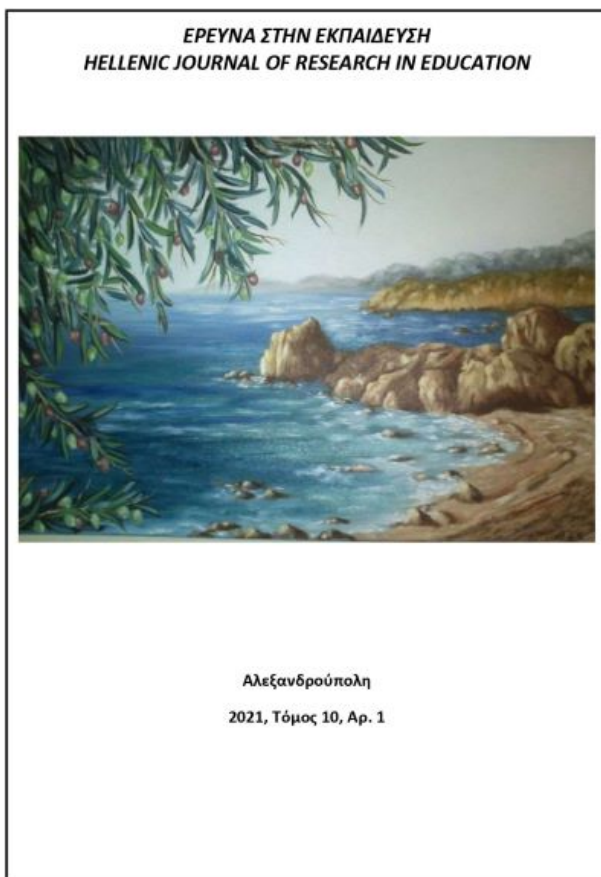


## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 10, Αρ. 1 (2021)



### Ο ρόλος του υποστηρικτικού πλαισίου στην ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού: Μία οικοσυστημική προσέγγιση

Ιωάννης Γ. Κατσαντώνης, Ειρήνη Ασημακοπούλου, Μαρία Φρούντα

doi: [10.12681/hjre.25998](https://doi.org/10.12681/hjre.25998)

Copyright © 2021, Ιωάννης Γ. Κατσαντώνης, Ειρήνη Ασημακοπούλου, Μαρία Φρούντα



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Κατσαντώνης Ι. Γ., Ασημακοπούλου Ε., & Φρούντα Μ. (2021). Ο ρόλος του υποστηρικτικού πλαισίου στην ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού: Μία οικοσυστημική προσέγγιση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 52–64. <https://doi.org/10.12681/hjre.25998>

# Ο ρόλος του υποστηρικτικού πλαισίου στην ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού: Μία οικοσυστημική προσέγγιση

Ιωάννης Κατσαντώνης<sup>1</sup>, Ειρήνη Ασημακοπούλου<sup>2</sup>, Μαρία Φρούντα<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Τομέας Ερευνών Ψυχολογίας, Εκπαίδευσης και Μάθησης, Τμήμα Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο του Κέιμπριτζ

<sup>2</sup> Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Νομού Αχαΐας

<sup>3</sup> Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

## Περίληψη

Σύμφωνα με τα προγράμματα διεθνούς αξιολόγησης των μαθητών, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται αύξηση των επιπέδων σχολικού εκφοβισμού (bullying) στα ελληνικά σχολεία. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει την επίδραση των υποστηρικτικών πλαισίων/ περιβαλλόντων στην ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία. Αξιοποιώντας τα δεδομένα N= 4.141 μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διερευνήθηκε η επίδραση του υποστηρικτικού πλαισίου των συμμαθητών, των φίλων και της οικογένειας, καθώς και του κοινωνικο-οικονομικού υποβάθρου της οικογένειας στο σχολικό εκφοβισμό (κυβερνοεκφοβισμό και παραδοσιακό). Τα αποτελέσματα των μοντέλων δομικών εξισώσεων (SEM) έδειξαν πως μόνο τα υποστηρικτικά πλαίσια των συμμαθητών, των φίλων και της οικογένειας είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στον εκφοβισμό, μειώνοντας, έτσι, τα αντιλαμβανόμενα επίπεδα αυτού. Συμπερασματικά, προκρίνεται μια οικοσυστημική θεώρηση τόσο της ανάπτυξης, όσο και της αποδυνάμωσης του σχολικού εκφοβισμού. Εκπαιδευτικές και ψυχολογικές προεκτάσεις των ευρημάτων αυτών συζητούνται διεξοδικά.

## Abstract

According to the programmes for international student assessment, an increase of the levels of school bullying is observed in Greek schools the last decades. The purpose of the present study is to examine the effects of supportive frameworks/ environments on the development of school bullying in Greek schools. Employing the data of N=4.141 primary and secondary school students, the effects of the supportive frameworks of classmates, friends and family on school bullying (cyberbullying and traditional bullying) were examined, controlling, though, for the effect of socio-economic status of the family. The results of structural equation modelling (SEM) showed that only the supportive frameworks of classmates, friends, and the family had a statistically significant effect on bullying, decreasing, thus, the perceived levels of bullying. In conclusion, an ecosystemic theorization of both the development and the weakening of school bullying is recommended. Educational and psychological implications of these findings are discussed in detail.

© 2021, Ι. Κατσαντώνης, Ε. Ασημακοπούλου, Μ. Φρούντα

Άδεια CC-BY-SA 4.0

**Λέξεις-κλειδιά:** σχολικός εκφοβισμός, υποστηρικτικό πλαίσιο, συμμαθητές, γονείς, φίλοι

**Key words:** school bullying, supportive framework/environment, classmates, parents, friends

## Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται αύξηση των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τις τεχνικές αναφορές του Προγράμματος Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA), παρατηρείται μία μικρή αλλά σταθερή αύξηση του ποσοστού του μαθητικού πληθυσμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εκτίθεται σε φαινόμενα εκφοβισμού (OECD, 2017, 2019). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας τονίζει πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί σημαντική απειλή για τη δημόσια υγεία (Srabstein & Leventhal, 2010). Η εμφάνιση φαινομένων εκφοβισμού στο σχολικό

---

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Ειρήνη Ασημακοπούλου, Ελευθερίας 14, Άγιος Βασίλειος, Πατρών 26504,  
[iriniasimakopoulou@gmail.com](mailto:iriniasimakopoulou@gmail.com)

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

πλαίσιο έχει συνδεθεί με δυσμενείς μακροπρόθεσμες συνέπειες όπως είναι (α) η ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς, (β) η ανάπτυξη καταθλιπτικών συνδρόμων, (γ) η χρήση ουσιών και (δ) οι βίαιες συμπεριφορές (Ttofi et al., 2016· Zych et al., 2019).

Συνεπώς, η διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην εμπόδιση της ανάπτυξης του σχολικού εκφοβισμού τόσο στην ελληνική πραγματικότητα, όσο και στη διεθνή, αποτελεί μείζον ζήτημα για την εκπαιδευτική και ψυχολογική έρευνα. Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η αξιολόγηση του κατά πόσο το υποστηρικτικό πλαίσιο που δημιουργείται γύρω από τους μαθητές δύναται να αποτελέσει καταλύτης στη μείωση των προσλαμβανόμενων επιπέδων σχολικού εκφοβισμού.

## Θεωρητικό Πλαίσιο

Ο σχολικός εκφοβισμός αναφέρεται σε μία επιθετική συμπεριφορά (UNESCO, 2019) η οποία συμβαίνει αφενός μεν κατ' επανάληψη, αφετέρου δε έχει σκοπό και στοχεύει στο να βλάψει σωματικά ή/ και ψυχικά το άτομο (Migliaccio & Raskauskas, 2015· Smith, 2016· Olweus & Limber, 2010) και προκύπτει από μία ανισότητα ισχύος (Papatraianou, Levine, & West, 2014). Πέρα από τον κλασικό ορισμό του ψυχο-κοινωνικού φαινομένου του εκφοβισμού υπό την παραδοσιακή του εκδήλωση στο φυσικό σχολικό πλαίσιο, εντοπίζεται στη βιβλιογραφία και η έννοια του κυβερνοεκφοβισμού. Ο κυβερνοεκφοβισμός είναι μία εκδήλωση πράξεων εκφοβισμού μέσω ηλεκτρονικών μέσων, όπως είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το κινητό και το διαδίκτυο (Smith et al., 2008· Olweus, 2012).

