



**ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΩ  
ΤΗΣ ΕΠΙΤΗΡΗΣΗΣ ΣΤΑ SOCIAL MEDIA,  
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ.**

Απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών.

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:**  
Μπούζας Βασίλειος

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ:**  
Αλεξίου Γεώργιος

**Τριμελής Επιτροπή:**  
Ιωάννης Ζιώγας  
Βασίλειος Μπούζας  
Σωτήριος Χτούρης

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ</b> .....	3
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</b> .....	4
<b>ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ</b> .....	4
Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ .....	4
ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΧΕΣΕΩΝ ΛΟΓΩ ΚΡΙΣΕΩΝ.....	7
Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΚΦΑΝΣΕΙΣ ΤΟΥ.....	8
ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΘΥΤΗ .....	10
ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΘΥΜΑΤΟΣ.....	11
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ .....	12
<b>ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ</b> .....	14
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ.....	14
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ.....	17
ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΕΣ .....	18
ΤΟ FACEBOOK ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	23
ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ .....	31
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΣ ΝΑΡΚΙΣΣΙΣΜΟΣ.....	33
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ.....	36
ΕΠΙΤΗΡΗΣΗ- ΙΔΙΩΤΙΚΟΤΗΤΑ- ΧΕΙΡΑΓΩΓΗΣΗ .....	40
<b>ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ</b> .....	43
ΣΧΟΛΕΙΟ .....	43
ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ .....	45
<b>ΚΡΙΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ</b> .....	56
<b>ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	57
ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΚΑΘΟΔΗΓΟΥΝ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ.....	58
ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	59
ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ .....	60
ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ/ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ .....	66
ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΗ.....	67
ΗΘΙΚΑ ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ .....	68
ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	69
ΓΕΝΙΚΕΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	70
ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ .....	71
ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ .....	71

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΑΝΗΛΙΚΩΝ.....	74
<b>ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΔΡΑΣΗ .....</b>	<b>77</b>
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	77
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ.....	78
ΔΟΜΗ.....	89
<b>ΑΝΑΛΥΣΗ.....</b>	<b>92</b>
ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ.....	92
ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ.....	101
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>109</b>
ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ .....	109
ΠΡΩΤΗ ΕΚΔΟΧΗ .....	109
ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΚΔΟΧΗ.....	111
ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΑΝΗΛΙΚΩΝ.....	112
ΠΡΩΤΗ ΕΚΔΟΧΗ .....	112
ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΚΔΟΧΗ.....	113
ΈΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ .....	114
ΈΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΑΝΗΛΙΚΩΝ .....	115
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ .....	116
ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ .....	116
ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ/ΣΧΟΛΙΑ .....	119
ΑΝΑΡΤΗΣΕΙΣ .....	123
ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ (URL).....	135
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>136</b>
ΞΕΝΗ .....	136
ΕΛΛΗΝΙΚΗ.....	146

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

Κατά τη διάρκεια της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας που μελετήθηκε, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εξετάζεται ο θεματικός άξονας της μελέτης. Το θεωρητικό πλαίσιο επικεντρώνεται στην κοινωνικοποίηση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και στη διαχείριση του εκπαιδευτικού, στη διαταραχή των σχέσεων λόγω πιθανών κρίσεων στο κοινωνικό πλαίσιο του εκάστοτε μαθητή, στην έννοια του σχολικού εκφοβισμού και στις εκφάνσεις του, ενώ πραγματοποιείται ανάλυση του προφίλ του θύτη και του θύματος και στους τρόπους αντιμετώπισης της κατάστασης από την εκπαιδευτική κοινότητα. Εκτός αυτών, πραγματοποιείται εξειδικευμένη προσέγγιση στην περίπτωση του ψηφιακού εκφοβισμού και στον τρόπο που η φυσική πραγματικότητα μεταβιβάζεται στον ψηφιακό κόσμο. Τέλος, παρουσιάζονται ευρήματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με το θέμα και τέλος παρατίθεται η κριτική της προαναφερθείσας βιβλιογραφίας.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ**

#### Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

Γεγονός αποτελεί ότι το σχολείο παρουσιάζεται ως ένας από τους βασικότερους φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου. Εντασσόμενο στο σχολικό πλαίσιο, το άτομο καλείται να συναναστραφεί και να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις με άτομα που δεν ανήκουν στον οικογενειακό του περίγυρο. Εξασκεί τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις και μαθαίνει να ακολουθεί θεσμοθετημένους ή άδηλους κανόνες που οργανώνουν την ανθρώπινη συμβίωση (Γκότοβος, 1995 & Ματσαγγούρας, 2000). Στο σχολείο το κάθε παιδί δύναται να αναπτύξει το γνωστικό, αλλά και το ψυχοσυναισθηματικό του υπόβαθρο, διαμορφώνει την προσωπική του ταυτότητα και καλλιεργεί την αυτοεικόνα του μέσω της ταύτισης, διαφοροποίησης, προσεταιρισμού, παρατήρησης, μίμησης και γνώσης (Cole & Cole, 1989).

Μέσω του σχολείου, το άτομο έρχεται σε επικοινωνία με ομάδες ομηλικών του και με ενήλικα άτομα, κυρίως εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτελούν σημαντικό πρότυπο, όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και στη δημιουργία της προσωπικής ταυτότητας των μαθητών (Μπάμπαλης, 2012). Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, ο Μπίκος (2011) αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα του κοινωνικοπαιδαγωγικού του ρόλου και να είναι σε θέση να ελέγχει πρωτίστως τη δική του συμπεριφορά και εικόνα κι έπειτα αυτή των μαθητών. Ταυτόχρονα όμως, καλείται να λειτουργεί ευέλικτα και να επιδεικνύει κατανόηση στα ιδιαίτερα και μοναδικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των μαθητών του που δέχονται επιδράσεις συνεχώς από πολλούς και διαφορετικούς φορείς κοινωνικοποίησης. Η διαδικασία αυτή περιγράφεται από τον Μαυρογιώργο (1983) και χαρακτηρίζεται με τον όρο «κρυφό ή ανεπίσημο αναλυτικό πρόγραμμα», όπως αναφέρει ο Μπίκος (2011).

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1983), όπως αναφέρει ο Μπίκος (2011), η ακαδημαϊκή μάθηση δεν εξαρτάται μόνο από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα ή τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Αποτελεί μια συνεχώς μεταβαλλόμενη διαδικασία που επηρεάζεται σημαντικά από τις συνθήκες των ανθρωπίνων σχέσεων που επικρατούν σε κάθε σχολική τάξη ανάμεσα στους δύο βασικούς πόλους της μαθησιακής διαδικασίας (αλληλεπίδραση μαθητών μεταξύ τους και αλληλεπίδραση μαθητών με τον εκπαιδευτικό της τάξης).

Επομένως, το σχολείο, ως βασικός φορέας κοινωνικοποίησης, οφείλει να δώσει έμφαση στον κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο εφοδιάζοντας τους μαθητές με κοινωνικές δεξιότητες που θα χρησιμεύσουν στην ομαλή και δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Η Χατζηχρήστου (2011), σύμφωνα με τους Merrell & Gimpel (1998), αναφέρει ότι ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά είναι ικανά να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν διαπροσωπικές σχέσεις σε υγιές επίπεδο προσδιορίζει την κοινωνική τους επάρκεια. Σε αυτό το σημείο επισημαίνει ότι κοινωνικά επαρκή θεωρούνται τα παιδιά τα οποία είναι σε θέση να αντιληφθούν την επίδραση της συμπεριφοράς τους στους άλλους.

Η σχολική τάξη δεν αποτελεί μια κοινωνική ομάδα στην οποία απλώς συναθροίζονται πολλά άτομα. Πρόκειται για ένα κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσονται ζωτικές κοινωνικές σχέσεις με βασικό στόχο τη μέγιστη ακαδημαϊκή και κοινωνικοπαιδαγωγική επίδοση. Κάθε μέλος αυτού του πλαισίου έχει ανάγκη να έρθει σε επικοινωνία και να αισθανθεί ισότιμο και αποδεκτό μέλος της ομάδας (Douglas, 1997). Έτσι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ουσιαστικός μιας και καλείται να επιλύσει προβλήματα, να εξομαλύνει διαφορές και να στηρίζει ψυχολογικά όλους τους μαθητές στην πορεία της κοινωνικοποίησής τους.

Όσον αφορά τη σχέση μαθητή εκπαιδευτικού, αυτή μπορεί να καθοριστεί από μια αυταρχική δομή που έχει το σχήμα της πυραμίδας. Σε αυτήν την περίπτωση παρουσιάζεται μια κοινωνική απόσταση που διαχωρίζει τα μέλη της κοινωνικής ομάδας, ενώ ο δάσκαλος παρουσιάζεται ως απρόσιτη αυθεντία (Τσιπλητάρης, 1992 & Πυργιωτάκης, 2011). Εναλλακτικά, είναι δυνατό να δημιουργηθεί μια δημοκρατική δομή με σχήμα κύκλου. Η μέθοδος αυτή παρουσιάζεται και ως η πιο αποτελεσματική, καθώς ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση (Γερμανός, 2002).

Ανάμεσα στους μαθητές οι κοινωνικές σχέσεις ποικίλουν και είναι άτυπες. Συνήθως, διατηρούν αυτονομία υπό την επίβλεψη πάντα του εκπαιδευτικού της τάξης. Δημιουργούνται «φιλικές κλίκες» από μαθητές με κοινά ενδιαφέροντα και στόχους, ενώ πολλές φορές παρατηρούνται φαινόμενα ανταγωνισμού και μαζοποίησης. Οι συγκρούσεις που παρατηρούνται ανάμεσα σε μαθητές ή ομάδες μαθητών δε λειτουργούν πάντα αρνητικά. Ενδέχεται να αποτελούν ευκαιρία για εξέλιξη μέσω διαφορετικών θέσεων (Μπακιρτζής, 2002) και συμβάλλουν σημαντικά στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Χατζηχρήστου, 2011). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να επέμβει σε

περίπτωση που η σύγκρουση λάβει διαστάσεις και μειώνει κάποιον μαθητή ή επικρατήσει το δίκαιο του ισχυρότερου με σκοπό να μειώσει την αρνητική διάθεση. Για την επίτευξη αυτού το σκοπού, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να λειτουργεί με εχεμύθεια, ειλικρίνεια, τήρηση των υποσχέσεων και των κανόνων και αλληλεγγύη ως προς τα κοινά συμφέροντα της σχολικής τάξης (Μπακιριτζής, 2002).

Δεν πρέπει να παραλειφθεί η αξία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων. Αυτή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το φύλο του παιδιού και επηρεάζει τη συμπεριφορά του επιδρώντας και καθοδηγώντας τις διαπροσωπικές σχέσεις. Τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη τείνουν να εμφανίζουν περισσότερο ενεργοποιημένη ενσυναίσθηση και αυτό- παρακολούθηση των κοινωνικών τους σχέσεων. Το προφίλ που παρουσιάζουν είναι συνεργάσιμο με λιγότερα συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης (Πλατσίδου, 2010).

Η πραγματικότητα που περιγράφεται και αφορά τον φυσικό, από κόσμο του σχολείου επιδέχεται μεταβολές λόγω της εισόδου της ψηφιακής πραγματικότητας στην καθημερινότητα. Τα στοιχεία τα οποία περιγράφονται παραπάνω μεταφέρονται σχεδόν ολοκληρωτικά στις επικοινωνιακές σχέσεις που αναπτύσσονται εντός των ψηφιακών μέσων δικτύωσης.

## ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΧΕΣΕΩΝ ΛΟΓΩ ΚΡΙΣΕΩΝ

Πολλές φορές, οι κοινωνικές σχέσεις στο πλαίσιο της σχολικής τάξης μπορούν να διαταραχθούν εξαιτίας κάποιας κρίσης ενός ή περισσότερων μαθητών. Η Χατζηχρήστου (2011), βασισόμενη στην άποψη του Carlan (1964), ορίζει την κρίση ως μια κατάσταση ψυχολογικής αποσταθεροποίησης του ατόμου μπροστά σε μια απειλητική περίσταση που δεν μπορεί να αποφύγει ή να επιλύσει με τις ήδη κατακτηθείσες δεξιότητές του. Οι κρίσεις ενδέχεται να οφείλονται σε άγχος, μεταβάσεις στη ζωή (έναρξη σχολικής ζωής, μετακόμιση, αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, γέννηση αδελφού, διαζύγιο κ.α.), αναπτυξιακές κρίσεις, τραυματικό στρες (ξαφνικός θάνατος σε μέλος της οικογένειας, νοσηλεία σε νοσοκομείο. Σοβαρή ασθένεια, σωματική κακοποίηση, διαζύγιο γονέων κ.α.), ψυχοπαθολογικές καταστάσεις και επείγουσες ψυχιατρικές καταστάσεις. Οι αντιδράσεις και η διαχείριση των καταστάσεων αυτών διαφέρει από μαθητή σε μαθητή ανάλογα με την προσωπικότητα και τη ψυχική ανθεκτικότητα που διαθέτουν. Κατά κύριο λόγο, τα βασικά χαρακτηριστικά που εμφανίζονται αφορούν απώλεια ελέγχου, σταθερότητας και εγωκεντρικές αντιδράσεις. Σε αυτό το στάδιο, οι κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές και την εκπαιδευτική κοινότητα μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά απέναντι στον ευάλωτο μαθητή και να τον βοηθήσουν να επανέλθει στους φυσιολογικούς ρυθμούς (Χατζηχρήστου, 2011).

Κρίνεται αξιοσημείωτο να αναφερθεί ότι πολλές φορές, οι κρίσεις που εμφανίζονται στη σχολική πραγματικότητα ξεκινούν από τα μέσα δικτύωσης. Οι μαθητές καθημερινά χρησιμοποιούν ηλεκτρονικές πλατφόρμες επικοινωνίας, κάτι που τους θέτει σε συνεχή αλληλεπίδραση με αποτέλεσμα οι μεταβολές των διαπροσωπικών σχέσεων να περνούν και στη σχολική πραγματικότητα. Η βασική διαφορά της ψηφιακής με την απτή πραγματικότητα είναι ότι αυτή δύσκολα μπορεί να ελεγχθεί να τεθεί υπό την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ιδιαίτερα, όταν πρόκειται για παιδιά που ανήκουν στο ηλικιακό φάσμα της εφηβείας, τότε η επιτήρηση, ακόμα και από την πλευρά των γονέων, καθίσταται έργο δύσκολο.



## Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΚΦΑΝΣΕΙΣ ΤΟΥ

Σύνθητες φαινόμενο αποτελεί η αδυναμία των φορέων κοινωνικοποίησης να προλάβει και να αποτρέψει την έξαρση κάποιας κρίσης οδηγώντας σε βίαιες και ακραίες συμπεριφορές. Ο όρος «Bullying» εμφανίστηκε διεθνώς από τον ψυχολόγο Dan Olweus για να αποδώσει τη σωματική βία, τις απειλές, την ταπείνωση που κάποιο παιδί ή μια ομάδα παιδιών μπορεί να προκαλέσει σε άλλο παιδί εντός και εκτός της σχολικής μονάδας. Σημαντική προϋπόθεση αποτελεί η επανάληψη των πράξεων αυτών και η συχνότητα. Ο Ανδρέου (2011) αναφέρει ότι σε περιπτώσεις που δύο παιδιά έχουν ίδια σωματική και ψυχική δύναμη η διαμάχη θεωρείται αποδεκτή στο πλαίσιο περιπαικτικής διάθεσης. Στις περιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού, ο δράστης επιδιώκει να προκαλέσει ψυχικό ή συναισθηματικό πόνο μέσω χτυπημάτων, κλοπής, κοροϊδίας για κάποιο χαρακτηριστικό του παιδιού- θύματος (διαφοροποιήσεις στην καταγωγή, θρήσκευμα, σωματικά χαρακτηριστικά κ.α.). Εμπεριέχει δράση από πρόθεση, συστηματικότητα και ασυμμετρία σχέσεων. Οι συμπεριφορές αυτές διαφοροποιούνται από περιπτώσεις αυθορμητισμού και έλλειψη διαχείρισης του θυμού (Thompson et al., 2002).

Ως απόλυτη μετάφραση του όρου «bullying» έχει προταθεί από την Ελληνική Ψυχολογική Εταιρία ο εκφοβισμός και η βίαιη παρενόχληση χωρίς ωστόσο να καλύπτει πλήρως το εννοιολογικό του πεδίο. Έτσι, ο όρος *θυματοποίηση* βρίσκεται πλησιέστερα καθώς συμπεριλαμβάνει τα άτομα που έχουν υποστεί ψυχική ή σωματική βία (Guerin & Hennessy, 2002).

Η Δημητρίου (2003) αναφέρει ότι πολλοί ερευνητές διαχωρίζουν τη θυματοποίηση σε άμεση και έμμεση με άξονα τον τρόπο που ο δράστης επιβάλλεται στο θύμα, τις διαθέσεις και την εξουσία που κατέχει. Η άμεση θυματοποίηση σχετίζεται με ανοικτές σωματικές ή λεκτικές επιθέσεις που εντοπίζονται εύκολα, Η άμεση θυματοποίηση εντοπίζεται συνήθως στα αγόρια λόγω των προτύπων που διατηρούν. Αντιθέτως, η έμμεση θυματοποίηση παρουσιάζει συγκαλυμμένες μορφές λεκτικής και μη λεκτικής βίας και παρατηρείται κυρίως στα κορίτσια.

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να λάβει πολλές μορφές ανάλογα με τον τρόπο που εκδηλώνεται. Η λεκτική θυματοποίηση αφορά τις περιπτώσεις που κάποιος «ισχυρός» χρησιμοποιεί τον λόγο προκειμένου να υποτάξει τον πιο αδύναμο και μπορεί να λάβει άμεση ή έμμεση μορφή. Στις περιπτώσεις που η λεκτική βία διεξάγεται άμεσα, παρατηρούνται σαρκασμοί, ανοιχτές απειλές, ειρωνείες,

βωμολοχίες και άλλα προσβλητικά σχόλια, ενώ στις έμμεσες περιπτώσεις, διαδίδονται φήμες, υπονοούμενα που δύσκολα μπορούν να γίνουν αντιληπτά από εξωτερικούς παρατηρητές (O'Leary, 2009). Ο συναισθηματικός εκβιασμός αποτελεί μια μορφή κατά την οποία ο θύτης προσπαθεί να επιβάλλει ένα είδος τιμωρίας στο θύμα αν δεν κάνει αυτό που επιθυμεί. Όσο κλιμακώνεται ο εκβιασμός, τόσο επιδεινώνονται οι συνέπειες μη συμμόρφωσης στη θέληση του εκβιαστή (εγκατάλειψη, συναισθηματική αποξένωση, ενοχές, ξεσπάσματα θυμού, περιθωριοποίηση). Οι χειρότερες απειλές που παρατηρούνται έχουν πειθαναγκαστική μορφή και καταλήγουν σε συναισθηματική κακοποίηση, καθώς ο θύτης αποκτά τον πλήρη έλεγχο του θύματος (Rigby, 2008).

Επιπροσθέτως, υπάρχει και η σεξουαλική θυματοποίηση ακόμη και εντός του σχολικού πλαισίου, κατά την οποία ο θύτης αγγίζει το θύμα παρά τη θέλησή του ή του στέλνει μηνύματα σεξουαλικού περιεχομένου.

Τέλος, η επανάσταση της τεχνολογίας έχει προσχωρήσει έδαφος σε μια νέα μορφή εκφοβισμού, το *cyberbullying* ή αλλιώς ηλεκτρονική θυματοποίηση μέσα στο διαδίκτυο κυκλοφορώντας φωτογραφίες του θύματος, διαδίδοντας φήμες, παρουσιάζοντας σε κοινή θέα τα προσωπικά δεδομένα του (Νικολάου, 2007). Οι περιπτώσεις αυτές αποτελούν δυσπρόσιτο έργο ως προς την επιτήρηση των εκπαιδευτικών, καθώς δεν πραγματοποιούνται φανερά με αποτέλεσμα να μην γίνονται εύκολα αντιληπτές.

## ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΘΥΤΗ

Τα προβλήματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς πρωταγωνιστούν κυρίως στα αγόρια με αναλογία 3-4:1 κορίτσι. Όπως προαναφέρθηκε, τα αγόρια είναι αυτά που επιδίδονται κυρίως σε άμεσες μορφές εκφοβισμού, ενώ τα κορίτσια κυρίως ασκούν έμμεσες μορφές βίας με συγκεκριμένο τρόπο. Ο δράστης δεν ενδιαφέρεται για τις ψυχολογικές επιπτώσεις που δημιουργεί η επίθεσή του στο θύμα (Στασινός, 2016).

Ο Olweus (2009) περιγράφει το παιδί-θύτη να έχει μια κλίση προς τις βίαιες συμπεριφορές, έντονη παρορμητικότητα και να διακατέχεται από μια εσωτερική ανάγκη να κυριαρχεί απέναντι στους άλλους. Τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παιδιού-θύτη είναι τα εξής: επιθετικό και αυταρχικό με τους άλλους, παρορμητικό με σωματική δύναμη, θυμώνει εύκολα και έχει υψηλή αυτοπεποίθηση κατά τη διάρκεια της εκφοβιστικής πράξης.

Ως προς το ρόλο των παρατηρητών, ο Στασινός (2016) αναφέρει ότι πολλές φορές ενισχύουν τους θύτες γελώντας με τον άσχημο τρόπο συμπεριφοράς απέναντι στα θύματα ή βοηθώντας στη διακίνηση των προσωπικών δεδομένων των θυμάτων με σκοπό το διασυρμό. Σε αυτό το σημείο, οι παρατηρητές μεταβάλλονται σε ρόλο θύτη μια και λειτουργούν ενθαρρυντικά απέναντι στην κατάσταση.

Ως προς το προφίλ του αρχηγού-θύτη και των παρατηρητών-θυτών, δεν παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στον πραγματικό και τον ψηφιακό κόσμο. Ωστόσο, στην ψηφιακή πραγματικότητα, δεν είναι λίγες οι φορές που ο θύτης προτιμά να καλύπτεται από μια ψεύτικη δηλωμένη ταυτότητα. Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο τη θέση του θύματος που δεν γνωρίζει τα κίνητρα και την ταυτότητα του θύτη με αποτέλεσμα να κυριαρχείται από τον φόβο του τρόπου μετάβασης της κατάστασης αυτής στον πραγματικό κόσμο.

## ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΘΥΜΑΤΟΣ

Τα περισσότερα παιδιά που θυματοποιούνται, είτε στην απτή, είτε στη ψηφιακή πραγματικότητα, διακατέχονται από συναισθήματα μοναξιάς, καθώς βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό, την αποξένωση και τη περιθωριοποίηση που τους επιβάλλει ο «ισχυρός» θύτης. Διατηρούν σε χαμηλά επίπεδα την αυτοεκτίμησή τους και συμπεριφέρονται με τέτοιον τρόπο, ώστε να μη μπορούν να προστατεύσουν τον εαυτό τους (Delfabbro et al., 2006).

Συχνά, χαρακτηρίζονται από σωματική αδυναμία, άγχος, συναισθηματικές μορφές εκτόνωσης (κλάμα) και νιώθουν αδύναμα να αμυνθούν σε αυτό που τους συμβαίνει. Η πλέον συνήθης αιτία που θυματοποιούνται είναι η διαφοροποίησή τους σε κάποιο εμφανές χαρακτηριστικό, όπως τα περιττά κιλά και ο τρόπος ομιλίας τους. Παρουσιάζουν μεγάλη ευαισθησία, επιθυμούν την απομόνωση και τις περισσότερες φορές δεν έχουν το κατάλληλο περιβάλλον υποστήριξης που θα βοηθήσει να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα. Στερούνται βασικές κοινωνικές δεξιότητες και δε δημιουργούν φιλικές σχέσεις διότι αισθάνονται πως δεν ταιριάζουν ή διαφέρουν από τους άλλους, ανεξαρτήτως ηλικίας (Τρίγκα & Μερτίκα, Ε., 2014). Εμφανίζονται να υπομένουν την κατάσταση ελπίζοντας ότι κάποια στιγμή θα σταματήσει. Διακατέχονται από αδυναμία και αποφεύγουν να πηγαίνουν σε μέρη που ενδέχεται να συναντήσουν τον θύτη ή τον κοινωνικό του περίγυρο. Ο OIweus (2009) περιγράφει τα παιδιά ως παθητικά άτομα. Τέλος, αναφέρει ότι υπάρχουν θύματα που ίσως προκαλούν με τη συμπεριφορά τους το δράση με σκοπό να αποσπάσουν την προσοχή της ομάδας.

Η περιγραφή του προφίλ του θύματος στον φυσικό κόσμο δε φαίνεται να μεταβάλλεται και στον ψηφιακό, όπου ο χρήστης χαρακτηρίζεται από παθητικότητα και συναισθηματική αδυναμία ως προς την υπεράσπιση της θέσης του εαυτού.

## ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να αναπτύσσει συνεργατικές σχέσεις με τους γονείς-κηδεμόνες των παιδιών διότι, συχνά, αυτές οι συμπεριφορές συνεχίζονται και εκτός σχολείου. Το σχολείο, ως θεσμός, καλείται να διαμορφώσει παρεμβάσεις που να στοχεύουν στη συνολική αλλαγή της κουλτούρας των μελών του, και όχι απλώς στην αλλαγή της άσχημης συμπεριφοράς του θύτη. Η πρακτική αυτή είναι σημαντική καθώς η στάση που διατηρούν οι συνομήλικοι ή η εκπαιδευτική κοινότητα επιδρά στη συμπεριφορά του θύτη (Τσάκαλης, 2008).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει γνώση, μέσω της προσεκτικής και συστηματικής παρατήρησης, για όλα τα φαινόμενα βίας που λαμβάνουν δράση, ακόμα και όταν ο εκφοβισμός υποκρύπτεται (Γαλανάκη, 2010). Η σχέση που διατηρεί με το θύμα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ουδετερότητα και να μην υπάρχει επικριτική προσέγγιση. Οφείλει να λειτουργεί με ενσυναίσθηση προσπαθώντας να κατανοήσει τι τον οδηγεί σε αυτές τις ενέργειες, τι προσλαμβάνουσες εικόνες μπορεί να έχει, πώς είναι δομημένος ο εσωτερικός του κόσμος. Επομένως, μόλις αντιληφθεί μια τέτοια κατάσταση καλείται να τερματίσει αυτή τη συμπεριφορά, να μιλήσει με το δίπολο θύτης και θύμα, να επισημάνει τις κυρώσεις και να επαναφέρει την ομάδα στη σχολική ρουτίνα (Τσάκαλης, 2008).

Ο Στασινός (2016) επίσης αναφέρει την ανάγκη τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος με βάση τις ανάγκες του μαθητή-θύτη. Είναι σημαντικό να εξασκήσουν τον αυτοέλεγχο των παιδιών και τη διαχείριση του θυμού. Ως προς την έννοια της ποινής, αναφέρει ότι θα πρέπει να γίνεται σε προσωπικό επίπεδο, ακόμα και αν δεν συνεντιστεί και χρειαστεί ομάδα ειδικού επιστημονικού προσωπικού. Η ενημέρωση των γονέων, της διεύθυνσης και ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας που επανδρώνει το σχολείο κρίνεται απαραίτητη (Ανδρέου, 2007).

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο, ως ο ιδανικός τρόπος αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, προτείνεται η πρόληψη. Η προβολή ντοκιμαντέρ, ρεπορτάζ και ταινιών για το θέμα, καθώς και η σύσταση ομάδας εκπαιδευτικών που θα ενημερώνουν το σχολείο και την οικογένεια με την υποστήριξη της Εταιρίας Ψυχολογικής Υποστήριξης Παιδιού και Εφήβου αποτελούν αποτελεσματικές πρακτικές πρόληψης (Νικολάου, 2007).

Η πρόληψη, ως τρόπος αντιμετώπισης των βίαιων συμπεριφορών, με τον τρόπο που περιγράφεται παραπάνω, παρουσιάζεται να επιδρά θετικά απέναντι στη ψηφιακή θυματοποίηση. Παρόλα αυτά, δύσκολα μπορεί να αντιμετωπισθεί, καθώς δύσκολα μπορεί να γίνει αντιληπτή δίχως την αναφορά του θύματος στους αρμόδιους (εκπαιδευτικούς/ γονείς). Σε περιπτώσεις που η κατάσταση αυτή αναφερθεί και η ταυτότητα του θύτη γνωστοποιηθεί, οι τρόποι αντιμετώπισης που προτείνονται από τη βιβλιογραφία παραμένουν οι ίδιοι.

## ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

### ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

Το διαδίκτυο αποτελεί το μέσο που αναμφιβόλως απασχολεί την καθημερινή ζωή εκατομμυρίων ανθρώπων για περισσότερο από μία δεκαετία. Στο σημείο αυτό εξετάζεται το ενδεχόμενο διαμόρφωσης κουλτούρας, η προέλευσή της και ο τρόπος εξέλιξής της από τους ίδιους τους χρήστες.

Σε πρώτο στάδιο, η έννοια της κουλτούρας περιγράφει το πνευματικό επίπεδο μιας ομάδας ατόμων, ασχέτως αν στις μέρες μας έχει μία πιο γενικευμένη απόδοση. Προς οριοθέτηση της κουλτούρας, παρουσιάζονται δύο ορισμοί του καθηγητή Δημήτρη Τζιόβα σύμφωνα με τους οποίους ως κουλτούρα ορίζεται μία σύνθετη δέσμη αξιών, εθίμων, πεποιθήσεων και πρακτικών που συνιστούν τον τρόπο διαβίωσης μιας ομάδας. Επίσης, αποτελεί μια κοινή νοητή γνώση με την οποία οι άνθρωποι διαπραγματεύονται τρόπους δράσης συμπεριφοράς ή έκφρασης σε διαφορετικές περιστάσεις. Για την κουλτούρα που υπάρχει στο διαδίκτυο έχει μιλήσει ο Manuel Castells: «Η κουλτούρα του διαδικτύου είναι η κουλτούρα των δημιουργών του. Με τη λέξη κουλτούρα εννοείται ένα σύνολο αξιών και πεποιθήσεων που διαποτίζουν την συμπεριφορά» (Castells, 2005). Εκείνο που ουσιαστικά τονίζεται είναι το γεγονός πως οι δημιουργοί του διαδικτύου, αλλά και όσοι ασχολούνται σε μεγάλη βάση με αυτό, δημιουργούν τα βασικά πρότυπα συμπεριφοράς. Απ' αυτό καθορίζεται και το επίπεδο, το μορφωτικό κυρίως, στο οποίο θα κινηθούν οι χρήστες. Στο σημείο αυτό, ακολουθεί διαφοροποίηση στον τρόπο που ενεργούν οι χρήστες.

Για παράδειγμα, υπάρχουν οι παραγωγοί / χρήστες και οι καταναλωτές / χρήστες. Στην πρώτη περίπτωση, η ενασχόλησή τους αναδιαμορφώνει άμεσα το τεχνολογικό σύστημα, ενώ στην δεύτερη, οι χρήστες παρουσιάζονται ως αποδέκτες των εφαρμογών που αλληλοεπιδρούν στο διαδίκτυο. Σύμφωνα και με τα παραπάνω, την κουλτούρα του διαδικτύου την καθορίζουν οι πρώτοι. Όταν ο χρήστης έχει την δυνατότητα να συμβάλλει στις πρακτικές και το περιεχόμενο του διαδικτύου, επόμενο είναι να μπορεί να ασκεί επιρροή στους χρήστες που περιορίζονται σε «καταναλωτική» θέση. Η κουλτούρα σχετίζεται με την κοινωνία κι εφόσον το διαδίκτυο έχει εξελιχθεί σε κοινωνικό φαινόμενο είναι αναμενόμενο να το διαποτίζει και να το επηρεάζει. Τα τεχνολογικά συστήματα παράγονται κοινωνικά, επομένως, πρόκειται για έναν ακόμα λόγο για τον οποίο η κουλτούρα επηρεάζει την κοινωνική παραγωγή στο σύνολό της.

Συχνό φαινόμενο αποτελεί η κουλτούρα της κοινωνίας να ταυτίζεται με αυτή του διαδικτύου. Για παράδειγμα, σε μια κοινωνία με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, αναλογικά, το επίπεδο της κουλτούρας στο διαδίκτυο θα είναι σχετικά χαμηλό. Επιπλέον, το επίπεδο της κουλτούρας μιας κοινωνίας καθορίζεται και από τον βαθμό που μια χώρα έχει αφομοιώσει το διαδίκτυο. Σε μια εποχή που οι τεχνολογικές εξελίξεις είναι καθημερινά αλματώδεις, η κοινωνία που δεν προσπαθεί να τις ακολουθήσει, αντιμετωπίζει με βεβαιότητα ζητήματα τεχνολογικής απελευθέρωσης. Στην σύγχρονη κουλτούρα, η διαδικτυακή εξοικείωση αποτελεί ίσως, το κορυφαίο χαρακτηριστικό, καθώς μέσω αυτής η γνώση και η πληροφορία μεταδίδονται με ευκολία σε όλα τα φάσματα της κοινωνίας (Castells, 2005).

Η κουλτούρα του διαδικτύου αποτελείται από τέσσερα βασικά επίπεδα: α) την τεχνο-αξιοκρατική κουλτούρα β) την κουλτούρα του χάκερ (παραβιασθή απορρήτων προγραμμάτων H/Y) γ) την κουλτούρα της εικονικής κοινότητας και δ) την κουλτούρα του ατομικού επιχειρηματία. Επί της ουσίας, τα δύο πρώτα επίπεδα συγχέονται ως κουλτούρα των χάκερ με την οικοδόμηση κανόνων και εθίμων σε δίκτυα συνεργασίας που στοχεύουν σε τεχνολογικά σχέδια. Αντίθετα, η κουλτούρα της εικονικής κοινότητας προσδίδει μια κοινωνική διάσταση στον τρόπο λειτουργίας των νέων τεχνολογιών, αφού συμβάλλει στην αμφίδρομη επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών. Τέλος, μένει η επιχειρηματική κουλτούρα η οποία λειτουργεί εντελώς διαφορετικά απ' τις άλλες δύο. Βασική της διεκδίκηση είναι η διάδοση των πρακτικών του διαδικτύου με στόχο την απόκτηση χρήματος, κάτι που έρχεται σε πλήρη αντίθεση σε σχέση με τα υπόλοιπα τρία επίπεδα. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, θεωρείται πως η επιχειρηματική κουλτούρα βρίσκεται στην κορυφή της κουλτούρας των χάκερ, αλλά και πάνω από την κουλτούρα της κοινότητας. Από τα βασικά επίπεδα που προαναφέρθηκαν, απουσιάζει η κατηγορία των χρηστών, η οποία αλληλεπιδρά αναρτώντας υλικό στο διαδίκτυο (φωτογραφίες, βίντεο). Η κατηγορία αυτή των χρηστών δεν περιλαμβάνεται σε κανένα από τα τέσσερα προηγούμενα επίπεδα, όμως δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ότι συμβάλλουν στην κουλτούρα του διαδικτύου (Castells, 2005).

Ωστόσο, όλα τα παραπάνω εκτός της κουλτούρας του διαδικτύου, συμβάλλουν και στην ελευθερία αυτού. Όπως αναφέραμε, υπάρχουν τρία φάσματα αντίληψης των νέων αυτών τεχνολογιών. Το πρώτο αφορά την κοινωνία συνολικά, το δεύτερο τους χάκερ, οι οποίοι λειτουργούν με απόλυτη και προσωπική ελευθερία, και τέλος το



φάσμα των επιχειρήσεων. Προκειμένου η διαδικτυακή κουλτούρα να λειτουργεί με ορθό τρόπο, θα πρέπει όλοι οι παραπάνω τομείς να λειτουργούν με απόλυτη ελευθερία, διατηρώντας έκαστος τα δικά του χαρακτηριστικά. Επιπροσθέτως, η ταυτότητα όλων αυτών των χρηστών ξεχωριστά προσδίδουν ακόμα περισσότερα στοιχεία στην κουλτούρα της κοινωνίας. Η ταυτότητα ενός υποκειμένου σχηματίζεται από επιρροές τόσο στο ατομικό, όσο και στο κοινωνικό επίπεδο. Κανείς δε σχηματίζει την προσωπικότητα από μόνος του. Η αλληλεπίδραση είναι αυτή που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την συμπεριφορά, κι όσο το φαινόμενο αυτό είναι έντονο στο διαδίκτυο, μπορούμε να πούμε με ασφάλεια πως οι νέες τεχνολογίες συμβάλλουν στην κουλτούρα σε ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Επομένως, η ταυτότητα δεν είναι ένα φυσικό χαρακτηριστικό, αλλά καθορίζεται από τις σχέσεις μας με το περιβάλλον και τους άλλους. Δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά χαρακτηρίζεται από πολλαπλότητα και τροφοδοτείται από τη διαφορά ή ομοιότητα προς τους άλλους.

Η ταυτότητα αποτελεί ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της κουλτούρας. Το άτομο, και κατ' επέκταση ο χρήστης, θα πρέπει να έχει διαμορφώσει την δική του προσωπικότητα με σκοπό να συμβάλλει στην παραγωγή κουλτούρας. Επιπλέον, με τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες, πολλές φορές δεν είναι εφικτό να γνωρίζουμε το άτομο με το οποίο επικοινωνούμε. Προκειμένου να υπάρξει όμως παραγωγική επικοινωνία, η οποία θα οδηγήσει σε ουσιαστικά αποτελέσματα, είναι σημαντική η κατανόηση και η αξιολόγηση της διάδρασης. Ο χρήστης που έχει γνώση της κατάστασης στην ομάδα όπου βρίσκεται, συγκεντρώνει περισσότερες πιθανότητες να φτάσει σε πιο παραγωγικά αποτελέσματα, τόσο για τον ίδιο, όσο και για την ομάδα (Ρήγου, 2014).

## ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Η ραγδαία εξέλιξη της νέας τεχνολογίας των υπολογιστών και του διαδικτύου δημιούργησε αλλαγές στο κομμάτι της επικοινωνίας. Όπως προαναφέρθηκε, η επικοινωνία γίνεται πλέον ακαριαία σε παγκόσμια κλίμακα, γεγονός που συνιστά ένα νέο επικοινωνιακό παράδειγμα, το οποίο βιώνουμε τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Τα παραδοσιακά Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης έχουν χάσει σημαντικό έδαφος με την έλευση των νέων μέσων, ωστόσο ο ρόλος τους παραμένει σημαντικός για το πολιτικό και κοινωνικό γίνεσθαι.

Ως μέσο ενημέρωσης ορίζεται κάθε σύστημα που επιτρέπει σε μια κοινωνία να επιτελέσει ολικά ή μερικά τρεις βασικές λειτουργίες: α) την καταγραφή πληροφοριών β) την ανταλλαγή μηνυμάτων εξ αποστάσεως και γ) τον εκσυγχρονισμό των πολιτισμικών και πολιτικών πρακτικών. Η σημαντικότερη ίσως είναι η καταγραφή, μια και πραγματοποιείται συγκέντρωση της πληροφορίας, η οποία προηγείται των άλλων δύο λειτουργιών. Προκειμένου να υπάρξει η εξ αποστάσεως ανταλλαγή μηνυμάτων, αλλά και εκσυγχρονισμός των πολιτισμικών και πολιτικών πρακτικών απαιτείται η σωστή καθοδήγηση μέσω της ορθής συγκέντρωσης πληροφορίας και ενημέρωσης (Barbier Frederic, 1999).

## ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΕΣ

Ως ορισμός για τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, μπορεί να αναφερθεί η έννοια του Facebook:

«Τα Μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν την κοινωνική διάδραση μεταξύ ανθρώπων που δημιουργούν, μοιράζονται ή ανταλλάσσουν πληροφορίες και ιδέες μέσα σε εικονικές κοινότητες και δίκτυα.» (Καρούνος, 2014). Από τη μία γίνεται αντιληπτό άμεσα με την αναφορά της ονομασίας του facebook, τι σημαίνει κοινωνική δικτύωση κι από την άλλη ένας ορισμός όπως ο παραπάνω, φανερώνει κι άλλες διαστάσεις στην κοινωνική δικτύωση. Οι εικονικές κοινότητες δεν περιορίζονται σε μέσα ή θεματολογίες και δεν είχαν πάντα την οργανωμένη μορφή που διατηρούν σήμερα.

Πλέον, οι υπηρεσίες που επιτρέπουν την επικοινωνία των ανθρώπων μέσω του διαδικτύου συγκεντρώνονται σε πλατφόρμες, παρέχοντας δυνατότητες επικοινωνίας που παλιότερα γινόντουσαν αποσπασματικά από διαφορετικές εφαρμογές. Μία πλατφόρμα όπως το twitter, το google+, το instagram, το pinterest και το youtube, παρέχει την επικοινωνία μέσω βίντεο, γραπτών μηνυμάτων, ανταλλαγή αρχείων και φωνητικής κλήσης χωρίς την ανάγκη επιπρόσθετων εφαρμογών. Παλιότερα που δεν υπήρχαν πλατφόρμες τέτοιων προδιαγραφών, οι γραπτές συνομιλίες σε forums (online χώρους συζητήσεων με συγκεκριμένη θεματολογία) και σε κανάλια συνομιλιών όπως το IRC, εφαρμογή που δημιουργήθηκε το 1988 ακριβώς για την ενημέρωση των μελών του πανεπιστημίου Oulu της Φινλανδίας (Oikarinen, 1995), ήταν οι συνηθέστερες μορφές κοινωνικής δικτύωσης.

Η άμεση προσωπική επικοινωνία ή και απρόσωπη πολλές φορές, μιας και η φύση του μέσου επιτρέπει την ανωνυμία, δεν υποστηρίζεται από τη δεοντολογία που υπήρχε πριν αυτών των τεχνών αλληλεπίδρασης.

Ένα από τα καθοριστικά στοιχεία των Social Media είναι η δυνατότητα εύκολης ανάρτησης περιεχομένου, όπως και η εύκολη παραγωγή του από τον χρήστη μέσω των νέων ψηφιακών συσκευών. Πρόκειται για εφαρμογές που επιτρέπουν την διασύνδεση των ανθρώπων σε συγκεκριμένες πλατφόρμες και την διάδραση τους μέσω διαμοιρασμού περιεχομένου σε μορφή κειμένου, φωτογραφιών, βίντεο, links ή και εφαρμογών.

Η λέξη- κλειδί που περιγράφει τα Social Media είναι η αλληλεπίδραση. Επιπροσθέτως, το διαδίκτυο είναι αυτό που φιλοξενεί τις πλατφόρμες προκειμένου να λειτουργήσουν οι παραπάνω εφαρμογές. Οι χρήστες λειτουργούν ως μέλη που δικτυώνονται επιλέγοντας τους «φίλους» τους από μια ευρεία δυνητική κοινότητα και διαμοιράζονται σκέψεις, φωτογραφίες, βίντεο, προσκαλούν σε εκδηλώσεις, παίζουν παιχνίδια, αλληλοεπιδρούν άμεσα ή ετεροχρονισμένα (Ρήγου, 2014).

Όπως λοιπόν γίνεται κατανοητό, ο κύριος πυρήνας λειτουργίας των Social Media είναι η συμμετοχή και η δικτύωση. Για παράδειγμα, η εγγραφή σε κανάλι του Youtube, αποτελεί ένα μέρος από τα δύο παραπάνω χαρακτηριστικά. Ο χρήστης ενδέχεται να παραμείνει αδρανής, ωστόσο με την δημοσίευση ενός νέου βίντεο στο συγκεκριμένο κανάλι, θα λάβει ειδοποίηση στο e-mail του, επομένως θα προσκληθεί να συμμετάσχει εκ νέου σε αυτήν την πλατφόρμα.

Στην πραγματικότητα, εδώ έγκειται μια απ' τις μεγαλύτερες καινοτομίες που έφεραν τα Social Media. Βάσει της δομής τους, δεν επιτρέπουν στον χρήστη να παραμείνει αδρανής και να μη συμμετέχει. Μόλις συμβαίνει αυτό, είτε για μικρό, είτε για μεγάλο χρονικό διάστημα, οι εφαρμογές αυτές αποζητούν την δικτύωση και την συμμετοχή από τον χρήστη, δίνοντάς του συνεχώς κίνητρα να αλληλεπιδράσει και να παράγει περιεχόμενο. Με αυτό τον τρόπο αντλείται η μεγαλύτερη δύναμη των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, ειδικά την τελευταία πενταετία.

Με αφορμή την αναφορά στον αδρανή χρήστη, εξετάζονται παρακάτω οι έξι διαφορετικοί τύποι χρηστών των Social Media, βάσει της έρευνας της Forester Research το 2010 (Kaplan Andreas M., 2009).

**Δημιουργός:** ο χρήστης συμμετέχει ενεργά στα Social Media και παράγει τακτικά περιεχόμενο.

**Κριτής:** ο χρήστης ανταποκρίνεται και αλληλεπιδρά σε περιεχόμενο άλλων, σχολιάζοντας, αναδημοσιεύοντας ή αξιολογώντας.

**Συλλέκτης:** ο χρήστης συλλέγει και οργανώνει περιεχόμενο για τον εαυτό του ή άλλους.

**Joiner:** πρόκειται για τον τύπο του χρήστη, ο οποίος συνδέεται σε εφαρμογές

Social Media με αποκλειστικό σκοπό την κοινωνικοποίηση.

Θεατής: ίσως η πιο διαδεδομένη κατηγορία ανάμεσα στους χρήστες, καθώς ο θεατής περιορίζεται απλά στο να παρακολουθεί το περιεχόμενο που αναρτάται από άλλους.

Ανενεργός χρήστης: οι πιο σπάνιοι χρήστες, εκείνοι δηλαδή που δεν χρησιμοποιούν τα Social Media τακτικά, παρά μόνο αρκούνται σε απλή χρήση του διαδικτύου.

Με εξαίρεση τις δύο τελευταίες κατηγορίες, προκύπτει ότι οι τέσσερις πρώτες συμπεριλαμβάνουν την αλληλεπίδραση και την συμμετοχή. Βέβαια, σε όλα τα παραπάνω, μεγάλη σημασία έχει και σε ποιο Μέσο Κοινωνικής Δικτύωσης αναφερόμαστε. Για παράδειγμα, το Twitter δεν προκαλεί την ίδια δικτύωση με ένα κανάλι στο Youtube, επειδή ακριβώς το περιεχόμενο παράγεται με διαφορετική συχνότητα. Παρακάτω παρατίθενται η εκτενέστερη ανάλυση των περισσότερων δημοφιλών μέσων δικτύωσης που χρησιμοποιούνται καθημερινά από το 1/3 του παγκόσμιου πληθυσμού.

Το Facebook αποτελεί το κορυφαίο Μέσο Κοινωνικής Δικτύωσης κι ένα από τα πρώτα που δημιουργήθηκαν (2004). Από την αρχή του ως και σήμερα είναι δωρεάν, ενώ μέσω αυτού πραγματοποιείται παραγωγή περιεχομένου από κείμενο, φωτογραφίες, βίντεο ως και live μετάδοση. Ταυτόχρονα, προσφέρει την δυνατότητα αποστολής μηνυμάτων μεταξύ των χρηστών. Ο παραπάνω συνδυασμός συμπληρώνει το προφίλ του πιθανότατα πιο ολοκληρωμένου Μέσου Κοινωνικής Δικτύωσης που γνωρίζουμε. Βασικά του χαρακτηριστικά είναι η αμεσότητα και ο συνδυασμός πολλών μορφών περιεχομένου (π.χ. κείμενο με βίντεο ή κείμενο με φωτογραφία). Επιπλέον, σύμφωνα με ανακοίνωση του Διοικητικού Συμβουλίου του Facebook, το μέσο μετρά περίπου ένα δισεκατομμύριο χρήστες παγκοσμίως και είναι το πρώτο που φτάνει σε αυτά τα επίπεδα (Harsh Ajmera, 2013). Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, δημοσιογράφοι και δημοσιογραφικοί οργανισμοί χρησιμοποιούν το Facebook ως ένα από τα βασικά μέσα επικοινωνίας με το κοινό τους, καθώς αυτό έχει στραφεί στις νέες τεχνολογίες και σε πολλές περιπτώσεις έχει εγκαταλείψει εξ ολοκλήρου τα παλαιά μέσα.

Το δεύτερο Μέσο Κοινωνικής Δικτύωσης που θα εξετάσουμε είναι το Twitter. Η ιστορία του ξεκινά το 2006, ενώ μέχρι σήμερα αριθμεί περίπου 350 εκατομμύρια ενεργούς χρήστες παγκοσμίως (Ajmera, 2015). Πρόκειται για το μέσο, όπου ο χρήστης δύναται να δημιουργήσει και να παρακολουθήσει μηνύματα σύντομου περιεχομένου.

Πιο συγκεκριμένα, στο Twitter, κάθε tweet δεν μπορεί να υπερβαίνει τους 280 χαρακτήρες. Αυτή είναι και η σημαντική διαφορά από το Facebook, ότι δηλαδή στο Twitter δεν υπάρχει η δυνατότητα παραγωγής μεγάλων κειμένων όπως ένα άρθρο λόγου χάρη, αντίθετα απαιτούνται μικρές εύστοχες προτάσεις. Επιπλέον, στο Twitter δημιουργήθηκε η έννοια του «hashtag», που χρησιμοποιείται πλέον καθημερινά. Το hashtag προέρχεται από τη λέξη hash, δηλαδή το σύμβολο «#» και την λέξη tag (ετικέτα) και χρησιμοποιείται προκειμένου να κατηγοριοποιηθεί ένα tweet ή μια συζήτηση. Προσδίδει σημασία σε μια πρόταση ή ένα κείμενο, τα οποία δίχως το hashtag, δεν θα είχαν κανένα απολύτως νόημα. Το hashtag δεν άργησε να υιοθετηθεί και από άλλα Social Media, κυρίως από το Instagram και το Facebook. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε πως τα hashtag έχουν ταυτιστεί με το Twitter και αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό του μαζί με την αμεσότητα.

Το πιο νεοφερμένο και ταυτόχρονα εξελισσόμενο Μέσο Κοινωνικής Δικτύωσης είναι το Instagram. Ιδρύθηκε το 2010, αγοράστηκε από το Facebook το 2016, και συμπληρώνει σε μεγάλο βαθμό την ύπαρξη των υπόλοιπων Social Media. Τα πρώτα δύο χρόνια λειτουργίας του μετρούσε ένα εκατομμύριο ενεργούς χρήστες (Ajmera, 2015), την στιγμή που σήμερα φτάνουν τα 800 εκατομμύρια. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα μέσο όπου ο χρήστης δύναται να κοινοποιήσει αποκλειστικά φωτογραφίες ή βίντεο, έχοντας παράλληλα την επιλογή να προσθέσει κείμενο και hashtag. Η φωτογραφία ως μέσο επικοινωνίας και δικτύωσης έχει κερδίσει σημαντικό έδαφος τα τελευταία χρόνια και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο το Instagram έχει εκτοξευθεί στις προτιμήσεις των χρηστών.

Το Youtube δημιουργήθηκε το 2005 κι αποτέλεσε μια απ' τις μεγαλύτερες καινοτομίες στις νέες τεχνολογίες. Μάλιστα, το 2006 ανακηρύχθηκε «εφεύρεση της χρονιάς» από το περιοδικό Time, ενώ την ίδια χρονιά εξαγοράστηκε από την Google. Πρόκειται για διαδικτυακό ιστότοπο, όπου πραγματοποιείται ανάρτηση, αποθήκευση, και αναπαραγωγή ψηφιακών βίντεο. Ο εκάστοτε χρήστης έχει την δυνατότητα να δημιουργήσει το δικό του κανάλι (μέσω του e-mail του) και να δημοσιεύει ή προγραμματίζει τα βίντεό του. Η πρόσβαση στα βίντεο δεν εξαρτάται από την εγγραφή στο κανάλι. Είναι ανοικτή και δωρεάν, οποιοσδήποτε μπορεί να παρακολουθήσει το περιεχόμενο του Youtube. Η δικτύωση στο εν λόγω μέσο επέρχεται με το γεγονός, πως ο χρήστης που εγγράφεται σε κάποιο κανάλι, ενημερώνεται στο e-mail του μόλις

αναρτηθεί νέο βίντεο. Με αυτόν τον τρόπο, το Youtube καταπολεμά την αδράνεια των χρηστών του και τους διατηρεί σε συνεχή εγρήγορση.

Παραπάνω αναφέρθηκαν τα τέσσερα πλέον διαδεδομένα Social Media, ωστόσο τα Blogs αποτελούν την πρώτη μορφή των μέσων αυτών, που γνωρίσαμε ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1990. Πρόκειται για ιστολόγια ή δικτυακά ημερολόγια, που ο εκάστοτε χρήστης έχει την δυνατότητα να παράγει περιεχόμενο δημοσιεύοντας κείμενα, φωτογραφίες, βίντεο ή γενικότερα links ακόμα κι από άλλα ιστολόγια. Ο όρος blog (Harsh Ajmera, 2013) προέρχεται από την σύντμηση των λέξεων web και log, παραπέμποντας σε αυτό ακριβώς που ξεκίνησε ως ιδέα: ένα είδος ημερολογίου του ιστού. Η λέξη- κλειδί όσον αφορά τα Blogs είναι το «ημερολόγιο», και αυτό προκύπτει από το γεγονός πως το περιεχόμενο είναι αρχειοθετημένο με βάση την ημερομηνία που δημοσιεύτηκε. Επίσης, ένα ακόμα βασικό χαρακτηριστικό είναι η συνεχής ανανέωση του περιεχομένου. Ο Blogger επιζητεί την δικτύωση κατ' αυτό τον τρόπο, δηλαδή δημοσιεύοντας τακτικά αναζητά τις προβολές και τα σχόλια των χρηστών που τον παρακολουθούν, δημιουργώντας έτσι διάδραση μεταξύ των δύο.

Τέλος, θα κρίνεται αναγκαία η αναφορά στα Vlogs. Το αρχικό γράμμα παραπέμπει στη λέξη βίντεο (video), καθώς εκεί έγκειται όλη η ουσία της λέξης. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι Bloggers μπορούν να αναρτήσουν περιεχόμενο σχετικά με ότι εκείνοι επιθυμούν. Έτσι, με τον ίδιο τρόπο οι Video Bloggers ή Vloggers αναρτούν βίντεο αναφορικά με ζητήματα που τους απασχολούν. Ουσιαστικά πρόκειται για video posts μικρής διάρκειας, με αφήγηση των ίδιων των χρηστών, και στόχο έχουν να εξωτερικεύσουν θέματα που θεωρούν άξια προβολής. Το συγκεκριμένο Μέσο Κοινωνικής Δικτύωσης αφορά το προσωπικό του κάθε χρήστη ολοκληρωτικά. Γι' αυτόν τον λόγο δεν έχει την απήχηση που είχε την προηγούμενη δεκαετία, ειδικότερα στο Youtube, καθώς οι χρήστες πλέον, τείνουν να αναφέρονται σε ζητήματα της προσωπικής τους ζωής κυρίως μέσω του Instagram και των Instagram Stories (φωτογραφίες ή βίντεο που παραμένουν αναρτημένα στο προσωπικό τους προφίλ για 24 ώρες από την στιγμή της ανάρτησης).

## ΤΟ FACEBOOK ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα ψηφιακά μέσα και συγκεκριμένα το διαδίκτυο, τα τελευταία χρόνια, έχουν ενταχθεί σημαντικά στην καθημερινότητα των ατόμων. Παρόλο που αποτελεί ένα άυλο περιβάλλον, υπάρχουν και έχουν οριστεί παρόμοιοι με την απτή πραγματικότητα κανόνες που επιτηρούν τις πράξεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των λογαριασμών χρηστών, επονομαζόμενων ως «accounts». Μέσα από τέτοιου είδους ενέργειες, ταλαντεύονται όροι, όπως ιδιωτικότητα και χειραγώγηση, εντός των νέων τεχνολογιών, με τελικό στάδιο να επηρεάζουν και διαμορφώνουν την ταυτότητα του ατόμου σε νέο πλαίσιο. Η σύγχρονη τέχνη, έχοντας αρχίσει να στοχοποιεί την επιτήρηση των νέων τεχνολογικών μορφών, επανεξετάζει την έννοια της ταυτότητας που μέχρι σήμερα σχετιζόταν με το σώμα. Έως σήμερα, η ιστορία αναφέρει το σώμα ως υποκείμενο της επιτήρησης και φορέα ταυτότητας. Ωστόσο, η σύγχρονη εποπτεία είναι δεδομένα κατηγοριοποιημένα και ροές πληροφοριών. Η αρχειοθέτηση αυτών των πληροφοριών αποτελούνται από αυτές των ενήλικων, αλλά και των ανήλικων μελών. Οι ανήλικοι χρήστες, όντας εύπλαστοι ως προς την ταυτότητα τους λόγω της ανησυχίας να ενταχθούν και να είναι κοινά αποδεκτοί, τείνουν να μιμούνται αυτές τις πληροφορίες που λαμβάνουν, ανάγοντας τους ανθρώπους που είναι στο κοντινό τους περιβάλλον, όπως και τη σχολική τους μονάδα, σε επιτηρητές εκ νέου για την ορθότητα της πληροφορίας που ανταλλάσσει. Η γνώση που προέρχεται μέσω της διδασκαλίας είναι το κλειδί για την δημιουργία της κριτικής σκέψης, ορίζοντας τα προσωπικά φίλτρα για τη διαμόρφωση της προσωπικής ατομικής ταυτότητας.

