαμβάνει χώρα εκτός του διαδικτύου, δύναται να αποτελέσει εγκληματική ενέργεια, στην περίπτωση που πληρούνται οι εξής προϋποθέσεις: η ύπαρξη κακής πρόθεσης, προμελετημένου σχεδίου, επαναληψιμότητας όπως και η πρόκληση δυσάρεστων συναισθημάτων στο θύμα (Bauman, 2015). Η μεταμφίεση (Masquerade), από την άλλη, είναι η μέθοδος που χρησιμοποιούν οι θύτες ώστε να μην γίνουν οι ίδιοι αντιληπτοί αλλά να φαίνεται ότι κάποιος άλλος στέλνει τα εκφοβιστικά μηνύματα. Επιπρόσθετα, ο εκφοβισμός στο διαδίκτυο μπορεί να λάβει και την μορφή δημοσίευσης ευαίσθητων και προσωπικών πληροφοριών χωρίς να έχει συναινέσει το θύμα (Outing) αλλά και εξαπάτησης δημιουργώντας ο θύτης μία εικονική σχέση εμπιστοσύνης με το θύμα (Trickery). Ακόμη, η πλαστοπροσωπία (Impersonation), δηλαδή η παρουσίαση του θύτη ως θύματος και η κατασκευή μίας πλαστής ταυτότητας αλλά και η αποστολή μηνυμάτων σεξουαλικού περιεχομένου (Sexting), δηλαδή ο διαμοιρασμός γραπτών μηνυμάτων ή φωτογραφιών με τολμηρό σεξουαλικό περιεχόμενο αποτελούν επίσης κύριες μορφές του cyberbullying (Li,

2007; Willard, 2004., 2005). Καταληκτικά, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός αποτελεί εγκληματική ενέργεια όταν συνοδεύεται με απειλές για την σωματική και ψυχική ακεραιότητα του θύματος, κάθε είδους παρενόχληση και ειδικότερα σεξουαλική, παραβίαση και εκμετάλλευση (Sheldon et al., 2019).

1.1.2 . Έκταση ηλεκτρονικού εκφοβισμού μεταξύ φοιτητών/ριών

Είναι γεγονός ότι το διαδίκτυο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των φοιτητών/ριών και η χρήση του δεν περιορίζεται μόνο στην διεκπεραίωση των φοιτητικών καθηκόντων αλλά μέσω του διαδικτύου αναπτύσσονται δίκτυα επικοινωνίας μεταξύ των φοιτητών/ριών (Brody & Vangelisti, 2016; Baldasare et al., 2012). Παρόλο που τα περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα, κατά κύριο λόγο, στην εφηβική ηλικία, κατά την οποία οι έφηβοι σε ένα μεγάλο ποσοστό, είναι κάτοχοι τόσο ηλεκτρονικών συσκευών όσο και μέσω κοινωνικής δικτύωσης, φαίνεται ότι τα φαινόμενα αυτά δεν περιορίζονται μόνο σε αυτό το ηλικιακό πλαίσιο αλλά εντείνονται μεταξύ της ηλικίας των 18 έως 26 ετών (Campbell & Bauman, 2018; Condeza et al., 2018; Crosslin & Golman, 2014; Myers & Cowie, 2017; Touloupis & Athanasiades, 2022; Zalaquett, & Chatters, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, κατά την περίοδο των φοιτητικών χρόνων, οι νέοι βιώνουν μία νέα πραγματικότητα η οποία δείχνει να συνδέεται με την τάση τους να επιδίδονται σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Συχνά, τα φοιτητικά χρόνια συμπίπτουν με την περίοδο της «αναδυόμενης ενηλικίωσης» η οποία χαρακτηρίζεται από μία σωρεία γνωρισμάτων τα οποία ταυτίζονται με αυτά που παρατηρούνται στον φοιτητικό πληθυσμό (Arnett, 2007). Αφενός, ανάμεσα στις νέες εμπειρίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ένας ενήλικας κατά την περίοδο της αναδυόμενης ενηλικίωσης συγκαταλέγεται η ελευθερία ανάληψης αποφάσεων, καθυστερώντας πολλές φορές ή αφήνοντας ανολοκλήρωτες επιλογές (Arnett, 2007, 2014). Αφετέρου, η περίοδος της αναδυόμενης ενηλικίωσης αποτελεί μία περίοδο πειραματισμού των νέων οι οποίοι αναζητούν τρόπους με τους οποίους θα αναδειχθούν τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (Arnett, 2007, 2014).

Έτσι, τα παραπάνω γνωρίσματα της «αναδυόμενης ενηλικίωσης», τα οποία χαρακτηρίζουν και τους φοιτητές/ήτριες, φαίνεται να σχετίζονται με την παρουσία φαινομένων ηλεκτρονικού εκφοβισμού και στον πληθυσμό αυτό, εκτός από τον εφηβικό για τον οποίο έχει διεξαχθεί μεγάλος όγκος ερευνών (Τουλούπης & Αθανασιάδου, 2020). Εκεί που εντοπίζεται το ερευνητικό κενό είναι στον φοιτητικό

πληθυσμό και στην εμπλοκή αυτού στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (Cowie & Myers, 2016; Webber & Ovedovitz, 2018). Λαμβάνοντας υπόψη τα έως τώρα δεδομένα, παράγοντες που απαντώνται στα πανεπιστημιακά ιδρύματα όπως, η παροχή δωρεάν σύνδεσης στο διαδίκτυο, η δυνατότητα χρήσης ηλεκτρονικών μέσων, η αδυναμία εξυπηρέτησης όλων των αιτημάτων για συμβουλευτική υποστήριξη λόγω του υπέρμετρου φόρτου συνδέονται άμεσα με την παρουσία περιπτώσεων ηλεκτρονικού εκφοβισμού ανάμεσα στους φοιτητές (American Education Research Association, 2013; Sullivan, 2016).

Εφαλτήριο για την διεξαγωγή ερευνών που να εξετάζουν το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε φοιτητικό πληθυσμό αποτέλεσε η ραγδαία αύξηση της χρήσης του διαδικτύου από τον συγκεκριμένο πληθυσμό. Ακόμη, η είδηση της αυτοκτονίας ενός 18χρονου φοιτητή, του Tyler Clementi, ο οποίος έπεσε θύμα ηλεκτρονικού εκφοβισμού από τον συγγάτοικο που δημοσίευσε ένα βίντεο με προσωπικές στιγμές του Tyler με ένα άλλο αγόρι, οδήγησε στην ανάγκη διερεύνησης του εκφοβισμού στον κυβερνοχώρο (Brody & Vangelisti, 2016; Baldasare et al, 2012). Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί έως τώρα σε φοιτητές/ήτριες, εξετάζοντας την εμπλοκή τους σε εκφοβιστικές ενέργειες μέσω του διαδικτύου, βασίστηκαν σε δεδομένα που έλαβαν από φοιτητές/ήτριες που φοιτούν, κατά κύριο λόγο, σε ανθρωπιστικές, πολυτεχνικές και σχολές υγείας (π.χ., Anand et al., 2018).

Με βάση τον περιορισμένο αριθμό ερευνών που εξετάζουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό σε δείγμα φοιτητών/ριών, φαίνεται ότι στην Αμερική και στον Καναδά ένα ποσοστό που κυμαίνεται από 5% ως 25% φοιτητών/ριών έχουν υπάρξει θύματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε διάστημα ενός χρόνου (Crosslin & Crosslin, 2014; Faucher et al., 2014; Martinez-Monteagudo et al., 2020; Webber & Ovedovitz, 2018; Zalaquett & Chatters, 2014). Ομοίως, στο ίδιο γεωγραφικό πλαίσιο, το ποσοστό φοιτητών/ριών που έχει λάβει το ρόλο του θύτη κυμαίνεται από 2% έως 26% (Condeza, Gallardo, & Pérez, 2018; Crosslin & Crosslin, 2014; Turan et al., 2011; Zalaquett & Chatters, 2014). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ένα ποσοστό από 19% έως 41% των φοιτητών/ητριών δήλωσαν ότι έχουν βρεθεί στην θέση του θύματος σε ένα, τουλάχιστον, περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Martínez-Monteagudo, 2020). Ακόμη, στην Σαουδική Αραβία, η έκταση ηλεκτρονικού εκφοβισμού ανάμεσα στους φοιτητές/ήτριες αγγίζει το 30%, ενώ στην Ιορδανία και στον Λίβανο το ποσοστό είναι κατά μέσο όρο στο 50% (Al-Bitar et al. 2013; Al-Harbi 2013; Khamis 2015).

Επιπρόσθετα, εντοπίστηκε κι ένα ποσοστό φοιτητών/ριών της τάξεως του 28%, το οποίο δεν έχει το ίδιο την εμπειρία του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, ωστόσο γνωρίζει άτομο το οποίο έχει βιώσει μία τέτοια εμπειρία (Simmons et al., 2016).

Μολονότι, τα δεδομένα ερευνών για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό στους φοιτητές/ήτριες προέρχονται, κατά κύριο λόγο, από το εξωτερικό, υπάρχουν διαθέσιμες και μερικές έρευνες οι οποίες εξέτασαν το ζήτημα έχοντας ως δείγμα Έλληνες φοιτητές/ήτριες. Οι Kokkinos και Antoniadou (2019) αναγνωρίζουν την απουσία ικανοποιητικού αριθμού ερευνών που διερευνούν την εμπλοκής των φοιτητών στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό και στην θυματοποίηση. Πιο αναλυτικά, από τις υπάρχουσες έρευνες υποδεικνύεται ότι τα ποσοστά των Ελλήνων φοιτητών/ριών που έχουν εμπλακεί είτε ως θύτες είτε ως θύματα σε περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού, αγγίζουν το 13% (Giovazolias & Malikiysi-Loizos, 2016) και το 35%, αντίστοιχα (Kritsotakis et. al., 2015; Τουλούπης & Αθανασιάδου, 2020).

Επιπρόσθετα, τα ευρήματα που προέκυψαν από μία έρευνα με δείγμα Έλληνες φοιτητές/ήτριες από τέσσερα πανεπιστημιακά ιδρύματα της Ελλάδας, κατέληξε ότι σχεδόν το 60% των συμμετεχόντων/ουσών έχουν διαδραματίσει κάποιον ρόλο σε ένα περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι πάνω από το 50% φοιτητών/ριών δεν θυματοποιείται μόνο αλλά αντίστοιχα, άλλες φορές, υιοθετεί τον ρόλο του θύτη (Kokkinos et al., 2014). Ακόμη, σε μια ελληνική έρευνα καθίσταται σαφές ότι εκτός από τον ρόλο του θύτη και του θύματος, το 30% των συμμετεχόντων/ουσών φοιτητών/ριών δεν έχει υιοθετήσει το ίδιο έναν από τους ρόλους, ωστόσο γνωρίζει άτομο που να έχει βρεθεί στην θέση του θύματος (Giovazolias & Malikiysi-Loizos, 2015). Τέλος, έχει αποδειχθεί ότι οι Έλληνες φοιτητές/ήτριες δεν βιώνουν σε τόσο μεγάλο βαθμό περιστατικά ηλεκτρονικής βίας σε σύγκριση με τους φοιτητές/ήτριες σε άλλες Ευρωπαϊκές πόλεις (Γουντσίδου, 2008, όπ. αναφ. στο Συγκολλίτου & συν., 2010; Kokkinos et al., 2014).

1.2 Ο ρόλος των παρατηρητών/μαρτύρων στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό

Όπως στον παραδοσιακό εκφοβισμό, έτσι και στα περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού εκτός από τον θύτη και το θύμα, ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζουν οι παρατηρητές ή μάρτυρες των συμβάντων αυτών (Mishna et al., 2010). Ωστόσο, στην διεθνή βιβλιογραφία έχει δοθεί έμφαση κατά κύριο λόγο στα θύματα και στους θύτες του ηλεκτρονικού εκφοβισμού κι όχι τόσο στους παρατηρητές ή μάρτυρες του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Abaido, 2020; Francisco et al., 2015). Σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου «παρατηρητής εκφοβισμού», οι Polanin και συνεργάτες (2012) αναφέρουν ότι πρόκειται για κάθε άτομο το οποίο γίνεται μάρτυρας ενός εκφοβιστικού επεισοδίου, υιοθετώντας είτε ενεργητικό/υποστηρικτικό είτε παθητικό. Πιο συγκεκριμένα, για τους μάρτυρες ή παρατηρητές ηλεκτρονικού εκφοβισμού, οι Hayashi και Tahmasbi (2021,2022) και Shultz και συνεργάτες (2014) υποστήριξαν ότι πρόκειται για τα άτομα τα οποία δύνανται να εντοπίσουν και να μεσολαβήσουν σε ένα περιστατικό εκφοβισμού στον κυβερνοχώρο.

Αναφορικά με τις έρευνες για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό στους εφήβους, οι μάρτυρες ή παρατηρητές διαδραματίζουν εξίσου πρωταγωνιστικό ρόλο με εκείνον του θύτη και του θύματος (Macaulay et al., 2022). Καθώς η χρήση του διαδικτύου είναι ευρεία, ένας μεγάλος αριθμός ανθρώπων τυγχάνει να είναι παρών στα περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού, σε αντίθεση με τον παραδοσιακό εκφοβισμό, κι έτσι ο ρόλος τους καθίσταται καθοριστικής σημασίας (Allison et al., 2016; Brody & Vangelisti, 2016) Πιο συγκεκριμένα, διερευνώντας τον ρόλο των παρατηρητών ή μαρτύρων στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ανάμεσα σε εφήβους και μαθητές, έχει βρεθεί ότι τείνουν σε ένα μεγάλο ποσοστό (50-90%) να αγνοούν το γεγονός ή να υιοθετούν μία καθ' όλα παθητική στάση (Barlińska et al., 2013; Holfeld, 2014; Pabian et al., 2016; Sarmiento et al., 2019; Song & Oh, 2018). Ωστόσο, από την άλλη μεριά, σύμφωνα με τα ευρήματα άλλων ερευνητών, οι έφηβοι και οι έφηβες παρατηρητές ή μάρτυρες ηλεκτρονικού εκφοβισμού επιδεικνύουν υποστηρικτική συμπεριφορά προς τα διαδικτυακά θύματα (DeSmet et al., 2012; DeSmet et al., 2014; Ereygers et al., 2016; Macaulay et al., 2022; Macháčková et al., 2015a) Επομένως, είναι έκδηλη η αντιφατική εικόνα που διαμορφώνεται αναφορικά με τον ρόλο των παρατηρητών ή μαρτύρων μεταξύ των εφήβων.