Η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού κοινωνικού περιβάλλοντος θεωρείται μεγάλης σημασίας για την πρόληψη της ανάπτυξης φαινομένων εκφοβισμού και βίας ιδιαίτερα αν λάβει κανείς υπόψη ότι τα γενεσιουργά αίτια του εκφοβισμού πολλές φορές αποτελούν οι σύνθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ οικολογικών παραγόντων, παραγόντων προσωπικότητας, στάσεων, καθώς και φυσιολογικών διαστάσεων (Olweus & Limber, 2010). Υπό το πρίσμα αυτό, θεωρείται ότι μία οικοσυστημική/οικολογική προσέγγιση της ανάπτυξης και της αποδυνάμωσης του εκφοβισμού είναι απαραίτητη για να κατανοηθούν εις βάθος όλες οι παράμετροι του κοινωνικού περιβάλλοντος/ πλαισίου που λειτουργούν ανασταλτικά στην ανάπτυξη του εκφοβισμού (Papatraianou et al., 2014). Ως εκ τούτου, υιοθετείται η οικολογική-οικοσυστημική θεωρία του Bronfenbrenner (1979) ως «ερμηνευτικό εργαλείο». Η θεώρηση αυτή δίνει έμφαση στις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το περιβάλλον (Papatraianou et al., 2014). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το άτομο βρίσκεται και αναπτύσσεται μέσα σε ένα μικροσύστημα (Shelton, 2019). Το μικροσύστημα αυτό αποτελείται από τους σημαντικούς άλλους, δηλαδή του γονείς, τα αδέρφια και τους συνομήλικους. Εκτός από αυτά τα πρόσωπα, το μικροσύστημα περιλαμβάνει και το σχολικό περιβάλλον και την γειτονιά. Οι αλληλεπιδραστικές σχέσεις μεταξύ των στοιχείων του μικροσυστήματος σχηματίζουν το μεσοσύστημα, ενώ οι ευρύτεροι παράγοντες, όπως ο χώρος εργασίας, η εκτεταμένη οικογένεια και οι υπηρεσίες υγείας, σχηματίζουν το εξωσύστημα το οποίο με τη σειρά του περικλείεται από το μακροσύστημα που περιλαμβάνει τις πολιτιστικές αξίες, τους νόμους, τα ήθη και τα έθιμα (Berk, 2013). Όλα αυτά τα πλαίσια (το οικογενειακό, το σχολικό, αυτό των συνομηλίκων) και τα συστήματα (μικρο, μέσο, κτλ.) ασκούν επιδράσεις στο αναπτυσσόμενο άτομο που βρίσκεται εμφολεωμένο στο μικροσύστημα (Berk, 2013· Bronfenbrenner, 1979). Συνεπώς, εάν οι επιδράσεις αυτές είναι θετικές, τότε η ανάπτυξη του ατόμου έχει θετικό πρόσημο και το μικροσύστημα χαρακτηρίζεται ως διευκολυντικό της ανάπτυξης (Shelton, 2019).

Παρόλο που η θεώρηση αυτή μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο στη βάση του οποίου θα μπορούσε να εξεταστεί η ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού, η παρούσα μελέτη εστιάζεται κυρίως στις επιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στο μικροσύστημα, δηλαδή στην επίδραση του στενού οικογενειακού κύκλου και των συνομηλίκων (φίλων και συμμαθητών), που συναντά το άτομο κυρίως στο σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί πως από τους παράγοντες του μικροσυστήματος μπορεί να απορρέουν και παράγοντες κινδύνου (Papatraianou et al., 2014) για την εκδήλωση του εκφοβισμού. Συνεπώς, η εξέταση του ρόλου του υποστηρικτικού πλαισίου που δομείται στο μικροσύστημα χρήζει περισσότερης εμπειρικής έρευνας.

Όπως προκύπτει από εμπειρικές μελέτες, οι διάφοροι κοινωνικοί παράγοντες που δρουν στο μικροσύστημα φαίνεται πως είτε επιδρούν είτε διαφοροποιούν τα επίπεδα έκθεσης των μαθητών σε φαινόμενα εκφοβισμού. Για παράδειγμα, η εμπειρική μελέτη της Psalti (2012) με δείγμα 3869

Έλληνες μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξέτασε- μεταξύ άλλων- συσχετίσεις ανάμεσα στην ύπαρξη φίλων στο σχολείο και τη συχνότητα εμπλοκής σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα των ελέγχων  $\chi^2$  έδειξαν πως οι μαθητές που διέθεταν πολλούς φίλους χαρακτηρίζονταν από χαμηλά επίπεδα έκθεσης σε φαινόμενα εκφοβισμού. Η εργασία των Worsley, McIntyre και Corcoran (2019) με δείγμα 476 έφηβους από την Αγγλία εξέτασε την επίδραση του υποστηρικτικού κοινωνικού πλαισίου, των διαπροσωπικών σχέσεων και της αυτορύθμισης των συναισθημάτων στον κυβερνοεκφοβισμό και την ψυχική υγεία. Οι συγγραφείς αυτοί βρήκαν- μεταξύ άλλων- πως μόνο η υποστήριξη από την οικογένεια ( $\beta=-0.25$ ) και όχι από τους συνομήλικους είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στον κυβερνοεκφοβισμό. Από την άλλη πλευρά, η διαχρονική έρευνα των Fantì, Demetriou και Hawa (2012) με δείγμα 1.416 έφηβους από την Κύπρο εξέτασε την επίδραση του υποστηρικτικού πλαισίου της οικογένειας, των φίλων και του σχολείου στην ανάπτυξη του παραδοσιακού εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού. Τα αποτελέσματα των ιεραρχικών παλινδρομήσεων έδειξαν πως μόνο το οικογενειακό, υποστηρικτικό πλαίσιο είχε μία μικρή, αυτοδύναμη, στατιστικά σημαντική, αρνητική επίδραση στον κυβερνοεκφοβισμό ( $\beta=-0.10$ ). Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι στην έρευνα της Psalti (2012), ο εκφοβισμός εξετάστηκε υπό το πρίσμα του παραδοσιακού εκφοβισμού στο σχολικό πλαίσιο και δεν ελέγχθηκε ολιστικά συμπεριλαμβάνοντας τον κυβερνοεκφοβισμό, ενώ στην έρευνα των Worsley et al. (2019) και των Fantì et al. (2012) εξετάστηκαν μονάχα οι επιδράσεις του υποστηρικτικού πλαισίου στον κυβερνοεκφοβισμό και όχι και στον παραδοσιακό εκφοβισμό. Επιπλέον, το μικρό δείγμα της εργασίας των Worsley et al. (2019) δυσχεραίνει την πλήρη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων αυτών.

Η ελληνική έρευνα των Βλάχου, Μπότσογλου και Ανδρέου (2016) με δείγμα 167 μαθητές προσχολικής εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον λόγω της ποιοτικής της φύσης. Αξιοποιώντας τη μέθοδο της μη συμμετοχικής παρατήρησης, οι ερευνητές αυτοί κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η συμμετοχή σε παιχνίδι με συνομήλικους αποτελούσε προστατευτικό παράγοντα για την αποφυγή της θυματοποίησης των παιδιών. Συνεπώς, η ομάδα των συνομηλικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πρόληψη του εκφοβισμού. Η εξίσου ποιοτική προσέγγιση των Athanasiades και Deliyanni-Kouimtzis (2010) με δείγμα 95 μαθητές ελληνικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποίησε φαινομενολογική προσέγγιση για να εξετάσει τις εννοιολογήσεις του εκφοβισμού από τους μαθητές στο πλαίσιο του φύλου, των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Η κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων όσον αφορά το κοινωνικό πλαίσιο έδειξε πως οι μαθητές δεν αποκάλυπταν τον εκφοβισμό· παρά μόνο τα κορίτσια αποκάλυπταν ότι δέχθηκαν εκφοβιστικές συμπεριφορές στους γονείς και τους φίλους. Συνολικά, προκύπτει πως οι γονείς δεν θεωρούνταν ως αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού, ενώ οι εκπαιδευτικοί ήταν, επιπλέον, αδιάφοροι. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας είναι δύσκολο να γενικευτούν στον πληθυσμό στόχο και, ως εκ τούτου, χρειάζεται περισσότερη ποσοτική έρευνα για να εξεταστούν τάσεις και σχέσεις (Creswell, 2012) μεταξύ του εκφοβισμού και των παραγόντων του υποστηρικτικού πλαισίου.