Το Facebook είναι ένας τομέας που τα τελευταία χρόνια έχει απασχολήσει αρκετές εκπαιδευτικές έρευνες, μια και είναι ένα από τα δημοφιλέστερα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που χρησιμοποιούν οι μαθητές όλων των ηλικιακών ομάδων. Ο κοινωνικός αυτός ιστότοπος σχετίζεται με κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής, συνεπώς και με την εκπαίδευση μια και την επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτή. Το παρόν δοκίμιο αναφέρεται στη διαπραγμάτευση θεμάτων που αφορούν την χρήση του Facebook ως εργαλείο για την ανάγκη δημιουργίας κριτικής σκέψης, της παράκαμψης της επιτήρησης για τη μη- χειραγωγημένη ταυτότητα του ατόμου.

Την τελευταία δεκαετία είναι αποδεκτό ότι οι επαγγελματικές διαδικτυακές κοινότητες είναι συχνά ευπρόσδεκτες από πολλούς ως μέσο επαγγελματικής μάθησης και υποστήριξης. Τα κοινωνικά μέσα ενημέρωσης αποτελούν σήμερα κύρια πηγή πληροφόρησης της εργασίας σε πολλά επαγγέλματα - από τη δημοσιογραφία μέχρι την



ιατρική- (Heravi & Harrower, 2016). Πίσω όμως από αυτή την ευεργετική διαδικασία κρύβονται κάποια ερωτήματα, όπως κατά πόσο οι διαδικτυακές ομάδες, όπως είναι και οι ομάδες του Facebook, εκθέτουν τους κατόχους τους σε μερικές από τις λιγότερο ευεργετικές πτυχές των κοινωνικών μέσων, όπως είναι η υπερβολική χρήση, η εμπορευματοποίηση των ανταλλαγών αλλά και της κυριαρχίας των εξατομικευμένων συμπεριφορών και απόψεων εις βάρος της ανοικτής, ομαδικής ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών.

Σε αντίθεση με πολλούς χώρους κοινωνικών μέσων μαζικής ενημέρωσης, διαπιστώθηκε από πολλές έρευνες ότι σε ομάδες εργασίας του Facebook όπως π.χ. το Flip-it δημιουργείται ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον όπου διατηρήθηκαν σε αρκετό βαθμό οι κανόνες του αλληλοσεβασμού και της ευγενικής ανταλλαγής απόψεων. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικές ομάδες όπως «οι ομάδες δασκάλων» ή οι «κοινότητες εκπαιδευτικών» είναι ένας χώρος όπου οι εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να αποκτήσουν χρήσιμες πληροφορίες και συμβουλές και έτσι να αναπτύξουν επαγγελματική γνώση. Κρίνοντας από αυτό, τέτοιου είδους ομάδες του Facebook πρεσβεύουν πράγματι τις μακροχρόνιες αρχές του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η αυτορρύθμιση, η αυτονομία στην πράξη και την κοινή δέσμευση για την ανάπτυξη της γνώσης και της πρακτικής. Πολλές φορές τέτοιου είδους διαδικτυακές ομάδες κατάφεραν να ενώσουν εκπαιδευτικούς παρόμοιων ειδικοτήτων σε εθνική κλίμακα, ισορροπώντας έτσι την «κουλτούρα απομόνωσης» που μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ ειδικευμένων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε διαφορετικά σχολεία (Valli & Buese, 2007). Τέλος, όπως συμβαίνει και με τη χρήση πολλών κοινωνικών μέσων ενημέρωσης, αποδείχτηκε και το Facebook ως ένας τρόπος αξιοσημείωτης συναισθηματικής εμπλοκής, επιτρέποντας σε ορισμένους συμμετέχοντες να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους ανησυχίες βοηθώντας τα άλλα μέλη της ομάδας με επιδείξεις φροντίδας και κατανόησης.

Από την άλλη όμως δεν πρέπει να προσπερνάμε το γεγονός ότι οι υπεράριθμες αυτές διαδικτυακές ομάδες των εκπαιδευτικών αποδείχτηκαν συχνά ένας κερδοφόρος χώρος μέσω του οποίου μπορούν να διεισδύουν στοχευμένες διαφημίσεις για διάφορα προϊόντα άσχετα πολλές φορές με την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα άλλο γεγονός που προκαλεί προβληματισμό είναι το τι γίνεται με την υπεραξία που παράγεται από την αντικειμενική γνώση που προκύπτει από τις επαγγελματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση όπως π.χ. της Σουηδίας

(Zuckerfeld, 2017). Το γεγονός ότι αυτές οι γνώσεις χρησιμοποιούνται για κέρδος από αμερικανική εταιρεία ενισχύει το βάρος στον ισχυρισμό του Srnicek (2016) ότι οι πλατφόρμες όπως το Facebook είναι κατά βάση «παρασιτικές»! Παράλληλα με αυτές τις ανησυχίες της εκμετάλλευσης, πρέπει επίσης να αναγνωρίσουμε τις περιπτώσεις στις οποίες η χρήση του Facebook από τους καθηγητές οδηγεί σε μετασχηματισμό επαγγελματικών αξιών και χαρακτηριστικών. Για παράδειγμα, ενώ ο καθηγητής παρουσιάζεται ελεύθερος να ασχοληθεί με την ομάδα με οποιονδήποτε τρόπο, το interface π.χ. του Facebook έχει περιορισμένο έλεγχο του περιεχομένου. Αντί να είναι μια εύκολα προσβάσιμη αποθήκη συσσωρευμένης εμπειρογνωμοσύνης, οι έρευνες δείχνουν ότι το Facebook παρουσίασε μια στενή επιλογή περιεχομένου στους διδάσκοντες και δυσκολεύτηκε να ασχοληθεί ενεργά με τις παρεχόμενες πληροφορίες. Η ομάδα χαρακτηρίζεται συχνά από την παθητική αλληλεπίδραση των χρηστών με το διαδικτυακό περιεχόμενο να καθορίζεται ,σε μεγάλο βαθμό, από τους αλγόριθμους της πλατφόρμας και όχι από την εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών. Υπό αυτή την έννοια, οι ομάδες αυτές λειτούργησαν περισσότερο ως μια τεχνολογία σχεδιασμένη για συμμόρφωση που «μειώνει την κρίση και τη λήψη αποφάσεων των εργαζομένων και τις προσδίδει χαρακτηριστικά εξωτερικού ελέγχου, εξουσίας και συμμόρφωσης» (Cohen, 2015, σελ. 116).

Αντί λοιπόν να αποτελούν τόπο διαλόγου και συζήτησης, τα κυρίαρχα πρότυπα επικοινωνίας ήταν μάλλον μονόδρομοι που στερούνται της ουσίας, με περιστασιακά επεξεργασμένες συζητήσεις. Υπό αυτή την έννοια, η ομάδα συνέχισε να κάνει τους καθηγητές ουσιαστικά να «παραμονεύουν», όχι για να συμμετέχουν, αλλά περισσότερο για να προσαρμοστούν στις αντιλήψεις μιας εξειδικευμένης ομάδας εμπειρογνομόνων που ήταν υπεύθυνοι για το μεγαλύτερο μέρος των συνεισφορών. Αυτό μπορεί να αποβεί επικίνδυνο, ειδικά σε περιπτώσεις όπως της Σουηδίας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν σχετικά μικρή πρόσβαση σε επίσημα οργανωμένα και πιστοποιημένα συνεχιζόμενα επαγγελματικά κατάρτιση σε σύγκριση, για παράδειγμα, με τη Γερμανία. Τέτοιου είδους λοιπόν μη τυπικές ευκαιρίες μάθησης όπως είναι οι διαδικτυακές εκπαιδευτικές ομάδες καθίστανται πολύ σημαντικές σε αυτές τις χώρες για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων, γνώσεων και στάσεων. Ιδιαίτερα στο περιβάλλον του FlippedClassroom, οι έρευνες δείχνουν ότι χαρακτηρίζεται γενικά από τη συνιστώμενη ανακύκλωση υφιστάμενων προϊόντων, αντί να υποστηρίζει την ανάπτυξη νέων πηγών. Επίσης, ενώ οι χρήστες έδειχναν να κάνουν διαφορετικά

πράγματα, οι ενέργειές τους χαρακτηρίζονται από ομοιομορφία όσον αφορά την πρακτική και την αλληλεπίδραση (Crary, 2013). Τα στοιχεία των ερευνών απεκάλυψαν επίσης το ρόλο που διαδραμάτισε π.χ. το Flip-it στην επέκταση και εντατικοποίηση της συμμετοχής των εργαζομένων στην εργασία τους. Για παράδειγμα, οι καθηγητές που συνδέονται με τις ώρες στο Flip-it during school ασκούν μια σχεδόν ταυτόχρονη μορφή «διπλής εργασίας». Τα δεδομένα μας δείχνουν μια συνεχή εισβολή εργασίας στην προσωπική και κοινωνική ζωή των εκπαιδευτικών. Όπως ο Crary (2013, σελ. 30-31) επισημαίνει «υπάρχει μια αδιάκοπη εισβολή του δικτύου σε κάθε φύση της κοινωνικής ή προσωπικής ζωής». Τέλος, πέρα από αυτά τα ζητήματα της υπερβολικής εργασίας, υπάρχουν ανησυχίες σχετικά με τη διαχρονική ποιότητα εμπλοκής στην εργασία των εκπαιδευτικών. Ενώ το Facebook είναι σαφώς μια αποτελεσματική πλατφόρμα για την εμπλοκή και τη διατήρηση της προσοχής ενός μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί πάντα ως ένας εύφορος χώρος που προκαλεί διάλογο, ακρόαση και ανταπόκριση, δημοκρατική ανταλλαγή και πραγματικά δημόσια συζήτηση μεταξύ επαγγελματιών. Οι ομάδες τείνουν συχνά να καταλήγουν να είναι εξατομικευμένες μορφές δραστηριοτήτων.

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι υπάρχει μια ανάγκη για δασκάλους, καθηγητές, διευθυντές σχολείων, υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, έτοιμους να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες της αυξημένης επαγγελματικής χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών όπως το Facebook. Η χρήση εκπαιδευτικών ομάδων κοινωνικών μέσων ενημέρωσης, οφείλει να στοχεύει στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση των κοινωνικών μέσων ως συλλογικής ανοικτής προσπάθειας και όχι ως ατομικής πράξης. Ακριβώς όπως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τις ενέργειές τους σε μια τάξη σε σύγκριση με την «ιδιωτική τους ζωή», έτσι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να ενθαρρυνθούν να προβληματιστούν και να αναπτύξουν περαιτέρω επαγγελματικούς τρόπους συλλογικής και εποικοδομητικής εμπλοκής των κοινωνικών μέσων και ιδιαίτερα του Facebook. Οι κανόνες χρήσης θα μπορούσαν να είναι βασισμένοι σε συλλογικές αξίες ομαδικότητας, συνεργασίας, ενεργητικής συμμετοχής του ενός στην εργασία του άλλου, αμοιβαιότητας, εποικοδομητικής κριτικής και δημόσιας συζήτησης που οδηγούν στην παραγωγή γνωστικής υπεραξίας χρήσιμης για όλους τους εμπλεκόμενους. Στους κανόνες θα μπορούσε επίσης να περιλαμβάνεται ότι η ομάδα

θα είναι ενεργή μόνο για ορισμένες περιόδους και για καθορισμένες ώρες εργασίας (π.χ. κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών ή συγκεκριμένες ώρες εκτός σχολείου).

Ωστόσο, ξεκινώντας από αυτές τις συζητήσεις, αρχίζουμε να βλέπουμε τα όρια, τους περιορισμούς και τα προβλήματα που περιβάλλουν πια τη φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών, μακριά από την κλασική μορφή της επαφής πρόσωπο με πρόσωπο, και τη σύνδεσή της με τις μαζικές πλατφόρμες κοινωνικών μέσων. Πάνω από όλα, θα πρέπει να υποστηρίξουμε για τους εκπαιδευτικούς την ανάγκη να αναπτύξουν κριτική γνώση και στάση απέναντι σε ψηφιακά εργαλεία όπως η πλατφόρμα του Facebook που παίζουν σήμερα, δυστυχώς ή ευτυχώς, κεντρικό ρόλο στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών. Τα επαγγελματικά οφέλη των κοινωνικών μέσων είναι αδιαμφισβήτητα και δεν πρόκειται να απορριφθούν από κανένα, αλλά από την άλλη, ούτε είναι λογικό να δεχόμαστε ως σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αδιανόητα και αλόγιστα τις συνθήκες των τεχνολογιών οι οποίες είναι εγγενώς σχεδιασμένες από τους κατασκευαστές τους έτσι ώστε να εκμεταλλεύονται τους χρήστες τους.

Στο παραδοσιακό περιβάλλον της τάξης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διδάξει το περιεχόμενο του μαθήματος, το οποίο είναι ως επί το πλείστον μια μονόδρομη διαδικασία. Τα κοινωνικά μέσα έχουν αλλάξει τη σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών, επιτρέποντας τους μαθητές να επικοινωνούν μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό μέσα και έξω από την τάξη.

Τα αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει μία αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην προσθήκη των μαθητών τους ως φίλους στο Facebook. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι φίλοι στο Facebook με έναν ή παραπάνω μαθητές. Ένας από τους λόγους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να γίνουν φίλοι με τους μαθητές τους είναι επειδή αναγνωρίζουν τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει η φιλία εκπαιδευτικού- μαθητή στο Facebook. Για παράδειγμα, ορισμένοι δηλώνουν ότι ο λόγος για τον οποίο κάνουν φίλους τους μαθητές τους είναι για να συζητήσουν το υλικό της τάξης (Sheldon, 2016). Οι εκπαιδευτικοί είναι, συνήθως, πιο πρόθυμοι να γίνουν φίλοι με πρώην μαθητές τους, απ' ό,τι με αυτούς που έχουν τώρα. Αυτό πιθανόν αντικατοπτρίζει τις ηθικές ανησυχίες τους. Ένας ακόμη λόγος, που προσθέτουν τους μαθητές τους ως φίλους στο Facebook, είναι επειδή αισθάνονται μια κοινωνική “υποχρέωση” απέναντι τους. Επίσης, κάποιιοι έχουν την

ανάγκη να κρατήσουν επαφή με τους μαθητές, γι' αυτό επιλέγουν να τους κάνουν φίλους μετά την αποφοίτησή τους. Αντίθετα, για τους μαθητές είναι προσωπικοί οι λόγοι που καθορίζουν για το αν θα γίνουν φίλοι με τον δάσκαλο τους ή όχι (Cunha, vanOers, & Kontopodis, 2016).

Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν περισσότερο για τη σχέση τους με τους μαθητές τους στο Facebook από ό, τι οι μαθητές. Η ύπαρξη φιλίας εκπαιδευτικού- μαθητή μέσω του Facebook απαιτεί οριοθέτηση. Ένα από τα διλήμματα των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν πρέπει να γίνουν φίλοι με τους μαθητές τους ή όχι είναι τα όρια της προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων, δηλαδή αν οι μαθητές τους μπορούν να παρακολουθούν περισσότερα προσωπικά δεδομένα περισσότερα από όσο πρέπει. Επίσης, τα όρια της εξουσίας και της φιλίας αποτελεί ένα ακόμη δίλημμα γι' αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το να γίνουν φίλοι με τους μαθητές τους δεν υποδηλώνει αλλαγή στη φύση της σχέσης τους, ούτε off-line, ούτε on-line. Ακόμη ένα δίλημμα είναι τα όρια διαθεσιμότητας και ευθύνης. Αν και είναι πολύ περισσότερο διαθέσιμοι για τους μαθητές τους όταν χρειάζονται υποστήριξη, ωστόσο «εισβάλλει» στην ιδιωτική τους ζωή, κατά τη διάρκεια των ωρών μετά το σχολείο. Έρχεται εις βάρος του ελεύθερου χρόνου τους και αναφέρθηκαν συχνά ερωτήματα σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου. Αντί να προσπαθούν να λύσουν τα προβλήματα μόνοι τους ή με τους συνομηλίκους τους, οι μαθητές μπορεί να στραφούν στον διαθέσιμο δάσκαλο πολύ γρήγορα και να περιμένουν άμεσες απαντήσεις. Τέλος, ανησυχούν για την κατανομή των ρόλων και των ευθυνών μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν καθήκον και ευθύνη να παρακολουθούν τους μαθητές τους στο Facebook, αναλαμβάνοντας μερικές από τις γονικές ευθύνες (Asterhan & Rosenberg, 2015; Cunha, van Oers, & Kontopodis, 2016).

Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στο Facebook μπορεί να προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. Τα πλεονεκτήματα είναι για εκπαιδευτικούς σκοπούς, δηλαδή διεύρυνση της μάθησης πέρα από την τάξη ως πιο αποτελεσματική και αποδοτική πλατφόρμα για τη μετάδοση μηνυμάτων, οδηγιών. Μεγάλες ομάδες μαθητών μπορούν πιο εύκολα να προσεγγιστούν μέσω Facebook και οι ειδοποιήσεις διαβάζονται σχεδόν αμέσως, καθώς οι μαθητές είναι διαρκώς on-line και εμφανίζονται στον προσωπικό λογαριασμό κάθε μαθητή ξεχωριστά. Επίσης, αποτελεί ένα κίνητρο για χρήση του λόγω της δημοτικότητας του μεταξύ των εφήβων (Asterhan & Rosenberg, 2015). Η διευκόλυνση

της προσέγγισης των εκπαιδευτικών γίνεται ευκολότερη λόγω της επέκτασης της διαθεσιμότητας σε ώρες μετά το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βελτιώσει τη σχέση τους με τους μαθητές του, καθώς έρχονται σε στενότερη επαφή με τρόπο που διαφορετικά δεν θα είχαν την ευκαιρία να αλληλοεπιδρούν, λόγω έλλειψης χρόνου, και μαθαίνουν για κάποια ενδιαφέροντα ή χόμπι των μαθητών, π.χ. ένας μαθητής γράφει ποιήματα. Επίσης, οι μαθητές βρίσκουν ευκολότερο να ζητούν βοήθεια ή να μοιράζονται τα προσωπικά τους προβλήματα στο Facebook, απ' ό,τι στο σχολικό περιβάλλον πρόσωπο με πρόσωπο. Οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να ελέγχουν τα προφίλ των μαθητών τους για την πρόληψη των ανεπιθύμητων, αρνητικών κοινωνικών φαινομένων, όπως ο εκφοβισμός, η δημοσίευση αρνητικών δημοσιεύσεων και φωτογραφιών (Asterhan & Rosenberg, 2015; Cunha, van Oers, & Kontopodis, 2016).

Η φιλία μεταξύ δασκάλων-μαθητών στα κοινωνικά δίκτυα είναι ένα θέμα που απασχολεί τους ερευνητές. Διάφορες μελέτες που έχουν γίνει δείχνουν ότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν μία ουδέτερη προς θετική στάση απέναντι στην προσθήκη των καθηγητών ως φίλους τους στο Facebook. Ένας από τους λόγους που οι μαθητές θέλουν να γίνουν φίλοι με τον δάσκαλο τους είναι επειδή ενδιαφέρονται για τη ζωή των δασκάλων τους και θεωρούν ότι είναι καλό να έχουν θετικούς συμβούλους στο Facebook. Θέλουν να τους γνωρίσουν πέρα από το πλαίσιο του σχολείου/πανεπιστημίου, γι' αυτό η πρόσβαση στο προφίλ των εκπαιδευτικών τους επιτρέπει να τους βλέπουν ως «φίλους» τους (Sheldon, 2016).

Ακόμη, οι μαθητές επιλέγουν να γίνουν φίλοι με τους δασκάλους τους, καθώς πιστεύουν ότι μπορούν να επωφεληθούν από μια σχέση στο Facebook. Η στάση αυτή των μαθητών σχετίζεται με την θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής, όπου η σχέση των ατόμων εξαρτάται από τις ανταμοιβές που λαμβάνουν. Γι' αυτό ορισμένοι από αυτούς σταματούν την επικοινωνία στο Facebook, μόλις ολοκληρώσουν την τάξη είτε το εξάμηνο σπουδών τους (Cunha, van Oers, & Kontopodis, 2016).

Από την άλλη, οι μαθητές που διστάζουν είτε δεν θέλουν να γίνουν φίλοι με τον εκπαιδευτικό τους αισθάνονται πίεση, καθώς προσπαθούν να διατηρήσουν μια συγκεκριμένη κοινωνική εικόνα στο Facebook, που περιλαμβάνει το να είναι φίλοι με τον δάσκαλο τους και φοβούνται να μην θέσουν σε κίνδυνο την ιδιωτικότητα τους. Η αρνητική στάση τους απέναντι στη φιλία εκπαιδευτικού-μαθητή οφείλεται επίσης και στο ότι πιστεύουν ότι το Facebook αποτελεί ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται κυρίως

για την κοινωνικοποίηση και την διασκέδαση των χρηστών και πρέπει να παραμείνει εκτός της διδασκαλίας (González, Gascó, & Llopis, 2015; Hershkovitz & Forkosh-Baruch, 2017).

Η φίλια εκπαιδευτικού-μαθητή στο Facebook σχετίζεται κυρίως με προσωπικούς λόγους και τις προθέσεις που έχουν σε κάθε περίπτωση. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι αυτές που πρέπει να εξασφαλίσουν την ασφαλή και αποτελεσματική εφαρμογή του Facebook από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Οι μαθητές είναι καλό να γίνονται φίλοι με τους εκπαιδευτικούς τους, διότι θα κερδίσουν πολλά περισσότερα από την φίλια στο Facebook από ό, τι οι εκπαιδευτικοί από τις φιλίες τους με τους μαθητές τους. Η σωστή χρήση του Facebook και τα οφέλη της φιλίας με τους εκπαιδευτικούς επιτυγχάνεται μέσα από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών μέσω ενός ανοικτού διαλόγου με τους εκπαιδευτικούς τους για τη σωστή χρήση του Facebook, τα εκπαιδευτικά οφέλη που μπορεί να προσφέρει (Hershkovitz & Forkosh-Baruch, 2017; Cunha, van Oers, & Kontopodis, 2016).

## ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Μια αυξανόμενη ανησυχία της κοινωνίας, γονιών, εκπαιδευτικής κοινότητας και ειδικών, αποτελεί η εξάπλωση του σχολικού εκφοβισμού μέσω της τεχνολογίας, ειδικά σε μια γενιά παιδιών και εφήβων οι οποίοι χρησιμοποιούν τα τηλέφωνα και τους υπολογιστές περισσότερο από ποτέ (Korenis & Billick, 2014). Ως εκ τούτου είναι πολύ πιθανό ότι η ταχεία ανάπτυξη των μέσω κοινωνικής δικτύωσης μπορεί να επηρεάσει άτομα, οικογένειες, διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινότητα ως σύνολο. Για την εννοιολογική οριοθέτηση του εκφοβισμού που διενεργείται μέσω του διαδικτύου, πρέπει να τονιστούν τέσσερα σημαντικά σημεία και αυτά αφορούν τη χρήση της τεχνολογίας, τη σκοπιμότητα για την πρόκληση βλάβης, την ανισορροπία ισχύος, και την επανάληψη της συμπεριφοράς η οποία και μπορεί να γίνει και πιο ελεύθερα (κατά χρόνο, τρόπο και τόπο) στον κυβερνοχώρο. Εκτός δηλαδή από τις παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού και παρενόχλησης που προκαλούν διακρίσεις, ο εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο έχει αναδειχθεί ως σχετικά νέα μορφή παρενόχλησης με βασικό χαρακτηριστικό διαφοροποίησης τη διάδοση της κοινωνικής ζωής σε ένα ευρύ και ανεξέλεγκτο κοινό (Patchin & Hinduja, 2012; Salmon, Turner, Taillieuc, Fortier & Afifi, 2018).

Ο εκφοβισμός υπήρξε και στο παρελθόν αλλά τα κοινωνικά δίκτυα έχουν αποτελέσει ένα μέσο για την ορατότητα, την έκταση και ακόμη και την έξαρση του φαινομένου. Ενώ είναι δύσκολο να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει κανείς τη σχέση του εκφοβισμού στον κυβερνοχώρο με τον παραδοσιακό, αρκετές έρευνες έχουν δείξει πως τα θύματα cyberbullying αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν επιθέσεις και από τους δύο χώρους. Η πλειοψηφία των περιστατικών διαδικτυακού εκφοβισμού εμφανίζονται σε άτομα που έχουν κάποια σχέση μεταξύ τους στην πραγματική ζωή (Patchin & Hinduja, 2012; Salmon et al., 2018).

Ο πιο κοινός τύπος θυματοποίησης είναι είτε η λεκτική και ψυχολογική βία, είτε η δημοσίευση υλικού που θίγει τα προσωπικά χαρακτηριστικά του θύματος με σκοπό την προσβολή, την κοινωνική βία και τον αποκλεισμό (Korecky, 2016; Korenis & Billick, 2014; Salmon et al., 2018). Ο Kyriaco (2016) περιγράφει ακολούθως πέντε τύπους κυβερνητικού εκφοβισμού: Ο κοινωνικός κυβερνο-εκφοβισμός με σκοπό τη διασκέδαση και την ψυχαγωγία της ομάδας φιλίας, ο μοναχικός κυβερνο-εκφοβισμός όπου ο θύτης περνά πολλές ώρες στο διαδίκτυο προσελκύοντας μαθητές, δασκάλους από το σχολείου του ή δημόσια πρόσωπα που έχει εμμονή, ο ναρκισσιστικός κυβερνο-



εκφοβισμός υποκινούμενος από υπεροψία με σκοπό την άσκηση εξουσίας και τη θετική προσοχή του κοινού, ο σαδιστικός κυβερνο-εκφοβισμός με σκοπό την απόλαυση των συνεπειών βλάβης του θύματος και ο ηθικά καθοδηγούμενος κυβερνο-εκφοβισμός σύμφωνα με τον οποίο ο θύτης έχει την πεποίθηση ότι πρέπει να υπάρξει δικαιοσύνη για μια παράβαση που έχει διαπράξει το θύμα και δικαίως εκφοβίζεται.

Στα αποτελέσματα της έρευνας του, ο Kopecky (2016) υποστηρίζει πως ένας μεγάλος αριθμός των ερωτηθέντων παιδιών επιβεβαιώνει ότι έχει πέσει θύμα διάφορων μορφών επιθέσεων στο Facebook είτε μια φορά, είτε μακροχρόνια και επαναλαμβανόμενα με αυξητικές τάσεις. Ο Salmon και οι συνεργάτες του στην έρευνα τους σε 64.194 μαθητές γυμνασίου στον Καναδά, εντόπισαν πως μεταξύ των αγοριών η πιο συνηθισμένη μορφή θυματοποίησης που συνέβη τουλάχιστον μία φορά τον περασμένο χρόνο ήταν το κορόιδο ακολουθούμενο με σωματική απειλή, οι ψευδείς και διαστρεβλωμένες πληροφορίες, ο εμπαιγμός για τη φυλή ή τον πολιτισμό, το κλέψιμο προσωπικών πληροφοριών και η κριτική για το σεξουαλικό προσανατολισμό ή το φύλο. Μεταξύ των κοριτσιών οι πιο συνηθισμένες μορφές θυματοποίησης ήταν η κριτική για την εξωτερική εμφάνιση και το σώμα, η γελοιοποίηση, το κλέψιμο προσωπικών πληροφοριών, οι απειλές και ο εμπαιγμός για τη φυλή ή τον πολιτισμό (Salmon et al., 2018). Στην έρευνα των Festl και Quandt (2014) στη Γερμανία υπάρχουν παρόμοια αποτελέσματα, καθώς σύμφωνα με τα ευρήματά τους, η προώθηση προσωπικών διαστρεβλωμένων προσωπικών πληροφοριών σε ένα ευρύ κοινό και ενοχλητικών βίντεο που θίγουν την προσωπικότητα του θύματος με σκοπό τη γελοιοποίηση του είναι η σημαντικότερη μορφή κυβερνο-εκφοβισμού.