Ταυτόχρονα, μολονότι η έρευνα για τους παρατηρητές ή μάρτυρες ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι εκτενέστερη σε αντίθεση με αυτήν στους

φοιτητές/ήτριες, από τον περιορισμένο αριθμό ερευνών στην πληθυσμιακή αυτή ομάδα, φαίνεται πως η στάση και αυτών ποικίλει. Έτσι, όταν και οι φοιτητές/ήτριες βρίσκονται στην θέση του μάρτυρα ή παρατηρητή ηλεκτρονικού εκφοβισμού, άλλοτε στέκονται υποστηρικτικά προς το θύμα (Balakrishnan, 2018; Henson et al., 2020; Obermaier et al., 2016) κι άλλοτε αδιαφορούν πλήρως για αυτό (Byers & Cerulli, 2021, Gahagan et al., 2016). Τα διαθέσιμα ευρήματα, ωστόσο, προέρχονται αποκλειστικά από το εξωτερικό καθώς παρόμοιες έρευνες είναι απύσες στο ελληνικό πλαίσιο (Sarmiento et al., 2019). Συνεπώς, όπως και στους εφήβους, έτσι και στους φοιτητές/ήτριες δεν είναι ξεκάθαρος ο ρόλος των παρατηρητών ή μαρτύρων ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Στα πλαίσια έρευνας για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό προκύπτουν κάποιιοι λόγοι που φαίνεται να είναι κοινοί ανάμεσα στους παρατηρητές και οι οποίοι τους κατευθύνουν στην μη παρέμβαση τους σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Αναλυτικότερα, οι λόγοι αυτοί αφορούν τον φόβο των παρατηρητών να μην χάσουν κάποια οφέλη που τους προσδίδει η τεχνολογία όπως και η απουσία εμπειρίας και γνώσεων αναφορικά με την φύση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Hinduja & Patchin, 2008; Holfeld, 2014; Kraft, 2011; Wong-Lo, 2009). Αντίθετα, έχει αποδειχθεί ότι όταν οι παρατηρητές είναι λίγοι, αυξάνεται η αίσθηση ευθύνης των ατόμων και είναι πιθανότερο να παρέμβουν, γεγονός που ερμηνεύεται με βάση το φαινόμενο της επίδρασης των παρευρισκομένων (bystander effect) (Darley & Latané, 1968). Οι Darley και Latané (1968) εισήγαγαν το φαινόμενο της επίδρασης των παρευρισκομένων (bystander effect), σύμφωνα με το οποίο οι άνθρωποι εμφανίζουν μικρότερες πιθανότητες να προσφέρουν βοήθεια και να δείξουν ενδιαφέρον για μία κατάσταση έκτακτης ανάγκης που εκτυλίσσεται μπροστά τους όταν είναι παρόντες κι άλλοι πολλοί άνθρωποι στο περιστατικό.

Εν κατακλείδι, δεδομένης της ιδιαιτερότητας της ηλικιακής περιόδου της αναδυόμενης ενηλικίωσης η οποία διαφέρει σε αρκετά ποιοτικά χαρακτηριστικά από την εφηβική περίοδο, κρίνεται επιτακτική η περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου των παρατηρητών μεταξύ των φοιτητών/ριών καθίσταται επιτακτική η ανάγκη μελέτης του ρόλου των μαρτύρων ή παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού που εντάσσονται στον φοιτητικό πληθυσμό καθώς η ηλικιακή αυτή περίοδος αποτελεί μία μεταβατική φάση για τους νέους. Έτσι, θα διευκολυνθεί η διαδικασία εξαγωγής μοτίβων αναφορικά με τις προθέσεις τους και τις αντιδράσεις τους όταν τυγχάνει να είναι παρόντες σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

1.3 Κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα και ηλεκτρονικός εκφοβισμός

1.3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας

Η θεωρία αυτο-αποτελεσματικότητας του Bandura (1986, 1997) αποτελεί μία από τις σημαντικές θεωρίες της ψυχολογίας, αναφορικά με τις ατομικές διαφορές που απαντώνται στους ανθρώπους. Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας ορίζεται ως «οι κρίσεις των ανθρώπων για τις δυνατότητές τους να οργανώσουν και να εκτελούν προγράμματα δράσης που απαιτούνται για την αντιμετώπιση μελλοντικών καταστάσεων» (Bandura, 1982; Bandura, 1986, σ. 391; Bandura, 1995, σ. 2) και αποτελείται από τρεις διαστάσεις, την κοινωνική, την συναισθηματική και την ακαδημαϊκή (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2004).

Ωστόσο, εκτός από τον γενικό όρο της αυτο-αποτελεσματικότητας, ιδιαίτερα σημαντική είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα που αφορά σε κοινωνικό επίπεδο (Hossain et al., 2021). Πρόκειται για μια πτυχή της αυτο-αποτελεσματικότητας η οποία είναι μερικώς υποδιερευνημένη (Muris, 2001). Οι Smith και Betz (2000) ήταν από τους πρώτους ερευνητές οι οποίοι μελέτησαν την κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα στους ενήλικες. Η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με τον κοινωνικό περίγυρο και την αλληλεπίδραση μέσα σε αυτόν και είναι καθοριστική για την διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αφορά, ακόμη, την ικανότητα που εκλαμβάνουν ότι διαθέτουν οι άνθρωποι για σύναψη και διατήρηση υποστηρικτικών διαπροσωπικών σχέσεων στο πέρας της ζωής τους (Anderson & Betz, 2001; Caprara et al., 2010). Επιπλέον, η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα βοηθά ώστε οι άνθρωποι να βιώνουν ηπιότερα τις στρεσογόνες περιόδους της ζωής τους αλλά και να μην νιώσουν το αίσθημα της μοναξιάς (Barchia & Bussey, 2010; Lin & Betz, 2009).

Έχει αποδειχθεί ότι διάφορες εκφάνσεις της ζωής σχετίζονται άμεσα με την έννοια της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας. Έτσι, οι Wright και Perrone (2010) διατύπωσαν ότι η ικανοποίηση από την ζωή επηρεάζεται από την κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα, όπως και η εμφάνιση κατάθλιψης (e.g., Wei et al., 2005) αλλά και η προσαρμογή σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο (e.g., Lin & Betz, 2009). Επιπλέον, σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών που διεξήγαγαν οι Fan et al. (2010) και οι Fan et al. (2012) συνέδεσαν την κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα με την ατομική και συλλογική αυτοεκτίμηση, την υποκειμενική ευημερία και την αποτίμηση της κοινωνικής επάρκειας από συνομήλικους. Τέλος, τα χαμηλά επίπεδα κοινωνικής

αυτο-αποτελεσματικότητας συσχετίζονται με το άγχος και το στρες (Moeini et al., 2008) ενώ τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας παρακινούν το άτομο να διαμορφώσει κίνητρα (Genc, 2016; Bedel, 2016).

1.3.2 Ο ρόλος της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό

Ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό έχει διερευνηθεί, κατά κύριο λόγο, στην περίοδο της εφηβείας, καθώς αποτελεί συχνό φαινόμενο σε αυτήν την ηλικιακή περίοδο (Bingöl, 2018). Το υπάρχον ερευνητικό πλαίσιο διερευνά τον ρόλο της αυτό-αποτελεσματικότητας τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα εκφοβισμού στον κυβερνοχώρο. Έτσι, όσον αφορά την σύνδεση αυτού του παράγοντα πλαισίου με τον ρόλο του θύτη, τα ευρήματα της πλειονότητας των ερευνών συγκλίνουν στην άποψη ότι όσο χαμηλή είναι η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα που διαθέτει ένας άνθρωπος τόσο πιο πιθανό είναι να αναπτύξει εκφοβιστική συμπεριφορά στο διαδίκτυο αλλά και το αντίστροφο (Peker, 2021). Από την άλλη, αναφορικά με την σύνδεση της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας και της θυματοποίησης στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, οι Olenik-Shemesh και Heiman (2017) επικέντρωσαν τον ερευνητικό τους σχεδιασμό στην διερεύνηση της σύνδεσης αυτής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα χαμηλά επίπεδα του παράγοντα αυτού προβλέπουν την θυματοποίηση των εφήβων στον κυβερνοχώρο. Επομένως, η κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζει τόσο την δράση των θυτών όσο και το ενδεχόμενο να πέσει κάποιος θύμα ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Ωστόσο, εκτός από την σύνδεση μεταξύ του επιπέδου κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας και της θυματοποίησης, έχουν διενεργηθεί έρευνες που πραγματεύονται το ενδεχόμενο αυτός ο ενδοατομικός παράγοντας να προβλέπει τον ρόλο των παρατηρητών (π.χ. Patrick et al., 2019). Όπως έχει προκύψει από μελέτες, οι έφηβοι που χαρακτηρίζονται από κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα, είναι πιθανότερο να επιδείξουν προκοινωνική συμπεριφορά έναντι στον εκφοβισμό (Gini et al. 2008; Wentzel 2014). Στην Κίνα, οι Patrick και συνεργάτες (2019) εξέτασαν το ενδεχόμενο η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα να προβλέπει την υποστηρικτική αντίδραση των παρατηρητών ή μαρτύρων στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Ανάμεσα στα συμπεράσματά τους οι ερευνητές διαπιστώνουν ότι οι έφηβοι που χαρακτηρίζονται από κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα διατηρούν μία λιγότερο παθητική στάση όταν γίνονται μάρτυρες ή παρατηρητές εκφοβιστικού επεισοδίου στο διαδίκτυο. Τέλος, οι Yang και Gao (2022) αντίστοιχα κατέληξαν στο γεγονός ότι η

εκδήλωση παθητικής στάσης από τους εφήβους απέναντι στο εκφοβιστικό περιστατικό οφείλεται στην απουσία κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας στο άτομο. Σε αντίθεση με την εκτενή διερεύνηση του ρόλου της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας στους εφήβους παρατηρητές ηλεκτρονικού εκφοβισμού, τα δεδομένα που αφορούν τον ρόλο του παράγοντα αυτού στους παρατηρητές που ανήκουν σε φοιτητικό πληθυσμό είναι απόντα. Οι Clark και Bussey (2020) έκαναν μία απόπειρα διερεύνησης της σχέσης μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας και τον ρόλο των παρατηρητών στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό αλλά δεν επικεντρώθηκαν στην κοινωνική της διάσταση.

Συμπερασματικά, μολονότι το ερευνητικό πλαίσιο για την κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα και τον ρόλο της στο ηλεκτρονικό εκφοβισμό είναι αρκετά περιορισμένο, εξάγονται κάποια προκαταρκτικά συμπεράσματα. Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών αυτών, ο συγκεκριμένος αυτός παράγοντας που σχετίζεται με πλαίσιο λειτουργεί προστατευτικά στα άτομα τόσο για να μην δράσουν ως θύτες ηλεκτρονικού εκφοβισμού όσο και για να μην επιτρέψουν σε κανέναν να τους εκφοβίσει. Επιπροσθέτως, όπως προκύπτει αποκλειστικά από τις έρευνες σε εφηβικό πληθυσμό, η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέεται με υιοθέτηση προκοινωνικής συμπεριφοράς από τους παρατηρητές ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

1.4 Αυτοεκτίμηση και ηλεκτρονικός εκφοβισμός

1.4.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση αυτοεκτίμησης

Η έννοια της αυτοεκτίμησης αποτελεί μία δημοφιλή κατασκευή της επιστήμης της ψυχολογίας, η οποία έχει διατηρήσει διαχρονικά τον χαρακτήρα της ακόμη κι αν έχει διερευνηθεί από πλήθος ερευνητικών εγχειρημάτων. Είναι γεγονός ότι, επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες, αποτελώντας, αντικείμενο, που εγείρει θέματα προς διερεύνηση μεταξύ των ερευνητών (Donnellan et al., 2015; Παπάνης, 2011). Κατά κύριο λόγο, η αυτοεκτίμηση αντανακλά το πως εκτιμάει ένας άνθρωπος την αξία του. Ωστόσο, μέχρι την προηγούμενη δεκαετία ο επακριβής ορισμός της αποτέλεσε δύσκολο έργο (Wells & Marwell, 1976; Wylie, 1979). Ο Rosenberg (1986) επεσήμανε ότι ο όρος αυτοεκτίμηση συμπεριλαμβάνει τόσο την θετική όσο και την αρνητική εκτίμηση στην οποία προβαίνει ένα άτομο για τον εαυτό του (Coleman & Hendry, 1999). Σχετίζεται, ακόμα, και με την αίσθηση που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του και κατ' επέκταση με την αυτοαντίληψη (Παπάνης, 2004, σελ. 25; Παπάνης, 2011). Επιπλέον, αφορά αξιολογική πτυχή του ατόμου καθώς ο όρος αυτοεκτίμηση εξαρτάται από την αξιολόγηση διαστάσεων του εαυτού του (Παπάνης, 2011). Ο James (όπ. αναφ. στο Μακρή – Μπότσαρη, 2000, σελ. 224), μέσω μαθηματικής προσέγγισης, εισήγαγε ένα κλάσμα που εξηγεί την έννοια της αυτοεκτίμησης. Πιο συγκεκριμένα, στο κλάσμα αυτό τον αριθμητή αποτελεί το σύνολο των επιτυχιών ενώ τον παρονομαστή το σύνολο των επιδιώξεων ή φιλοδοξιών του και από το πηλίκο του κλάσματος αυτού προκύπτει η αυτοεκτίμηση του ατόμου.

Μια διχογνωμία που προκύπτει αναφορικά με την αυτοεκτίμηση αφορά την διάσταση της η οποία διακρίνεται σε γνωστική και σε συναισθηματική. Στο ενδεχόμενο η αυτοεκτίμηση να έχει γνωστική διάσταση, σημαντικό ρόλο για την κατανόηση της διάστασης αυτής διαδραματίζει το γνωσιακό ερμηνευτικό μοντέλο (Crocker & Wolfe, 2001) σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων γίνονται σε γνωστικό επίπεδο στο εγκέφαλο κι έτσι προκύπτουν τα αντίστοιχα συναισθήματα. Έτσι, προκύπτει ότι ο κάθε άνθρωπος αυτό-αξιολογείται διαφορετικά με βάση την κοινωνική σύγκριση, έχοντας αυτό ως αποτέλεσμα να προκύπτουν διαφορές στην αυτοεκτίμηση ανάμεσα στους ανθρώπους (Blaine & Crocker, 1993). Αναφορικά με την συναισθηματική διάσταση της αυτοεκτίμησης,

αυτή εμφανίζεται από τα πρώτα χρόνια στο άτομο καθώς αφορά την αντίδραση του στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα και διαμορφώνεται από τον τρόπο βίωσης εμπειριών με αρνητικό πρόσημο (Παπάνης, 2011).

Η αυτοεκτίμηση, εκτός από γνωστική και συναισθηματική, διαχωρίζεται και σε ενδοπροσωπική και σε διαπροσωπική. Η ενδοπροσωπική προσέγγιση αφορά την αίσθηση των ανθρώπων για το αν αποδίδουν ικανοποιητικά σε αυτό που στοχεύουν να φέρουν εις πέρας (Von Soest et al., 2016). Η διαπροσωπική διάσταση της αυτοεκτίμησης, από την άλλη, επηρεάζεται από την αντίληψη των άλλων ανθρώπων. Πιο αναλυτικά, πρόκειται για την εσωτερίκευση των απόψεων των «σημαντικών άλλων» αλλά και γενικότερα του κοινωνικού περιγύρου σχετικά με τις κρίσεις που κάνουν για το άτομο οι οποίες δομούν την αυτοεκτίμησή του (Craib, 2011; Gentile et al., 2009; Μακρή-Μπότσαρη, 2000). Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζονται από θετικά γνωρίσματα, όπως αυξημένο σεβασμό του εαυτού τους, σε αντίθεση με τα άτομα που εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και προκύπτουν γνωρίσματα όπως έλλειψη αυτοπεποίθησης (Palermi et al., 2017).

Κατά την περίοδο της ενήλικης ζωής, η έννοια της αυτοεκτίμησης αποκτά μία άλλη βαρύτητα σε σχέση με αυτή που είχε κατά την παιδική και εφηβική ηλικία του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, ένας ενήλικας έρχεται αντιμέτωπος με ποικίλες καταστάσεις στην καθημερινότητά του τις οποίες πρέπει να αντιμετωπίσει μόνος του. Μέσα από αυτή την πρόκληση αντιλαμβάνεται καλύτερα την αυτοεκτίμηση του καθώς αποκτά μία καθαρή εικόνα της λειτουργίας των κοινωνικών του επαφών και προβλέπει τα απότοκα των πράξεων του (Λεονταρή, 1996; Παπάνης, 2004). Ακόμη, ο ενήλικας είναι σε θέση να σκεφτεί και να στοχεύσει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων ώστε να φέρει εις πέρας διάφορες πτυχές της ζωής του όπως τις υποχρεώσεις του που προκύπτουν από την εργασία του και από το οικογενειακό του περιβάλλον. Συνεπώς, δύναται να καθορίσει το επίπεδο αυτοεκτίμησης που θα υιοθετήσει ανάλογα με τις επιλογές που θα κάνει, έχοντας την δυνατότητα, ακόμη, και να την επαυξήσει με τις ανάλογες συμπεριφορές (Παπάνης, 2004).