Μία άλλη εξίσου μεγάλη μελέτη (Šmigelskas et al., 2018) εξέτασε την επίδραση του υποστηρικτικού πλαισίου των συμμαθητών, των γονέων, των φίλων και των εκπαιδευτικών στην εκδήλωση περιστατικών βίας και εκφοβισμού σε 9 χώρες (Αρμενία, Λιθουανία, Λετονία, Εσθονία, Ισραήλ, Πολωνία, Μολδαβία, Ρωσία, Ουκρανία) κάνοντας χρήση των δεδομένων του προγράμματος HBSC. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν πως μέτρια έως χαμηλά επίπεδα προσλαμβανόμενης κοινωνικής υποστήριξης, που προερχόταν από τις παραπάνω ομάδες, συνδέονταν με υψηλότερες πιθανότητες (μέσω λογιστικής παλινδρόμησης) για εκδήλωση περιστατικών βίας και εκφοβισμού. Ωστόσο, ένα σημαντικό μειονέκτημα της έρευνας αυτής είναι ότι εξετάστηκε η επίδραση των διάφορων παραγόντων- που συνιστούν το μικροσύστημα- συνολικά σε όλο το δείγμα που προερχόταν και από τις 9 χώρες. Αυτή η μεθοδολογία δεν προσφέρει εξειδικευμένες πληροφορίες για κάθε χώρα. Επιπλέον, σε αυτή την έρευνα κατασκευάστηκε μία συνολική συνθετική μεταβλητή που περιέγραφε την κοινωνική υποστήριξη, χωρίς, όμως, να ελεγχθεί πρώτα η παραγοντική δομή των επιμέρους κλιμάκων, πράγμα που δημιουργεί ζητήματα εννοιολογικής εγκυρότητας (Κατσαντώνης, 2020).

Η έρευνα των Biswas et al. (2020) εξέτασε σε κρατικό επίπεδο (δηλαδή έγινε χρήση κρατικών μέσων όρων) την επίδραση συγκεκριμένων μεταβλητών στην έκθεση σε βία και σε εκφοβισμό με δείγμα από 86 χώρες. Οι μεταβλητές που μελετήθηκαν ήταν εξής: η ηλικία, το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, η υποστήριξη από τους συνομήλικους και τους γονείς, το εθνικό κατά κεφαλήν

εισόδημα και η κρατική χρηματοδότηση στην εκπαίδευση. Μέσω λογιστικής παλινδρόμησης, οι συγγραφείς αυτοί κατέληξαν στα ακόλουθα συμπεράσματα. Το αρσενικό φύλο, η μικρότερη ηλικία και το χαμηλότερο του μέσου όρου κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο συνδέονταν με μεγαλύτερες πιθανότητες εκδήλωσης εκφοβισμού. Ωστόσο, όπως ισχυρίζονται εν λόγω συγγραφείς, τα επίπεδα του προσλαμβανόμενου εκφοβισμού των συμμετεχόντων, που απαντούσαν «πάντα»<sup>1</sup> στις ερωτήσεις προσλαμβανόμενης υποστήριξης από τους συνομήλικους και τους γονείς, ήταν χαμηλότερα. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι τα ευρήματα σε κρατικό/ πολιτισμικό επίπεδο δεν είναι πάντοτε δυνατόν να γενικευτούν σε ατομικό επίπεδο (Byrne & Van de Vijver, 2014· Firebaugh, 1978· Stanat & Lüdtke, 2008), γεγονός που δημιουργεί σύγχυση σχετικά με το αν τα ευρήματα αυτά αντιπροσωπεύουν τα άτομα εντός των χωρών.

Επιπλέον, οι Košir et al. (2020) αντλώντας ένα δείγμα 1.905 μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Σλοβενία βρήκαν αρχικά μέσω πολυ-επίπεδης μοντελοποίησης πως το θηλυκό φύλο, η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, η αυτο-ρύθμιση του θυμού και η προσλαμβανόμενη υποστήριξη από τους δασκάλους προέβλεπαν χαμηλότερα επίπεδα εκφοβισμού, ενώ η εσωτερικευση και εξωτερικευση του θυμού καθώς και η προσλαμβανόμενη υποστήριξη από τους συμμαθητές συνδέονταν με υψηλότερα επίπεδα εκφοβισμού. Αντίθετα, η ηλικία, η δημοτικότητα και η φιλία δεν ήταν στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες του εκφοβισμού. Σημειώνεται, ωστόσο, πως υπήρξε μόνο μία μικρή μεταβολή της διακύμανσης, με την αρχική διακύμανση να είναι .40 και μετά την εισαγωγή των μεταβλητών να πέφτει στο .31.

## Η παρούσα μελέτη

Λαμβάνοντας υπόψη τα μειονεκτήματα των προηγμένων ερευνητικών προσεγγίσεων, όπως αυτά παρουσιάστηκαν ανωτέρω, δύναται να κατανοήσει κανείς τη σημασία που έχει η περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου των περιβαλλοντικών παραγόντων, οι οποίοι συνιστούν το μικροσύστημα, στην τροποποίηση της ανάπτυξης του εκφοβισμού. Στον ελληνικό χώρο, οι έρευνες τείνουν να είναι είτε ποιοτικού χαρακτήρα (π.χ., Athanasiades & Deliyanni-Kouimtzi, 2010· Βλάχου et al., 2016), που δεν επιτρέπει την γενίκευση, είτε ποσοτικού (Psalti, 2012) χαρακτήρα με μη αντιπροσωπευτικά δείγματα του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού. Γενικότερα, οι προηγούμενες έρευνες στο πεδίο αυτό εστίασαν το ενδιαφέρον τους κυρίως στην παραδοσιακή μορφή του εκφοβισμού (π.χ., Athanasiades & Deliyanni-Kouimtzi, 2010· Biswas et al., 2020· Psalti, 2012· Košir et al., 2020) καθώς και στην επιλεκτική, κατά περίπτωση, εξέταση των επιδράσεων ή σχέσεων μεταξύ των υποστηρικτικών παραγόντων, που συνθέτουν το μικροσύστημα, και τον εκφοβισμό. Σημειώνεται επίσης, πως η έρευνα στην Ελλάδα σχετικά με τον κυβερνοεκφοβισμό είναι εξαιρετικά περιορισμένη και αφορά κυρίως μη δημοσιευμένες εργασίες ή εργασίες που βασίζονται σε εθνικά μη αντιπροσωπευτικά δεδομένα (Antoniadou & Kokkinos, 2015). Κατ' αυτό τον τρόπο είναι σχετικά πιο δύσκολο να εξετασθεί ολιστικά η επίδραση του μικροσυστήματος στην ανάπτυξη του εκφοβισμού. Ως εκ τούτου, θεωρείται ότι επιπρόσθετη εμπειρική έρευνα στην Ελλάδα με εθνικά αντιπροσωπευτικά δείγματα κρίνεται αναγκαία για να εξακριβωθεί εις βάθος η προβλεπτική αξία της προσλαμβανόμενης υποστήριξης από την οικογένεια, τους φίλους και τους συμμαθητές. Επιπλέον, αν αντιληφθεί κανείς το γεγονός ότι το ψυχο-κοινωνικό φαινόμενο του εκφοβισμού φαίνεται να παρουσιάζει μικρή αλλά σταδιακή αύξηση στα ελληνικά σχολεία (OECD, 2017, 2019), τότε αναδεικνύεται η ιδιαίτερη σημασία που έχει αυτή η μελέτη, η οποία στοχεύει στην επιβεβαίωση του ρόλου του προσλαμβανόμενου υποστηρικτικού πλαισίου του μικροσυστήματος, στην ανάπτυξη του προσλαμβανόμενου εκφοβισμού. Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας έχουν ως εξής:

- Ποια είναι η επίδραση του προσλαμβανόμενου υποστηρικτικού πλαισίου της οικογένειας, των φίλων και των συμμαθητών στον εκφοβισμό (παραδοσιακό και κυβερνοεκφοβισμό);
- Ποιος είναι ο πιο ισχυρός και ο πιο αδύναμος παράγοντας του μικροσυστήματος που προβλέπει την ανακοπή της ανάπτυξης του εκφοβισμού;

Καθένα από τα υποστηρικτικά πλαίσια που δημιουργούνται από τους φίλους, τους συμμαθητές και την οικογένεια θα συμβάλλουν στην ανακοπή της ανάπτυξης του εκφοβισμού (H1). Επιπλέον,

<sup>1</sup> Οι συμμετέχοντες καλούνταν να σημειώσουν την απάντησή τους σε μια 4βάθμια κλίμακα που εκτεινόταν από το «ποτέ» έως το «πάντα».