Οι μελέτες για τον κυβερνοχώρο διαφέρουν ανάλογα με το φύλο, τη φυλή και την ηλικία. Τα κορίτσια όταν εμπλέκονται σε καταστάσεις εκφοβισμού στον κυβερνοχώρο θυματοποιούνται περισσότερο ενώ τα αγόρια είναι πιο πιθανόν να εμπλακούν σε μια εκφοβιστική συμπεριφορά ως θύτες και αυτό εξαρτάται βέβαια και από τον τύπο του εκφοβισμού (Salmon et al., 2018). Σε σχέση με τη φυλή και τις εθνότητες δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές αλλά οι μειονοτικές ομάδες μπορεί να είναι σε θέση να συμμετέχουν, να αλληλοεπιδρούν ή να συμπεριφέρονται ηλεκτρονικά με τρόπους που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτοί και ειδικά σε περιπτώσεις ανωνυμίας. Σχετικά με την ηλικία αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι ο εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο κορυφώνεται στο γυμνάσιο και αρχίζει να μειώνεται λίγο πριν την εφηβεία (Patchin & Hinduja, 2012; Salmon et al., 2018).

Οι Patchin και Hinduja (2012), στο βιβλιογραφικό τους έργο αναφέρουν πως η παρενόχληση στα κοινωνικά δίκτυα εντείνει το άγχος και την προσωπικό μαρτύριο που βιώνουν οι νέοι στους πραγματικούς τους κόσμους και συμβάλλει μερικώς αλλά ουσιαστικά – σε άλλα προβλήματα. Τα θύματα της διαδικτυακής παρενόχλησης διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο για σχολικά προβλήματα και αποκλίνουσες συμπεριφορές όπως σχολική διαρροή, κλέψιμο στα διαγωνίσματα και επίθεση σε ομότιμους. Επίσης, οι θύτες είναι σε θέση να εκφοβίσουν και εκτός διαδικτύου και μπορεί να αναπτύξουν συμπεριφορές όπως προσβολή ιδιοκτησίας, σωματική επίθεση και απειλές σε μέλη της οικογένειας, παραβίαση κανόνων και χρήση αλκοόλ.

Οι Patchin και Hinduja (2012) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν πραγματικές, εκτός σύνδεσης συνέπειες που συνδέονται με την παρενόχληση στον κυβερνοχώρο καθώς επηρεάζεται η συναισθηματική κατάσταση του μαθητή που θυματοποιείται αναπτύσσοντας θυμό, απογοήτευση, αναστάτωση και φόβο αλλά και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οι Ybarra και Mitchell (2004) διαπίστωσαν ότι τρεις φορές περισσότερο οι νέοι που αναφέρουν ότι εκφοβίζονται υποδεικνύουν επίσης μείζονες καταθλιπτικές συμπτωματολογίες και έλλειψη στόχων. Αυτά τα ευρήματα είναι ιδιαίτερα ανησυχητικά, διότι στις έρευνες έχει διαπιστωθεί πως η εγκληματικότητα και η διαπροσωπική βία είναι πιθανές απαντήσεις που μπορεί προέρχονται από τέτοια αρνητικά συναισθήματα σε έναν πληθυσμό εφήβων που έχουν δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως οι θετικοί μηχανισμοί αντιμετώπισης και οι δεξιότητες αντοχής του άγχους με υγιή τρόπο. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι πολλοί μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση επιλέγουν τη χρήση των κοινωνικών διαδικτύων για να εκφοβίζουν και να μειώνουν μαθητές για να νιώθουν οι ίδιοι καλύτερα. Διαπιστώνεται επίσης μια σχέση μεταξύ της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στον κυβερνοχώρο και του αυτοκτονικού ιδεασμού. Συγκεκριμένα, όσοι αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό ή τον ηλεκτρονικό αποκλεισμό - είτε ως θύμα είτε ως δράστης - είναι σημαντικά περισσότερο πιθανό να αναφέρουν αυτοκτονικές σκέψεις ή προσπάθειες (Patchin & Hinduja, 2012).

#### ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΣ ΝΑΡΚΙΣΣΙΣΜΟΣ

Καθώς το Facebook είναι πλέον ευρέως διαδεδομένο, έχει γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής και οι άνθρωποι ξοδεύουν περισσότερο χρόνο σε αυτό στερώντας χρόνο από την πραγματική κοινωνική τους ζωή (Karakose, Yirci, Uygun, & Ozdemir, 2016; Hanprathet, Manwong, Khumsri, Yingyeun, & Phanasathit, 2015). Πολλές έρευνες αναφέρουν ότι η υπερβολική και ανεξέλεγκτη χρήση του Facebook σε αντίθεση με τη

μοναξιά στην πραγματική ζωή μπορεί να οδηγήσει σε εθισμό ενώ κάποιες είναι αυτές που διαπιστώνουν ουδέτερα ευρήματα (Karakose et al., 2016). Ο εθισμός στο Facebook ορίζεται ως η υπερβολική ανάμιξη σε δραστηριότητες (με υπερβολική συχνότητα και ένταση), δημιουργώντας προβλήματα στην καθημερινή ζωή και την κοινωνική λειτουργικότητα του ατόμου (Elphinston & Noller, 2011).

Οι ανήλικοι δαπανούν σημαντικό χρόνο στο Facebook, καθώς πολλοί συνδέονται για αρκετές ώρες όπως προκύπτει από την έρευνα του Kopecky (2016), ο οποίος εντόπισε πως οι ερωτηθέντες είναι συνδεδεμένοι μόνιμα για 24 ώρες την ημέρα (ειδικά μέσω κινητού τηλεφώνου), επίσης το περισσότερο από το 60% αυτών χρησιμοποιεί ενεργά το Facebook για πάνω από μία ώρα την ημέρα και το 33% αυτών πάνω από 3 ώρες ημερησίως (Kopecky, 2016). Ο González και η ερευνητική του ομάδα, υποστηρίζουν πως το Facebook μπορεί να γίνει εθιστικό και πολλοί μαθητές και δάσκαλοι αναπτύσσουν μια καταναγκαστική χρήση. Ο εθισμός σχετίζεται με τον καταναγκαστικό έλεγχο του Facebook, την υψηλή συχνότητα χρήσης και την αξιοποίηση του ως ένα τρόπο φυγής από τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες της πραγματικής ζωής (González et al., 2016).

Οι Hanprathet et al. (2015) μέσα από τη δειγματοληπτική τους έρευνα σε 992 μαθητές γυμνασίου εντόπισαν προβλήματα που σχετίζονται με την ψυχική υγεία των μαθητών και τον εθισμό στο Facebook. Συγκεκριμένα ο εθισμός του Facebook έχει επιπτώσεις στην κατάσταση της ψυχικής υγείας των μαθητών όπως κατάθλιψη, αϋπνία, μοναξιά και κοινωνική δυσλειτουργία. Επίσης, έχει εντοπιστεί ότι τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη ικανοποίησης από τη ζωή χρησιμοποιούν συχνά, εντατικά και υπερβολικά το Facebook (Błachnio, Przepiorka, & Pantic, 2016). Στον αντίποδα βέβαια οι Karakose et al. (2016) και οι Young, Kuss, Griffiths, Howard (2017) βρήκαν ουδέτερα δεδομένα σχετικά με τη σχέση του Facebook και τη μοναξιά καθώς υποστήριξαν πως οι μαθητές μπορεί να χρησιμοποιήσουν το Facebook μετά από μια κοινωνική αλληλεπίδραση στην καθημερινή τους ζωή παρά από μια μη κοινωνική αλληλεπίδραση.

Σημαντική είναι τα ευρήματα των Casale και Fioravanti (2018), για τη συσχέτιση του εθισμού του Facebook με τη ναρκισσιστική συμπεριφορά, καθώς αναφέρεται πως τα άτομα μπορεί να χρησιμοποιήσουν τις διαδικτυακές αλληλεπιδράσεις για την απόκτηση κοινωνικών οφελών όπως αυτοπροβολή και

θαυμασμό. Οι ερευνητές σχετίζουν τον εθισμό με άτομα τα οποία παρουσιάζουν ένα μεγαλοπρεπή ναρκισσισμό καθώς χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να σχεδιάσουν και να διατηρήσουν μια ιδανική δημόσια εικόνα (Casale & Fioravanti, 2018). Το Facebook παρέχει στους ναρκισσιστές την ευκαιρία να διαχειριστούν καλύτερα την αυτο-παρουσίασή τους, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητές τους να λάβουν το θαυμασμό και από κοινό που δεν έχουν την ευκαιρία να το συναντήσουν δια ζώσης (Casale & Fioravanti, 2018). Στην έρευνα του Korpceky (2016) σε ανήλικους μαθητές, διαφαίνεται πως ένας από τους λόγους χρήσης του Facebook είναι η αυτοπροβολή. Η ανάπτυξη μιας εικονικής αυτοπαρουσίασης δημιουργώντας μια εικονική ταυτότητα και προσωπικότητα μέσω της δημοσίευσης και του μοιράσματος φωτογραφιών και βίντεο, οι μαθητές πετυχαίνουν κατά κάποιο μια εικονική αναγνώριση (Korpceky, 2016). Η Drazenovic (2014) επίσης αναφέρει πως πολλοί από τους μαθητές της στους οποίους και διεξήγαγε την έρευνα ανέφεραν ότι είναι πολλοί σημαντικό για τους ίδιους να συλλέξουν 'like' για να αποδείξουν με αυτόν τον τρόπο τη δημοτικότητα τους στο σχολείο (Drazenovic, 2014).

Από την άλλη πλευρά όμως οι Malik και Khan ναι μεν συσχέτισαν θετικά τον εθισμό του Facebook με τη ναρκισσιστική συμπεριφορά αλλά όχι με άτομα που παρουσιάζουν μεγαλειώδη ναρκισσισμό και έντονη προσωπικότητα αλλά με ευάλωτα άτομα που παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Οι μαθητές δηλαδή που ξοδεύουν περισσότερο χρόνο στο Facebook έχουν στην πραγματικότητα χαμηλή αυτοεκτίμηση και για να αποζημιωθούν, ίσως ασυνείδητα, δείχνουν μια ακόμη πιο σοβαρή ναρκισσιστική συμπεριφορά (Malik & Khan, 2015). Οι Błachnio, Przepiorcka και Rudnicka επίσης τονίζουν ότι ο ναρκισσισμός και η αυτοεκτίμηση μπορούν να προβλέψουν σημαντικά τη χρήση του Facebook, υπογραμμίζοντας πως τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση χρησιμοποιούν το Facebook ως εργαλείο βελτίωσης της αυτογνωσίας ενώ τα άτομα που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση δεν αποδίδουν μεγάλη σημασία στο Facebook καθώς αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους περισσότερο ταλαντούχους, πιο έξυπνους και πιο δημοφιλείς (Błachnio, Przepiorcka, & Rudnicka, 2016).

## ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Η χρήση του Facebook κάνει τον μαθητή πιο αποδεκτό στο σχολικό περιβάλλον; Η παραπάνω ερώτηση έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Έρευνες που μελετούσαν το ερώτημα αυτό βασιζόταν περισσότερο σε αυτό-αξιολόγηση των μαθητών. Κάτι τέτοιο δεν καθιστούσε τα αποτελέσματα αξιόπιστα ως προς την απάντηση της ερώτησης αλλά απαντούσε σε μια «κρυφή ερώτηση». Αυτή είναι για το αν οι μαθητές αισθάνονται πιο αποδεκτοί χρησιμοποιώντας το Facebook.

Αρχικά δεν παρατηρούνται διαφορές μεταξύ χρηστών και μη χρηστών του Facebook σε σχέση με την αποδοχή τους από συμμαθητές τους ή ακόμα και από καθηγητές τους (Kosir, Horvat, Aram, Jurinac, & Tement, 2016). Η γνώμη όμως των μαθητών είναι πως όταν κάποιος γίνεται μέλος σε ένα διαδεδωμένο μέσο Κοινωνικής Δικτύωσης έχει διαφορετική αντιμετώπιση σε σχέση με συμμαθητές του που δεν είναι μέλη. Μάλιστα η γνώμη τους είναι πως είναι ευκολότερο να δημιουργήσει ή να διατηρήσει κοινωνικές σχέσεις εάν έχει λογαριασμό στο Facebook, παρόλο που έρευνες δείχνουν πως τα ποσοστά είναι ίδια μεταξύ χρηστών και μη χρηστών. Η παραπάνω παρανόηση από πλευράς μαθητών οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές που έχουν λογαριασμό στο Facebook κοινοποιούν στοιχεία της ζωής τους και βλέπουν αντίστοιχα των συμμαθητών τους με αποτέλεσμα να τους κάνει να αισθάνονται μεγαλύτερη σύνδεση μαζί τους (Quinn & Oldmeadow, 2013). Η «αποδοχή» των μαθητών από τους δασκάλους τους φαίνεται πως δεν επηρεάζεται από τη συμμετοχή των μαθητών στα μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης.

Η μοναξιά που νιώθουν κάποιοι μαθητές είναι επίσης ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει το αν αισθάνονται αποδεκτοί ή όχι. Εδώ κρύβεται και μια ρητορική ερώτηση. Η μοναξιά κάνει τους μαθητές να αισθάνονται λιγότερο αποδεκτοί ή το ότι δεν αισθάνονται αποδεκτοί τους οδηγεί σε μοναξιά; Το δεύτερο δείχνει πιο προφανές. Βέβαια μπορεί να ισχύουν και τα δύο. Η χρήση του Facebook ωφελεί τους μαθητές στο να νιώθουν πιο αποδεκτοί, έναντι στους μη χρήστες, οι οποίοι αισθάνονται πιο αποσυνδεδεμένοι κοινωνικά (Teppers, Luyckx, Klimstra, & Goossens, 2014). Παρατηρείται ότι χρήστες που αισθάνονται μοναξιά είναι πιο πιθανό να έρθουν σε επικοινωνία με κάποιον διαδικτυακά και όχι δια ζώσης. Σημαντικό είναι το εύρημα μιας έρευνας που δείχνει ότι οι χρήστες του Facebook που γνωρίζουν νέους «φίλους» μέσω του Facebook, είναι πιθανότερο να μειώσουν το αίσθημα μοναξιάς που νιώθουν (Teppers et al., 2014).

Επίσης, το πόσο αποδεκτός νιώθει κάποιος είναι άμεσα συνδεδεμένο με το πώς πιστεύει ότι είναι η ζωή των «φίλων» του σε αυτό το μέσο κοινωνικής δικτύωσης. Έρευνες που έγιναν σε φοιτητές (Qiu, Lin, Leung, & Τον, 2012), δείχνουν πως η εικόνα που έχουν για τη ζωή των «φίλων» τους είναι διαφορετική από την εικόνα που πιστεύουν ότι δείχνουν οι «φίλοι» τους στο Facebook. Παρατηρείται όμως πως οι χρήστες δείχνουν όντως πραγματικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους, περιορίζοντας όμως την αποκάλυψη των αρνητικών τους συναισθημάτων (Qiu et al., 2012). Συνεπώς, αν οι μαθητές είναι ενήμεροι για το γεγονός ότι βλέπουν σε «φίλους» τους, περισσότερο τις θετικές από τις αρνητικές πτυχές της ζωής τους, τους βοηθάει να νιώσουν πιο αποδεκτοί, μέσω της μη «προς τα πάνω» σύγκρισης με αυτούς.

Συνοψίζοντας, ο κάθε μαθητής με την προσωπικότητα του μπορεί να γίνει ή όχι αποδεκτός από τους συμμαθητές ή τους καθηγητές τους ανεξαρτήτως αν είναι χρήστης του Facebook ή όχι. Το γεγονός ότι οι μαθητές νιώθουν πιο αποδεκτοί είναι κάτι σημαντικό αλλά αφορά μόνο τη γνώμη τους για τους ίδιους.

Το Facebook δεν είναι τίποτα άλλο από ένα site που δημιουργήθηκε για τη διευκόλυνση των επικοινωνιών μεταξύ ανθρώπων που βρίσκονται σε μεγάλες αποστάσεις. Ο κάθε χρήστης έχει την ευκαιρία να δημιουργήσει το δικό του προφίλ, να συμμετέχει σε διαδικτυακές ομάδες με κοινά προσωπικά ή επαγγελματικά ενδιαφέροντα, να γνωρίσει νέα άτομα, να παίξει διάφορων ειδών παιχνίδια μαζί με άλλους χρήστες. Επιπλέον αυτό που κάνει το Facebook τόσο δημοφιλές είναι το γεγονός πως ο καθένας μπορεί να φτιάξει το δικό του προφίλ, έτσι ώστε να τονίζει περισσότερο τα θετικά του εαυτού του, μπορεί να ανεβάζει φωτογραφίες που πιθανώς έχει επεξεργαστεί και έτσι φαίνεται πιο αδύνατος, πιο νέος, πιο ψηλός από ότι πραγματικά είναι, ώστε να μαζέψει αρκετά likes και να νιώσει ίσως έτσι περισσότερο επιθυμητός. Οι περισσότεροι από εμάς θέλουμε να έχουμε την προσοχή στραμμένη πάνω μας- πόσο μάλλον οι έφηβοι που επιζητούν όσο τίποτα άλλο την αποδοχή των συμμαθητών τους- επειδή είναι ένας τρόπος να βελτιώσουμε τη διάθεσή μας και να νιώθουμε πιο καλά με τον εαυτό μας. Μέσω του Facebook αυτό δείχνει κατά ένα μεγάλο ποσοστό να επιτυγχάνεται. Ιδιαίτερα για τον έφηβο που βρίσκεται σε μία εξελικτική φάση αναζήτησης ταυτότητας, τόσο σεξουαλικής όσο και κοινωνικής, που δοκιμάζει, απορρίπτει και συγκρούεται προκειμένου να εκφράσει τις αναπτυξιακές του ανησυχίες, το Facebook δείχνει να αποτελεί ένα κυρίαρχο μέσο έκφρασης .

Οι πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης και ειδικά το Facebook αποτελούν ένα ισχυρό μέσο που ο έφηβος θα επιλέξει για να αλληλοεπιδράσει με τους συνομηλίκους του, να εκφράσει τις προσωπικές του επιλογές, να αξιολογήσει τον εαυτό του, να νιώσει αποδοχή από τους συνομηλίκους και να ανεξαρτητοποιηθεί.. Σύμφωνα με έρευνα σε μαθητές γυμνασίου και λυκείου, ένα εκπληκτικό 90% των εφήβων είναι στο Facebook, και ένα το ίδιο εντυπωσιακό 93% των εφήβων χρησιμοποιούν κινητά τηλέφωνα καθώς και e-mail. Καταλαβαίνει αυτόματα κανείς ότι όποιος δε χρησιμοποιεί αυτά τα μέσα επικοινωνίας ουσιαστικά θέτει τον εαυτό του σχεδόν, εκτός παρέας, εκτός ομάδας! Μέσα από την πρακτική αλληλοβοήθειας που παρέχεται ιδιαίτερα μεταξύ των συμμαθητών, στο ηλεκτρονικό περιβάλλον του Facebook για τις σχολικές τους υποχρεώσεις, δημιουργούνται συνθήκες που βοηθούν αναμφίβολα στην κοινωνικοποίηση, στην αλληλεπίδραση και στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ τους (Aaen & Dalsgaard, 2016). Αυτή η νέα μορφή κοινωνικοποίησης, η οποία δεν είναι τόσο γνωστή στους γονείς μπορεί να συμβάλει στη δόμηση της ταυτότητας και στην εξάσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι γραπτές συνομιλίες έχουν την ίδια δύναμη με την δια ζώσης συνομιλία, και η ψυχική υγεία του εφήβου επηρεάζεται εξίσου. Για παράδειγμα ένας έφηβος θα νιώσει το ίδιο στεναχωρημένος με ένα αρνητικό σχόλιο για τον εαυτό του είτε το διαβάσει σε μία οθόνη είτε το ακούσει από τον συνομήλικο που το έγραψε.

Το Facebook αποτελεί πια, είτε το θέλουμε είτε όχι, ένα σημαντικό μέσο που καλύπτει πολλές από τις απαιτήσεις της σχολικής ζωής, περιλαμβάνοντας τους κοινωνικούς και ακαδημαϊκούς διαλόγους. Αν αυτό ισχύει για παιδιά χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα μπορούμε όλοι να αντιληφθούμε πόσο σημαντικό είναι και για παιδιά με κάποιου είδους αναπηρία. Οι Molin, Sorbring, και Lofgren-Martenson (2015) στη έρευνα που διεξήγαν σε εκπαιδευτικούς και γονείς εφήβων με αναπηρία τονίζουν τον αυξημένο κοινωνικοποιητικό ρόλο του Facebook και θέτουν σε δεύτερη μοίρα τους κινδύνους ασφάλειας και αυτοπροστασίας που μπορεί να προκύψουν. Το Facebook μπορεί να λειτουργήσει ως ένα μέσο αποφυγής του κοινωνικού αποκλεισμού, αύξησης επίγνωσης των μαθητών για την αναπηρία τους μέσα από τη συνάντηση ομότιμων φίλων και να στηρίζει τη γενικότερη ευαισθητοποίηση και την παροχή ευκαιριών για τη συμμετοχή και την πρόσβαση σε μια ευρύτερη κοινωνία.

Ωστόσο, αν και τελικά συμφωνούμε ότι η χρήση της τεχνολογίας προάγει την κοινωνικοποίηση, η αλόγιστη και υπερβολική χρήση της ενδέχεται να επιφέρει

αρνητικές επιπτώσεις όπως χαμηλή σχολική επίδοση, επιβάρυνση της υγείας (π.χ. μυοσκελετικοί πόνοι, παχυσαρκία), διαταραχές στον ύπνο, καθώς και αύξηση αισθημάτων μοναξιάς και χαμηλής αυτοεκτίμησης, άγχους και κοινωνικής απομόνωσης. Η κοινωνική υποστήριξη που λαμβάνεται από φίλους στο Facebook μπορεί να θεωρηθεί ως επιφανειακή, η οποία με τη σειρά της μπορεί να δημιουργήσει συναισθήματα κοινωνικής αποσύνδεσης από τους συνομηλίκους. Επιπλέον, ορισμένοι ερευνητές έχουν καταλήξει ότι το Facebook μπορεί να προκαλέσει επίζημιες κοινωνικές συγκρίσεις, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής δυσαρέσκειας. Για παράδειγμα, η προκατάληψη της διανομής μόνο των θετικών ορόσημων στο Facebook μπορεί να δημιουργήσει μια διαδικτυακή κουλτούρα ανταγωνισμού και σύγκρισης). Οι έφηβοι που χρησιμοποιούν το Facebook και για απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων ενδέχεται να είναι ιδιαίτερα επιρρεπείς σε κοινωνικές και ατομικές συγκρίσεις, επειδή μπορεί κάποια στιγμή να αντιληφθούν την “ασυμφωνία” μεταξύ του off-line και on-line κόσμου. Συγκεκριμένα, η χρήση του για λόγους “αποκατάστασης” των κοινωνικών δεξιοτήτων παράγει περισσότερα συναισθήματα μοναξιάς με την πάροδο του χρόνου, ενώ η χρήση του Facebook για λόγους δικτύωσης οδηγεί σε συναισθηματική ικανοποίηση με το να αισθάνεται λιγότερο μοναχικός ο έφηβος στις σχέσεις του με τους συνομηλίκους (Chou & Edge, 2012).

Παρόλο αυτούς τους προβληματισμούς καταλήγουμε ότι το Facebook αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα εργαλείο το οποίο βοηθάει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσω του διαδικτύου. Σίγουρα δεν μπορεί να υπάρξει σύγκριση με την πραγματική επαφή που μπορούν να έχουν δύο οι περισσότεροι άνθρωποι δια ζώσης αλλά περισσότερο συνδέεται με τους σημερινούς ρυθμούς ζωής του σύγχρονου ανθρώπου. Η διαδικτυακή αλληλεπίδραση σίγουρα κατέχει μία πολύ υψηλή θέση στην καθημερινή ζωή του μαθητή-εφήβου φτάνει να μην γίνεται η ζωή του εφήβου. Εφόσον συνδυάζεται με λογική χρήση, εξωτερικές δραστηριότητες, συμμετοχή σε ομάδες, πραγματικό παιχνίδι και επαφή πρόσωπο με πρόσωπο, επαφή με την τέχνη τη φύση και τη δημιουργία, η τεχνολογία θα συνεχίσει να αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των μαθητών μας.



## ΕΠΙΤΗΡΗΣΗ- ΙΔΙΩΤΙΚΟΤΗΤΑ- ΧΕΙΡΑΓΩΓΗΣΗ

Η σύγχρονη τέχνη έχει αρχίσει πρόσφατα να ασχολείται με την επιτήρηση. Πριν από αυτή την τάση, η θεωρία της τέχνης ανέπτυξε μια σειρά των προσεγγίσεων στην κατανόηση της ταυτότητας στην τέχνη, που μερικές φορές δανείζεται από την κοινωνική, ψυχαναλυτική και πολιτική θεωρία. Η τέχνη στο έργο, είναι η τομή της επιτήρησης και της ταυτότητας, τείνει να επικεντρώνεται στην εκπροσώπηση του ανθρώπινου σώματος ως υποκείμενο της επιτήρησης και φορέας ταυτότητας. Ωστόσο, η σύγχρονη εποπτεία είναι δεδομένα, κατηγοριοποίηση και ροές πληροφοριών, όπως είναι το CCTV (κλειστό σύστημα παρακολούθησης) και εικόνες του προσώπου. Τα έργα που διερευνούν ενεργά τη ροή δεδομένων, μπορούν να χωριστούν σε όσους ασχολούνται με τη θεσμική και κυβερνητική παρακολούθηση δεδομένων και εκείνους που ασχολούνται με παρακολούθηση ποιοτικών δεδομένων που δημιουργούνται από άτομα τα οποία χρησιμοποιούν ηλεκτρονικές τεχνολογίες ως μέρος της δικής τους παραγωγής ταυτότητας. Πρόκειται για μεθόδους χρήσιμες για την εξέταση ορισμένων από τις αλλαγές στις πρακτικές ταυτότητας στη σύγχρονη κοινωνία. Η τέχνη της επιτήρησης λαμβάνει τα έργα της έρευνας ως υπόθεση μελέτης για την αξιολόγηση της καταλληλότητας των ιστορικών θεωριών της σύγχρονης τέχνης, της ταυτότητας για την έννοια την αντιπροσωπευτικής πολιτικής, της ταυτότητας σε μια κοινωνία επιτήρησης. Οι σύγχρονες θεωρητικές αντιλήψεις της ταυτότητας τη θεωρούν ως μια κοινωνική διαδικασία πολλαπλών μεταφράσεων, ενδεχόμενες και μη απαραίτητες. Το προαναφερόμενο κείμενο αναφέρεται αποσπασματικά από (Barnard-Wills 2012).

Ο Butler (1999) αναφέρει την πιθανότητα της ταυτότητας «να γίνει όργανο της εξουσίας της ταυτότητας μας», καθώς και την παρουσίαση της ταυτότητας, δηλαδή τις πτυχές της ταυτότητας μας που δεν είναι πραγματικές (ιδίως το φύλο στο έργο του Butler), αλλά με τον οποίο τρόπο ενεργούμε, δημιουργείται η ψευδαίσθηση της ταυτότητας. Αυτό είναι παρόμοιο για την μέτρηση της ταυτότητας «discourse theory», που η ταυτότητα είναι πολιτικά κατασκευασμένη με συγκεκριμένα πρότυπα παρεχόμενη από αντικρουόμενες συζητήσεις. Έχει εφαρμοστεί στις μελέτες επιτήρησης (Barnard-Wills 2012: 74-5).

Το διαδίκτυο φιλοξενεί και ενισχύει τις επιδεικνυόμενες ταυτότητες που ζουν εντός των blogs και social media, παρόλο που τέτοιες πλατφόρμες φαίνεται να προσφέρουν δυνατότητες για μεμονωμένους τρόπους έκφρασης της ταυτότητας,

έχοντας πολλές μορφές επιτήρησης, όπως έχει αναφερθεί (Beer 2009, Wills and Reeves 2009, Trottier 2011).