1.4.2. Ο ρόλος της αυτοεκτίμησης στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό

Ο ρόλος της αυτοεκτίμησης στην εμπλοκή στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό έχει διερευνηθεί από διάφορες μελέτες. Διαχρονικά, τα ευρήματα των μελετών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα της θυματοποίησης στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό τόσο στους εφήβους

(Brewer & Kerslake, 2015; Brighi et al., 2012; Cenat et al., 2014; Chang et al., 2013; Hinduja & Patchin, 2010; Palermi, 2017; Perren et al., 2010; Tsaousis, 2016) όσο και στον φοιτητικό πληθυσμό (Ding et al., 2018; Xu, 2016). Φαίνεται πως ο ενδοατομικός αυτός παράγοντας καθιστά το άτομο πιο δυναμικό και συνειδητοποιημένο κι έτσι έχει λιγότερες πιθανότητες να βρεθεί στην θέση του θύματος ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Egan & Perry, 1998). Ακόμη, σύμφωνα με την θεωρία του κοινωνικού δεσμού, οι ατομικές συμπεριφορές είναι λιγότερο πιθανό να συμμορφώνονται με τους κοινωνικούς κανόνες, καθώς η απουσία αυτοεκτίμησης υπονομεύει τους κοινωνικούς δεσμούς, γεγονός που οδηγεί σε διαδικτυακό εκφοβισμό (Donnellan et al., 2005). Τέλος, αρνητική σχέση εντοπίζεται και μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της εμπλοκή τους των εφήβων ως θύτες στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (Kowalski & Limber, 2013; Patchin & Hinduja, 2010).

Από την άλλη μεριά, κάποιοι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, στους φοιτητές η αυτοεκτίμηση προβλέπει θετικά την υιοθέτηση του ρόλου του δράστη του εκφοβισμού (Brack & Caltabiano, 2014; Healy, 2013). Συγκεκριμένα, σε σχετική έρευνα στην Αυστραλία προκύπτει ότι η αυτοεκτίμηση συσχετίζεται θετικά με την υιοθέτηση του ρόλου του δράστη από τους φοιτητές (Bussey et al., 2015). Οι Baumeister και συνεργάτες (1996) εισήγαγαν την θεωρία του απειλούμενου εγωισμού, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι που διαθέτουν μία ισχυρή προδιάθεση ευμενούς αξιολόγησης του εαυτού τους διαθέτουν γνωρίσματα όπως την αίσθηση ότι είναι ανώτεροι, αποσύνδεση από την πραγματικότητα και παράλληλα μία ευαλωτότητα η οποία τους ωθεί να αναπτύσσουν άμυνες για τον εαυτό τους. Διαθέτοντας αυτά τα χαρακτηριστικά, οι άνθρωποι εμπλέκονται στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, με απώτερο σκοπό την εκ νέου επιβεβαίωση της αυτοεκτίμησής τους.

Αναφορικά με τον ρόλο της αυτοεκτίμησης στην τάση παρέμβασης των παρατηρητών ή μαρτύρων, τα περισσότερα ευρήματα αφορούν στον παραδοσιακό εκφοβισμό και διαπιστώνουν την θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και στην παρέμβαση των εφήβων (Doumas et al., 2022; Friesz, 2015; Midgett et al., 2016; Yang & Kim, 2017). Αντίθετα, οι αντίστοιχες μελέτες για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό είναι αισθητά πιο περιορισμένες. Χαρακτηριστικά, έρευνα μετα-ανάλυσης διαπιστώνει ότι υπάρχει θετική προβλεπτική σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών/ριών και της παρέμβασής τους ως παρατηρητές ηλεκτρονικού εκφοβισμού

(Panumaporn et al., 2020). Τέλος, οι Balakrishnan και Fernandez (2018) είναι οι μόνοι, έως τώρα, οι οποίοι διερεύνησαν την επίδραση της αυτοεκτίμησης στην τάση παρέμβασης των φοιτητών/ριών παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα άτομα με αυτοεκτίμηση εκδηλώνουν αισθήματα λύπης και στεναχώριας για το θύμα όπως και την τάση για υποστήριξη αυτού.

Συνεπώς, τα διαθέσιμα ευρήματα για τον ρόλο της αυτοεκτίμησης στον ρόλο των παρατηρητών φοιτητών/ριών σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι εξαιρετικά περιορισμένα και ειδικά στην ελληνική βιβλιογραφία. Ταυτόχρονα, λόγω των αναπτυξιακά διαφορετικών χαρακτηριστικών των αναδυόμενων ενηλίκων (φοιτητών/ριών) συγκριτικά με τους εφήβους, τα αντίστοιχα ευρήματα από τον εφηβικό πληθυσμό δεν μπορούν να οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με τον ρόλο της αυτοεκτίμησης των φοιτητών/ριών στην τάση τους για την παρέμβαση σε περιστατικά ηλεκτρονικής θυματοποίησης.

1.5 Φύλο και παρέμβαση παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Είναι γεγονός ότι υπάρχει μία αντιφατική εικόνα αναφορικά με τον ρόλο που διαδραματίζει το φύλο ως προς την παρέμβαση των παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, από την μια πλευρά, μια μερίδα ερευνών υποστηρίζει ότι το φύλο αποτελεί έναν παράγοντα που διαμορφώνει την τάση παρέμβασης των παρατηρητών ενώ, από την άλλη πλευρά, άλλες έρευνες δεν υποστηρίζουν ότι υπάρχει διαφοροποίηση στην τάση παρέμβασης των παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού βάσει αυτού του δημογραφικού χαρακτηριστικού.

Οι Amar και συνεργάτες (2014) και οι Herry και συνεργάτες (2021) κατέληξαν ότι οι άνδρες φάνηκε να υιοθετούν περισσότερο αδιάφορη στάση σε αντίθεση με τις γυναίκες οι οποίες ήταν πιθανότερο να υποστηρίξουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα θύματα εκφοβισμού. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την μελέτη των Herry και Mulvey (2022) οι οποίοι επιβεβαιώνουν ότι τόσο στον παραδοσιακό εκφοβισμό όσο και στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό οι το γυναικείο φύλο σε φοιτητικό και εφηβικό πληθυσμό τείνει να επιδεικνύει περισσότερο υποστηρικτική στάση απέναντι το θύμα, συγκριτικά με το ανδρικό φύλο (Campbell et al., 2020; Olenik-Shemesh et al., 2015). Όπως υποστηρίζουν οι Jenkins και Nickerson (2017), οι οποίοι διερεύνησαν την τάση παρέμβασης των παρατηρητών ή μαρτύρων παραδοσιακού εκφοβισμού, η ικανότητα που διαθέτουν συνήθως τα κορίτσια για άμεση αναγνώριση μίας επείγουσας κατάστασης τις καθιστά πιο υποστηρικτικές προς το θύμα. Από την άλλη, ωστόσο, οι Macháčková και συνεργάτες (2013), οι Barlińska et al. (2013) και οι Van Cleemput και συνεργάτες (2014) δεν εντόπισαν καμία διαφοροποίηση ως προς το φύλο και την συμπεριφορά των έφηβων παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Μία πιθανή εξήγηση η οποία θα μπορούσε να αιτιολογεί την απουσία αποκρυσταλλωμένης εικόνας αναφορικά με τον ρόλο του φύλου στην παρέμβαση των παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού, είναι πιθανώς το γεγονός ότι στον κυβερνοχώρο κυριαρχεί η ανωνυμία κι έτσι δεν δύναται να είναι ξεκάθαρη η σύνδεση μεταξύ της συμπεριφοράς και του φύλου (Moxey & Bussey, 2019). Επιπλέον, η ασάφεια αυτή μπορεί να οφείλεται και στον έλεγχο διαφορετικών μεταβλητών μεταξύ των μελετών. Έτσι, οι Moxey και Bussey (2019) συμπέραναν ότι ο παράγοντας της ενσυναίσθησης, ο οποίος δεν μετρήθηκε στην έρευνά τους θα μπορούσε να ήταν αυτός που καθόρισε την διαφοροποίηση στην στάση των παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού κι όχι το φύλο. Συνεπώς, είναι φανερό ότι, έως τώρα, τα ευρήματα των

ερευνών δεν οδηγούν σε ένα σαφές βάσει φύλου δημογραφικό προφίλ κυρίως των φοιτητών/ριών που τείνουν να υιοθετούν έναν συγκεκριμένο τρόπο παρέμβασης σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

1.6 Σκεπτικό, σκοπός, στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Ανακεφαλαιώνοντας, διαπιστώνεται ότι η ερευνητική κάλυψη του ζητήματος της παρέμβασης των φοιτητών/ριών σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι ανεπαρκής τόσο στην διεθνή και ιδίως στην εγχώρια βιβλιογραφία οδηγώντας συχνά σε μια αντιφατική εικόνα. Ειδικότερα, σε κάποιες έρευνες διαπιστώνεται ότι οι παρατηρητές ηλεκτρονικού εκφοβισμού παρεμβαίνουν με υποστηρικτικό τρόπο ενώ σε άλλες συμπεραίνεται ότι οι παρατηρητές ηλεκτρονικού εκφοβισμού εκδηλώνουν μια παθητική στάση απέναντι σε σχετικά περιστατικά (Balakrishnan, 2018; Byers & Cerulli, 2021; Gahagan et al., 2016; Henson et al., 2020). Επιπροσθέτως, δεδομένου ότι ο ρόλος της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής αυτό-αποτελεσματικότητας σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού έχει διερευνηθεί σχεδόν αποκλειστικά σε σχέση με τους θύτες και τα θύματα, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα επισκόπησης της σχέσης μεταξύ των εν λόγω παραγόντων και της τάσης των φοιτητών/ριών για παρέμβαση σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Επιπλέον, στην υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία, συνήθως δίνεται περιορισμένη έμφαση στην κοινωνικο-οικολογική προσέγγιση του Bandura (1986), σύμφωνα με την οποία για την εκδήλωση μίας συμπεριφοράς, όπως αυτή των παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού, διαδραματίζουν ρόλο τόσο ενδοατομικοί (π.χ. αυτοεκτίμηση) όσο και παράγοντες σχετικοί με το πλαίσιο (π.χ. κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα) (Clark & Bussey, 2020). Επίσης, δεδομένης της αντιφατικής εικόνας των ευρημάτων σχετικά με το φύλο αλλά και της περιορισμένης διερεύνησης του δημογραφικού αυτού παράγοντα είναι αναγκαία η διερεύνηση του σε σχέση με τον τρόπο παρέμβασης των φοιτητών/ριών σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Campbell et al., 2020; Van Cleemput et al., 2014). Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί πως οι περισσότερες έρευνες που επικεντρώνονται στην τάση παρέμβασης των παρατηρητών στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό αξιοποιούν αποκλειστικά ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς κι όχι ένα υποθετικό σενάριο (βινιέτα) που αυξάνει την πιθανότητα απόσπασης πιο ρεαλιστικών απαντήσεων (Skilling, & Stylianides, 2020).

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της τάσης των φοιτητών/ριών για παρέμβαση απέναντι σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού καθώς και του ρόλου της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησής τους στην συγκεκριμένη τάση

παρέμβασης. Στο πλαίσιο των επιμέρους ερευνητικών στόχων επιδιώχθηκε η διερεύνηση:

(α) της τάσης των φοιτητών/ριών για παρέμβαση απέναντι σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

(β) της σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα και στην τάση παρέμβασης των φοιτητών/ριών.

(γ) της σχέσης ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και στην τάση παρέμβασης των φοιτητών/ριών.

(δ) του ρόλου του φύλου στην τάση παρέμβασης των φοιτητών/ριών.

Βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας αναμένονται τα εξής:

(α) Οι φοιτητές/ήτριες τείνουν να υιοθετούν κυρίως υποστηρικτική και υπεύθυνη στάση ως παρατηρητές απέναντι σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Υπόθεση 1) (π.χ., Bastiaensens et al., 2014; DeSmet et al., 2014; Holfeld, 2014; Macháčková et al., 2015a; Obermaier et al., 2016; Price et al., 2014).

(β) Η θετική προβλεπτική σχέση μεταξύ της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας των φοιτητών/ητριών και της τάσης τους για υποστηρικτική παρέμβαση και η αρνητική προβλεπτική σχέση μεταξύ της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας και της αδιαφορίας σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Υπόθεση 2) (π.χ. Clark & Bussey, 2020; Gini et al., 2008), και

(γ) Η θετική προβλεπτική σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των φοιτητών/ητριών και της τάσης τους για υποστηρικτική παρέμβαση σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού και η αρνητική προβλεπτική σχέση μεταξύ της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας και της αδιαφορίας (Υπόθεση 3) (Van Cleemput et al., 2014).

(δ) Το φύλο επηρεάζει την τάση παρέμβασης των παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού με τις φοιτήτριες να τείνουν να είναι πιο υποστηρικτικές και λιγότερο αδιάφορες προς το θύμα σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε σύγκριση με τους φοιτητές (Υπόθεση 4) (Campbell et al., 2020; Olenik-Shemesh et al., 2015).

2. Μέθοδος

2.1 Συμμετέχοντες/ουσες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 164 Έλληνες φοιτητές και φοιτήτριες από διάφορα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) αστικών και επαρχιακών περιοχών. Εξ αυτών 60 άτομα αποτέλεσαν το πιλοτικό δείγμα το οποίο ενσωματώθηκε στο δείγμα που συλλέχθηκε στην κυρίως φάση της έρευνας διαμορφώνοντας το παραπάνω συνολικό δείγμα. Η εν λόγω ενσωμάτωση έγινε καθώς κατά την πιλοτική έρευνα δεν υπήρξαν σχετικά ανατροφοδοτικά σχόλια εκ μέρους των φοιτητών/τριών που να υποδεικνύουν την ανάγκη τροποποίησης του ερωτηματολογίου. Ως προς το φύλο που δήλωσαν, οι 136 (82.9%) ήταν γυναίκες, οι 27 (16.5%) ήταν άνδρες κι 1 (0.6%) επέλεξε την επιλογή «Άλλο». Θα πρέπει να επισημανθεί πως η δυσανάλογη αριθμητικά κατανομή των συμμετεχόντων/ουσών/ουσών βάσει του φύλου τους οφείλεται στην γενικότερη τάση των γυναικών φοιτητριών να απαντούν συχνότερα σε ερωτηματολόγια ερευνών σε σύγκριση με τους άνδρες φοιτητές όπως και στο γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος της έρευνας φοιτούσε σε σχολές ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, που είναι κοινώς αποδεκτό ότι η πλειοψηφία των φοιτητών σε τέτοιες σχολές είναι γυναίκες (Borodulin et al., 2018). Ως προς την κατανομή τους ανά έτος σπουδών, οι περισσότεροι φοιτητές/ήτριες ήταν τεταρτοετείς (87 άτομα, 53%) και τριτοετείς (33 άτομα, 20.1%), ενώ μικρότερο ήταν το ποσοστό των φοιτητών/ριών που διένυαν το πρώτο (20 άτομα, 12.2%) και το δεύτερο έτος (12 άτομα, 7.3%) ή ακόμα και έτος μεγαλύτερο του τέταρτου (12 άτομα, 7.3%). Αναφορικά με την ηλικία των φοιτητών/ριών, το 6.7% ήταν 18 ετών, το 6.1% 19 ετών, το 11% 20 ετών, το 48,2% 21 ετών και το 15.8% 22 ετών. Τέλος, ένα 12% των φοιτητών/ριών κάλυπταν το ηλικιακό φάσμα μεταξύ 23 και 46 ετών (Μ.Ο. = 21.8 , Τ.Α. = 4.24).