το προσλαμβανόμενο υποστηρικτικό πλαίσιο που σχηματίζει η οικογένεια θα αποτελεί τον ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα (H2) διότι τα παιδιά βρίσκονται ήδη από πολύ μικρή ηλικία σε επαφή με το οικογενειακό περιβάλλον, ενώ το πλαίσιο των φίλων- στο οποίο παρεμπιπτόντως μπορεί να εξελιχθεί ο εκφοβισμός- θα είναι ο πιο αδύναμος προβλεπτικός παράγοντας (H3).

## **Μεθοδολογία**

### **Συμμετέχοντες**

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελούν οι 4.141 Έλληνες μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στο διεθνές ερευνητικό πρόγραμμα Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) (Currie et al., 2009) στο οποίο συμμετείχε και η Ελλάδα τη σχολική χρονιά 2013-2014. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι N=2.077 ήταν κορίτσια και οι N=2.064 αγόρια. Το σύνολο του δείγματος κατανέμεται σε τρεις ηλικίες ως εξής. Εκ των 4.141 μαθητών, οι N=1.409 ανήκαν στην ηλικία των 11 χρονών, οι N= 1.458 στην ηλικία των 13 χρονών, ενώ οι N=1.274 στην ηλικία των 15 χρονών. Τα δεδομένα αυτά μεταφορτώθηκαν από την βάση δεδομένων του προγράμματος HBSC ύστερα από εγγραφή σε αυτή. Οι διαχειριστές του προγράμματος αυτού εξασφάλισαν ότι όλα τα πρωτόκολλα της έρευνας είχαν λάβει ηθική έγκριση από τα αρμόδια όργανα του ελληνικού κράτους.

### **Εργασία**

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι υπάρχουσες ερωτήσεις και αυτο-αναφορικές δηλώσεις των μαθητών σχετικά με τον εκφοβισμό (παραδοσιακός και κυβερνοεκφοβισμός), με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών, καθώς και την υποστήριξη από την οικογένεια, τους φίλους και τους συμμαθητές. Ωστόσο, αν και το πρόγραμμα HBSC χρησιμοποίησε μεμονωμένες ερωτήσεις/δηλώσεις, στην παρούσα δευτερογενή έρευνα χρησιμοποιήθηκε η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση για τη σύνθεση των μεταβλητών κάθε υποστηρικτικού πλαισίου. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες που κατασκευάστηκαν περιλάμβαναν τις κάτωθι ερωτήσεις-δηλώσεις.

#### *Εκφοβισμός*

Για τον εκφοβισμό χρησιμοποιήθηκε μία παραγοντική δομή που περιλαμβάνει τα εξής τρία (3) ερωτήματα (μετάφραση των συγγραφέων): «Πόσο συχνά δέχτηκες εκφοβισμό στο σχολείο τους προηγούμενους μήνες;», «Πόσο συχνά δέχτηκες εκφοβισμό με τους ακόλουθους τρόπους;

1. Σου έστειλε κάποιος κακόβουλα άμεσα μηνύματα, δημοσιεύσεις στον τοίχο [σσ. των κοινωνικών δικτύων], μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή δημιούργησε ιστοσελίδα που σε κορόιδευε;
2. Πήρε κάποιος μη κολακευτικές ή ακατάλληλες φωτογραφίες χωρίς την άδειά σου και τις δημοσίευσε;». Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δίνονταν σε κλίμακα τύπου Likert 5 σημείων με το 1 «Δεν έχει συμβεί» και το 5 «Αρκετές φορές την εβδομάδα». Η αξιοπιστία της κλίμακας αυτής, που κατασκευάστηκε, εξετάστηκε με τον συντελεστή α του Cronbach που υπολογίστηκε στη βάση πολυχωρικών συσχετίσεων και ανήλθε στο 0.73.

#### *Υποστήριξη από την οικογένεια*

Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τέσσερες (4) δηλώσεις και συγκεκριμένα «Η οικογένειά μου προσπαθεί να βοηθήσει», «Λαμβάνω συναισθηματική βοήθεια και υποστήριξη που χρειάζομαι από την οικογένειά μου», «Μπορώ να συζητήσω τα προβλήματά μου με την οικογένειά μου», «Η οικογένειά μου είναι πρόθυμη να με βοηθήσει να πάρω αποφάσεις». Οι μαθητές σημείωναν το βαθμό συμφωνίας τους σε μία κλίμακα τύπου Likert 7 σημείων με 1 «Διαφωνώ απόλυτα» και 7 «Συμφωνώ απόλυτα». Ο α του Cronbach υπολογίστηκε στη βάση πολυχωρικών συσχετίσεων και ανήλθε στο 0.66.

#### *Κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο οικογένειας*

Το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο στη μελέτη HBSC μετριέται με έξι (6) ερωτήματα (Hobza et al., 2017). Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη αφαιρέσαμε ένα από αυτά λόγω χαμηλού παραγοντικού φορτίου <.30. Επομένως, τα υπόλοιπα ερωτήματα έχουν ως εξής. «Έχει η οικογένειά σου ένα αυτοκίνητο/ αυτοκινούμενο όχημα;», «Έχεις το δικό σου υπνοδωμάτιο;», «Πόσους υπολογιστές (συμπεριλαμβανομένων λάπτοπ, τάμπλετ, αλλά όχι κονσόλες παιχνιδιών και smartphones) έχει η οικογένειά σου;», «Πόσα μπάνια (δωμάτιο με μπάνιο/ ντουζ ή και τα δύο) υπάρχουν στο σπίτι σου;», «Έχει η οικογένειά σου πλυντήριο πιάτων;». Διαφορετικές ερωτήσεις είχαν

και διαφορετικές μορφές απάντησης: για παράδειγμα, η δεύτερη ερώτηση είχε διχοτομική επιλογή (0=Όχι, 1=Ναι). Ο  $\alpha$  του Cronbach υπολογίστηκε στη βάση πολυχωρικών συσχετίσεων και ανήλθε στο 0.92.

#### *Υποστήριξη από τους συμμαθητές*

Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τρεις (3) δηλώσεις όπως «Παρακαλούμε δείξτε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθένα από τα ακόλουθα:

1. Οι μαθητές στην τάξη μου απολαμβάνουν να είναι μαζί
2. Οι περισσότεροι μαθητές στην τάξη μου είναι ευγενικοί και βοηθητικοί και
3. Οι άλλοι μαθητές με αποδέχονται όπως είμαι». Οι συμμετέχοντες σημείωναν το βαθμό συμφωνίας τους σε μία κλίμακα τύπου Likert 5 σημείων με 1 «Διαφωνώ απόλυτα» και 5 «Συμφωνώ απόλυτα». Ο  $\alpha$  του Cronbach υπολογίστηκε στη βάση πολυχωρικών συσχετίσεων και ανήλθε στο 0.66.

#### *Υποστήριξη από τους φίλους*

Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει 4 δηλώσεις/ προτάσεις όπως «Οι φίλοι μου προσπαθούν να με βοηθήσουν», «Μπορώ να βασίζομαι στους φίλους μου όταν τα πράγματα πάνε στραβά», «Έχω φίλους με τους οποίους μπορώ να μοιράζομαι τις χαρές και τις λύπες» και «Μπορώ να συζητάω με τους φίλους μου σχετικά με τα προβλήματά μου». Οι συμμετέχοντες σημείωναν το βαθμό συμφωνίας τους σε μία κλίμακα τύπου Likert 7 σημείων με 1 «Διαφωνώ απόλυτα» και 7 «Συμφωνώ απόλυτα». Ο  $\alpha$  του Cronbach υπολογίστηκε στη βάση πολυχωρικών συσχετίσεων και ανήλθε στο 0.93.