Ο Clarke (1998) περιγράφει την επιτήρηση ως «συστηματική διερεύνηση ή παρακολούθηση των ενεργειών ή επικοινωνιών ενός ή περισσότερων προσώπων». Η φθηνή αυτή τεχνολογία επιτρέπει τόσο σε κρατικούς, όσο και σε ιδιωτικούς φορείς τη συλλογή ηλεκτρονικών δεδομένων για τα άτομα. Εξελίσσοντας τον παρόν τομέα, όλοι οι οργανισμοί θα διασφαλίζουν την σφαιρικότητα των ατόμων μέσα από τα σύνολα των δεδομένων για λόγους απασχόλησης, ασφάλειας, διασκέδασης και καταναλωτισμού.

Ο Raab (2009) επιβεβαιώνει πως τα πληροφοριακά συστήματα και οι διαδικασίες που σχετίζονται με τη ροή δεδομένων εμπλέκονται στη σύνθετη διαμόρφωση της διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων. Το περιβάλλον αυτό προσπαθεί να κατηγοριοποιήσει τους ανθρώπους με πολύ σταθερούς ορισμούς. Ο Raab εξηγεί ότι μια τέτοιου είδους «Θεσμικής και κοινωνικής» εξουσίας περιλαμβάνει την ικανότητα των άλλων να εκχωρούν ταυτότητες σε άτομα ή ομάδες μειώνοντας την ικανότητα της αμφισβήτησης ή της απόρριψης αυτών.

Οι Haggerty και Ericson (2000) επίσης κάνουν λόγο για το ολοένα και πλησιέστερο βήμα κοντά σε ένα οργανωμένο σύστημα επιτήρησης, αναφερόμενοι στο έργο των Deleuze και Guattari, αναπτύσσοντας την έννοια της «επιτηρητικής συνάθροισης» (surveillant assemblage), στην αποδόμηση και αφαίρεση ενός αφηρημένου σώματος από τα εδαφικά τους περιβάλλοντα και τη διάσπαση τους σε μια σειρά διακεκριμένων ροών, επανασυναρμολογώντας σε ξεχωριστά δεδομένα, διπλασιάζοντας τα, στοχεύοντας στην παρέμβαση.

Τέλος ο Poster (2007) αναφέρει τα προαναφερόμενα, όπως και την πολιτιστική εξωτερικοποίηση της ταυτότητας. Βασικές έννοιες για την κατανόηση της διερεύνησης των ταυτοτήτων που αντλούνται μέσα από την επιτήρηση των δεδομένων.

Ο Raab (2009) υποστηρίζει πως αμφισβητείται έντονα η ανωνυμία και περιορίζεται η επέκταση των τεχνολογιών, μέσω της online σύνδεσης επέτρεψε στους ανθρώπους να δημιουργήσουν νέες και πρόσθετες ταυτότητες, να εκφράσουν και να δημιουργήσουν ποιοτικά δεδομένα, χρησιμοποιώντας την άμεση αλληλεπίδραση, κάνοντας χρήση των ιστολογίων. Η φαινομενική ελευθερία, που κατηγοριοποιεί την ταυτότητα, έρχεται σε αντίθεση με τα θέματα της εξουσίας. Η επιλογή των κριτηρίων

για τη διεκδίκηση, την ανάθεση ή τη δυσφήμιση αυτών είναι «πολιτική» υπό την ευρεία έννοια. Η εξουσία ασκείται στην εφαρμογή τους ή στην άρνηση δημιουργώντας τόπους σύγκρουσης.

Ο Ingram (2011), όσον αφορά την επιτήρηση, θεωρεί την καλλιτεχνική πράξη όχι μόνο ως μορφή αντίστασης, άρνηση ή κριτική, αλλά ως έναν πίνακα ευρετηρίων συνεισφέροντας τον πολιτικό και χωρικό μετασχηματισμό.

Ο Torin Monahan (2011) σχετικά με την επιτήρηση ως πολιτιστική πρακτική, υποστηρίζει ότι είναι εγγενής ενσωματωμένη σε συγκεκριμένα πολιτιστικά πλαίσια και ζητά την καλύτερη κατανόηση της εμπλοκής των ανθρώπων παρακολούθησης. Παρά την μεγάλη εγκυρότητα της, αυτή η οπτική δεν μπορεί να αγνοήσει την δύναμη συνταγματικού επιπέδου η οποία παρουσιάζεται στον κόσμο της τέχνης με όρους οικονομίας ή πολιτισμού. Αυτές οι δυναμικές μπορούν να χαθούν κατά την διάρκεια διεπιστημονικού δανεισμού. Δεύτερον, υπάρχουν πολλά προβλήματα της σύγχρονης παρακολούθησης, συγκεκριμένη παραβίαση δεδομένων, είναι, όπως θα επιχειρηματολογήσουμε, αρκετά αντίθετη της πολιτισμικής δημιουργίας.

Επί του παρόντος, η εξιστορική δεξαμενή μας ή ο συγκεντρωτικός ιδεοχώρος μας, αναφέρει ο Brighenti (2010), που καταλαβαίνουμε από την παρακολούθηση, είναι γεμάτα με υπερχειλίζουσες οπτικές αναφορές.

Οι Kerr, Lucock και Steeves (2009) υποστηρίζουν ότι «οι νέες τεχνολογίες που έχουν τη δυνατότητα να ξαναγράψουν τι σημαίνει να είμαστε άνθρωποι, θα είναι ικανές να θέσουν ενδιαφέρουσες ερωτήσεις για το ποιοι είμαστε».

Μπορεί να βρισκόμαστε στο σημείο όπου χρειάζεται μια μετατόπιση της μορφής στην κατανόηση της ταυτότητας, στη θεωρία της τέχνης, λόγω της δέσμευσης με τις εναλλακτικές μορφές ταυτότητας δεδομένων (Pollock 2008).

Η πτυχή της σύγχρονης κοινωνίας έχει κατακερματιστεί παραδοσιακά, οι έννοιες της ταυτότητας (που σχετίζονται με τον τόπο και τον πολιτισμό), άλλα σύγχρονα φαινόμενα επαναπροσδιορίζονται, αντιλήψεις για την ταυτότητα, όπως οι ορισμοί που ορίζονται και χρησιμοποιούνται από τα διεθνή σύνολα δεδομένων.

## ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

### ΣΧΟΛΕΙΟ

Σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου (2005), οι διαπροσωπικές σχέσεις εντός της σχολικής τάξης επηρεάζονται άμεσα από τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά όσων εμπλέκονται. Αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν κληρονομιά του κοινωνικού, οικονομικού και μορφωτικού κεφαλαίου του περιβάλλοντός τους. Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών κατέχει η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Όταν η μια πλευρά δε σέβεται και δεν αναγνωρίζει το έργο της άλλης, δημιουργούνται συγκρούσεις με αποτέλεσμα να διαταράσσονται οι σχέσεις εντός της τάξης (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Σε προσωπική της έρευνα, η ίδια καταλήγει πως οι εκπαιδευτικοί προσδίδουν στις καλές κοινωνικές σχέσεις το αίσθημα εμπιστοσύνης, σεβασμού και επικοινωνίας. Επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την αναγνώριση του κύρους τους από γονείς και μαθητές.

Όπως αναφέρει ο Παρασκευόπουλος (2003), οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών είναι πιθανό να διαταραχθούν λόγω κάποιας συναισθηματικής κρίσης κάποιου μαθητή. Η έρευνα του ίδιου παρουσιάζει ότι οι κρίσεις συνήθως οφείλονται σε παράγοντα φόβου, όπως είναι ο θάνατος ή κάποιο απροσδόκητο γεγονός. Η Σμυρνάκη (2015) προσθέτει ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς κάποιου μέλους της ομάδας της τάξης ενδέχεται να επηρεάσουν τις ισορροπίες.

Σχετικά με τη διαχείριση της ομαλής ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, ο Barr (2016) υποστηρίζει ότι η δημιουργία θετικού κλίματος βασισμένο στην επικοινωνία των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων αποτελεί αποτελεσματική δράση.

Οι Selçuk, Kadi, Yildirim, Çelebi (2017) διαχωρίζουν τις ανάγκες των αγοριών από αυτές των κοριτσιών αναφέροντας τη διαφορετική διαχείριση των κοινωνικών και συναισθηματικών στοιχείων λόγω της διαφορετικής συναισθηματικής τους ανάπτυξης.

Σύμφωνα με του Lopes, Silva, Oliveira, Sass & Martin (χωρίς ημερομηνία), οι δάσκαλοι που λειτουργούν προληπτικά στις άσχημες συμπεριφορές επιτυγχάνουν καλύτερη διαχείριση της τάξης, ενώ η επιτυχής ρουτίνα της σχολικής ζωής περιορίζει τα προβλήματα πειθαρχίας (Rawlings, Allanson & Notar, 2017).

Η πρώτη μελέτη σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε το 2000 στην Αθήνα και φανέρωσε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού (14,7%), ενώ ως θύτες έχουν βρεθεί λιγότεροι μαθητές (6,24%) (Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Το 1994 σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 100 Δημοτικά σχολεία και Γυμνάσια της Στοκχόλμης διαπιστώθηκε ότι 9/10 περιστατικά βίας σχετίζονται με τα αγόρια. Στο 75% των περιστατικών θύμα και θύτης γνωρίζονται μεταξύ τους, ενώ το άλλο 25% είναι άγνωστοι (Ανδρέου, 2011).

Σύμφωνα με έρευνα σε δέκα ευρωπαϊκές χώρες σε 168 σχολεία και 11.110 μαθητές, μετρήθηκε η κατάθλιψη και ο αυτοκτονικός ιδεασμός των θυμάτων και της υποστήριξης από τους γονείς. Τα αποτελέσματά της ήταν το 9.4% να δέχεται σωματικό εκφοβισμό και το 36.1 λεκτικό. Η σωματική θυματοποίηση συνδέθηκε με τον ιδεασμό της αυτοκτονίας και η λεκτική με απόπειρες αυτοκτονίας και χαμηλή γονική υποστήριξη (Barzilay, S., et al., 2017).

Η έρευνα για τη βλαβερή πρόθεση του δράστη είναι περιορισμένη. Αυτή την πρόθεση όμως εξέτασε η συγκεκριμένη έρευνα σε 209 μαθητές και 447 γονείς. Συνολικά και με συντριπτική πλειοψηφία και των μαθητών και των γονέων τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι ο θύτης θέλει να προκαλέσει κακό και στα θύματά του και στους υποστηρικτές του με τους οποίους αλληλεπιδρά, επιβεβαιώνοντας τον ορισμό του εκφοβισμού (Thomas, H. J., Connor, J. P., Baguley, C.M., & Scott, J.G., 2017).

Σύμφωνα με έρευνες σε 309 άρθρα που δημοσιεύθηκαν για τον σχολικό εκφοβισμό, στις φτωχές χώρες το φαινόμενο είναι πιο έντονο, καθώς δεν δίνεται μεγάλη προσοχή από τους εκπαιδευτικούς και δεν υπάρχει πρόληψη του φαινομένου (Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., 2015).

## ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Όσον αφορά την ανάλυση της χρήσης του facebook, η επιτυχής ενσωμάτωση του Facebook στην τάξη ως εργαλείο διδασκαλίας είναι δύσκολη και η σχετική επιτυχία ή αποτυχία αυτής της προσπάθειας βασίζεται σε μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ διαφόρων παραγόντων (Dyson, Vickers, Turtle, Cowan, & Tassone, 2015).

Ορισμένες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η χρήση του Facebook ως διδακτικού μέσου μπορεί να αυξήσει τον βαθμό εμπλοκής στη μελέτη. Έτσι, το έργο του Jaffar (2014) τονίζει ότι το Facebook πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο διδασκαλίας, όχι μόνο επειδή στην πραγματικότητα οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι με την πλατφόρμα και τη χρησιμοποιούν, αλλά και για το γεγονός ότι σαν μέσο από μόνο του είναι ελκυστικό, έχει την ικανότητα να ενισχύει και να τονώνει τη μάθηση. Η πλειοψηφία των μελετών τονίζει τα πλεονεκτήματα του Facebook ως χώρου συνεργασίας, κοινής εργασίας και αλληλεπίδρασης. Σαν εργαλείο διδασκαλίας επίσης ένα άλλο θετικό αποτέλεσμα είναι το επίπεδο ικανοποίησης που μπορούν να επιτύχουν οι χρήστες αυτής της τεχνολογίας, η δέσμευση και η αφοσίωση στις σπουδές που είναι πιθανό να αναπτυχθούν χάρη στη χρήση του Facebook και η δυνατότητα να φτιάξουν φίλους ή να διατηρήσουν φιλίες που συμβάλλουν στη βελτίωση της μελέτης (González, Gascó, & Llopis, 2016).

Το Facebook διαθέτει μια σειρά ξεχωριστών χαρακτηριστικών και πλεονεκτημάτων, όπως άμεσες ενημερώσεις, δυνατότητα σχολιασμού, δημοσιεύσεις, like και παρουσιάσεις πολυτροπικών παραστάσεων περιεχομένου και είναι επίσης το εργαλείο επικοινωνίας για πολλούς. Έχει συνεπώς μεγάλη δυναμική ως εργαλείο διδασκαλίας και εκμάθησης (Yu & Liu, 2015).

Οι Chen και Wu (2015) μέσω της μελέτης περίπτωσης τους, μετρώντας τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών γυμνασίου σε μια διαδικτυακή εκπαιδευτική πλατφόρμα προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να έχουν το θάρρος να χρησιμοποιήσουν το Facebook για εκπαιδευτικούς σκοπούς για να προωθήσουν την διδασκαλία τους, αρκεί βέβαια να ελέγχουν την ποιότητα των δημοσιεύσεων, δηλαδή τα άρθρα που ανεβαίνουν θα πρέπει να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών όπως επίσης να δημοσιεύουν την κατάλληλη στιγμή το υλικό τους καθώς, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και οι επιθυμίες της γενικότερης ζωής των μαθητών, καθώς προτιμούν να αλληλεπιδρούν στο Facebook κυρίως όταν δεν έχουν άλλες σχολικές υποχρεώσεις και δεν πιέζονται από το χρόνο (Chen & Wu, 2015).

Στην έρευνα των Cunha, van Kruistum και van Oers (2016) σε 500 έφηβους διαφόρων σχολείων στη Βραζιλία για το πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις ομάδες στο Facebook συμπληρωματικά για το μάθημα τους είτε πριν την παράδοση του μαθήματος είτε μετά από την παράδοση, εντοπίζονται θετικά αποτελέσματα. Παρατηρήθηκε αυξημένο ενδιαφέρον από τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, η χρήση των οπτικών εργαλείων τους βοήθησε να κατανοήσουν τις βασικές έννοιες του μαθήματος, η χρήση βίντεο και συνδέσμων τους ώθησε να δουν κριτικά ότι ειπώθηκε στην τάξη κινώντας το ενδιαφέρον τους και βελτιώθηκε ο χρόνος που δαπανάται για την οργάνωση των δραστηριοτήτων στην τάξη (Cunha, van Kruistum et al., 2016).

Ο κύριος λόγος για τον οποίο οι μαθητές δεν επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν κοινωνικά δίκτυα όπως το Facebook για ακαδημαϊκά θέματα αφορά την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων και το γεγονός ότι εμπλέκονται τα όρια μεταξύ της ιδιότητάς τους ως μαθητές και της ιδιωτικής τους ζωής. (González et al., 2015).

Σε ό, τι αφορά την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, το Facebook βελτιώνει την αλληλεπίδραση, η οποία αποδεικνύεται απαραίτητο στοιχείο για τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης (Wang, 2013). Η χρήση του Facebook αποτελεί επίσης ένα είδος άτυπης επικοινωνίας που απαιτείται γύρω από τις δραστηριότητες της τάξης ώστε να ολοκληρωθούν με επιτυχία. Είναι ένα εύχρηστο εργαλείο μέσα από το οποίο οι μαθητές μπορούν να δουλέψουν ομαδικά για να φέρουν εις πέρας εργασίες που τους έχουν ανατεθεί και μάλιστα χωρίς κόστος. Επιτρέπει τη σύγχρονη αλλά και την ασύγχρονη επικοινωνία και δεν υπάρχουν περιορισμοί στο χρόνο και το χώρο κατά τη χρήση του. Το εργαλείο αυτό, ενθαρρύνει μια κοινωνική μαθησιακή κουλτούρα, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών, όπου αναμένεται γρήγορη ανατροφοδότηση για κάθε ζήτημα που προκύπτει (Wang, 2013).

Τα κοινωνικά δίκτυα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων όσων ενδιαφέρονται για ένα θέμα, έτσι ώστε όλοι να μπορούν να δημιουργούν, να επεξεργάζονται ή να μοιράζονται πληροφορίες από κοινού. Επιπλέον, η συμμετοχή διευκολύνεται καθώς το Facebook αντιπροσωπεύει έναν καλό τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών που φαίνεται να βαριούνται στην τάξη ή να είναι περισσότερο ντροπαλοί από άλλους, και τους βοηθά να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και να εκφράζονται με μεγαλύτερη

άνεση (Omar, Embi, & Yunus, 2012). Η συνεργασία στα κοινωνικά δίκτυα βοηθά τους μαθητές να γνωρίσουν καλύτερα τους συμμαθητές τους, σε περιπτώσεις που δεν είναι εξοικειωμένοι με την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία. Ωστόσο, η χρήση του Facebook για εκπαιδευτικούς σκοπούς δεν συνεπάγεται ότι όλοι οι χρήστες-μαθητές θα συνεισφέρουν με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό στην διεκπεραίωση εργασιών και δραστηριοτήτων. Μελέτη των Duvall και Kirwin (2012) επιβεβαιώνει την υπόθεση πως πληθώρα χρηστών μπορεί να παρακολουθεί ομάδες ανθρώπων ή σχόλια χωρίς να κάνει τίποτα άλλο, χωρίς να σχολιάσει ή να δείξει ότι του αρέσουν οι δημοσιεύσεις. Το Facebook λοιπόν, καθιστά δυνατή τη δημιουργία μιας κουλτούρας συνεργασίας από πολλά άτομα, τα οποία όμως χαρακτηρίζονται από ευελιξία και αποδοχή διαφορετικών μορφών επικοινωνίας και συνεργασίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Η αξιοποίηση του Facebook στην εκπαίδευση βελτιώνει σημαντικά το κίνητρο για μάθηση, τη μαθησιακή ατμόσφαιρα στην τάξη καθώς και τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Wang, 2013). Για παράδειγμα, ο στόχος που επιδιώχθηκε με την εισαγωγή του Facebook στη μελέτη των Duvall και Kirwin (2012) ήταν να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν συχνότερα στη συζήτηση θεμάτων που αφορούσαν την τάξη έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας. Οι συγγραφείς ξεκίνησαν από την υπόθεση ότι η ενσωμάτωση ηλεκτρονικής αλληλεπίδρασης που σχετίζεται με το θέμα, επιλέγοντας το κοινωνικό δίκτυο που χρησιμοποιείται συχνότερα από τους μαθητές, μπορεί να βελτιώσει την προβολή καθώς και την ενεργό συμμετοχή στη συζήτηση για το θέμα που μελετάται. Η αλήθεια είναι ότι το Facebook μπορεί να βελτιώσει το συναίσθημα ένταξης στην ομάδα, αλλά επιπλέον ενισχύει αισθήματα καταπίεσης κατά τη διάρκεια των σπουδών των μαθητών (Barczyk & Duncan, 2013). Τα άτομα που βρίσκονται σε συνεργασία μέσω του Facebook για να ολοκληρώσουν εργασίες που τους ανατέθηκαν δείχνουν ένα μεγαλύτερο κίνητρο για να επιτύχουν κοινούς στόχους και μια ισχυρότερη αίσθηση κοινότητας από εκείνους που δεν αποτελούν μέρος διαδικτυακών ομάδων. Επιπρόσθετα, το Facebook καθιστά δυνατή την αποστολή βίντεο ή εικόνων, βελτιώνοντας έτσι την ελκυστικότητα των θεμάτων.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ως στόχο να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Αν και έχουν γραφεί αρκετές μελέτες σχετικά με τη χρήση του Facebook και τη σύνδεσή του με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, δεν έχουν προκύψει κατηγορηματικά αποτελέσματα, κυρίως επειδή οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες δεν επικεντρώθηκαν στη χρήση του Facebook για



ακαδημαϊκούς ή μαθησιακούς σκοπούς, αλλά ανέλυσαν ποιοι μαθητές χρησιμοποίησαν το Facebook και ποιοι όχι, και σε συνδυασμό με την καταγραφή των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων – προέκυψε ότι εκείνοι που ήταν συνδεδεμένοι στο Facebook για περισσότερες ώρες αφιέρωσαν λιγότερες ώρες για διάβασμα (González et al., 2015). Με άλλα λόγια, πολλά ερευνητικά έργα δεν αξιοποιούν τη χρήση του Facebook για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Είναι πλέον σαφές ότι το Facebook μπορεί να έχει θετικές και αρνητικές επιρροές στα μαθησιακά αποτελέσματα. Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι το Facebook μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για την ανάμειξη της κοινωνικής και ακαδημαϊκής ζωής των μαθητών (González et al., 2015). Εν τούτοις, η χρήση του Facebook από τους μαθητές για εκπαιδευτικούς σκοπούς αναμένεται να επιδράσει θετικά στη συνεργασία μεταξύ συμμαθητών για να προετοιμάσουν τις ομαδικές εργασίες που ανέλαβαν.

Οι αδυναμίες που εντοπίζονται στη χρήση του Facebook για εκπαιδευτικούς σκοπούς αφορούν κυρίως το ιδιωτικό απόρρητο των χρηστών, το έλλειμμα γνώσεων τεχνολογίας καθώς και την έλλειψη χρόνου για ενασχόληση με τα κοινωνικά δίκτυα από τους μαθητές.

Η ανταλλαγή ιδεών ή πληροφοριών στο Facebook προϋποθέτει τη συμμετοχή των συνομιλητών μας στο διαδίκτυο. Μερικές μελέτες αποδεικνύουν ότι οι μαθητές δεν εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς τους ζητώντας τους να δημιουργήσουν μια φιλική σχέση σε ένα κοινωνικό μέσο όπως το Facebook (Taylor, Mulligan, & Ishida, 2012). Οι εκπαιδευτικοί μέσω του Facebook μπορούν να δουν το προφίλ των μαθητών ή να τους στείλουν ένα μήνυμα με ένα βίντεο, μια εικόνα ή ένα αρχείο. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Lampe και τους συνεργάτες του και μόνο το να γίνουν φίλοι στο Facebook εκπαιδευτικός και μαθητής -ως μεμονωμένη δραστηριότητα- συνεπάγεται μια μακροπρόθεσμη σχέση. Φοβούνται ότι η ιδιωτική τους ζωή μπορεί να εκτεθεί με αρνητικό τρόπο και δεν πιστεύουν ότι τα ζητήματα της ακαδημαϊκής και προσωπικής τους ζωής ή ζητήματα φιλικών σχέσεων πρέπει να είναι μικτά, ειδικά με τους τωρινούς εκπαιδευτικούς τους - παρόλο που δεν έχουν τόσες πολλές αμφιβολίες με τους προηγούμενους εκπαιδευτικούς τους (González et al., 2015; Lampe, Wohn, Vitak, Ellison, & Wash, 2011). Ο κύριος λόγος για τον οποίο οι μαθητές δεν επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν κοινωνικά δίκτυα όπως το Facebook για ακαδημαϊκά θέματα αφορά την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων καθώς και τα όρια τα οποία οι ίδιοι θέτουν μεταξύ της εργασίας τους ως μαθητές και της ιδιωτικής τους ζωής.

Σε ότι αφορά την έλλειψη τεχνολογικών γνώσεων, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να πιστεύουν ότι οι μαθητές είναι ειδικοί στο Facebook, αλλά αυτό δεν ισχύει σε όλες τις περιπτώσεις (Harris, 2012). Μελέτες έχουν αποδείξει ότι οι αποκαλούμενες ψηφιακές στρατηγικές των μαθητών δεν είναι τόσο τεχνολογικώς άπταιστες ούτε επιδέξιες, όπως είχε αρχικά υποτεθεί.

Μία παράμετρος στην οποία πρέπει επίσης να δοθεί προσοχή είναι η υπερφόρτωση εργασίας που μπορεί να προκύψει από τη χρήση αυτού του δικτύου. Η χρήση του Facebook δεν αντικαθιστά τα υπόλοιπα λογισμικά (Duvall & Kirwin, 2012), αλλά τα συμπληρώνει και ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει το γεγονός ότι, αν και το Facebook μπορεί να είναι περισσότερο φιλικό ή διασκεδαστικό, απαιτεί ακόμα να αφιερωθεί χρόνος σε αυτό για να διεκπεραιωθούν ζητήματα της σχολικής τάξης. Υπάρχει ο κίνδυνος να καταλήξουμε σε κορεσμό του συστήματος με πληροφορίες, αναγκάζοντας με αυτό τον τρόπο τους μαθητές να μάθουν πώς να χειρίζονται αυτές τις υπερφορτώσεις πληροφοριών (Barczyk & Duncan, 2013). Το Facebook δεν διαθέτει σύστημα για την οργάνωση πληροφοριών, για παράδειγμα η εμφάνιση νέων πληροφοριών, ενδέχεται να «εξαφανίσει» παλαιότερες πληροφορίες οι οποίες μπορεί να είναι σημαντικότερες για το χρήστη. Ακόμη, το Facebook περιέχει πολλές άλλες πληροφορίες, οι οποίες αποσπών την προσοχή του χρήστη για κάποιο χρονικό διάστημα, μεταξύ των οποίων είναι οι διαφημίσεις, οι προειδοποιήσεις, προτάσεις για εφαρμογές, παιχνίδια κτλ.

Πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Cunha, van Kruistum et al. (2016) είχε στόχο να μελετήσει τη χρήση διαδικτυακών ομάδων από εκπαιδευτικούς και μαθητές καθώς και την εξέλιξη της διαδικτυακής επικοινωνίας μεταξύ των παραπάνω. Ένα ζήτημα που απασχόλησε τους ερευνητές είναι και ο τρόπος με τον οποίο οι καθηγητές αντιλαμβάνονται τη δέσμευση των μαθητών στη χρήση των κοινωνικών δικτύων για επικοινωνία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η χρήση ομάδων στο διαδίκτυο ως εργαλείο διαμεσολάβησης επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται ψηφιακό υλικό με τους μαθητές τους και να συνεχίζουν τις συζητήσεις που αναπτύσσονταν στην τάξη για τα θέματα που μελετούσαν (Cunha, van Kruistum et al., 2016).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από την έρευνα του Cunha και της ερευνητικής του ομάδας (2016) σε σχέση με τη χρήση ομάδων στο

Facebook για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η χρήση της τεχνολογίας και συγκεκριμένα των κοινωνικών δικτύων από εκπαιδευτικούς και μαθητές καλύπτει διαφορετικές ανάγκες της εκάστοτε ομάδας και λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε κοινωνικο-πολιτιστικού πλαισίου, οδηγώντας σε μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και μεγαλύτερη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στα σχολεία. Η χρήση ομάδων στο Facebook για εκπαιδευτικούς σκοπούς μπορεί να γίνει αποδεκτή από εκπαιδευτικούς και μαθητές σχεδόν από όλο τον κόσμο δεδομένου ότι έχουν ληφθεί υπόψη τόσο τα πλεονεκτήματα όσο και τα μειονεκτήματα από τη χρήση της πλατφόρμας. Ωστόσο, η ανάγκη εφαρμογής τέτοιων ομάδων μπορεί να διαφέρει από χώρα σε χώρα.

Η ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μπορεί να επιλύσει ορισμένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική πράξη. Το Facebook, εφόσον αξιοποιηθεί με στόχο την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορεί να αποτελέσει μια βιώσιμη προοπτική ανάπτυξης των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως η εκπαιδευτική χρήση του Facebook από εκπαιδευτικούς και μαθητές, προκειμένου να ωφελήσει τις παραπάνω ομάδες, πρέπει να στοχεύει στην ενίσχυση και ενθάρρυνση των μαθητών για την ολοκλήρωση δραστηριοτήτων, χωρίς την αίσθηση επιβολής εργασιών από τους εκπαιδευτικούς και λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες σε κάθε πλαίσιο (Cunha, van Kruistum et al., 2016).