2.2 Ερωτηματολόγιο

Για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς το οποίο, εκτός από τις δημογραφικές ερωτήσεις, περιλάμβανε τα εξής τρία κύρια μέρη:

Ερωτηματολόγιο αναφορικά με την παρέμβαση παρατηρητών στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (μέσω υποθετικού σεναρίου): Η μέτρηση του τρόπου παρέμβασης των παρατηρητών σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού πραγματοποιήθηκε με την παράθεση ενός σχετικού υποθετικού σεναρίου (βινιέτα) που διατυπώθηκε για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης (βλ. Παράρτημα). (Brody & Vangelisti, 2016; Darley & Latane, 1968; Rendsvig, 2014). Το σενάριο αναφέρεται σε ένα περιστατικό ηλεκτρονικής θυματοποίησης (προσβλητικά σχόλια σε φωτογραφία κάποιου ατόμου που δημοσιεύτηκε σε πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης), γεγονός το οποίο θεωρείται σύνηθες σε περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης που χρησιμοποιούν οι νεαροί ενήλικες (Brody & Vangelisti, 2016; Rendsvig, 2014). Με σκοπό να μην προκύψουν μεροληπτικές απαντήσεις στο σενάριο δεν προσδιορίστηκε το φύλο του περιγραφόμενου θύματος. Ακόμα, το θύμα στο υποθετικό σενάριο παρουσιάστηκε σαν να μην έχει άμεση προσωπική σχέση με τους/τις φοιτητές/ήτριες, ώστε να αναδειχθούν πιο ειλικρινείς απαντήσεις. Με βάση το σενάριο, κλήθηκαν οι μαθητές να απαντήσουν σε 12 δηλώσεις, οι οποίες αντικατόπτριζαν τρεις πιθανούς τρόπους αντίδρασης του θύματος ηλεκτρονικού εκφοβισμού: υπευθυνότητα (3 προτάσεις, λ.χ. «Νιώθω προσωπικά υπεύθυνος/η ως μέλος της ομάδας να κάνω κάτι για την κατάσταση»), υποστήριξη (5 προτάσεις, λ.χ. «Ακούω τι έχει να μου πει το άτομο που εκφοβίζεται») και αδιαφορία (4 προτάσεις, λ.χ. «Αγνοώ το γεγονός επειδή δεν είμαι σίγουρος/η ότι γνωρίζω όλες τις πληροφορίες σχετικά με αυτό») (Armstrong, 2015; Brody & Vangelisti, 2016; Obermaier et al., 2014). Όλες οι προτάσεις μεταφράστηκαν στα ελληνικά με την μέθοδο της ευθείας και αντίστροφης μετάφρασης. Οι συμμετέχοντες/ουσες απαντούν σε μία 5-βαθμη κλίμακα Likert (από 1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα). Όσο υψηλότερη είναι η συνολική βαθμολογία για κάθε διάσταση τόσο υψηλότερος είναι ο ανακλώμενος τρόπος της επιδιωκόμενης αντίδρασης.

Διάσταση κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας από την κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας (Self-efficacy Questionnaire - SEQ; Muris, 2001): Για την μελέτη της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας των φοιτητών/ριών αξιοποιήθηκε

στα ελληνικά (με την μέθοδο της ευθείας και αντίστροφης μετάφρασης) η ομώνυμη διάσταση της ευρύτερης κλίμακας αυτο-αποτελεσματικότητας («Self-efficacy Questionnaire – SEQ») του Muris (2001). Η συγκεκριμένη κλίμακα περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους, ωστόσο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε μόνο η διάσταση της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας που περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις (π.χ., «Πόσο εύκολα μπορείς να εκφράζεις τις απόψεις σας όταν άλλοι διαφωνούν μαζί σου;», «Πόσο εύκολα μπορείς να γίνεις εύκολα φίλος/η με τους άλλους;», «Πόσο εύκολα μπορείς να κάνεις μία συνομιλία με ένα άγνωστο άτομο;»). Οι ερωτήσεις απαντώνται σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (από 1 = *Καθόλου* έως 5 = *Πάρα πολύ*). Όσο υψηλότερη είναι η συνολική βαθμολογία για κάθε διάσταση τόσο υψηλότερος είναι ο ανακλώμενος τρόπος της επιδιωκόμενης αντίδρασης.

Κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg: Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούσε η σύντομη έκδοση της κλίμακας αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965) (Rosenberg Self-Esteem Scale). Πρόκειται για μια δημοφιλή κλίμακα σε παγκόσμιο επίπεδο η οποία διερευνά τον βαθμό αντίληψης της αυτοεκτίμησης του ατόμου για τον εαυτό του μέσω 10 ερωτήσεων-προτάσεων οι οποίες λαμβάνουν απαντήσεις βάσει μιας 4-βαθμης κλίμακας Likert (από 1 = *Συμφωνώ απόλυτα* έως 4 = *Διαφωνώ απόλυτα*) για τον παράγοντα της αυτοεκτίμησης. Όσο πιο υψηλή βαθμολογία πετυχαίνει ο ερωτώμενος στο ερωτηματολόγιο τόσο υψηλότερα είναι ο βαθμός της αυτοεκτίμησής του (Akbat & Gündüz, 2020). Τέλος, από τις 10 προτάσεις οι 5 χρήζουν αντίστροφης βαθμολόγησης.

2.3 Διαδικασία

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, αρχικά, εξασφαλίστηκε η σχετική άδεια από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της ηλεκτρονικής συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, το οποίο ήταν σε μορφή Google form και διήρκεσε από 12/2022 έως και 2/2023. Ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου κοινοποιήθηκε σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης (Instagram, Facebook). Στην αρχή, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε το έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης που περιείχε πληροφορίες αναφορικά με τον στόχο της έρευνας, την ανωνυμία των δεδομένων και την εθελοντική/εκούσια φύση της διαδικασίας. Έτσι, όσοι φοιτητές/ριες συναινούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα, προέβαιναν στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, η οποία διαρκούσε περίπου 10-15 λεπτά. Επιπλέον, η παραπάνω διαδικασία εφαρμόστηκε και κατά την πιλοτική φάση της έρευνας δίνοντας στους συμμετέχοντες την δυνατότητα να αποστείλουν στο email της ερευνήτριας τυχόν ανατροφοδοτικά σχόλια σχετικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων

2.4 Μέθοδοι ανάλυσης

Για τον έλεγχο των ψυχομετρικών ιδιοτήτων εφαρμόστηκε η ανάλυση σε κύριες συνιστώσες (Principal Component analysis) και ο δείκτης Cronbach α . Ακόμη, για τα περιγραφικά δεδομένα, και ιδίως για την αποτύπωση του βαθμού στον οποίο υιοθετείται ο εκάστοτε τρόπος παρέμβασης απέναντι στην ηλεκτρονική θυματοποίηση (Υπόθεση 1), αξιοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική. Ακολούθως, ελέγχθηκαν οι διμερείς σχέσεις μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών μέσω ανάλυσης συσχέτισης Pearson (Pearson r). Ακόμη, προκειμένου να ελεγχθεί ο προβλεπτικός ρόλος της κοινωνικής αυτό-αποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησης στις τάσεις για παρέμβαση (Υπόθεση 2 και η Υπόθεση 3 αντιστοίχως) εφαρμόστηκε η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης σε κάθε περίπτωση (Multiple Linear Regression). Τέλος, για την διερεύνηση της διαφοροποίησης του τρόπου με τον οποίο τείνουν να παρεμβαίνουν οι παρατηρητές στο σενάριο ηλεκτρονικού εκφοβισμού με βάση το φύλο (Υπόθεση 4) πραγματοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA).

3. Αποτελέσματα

3.1 Ψυχομετρικές ιδιότητες των κλιμάκων

Ερωτηματολόγιο αναφορικά με την παρέμβαση παρατηρητών στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (μέσω υποθετικού σεναρίου): Στο πλαίσιο ελέγχου της εννοιολογικής κατασκευής της συγκεκριμένης κλίμακας, αρχικά, εφαρμόστηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων, με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και με περιστροφή τύπου Varimax (KMO = .921, Bartlett Chi-square = 1342.232, $p < .001$). Αναδείχτηκαν τρεις παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 και σημαντική ερμηνευτική αξία (Πίνακας 1): Παράγοντας 1 = Ευθύνη, που εξηγούσε το 34.12% της συνολικής διακύμανσης, Παράγοντας 2 = Υποστήριξη, που εξηγούσε το 24.03% της συνολικής διακύμανσης, και Παράγοντας 3 = Αδιαφορία που εξηγούσε το 23.44% της συνολικής διακύμανσης. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για κάθε παράγοντα ξεχωριστά είναι: Παράγοντας 1 ($\alpha = .752$), Παράγοντας 2 ($\alpha = .721$) και Παράγοντας 3 ($\alpha = .766$). Οι συνάφειες (βάσει του συντελεστή συσχέτισης r του Pearson) της βαθμολογίας κάθε ερώτησης από κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου με το άθροισμα της βαθμολογίας των υπολοίπων ερωτήσεων του ίδιου παράγοντα κυμαίνονται από $r = .54$ έως $r = .83$ για τον Παράγοντα 1, από $r = .43$ έως $r = .55$ για τον Παράγοντα 2 και για τον Παράγοντα 3 από $r = .39$ έως $r = .58$.

Πίνακας 1. Ανάλυση παραγόντων του Ερωτηματολογίου αναφορικά με την παρέμβαση παρατηρητών στον ηλεκτρονικού εκφοβισμό

Προτάσεις/Δηλώσεις	Π1	Π2	Π3
1. Νιώθω ότι είναι καλύτερο να αναλάβω την ευθύνη και να σταματήσω αυτό που συμβαίνει αντί να περιμένω να παρέμβει κάποιος άλλος.	.701		
2. Νιώθω προσωπικά υπεύθυνος/η ως μέλος της ομάδας να κάνω κάτι για την κατάσταση.	.792		
3. Σκέφτομαι ότι παρόλο που υπάρχουν άλλα άτομα που μπορούν να βοηθήσουν, είναι καθήκον μου να σταματήσω την κατάσταση επειδή δεν μου αρέσει να βλέπω άλλους ανθρώπους να εκφοβίζονται.	.709		
4. Ακούω τι έχει να μου πει το άτομο που εκφοβίζεται		.584	
5. Παρηγορώ το άτομο που εκφοβίζεται με ένα χτύπημα στον ώμο ή μία αγκαλιά		.599	
6. Λέω στο άτομο που εκφοβίζεται πως αν χρειάζεται κάποιον να μιλήσει, είμαι εκεί για αυτό.		.711	
7. Λέω στο άτομο που εκφοβίζεται ότι λυπάμαι και ότι νιώθω άσχημα που βρίσκεται σε αυτή την κατάσταση.		.609	
8. Προσπαθώ να φτιάξω τη διάθεση του ατόμου που εκφοβίζεται.		.689	
9. Δεν δίνω σημασία σε ότι συμβαίνει. Το εν λόγω άτομο μπορεί να φροντίσει τον εαυτό του.			.554
10. Λυπάμαι για το άτομο που εκφοβίζεται, αλλά σκέφτομαι ότι εφόσον δεν παρεμβαίνει κάποιος άλλος μάλλον δεν είναι σημαντική υπόθεση, οπότε δε δίνω σημασία στο γεγονός.			.721
11. Νιώθω ότι είναι προς το συμφέρον μου να αποφύγω να εμπλακώ καθώς υπάρχουν ήδη άλλα άτομα που μπορούν να παρέμβουν.			.588
12. Αγνοώ το γεγονός επειδή είμαι σίγουρος/η ότι γνωρίζω όλες τις πληροφορίες σχετικά με αυτό.			.701

Σημείωση 1: Π1: Παράγοντας «Ευθύνη», Π2: Παράγοντας «Υποστήριξη», Π3: Παράγοντας «Αδιαφορία»

Διάσταση κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας από την κλίμακα αυτό αποτελεσματικότητας: Στο πλαίσιο ελέγχου της εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου, αρχικά, εφαρμόστηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών και με περιστροφή τύπου Varimax (KMO = .803, Bartlett Chi-square = 1982.309, $p < .001$). Αναδείχτηκε ένας παράγοντας με ιδιοτιμή > 1.0 και σημαντική ερμηνευτική αξία (Πίνακας 2): Παράγοντας 1 = Κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα, που εξηγούσε το 61% της συνολικής διακύμανσης. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας είναι $\alpha = .704$. Οι συνάφειες (βάσει του συντελεστή συσχέτισης r του Pearson) της βαθμολογίας κάθε ερώτησης από τον Παράγοντα του ερωτηματολογίου με το άθροισμα της βαθμολογίας των υπόλοιπων ερωτήσεων του ίδιου παράγοντα κυμαίνονται από $r = .55$ έως $r = .64$.

Πίνακας 2. *Ανάλυση παραγόντων της Διάστασης Κοινωνικής Αυτο-αποτελεσματικότητας από την Κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας*

Προτάσεις/Δηλώσεις	Π1
1. Πόσο εύκολα μπορείς να εκφράζεις τις απόψεις σου όταν οι άλλοι διαφωνούν μαζί σου;	.801
2. Πόσο εύκολα μπορείς να γίνεις φίλος/η με τους άλλους;	.798
3. Πόσο εύκολα μπορείς να κάνεις μία συνομιλία με ένα άγνωστο άτομο;	.588
4. Πόσο εύκολα μπορείς να συνεργαστείς αρμονικά με άλλα άτομα;	.592
5. Πόσο εύκολα μπορείς να πεις στους άλλους ότι κάνουν κάτι που δεν σου αρέσει;	.703
6. Πόσο εύκολα μπορείς να αναφέρεις ένα αστείο σε μία παρέα;	.783
7. Πόσο εύκολα καταφέρνεις να μένεις φίλος/η με τους άλλους;	.533
8. Πόσο εύκολα καταφέρνεις να αποτρέψεις καβγάδες με άλλα άτομα;	.803

Σημείωση 1: Π1:Παράγοντας «Κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα»

Κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg: Στο πλαίσιο ελέγχου της εννοιολογικής κατασκευής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, αρχικά, εφαρμόστηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων, με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών και με περιστροφή τύπου Varimax (KMO = .882, Bartlett Chi-square = 1554.099 , $p < .001$). Αναδείχτηκε ένας παράγοντας με ιδιοτιμή > 1.0 και σημαντική ερμηνευτική αξία (Πίνακας 3): Παράγοντας 1 = Αυτοεκτίμηση, που εξηγούσε το 65% της συνολικής διακύμανσης. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας είναι : Παράγοντας 1 ($\alpha = .709$). Οι συνάφειες (βάσει του συντελεστή συσχέτισης r του Pearson) της βαθμολογίας κάθε ερώτησης από τον Παράγοντα 1 του ερωτηματολογίου με το άθροισμα της βαθμολογίας των υπόλοιπων ερωτήσεων του ίδιου παράγοντα κυμαίνονται από $r = .44$ έως $r = .59$.