### **Στατιστική ανάλυση**

Η διαμόρφωση των παραγόντων περιέλαβε την εξέταση της εσωτερικής συνοχής και εγκυρότητας μέσα από επιβεβαιωτικές αναλύσεις παραγόντων (CFA). Συγκεκριμένα, λειτουργώντας στο πλαίσιο των μοντέλων δομικών εξισώσεων (structural equation modelling), ακολουθήθηκε η μέθοδος δύο (2) βημάτων όπως προτείνεται από τους Anderson και Gerbing (1988). Ειδικότερα, ως προκαταρκτική ανάλυση για τη διασφάλιση της εννοιολογικής εγκυρότητας των λανθανουσών μεταβλητών (παραγόντων) που κατασκευάστηκαν, διεξάχθηκε μία επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA) στο σύνολο όλων των παραγόντων και στη συνέχεια ελέγχθηκε η παλινδρόμηση του παράγοντα του εκφοβισμού στους υπόλοιπους. Καθώς κάποιοι παράγοντες, όπως αυτός του εκφοβισμού, αποτελούνται μόνο από 3 ερωτήματα και είναι κορεσμένοι (Kline, 2016), δεν είναι δυνατόν να υπολογιστούν οι δείκτες καλής προσαρμογής και για αυτό το λόγο εφαρμόστηκε η CFA συνολικά σε όλους τους παράγοντες. Σημειώνεται, επίσης, ότι επειδή τα δεδομένα είναι ως επί το πλείστον κατηγορικής φύσεως (διχοτομικά ή τύπου Likert περιορισμένου εύρους) εφαρμόστηκε η μέθοδος εκτίμησης των βεβαρυμμένων ελαχίστων τετραγώνων με διόρθωση ως προς το μέσο όρο και τη διακύμανση (WLSMV), έτσι ώστε να προκύψουν πλήρως έγκυρα αποτελέσματα. Η μέθοδος αυτή αναγνωρίζει την κατηγορική φύση των δεδομένων και υπολογίζει τις παραμέτρους των μοντέλων στη βάση των πολυχωρικών συσχετίσεων (Brown, 2015· Κατσαντώνης, 2020· Kline, 2016). Για την αξιολόγηση του κατά πόσο τα μοντέλα επεξηγούν σε σημαντικό βαθμό τα δεδομένα, αξιοποιήθηκαν οι δείκτες καλής προσαρμογής. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους Hu και Bentler (1999), ένα μοντέλο αξιολογείται ως ικανοποιητικό εάν οι δείκτες Comparative Fit Index (CFI) και Tucker- Lewis Index (TLI) ξεπερνούν το όριο του 0.95 και εάν οι δείκτες Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) και Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) είναι μικρότεροι από 0.06. Σημειώνεται ότι ο δείκτης  $\chi^2$  δεν είναι ιδιαίτερα αξιόπιστος καθώς το δείγμα είναι μεγάλο, με αποτέλεσμα να τον καθιστά στατιστικά σημαντικό (Brown, 2015). Τέλος, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των εργαλείων, χρησιμοποιήθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής με τον συντελεστή Cronbach's Alpha στη βάση του πολυχωρικού μητρώου συσχετίσεων λόγω της κατηγορικής φύσης των δεδομένων. Οι αναλύσεις έγιναν στο πλαίσιο του στατιστικού περιβάλλοντος R (R Core Team, 2018) με το λογισμικό *Lavaan* (Rosseel, 2012).

### **Αποτελέσματα**

Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (CFA) έδειξαν πως οι παράγοντες που κατασκευάστηκαν περιγράφουν σε μεγάλο βαθμό τα δεδομένα, δηλαδή  $\chi^2(142)=779.764$ ,  $p<0.001$ , CFI=0.99, TLI=0.98, RMSEA= 0.03, SRMR= 0.04. Τα παραγοντικά φορτία όλων των ερωτημάτων ήταν στατιστικά σημαντικά ( $p<0.001$ ) και εκτείνονταν από 0.423 έως

0.908 (βλ. Γράφημα 1), πράγμα που δείχνει ότι αντανακλούν σε σημαντικό βαθμό τους παράγοντες (McDonald, 2011). Το μοντέλο αυτό επιτρέπει την εξέταση των συσχετίσεων (correlations) μεταξύ των παραγόντων. Επομένως, στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων καθώς και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητάς τους.

**Πίνακας 1** Συσχετίσεις μεταξύ παραγόντων

Παράγοντας	1.	2.	3.	4.	5.
1. Υποστηρικτικό πλαίσιο από <b>συμμαθητές</b>	1	.070**	.363***	.421***	-.373***
2. Κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο <b>οικογένειας</b>		1	.072**	.101***	.001
3. Υποστηρικτικό πλαίσιο από <b>φίλους</b>			1	.383***	-.253***
4. Υποστηρικτικό πλαίσιο από <b>οικογένεια</b>				1	-.364***
5. Εκφοβισμός					1

Σημείωση: \*\*\*  $p < 0.001$ ; \*\*  $p < 0.01$ .

Με στόχο την εξέταση της προβλεπτικής ισχύος κάθε παράγοντα του μικροσυστήματος, όπως προσδιορίστηκαν παραπάνω, ελέγχθηκαν τέσσερα (4) μοντέλα παλινδρομήσεων μέσα στο πλαίσιο των μοντέλων δομικών εξισώσεων. Ειδικότερα, στο Μοντέλο Α παλινδρομήθηκε ο παράγοντας εκφοβισμός στον παράγοντα κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο. Με αυτό τον τρόπο, τα μοντέλα που έπονται του Μοντέλου Α θα ελέγχουν πάντοτε για την επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού υποβάθρου, καθώς προηγούμενες έρευνες (π.χ. Biswas et al., 2020) έδειξαν ότι το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο επηρεάζει την εκδήλωση του εκφοβισμού. Στο δεύτερο μοντέλο, Μοντέλο Β, παλινδρομήθηκε ο παράγοντας εκφοβισμός τόσο στον παράγοντα κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο όσο και στον παράγοντα υποστηρικτικό πλαίσιο από συμμαθητές. Στο τρίτο μοντέλο, Μοντέλο Γ, παλινδρομήθηκε ο παράγοντας εκφοβισμός στον παράγοντα κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, στον παράγοντα υποστηρικτικό πλαίσιο από συμμαθητές και στον παράγοντα υποστηρικτικό πλαίσιο από οικογένεια. Τέλος, στο τέταρτο μοντέλο, Μοντέλο Δ, παλινδρομήθηκε ο παράγοντας εκφοβισμός σε όλους τους παράγοντες του μικροσυστήματος συμπεριλαμβανομένου και του παράγοντα υποστηρικτικό πλαίσιο από φίλους.