Τα αποτελέσματα της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης των Lopes, Faria, Fidalgo-Neto, και Mota (2017), δείχνουν την αύξηση της χρήσης του Facebook για εκπαιδευτικούς σκοπούς από το 2008 και μετά. Το Facebook ως κοινωνικό δίκτυο είναι ένα ευέλικτος χώρος που μπορεί να προσαρμοστεί ως πλατφόρμα διδασκαλίας καλύπτοντας την απόσταση και δίνοντας τη δυνατότητα σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα για πρόσβαση σε πληροφορίες (Lope et al., 2017).

Από την άλλη, οι Bicen και Uzunboylu (2013) συστήνουν τη χρήση του Facebook για εκπαιδευτικούς σκοπούς καθώς μέσα από τη έρευνα τους σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντόπισαν ότι το συγκεκριμένο διαδικτυακό περιβάλλον βοηθά τους εκπαιδευτικούς να υλοποιούν πολλές δραστηριότητες στα διαδικτυακά μαθήματα, κάτι που δεν ήταν δυνατό να γίνει στο σχολείο λόγω πίεσης χρόνου. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν σίγουροι ότι

βοηθά τους μαθητές όχι μόνο να βελτιώσουν την ομαδική τους εργασία, αλλά και για να βελτιώσουν δεξιότητες μάθησης. Ειδικότερα, από τα ευρήματα προέκυψε ότι μέσω της υποστηρικτικής χρήσης του Facebook, αναπτύσσονται δεξιότητες ομαδικής εργασίας και προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου, αυξάνονται οι επιτυχίες των μαθητών, επιτρέπεται η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ συναδέλφων- κάτι που θα μπορούσε να κάνει τους μαθητές να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα- κάνει την εκμάθηση πιο ευχάριστη και ελκυστική και τέλος, αυξάνει τα κίνητρα και τη βούληση των μαθητών (Bicen & Uzunboylu, 2013).

Ο Hull (2014) επιβεβαιώνει το όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας από τη χρήση του Facebook καθώς σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας του οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν με άλλους για να αυξήσουν τις γνώσεις τους δημιουργώντας μια κοινότητα μάθησης και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν το Facebook ως ένα εργαλείο προώθησης της γνώσης, μεταφοράς πληροφοριών και δημιουργίας κινήτρων για την επίτευξη μαθησιακών επιτευγμάτων.

Συνοψίζοντας, οι μαθητές μέσω της χρήσης του Facebook μπορούν να επικοινωνούν τόσο με τους συμμαθητές όσο και με τους εκπαιδευτικούς με μηδενικό κόστος και ανά πάσα στιγμή, χωρίς τα εμπόδια χρόνου και χώρου. Το Facebook καθίσταται ως μια γρήγορη και αποτελεσματική μέθοδος επικοινωνίας αλλά δεν μπορεί να αμφισβητηθεί και ο ρόλος του ως χρήσιμο υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον.

Το Facebook είναι ένα μέσο κοινωνικής δικτύωσης που επιτρέπει την αλληλεπίδραση των μελών και δίνει δυνατότητες εξατομίκευσης σε σχέση με τις πληροφορίες που επιθυμεί να μοιραστεί ο κάθε χρήστης. Μέσω των ρυθμίσεων μπορεί να γίνει το προφίλ κάθε χρήστη ιδιωτικό ή δημόσιο ανάλογα με την επιθυμία του. Επίσης, οι ρυθμίσεις προσωπικού απορρήτου βοηθούν τους χρήστες να αποφεύγουν ενοχλητικές γι' αυτούς ενεργητικές συμπεριφορές άλλων χρηστών.

Παρόλα αυτά, το ενδιαφέρον των μαθητών για αξιοποίηση των παραπάνω δυνατοτήτων εξατομίκευσης του προφίλ τους δεν είναι πάντα το ίδιο. Σύμφωνα με review (Hew, 2011) φαίνεται ότι σε κάποιες έρευνες είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των μαθητών-χρηστών που διατηρούν το προφίλ τους δημόσιο σε σχέση με όσους το διατηρούν ιδιωτικό και σε κάποιες το αντίστροφο. Οι περισσότερες συμφωνούν πως τα κορίτσια είναι πιθανότερο να έχουν ιδιωτικό προφίλ σε σχέση με τα αγόρια (Hew, 2011).

Τα παιδιά και οι έφηβοι καταβάλλουν προσπάθειες για να κρατήσουν τις δραστηριότητές τους στο διαδίκτυο κρυμμένες από τους γονείς τους. Συγκεκριμένα, έρευνα που έγινε σε αφροαμερικάνους και ισπανόφωνους έφηβους σχετικά με τα πρότυπα γονικής παρακολούθησης και ελέγχου υπογραμμίζεται η ανάγκη για γονικό έλεγχο που μπορεί να περιορίσει τη χρήση και τον αρνητικό αντίκτυπο του Facebook στις επιδόσεις τους. Πάνω από τα τρία τέταρτα (78%) των γονέων πίστευαν ότι υπήρχαν περιστάσεις που καθιστούσαν αποδεκτό να εγγραφούν για το παιδί τους σε έναν ιστότοπο ακόμα και αν το παιδί τους δεν πληρούσε την ελάχιστη απαίτηση ηλικίας του ιστότοπου. Μόνο το 53% των γονέων γνώριζε ότι υπάρχει ελάχιστη ηλικία για τη χρήση του Facebook (είναι 13). Ένα μικρό ποσοστό γονέων (7,6%) περιόρισε στα παιδιά τους τον αριθμό των μηνυμάτων κειμένου και το περίπου 6% των γονέων παρακολουθεί το περιεχόμενο του κινητού τηλέφωνο του παιδιού του τακτικά. Παρ'όλο που σχεδόν το 69% των εφήβων δεν αναφέρουν γονική παρακολούθηση, διαπιστώθηκε πως το 16% των γονέων αφαιρούν τακτικά το κινητό τηλέφωνο ως μέθοδο πειθαρχίας και σχεδόν το 40% των γονέων το κάνουν μερικές φορές (Lee, 2014).

Το Facebook χρησιμοποιείται συχνά από παιδιά κάτω των 13 ετών χωρίς να τηρείται η ελάχιστη απαιτούμενη ηλικία. Έρευνα που έγινε σε μαθητές 7-13 έδειξε πως πάνω από τους μισούς μαθητές κάτω των 7 ετών έχουν λογαριασμό στο Facebook. Το 92% των γονιών τους γνωρίζουν ότι το παιδί τους έχει λογαριασμό στο κοινωνικό δίκτυο. Οι γονείς έχουν το δικαίωμα να έχουν πρόσβαση στο λογαριασμό, και πρέπει να γνωρίζουν το όνομα χρήστη, τον κωδικό πρόσβασης και να πραγματοποιούν τυχαίο έλεγχο. Διότι, τα παιδιά είναι πολύ δραστήρια για διάφορους λόγους στο Facebook και δαπανούν σημαντικό χρόνο (συνδεδεμένα πολλές φορές μόνιμα μέσω του κινητού) και σπαταλώντας περίπου τρεις ώρες ημερησίως (Korecky, 2016).

Τα παιδιά και οι έφηβοι θα πρέπει να γνωρίζουν την παρουσία των γονέων στο διαδίκτυο. Παρόλο που οι γονείς επιχειρούν να παρακολουθήσουν αυτές τις δραστηριότητες, διαπιστώνουμε από τις έρευνες ότι η αναποτελεσματικότητα αυτών των προσπαθειών, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι ο αποτελεσματικότερος τρόπος για τους γονείς να αποκτήσουν γνώση της ηλεκτρονικής δραστηριότητας των παιδιών τους είναι τα ίδια τα παιδιά να τους πουν (Mullen & Hamilton, 2016). Οι έφηβοι που παρουσιάζουν μια ασφαλή προσκόλληση στους γονείς μπορούν να διερευνήσουν τον κόσμο, να διαπραγματευτούν την αυτονομία τους και να αναπτύξουν κατάλληλες

κοινωνικές δεξιότητες, ζωτικής σημασίας για την έναρξη και διατήρηση στενών σχέσεων και για ικανοποιητικές αλληλεπιδράσεις με φίλους. Οι γονείς λοιπόν θα πρέπει να θέτουν τα όρια, να δίνουν χώρο και να συζητούν με τα παιδιά τους σχετικά με το πώς να χρησιμοποιούν σωστά τα κοινωνικά δίκτυα (Assunçao & Matos, 2017).

Το Facebook πρέπει να θεωρείται ως ένα σημαντικό ηλεκτρονικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο θετικά όσο και αρνητικά. Το πρόβλημα δεν είναι εξ' ολοκλήρου στην ίδια την τεχνολογία, αλλά κυρίως στους χρήστες του Facebook που χρησιμοποιούν την τεχνολογία με ανεπιθύμητους, λάθος και επικίνδυνους τρόπους. Επομένως, αν χρησιμοποιηθεί ορθώς προκύπτουν σημαντικά οφέλη ενώ αν χρησιμοποιηθεί λανθασμένα κρύβει πολλά αρνητικά στοιχεία και κινδύνους καθώς συσσωρεύει ένα μεγάλο αριθμό προσωπικών δεδομένων δίνοντας ευκαιρίες για εκμετάλλευση, παρενόχληση, προσβολή, αντιπροσωπεύοντας ένα περιβάλλον με μεγάλη συχνότητα απάτης στο διαδίκτυο (Korecky, 2016; Korenis & Billick, 2014).

Τα κίνητρα χρήσης του Facebook και η εκτίμηση της συμπεριφοράς των ανηλίκων μέσα σε αυτό είναι δυο σημαντικά στοιχεία για να μπορέσει κανείς να απαριθμήσει και να αξιολογήσει τους κινδύνους που προκύπτουν. Αυτό που είναι σημαντικό να σημειωθεί εξ' αρχής είναι ότι το Facebook χρησιμοποιείται συχνά από παιδιά κάτω των 13 ετών χωρίς να τηρείται το ελάχιστο όριο απαιτούμενης ηλικίας, με ό,τι αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει αυτό. Πολλοί είναι οι μαθητές που έχουν πάνω από ένα λογαριασμό ενώ ακόμη περισσότερο πολλοί χρησιμοποιούν ψεύτικα ονόματα και ψεύτικα προφίλ. Οι ανήλικοι από τη συμπεριφορά τους στον κυβερνοχώρο φαίνεται να αψηφούν τους κινδύνους που μπορεί να επιφέρει η μη συμμόρφωση με τις πολιτικές απορρήτου καθώς αφήνουν προσωπικές πληροφορίες να φαίνονται ακόμη και σε άγνωστα άτομα αφού έχουν αποδεχτεί τη φιλία τους και μοιραστεί βίντεο και φωτογραφίες που μπορεί να διαρρέουν στο διαδίκτυο (Drazenovic, 2014; Korecky, 2016).

Τα παιδιά έχουν ως βασικό κίνητρο εγγραφής και χρήσης του Facebook την επικοινωνία, την ανάγνωση, το σχολιασμό δημοσιεύσεων και τη διατήρηση επαφής με παρόντες και παλιούς φίλους και ειδικά με αυτούς που έχει χαθεί η φυσική επαφή. Στην έρευνα του Korecky (2016), ένα 36,6% των παιδιών ηλικίας 7- 13 ετών, δεν γνωρίζει όλους ή τους περισσότερους φίλους του καθώς δεν είναι υπαρκτοί στην πραγματική ζωή, όμως τους επιτρέπει να έχουν πρόσβαση στο προφίλ του και σε προσωπικές

πληροφορίες όπως ενημερώσεις κατάστασης, αναρτήσεις, πληροφορίες κοινής χρήσης, φωτογραφίες και βίντεο, επειδή πιστεύει ότι όσο περισσότεροι φίλοι υπάρχουν τόσο αυξάνεται η δημοτικότητα. Με την κοινή χρήση όμως φωτογραφιών και βίντεο με τους φίλους μπορεί να χαθεί ο έλεγχος κατάληξης του περιεχομένου και να εξαπλωθούν προσωπικές πληροφορίες στο διαδίκτυο, έξω από τον κύκλο χρηστών που προοριζόταν εξαρχής (Drazenovic, 2014; Kirschner, 2015; Kopecky, 2016).

Η γνωριμία με νέους ανθρώπους επομένως είναι ένα ισχυρό κίνητρο, καθώς στους μαθητές αρέσει να συναντάνε άγνωστα άτομα στο Facebook, να ανταλλάσσουν φωτογραφίες και βίντεο, και να συζητάνε για τα προβλήματα τους. Σε ακραίες περιπτώσεις μπορεί να προκύψει και φυσική συνάντηση με ξένους, κάτι πολύ επικίνδυνο (Drazenovic, 2014; Kirschner, 2015). Αξιοσημείωτα είναι και εδώ τα ευρήματα της έρευνας του Kopecky (2016) καθώς ένα 10, 6% των ερωτηθέντων παιδιών δήλωσε πως κλήθηκε να στείλει μια γυμνή φωτογραφία του ίδιου σε έναν εικονικό φίλο, επίσης σε ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών έχει γίνει προσπάθεια προσέγγισης από κάποιον άγνωστο με μια δια ζώσης συνάντηση στον πραγματικό κόσμο, και τέλος το 24,45% των παιδιών δήλωσε πως θα πήγαινε στη συνάντηση εάν του το ζητούσε κάποιος. Το grooming δηλαδή αποτελεί μια μορφή αποπλάνησης όταν ένας ενήλικας έρχεται σε επαφή μέσω του διαδικτύου με ένα παιδί ή έφηβο προκειμένου να το συναντήσει από κοντά και να το εκμεταλλευτεί. Οι groomers μπορεί να προσποιούνται ότι είναι συνομήλικοι με τα παιδιά βάζοντας για παράδειγμα ψεύτικη ηλικία και φωτογραφία και μπορούν να χειρίζονται ψυχολογικά και συναισθηματικά τους εφήβους χρησιμοποιώντας έναν εφηβικό τρόπο σκέψης με διάφορες τεχνικές προκειμένου να αποκτήσουν αρχικά την εμπιστοσύνη του εφήβου (Korenis & Billick, 2014).

Το sexting τονίζεται επίσης στη βιβλιογραφία ως μια απειλητική κοινωνική συνέπεια των κοινωνικών δικτύων. Το sexting αναφέρεται στην ανταλλαγή προκλητικών μηνυμάτων ή ακατάλληλων και γυμνών φωτογραφιών μέσω διαδικτύου ή μέσω κινητών τηλεφώνων, που λανθασμένα οι έφηβοι νομίζουν ότι μένουν για πάντα ιδιωτικές. Μελέτες δείχνουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό εφήβων, όπου κυριαρχεί η παρορμητικότητα, η ανυπακοή, η παντοδυναμία και η ανάγκη σύναψης σχέσεων αλληλεπίδρασης με το αντίθετο φύλο, επιδίδεται σε πρακτικές αποστολής υλικού σεξουαλικού περιεχομένου συμπεριλαμβανομένου της γλώσσας, των εικόνων και των βίντεο (Kopecky, 2016). Το sexting βέβαια μπορεί να γίνει ηθελημένα καθώς

κάποιος/α μπορεί να θέλει να στείλει τις φωτογραφίες στο αγόρι ή το κορίτσι του μόνο, να πιέζεται από τους συνομηλίκους απεινοχοποιώντας το περιεχόμενο μιας γυμνής φωτογραφίας για να γίνει αρεστός/η ή και να κλαπεί το κινητό με τις φωτογραφίες. Οι φωτογραφίες αυτές μπορεί να γνωστοποιηθούν σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα σε πλήθος ατόμων ή να δημοσιευτούν σε δημόσιους (Korenis & Billick, 2014; Patchin & Hinduja, 2012).

Η πρόσβαση σε πολυάριθμα παιχνίδια εύκολα και γρήγορα είναι κάτι που θα πρέπει να αξιολογηθεί επίσης, καθώς τα παιδιά δεν συνειδητοποιούν ότι παρέχουν πληροφορίες (ηλικία, φύλο, λίστα φίλων, φωτογραφίες) στους άλλους και πολύ πιθανόν σε άγνωστους παίκτες αλλά και σε εταιρίες. Επίσης, η χρήση ενός καθολικού κωδικού πρόσβασης σε όλες τις εφαρμογές στο διαδίκτυο όπου μοιράζονται ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα ή ενός κωδικού που εύκολα μπορεί να υποθέσει κανείς, ενέχει τεράστιους κινδύνους. Ωστόσο, σε μια έρευνα που διενεργήθηκε από τους Kopecky και Szołkowski (2014), σε ενήλικες κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και σε αυτή την ηλικιακή ομάδα.

Τρία πολύ σημαντικά θέματα που επιβεβαιώνει η βιβλιογραφία και απαιτείται εκτενής αναφορά, είναι ο εκφοβισμός, ο εθισμός και η ναρκισσιστική συμπεριφορά για τα οποία θα γίνει εκτενής αναφορά εντός της διπλωματικής συγγραφής.



## **ΚΡΙΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ**

Ως απόρροια όλων των παραπάνω προκύπτει πως η σχολική τάξη αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό κοινωνικοποίησης του οποίου η ποιότητα συχνά μεταβάλλεται. Στη διατήρηση της ισορροπίας των εξελισσόμενων γεγονότων ο εκπαιδευτικός κατέχει συμβουλευτικό και ενισχυτικό ρόλο.

Η ουσιαστική επικοινωνία σχολείου και κοινωνίας συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών. Η αναδόμηση της κουλτούρας του σχολείου αποτελεί βασικό μέλημα με σκοπό την αντιμετώπιση και την εξάλειψη περιστατικών βίας και εκφοβισμού.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα φαινόμενα βίας στη σχολική κοινότητα παρουσιάζονται από παλιά και όσο περνούν τα χρόνια το πρόβλημα εντείνεται αντί να μειώνεται με πρωταγωνιστές κυρίως αγόρια και κορυφώνεται από το πέρασμα μεταξύ Δημοτικού και Γυμνασίου, δηλαδή εκεί που αρχίζει η εφηβεία.

Μέσα από τη συνεργασία των γονέων, των εκπαιδευτικών, των παιδιών αλλά και των παρατηρητών της τάξης μπορεί το φαινόμενο να εξαλειφθεί, διότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία προτείνονται αρκετοί τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου, ψηφιακού και πραγματικού, αλλά πρακτικά δεν εφαρμόζονται και δεν γίνεται ολιστική αντιμετώπιση του φαινομένου.

## **ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Σε αυτό το υποκεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την διεκπεραίωση της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα παρατίθενται τα ερωτήματα που καθοδηγούν τη μελέτη, ο τρόπος που συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν τα δεδομένα και ο ρόλος και τα ηθικά διλήμματα του ερευνητή. Τέλος, εξετάζεται η εγκυρότητα της έρευνας και η γενίκευση των αποτελεσμάτων.

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΚΑΘΟΔΗΓΟΥΝ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ

Η μελέτη στηρίζεται στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην σχολική τάξη και στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών που βρίσκονται εν ενεργεία και βιώνουν καθημερινά τις κοινωνικές διακυμάνσεις εντός της σχολικής κοινότητας επηρεαζόμενες από τη νέα ψηφιακή πραγματικότητα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που κατευθύνουν τη μελέτη είναι τα εξής:

- 1) Πώς αναπτύσσονται οι κοινωνικές σχέσεις και επιτηρούνται μέσω του διαδικτύου;
- 2) Τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός και ποια είναι τα χαρακτηριστικά που εμφανίζει ο θύτης, το θύμα και ο παρατηρητής;
- 3) Πώς η ψηφιακή πραγματικότητα επιδρά στις διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών;

## ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Σύμφωνα με τον Βρασίδα (2014), η συλλογή δεδομένων αποτελεί τη διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών με σκοπό την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και οφείλει να ακολουθεί τη συστηματική μελέτη του θέματος που έχει επιλεχθεί. Σε επόμενο στάδιο ακολουθεί η συστηματική συλλογή δεδομένων και η ανακάλυψη των δεδομένων μέσω πρακτικών προσεγγίσεων. Ο Creswell (2011) υποστηρίζει ότι για να ξεκινήσει η συλλογή των δεδομένων θα πρέπει να προσδιορίζονται οι συμμετέχοντες και ο χώρος, ενώ η άδεια- συγκατάθεση των ερωτώμενων, ή των κηδεμόνων τους σε περίπτωση ανηλίκων, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης. Η συνέντευξη είχε ημί- δομημένη μορφή και στηρίχθηκε σε κατάλογο ερωτήσεων σχετικές με το θέμα. Παρόλα αυτά, ο κατάλογος των ερωτήσεων δεν αποτέλεσε τον αυτούσιο οδηγό, καθώς δόθηκε έμφαση στη διήγηση ιστοριών και παραδειγμάτων. Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν δεν περιορίζονται στον κατάλογο με τις ερωτήσεις, αλλά αναδιαμορφώνονται. Βασική ενημέρωση των συνεντευζιαζόμενων αποτέλεσε το γεγονός ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Η επιλογή των δειγμάτων έγινε με βάση τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας, την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας στην περίπτωση του εκπαιδευτικού.

## ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Διεκπεραιώθηκαν 11 ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις εκ των οποίων οι 5 (πέντε) έγιναν σε ενήλικες και 6 (έξι) σε ανήλικους. Οι ενήλικες σε συνέχεια χωρίζονται σε τέσσερις άνδρες και μια γυναίκα με ηλικίες από 36 έως 59 ετών. Όλοι καθηγητές δευτεροβάθμιας με εμπειρία τουλάχιστον 3 ετών, απορροφημένοι επαγγελματικά εντός του νομού Πέλλας, 3 (τρεις) εκ των οποίων εκτελούν χρέη διευθυντή. Οι ανήλικοι χωρίζονται σε 3 (τρία) αγόρια και 3 (τρία) κορίτσια, με ηλικίες από 13 έως 15 ετών. Τα παιδιά είναι μαθητές γυμνασίου εντός του νομού Πέλλας. Για την συνέντευξη των ανηλίκων ήταν γνώστες οι γονείς/κηδεμόνες τους με ενυπόγραφη συναίνεση μετά από σχετική ενημέρωση για λογαριασμό της παρούσας έρευνας. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι έχουν ελληνική καταγωγή.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αποτελούνται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων σε χρήση ως οδηγός για την διεκπεραίωση μίας συνέντευξης, χωρίς αυτό να είναι δεσμευτικό, με ελευθερία στον ερευνητή για την σειρά ή τον τρόπο διεξαγωγής της. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε για την ελευθερία που δίνεται να είναι ευέλικτος ο τρόπος προσέγγισης του θέματος ανάλογα με την εμβάθυνση που μπορεί να προκύψει μέσω του κάθε συνεντευξιαζόμενου. Συγκεκριμένα, μπορεί να δοθούν ποιοτικά αποτελέσματα καθώς ο ερευνητής μπορεί να αλλάξει την σειρά των ερωτήσεων ή να τροποποιήσει/αναδιατυπώσει το ερώτημα με τον καταλληλότερο τρόπο ανάλογα με την περίπτωση του συνομιλητή ή και να αφαιρέσει/ προσθέσει ερωτήσεις (Ισαρη, Φ. & Πουρκός, Μ., 2015).

Θεματικοί Άξονες και Ερωτήσεις Ενηλίκων	
Καταγραφή	Όνομα, Επώνυμο, Ηλικία, Σχολική μονάδα
Κοινωνικές Σχέσεις	<ul style="list-style-type: none"><li>• Χρόνος εμπειρίας στη διδασκαλία.</li><li>• Χρόνος τριβής στην εκάστοτε σχολική μονάδα.</li><li>• Βαρύτητα τριβής με την εκάστοτε σχολική μονάδα.</li><li>• Συνεργασία συλλόγου διδασκόντων.</li><li>• Επικοινωνιακό επίπεδο ανάμεσα σε καθηγητές και μαθητές π.χ. εμπιστοσύνη.</li><li>• Το σχολείο ως φορέας κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.</li></ul>

<p>Αντιλήψεις όρων: Σχολικός Εκφοβισμός, Θύτης, Θύμα.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η γνώμη του καθηγητή για το σχολικό εκφοβισμό.</li> <li>• Συχνότητα φαινομένου ενδοσχολικής βίας.</li> <li>• Οι μαθητές σαν θύμα ή θύτης ανατρέχουν σε βοήθεια σε καθηγητή ή γονέα; (Εμπιστοσύνη ανάμεσα σε καθηγητές και μαθητές.)</li> <li>• Άποψη καθηγητή για το προφίλ του θύτη.</li> <li>• Άποψη καθηγητή για το προφίλ του θύματος.</li> </ul>
<p>Προκαταλήψεις απέναντι στους μαθητές.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Πιστεύετε ότι μέσω της εξωτερικής εμφάνισης ένας μαθητής εντάσσεται μέσα σε κάποιο πλαίσιο σε σχέση με την ενδοσχολική βία;</li> <li>• Ένας καλός μαθητής θα μπορούσε να είναι θύμα;</li> <li>• Ένας κακός μαθητής θα μπορούσε να είναι θύτης;</li> </ul>
<p>Αντίληψη του όρου: Επιτήρηση.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Υπάρχει επιτήρηση εντός του σχολείου και ποιες οι μορφές που προκύπτουν;</li> <li>• Επιτήρηση που τυχόν δέχεται ο μαθητής από τον καθηγητή.</li> <li>• Επιτήρηση που τυχόν δέχεται ο καθηγητής από το γονέα του μαθητή.</li> <li>• Περιγραφή του γονέα ως επιτηρητή του μαθητή</li> </ul>
<p>Άποψη του καθηγητή για το διαδίκτυο.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποια η σχέση σας με το διαδίκτυο;</li> <li>• Η εμπάθυνση που μπορεί να έχετε.</li> <li>• Αν υπάρχει προτροπή του καθηγητή προς τους μαθητές να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο.</li> </ul>
<p>Κοινωνικές σχέσεις στο διαδίκτυο.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Έχετε κοινωνικές σχέσεις στο διαδίκτυο πέρα του επαγγελματικού τομέα;</li> <li>• Έρχεστε σε επαφή με τους μαθητές σας από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης;</li> <li>• Ποιες πλατφόρμες χρησιμοποιείτε;</li> <li>• Πόσο χρόνο περνάτε καθημερινά;</li> <li>• Πέρα των εργασιών, για λόγους ψυχαγωγίας επικοινωνείτε μέσω της πλατφόρμας με τους μαθητές σας;</li> </ul>