Πίνακας 3. Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων της Κλίμακας Αυτοεκτίμησης του Rosenberg και συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων

Προτάσεις/Δηλώσεις	Π1
1. Γενικά είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου.	.799
2. Μερικές φορές δεν είμαι καθόλου καλός/η.	.698
3. Νομίζω ότι σαν άτομο έχω κάποια καλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα.	.677
4. Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα τόσο καλά όσο και οι άλλοι άνθρωποι.	.552
5. Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά πράγματα για τα οποία θα μπορούσα να είμαι περήφανος/η.	.499
6. Αισθάνομαι άχρηστος/η μερικές φορές.	.599
7. Αισθάνομαι ότι είμαι ένα πρόσωπο που αξίζω, τουλάχιστον τόσο όσο οι άλλοι.	.673
8. Νομίζω ότι θα έπρεπε να έχω περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου.	.792
9. Το μόνο που σκέφτομαι είναι ότι είμαι αποτυχημένος/η.	.755
10. Έχω μία θετική στάση για τον εαυτό μου.	.689

Σημείωση 1: Π1:Παράγοντας «Αυτοεκτίμηση»

3.2 Τάση παρέμβασης παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού, Κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα και Αυτοεκτίμηση

Σχετικά με τις τάσεις παρέμβασης των παρατηρητών, και λαμβάνοντας υπόψη την πεντάβαθμη σχετική απαντητική κλίμακα, παρατηρούμε με εκφράστηκε σε βαθμό άνω του μέσου όρου μια στάση ευθύνης ($M.O. = 4.40$, $T.A. = .77$) και υποστήριξης ($M.O. = 4.43$, $T.A. = .59$) εκ μέρους των φοιτητών/ριών απέναντι στο σενάριο ηλεκτρονικής θυματοποίησης. Από την άλλη πλευρά, εκφράστηκε σε βαθμό κάτω του μέσου όρου μια στάση αδιαφορίας εκ μέρους τους ($M.O. = 2.08$, $T.A. = .77$).

Αναφορικά με την κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα και την αυτοεκτίμηση των φοιτητών/ριών, και λαμβάνοντας υπόψη την πεντάβαθμη και τετράβαθμη αντιστοίχως σχετική απαντητική κλίμακα, παρατηρείται πως οι εν λόγω μεταβλητές εκφράστηκαν σε βαθμό άνω του μέσου όρου ($M.O. = 3.72$, $T.A. = .57$ και $M.O. = 3.22$, $T.A. = .97$, αντιστοίχως).

3.3 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Διερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ των τριών τάσεων παρέμβασης των παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού (ευθύνη, υποστήριξη, αδιαφορία) και των παραγόντων της κοινωνικής αυτό-αποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησης (Πίνακας 4).

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στην υποστήριξη και την ευθύνη, την κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα και την ευθύνη αλλά και την κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα και την υποστήριξη. Επιπλέον, μεταξύ της αυτοεκτίμησης και των δύο μόνο τάσεων παρέμβασης, της ευθύνης και της αποστήριξης αλλά και μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής αυτό-αποτελεσματικότητας υπάρχουν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις. Αντιθέτως, διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην αδιαφορία και στις άλλες δύο τάσεις παρέμβασης (ευθύνη, υποστήριξη) όπως και ανάμεσα στην αδιαφορία και στους παράγοντες της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής αυτό-αποτελεσματικότητας.

Πίνακας 4. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Παράγοντες	Π1	Π2	Π3	Π4	Π5
1.Ευθύνη					
2.Υποστήριξη	.733**				
3.Αδιαφορία	-.521**	-.449**			
4.Κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα	.553**	.599**	-.588**		
5.Αυτοεκτίμηση	.433**	.394**	-.401**	.408**	

Σημείωση: ** $p < .01$

3.4 Ο ρόλος της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας και αυτοεκτίμησης στην τάση παρέμβασης των παρατηρητών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων πολυμεταβλητής γραμμικής παλινδρόμησης, φάνηκε πως σε πρώτο επίπεδο η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα και δευτερευόντως η αυτοεκτίμηση των φοιτητών/ριών αποτελούν στατιστικώς σημαντικούς θετικούς προγνωστικούς παράγοντες για την τάση υιοθέτησης μιας στάσης που αντανακλά ευθύνη και υποστήριξη απέναντι στα θύματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού και αρνητικούς για την τάση υιοθέτησης μιας αδιάφορης στάσης (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Προβλεπτικοί παράγοντες της τάσης παρέμβασης παρατηρητών ΗΕ

Προβλεπτικοί παράγοντες	Τάση παρέμβασης παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού											
	Ευθύνη				Υποστήριξη				Αδιαφορία			
	<i>R</i> ²	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	<i>R</i> ²	<i>Bet</i> <i>a</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	<i>R</i> ²	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Κοινωνική-αυτό-αποτελεσματικότητα	.342	.455	8.186	.000	.309	.381	4.907	.000	.234	-.315	-3.172	.000
Αυτοεκτίμηση	.223	.231	5.799	.020	.208	.309	3.991	.009	.129	-.189	-2.991	.015

3.5 Διαφορές ως προς το φύλο

Μέσω της εφαρμογής της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA), Pillai's trace = .063, $F(6, 320) = 1.746$, $p = .032$, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση του φύλου σε σχέση με την τάση παρέμβασης των παρατηρητών. Ειδικότερα, στο πλαίσιο ελέγχου των μονομεταβλητών αναλύσεων διακύμανση, φάνηκε ότι η στατιστικώς σημαντική επίδραση του φύλου αφορά κυρίως στην τάση αδιαφορίας, $F(2, 161) = 4.818$, $p = .009$, η οποία εκφράστηκε σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια ($M.O. = 2.49$, $T.A. = .14$) έναντι των κοριτσιών ($M.O. = 2.00$, $T.A. = .64$).

4.Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση, μέσω υποθετικού σεναρίου, της τάσης των φοιτητών/ριών για παρέμβαση απέναντι σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού, εξετάζοντας παράλληλα τον προβλεπτικό ρόλο της κοινωνικής αυτό-αποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησης.

Βάσει των αποτελεσμάτων, σχετικά με την τάση παρέμβασης των φοιτητών/ριών, προέκυψε ότι οι περισσότεροι/ες φοιτητές/ήτριες προτίθετο να υιοθετήσουν υποστηρικτική και υπεύθυνη και λιγότερο αδιάφορη στάση προς το ηλεκτρονικό θύμα του υποθετικού σεναρίου. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την Υπόθεση 1, καθώς αναμενόταν ότι οι συμμετέχοντες/ουσες θα αντιδρούσαν θετικά (υποστήριξη και ευθύνη) απέναντι στο θύμα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού που παρουσιαζόταν στο υποθετικό σενάριο. Παράλληλα, το παρόν εύρημα συνάδει με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών και πιο συγκεκριμένα με τις έρευνες των Balakrishnan (2018) και Henson και συνεργατών (2020) οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι φοιτητές/ήτριες τείνουν να εκφράζουν υποστηρικτική συμπεριφορά προς τα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Η θετική και υποστηρικτική αυτή στάση των φοιτητών προς το θύμα ηλεκτρονικού εκφοβισμού, πιθανότητα, προκύπτει ως απόρροια της ενηλικίωσης, η οποία αποτελεί μία περίοδο κατά την οποία τα άτομα επιλέγουν να εμπλέκονται σε πιο ασφαλείς και σταθερές σχέσεις κι έτσι αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων και είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν όταν αντιλαμβάνονται ότι ο συνάνθρωπος τους βρίσκεται σε μία δυσχερή κατάσταση (Demir, 2010; Wood et al., 2018). Ακόμη, κατά την διάρκεια των φοιτητικών χρόνων οι νέοι καλούνται να έρθουν σε επαφή και να αναπτύξουν συνεργασίες με συμφοιτητές/ήτριες τους οι οποίοι/ες προέρχονται από άλλα πολιτισμικά πλαίσια, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι αναπτύσσουν ομαδο-συνεργατικές δεξιότητες Τέλος, με αυτό τον τρόπο εξαλείφονται τυχόν φυλετικές διακρίσεις, έχοντας ως απότοκο οι φοιτητές/ήτριες να είναι πιο πρόθυμοι/ες να προσφέρουν την βοήθεια τους όταν αντιληφθούν ότι αυτή είναι απαραίτητη (King & Bailey, 2021; Strom & Strom, 2002).

Επιπλέον, η υποστηρικτική στάση των φοιτητών/ητριών θα μπορούσε να οφείλεται και στο γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες/ουσες φοιτούν σε Τμήμα Ψυχολογίας ή Παιδαγωγικά, στα οποία διδάσκονται μαθήματα

ψυχοπαιδαγωγικής φύσεως (π.χ., Εκπαιδευτική/Σχολική Ψυχολογία) όπου τίγονται θεματικές σχετικά με τον παραδοσιακό/ηλεκτρονικό εκφοβισμό και την πρόληψή του (Οδηγός Σπουδών Προπτυχιακών Σπουδών, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2022-2023). Τέλος, η περισσότερο θετική στάση των φοιτητών/ριών πιθανώς σχετίζεται και με το γεγονός ότι το περιστατικό παρουσιάστηκε μέσω υποθετικού σεναρίου (βινιέτας) που αυξάνει τις πιθανότητες απόσπασης ρεαλιστικότερων απαντήσεων (Skilling & Stylianides, 2020).

Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα έδειξαν πως η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα φάνηκε να προβλέπει στατιστικώς σημαντικά και τις τρεις τάσεις για παρέμβαση των παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού (ευθύνη, υποστήριξη, αδιαφορία). Πιο συγκεκριμένα, προέκυψε θετική προβλεπτική σχέση μεταξύ της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας των φοιτητών/ριών και της τάσης τους για υποστήριξη κι ευθύνη και αρνητική προβλεπτική σχέση μεταξύ της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας και της αδιαφορίας τους στο περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού που περιέγραφε το υποθετικό σενάριο. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την Υπόθεση 2 και είναι αντίστοιχο άλλων μελετών σε μαθητικό και φοιτητικό πληθυσμό, οι οποίες κατέληξαν στον προβλεπτικό ρόλο της κοινωνικής αυτό-αποτελεσματικότητας τόσο για θετικές συμπεριφορές, όπως την ευθύνη και την υποστήριξη (Gini et al. 2008; Patrick et al., 2019; Wentzel 2014) όσο και για αρνητικές στάσεις, όπως την αδιαφορία, απέναντι στα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Yang & Gao, 2022).

Το παραπάνω εύρημα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αναμενόμενο καθώς έχει αποδειχθεί ότι τα άτομα τα οποία νιώθουν σίγουρα για τον εαυτό τους και για την ικανότητά τους να προβαίνουν στην σύναψη και διατήρηση σχέσεων που διέπονται από υποστηρικτικό κλίμα, τείνουν να υιοθετούν προκοινωνική συμπεριφορά (Caprara & Steca, 2005). Επιπροσθέτως, τα άτομα με κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα αντιλαμβάνονται τις απειλές ως πιο ήπιες κι έτσι αισθάνονται ότι είναι σε θέση να σταθούν υποστηρικτικά δίπλα στα ανυπεράσπιστα άτομα (Gini et al., 2008), Συνεπώς, φαίνεται ότι η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα ωθεί τα άτομα στην υιοθέτηση υποστηρικτικής συμπεριφοράς προς στα θύματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Επιπρόσθετα, από την ανάλυση παλινδρόμησης προέκυψε ότι, εκτός από την κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα, και η αυτοεκτίμηση προβλέπει στατιστικώς σημαντικά αλλά σε μικρότερο βαθμό την τάση παρέμβασης των παρατηρητών

ηλεκτρονικού εκφοβισμού (ευθύνη, υποστήριξη, αδιαφορία), επιβεβαιώνοντας έτσι την Υπόθεση 3. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών που κατέληξαν ότι η αυτοεκτίμηση προβλέπει σημαντικά την τάση για παρέμβαση των παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού, παρόλο που η πιο εκτεταμένη διερεύνηση του ζητήματος αυτού έχει διεξαχθεί για τον παραδοσιακό τύπο εκφοβισμού (Friesz, 2015; Yang & Kim, 2017). Είναι γεγονός ότι, η εξέταση του ρόλου της αυτοεκτίμησης στην παρέμβαση των παρατηρητών στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (Balakrishnan & Fernandez 2018) και ειδικότερα στην ομάδα των φοιτητών/ριών είναι εξαιρετικά περιορισμένη (Panumaporn et al., 2020).

Το γεγονός ότι η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα αποδείχθηκε σε σημαντικότερο βαθμό προβλεπτικός παράγοντας συγκριτικά με την αυτοεκτίμηση, ίσως, οφείλεται στο ότι η υιοθέτηση υποστηρικτικής, υπεύθυνης στάσης προφανώς προϋποθέτει ενσυναίσθηση, η οποία έχει φανεί ότι συσχετίζεται θετικά με την κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα. Συνεπώς, η κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα είναι πιθανότερο, συγκριτικά με την αυτοεκτίμησης, να διαδραματίζει καθοριστικότερο ρόλο στην τάση για βοήθεια των παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Cooper, 2004; Goroshit & Hen, 2016).

Τέλος, φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση του φύλου, κυρίως ως προς την τάση αδιαφορίας, η οποία εκφράστηκε περισσότερο από αγόρια έναντι των κοριτσιών. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει μερικώς την Υπόθεση 3, αφού το φύλο φάνηκε να επηρεάζει μόνο μία από τις τρεις τάσεις παρέμβασης. Έχει βρεθεί ότι τα αγόρια προκειμένου να μην διακινδυνεύσουν να χάσουν την υπόληψη που έχουν στην παρέα τους, ακόμη και να γνωρίζουν πως να παρέμβουν σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, υπάρχουν πολλές πιθανότητες να μην εμπλακούν με κανέναν τρόπο (Bibou-Nakou et al., 2012; Jenkins & Nickerson, 2016).

Αυτό εξηγείται από την θεωρία της αλληλεξάρτησης, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι επιλέγουν την στάση που θα κρατήσουν απέναντι σε μια κατάσταση έχοντας ως γνώμονα την εξασφάλιση του μεγαλύτερου οφέλους για τους ίδιους (Meter & Card, 2015). Αντιθέτως, τα χαμηλά ποσοστά αδιαφορίας ανάμεσα στα κορίτσια του δείγματος ερμηνεύονται, πιθανώς, από την θεωρία του κοινωνικού ρόλου, με βάση την οποία οι γυναίκες είναι πιο στοργικές, ευγενικές κι εκφράζουν πιο έντονα αισθήματα φροντίδας (Burn et al., 2000; Eagly & Cowley, 1986; Porter, 2009). Έτσι, διαθέτοντας τα παραπάνω χαρακτηριστικά τα κορίτσια/γυναίκες είναι

πιθανότερο να μην σταθούν παθητικά έναντι του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και να μην αδιαφορήσουν για το θύμα.

Αναφορικά με το εύρημα ότι τόσο η υποστηρικτική όσο και η υπεύθυνη στάση απέναντι στο θύμα ηλεκτρονικού εκφοβισμού φάνηκε να αφορά τόσο τους φοιτητές όσο και τις φοιτήτριες (χωρίς να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά) μπορεί να οφείλεται στο εξής: δεν προσδιοριζόταν το φύλο του θύματος του σεναρίου και άρα πιθανώς δεν επηρέασε σε μεγαλύτερο βαθμό την στάση υποστήριξης/υπευθυνότητας των φοιτητών ή των φοιτητριών. Βέβαια, αυτό είναι μια ερμηνεία που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης μέσω αντίστοιχων ερευνών που θα υιοθετούν διαφορετικά σενάρια με θύματα τόσο αγόρια όσο και κορίτσια ώστε να επιβεβαιωθεί το εύρημα της παρούσας μελέτης.