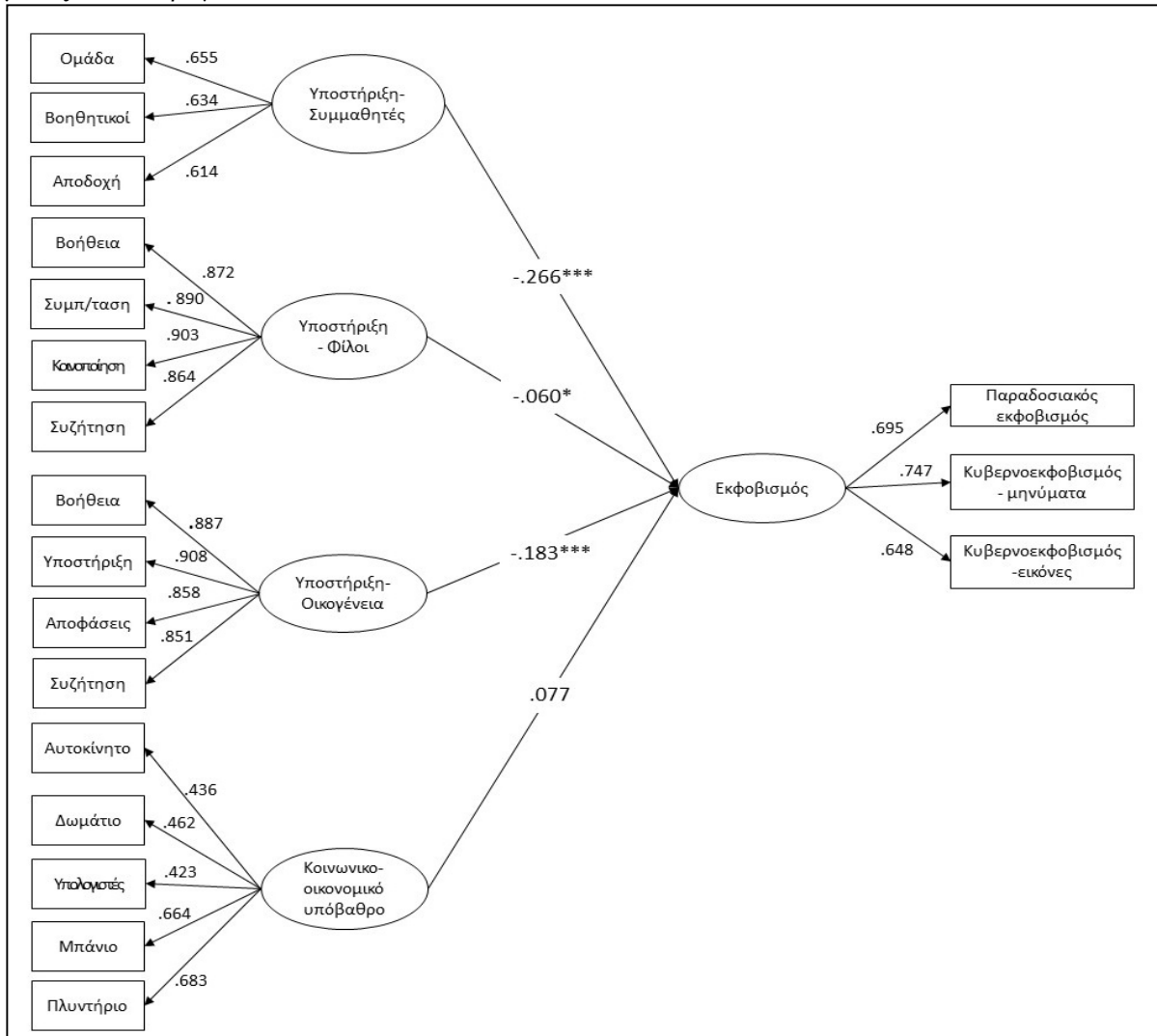
**Πίνακας 2** Δείκτες καλής προσαρμογής των μοντέλων πλήρως λανθάνουσας παλινδρόμησης

Μοντέλο	$\chi^2$ (df)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
Μοντέλο Α	100.496*** (19)	0.964	0.947	0.033	0.044	0.00	
Μοντέλο Β	353.226*** (41)	0.935	0.912	0.044	0.072	0.128	0.128
Μοντέλο Γ	452.901*** (84)	0.990	0.987	0.034	0.054	0.181	0.053
Μοντέλο Δ	779.764*** (142)	0.991	0.989	0.034	0.048	0.200	0.019

Σημείωση: \*\*\*  $p < 0.001$

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι δείκτες καλής προσαρμογής των μοντέλων Α-Δ καθώς και ο συντελεστής αποφασιστικότητας, R<sup>2</sup>, που δείχνει το ποσό της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής (δηλαδή του εκφοβισμού) που εξηγείται από τις ανεξάρτητες (παράγοντες του μικροσυστήματος). Όπως προκύπτει από τα συγκεντρωτικά στοιχεία του Πίνακα 2, το Μοντέλο Α δεν μπορεί να γίνει αποδεκτό καθώς δεν περιγράφει καθόλου ικανοποιητικά τα δεδομένα, επειδή ο δείκτης καλής προσαρμογής TLI είναι κάτω των βέλτιστων προτεινόμενων ορίων (βλ. Hu & Bentler, 1999). Επιπλέον, το R<sup>2</sup> είναι μηδενικό που σημαίνει ότι το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας δεν ασκεί καμία απολύτως επίδραση στην εκδήλωση του εκφοβισμού. Παρόλο που το Μοντέλο Β παρουσιάζει σχετική βελτίωση ως προς το δείκτη R<sup>2</sup>, οι υπόλοιποι δείκτες καλής προσαρμογής (CFI, TLI, SRMR) υποδεικνύουν ότι το μοντέλο αυτό δεν περιγράφει σε ικανοποιητικό βαθμό τα δεδομένα. Το Μοντέλο Γ είναι σαφώς καλύτερο από τα προηγούμενα δύο με μοναδική

εξαιρέση ότι δεν περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες του μικροσυστήματος που παρουσιάζουν ενδιαφέρον στην προκειμένη περίπτωση. Συνεπώς, με τη συμπερίληψη του παράγοντα της υποστήριξης από τους φίλους, το Μοντέλο Δ αποτελεί το πλέον επεξηγηματικό των δεδομένων. Στο Γράφημα 1 παρουσιάζεται το διάγραμμα διαδρομών που αποτυπώνει τη δομή και τις παλινδρομήσεις μεταξύ των παραγόντων.



**Γράφημα 1** Μοντέλο Δ- Ο ρόλος του υποστηρικτικού πλαισίου εντός του μικροσυστήματος στην ανακοπή της ανάπτυξης του εκφοβισμού. Οι συσχετίσεις μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών-παραγόντων δεν αποτυπώνονται στο διάγραμμα για λόγους ευκρίνειας.

Από τον στατιστικό έλεγχο του Μοντέλου Δ, όπως αυτό δομήθηκε και παρουσιάζεται στο Γράφημα 1, προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα σχετικά με την προβλεπτική ισχύ καθενός από τους υποστηρικτικούς παράγοντες που συνιστούν το μικροσύστημα. Αρχικά, φαίνεται πως το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο δεν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα του εκφοβισμού,  $\beta=0.077$ ,  $p>0.05$ . Όσον αφορά τους υπόλοιπους παράγοντες, δηλαδή το υποστηρικτικό πλαίσιο από την οικογένεια ( $\beta=-0.183$ ,  $p<0.001$ ), τους συμμαθητές ( $\beta=-0.266$ ,  $p<0.001$ ) και τους φίλους ( $\beta=-0.183$ ,  $p<0.05$ ) φαίνεται ότι είναι αρνητικοί προβλεπτικοί δείκτες του εκφοβισμού. Με άλλα λόγια, μία αύξηση κατά μία τυπική απόκλιση στα σκορ του παράγοντα του προσλαμβανόμενου υποστηρικτικού περιβάλλοντος της οικογένειας προβλέπει μείωση κατά 0.183 τυπικές αποκλίσεις του προσλαμβανόμενου εκφοβισμού. Επιπλέον, μία αύξηση κατά μία τυπική απόκλιση στα σκορ των παραγόντων των προσλαμβανόμενων υποστηρικτικών πλαισίων των συμμαθητών και των φίλων προβλέπει μείωση κατά 0.266 και κατά 0.060 τυπικές αποκλίσεις του προσλαμβανόμενου εκφοβισμού, αντίστοιχα. Φαίνεται, λοιπόν, ότι το

υποστηρικτικό πλαίσιο των συμμαθητών είναι ο πιο ισχυρός προβλεπτικός δείκτης χαμηλότερων επιπέδων έκθεσης στον εκφοβισμό.