<p>Η επιτήρηση στο διαδίκτυο.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επεμβαίνετε σε κάποιο σχολιασμό απέναντι προς την εικόνα που έχουν οι μαθητές σας στο διαδίκτυο;</li> <li>• Αν ναι, σε πιο βαθμό;</li> <li>• Σε τι βαθμό επιτρέπετε να υπάρχει η ψηφιακή σας ταυτότητα;</li> <li>• Οι μαθητές σας επιτρέπετε να έχουν γνώση αυτής της εικόνας;</li> <li>• Οι συνάδελφοί σας βρίσκονται στην ψηφιακή πλατφόρμα που έχετε λογαριασμό;</li> <li>• Μέσα στο διαδίκτυο, τι είναι αυτό που μοιράζεστε με την εκάστοτε κοινότητα;</li> <li>• Έχετε οριοθετήσει και σε ποιο βαθμό τις πληροφορίες που κοινοποιείτε;</li> <li>• Υπάρχει ιδιωτικός χώρος εντός του διαδικτύου;</li> <li>• Έχουν προσπαθήσει να έρθουν σε επαφή γονείς/κηδεμόνες μαθητών σας;</li> <li>• Έχετε επιδιώξει να μάθετε πληροφορίες για ανθρώπους που υπάρχουν στον κοντινό περιβάλλον σας μέσω του ψηφιακού χώρου;</li> </ul>
-----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Θεματικοί Άξονες και Ερωτήσεις Ανηλίκων	
Καταγραφή	Όνομα, Επώνυμο, Ηλικία, Σχολική μονάδα
Κοινωνικές Σχέσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Χρόνος τριβής στην εκάστοτε σχολική μονάδα (Είσαι από την αρχή της χρονιάς σε αυτό το σχολείο;).</li> <li>• Βαρύτητα τριβής με την εκάστοτε σχολική μονάδα (Έχετε πρόεδρο, γραμματέα ή ταμία στην τάξη;).</li> <li>• Συνεργασία μαθητών (Πως σου φαίνονται οι συμμαθητές σου;).</li> <li>• Το σχολείο ως φορέας κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Σου αρέσει να συμμετέχεις σε δράσεις που μπορεί να κάνει το σχολείο;).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επικοινωνιακό επίπεδο ανάμεσα σε καθηγητές και μαθητές π.χ. εμπιστοσύνη.</li> <li>• Οι περισσότεροι φίλοι σου είναι στο τμήμα σου ή σε άλλα τμήματα;</li> </ul>
Αντίληψης όρων: Σχολικός Εκφοβισμός, Θύτης, Θύμα.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η γνώμη του μαθητή για το σχολικό εκφοβισμό.</li> <li>• Συχνότητα φαινομένου ενδοσχολικής βίας.</li> <li>• Οι μαθητές σαν θύμα ή θύτης ανατρέχουν σε βοήθεια σε καθηγητή ή γονέα; (Εμπιστοσύνη ανάμεσα σε καθηγητές και μαθητές.)</li> <li>• Άποψη μαθητή για το προφίλ του θύτη.</li> <li>• Άποψη μαθητή για το προφίλ του θύματος.</li> </ul>
Προκαταλήψεις μεταξύ μαθητών.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Πιστεύετε ότι μέσω της εξωτερικής εμφάνισης ένας μαθητής εντάσσεται μέσα σε κάποιο πλαίσιο σε σχέση με την ενδοσχολική βία;</li> <li>• Ένας καλός μαθητής θα μπορούσε να είναι θύμα;</li> <li>• Ένας κακός μαθητής θα μπορούσε να είναι θύτης;</li> </ul>
Αντίληψη του όρου: Επιτήρηση.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Υπάρχει επιτήρηση εντός του σχολείου και ποιες οι μορφές που προκύπτουν (Έχετε την ανάλογη επίβλεψη από καθηγητές όσο θα επιθυμούσατε;);</li> <li>• Επιτήρηση που τυχόν δέχεται ο μαθητής από τον καθηγητή.</li> <li>• Επιτήρηση που τυχόν δέχεται ο μαθητής από το γονέα του μαθητή.</li> </ul>
Άποψη του μαθητή για το διαδίκτυο.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποια η σχέση σου με το διαδίκτυο;</li> <li>• Η εμπάθυνση που μπορεί να έχεις.</li> <li>• Αν υπάρχει προτροπή του καθηγητή προς τους μαθητές να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο.</li> </ul>
Κοινωνικές σχέσεις στο διαδίκτυο.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Στην ψηφιακή πλατφόρμα που χρησιμοποιείς, πόσοι συμμαθητές σου έχουν και αυτοί λογαριασμό;</li> <li>• Έρχεσαι σε επαφή με τους συμμαθητές σου από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης;</li> <li>• Ποιες πλατφόρμες χρησιμοποιείς;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Πόσο χρόνο περνάς καθημερινά στο ίντερνετ;</li> <li>• Επικοινωνείς με τους καθηγητές σου μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα;</li> </ul>
Η επιτήρηση στο διαδίκτυο.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ο/οι λογαριασμός/σμοί που έχεις είναι με τα πραγματικά σου στοιχεία;</li> <li>• Αν ναι, σε ποιο βαθμό;</li> <li>• Θα σε πείραζε αν ήξερες πως ο καθηγητής σου έχει γνώση του υλικού που κοινοποιείς;</li> <li>• Οι γονείς σου είναι γνώστες αυτού του λογαριασμού;</li> <li>• Επιτρέπεις να έχουν γνώση αυτής της εικόνας οι μεγάλοι;</li> <li>• Ποιοι συμμαθητές σου δεν βρίσκονται στο ίντερνετ;</li> <li>• Μέσα στο διαδίκτυο τι είναι αυτό που σου αρέσει να μοιράζεσαι με την εκάστοτε κοινότητα;</li> <li>• Έχεις οριοθετήσει και σε ποιο βαθμό της πληροφορίες που ανεβάζεις;</li> <li>• Υπάρχει ιδιωτικός χώρος εντός του διαδικτύου;</li> <li>• Έχουν προσπαθήσει να έρθουν σε επαφή άτομα που δεν θες;</li> <li>• Έχεις επιδιώξει να μάθεις πληροφορίες για ανθρώπους που υπάρχουν στον κοντινό περιβάλλον σου μέσω του ψηφιακού χώρου;</li> <li>• Οι γονείς σου έχουν λογαριασμούς στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως και εσύ;</li> </ul>

Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρο εντός της εκάστοτε σχολικής μονάδας, στους χώρους των βιβλιοθηκών, σε προσωπικό επίπεδο και με απόλυτη εχεμύθεια. Επιλέχτηκε ο χώρος της βιβλιοθήκης καθώς ήταν ιδανικός για την απομόνωση από πιθανές καταστάσεις που θα οδηγούσαν στην απόσπαση της προσοχής του συνεντευξιζόμενου. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω της ηχογράφησης του κινητού τηλεφώνου με προέκταση ειδικού μικροφώνου, όπως και χειρόγραφες σημειώσεις του ερευνητή. Το πρώτο στάδιο πριν την έναρξη της καταγραφής ήταν η εξασφάλιση της άνεσης του συνεντευξιζόμενου, κατά μέσο όρο αυτό διαρκούσε πέντε με έξι λεπτά

και έπειτα υπήρχε η έναρξη της ηχογράφησης. Η ολοκλήρωση της συνέντευξης αυξομειωνόταν ανάμεσα στα 32 (τριάντα δύο) λεπτά έως και 48 (σαράντα οκτώ) λεπτά, με τους μεγαλύτερους χρόνους να πραγματοποιούνται από τους ενήλικες. Η ανήλικοι σε αντίθεση κυμαίνονταν έως τα 36 λεπτά φανερώνοντας την ανάγκη για διάλειμμα στα 30 (τριάντα) λεπτά. Μετά την δήλωση των παιδιών, υπήρχε η ενημέρωση από τον ερευνητή πως μπορούσε να σταματήσει η συνέντευξη οποιαδήποτε στιγμή, κάτι που δεν έβρισκε σύμφωνους τους ανήλικους, θέλοντας να τελειώσουν όλες τις ερωτήσεις φθάνοντας στο τέλος χωρίς παύση. Με την περάτωση της συνέντευξης, ο ερευνητής ευχαριστούσε θερμά τον κάθε συνεντευξιαζόμενο. Η συλλογή των πληροφοριών αποτέλεσε την βέλτιστη δυνατή κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων εντός μιας σχολικής μονάδας, την αντίληψη γύρω από το τον εκφοβισμό και την επίδραση των ψηφιακών μέσων με καταλυτικό φίλτρο την επιτήρηση. Επίσης, το υλικό ανατροφοδότησε με έμπνευση την εικαστική παρέμβαση κάνοντας την καταλληλότερο εργαλείο με πιο στοχευμένα μέσα.

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ/ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Με βάση τον Erickson (1986) και τον Stake (2010), όπως αναφέρει ο Βρασίδης (2014), η ποιοτική έρευνα προσπαθεί να αναλύσει με συστηματικό και αντικειμενικό τρόπο μια υποκειμενική άποψη. Σύμφωνα με τον Βρασίδη (2014), τα στάδια της ανάλυσης των δεδομένων ξεκινούν με το πλαίσιο μελέτης, συνεχίζουν με τη συλλογή δεδομένων και την εξαγωγή ισχυρισμών και απόψεων και ολοκληρώνονται με την αποδοχή ή απόρριψη των ισχυρισμών που συλλέχθηκαν από τα δεδομένα. Αναλύοντας τα δεδομένα, ο ερευνητής καταλήγει σε ισχυρισμούς. Ισχυρισμοί είναι τα συμπεράσματα που διεξάγονται μέσω της ανάλυσης των δεδομένων (Βρασίδης, 2014). Εκτός της καταγραφής των ισχυρισμών (επαγωγικό στάδιο), σημαντικό είναι οι ισχυρισμοί να ελέγχονται μέσω αποδεικτικών στοιχείων (απαγωγικό στάδιο).

Στην παρούσα μέθοδο ανάλυσης χρησιμοποιείτε η θεματική ανάλυση των ποιοτικών συνεντεύξεων. Η παρούσα μέθοδος στοχεύει στον εντοπισμό, περιγραφών και την αναφορά των τυχόν επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων που έχουν προκύψει μέσω των ερευνητικών δεδομένων που έχουν συλλεχθεί από τους ερευνητές που στοχεύουν στην ποιοτική έρευνα (Braun & Clark, 2006; Holloway & Tondres, 2003; Roulston, 2001, παραπομπή από Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Η ποιοτικές συνεντεύξεις ως μεθοδολογία έχουν ως πλεονέκτημα την ελευθερία/ευελιξία που προσφέρει, καθώς δεν δεσμεύει τους ερευνητές σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις όπως συμβαίνει με άλλες ποιοτικές αναλύσεις (π.χ. η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση δεσμεύεται σε έναν φαινομενολογικό προσανατολισμό) (Braun & Clarke, 2006, παραπομπή από Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Η προαναφερόμενη ευελιξία πάντα δίνεται μέσω της αντίστοιχης σχετικής βιβλιογραφικής αναφοράς με την καθοδήγηση της επιστημολογικής πλαισίωσης.

Τα δεδομένα αναλύονται μέσω της απομαγνητοφώνησης και της δακτυλογράφησης των δεδομένων με σκοπό την ενδελεχή ανεύρεση ποιοτικών δεδομένων. Σε συνέχεια, για την κωδικοποίηση του ποιοτικού υλικού, έπειτα από επαναλαμβανόμενες μελέτες των απομαγνητοφωνήσεων, αλλά και των ίδιων των ηχογραφήσεων, κατηγοριοποιήθηκαν τα ευρήματα στα οποία ο ερευνητής βασίζεται το θεωρητικό του υπόβαθρο για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Για την ακρίβεια, ο εντοπισμός έγινε μέσω των πινάκων με τους θεματικούς άξονες, δίνοντας ανατροφοδότηση για τις επόμενες συνεντεύξεις.

## ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΗ

Ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο πρέπει να δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης, εχεμύθειας και συνεργασίας έτσι ώστε να μπορεί ο ερευνητής να διεισδύει στις ιδέες του συνεντευξιαζόμενου (Βρασίδης, 2014).

Στη σχέση του ερευνητή και του συνεντευξιαζόμενου αναπτύσσεται εμπιστοσύνη. Ο ερευνητής καλείται να δημιουργήσει ένα κλίμα εχεμύθειας και να επιδεικνύει σεβασμό απέναντι στο πρόσωπο του συνεντευξιαζόμενου, καθώς αυτός είναι ο ειδικός στο θέμα μελέτης. Μέσω των ερωτήσεων που υποβάλλει ο ερευνητής, προσπαθεί να εκμαιεύσει όλες τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχει το δείγμα με σκοπό να τις αξιοποιήσει και να τις παρουσιάσει στη μελέτη του. Πρέπει να αναδεικνύονται οι ιδέες, τα κίνητρα και τα συναισθήματα που εμφανίζει ο συνεντευξιαζόμενος περιγράφοντας γεγονότα.

Στην παρούσα εργασία, ο ερευνητής έχει εμβαθύνει στη βιβλιογραφία του θέματος, γνωρίζει τα προβλήματα που πιθανό να προκύψουν και έτσι έχει οεργανώσει τις ερωτήσεις του καταφέροντας να ανιχνεύσει τις επιθυμητές πληροφορίες. Δεν εμφανίστηκαν συμπτώματα επιπολαιότητας κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης και ενισχύθηκαν οι ιδέες και τα παραδείγματα που έφεραν συνεχώς τα δείγματα. Στη διάρκεια της συνέντευξης, το κλίμα που επικρατεί είναι άνετο, ενώ υπάρχει αμεσότητα, ουδετερότητα και ευελιξία από την πλευρά του ερευνητή.

## ΗΘΙΚΑ ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ

Κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης που πραγματοποιείται στα πλαίσια μιας ποιοτικής έρευνας, είναι πιθανό να κληθεί ο ερωτώμενος να αναφέρει ιδιωτικές λεπτομέρειες που πολύ πιθανό να τον φέρουν σε άβολη θέση. Για να αποφευχθεί αυτή η «παραβίαση» της ιδιωτικότητας, θα πρέπει να έχει χτιστεί μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Ίσως χρειάζεται να τεθούν όρια από την αρχή της συνέντευξης σχετικά με το τι επιθυμεί να αναφέρει ο ερωτώμενος (Creswell, 2011).

Ο ερευνητής οφείλει να ενημερώσει πλήρως τον συνεντευξιαζόμενο για το τι πρόκειται να ακολουθήσει, ενώ είναι σημαντικό να προχωρά σε ερωτήσεις αφότου ο συνεντευξιαζόμενος έχει δώσει τη συγκατάθεσή του γραπτώς.

Στην παρατιθέμενη έρευνα οι συνεντευξιαζόμενοι διαβεβαιώνονται πως τα στοιχεία τους δε θα δημοσιευτούν και οι πληροφορίες που συλλέγονται δε θα διαρρεύσουν και θα επεξεργαστούν με απόλυτη διακριτικότητα και ουδετερότητα.

Ο ερευνητής οφείλει να αντιμετωπίζει τον συνεντευξιαζόμενο με σεβασμό και ως άνθρωπο που προσπαθεί να διαφυλάσσει τις προσωπικές του εμπειρίες, ιδέες, κίνητρα και συναισθήματα.

### ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η εγκυρότητα της μελέτης εξετάζεται με βάση την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα (Βρασίδης, 2014). Επιπροσθέτως, αποδεικνύεται μέσω της επιλογής του δείγματος συνέντευξης, τον αριθμό των δειγμάτων, αλλά και των ερωτήσεων που υποβάλλονται στον ερωτώμενο. Ο τρόπος που προσεγγίζει ο ερευνητής τον ερωτώμενο, η ισορροπία που αναπτύσσεται μεταξύ τους και ο τρόπος που αναλύει και καταγράφει τα δεδομένα που του παρέχει προσδίδουν μεγαλύτερη εγκυρότητα στην μελέτη. Τέλος, ολόκληρο το πλαίσιο που διεξάγεται η μελέτη, ο σχολικός χώρος στον οποίο πραγματοποιείται η συνέντευξη και ο τρόπος που ο ερευνητής προσπαθεί να αναπτύξει- οικοδομήσει το νόημα επηρεάζουν σημαντικά την εγκυρότητα.

Στην παρούσα μελέτη, τα δείγματα, η επιλογή των συνεντευξιαζόμενων παρουσιάζονται ως κατάλληλα λόγω της πολυετούς εμπειρίας του εκπαιδευτικού στον σχολικό χώρο και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας των μαθητών. Τα στοιχεία συσχετίστηκαν με στοιχεία προηγούμενων ερευνών και ελέγχθηκαν μέσω της τριγωνοποίησης. Τέλος, ζητήθηκε η γνώμη και ο έλεγχος της απομαγνητοφώνησης της συνέντευξης από τους συνεντευξιαζόμενους για το αν έχουν αναλυθεί και ερμηνευτεί σωστά όσα παρέθεσαν στη συνέντευξη. Η εγκυρότητα θα μπορούσε να είχε εξασφαλιστεί σε μεγαλύτερο βαθμό εάν είχαν χρησιμοποιηθεί περισσότερα δείγματα.

### ΓΕΝΙΚΕΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η γενίκευση των αποτελεσμάτων αφορά τη μεταβιβασιμότητα των αποτελεσμάτων σε άλλα παραπλήσια ερευνητικά πλαίσια. Στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας η γενίκευση των αποτελεσμάτων αμφισβητείται λόγω του μικρού αριθμού δειγμάτων. Σημαντική παρατήρηση αποτελεί το γεγονός πως η ποιοτική έρευνα στρέφεται στην βαθύτερη κατανόηση ενός θέματος και όχι στην γενίκευση των αποτελεσμάτων (Βρασίδης, 2014).

Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να γενικευθούν και να εφαρμοστούν σε παρόμοια πλαίσια μελέτης εφόσον έχει προηγηθεί μια λεπτομερής περιγραφή όλου του ερευνητικού πλαισίου.

Στην παρατιθέμενη εργασία, οι ισχυρισμοί που προέκυψαν μπορούν να γενικευτούν και να εφαρμοστούν σε περιπτώσεις σχολείων με παρόμοιες προδιαγραφές και υποδομές (οικισμός, πληθυσμός μαθητών κ.λπ.).

## ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

### ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Μετά τη διεξαγωγή της πιλοτικής συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε με άτομο που δεν γνώριζε τα ερευνητικά ερωτήματα, με σκοπό να αποφευχθούν περιστατικά προκατάληψης, παρατηρήθηκαν τα εξής συμπεράσματα: Διαπιστώθηκε ότι χρειάζονται περισσότερο στοχευμένες ερωτήσεις ώστε να οικειοποιηθεί ο συνεντευξιαζόμενος με την ερευνητική διαδικασία. Ο τρόπος διεξαγωγής της συνέντευξης, μέσω της καθοδήγησης του ερευνητή, φάνηκε να κουράζει τον συνεντευξιαζόμενο λόγω των μακροσκελών οδηγιών και τοποθετήσεων του ερευνητή. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η διαδικασία της συνέντευξης αποτέλεσε μια χρονοβόρα και κοπιαστική κατάσταση, καθώς υπολογίστηκε σε διάρκεια από 45' - 60'. Παρακάτω, αποδομούνται ανά στιβάδες οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης.

- Πόσα χρόνια διδάσκετε ως εκπαιδευτικός και πόσα χρόνια διδάσκετε σε αυτό το σχολείο;
- Ποια η θέση σας εντός της σχολικής μονάδας; Ποιες είναι οι αρμοδιότητές σας απέναντι στη σχολική μονάδα;
- Η εκπαιδευτική κοινότητα, στο σύνολο της, επιλύει τυχόν προβλήματα με ευχέρεια; Πώς αντιδράει σε αυτές έχοντας ομοφωνία ή συγκεκριμένο αριθμό προτάσεων; (Συνεργασία εκπαιδευτικών.)

Οι τρεις πρώτες ερωτήσεις της συνέντευξης αποτελούν μια γενική εισαγωγή σχετικά με τη θέση και τις αρμοδιότητες του δείγματος εντός της σχολικής μονάδας με σκοπό την παρουσίαση και την προβολή του χώρου εργασίας του. Αποδείχθηκε ότι οι ερωτήσεις δεν ήταν στοχευμένες ως προς τον σκοπό που τοποθετήθηκαν καθώς ειπώθηκαν με πολύ μεγάλη γενίκευση παρασύροντας τον συνεντευξιαζόμενο εκτός του σκοπού της συνέντευξης με αποτέλεσμα να κουραστεί και να πλατειάσει σε μεγάλο χρονικό φάσμα.

- Έχει πέσει στην αντίληψή σας, αν οι μαθητές εμπιστεύονται όλους τους εκπαιδευτικούς το ίδιο;
- Το σχολείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης, πραγματοποιεί δράσεις με σκοπό την ομαλή κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών;
- Τι γνωρίζετε για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

Οι ερωτήσεις φάνηκε πως λειτούργησαν με ορθό τρόπο, διατηρώντας μια καλή δομή στις πληροφορίες που έπρεπε να εκμαιευθούν.



- Θα μπορούσατε να μου αναλύσετε, για εσάς πλέον, μετά από τις γνώσεις και την εμπειρία σας, τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός;
- Στη διάρκεια της θητείας σας, θεωρείτε πως σας έχουν παρουσιαστεί αρκετά περιστατικά;
- Κληθήκατε να αντιμετωπίσετε μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της σχολικής μονάδας; Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές μια τέτοια περίπτωση;

Οι ερωτήσεις δημιούργησαν σύγχυση και χαρακτηρίστηκαν για τον επιθετικό και παρορμητικό τρόπο διατύπωσης. Απαραίτητη κρίνεται και η διευκρίνιση του όρου ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης σχετικά με την έννοια.

- Σε περίπτωση που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν αισθήματα ανταγωνισμού ή άσχημης συμπεριφοράς απέναντι σε κάποιον άλλον, ποια είναι η παρέμβαση που ακολουθείτε ώστε να αντιμετωπίσετε το γεγονός;
- Παρατηρούνται αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών εντός και εκτός της σχολικής τάξης; Σχηματίζονται «κλίκες» ανάμεσα στις παρέες των μαθητών;
- Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε ορισμένα χαρακτηριστικά του παιδιού που είναι θύτης;
- Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε ορισμένα χαρακτηριστικά του παιδιού που είναι θύμα;

Σε αυτό το σημείο, υπήρχε ομαλή ροή στις ερωτήσεις. Ωστόσο, απαραίτητη φάνηκε η διευκρίνιση σχετικά με την εναλλαγή «εντός και εκτός της σχολικής τάξης» και η συσχέτιση με τον χρόνο μαθήματος- διαλείμματος.

- Σύμφωνα με την εμπειρία σας, θεωρείτε ότι μπορείτε να αναγνωρίσετε αυτά τα χαρακτηριστικά που μπορούν να υποδείξουν το θύμα ή τον θύτη της βίας;
- Πιστεύετε ότι όλα τα παιδιά μπορούν να γίνουν θύματα ή θύτες κάποια στιγμή στη σχολική τους ζωή;

Οι ερωτήσεις αποδείχθηκαν κρίσιμες ως προς το περιεχόμενο της απόδοσης τους μια και το δείγμα της πιλοτικής συνέντευξης ξεδίπλωσε μεγάλο φάσμα απαντήσεων λεπτομερώς.

- Η σχολική μονάδα όπου διεξάγετε το έργο σας, φέρει παιδιά που χρειάζονται παράλληλη στήριξη ή τμήματα ένταξης λόγω μαθησιακών δυσκολιών;
- Τα παιδιά/το παιδί φέρει κάποιων χαρακτηρισμό από το σύνολο ή κάποιους από

τη σχολική μονάδα; Επηρεάζει τη σχέση τους/του; (Υποψία στιγματισμού)

- Μπορείτε να κατηγοριοποιήσετε μερικές μορφές του σχολικού εκφοβισμού;
- Σε κάθε μορφή υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος αντιμετώπισης;

Οι ερωτήσεις αυτές δημιούργησαν μια καλή ισορροπία σε σχέση με τις προηγούμενες καθώς απαντήθηκαν εύκολα και με άνεση από τον συνεντευξιαζόμενο της πιλοτικής μορφής της συνέντευξης.

- Η ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού πάνω σε ζητήματα αντιμετώπισης του εκφοβισμού ή άλλων αντιδράσεων στο σύνολο προέρχεται σε συλλογικό επίπεδο ή μέσω της προσωπικής προσπάθειας του κάθε διδάσκοντος;
- Οι γονείς επιδιώκουν την τακτική ενημέρωση για τα παιδιά τους; Στη προσπάθεια της υγιέστερης κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. (Ποιες είναι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς;)

Οι προαναφερόμενες ερωτήσεις καταλαμβάνουν μεγάλη έκταση δυσκολεύοντας την κατανόησή τους από το δείγμα και καθιστώντας απαραίτητη την επεξήγηση. Παρατηρήθηκε ότι περισσότερο χρόνο επεξηγούσε ο ερευνητής και λιγότερο χρόνο το δείγμα παρέχοντας πληροφορίες.

- Μετά την αναφορά των γονέων, θεωρείτε πως το οικογενειακό περιβάλλον μετρά για το αν ένα παιδί γίνει θύμα ή θύτης;
- Εμπειρικά, χωρίς να αναφέρεται ονόματα, κοινωνικά εκτροχιασμένες οικογένειες κάνουν άρση της ευθύνης στη σχολική μονάδα;

Οι ερωτήσεις γίνονται εύκολα αντιληπτές από το δείγμα. Παρόλα αυτά, δημιουργούν έντονο άγχος καθώς αναφέρονται σε λεπτά ζητήματα.

- Συμφωνείτε πως πρότυπα μίμησης προκύπτουν και από το διαδίκτυο;
- Γνωρίζετε εάν έχουν υπάρξει αναφορές εκφοβισμού που πηγάζουν μέσω του ψηφιακού χώρου;
- Για προσωπική ή επαγγελματική σας χρήση, έχετε λογαριασμούς σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης στο διαδίκτυο;
- Σε περίπτωση που έχετε, έχει τύχη να δείτε σε αυτούς τους ψηφιακούς χώρους μαθητές της σχολικής κοινότητας;

Σε αυτό το στάδιο, οι ερωτήσεις ήταν απλοϊκές και απαντήθηκαν εύκολα από το δείγμα καθώς αποτελούν εισαγωγή για την περίπτωση του διαδικτύου.

- Αν ναι, μπορείτε να περιγράψετε την εικόνα που σας έχουν δημιουργήσει μέσω του ψηφιακού προφίλ;

Στην παρούσα ερώτηση αναφέρεται η τομή ανάμεσα ψηφιακής και υπαρκτής ταυτότητας που προσπαθεί να αποδώσει ο κάθε μαθητής και ο βαθμός επιτήρησης που ασκεί ο εκπαιδευτικός προς αυτήν.

- Η γνώμη σας, υπάρχει ψηφιακός εκφοβισμός;
- Πιστεύετε πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προλάβουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

Στο σημείο αυτό, το δείγμα της πιλοτικής συνέντευξης έχει εκδηλώσει την κούρασή του δυσανασχέτωντας και ρωτώντας για το πλήθος των υπόλοιπων ερωτήσεων.

- Θα θέλατε να προτείνετε τρόπο ή τρόπους που με τους οποίους θα γίνεται καλύτερη πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού;
- Σε περιπτώσεις που δεν έχει γίνει αντιληπτή μια επαναλαμβανόμενη παραβατική συμπεριφορά και έχει εδραιωθεί, ποιες οι προτάσεις που θα θέσετε στο σύλλογο για την επανένταξη των παιδιών στο σύνολο;

Παρατηρήθηκε πως δε δόθηκε μεγάλη έμφαση στις δύο τελευταίες ερωτήσεις καθώς το κλίμα είχε αλλάξει λόγω της κούρασης.

#### ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΑΝΗΛΙΚΩΝ

Μετά τη διεξαγωγή της πιλοτικής συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε με ανήλικο (17 ετών) που δεν γνώριζε τα ερευνητικά ερωτήματα, με σκοπό να αποφευχθούν περιστατικά προκατάληψης, παρατηρήθηκαν τα εξής συμπεράσματα: Διαπιστώθηκε ότι χρειάζονται περισσότερο στοχευμένες ερωτήσεις ώστε να οικειοποιηθεί ο συνεντευξιζόμενος με την ερευνητική διαδικασία. Ο τρόπος διεξαγωγής της συνέντευξης, μέσω της καθοδήγησης του ερευνητή, φάνηκε να κουράζει τον συνεντευξιζόμενο λόγω των μακροσκελών οδηγιών και τοποθετήσεων του ερευνητή. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η διαδικασία της συνέντευξης αποτέλεσε μια χρονοβόρα και κοπιαστική κατάσταση, καθώς υπολογίστηκε σε διάρκεια από 45'-60'. Παρακάτω, αποδομούνται ανά στιβάδες οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης.

- Πόσα χρονών είσαι; Όλα τα χρόνια πηγαίνεις σε αυτό το σχολείο;
- Μέσα στο σχολείο πώς περνάς τα διαλύματα; (Συνεργασία μαθητών.)
- Ποιοι καθηγητές είναι οι αγαπημένοι σου;
- Το σχολείο έχει ενδιαφέρουσες δράσεις για εσένα;

Οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις της συνέντευξης αποτελούν μια γενική εισαγωγή ανάμεσα στο δείγμα και τον ερευνητή με σκοπό την παρουσίαση και την προβολή του χώρου του σχολείου και το προσωπικό (καθηγητές). Αποδείχθηκε ότι οι ερωτήσεις δεν ήταν στοχευμένες ως προς τον σκοπό που τοποθετήθηκαν καθώς ειπώθηκαν με πολύ μεγάλη γενίκευση παρασύροντας τον συνεντευξιαζόμενο εκτός του σκοπού της συνέντευξης με αποτέλεσμα να κουραστεί και να πλατειάσει σε μεγάλο χρονικό φάσμα.

- Τι γνωρίζεις για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;
- Θα μπορούσες να μου εξηγήσεις τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός;
- Στην πορεία σου ως μαθητής έχεις δει περιστατικά;

Οι ερωτήσεις φάνηκε πως λειτούργησαν με ορθό τρόπο, διατηρώντας μια καλή δομή στις πληροφορίες που έπρεπε να εκμαιευθούν. Παρόλα αυτά, είχαν μια ευθύτητα με αποτέλεσμα να δημιουργήσουν νευρικότητα στον συνεντευξιαζόμενο.

- Πως θα περιέγραφες τους καθηγητές;
- Υπάρχουν πολλές παρέες σε αυτό το σχολείο;

Οι δύο ερωτήσεις αποδείχθηκαν πως αντιμετωπίζονται με επιπολαιότητα καθώς δίνονται μονολεκτικές απαντήσεις.