4.1 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Αναμφίβολα, η ερμηνεία των τα παρόντων ευρημάτων θα πρέπει να γίνει με επιφύλαξη καθώς προκύπτουν μερικοί περιορισμοί. Αρχικά, το ενδεχόμενο οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στο ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς να ακολουθούν τα κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα, πιθανότατα, θίγει την εσωτερική εγκυρότητα των δεδομένων. Ακόμη, δεδομένης της αποκλειστικής χρήσης της ποσοτικής μεθόδου, είναι γεγονός ότι δεν παρέχεται η δυνατότητα εις βάθος διερεύνησης των τάσεων παρέμβασης των φοιτητών/ριών και των παραγόντων που την επηρεάζουν. Επιπλέον, ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι το δείγμα ήταν σχετικά μικρό και γεωγραφικά περιορισμένο, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την εγκυρότητα και την γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Οι προαναφερθέντες περιορισμοί θα μπορούσαν να πυροδοτήσουν τον σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών, οι οποίες θα εφαρμόζουν τόσο την ποσοτική όσο και την ποιοτική μεθοδολογία, προβαίνοντας οι ερευνητές σε συμπληρωματικές ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης ώστε να αναδειχθούν περαιτέρω ποιοτικές παράμετροι αναφορικά με το υπό μελέτη θέμα. Επιπροσθέτως, θα ήταν χρήσιμο οι μελλοντικές έρευνες να συλλέξουν ένα μεγαλύτερο αριθμητικά δείγμα ώστε να καταστεί αφενός ασφαλέστερη η γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά και να καταστεί δυνατή η διερεύνηση τυχόν διαφοροποιήσεων στην τάση παρέμβαση των φοιτητών όχι μόνο με βάση το φύλο αλλά και με βάση το έτος σπουδών των φοιτητών/ριών. Ακόμη, σε μια προσπάθεια να δοθεί ένα όσο το δυνατόν ευρύτερο πλαίσιο για την επεξήγηση των τάσεων παρέμβασης των παρατηρητών ηλεκτρονικού

εκφοβισμού θα μπορούσε να συμβάλλει και η εξέταση περαιτέρω παραγόντων σχετικών με το πλαίσιο, όπως ο ρόλος της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου.

4.2 Συμβολή της έρευνας

Σε θεωρητικό επίπεδο η παρούσα έρευνα παρέχει πληροφορίες για την τάση παρέμβασης των παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού στην αναδυόμενη ενηλικίωση καθώς και για συγκεκριμένες κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες που σχετίζονται σε μεγαλύτερο ή σε μικρότερο βαθμό με το πλαίσιο και τείνουν να επηρεάζουν αυτή την τάση. Επιπλέον, εμπλουτίζουν την βιβλιογραφία για το βάσει φύλου, δημογραφικό προφίλ των φοιτητών/ριών που υιοθετούν μια συγκεκριμένη τάση παρέμβασης.

Αναφορικά με την συμβολή της έρευνας σε εφαρμοσμένο επίπεδο, δύναται να αφυπνίσει τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας (π.χ., διδάσκοντες, φοιτητές/ήτριες) αναφορικά με την σημαντικότητα του ρόλου των παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Στη βάση αυτού, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα εντατικοποίησης/σχεδιασμού δράσεων ευαισθητοποίησης/πρόληψης για την προαγωγή της υποστηρικτικής και υπεύθυνης στάσης των φοιτητών/ριών έναντι επεισοδίων ηλεκτρονικής θυματοποίησης. Επιπροσθέτως, αναμφίβολα, η ανάδειξη του ρόλου των παραγόντων της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησης αποτελούν αξιολογούμενη πληροφορία και αφορμή για προβληματισμό για τους ειδικούς ψυχικής υγείας που απασχολούνται σε συμβουλευτικές υπηρεσίες μέσα στα πανεπιστήμια. Συνεπώς, οι εν λόγω επαγγελματίες θα μπορούσαν να προβούν στην συγκρότηση δράσεων είτε ενημερωτικού είτε βιωματικού χαρακτήρα ώστε να ενισχυθούν η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα και η αυτοεκτίμηση των φοιτητών/ριών. Δεδομένης της περιόδου της πανδημίας που στιγματίσε την πανεπιστημιακή κοινότητα τα τελευταία δύο χρόνια, κρίνεται ακόμα πιο αναγκαία η ενίσχυση των παραγόντων αυτών καθώς οι φοιτητές/ήτριες αποτέλεσαν μία από τις ομάδες του πληθυσμού η οποία πλήγηκε ιδιαίτερα κατά την περίοδο αυτή. Μέσω της καθιέρωσης των προτεινόμενων ενημερωτικών και βιωματικών δράσεων στα πλαίσια του πανεπιστημίου μπορεί να ενδυναμωθεί ένα σύνολο κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των φοιτητών/ριών, που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν προστατευτικά ως προς την υιοθέτηση μιας περισσότερο ευαισθητοποιημένης και υποστηρικτικής στάσης απέναντι σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Βιβλιογραφία

- Abaido, G. M. (2020). Cyberbullying on social media platforms among university students in the United Arab Emirates. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 407–420. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1669059>
- Akbay, S. E., & Gündüz, B. (2020). The role of self-esteem in adolescents' perception of parents and social anxiety levels. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 195–204. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.241.13>
- Adams, F. D., & Lawrence, G. J. (2011). Bullying victims: The effects last into college. *American Secondary Education*, 40, 4-13.
- Al-Bitar, Z. B., Al-Omari, I. K., Sonbol, H. N., Al-Ahmad, H. T., & Cunningham, S. J. (2013). Bullying among Jordanian schoolchildren, its effects on school performance, and the contribution of general physical and dentofacial features. *American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopedics*, 144(6), 872-878. <https://doi.org/10.1016/j.ajodo.2013.08.016>
- Al-Harbi, N. (2013). Bullying and its relation to self-esteem in the light of gender and number of friends among secondary school students in Medina, KSU. *Mission of Education and Psychology*, 42, 6–29. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.2726>
- Allison, K. R., & Bussey, K. (2016). Cyber-bystanding in context: A review of the literature on witnesses' responses to cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 65, 183–194. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.03.026>
- Alsawalqa, R. O. (2021). Cyberbullying, social stigma, and self-esteem: the impact of COVID-19 on students from East and Southeast Asia at the University of Jordan. *Heliyon*, 7(4), e06711. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06711>
- Amar, A.F., Sutherland, M. & Laughon, K. (2014) Gender differences in attitudes and beliefs associated with bystander behavior and sexual assault. *Journal of Forensic Nursing*, 10(2), 84– 91. <https://doi.org/10.1097/JFN.0000000000000024>

- American Educational Research Association (2013). *Prevention of bullying in schools, colleges, and universities. Research report and recommendations*. AERA
- Anand, N., Jain, P. A., Prabhu, S., Thomas, C., Bhat, A., Prathyusha, P.V., ... & Cherian, A. V. (2018b). Prevalence of excessive internet use and its association with psychological distress among university students in South India. *Industrial Psychiatry Journal*, 27(1), 131-140. https://doi.org/10.4103/ipj.ipj_28_18
- Anderson, S. L., & N. E. Betz. (2001). Sources of Social Self-Efficacy Expectations: Their Measurement and Relation to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1) 98–117. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1753>
- Antoniadou, N., & Kokkinos, C. M. (2015). A review of research on cyber-bullying in Greece. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(2), 185-201. <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.778207>
- Arnett, J.J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Armstrong, M. M. (2015). *An exploratory examination of the bystander effect in cyberbullying* (Doctoral dissertation, University of Nevada). ScholarWorks Repository.
- Arnett, J. J. (2014). Emerging adulthood: *The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Balakrishnan, V., & Fernandez, T. (2018). Self-esteem, empathy and their impacts on cyberbullying among young adults. *Telematics and Informatics*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.07.006>.
- Baldasare, A., Bauman, S., Goldman, L., & Robie, A. (2012). Cyberbullying? Voices of college students. In L. Wankel & C. Wankel (Eds), *Misbehavior online in higher education* (pp.127-155). Emerald.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (vol. 4, pp. 71–81). Academic Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barlińska, J., Szuster, A., and Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of the communication medium, form of violence, and empathy. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 37–51. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00799>
- Barchia, K., & Bussey, K. (2010). The psychological impact of peer victimization: Exploring social cognitive mediators of depression. *Journal of Adolescence*, 33(5), 615–623. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.12.002>
- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, 31, 259–271. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.036>
- Bauman, S. (2015). Types of cyberbullying. In *Cyberbullying: What Counselors Need to Know*, 53–58. <https://doi.org/10.1002/9781119221685.ch4>
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high selfesteem. *Psychological Review*, 103(1), 5–33. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.1.5>
- Bedel, E. F. (2016). Exploring Academic Motivation, Academic Self-efficacy and Attitudes toward Teaching in Pre service Early Childhood Education Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i1.561>

- Berkowitz, R. (2014). Student and teacher responses to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims. *School Psychology International*, 35(5), 485–503. <https://doi.org/10.1177/0143034313511012>
- Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., Chatzilambou, P., & Giannakopolou, D. (2012). School factors related to bullying: A qualitative study of early adolescent students. *Social Psychology of Education*, 15, 125–145. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9179-1>
- Bingöl, T. Y. (2018). Determining the Predictors of Self-Efficacy and Cyber Bullying. *International Journal of Higher Education*, 7(2), 138-143. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n2p138>
- Blaine, B., & Crocker, J. (1993). Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events: An integrative review. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 55–85). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8956-9_4
- Borodulin, K., Tolonen, H., Jousilahti, P., Jula, A., Juolevi, A., Koskinen, S., ... & Vartiainen, E. (2018). Cohort profile: the national FINRISK study. *International Journal of Epidemiology*, 47(3), 696-696. <https://doi.org/10.1093/ije/dyx239>
- Brack, K., & Caltabiano, N. (2014). Cyberbullying and self-esteem in Australian adults. *Cyberpsychology*, 8(2), 12–22. <https://doi.org/10.5817/CP2014-2-7>
- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.073>
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S. & Genta, M.L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties* 17(3-4), 375-388. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704684>
- Brody, N., & Vangelisti, A. L. (2016). Bystander intervention in cyberbullying. *Communication Monographs*, 83(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.1080/03637751.2015.1044256>

- Burn, S. M., Aboud, R., & Moyles, C. (2000). The relationship between gender social identity and support for feminism. *Sex Roles*, 42(11), 1081-1089. <https://doi.org/10.1023/A:1007044802798>
- Bussey, K., Fitzpatrick, S., & Raman, A. (2015). The role of moral disengagement and self-efficacy in cyberbullying. *Journal of School Violence*, 14(1), 30-46. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.954045>
- Byers, D. S., and Cerulli, M. (2021). Staying in their own lane: Ethical reasoning among college students witnessing cyberbullying. *Journal of Diversity in Higher Education*, 14(4), 508.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x>
- Campbell, M., & Bauman, S. (2018). Cyberbullying: Definition, consequences, prevalence. In M. Campbell, & S. Bauman (Eds.), *Reducing Cyberbullying in Schools* (pp. 3-16). Academic Press.
- Campbell, M. A., Whiteford, C., Duncanson, K., Spears, B., Butler, D., and Slee, P. T. (2020). Cyberbullying bystanders: Gender, grade, and actions among primary and secondary school students in Australia. In *Developing Safer Online Environments for Children: Tools and Policies for Combatting Cyber Aggression* (pp. 113-129). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1684-3.ch005>
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Affective and Social Self-Regulatory Efficacy Beliefs as Determinants of Positive Thinking and Happiness. *European Psychologist*, 10(4), 275–286. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.275>
- Caprara, G. V., Gerbino, M., Paciello, M., Di Giunta, L., & Pastorelli, C. (2010). Counteracting depression and delinquency in late adolescence: The role of regulatory emotional and interpersonal self-efficacy beliefs. *European Psychologist*, 15(1), 34–48. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000004>
- Cénat, 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.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.07.019>
- Chang, F. C., Lee, C. M., Chiu, C. H., Hsi, W. Y., Huang, T. F., & Pan, Y. C. (2013). Relationships among cyberbullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents. *Journal of School Health*, 83(6), 454–462.
<http://dx.doi.org/10.1111/josh.12050>
- Clark, M., & Bussey, K. (2020). The Role of Self-Efficacy in Defending Cyberbullying Victims. *Computers in Human Behavior*, 109, Article 106340.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106340>
- Coleman J., Hendry, L. (1999). *The Nature of Adolescence (3rd ed.)*. Routledge.
- Condeza, R., Gallardo, G., & Pérez, P.R. (2018). Experiences of cyberbullying at a Chilean university: The voices of students. In W. Cassidy, C. Faucher, & M. Jackson (Eds.), *Cyberbullying at University in International Contexts* (pp. 36-51). Routledge.
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22, 12–21.
<https://doi.org/10.1080/03057240903528717>
- Cowie, H., & Myers, C.-A. (Eds.) (2016). Bullying among university students. *Cross-national perspectives*. Routledge
- Craib, I. (2011). *Σύγχρονη κοινωνική θεωρία. Από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας* (μτφ. Π. Λέκκας). Ελληνικά Γράμματα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2010)
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108(3), 593–623. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.3.593>
- Crosslin, K., & Crosslin, M. (2014). Cyberbullying at a Texas University—a mixed methods approach to examining online aggression. *Texas Public Health Journal*, 66(3), 26–31.
- Crosslin, K., & Golman, M. (2014). “Maybe you don’t want to face it”—College students’ perspectives on cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 41, 14-20. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.007>

- Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4), 377–383. <https://doi.org/10.1037/h0025589>
- Dillon, K. P., & Bushman, B. J. (2015). Unresponsive or un-noticed?: Cyberbystander intervention in an experimental cyberbullying context. *Computers in Human Behavior*, 45, 144–150. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.009>
- Ding, Z., Wang, X., & Liu, Q. (2018). The relationship between college students' self-esteem and cyber aggressive behavior: The role of social anxiety and dual self-consciousness. *Psychological Development and Education*, 34(2), 171–180. <https://doi.org/10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2018.02.06>
- De Giunta, L., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Tramontano, C., & Caprara, G.V. (2010). Assessing Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Across Countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(2), 77-86.
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., and De Bourdeaudhuij, I. (2012). Mobilizing bystanders of cyberbullying: an exploratory study into behavioural determinants of defending the victim. *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine*, 10, 58-63.
- DeSmet, A., Veldeman, C., Poels, K., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Determinants of self-reported bystander behavior in cyberbullying incidents amongst adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(4), 207-215. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0027>
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2015). Measures of self-esteem. In G. J. Boyle, D. H. Saklofske, & G. Matthews (Eds.), *Measures of personality and social psychological constructs* (pp. 131–157). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386915-9.00006-1>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x>

- Doumas, D. M., Midgett, A., & Peck, M. (2022). Gender Differences in Defending Behavior among Elementary School Students Trained in a Bullying Bystander Program: Is Self-Esteem a Moderator?. *Journal of Applied School Psychology*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/15377903.2022.2152917>
- Eagly, A. H., & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100(3), 283-308. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.100.3.283>
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34(2), 299–309. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.2.299>
- Erreygers, S., Pabian, S., Vandebosch, H., & Baillien, E. (2016). Helping behavior among adolescent bystanders of cyberbullying: The role of impulsivity. *Learning and Individual Differences*, 48, 61-67. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.03.003>
- Fan, J., Meng, H., Gao, X., Lopez, F. J., & Liu, C. (2010). Validation of a U.S. adult social self-efficacy inventory in Chinese populations. *The Counseling Psychologist*, 38(4), 473–496. <https://doi.org/10.1177/0011000009352514>
- Fan, J., Meng, H., Zhao, B., & Patel, T. (2012). Further validation of a US adult social self-efficacy inventory in Chinese populations. *Journal of Career Assessment*, 20(4), 463-478. <https://doi.org/10.1177/1069072712450006>
- Faucher, C., Jackson, M., & Cassidy, W. (2014). Cyberbullying among university students: gendered experiences, impacts, and perspectives. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2014/698545>
- Francisco, S. M., Simão, A. M. V., Ferreira, P. C., and das Dores Martins, M. J. (2015). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in Human Behavior*, 43, 167-182. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.045>
- Friesz, M. C. (2015). *The mediating effect of global self-esteem on moral disengagement and defending bystander behavior in cyberbullying*. Northcentral University.