### **Συζήτηση- Συμπεράσματα**

Όπως προαναφέρθηκε, ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει τον ρόλο του υποστηρικτικού πλαισίου στην ανακοπή της ανάπτυξης του εκφοβισμού. Το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εντάχθηκε η παρούσα προσέγγιση ήταν η οικοσυστημική- οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner (1979) η οποία προσφέρεται για τέτοιου είδους ερευνητικά ερωτήματα. Υπό το πλαίσιο της οικοσυστημικής θεώρησης, εξετάστηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο αφορούσε στο βαθμό που το προσλαμβανόμενο υποστηρικτικό πλαίσιο της οικογένειας, των φίλων και των συμμαθητών συμβάλλει στην ανακοπή της ανάπτυξης του εκφοβισμού (παραδοσιακός και κυβερνοεκφοβισμού). Σημειώνεται πως το υποστηρικτικό πλαίσιο της οικογένειας, των φίλων και των συμμαθητών αποτελούν υπο-τιμήματα του μικροσυστήματος της οικοσυστημικής θεώρησης που επηρεάζουν και φυσικά επηρεάζονται από το άτομο- μονάδα. Τα αποτελέσματα των μοντέλων δομικών εξισώσεων (SEM) έδειξαν πως όλα αυτά τα υπο-τιμήματα του μικροσυστήματος επηρεάζουν αρνητικά (βλ. Μοντέλο Δ) την εκδήλωση του εκφοβισμού ακόμα και ύστερα από τους διεξοδικούς ελέγχους για την επίδραση της κοινωνικο-οικονομικής θέσης της οικογένειας. Μάλιστα, οι μεταβλητές αυτές εξηγούν το 20% της διακύμανσης του εκφοβισμού. Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που σχετιζόταν με τον εντοπισμό του πιο ισχυρού προβλεπτικού δείκτη του εκφοβισμού βρέθηκαν τα ακόλουθα. Δεδομένου ότι οι συντελεστές παλινδρόμησης παρουσιάζονται ως σταθμισμένοι- γεγονός που επιτρέπει τις συγκρίσεις μεταξύ των μεγεθών- στο Γράφημα 1, δύναται να εξεταστεί ποιος από τους προβλεπτικούς δείκτες είναι και ο πιο ισχυρός. Ως εκ τούτου, από μία απλή επισκόπηση του Γραφήματος 1, προκύπτει ότι το υποστηρικτικό πλαίσιο από τους συμμαθητές και όχι οι φίλοι ή η οικογένεια έχει τη μεγαλύτερη προβλεπτική αξία καθώς μειώνει περισσότερο τον εκφοβισμό. Αξίζει να σημειωθεί πως τα παρόντα ευρήματα σχετικά με την σημαντική επίδραση των συνομηλίκων και κυρίως των συμμαθητών συνδέονται με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ειδικότερα, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους κρίνονται ως μεγάλης σημασίας κατά την εφηβική περίοδο της ανάπτυξης καθώς οι έφηβοι περνούν περισσότερο χρόνο με τους συνομηλίκους παρά με τους γονείς ή τους κηδεμόνες, αναπτύσσουν, επίσης, φιλίες με συνομηλίκους που μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα, αναπτύσσουν πιο σύνθετες σχέσεις με τους συνομηλίκους (π.χ., ρομαντικές σχέσεις) και από τις σχέσεις αυτές εξαρτάται το κύρος τους, ενώ αναδύονται, επίσης, ιεραρχίες στις σχέσεις (Brown & Larson, 2009). Επιπλέον, η ύπαρξη κοινωνικών σχέσεων αναδεικνύει τη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή των εφήβων (Brown & Larson, 2009). Συμπερασματικά, επιβεβαιώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις H1 και H3 και απορρίπτεται η υπόθεση H2. Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν αφενός μεν τη σημασία του σχολικού κλίματος (βλ. Katsantonis, 2020β), αφετέρου δε τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου μεταξύ οικογένειας και σχολικού περιβάλλοντος, ενδυναμώνοντας κατ' αυτό τον τρόπο την ψυχική υγεία των μαθητών.

Τα πορίσματα αυτά βρίσκονται σε συνάφεια με τα αντίστοιχα που παρουσιάζονται σε άλλες διεθνείς έρευνες. Για παράδειγμα, το εύρημα πως το υποστηρικτικό περιβάλλον των φίλων συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα εκφοβισμού έχει προταθεί και από την Psalti (2012) και τους Šmigelskas et al. (2018). Σε αντίθεση, οι Košir et al. (2020) δεν κατάφεραν να βρουν κάποιο σύνδεσμο μεταξύ υποστηρικτικού πλαισίου και μείωσης του εκφοβισμού. Τα υπόλοιπα αποτελέσματα που καταδεικνύουν την αρνητική προβλεπτική ισχύ των υποστηρικτικών πλαισίων των οικογενειών και των συμμαθητών φαίνεται πως συμμορφώνονται με τα αντίστοιχα των Šmigelskas et al. (2018) και των Biswas et al. (2020) στο βαθμό που τα τελευταία μπορούν να γενικευθούν σε ατομικό επίπεδο. Η στατιστικά σημαντική, αρνητική επίδραση του υποστηρικτικού πλαισίου των συμμαθητών/ συνομηλίκων, που προέκυψε από τις παρούσες αναλύσεις, βρίσκεται, ωστόσο, σε αντίθεση με τα ευρήματα των Worsley et al. (2019) και των Fantì et al. (2012).

Συμπερασματικά, σημειώνεται πως τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν βασίζονται σε ένα εθνικά αντιπροσωπευτικό δείγμα έφηβων μαθητών τόσο από την πρωτοβάθμια όσο και από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η προέλευση των δεδομένων από 17 διαφορετικές περιοχές της χώρας δηλώνει πως υπάρχει ευρεία κάλυψη ενός μεγάλου φάσματος του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού. Συνυπολογίζοντας την υψηλή δειγματοληπτική επάρκεια και τη συνεπαγόμενη πτώση του

στατιστικού σφάλματος, θεωρείται ότι τα ευρήματα αυτά είναι πιο αντιπροσωπευτικά από αυτά άλλων αντίστοιχων ερευνών. Επιπλέον, επισημαίνονται δύο ακόμα στοιχεία. Πρώτον, η εξέταση του εκφοβισμού υπό το πλαίσιο τόσο της κλασικής έκφρασής του, δηλαδή ως παραδοσιακός ενδοσχολικός, φυσικός εκφοβισμός, όσο και της σύγχρονης ψηφιακής εκδοχής του (κυβερνοεκφοβισμός) αποτελεί μία *ολιστική* προσέγγιση του φαινομένου. Δεύτερον, η χρήση των ισχυρών μοντέλων δομικών εξισώσεων (SEM) επιτρέπει την με μεγαλύτερη ακρίβεια συνεπαγωγή συμπερασμάτων, καθώς το σφάλμα μέτρησης, που είναι έμφυτο σε όλα τα εργαλεία, βρίσκεται υπό έλεγχο κατ' αυτό τον τρόπο (Katsantonis, 2020a). Η σημασία της παρούσας εργασίας πηγάζει αφενός μεν από το γεγονός πως στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σημειώνεται μία σταθερή μικρή αύξηση των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού (OECD, 2017, 2019), αφετέρου δε από το γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί απειλή για τη δημόσια υγεία (Srabstein & Leventhal, 2010). Αυτά σε συνδυασμό με την διαπίστωση πως τέτοιου είδους εμπειρικές προσεγγίσεις απουσιάζουν από την ελληνική εκπαιδευτική έρευνα- τουλάχιστον από όσα γνωρίζουμε- αναδεικνύουν τη σημασία των ευρημάτων ενταύθα.

#### *Προεκτάσεις και προτάσεις για την εκπαιδευτική πρακτική*

Τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν ανωτέρω έχουν προεκτάσεις και για την εκπαιδευτική πρακτική. Με σκοπό τη μείωση των επιπέδων σχολικού εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία, προτείνεται η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης που λαμβάνουν χώρα σε ολόκληρη τη σχολική τάξη, δεδομένου ότι το υποστηρικτικό πλαίσιο που σχηματίζεται γύρω από τους συμμαθητές αποτελεί τον πιο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα μειωμένων επιπέδων τόσο του παραδοσιακού εκφοβισμού όσο και του κυβερνοεκφοβισμού. Η σύσταση αυτή προκρίνεται και από την Andreou (2001). Εξίσου σημαντική φαίνεται πως είναι και η συνεισφορά της ύπαρξης ενός υποστηρικτικού πλαισίου από την οικογένεια και τους φίλους. Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η σημασία της δημιουργίας ενός δικτύου αμφίπλευρης κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ του σχολικού (π.χ., εκπαιδευτικοί) και του οικογενειακού περιβάλλοντος. Κατ' αυτό τον τρόπο, το υποστηρικτικό πλαίσιο της οικογένειας θα είναι σε θέση να συμβάλλει ανά πάσα στιγμή στην επιβράδυνση της ανάπτυξης του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον. Συνεπώς, με αφορμή την έρευνα αυτή, τονίζεται ο ρόλος της οικογένειας ως σύμμαχος στην αντιμετώπιση ψυχο-κοινωνικών προβλημάτων των παιδιών στο σχολείο. Τέλος, θεωρείται πως οι προτάσεις αυτές θα φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι οφείλουν να διαχειριστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού με αποτελεσματικό τρόπο.

#### *Προεκτάσεις για περαιτέρω έρευνα- Περιορισμοί*

Η παρούσα εργασία εμπεριέχει και κάποιους περιορισμούς στους οποίους αξίζει να γίνει αναφορά. Αρχικά, τα δεδομένα του προγράμματος HBSC προέρχονται από το σχολικό έτος 2013-2014, που σημαίνει ότι είναι σχετικά παλαιά. Ωστόσο, τα δεδομένα του 2013-2014 αποτελούν την πιο σύγχρονη διαθέσιμη εκδοχή του προγράμματος για την Ελλάδα και το γεγονός ότι αποτελούν εθνικά αντιπροσωπευτικά τους δίνει μια διαχρονική αξία σε σύγκριση με άλλες λιγότερο αξιόπιστες βάσεις δεδομένων. Εν συνεχεία, παρόλο που υιοθετήθηκε η οικοσυστημική προσέγγιση (Bronfenbrenner, 1979) ομολογείται ότι δεν αξιοποιήθηκε εις βάθος διότι τα δεδομένα είναι ως επί το πλείστον ατομικού επιπέδου και δεν δύναται να συνδεθούν με άλλα δεδομένα ανώτερων επιπέδων, όπως οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ίδιων των μαθητών. Ως εκ τούτου, προτείνεται, ως μελλοντική έρευνα, η πολυ-επίπεδη μοντελοποίηση των υποστηρικτικών πλαισίων, έτσι ώστε να εξακριβωθεί και η επίδραση τόσο του μεσο-συστήματος όσο και του μακρο-συστήματος.

#### ***Ευχαριστίες – Αναφορές σε πρόσωπα***

Ευχαριστούμε το πρόγραμμα HBSC που μας επέτρεψε την μεταφόρτωση και χρήση των δεδομένων ύστερα από την εγγραφή στην βάση δεδομένων. Το πρόγραμμα HBSC είναι μία διεθνής μελέτη που διεξάγεται σε συνεργασία με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας/EURO. Ο διεθνής συντονιστής της μελέτης ήταν η καθηγήτρια Candace Currie και ο διαχειριστής της βάσης των δεδομένων ήταν ο καθηγητής Oddrun Samdal.

## Βιβλιογραφία

- Anderson, C.J., & Gerbing, W.D. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.103.3.411>
- Andreou, E. (2001). Bully/Victim Problems and their Association with Coping Behaviour in Conflictual Peer Interactions Among School-age Children. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 21(1), 59-66. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410125042>
- Antoniadou, N., & Kokkinos, C. (2015). A review of research on cyber-bullying in Greece. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(2), 185–201. <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2013.778207>
- Athanasiades, C., & Deliyanni-Kouimtzis, V. (2010). The Experience of Bullying Among Secondary School Students. *Psychology in the Schools*, 47(1), 328-341. <https://doi.org/10.1002/pits.20473>
- Berk, L. (2013). *Child Development*. New York, USA: Pearson
- Biswas, T., Scott, G.J., Munir, K., Thomas, J.H., Huda, M.M., Hasan, M.M., de Vries, D.T., ..., Mamun, A.A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, 20, 100276. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). *Peer relationships in adolescence*. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (p. 74–103). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004>
- Brown, T. (2015). *Confirmatory factor analysis*. New York, USA: Guilford Press
- Byrne, B., & Van de Vijver, F. (2014). Factorial structure of the family values scale from a multilevel-multicultural perspective. *International Journal of Testing*, 14, 168-192. <https://doi.org/10.1080/15305058.2013.870903>
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson
- Currie, C., Gabhainn, N.S., Godeau, E., & the International HBSC Network Coordinating Committee. (2009). The Health Behaviour in School-aged Children: WHO Collaborative Cross-National (HBSC) Study: Origins, concept, history and development 1982–2008. *International Journal of Public Health*, 54, 131–139. <https://dx.doi.org/10.1007/s00038-009-5404-x>
- Fanti, K., Demetriou, A., & Hawa, V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 168-181. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643169>
- Firebaugh, G. (1978). A rule for inferring individual-level relationships from aggregate data. *American Sociological Review*, 43, 557-572. <https://doi.org/10.2307/2094779>
- Hobza, V., Hamrik, Z., Bucksch, J., & De Clercq, B. (2017). The Family Affluence Scale as an Indicator for Socioeconomic Status: Validation on Regional Income Differences in the Czech Republic. *International journal of environmental research and public health*, 14(12), 1540. <https://doi.org/10.3390/ijerph14121540>.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.

- Katsantonis, I. (2020α). Factors Associated with Psychological Well-Being and Stress: A Cross-Cultural Perspective on Psychological Well-Being and Gender Differences in a Population of Teachers. *Pedagogical Research*, 5(4), em0066. <https://doi.org/10.29333/pr/8235>
- Katsantonis, I. (2020β). The Mechanism Underlying the Association of School Climate and Reading Achievement: The Mediating Role of Intrinsic Motivation and Reading Self-Concept in the Greek Context. *Technium Social Sciences Journal*, 7(1), 59–73. <https://doi.org/10.47577/tssj.v7i1.402>
- Kline, R. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York, NY, USA: Guilford Press.
- Košir, K., Klasinc, L., Špes, T., Pivec, T., Canka, C., & Horvat, M. (2020). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: the role of school, classroom, and individual factors. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 381–402. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00430-y>.
- McDonald, P. R. (2011). *Test theory: A unified treatment*. New York, NY: Routledge
- Migliaccio, T, & Raskauskas, J. (2015). *Bullying as a social experience: Social factors, prevention and intervention*. Burlington, USA: Ashgate Publishing.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-12-en>.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520–538. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Olweus, D., & Limber, S. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Papatraianou, L., Levine, D., & West, D. (2014). Resilience in the face of cyberbullying: anecological perspective on young people's experiences of online adversity. *Pastoral Care in Education*, 32(4), 264-283. <https://doi.org/10.1080/02643944.2014.974661>
- Psalti, A. (2012). Bullies, Victims, And Bully-Victims in Greek Schools: Research Data and Implications for Practice. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 132-157.
- R Core Team. (2018). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. doi: 10.18637/jss.v048.i02.
- Shelton, L. (2019). *The Bronfenbrenner Primer: A guide to develocology*. New York, USA: Routledge
- Šmigelskas, K., Vaičiūnas, T., Lukoševičiūtė, J., Malinowska-Cieślik, M., Melkumova, M., Movsesyan, E., & Zaborskis, A. (2018). Sufficient Social Support as a Possible Preventive Factor against Fighting and Bullying in School Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(5), 870. <https://doi.org/10.3390/ijerph15050870>
- Smith, P. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10, 519–532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>

- Srabstein, J., & Leventhal, B. (2010). Prevention of bullying-related morbidity and mortality: a call for public health policies. *Bulletin of the World Health Organization*, 88, 403. <https://doi.org/10.2471/blt.10.077123>
- Stanat, P., & Lüdtke, O. (2008). Multilevel issues in international large-scale assessment studies on student performance. In F. Van de Vijver, D. Van Hemert, & Y. Poortinga (Eds.), *Multilevel Analysis of Individuals and Cultures* (pp. 315-344). NY, USA: Lawrence Erlbaum.
- Ttofi, M., Farrington, D., Lösel, F., Crago, R., & Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 31, 8-27. <https://doi.org/10.1037/spq0000120>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Paris, France: UNESCO.
- Worsley, J., McIntyre, J., & Corcoran, R. (2019). Cyberbullying victimisation and mental distress: testing the moderating role of attachment security, social support, and coping styles. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(1), 20-35. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1530497>
- Zych, I., Farrington, D., & Ttofi, M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggressive Violence and Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>
- Βλάχου, Μ., Μπότσογλου, Κ., & Ανδρέου, Ε. (2016). Πρώιμες μορφές σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 17-45. <https://doi.org/10.12681/hjre.9096>
- Κατσαντώνης, Ι. (2020). Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση: Ζητήματα Πρακτικών Εφαρμογών στην Εκπαιδευτική Έρευνα. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης, Πρακτικά 29ου Διεθνούς Συνεδρίου* (σ.σ. 162-174). Πάτρα: Ινστιτούτο Δημοκρατίας, Πολιτισμού και Εκπαίδευσης (ΠΙΟΔΕ).