- Gahagan, K., Vaterlaus, J. M., & Frost, L. R. (2016). College student cyberbullying on social networking sites: Conceptualization, prevalence, and perceived bystander responsibility. *Computers in Human Behavior*, *55*, 1097-1105. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.019>
- Garett, R., Lord, L. R., & Young, S. D. (2016). Associations between social media and cyberbullying: a review of the literature. *Mhealth*, *2*, 46. <https://doi.org/10.21037/mhealth.2016.12.01>
- Genc, G., Kulusakli, E., & Aydin, S. (2016). Exploring EFL learners' perceived self-efficacy and beliefs on English language learning. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *41*(2), 53-68. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.4>
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E., & Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, *13*(1), 34-45. <https://doi.org/10.1037/a0013689>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, *31*(1), 93-105. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.05.002>
- Giovazolias, T., & Malikiosi-Loizos, M. (2015). Bullying at Greek universities: An empirical study. In H. Cowie & C. Myers, *Bullying Among University Students* (pp. 110-126). Routledge.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching*, *22*(7), 805-818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>
- Hayashi, Y., & Tahmasbi, N. (2022). Psychological Predictors of Bystanders' Intention to Help Cyberbullying Victims Among College Students: An Application of Theory of Planned Behavior. *Journal of interpersonal violence*, *37*(13-14), NP11333-NP11357. <https://doi.org/10.1177/0886260521992158>

- Hayashi, Y., & Tahmasbi, N. (2020). Decision-making process underlying bystanders' helping cyberbullying victims: A behavioral economic analysis of role of social discounting. *Computers in Human Behavior*, *104*, 106157. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106157>
- Healy, F. (2013). *Cyberbullying and its relationship with self esteem and quality of friendships amongst adolescent females in Ireland* (Master's thesis, Dublin Business School).
- Henson, B., Fisher, B. S., and Reys, B. W. (2020). There Is Virtually No Excuse: The Frequency and Predictors of College Students' Bystander Intervention Behaviors Directed at Online Victimization. *Violence Against Women*, *26*(5), 505–527. <https://doi.org/10.1177/1077801219835050>
- Herry, E., Gönültaş, S. & Mulvey, K.L. (2021) Digital era bullying: an examination of adolescent judgments about bystander intervention online. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *76*, 101322. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101322>
- Herry, E., & Mulvey, K. L. (2022). Gender-based cyberbullying: Understanding expected bystander behavior online. *Journal of Social Issues*, *00*, 1-21. <https://doi.org/10.1111/josi.12503>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Corvin Press
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, *14*(3), 206-221. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>
- Holfeld, B. (2014). Perceptions and attributions of bystanders to cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, *38*, 1–7. <https://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.012>
- Hossain, M. U., Arefin, M. S., & Yukongdi, V. (2021). *Personality Traits, Social Self-Efficacy, Social Support, and Social Entrepreneurial Intention: The Moderating Role of Gender*. *Journal of Social Entrepreneurship*, *7*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/19420676.2021.1936614>

- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behavior*, *43*, 281-290. <https://doi.org/10.1002/ab.21688>
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds?—Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, *78*(9), 496-505. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x>
- Khamis, V. (2015). Bullying among school-age children in the greater Beirut area: risk and protective factors. *Child Abuse and Neglect*, *39*, 137–146. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.08.005>
- Kokkinos, C. M., & Antoniadou, N. (2019). Cyber-bullying and cyber-victimization among undergraduate student teachers through the lens of the General Aggression Model. *Computers in Human Behavior*, *98*, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.04.007>
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., & Markos, A. (2014). Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of university student participants. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *35*(3), 204-214. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.04.001>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Kraft, E. (2011). Online bystanders: Are they the key to preventing cyberbullying. Retrieved from http://www.elementaethics.com/files/Ellen_Kraft_PhD.pdf
- Kritsotakis, G., Papanikolaou, M., & Philalithis, A. E. (2015). Bullying, cyber-bullying and health risk behaviours in emerging adulthood: George Kritsotakis. *The European Journal of Public Health*, *25*(suppl_3), ckv175-093. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv175.093>
- Langos, C. (2012). Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *15*(6), 285-289. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0588>

- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Ελληνικά Γράμματα.
- Lin, S. P., & Betz, N. E. (2009). Factors Related to the Social Self-Efficacy of Chinese International Students. *The Counseling Psychologist*, 37(3), 451-471. <https://doi.org/10.1177/1069072714547482>
- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435-454. <https://doi.org/10.14742/ajet.1245>
- Macaulay, P. J., Betts, L. R., Stiller, J., and Kellezi, B. (2022). Bystander responses to cyberbullying: The role of perceived severity, publicity, anonymity, type of cyberbullying, and victim response. *Computers in Human Behavior*, 131, 107238. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107238>
- Macháčková, H., Dedkova, L., & Mezulanikova, K. (2015a). Brief report: The bystander effect in cyberbullying incidents. *Journal of Adolescence*, 43, 96–99. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.05.010>
- Machackova, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., and Cerna, A. (2018). Bystanders' supportive and passive responses to cyberaggression. *Journal of School Violence*, 17(1), 99-110. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1222499>
- Macháčková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., & Cerna, A. (2013). Bystanders' support of cyberbullied schoolmates. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23(1), 25–36. <https://doi.org/10.1002/casp.2135>
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000). Έννοια του εαυτού, σχέσεις με τους γονείς και γονεϊκή στήριξη κατά την εφηβεία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 163-191.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Díaz-Herrero, Á., & García-Fernández, J. M. (2020). Relationship between suicidal thinking, anxiety, depression and stress in university students who are victims of cyberbullying. *Psychiatry Research*, 286, 112856. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112856>
- Ma, T.-L., Meter, D. J., Chen, W.-T., & Lee, Y. (2019). Defending behavior of peer victimization in school and cyber context during childhood and adolescence: A meta-analytic review of individual and peer-relational

- characteristics. *Psychological Bulletin*, 145(9), 891–928. <https://doi.org/10.1037/bul0000205>
- Meter, D. J., & Card, N. A. (2015). Defenders of victims of peer aggression: Interdependence theory and an exploration of individual, interpersonal, and contextual effects on the defender participant role. *Developmental Review*, 38, 222–240. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.08.001>
- Midgett, A., Dumas, D., & Trull, R. (2016). Evaluation of a brief, school-based bullying bystander intervention for elementary school students. *Professional School Counseling*, 20(1), 1096-2409. <https://doi.org/10.5330/1096-2409-20.1.172>
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., & Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 362–374. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01040.x>
- Moeini, B., Shafii, F., Hidarnia, A., Babaii, G. R., Birashk, B., & Allahverdi-pour, H. (2008). Perceived stress, self-efficacy and its relations to psychological well-being status in Iranian male high school students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(2), 257-266. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.2.257>
- Moxey, N., & Bussey, K. (2020). Styles of bystander intervention in cyberbullying incidents. *International Journal of Bullying Prevention*, 2, 6-15. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00039-1>
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145–149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Myers, C. A., and Cowie, H. (2017). Bullying at university: The social and legal contexts of cyberbullying among university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(8), 1172-1182. <https://doi.org/10.1177/0022022116684208>

Obermaier, M., Fawzi, N., & Koch, T. (2016). Bystanding or standing by? How the number of bystanders affects the intention to intervene in cyberbullying. *New Media & Society, 18*(8), 1491-1507. <https://doi.org/10.1177/1461444814563519>

Οδηγός Σπουδών Προπτυχιακών Σπουδών, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας(2022-2023). Retrieved from <https://psy.uowm.gr/wp-content/uploads/2022/07/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82-%CE%A3%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD-2022-2023-1.pdf>

Olenik-Shemesh, D., & Heiman, T. (2017). Cyberbullying Victimization in Adolescents as Related to Body Esteem, Social Support, and Social Self-Efficacy. *The Journal of Genetic Psychology, 178*(1), 28–43. <https://doi.org/10.1177/0886260515585531>.

Olenik-Shemesh, D.; Heiman, T.; Eden, S. (2015). Bystanders' Behavior in Cyberbullying Episodes: Active and Passive Patterns in the Context of Personal-Socio-Emotional Factors. *Journal of Interpersonal Violence, 32*(1), 23-48. <https://doi.org/10.1177/0886260515585531>

Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*, 751-780. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>

Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., and Bastiaensens, S. (2016). Exposure to cyberbullying as a bystander: An investigation of desensitization effects among early adolescents. *Computers in Human Behavior, 62*, 480-487. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.022>

Palermi, A. L., Servidio, R., Bartolo, M. G., & Costabile, A. (2017). *Cyberbullying and self-esteem: An Italian study. Computers in Human Behavior, 69*, 136–141. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.026>

- Panumaporn, J., Hongsanguansri, S., Atsariyasing, W., & Kiatrungrit, K. (2020). Bystanders' behaviours and associated factors in cyberbullying. *General Psychiatry*, 33(3). <http://dx.doi.org/10.1136/gpsych-2019-100187>
- Παπάνης, Ε. (2004). *Η αυτοεκτίμηση και η μέτρησή της: Εμπειρική έρευνα και ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις*. Ατραπος.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση*. Σιδέρη.
- Papatsimouli, M., Skordas, J., Lazaridis, L., Michailidi, E., Saprikis, V., & Fragulis, G. F. (2021). Cyberbullying and traditional bullying in Greece: an empirical study. *SHS Web of Conferences*, 102, 04012. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110204012>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>
- Patchin, J.W. & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x>
- Patrick, R. B., Rote, W. M., Gibbs, J. C., & Basinger, K. S. (2019). Defend, stand by, or join in?: The relative influence of moral identity, moral judgment, and social self-efficacy on adolescents' bystander behaviors in bullying situations. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 2051-2064. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01089-w>
- Pepler, D., Mishna, F., Doucet, J., & Lameiro, M. (2021). Witnesses in cyberbullying: Roles and dilemmas. *Children & Schools*, 43(1), 45-53. <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa027>
- Peker, A., Eroglu, Y., & Yildiz, M. N. (2021). Does High Self-Efficacy in Adolescents Minimize Cyber Bullying Behaviour?. *Clinical and Experimental Health Sciences*, 11(1), 140-145. <https://doi.org/10.33808/clinexphealthsci.864038>
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian

- adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(28), 1-10.
<https://doi.org/10.1186/1753-2000-4-28>
- Porter, J. R. (2009). *Children's tendency to defend victims of school bullying: Gender, social identity, and normative pressure*. University of Florida.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behaviour. *School Psychology Review*, 41(1), 47–65.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375>
- Price, D., Green, D., Spears, B., Scrimgeour, M., Barnes, A., Geer, R., & Johnson, B. (2014). A qualitative exploration of cyber-bystanders and moral engagement. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(1), 1–17.
<http://dx.doi.org/10.1017/jgc.2013.18>.
- Rendsvig, R. K. (2014). Pluralistic ignorance in the bystander effect: informational dynamics of unresponsive witnesses in situations calling for intervention. *Synthese*, 191(11), 2471-2498. <https://doi.org/10.1007/s11229-014-0435-0>
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (pp. 107–136). Erlbaum.
- Sarmiento, A., Herrera-López, M., & Zych, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as defenders, reinforcers and outsiders. *Computers in Human Behavior*, 99, 328-334.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.037>
- Sarmiento, A. & Leguizamón, D. (2016). *Adaptación y validación del instrumento de cyberbullying escolar (ICIB) en universitarios* (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría). Konrad Lorenz Fundación Universitaria.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2004). *Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence*. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 115–138). Information Age.

- Sheldon, P., Rauschnabel, P., & Honeycutt, J. M. (2019). *The dark side of social media: psychological, managerial, and societal perspectives*. Academic Press.
- Shultz, E., Heilman, R., & Hart, K. J. (2014). Cyber-bullying: An exploration of bystander behavior and motivation. *Cyberpsychology*, 8(4), Article 3. <https://doi.org/10.5817/CP2014-4-3>
- Simmons, J., Bauman, S., & Ives, J. (2016). Cyber-aggression among members of college fraternities and sororities in the United States. In Cowie, H. & Myers, C. A. (Eds.) *Bullying among university students. Cross-national perspectives* (pp. 93-109). Routledge.
- Skilling, K., & Stylianides, G. J. (2020). Using vignettes in educational research: a framework for vignette construction. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(5), 541-556. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1704243>
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smith, H.M., & Betz, N.E.(2000). Development and validation of a Scale of Perceived Social Self Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 8(3), 283-301. <https://doi.org/10.1177/106907270000800306>
- Song, J., & Oh, I. (2018). Factors influencing bystanders' behavioral reactions in cyberbullying situations. *Computers in Human Behavior*, 78, 273–282. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.008>
- Stephens, M. M., Cook-Fasano, H. T., & Sibbaluca, K. (2018). Childhood bullying: Implications for physicians. *American Family Physician*, 97(3), 187-192.
- Συγκολλίτου, Ε., Ψάλτη, Α., & Καπατζιά, Α. (2010). *Cyberbullying among Greek adolescents. In J. A. Mora-Merchan & T. Jager (Eds.), Cyberbullying – A cross-national comparison (pp. 101–113)*. Verlag Empirische Padagogik. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/289384824_Cyberbullying_among_Greek_adolescents στις 5/04/2023

- Sullivan, K. (2016). Commentary: Awakening and harnessing the sleeping dragon of student power. In H. Cowie, & C. A. Myers (Eds.) *Bullying among university students. Crossnational Perspectives* (pp. 193-202). Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Touloupis, T., & Athanasiades, C. (2022). Cyberbullying and Empathy among Elementary School Students: Do Special Educational Needs Make a Difference? *Scandinavian Journal of Psychology*, 63(6), 609-623. <https://doi.org/10.1111/sjop.12838>
- Τουλούπης, Θ., & Αθανασιάδου, Χ. (2020). Η ριψοκίνδυνη χρήση του διαδικτύου μεταξύ φοιτητών/τριών: Ο ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας κατά την αναδυόμενη ενηλικίωση. *Ελεύθερα*, 12, 159-196. https://doi.org/10.12681/psy_hps.25589
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 31, 186–199. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005>
- Turan, N., Polat, O., Karapirli, M., Uysal, C., & Turan, S.G. (2011). The new violence type of the era: Cyber bullying among university students: Violence among university students. *Neurology, Psychiatry and Brain Research*, 17(1), 21-26. <https://doi.org/10.1016/j.npbr.2011.02.005>
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine “helping”, “joining in”, and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40, 383–396. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21534>
- Von Soest, T., Wichstrøm, L., & Kvaalem, I. L. (2016). The development of global and domain-specific self-esteem from age 13 to 31. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110(4), 592–608. <https://doi.org/10.1037/pspp0000060>

- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2018). Examining variation in adolescent bystanders' responses to bullying. *School Psychology Review*, 47(1), 18–33. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0081.V47-1>
- Webber, M. A., & Ovedovitz, A. C. (2018). Cyberbullying among college students: A look at its prevalence at a U.S. Catholic University. *International Journal of Educational Methodology*, 4(2), 101-107. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.2.101>
- Wei, M., Russell, D. W., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 602–614. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.52.4.602>
- Wells, L. E., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Sage
- Wentzel, K. R. (2014). Prosocial behavior and peer relations in adolescence. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 178–200). Oxford University Press.
- Willard, N. (2004), “*Educator’s guide to cyberbullying: addressing the harm caused by online social cruelty*”. Retrieved from www.asdk12.org/MiddleLink/AVB/bully_topics/Educators_Guide_Cyberbullying.pdf
- Willard, N. (2005). Educator’s Guide to Cyberbullying Addressing the Harm Caused by Outline Social Cruelty. <http://cyberbully.org>
- Wong-Lo, M. (2009). *Cyberbullying: Responses of Adolescents and Parents toward Digital Aggression*. Denton, Texas. Retrieved from UNT Digital Library. <http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc12215/>.
- Wright, S. L., & Perrone, K. M. (2010). An examination of the role of attachment and efficacy in life satisfaction. *The Counseling Psychologist*, 38(6), 796 – 823. <http://dx.doi.org/10.1177/0011000009359204>

- Wylie, R. C. (1979). *The Self-Concept: Volume 2. Theory and Research on Selected Topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Xu, X. (2016). The mediating role of self-esteem in the relationship between cyberbullying of college students and alienation. *Journal of Campus Life & Mental Health, 14*(6), 408–410. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00407-6>
- Yang, L., & Gao, T. (2022). Defending or not? The role of peer status, social self-efficacy, and moral disengagement on Chinese adolescents' bystander behaviors in bullying situations. *Current Psychology, 1*-12. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04039-1>
- Yang, S. A., & Kim, D. H. (2017). Factors associated with bystander behaviors of Korean youth in school bullying situations: a cross-sectional study. *Medicine, 96*(32). <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000007757>
- Yildiz Durak, H., & Saritepeci, M. (2020). Examination of the relationship between cyberbullying and cyber victimization. *Journal of Child and Family Studies, 29*(10), 2905-2915. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01768-4>
- Zalaquett, C.P., & Chatters, S.J. (2014). Cyberbullying in college: Frequency, characteristics, and practical implications. *Sage Open, 4*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1177/2158244014526721>
- Zhu, H., Shi, F., C., An, L., et al. (2016). Investigation and analysis on the current situation of some college students' cyberbullying behavior in China. *Journal of Jilin University, 42*, 605-611.

Παράρτημα Α

Ερωτηματολόγιο έρευνας

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα Άλλο

Ηλικία:

Σχολή/Τμήμα φοίτησης:

Επίπεδο σπουδών: Προπτυχιακό Μεταπτυχιακό Διδακτορικό Μεταδιδακτορικό

Έτος φοίτησης (μόνο για προπτυχιακό επίπεδο σπουδών): 1ο 2ο 3ο 4ο
 άνω του 4ου

Υποθετικό Σενάριο Ηλεκτρονικού Εκφοβισμού αναφορικά με τον τρόπο Παρέμβασης Παρατηρητών (Brody & Vangelisti, 2016; Darley & Latane, 1968; Rendsvig, 2014)

Υποθετικό σενάριο

Στο πλαίσιο ενός πανεπιστημιακού μαθήματος εσύ και οι συμφοιτητές σου έχετε δημιουργήσει μια διαδικτυακή ομάδα για να ανταλλάσσετε πληροφορίες/υλικό. Τις τελευταίες ημέρες παρατηρείς ότι στο συγκεκριμένο διαδικτυακό περιβάλλον έχει αναρτηθεί η φωτογραφία ενός ατόμου από την Σχολή σου το οποίο απλώς γνωρίζεις αλλά δεν κάνετε παρέα. Κάτω από την φωτογραφία υπάρχουν διάφορα προσβλητικά/εξευτελιστικά σχόλια.

Οι παρακάτω προτάσεις (1-12) αφορούν στον τρόπο με τον οποίο θα ένιωθες/σκεφτόσουν σε σχέση με το παραπάνω υποθετικό σενάριο το οποίο παρουσιάζει ένα περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού (εμπρόθετη πρόκληση συναισθηματικού/ψυχικού πόνου σε άλλο άτομο με χρήση μέσων ψηφιακής τεχνολογίας). Θα σε παρακαλούσα να απαντήσεις όσο πιο ειλικρινά μπορείς επιλέγοντας μια από τις πέντε (5) προτεινόμενες απαντήσεις.

1	Νιώθω ότι είναι καλύτερο να αναλάβω την ευθύνη και να σταματήσω αυτό που συμβαίνει αντί να περιμένω να παρέμβει κάποιος άλλος.	<input type="checkbox"/> 1 = Διαφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Είμαι ουδέτερος/η <input type="checkbox"/> 4 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 5 = Συμφωνώ απόλυτα
2	Νιώθω προσωπικά υπεύθυνος/η ως μέλος της ομάδας να κάνω κάτι για την κατάσταση.	<input type="checkbox"/> 1 = Διαφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Είμαι ουδέτερος/η <input type="checkbox"/> 4 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 5 = Συμφωνώ απόλυτα
3	Σκέφτομαι ότι παρόλο που υπάρχουν άλλα άτομα που μπορούν να βοηθήσουν, είναι καθήκον μου να σταματήσω την κατάσταση επειδή δεν μου αρέσει να βλέπω άλλους ανθρώπους να εκφοβίζονται.	<input type="checkbox"/> 1 = Διαφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Είμαι ουδέτερος/η <input type="checkbox"/> 4 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 5 = Συμφωνώ απόλυτα
4	Ακούω τι έχει να μου πει το άτομο που εκφοβίζεται.	<input type="checkbox"/> 1 = Διαφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Είμαι ουδέτερος/η <input type="checkbox"/> 4 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 5 = Συμφωνώ απόλυτα
5	Παρηγορώ το άτομο που εκφοβίζεται με ένα χτύπημα στον ώμο ή μια αγκαλιά.	<input type="checkbox"/> 1 = Διαφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Είμαι ουδέτερος/η <input type="checkbox"/> 4 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 5 = Συμφωνώ απόλυτα
6	Λέω στο άτομο που εκφοβίζεται πως αν χρειάζεται κάποιον να μιλήσει, είμαι εκεί για αυτό.	<input type="checkbox"/> 1 = Διαφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Είμαι ουδέτερος/η <input type="checkbox"/> 4 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 5 = Συμφωνώ απόλυτα

7	Λέω στο άτομο που εκφοβίζεται ότι λυπάμαι και ότι νιώθω άσχημα που βρίσκεται σε αυτή την κατάσταση.	<input type="checkbox"/> 1 = Διαφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Είμαι ουδέτερος/η <input type="checkbox"/> 4 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 5 = Συμφωνώ απόλυτα
8	Προσπαθώ να φτιάξω τη διάθεση του ατόμου που εκφοβίζεται.	<input type="checkbox"/> 1 = Διαφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Είμαι ουδέτερος/η <input type="checkbox"/> 4 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 5 = Συμφωνώ απόλυτα
9	Δεν δίνω σημασία σε ό,τι συμβαίνει. Το εν λόγω άτομο μπορεί να φροντίσει τον εαυτό του.	<input type="checkbox"/> 1 = Διαφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Είμαι ουδέτερος/η <input type="checkbox"/> 4 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 5 = Συμφωνώ απόλυτα
10	Λυπάμαι για το άτομο που εκφοβίζεται, αλλά σκέφτομαι ότι εφόσον δεν παρεμβαίνει κάποιος άλλος μάλλον δεν είναι σημαντική υπόθεση, οπότε δε δίνω σημασία στο γεγονός.	<input type="checkbox"/> 1 = Διαφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Είμαι ουδέτερος/η <input type="checkbox"/> 4 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 5 = Συμφωνώ απόλυτα
11	Νιώθω ότι είναι προς το συμφέρον μου να αποφύγω να εμπλακώ καθώς υπάρχουν ήδη άλλα άτομα που μπορούν να παρέμβουν.	<input type="checkbox"/> 1 = Διαφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Είμαι ουδέτερος/η <input type="checkbox"/> 4 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 5 = Συμφωνώ απόλυτα
12	Αγνοώ το γεγονός επειδή δεν είμαι σίγουρος/η ότι γνωρίζω όλες τις πληροφορίες σχετικά με αυτό.	<input type="checkbox"/> 1 = Διαφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Είμαι ουδέτερος/η <input type="checkbox"/> 4 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 5 = Συμφωνώ απόλυτα

Διάσταση κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας από την κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας (Self-efficacy Questionnaire - SEQ; Muris, 2001)

Οι παρακάτω ερωτήσεις (1-8) αφορούν στις διαπροσωπικές σου σχέσεις με τους άλλους. Θα σε παρακαλούσα να απαντήσεις όσο πιο ειλικρινά μπορείς επιλέγοντας μια από τις πέντε (5) προτεινόμενες απαντήσεις.

1	Πόσο εύκολα μπορείς να εκφράζεις τις απόψεις σας όταν άλλοι διαφωνούν μαζί σου;	<input type="checkbox"/> 1 = Καθόλου <input type="checkbox"/> 2 = Λίγο <input type="checkbox"/> 3 = Μέτρια <input type="checkbox"/> 4 = Πολύ <input type="checkbox"/> 5 = Πάρα πολύ
2	Πόσο εύκολα μπορείς να γίνεις εύκολα φίλος/η με τους άλλους;	<input type="checkbox"/> 1 = Καθόλου <input type="checkbox"/> 2 = Λίγο <input type="checkbox"/> 3 = Μέτρια <input type="checkbox"/> 4 = Πολύ <input type="checkbox"/> 5 = Πάρα πολύ
3	Πόσο εύκολα μπορείς να κάνεις μια συνομιλία με ένα άγνωστο άτομο;	<input type="checkbox"/> 1 = Καθόλου <input type="checkbox"/> 2 = Λίγο <input type="checkbox"/> 3 = Μέτρια <input type="checkbox"/> 4 = Πολύ <input type="checkbox"/> 5 = Πάρα πολύ
4	Πόσο εύκολα μπορείς να συνεργαστείς αρμονικά με άλλα άτομα;	<input type="checkbox"/> 1 = Καθόλου <input type="checkbox"/> 2 = Λίγο <input type="checkbox"/> 3 = Μέτρια <input type="checkbox"/> 4 = Πολύ <input type="checkbox"/> 5 = Πάρα πολύ
5	Πόσο εύκολα μπορείς να πεις στους άλλους ότι κάνουν κάτι που δεν σου αρέσει;	<input type="checkbox"/> 1 = Καθόλου <input type="checkbox"/> 2 = Λίγο <input type="checkbox"/> 3 = Μέτρια <input type="checkbox"/> 4 = Πολύ <input type="checkbox"/> 5 = Πάρα πολύ
6	Πόσο εύκολα μπορείς να αναφέρεις ένα αστείο σε μια παρέα;	<input type="checkbox"/> 1 = Καθόλου <input type="checkbox"/> 2 = Λίγο <input type="checkbox"/> 3 = Μέτρια <input type="checkbox"/> 4 = Πολύ <input type="checkbox"/> 5 = Πάρα πολύ
7	Πόσο εύκολα καταφέρνεις να μένεις φίλος/η με τους άλλους;	<input type="checkbox"/> 1 = Καθόλου <input type="checkbox"/> 2 = Λίγο <input type="checkbox"/> 3 = Μέτρια <input type="checkbox"/> 4 = Πολύ <input type="checkbox"/> 5 = Πάρα πολύ
8	Πόσο εύκολα καταφέρνεις να αποτρέψεις καβγάδες με άλλα άτομα;	<input type="checkbox"/> 1 = Καθόλου <input type="checkbox"/> 2 = Λίγο <input type="checkbox"/> 3 = Μέτρια <input type="checkbox"/> 4 = Πολύ <input type="checkbox"/> 5 = Πάρα πολύ

Κλίμακα αυτοεκτίμησης (Rosenberg Self-esteem Scale, 1965)

Οι παρακάτω προτάσεις (1-20) αφορούν το πως αισθάνεσαι σε σχέση με τους άλλους. Θα σε παρακαλούσα να απαντήσεις όσο πιο ειλικρινά μπορείς επιλέγοντας μια από τις πέντε (5) προτεινόμενες απαντήσεις.

1	Γενικά είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου.	<input type="checkbox"/> 1 = Συμφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 4 = Διαφωνώ απόλυτα
2	Μερικές φορές δεν είμαι καθόλου καλός/η.	<input type="checkbox"/> 1 = Συμφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 4 = Διαφωνώ απόλυτα
3	Νομίζω ότι σαν άτομο έχω κάποια καλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα.	<input type="checkbox"/> 1 = Συμφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 4 = Διαφωνώ απόλυτα
4	Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα τόσο καλά όσο και οι άλλοι άνθρωποι.	<input type="checkbox"/> 1 = Συμφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 4 = Διαφωνώ απόλυτα
5	Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά πράγματα για τα οποία θα μπορούσα να είμαι περήφανος/η.	<input type="checkbox"/> 1 = Συμφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 4 = Διαφωνώ απόλυτα
6	Αισθάνομαι άχρηστος/η μερικές φορές.	<input type="checkbox"/> 1 = Συμφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 4 = Διαφωνώ απόλυτα
7	Αισθάνομαι ότι είμαι πρόσωπο που αξίζω, τουλάχιστον τόσο όσο οι άλλοι.	<input type="checkbox"/> 1 = Συμφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 4 = Διαφωνώ απόλυτα
8	Νομίζω ότι θα έπρεπε να έχω περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου.	<input type="checkbox"/> 1 = Συμφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 4 = Διαφωνώ απόλυτα
9	Το μόνο που σκέφτομαι είναι ότι είμαι αποτυχημένος/η.	<input type="checkbox"/> 1 = Συμφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 4 = Διαφωνώ απόλυτα
10	Έχω μια θετική στάση για τον εαυτό μου.	<input type="checkbox"/> 1 = Συμφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 4 = Διαφωνώ απόλυτα

Παράρτημα Β

Δήλωση συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Αγαπητή/έ φοιτήτρια/ητή

Καλείσαι να συμμετέχεις σε μία επιστημονική έρευνα του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για τον τρόπο με τον οποίο τείνουμε να αντιδρούμε ότι γινόμαστε μάρτυρες περιστατικών ηλεκτρονικού εκφοβισμού, καθώς και για το κατά αυτή η αντίδρασή μας επηρεάζεται από ατομικούς κοινωνικο-συναισθηματικούς παράγοντες. Η παρούσα έρευνα μπορεί να αναδείξει την αναγκαιότητα δρομολόγησης δράσεων ευαισθητοποίησης/πρόληψης εντός της πανεπιστημιακής κοινότητας αναφορικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό και τους παράγοντες που μας προδιαθέτουν να υποστηρίξουμε πιθανά θύματα. Ο τίτλος της έρευνας είναι: «Παρέμβαση φοιτητών/ριών σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού: Ο ρόλος της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησης».

Σε παρακαλούμε να συμπληρώσεις το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που ακολουθεί. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει διεθνή χρησιμοποιούμενα εργαλεία αξιολόγησης προσαρμοσμένα στην Ελληνική πραγματικότητα. Η συμπλήρωσή του αναμένεται να διαρκέσει 10-15 λεπτά.

ΑΝΩΝΥΜΙΑ/ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη. Οι ερευνητές και το Πανεπιστήμιο δεσμεύονται να τηρήσουν πλήρη εμπιστευτικότητα για όλες τις πληροφορίες που θα αποκτηθούν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας.

Οποιαδήποτε στιγμή θελήσεις, μπορείς να εγκαταλείψεις την συμπλήρωση χωρίς να έχει γίνει καμία απολύτως καταγραφή των στοιχείων σου. Επειδή δεν πρόκειται να καταγραφεί κανένα στοιχείο που να παραπέμπει σε συγκεκριμένο άτομο, δεν είναι δυνατή η απόσυρση των απαντήσεών σου μετά την υποβολή τους. Αν πιστεύεις ότι χρειάζεσαι υποστήριξη, μπορείς πάντα να απευθυνθείς στη ΜΥΦΕΟ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (<https://myfeo.uowm.gr/>).

Σε περίπτωση που έχετε οποιαδήποτε ερώτηση ή προβληματισμό αναφορικά με την επιστημονική έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τα μέλη της ερευνητικής ομάδας:

Δρ. Τουλούπης Θάνος (thtouloupis@uowm.gr) 6948494873

Κοσμίδου Πασχαλίνα (psy00046@uowm.gr) 6934942468

Η συμβολή και βοήθειά σου είναι πολύτιμη σε αυτήν την ερευνητική προσπάθεια και στην προαγωγή της επιστημονικής γνώσης.

Σε ευχαριστούμε εκ των προτέρων.

Η ερευνητική ομάδα:

Δρ. Τουλούπης Θάνος

Κοσμίδου Πασχαλίνα

Έχω διαβάσει το σύνολο των ανωτέρω αναφερόμενων πληροφοριών και συναινώ στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που ακολουθεί.