- Τι πιστεύεις είναι ο θύτης;
- Τι πιστεύεις είναι το θύμα;
- Έχεις παρατηρήσει τέτοιους συμμαθητές;
- Πιστεύεις ότι όλα τα παιδιά μπορούν να γίνουν θύματα ή θύτες κάποια στιγμή στη σχολική τους ζωή;

Υπάρχει αγωνία από τον συνεντευξιαζόμενο μην χαρακτηριστεί με ένα από τα δύο προφίλ. Αλλά αυτό το σημείο, εξελίσσεται με ομαλή ροή.

- Μπορείς να μου αναφέρεις μερικές κατηγορίες σχολικού εκφοβισμού;
- Οι καθηγητές σας έχουν αναφερθεί ποτέ στο σχολικό εκφοβισμό;

Το δείγμα ξέφευγε από τις ερωτήσεις καθώς δεν ανέδειξε τίποτα πέρα από τον αυτοσχεδιασμό καθώς δεν υπήρχε καμία σχετική εμπειρία με τις προαναφερόμενες ερωτήσεις.

- Οι γονείς σου πόσο συχνά έρχονται στο σχολείο. (Ποιες είναι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς;)

- Παρατηρείς συχνά τους γονείς από συμμαθητές σου στο σχολείο;

Πρέπει να σημειωθεί προσοχή του όρου «γονείς» με τη λέξη «κηδεμόνες» για την αποφυγή συναισθηματικής φόρτισης σε μερικές περιπτώσεις.

- Σου αρέσει να περνάς ώρα στο διαδίκτυο;
- Υπάρχουν και άλλη συμμαθητές σου σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης;
- Περισσότερο θα ήθελες να περνάς χρόνο για να μιλάς με τους φίλους σου ή να παίζετε παιχνίδια;
- Έχουν και οι καθηγητές σου προφίλ στα κοινωνικά μέσα του διαδικτύου;
- Τους έχουν βρει και άλλοι συμμαθητές σου;

Οι πέντε ερωτήσεις σε αυτό το στάδιο θα πρέπει να συμπτυχθούν καθώς τέτοιου είδους ερωτήσεις προσφέρουν μεγάλη ποικιλία αφήγησης ιστοριών από τον συνεντευξιαζόμενο ξεπερνώντας κατά πολύ τον προϋπολογισμένο χρόνο για την διεξαγωγή της δειγματοληψίας. Μέσω αυτών των ερωτήσεων ο ερευνητής κέρδισε το ενδιαφέρον του ερωτηθέντα αν είναι μνημένος στο χώρο του διαδικτύου.

- Η γνώμη σου, υπάρχει ψηφιακός εκφοβισμός;
- Υπάρχει κάποιος γνωστός σου που δεν θέλει να έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο;
- Σε ποια διαδικτυακή πλατφόρμα θα σου άρεσε να περνάς περισσότερη ώρα;

Στο σημείο αυτό, το δείγμα της πιλοτικής συνέντευξης έχει εκδηλώσει την κούρασή του δυσανασχετώντας και ρωτώντας για το πλήθος των υπόλοιπων ερωτήσεων.

Η εμπειρία που έλαβε ο ερευνητής καταλήγει στο συμπέρασμα πως δεν ήταν στοχοθετημένες οι ερωτήσεις με την σειρά που αρμόζουν για την βέλτιστη εκμαίευση των πληροφοριών. Επίσης, οι ερωτήσεις οδηγούσαν σε εκτροχιασμό πέρα του θέματος όπου ερευνάται, με αποτέλεσμα να κουράζεται ο συνεντευξιαζόμενος μην έχοντας καταλάβει την ερώτηση.

## **ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΔΡΑΣΗ**

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Ως εικαστική δράση, επιλέχτηκε από τον ερευνητή να παραχθεί ένας δημόσιος χώρος στο διαδίκτυο όπου θα συνυπάρχουν μαθητές (ανήλικοι), καθηγητές (ενήλικοι) πετώντας τις κοινωνικές μάσκες που έχει επιβάλει η κουλτούρα του πολιτισμού μας. Τα μέλη που συμμετέχουν στην εικαστική δράση ανταλλάσσουν σκέψεις, απόψεις και στάσεις αλληλοεπιδρώντας έξω από το σχολικό πλαίσιο στο οποίο έως τώρα διατηρούσαν κοινωνικές επαφές. Ο διαδικτυακός δημόσιος χώρος, κατά την γένεση του, θα θέτει τα ζητήματα γύρω από το θέμα της βίας και συγκεκριμένα της ενδοσχολικής βίας μέσα από τα μάτια καλλιτεχνών. Η προσπάθεια και φιλοδοξία του καλλιτέχνη/ερευνητή είναι να δημιουργηθεί ροή συζητήσεων που θα αναδειξει σκέψεις/γνώμες/αντιλήψεις σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο. Μέσα από τη συλλογικότητα αναμένεται ότι θα προκύψει η προσωπική αλήθεια του κάθε χρήστη. Η ιδέα της εικαστικής προσέγγισης της κατάστασης φαίνεται να παρομοιάζεται με την έννοια του «κυττάρου».

Επεξηγώντας την ιδέα, ο δημόσιος χώρος του διαδικτύου με την προώθηση της ανώνυμης επικοινωνίας αποτελεί μια πρακτική άρσης της επιτήρησης των διαπροσωπικών σχέσεων, κάτι που καθημερινά διαμορφώνει την επικοινωνιακή διάθεση και αλληλεπίδραση των ατόμων. Η ανωνυμία που θα τηρηθεί δημιουργεί ουσιαστικότερες διαπροσωπικές σχέσεις μια και απορρίπτεται η έννοια της επιτήρησης και των κοινωνικών ρόλων.

. Η εικαστική δράση, εν ολίγοις, αποτελεί ένα συνεχόμενο μεταμορφικό έργο σε πορεία παράλληλα με την επιτήρηση χωρίς όμως να εμπλέκονται. Στην περίπτωση μου, η εξέλιξη του «κυττάρου» θα ακολουθήσει μια δαρβινική προσέγγιση που το κύτταρο δεν ήταν αρκετά δυνατό για την επιβίωση του εντός του δημόσιου διαδικτύου.

## ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

Στην παρούσα καλλιτεχνική δράση θα δημιουργηθεί μια ομάδα από τον καλλιτέχνη/ερευνητή κλειστού τύπου και αόρατη προς τις αναζητήσεις, στην πλατφόρμα του Facebook. Ο τίτλος που θα φέρει είναι «Αντίστροφη επιτήρηση», με περιγραφή της ομάδας «Δημόσιος χώρος, ανοιχτής επιτήρησης». Η ομάδα θα ξεκινήσει με πυρήνα ανθρώπους που απαρτίζουν το θεσμό του σχολικού περιβάλλοντος, για την ακρίβεια μαθητές και καθηγητές. Η επιλογή των συμμετεχόντων είναι ανοιχτή σε πρώτο επίπεδο από τον καλλιτέχνη με την προϋπόθεση της προαναφερόμενης δήλωσης, να είναι κομμάτι μιας σχολικής μονάδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η ένταξη των ατόμων εντός της δημόσιας κοινότητας θα γίνει με την χρήση μοναδικού συνδέσμου (URL) με την τεχνική του QR για την εικονοποίηση του κειμένου (ο κώδικας QR "Quick Response", είναι ένας γραμμωτός κώδικας δύο διαστάσεων, που δημιουργήθηκε από την ιαπωνική εταιρεία Denso-Wave το 1994 και «μοιάζει» με σχέδιο αποτελούμενο από εικονοστοιχεία.). Η προφανής αντίφαση των όρων «ανοιχτής» και «κλειστής» ομάδας γίνεται με σκοπό την ενίσχυση του όρου «Δημόσιος χώρος». Όπως αυτό φαίνεται στην αναφορά του Ντάφλου(2015), σε απόσπασμα στο βιβλίου του με τίτλο «Επιτελεστικές πρακτικές τέχνης», η Deutsche περιγράφει τον δημόσιο χώρο και τις επεκτάσεις των θεσμών στο οποίο οι άνθρωποι στις σημερινές πόλεις εμπλέκονται σε δημόσιες συνομιλίες. Σε αυτόν τον χώρο τα δικαιώματα εκδηλώνονται και η κεντρική εξουσία περιορίζεται με αποτέλεσμα οι κοινωνικές ομαδικές ταυτότητες να τίθενται υπό διαμόρφωση και ερώτηση.

Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι στο ίδιο βιβλίο κάνει λόγο για τον δημόσιο χώρο ως κενό ή αρνητικό υπόλοιπο θέτοντας των υποδεέστερο, υπολειμματικό χώρο, άρα κρατώντας στην γκρίζα ζώνη την ομάδα ενδιάμεσα των δύο συνόρων δεν θα έχουμε αρνητικό κενό σε καμία περίπτωση.

Η μύηση εντός της ομάδας με την χρήση του "QR" είναι το πρώτο βάπτισμα στην ένταξη του ατόμου στην συνεργατική πρακτική τέχνης. Ο Ντάφλος(2015) αναφέρει πως τα νέα συνεργατικά μοντέλα είναι αυτά που στρέφονται στο κοινωνικό τομέα με βάση την ιδέα της ενοποίησης της καλλιτεχνικής δουλειάς με τη ζωή σε διαφορετικούς τομείς κάνοντας λόγο για τον διαμοιρασμό της πληροφορίας στα κοινωνικά δίκτυα της συλλογικής ζωής. Σε συνέχεια από το ίδιο βιβλίο, η Gablik αναφέρει για την προσέγγιση υβριδικών τεχνών και πως η τέχνη εξειδικεύεται στα

αντικείμενα που δημιουργούνται όχι για ηθικούς ή πρακτικούς ή κοινωνικούς λόγους, αλλά αντίθετα, για να είναι ενατενιστικά και απολαυστικά.

Το βήμα για τις νεότερες επιτελεστικές πρακτικές αλλάζει το τοπίο στην μέχρι τώρα γνώριμη τέχνη, με προτεραιότητα στο συλλογικό πλαίσιο που ονομάζεται «ζωή», με μοντέλα μη ιεραρχικής δομής που διαμοιράζονται της πληροφορίες ως κοινή πνευματική ιδιοκτησία. Η μεταφορά του «κλειδιού» θα είναι ανοιχτή μετά την πρώτη επιλογή να μεταλαμπαδεύσουν με την σειρά τους οι πρώτοι μνημένοι στους επόμενους, που μπορεί να είναι και άτομα του οικογενειακού τους περίγυρου. Η ένταξη απαιτεί την πλήρη εκούσια θέληση των συμμετεχόντων στους ενήλικες. Ενώ στους ανήλικους υποχρεούνται πέρα της οικειοθελούς στάσης να είναι γνώστες και οι γονείς/κηδεμόνες για την χρήση όχι μόνο της ένταξης του στην ομάδα, αλλά και την γενική χρήση του διαδικτύου και το πλαίσιο της καλλιτεχνικής πράξης. Για την επίτευξη της συγκεκριμένης τήρησης, υπάρχει αναφορά στους όρους ένταξης της ομάδας στον διαδικτυακό δημόσιο χώρο. Σε περίπτωση ψευδούς δήλωσης από ανήλικο μέλος, ο γονέας/κηδεμόνας/προστάτης φέρει την πλήρη ευθύνη για την «επιτήρηση» του, καθώς ουδέποτε θα υπάρχει προτροπή από τον καλλιτέχνη για την ένταξη στην ομάδα ανήλικου χωρίς την πλήρη γνώση αυτού ο γονέας/κηδεμόνας/προστάτης του.

Τα μέλη της ομάδας θα φέρουν όλοι την ίδια αντιμετώπιση, δικαιώματα και ελευθερία λόγου με μόνο κανόνα την ελευθερία να βρίσκει ασύμφωνες απόψεις που μπορεί να χαρακτηριστούν ως λογοκρισία. Εμφάσεις οι οποίες θα θεωρούνται από το σύνολο που απαρτίζει τον εν δυνάμει «κυτταρικό οργανισμό» κι έχουν ως γνώμονα αυταρχισμό ή κατάπτωση μιας σκέψης σε ηθικό, θρησκευτικό ή (σημαντικότερο) επιθετικό τρόπο στάσης προς την γενική έννοια «παιδί» θα εξαιρούνται της ομάδας με μόνιμο αποκλεισμό.

Η προαναφερόμενη έννοια της λογοκρισίας αναφέρεται με τρόπο που θεωρείται μέσο παρέμβασης που έχει σκοπό να απαγορεύσει ορισμένο λόγο, πράξη ή δράση, δηλαδή την αρνητική πλευρά όπως κάνει λόγο για αυτό ο Δημήτρης Δημούλης (Πηνελόπη Πετσίνη – Δημήτρης Χριστόπουλος, 2016). Επίσης, για να αποσαφηνιστεί η αντίληψη της λογοκρισίας θα πρέπει να αναφερθεί και η πλευρά ότι δεν θα υπάρχει η «άφεση αμαρτιών» μέσω της αυτολογοκρισίας. Ο Χάρης Αθανασιάδης κάνει λόγο για την αυτολογοκρισία, αναφερόμενος στα βιβλία τα οποία συναντάμε από τις πρώτες βαθμίδες έως τις ανώτατες σχολές του κρατικού φορέα να τάσσονται οι συγγραφείς



υπόλογοι μπροστά στην προσαρμογή τους στις κυρίαρχες κοινωνικές πεποιθήσεις με σχεδόν αυτονόητες μέριμνες τους (Πηνελόπη Πετσίνη – Δημήτρης Χριστόπουλος, 2016).

Ακόμα, αναφέρεται στην κρατική λογοκρισία η οποία στην περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων γίνεται κοινωνικά αποδεκτή επειδή παγιώθηκε ιστορικά ως αυτονόητη μέσω των παιδαγωγικών σχημάτων στα αναλυτικά προγράμματα αναφέρει ο Χάρης Αθανασιάδης στο ίδιο βιβλίο. Κάτι το οποίο δεν οικειοποιείται εντός της ομάδας σαν κουλτούρα από κανένα κρατικό μηχανισμό, ούτε επιβάλλεται. Η ομάδα έχει την πληροφορία στο επίκεντρο χωρίς πάγιες οδηγίες συντονισμού ή ακόμα χείριστα να παίζει τον ρόλο του δημαγωγού. Η όποια εξέλιξη θα παραχθεί μέσω των αλληλεπιδράσεων με την τέχνη, αφορμή για να εκφράσει ο καθένας την προσωπική του ιστορία. Πιο συγκεκριμένα, ο Ντάφλος (2015) αναφέρει ότι:

«Στο διευρυμένο περιβάλλον συλλογικών δημόσιων πρακτικών τέχνης αποδίδεται έμφαση στην ανάκτηση κοινωνικών δεσμών από κοινωνικά εμπλεκόμενες διαλογικές πρακτικές τέχνης που προσανατολίζονται στην κοινότητα, με ακολουθούμενες τακτικές συσχέτισης, συμμετοχικότητας, συνεργατικότητας κ.ά., στο πλαίσιο προβολής τους στη δημόσια σφαίρα, και κατασκευής νέων δημόσιων σφαιρών κοινοποίησης δημόσιων ερωτημάτων.».

Η παρούσα εικαστική δράση έχει αναπτυχθεί πάνω στην ιδέα των σχεσιολογικών πρακτικών. Αναλύοντας την παρούσα έννοια, οι υβριδικές καλλιτεχνικές αναμίξεις, εγκρίνοντας την καθημερινότητα σε πραγματοποιήσει τέχνης, στο όνομα της επικοινωνίας και των δομών που προκύπτουν στο συγκεκριμένο τέχνης. Έχοντας κατά νου ότι οι καλλιτέχνες στην τέχνη της συσχέτισης διεκδικούσαν τη συμμετοχή του κοινού ως δείγμα έκφρασης στο εκθεσιακό πλαίσιο και όχι ως δημόσια κοινωνική κατάσταση, γίνεται προσπάθεια στη παρούσα έρευνα να γίνει αφορμή κοινωνικού διαλόγου, προτείνοντας αλλαγή παραδείγματος σε σχέση με το συμφραζόμενο τέχνης από μια μεταθεσμική κριτική βάση, εισάγοντας θεσμούς ευρύτερης κριτικής (Ντάφλος, 2016).

Το υλικό ανάρτησης κατά την πρώτη φορά θα έχει συγκεκριμένη θεματική καθώς δόθηκε ως αφορμή από τον καλλιτέχνη/ερευνητή να σχολιαστεί το ζήτημα της ενδοσχολικής βίας σε όλους τους συμμετέχοντες. Η βία με την γενικότερη έννοια της, υπάρχει με εκφάνσεις σε σωματικό ή ψυχολογικό επίπεδο, με πηγή από ποικίλες αφορμές, όπως κάνει λόγο ο Goffman, E. (2001) σε έξι ομάδες στιγματισμένων.

Η ενδοσχολική βία φαίνεται να εκφράζεται με την παρακάτω συχνότητα: α) σωματικές αναπηρίες, β) αγράμματους, γ) μέλη εθνικών και θρησκευτικών μειονοτήτων, δ) χαμηλών κοινωνικών τάξεων. Ο σχολιασμός δεν θα περιορίζεται μόνο τις 4 (τέσσερις) προαναφερόμενες ομάδες, αλλά θα δοθεί η ευκαιρία να σχολιαστεί από όποια πλευρά επιθυμεί ο κάθε συμμετέχοντας.

Στο ίδιο βιβλίο κάνει λόγο ο Goffman, E. για την έννοια της σωματοποίησης αναφέροντας κύριο συστατικό το σώμα, ταυτότητα, το πώς είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά καθώς εγγράφεται πάνω του, αλλά κρατώντας τη διαφοροποίηση και το ενδεχόμενο να τη μεταβάλει.

Κάτι τέτοιο, στην εποχή της επαυξημένης πραγματικότητας που ζούμε, δεν δύναται σε πρώτο επίπεδο να γίνει με την ίδια ευκολία, καθώς το σώμα δεν είναι παρόν στην όποια αλληλεπίδραση στις κοινωνικές σχέσεις. Η περιπλανητική διαδικασία έχει ακόμα μια πτυχή. Ο όρος περιπλάνηση διαφοροποιείται με το βιωματικό περπάτημα όπως μπορούσαμε να το αντιληφθούμε μέχρι σήμερα. Ο όρος ανακατασκευάζεται ερχόμενος πιο κοντά στην «περιπατητική» διαδικασία, όπου σημασία έχει η μετάβαση, όχι ως σώμα απαραίτητα αλλά ως «σκέψεις». Η περιπατητική διαδικασία είναι αυτή όπου ωθεί τον περιπατητή να έχει έναν ρυθμό πορείας φέροντας σκέψεις εσωτερικότητας, επιδιώκοντας δύο στόχους: την μεταφορά του σώματος στον χώρο και ταυτόχρονα την βίωση μέσω της παρακολούθησης του τοπίου ανάγοντάς το σε μετοχική εμπειρία όπως αναφέρει ο Ζιώγας (2006).

Σε αντίθεση, η περιπλάνηση στον χώρο του διαδικτύου φέρει μόνο το δεύτερο σκέλος ακυρώνοντας την όποια αποκόμιση των πληροφοριών μέσω της κίνησης του σώματος. Όμως έχει πολλά περισσότερα κοινά με την περιπατητική διαδικασία στο βαθύτερο επίπεδο. Η περιπατητική διαδικασία αποτελείται από όλες εκείνες τις στιγμές αυτογνωσίας και ετερογνωσίας έχοντας δύο ακόμα μικρότερα παρακλάδια που απαρτίζουν τον συγκεκριμένο όρο. Με πρώτο συστατικό την βίωση του ίδιου του τύπου που αλληλεπιδρά το σώμα με τον εκάστοτε υπάρχοντα χώρο και δεύτερο

συστατικό την μοναδικότητα που ο καθένας ξεχωριστά θα μπορούσε να ασπαστεί αυτό το περιβάλλον με αποτέλεσμα τον στοχασμό που προκύπτει. Το δεύτερο συστατικό εμπεριέχει ακόμα μεγαλύτερη βαρύτητα έχοντας υπόψη το πώς ανάγει η εσωτερική σκέψη το σώμα σε χώρο με διαστάσεις και φυσικές ιδιότητες.

Εν κατακλείδι, προκύπτουν δύο χώροι: ο χώρος και το σώμα, διαπλάθοντας ένα «όλον» με βιωματική ερμηνεία που προκύπτει από τον περιπατητή όπως αναφέρει ο Ζιώγας(2006). Ο περιπατητής κινούμενος μέσα και έξω των χώρων που προκύπτουν από το τοπίο και το σώμα, επεξεργάζεται όσα από αυτά προσέχει και σχηματίζει πραγματικές ή νοητικές εικόνες με σημαντική αναφορά ότι δεν ξεχωρίζει προτεραιότητες και ιεραρχίες, αλλά βιώνει την εικόνα (Ζιώγας, 2006).

Παρόμοιος είναι ο τρόπος προσέγγισης και στον ψηφιακό χώρο έχοντας των περιπατητή εντός του διαδικτυακού χώρου να αναπαράγει το εσωτερικό του σε πεδίο όπου φιλοξενεί τα όποια ερεθίσματα λαμβάνει. Με την διαφορά ότι δεν υπάρχει κίνηση κατά την ανάγνωση της πληροφορίας, αλλά μόνο κατά την ενδεχόμενη κοινοποίηση της.

Είναι η πρώτη φορά στην ιστορία του ανθρώπου, να ανάγει σε «τοπίο» το ιδεατό μέσω της τεχνολογικής εξέλιξης που ζούμε. Το ίντερνετ που επικοινωνούμε μέσα από τις «έξυπνες» συσκευές μας είναι ένας άυλος κόσμος, κάτι που μπορούμε εν δυνάμει να χαρακτηρίσουμε όσο το δυνατόν πιο κοντά στο ιδεατό τις σκέψεις μας. Δεν επιτάσσεται σε μέσα έκφρασης όπως ένα κομμάτι χαρτί και ένα μολύβι που θα αποδώσει την εσωτερικότητα μας σε μια διάσταση χωρίς να μπορεί να μας δώσει ένα υπάρχοντα χώρο.

Σε εξέλιξη του σώματος μας ως ταυτότητα, υπάρχει η μετάβαση από το υλικό σώμα στον άυλο διαδικτυακό χώρο και την πλάση της ταυτότητας, ο Ντάφλος (2016) κάνει λόγο για την «Σχεσιακή Ταυτότητα» και το πως αυτή υπάρχει εντός στο χαοτικό δίκτυο σχέσεων σε κίνηση από τον τρόπο απεδαφικοποιημένης περιπλάνησης. Το σώμα έχοντας εξασκηθεί να φέρει τη συνηθισμένη ανάγνωση της αλληλεπίδρασης μέσω της στάσης του ή την κινησιολογία του, την έκφραση που κάνουμε αντιληπτή για τις κοινωνικές μας σχέσεις.

Όπως ο Goffman, E. (2001) αναφέρει «διάλεκτος του σώματος» είναι αυτό που μεσολαβεί ανάμεσα στο εγώ και την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου, δεν υπάρχει στο διαδικτυακό χώρο. Η «αμάθεια» της ψηφιακής επικοινωνίας είναι ένα στοιχείο που

στοχεύει το παρόν έργο/έρευνα να «επιμορφώσει» μέσω μιας γέφυρας, μεταξύ των ανηλίκων με ενήλικους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά είναι αυτά που έχουν ξεκινήσει να ζουν σε ένα περιβάλλον όπου αλληλοεπιδρούν χωρίς το σώμα τους, κάτι που κατασκευάζει αμηχανία σε περίπτωση επικοινωνίας δια ζώσης, ειδικά με κάποιον που δεν γνωρίζει το ψηφιακό περιβάλλον.

Ο Ντάφλος (2015) αναφέρεται στο πως τα παιδιά από τις κούκλες έκαναν την μετάβαση στους υπολογιστές, με τα ανήλικα να γοητεύονται από την πληθώρα επιλογών αλληλεπιδράσεων μέσω αυτού με άλλους ανθρώπους και όχι μόνο, με την αμεσότητα και τον ασύλληπτο όγκο πληροφοριών που διαθέτουν, εξελίσσοντας την διαφορετικότητα. Επίσης, σημειώνει στο ίδιο βιβλίο πως όσο γίνονται μέρος της καθημερινής μας ζωής, τόσο περισσότερο ενεργούν αποκλειστικά ως μεταβατικά μέσα, τα οποία μπορούν να κατασκευάζουν και να προβάλλουν για εμάς επόμενα πράγματα, ενώ ταυτόχρονα λειτουργούν και ως προβολές του εαυτού, παρεμβαίνοντας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, όσο επίσης ακόμα και της σεξουαλικότητάς μας (Sherry Turkle).

Σε συνέχεια της δράσης, το κοινοποιημένο υλικό θα μπορεί να φέρει οποιαδήποτε μορφή, φωτογραφία, κείμενο, βίντεο, ήχος, διαδικτυακός σύνδεσμος με παραπομπή σελίδας έξω από το χώρο της πλατφόρμας όπου θα φιλοξενηθεί η ομάδα. Η επιλογή αυτή έγινε με βάση τις νεότερες καλλιτεχνικές πρακτικές, όπως αναφέρεται ο Ντάφλος (2015) παρουσιάζει ως όρια την τέχνη, διεκδικώντας την θέσπιση ενός διαλογικού, μη ιεραρχικού, συλλογικού νομαδικού τόπου, με πολλαπλούς χρόνους και χώρους στην πραγματική ζωή. Ταυτόχρονα, έχει την διάθεση και προς το ανολοκλήρωτο και μη τετελεσμένο, με γνώμονα το ασταθές, με αμεσότητα και ευθύτητα.

Σε συνέχεια των αναρτήσεων που πιθανό μπορεί να προκύψουν, η κοινότητα, ορμώμενη από καθημερινό και το εφήμερο, θα συνεχίσει με αυτά που απασχολούν το άτομο προς το σύνολο και το αντίστροφο σκιαγραφώντας τα ρευστά δίκτυα που δεν διαχωρίζονται από τις κοινωνικές σχέσεις, καθώς αποτελούν τη συνέχεια της διάδρασης, φέρνοντας στο φως χαρακτηριστικά από μεγάλη ποικιλία ημερομηνιών, όπως και ανθρώπων σε ένα συνεχή αγώνα διαμόρφωσης της ταυτότητας.

Εδώ είναι η στιγμή που θα τοποθετηθεί και η έννοια της «επιτήρησης», καθηγητές και μαθητές θα συνυπάρχουν στον χώρο όπου και οι δύο πλευρές θα

προσπαθούν μέσω του αναρτημένου υλικού να αλληλοεπιδρούν εντοπίζοντας τα θετικά και αρνητικά που μπορεί να προκύπτουν. Η κοινότητα μέσω των πράξεων τις θα χαρακτηριστεί ως ενεργή ή αδρανής κάτι που και στις δύο περιπτώσεις θα ανατροφοδοτεί με συμπεράσματα τα μέλη της.

Η επιτήρηση υπάγεται σε ονομαστική καθώς κάποιος είναι γνώστης του προσώπου όπου επιτηρείται είτε σε επίπεδο συλλογικό, έχοντας δηλαδή τη γνώση πως εντός τις ομάδας υπάρχουν άνθρωποι που φέρουν συγκεκριμένες ιδιότητες, π.χ. μαθητές, καθηγητές.

Στην παρούσα έρευνα θα υπάρχει ανωνυμία και των δύο πλευρών, εκτός εάν κάποιος οικειοθελώς επιθυμεί την κοινοποίηση των πραγματικών προσωπικών του στοιχείων. Πριν την ένταξη στην ομάδα, υπάρχει σύνδεσμος στην περιγραφή όπου θα ενημερώνει σε εξωτερική πλατφόρμα, ανεξάρτητη, βήματα καθοδήγησης δημιουργίας απόλυτα ανώνυμου λογαριασμού στις σελίδες όπου θα αναπτύσσονται οι δομές. Ο οδηγός (tutorial) που αναπτύχθηκε στην πρώτη του έκδοση έγινε από ομάδα ανώνυμων ανηλίκων αυτοαποκαλούμενοι O.B. (Open Book) δηλώνοντας την επιθυμία τους να εντάσσονται στους “white hat” hackers <sup>1</sup>.

Αυτή η «ελεύθερη» ανάγνωση παράγεται μέσω μιας αντισυμβατικής πράξης τεχνασμάτων από παρεκβάσεις, παρεκκλίνοντας του αρχικού στοχασμού του εκάστοτε φορέα, ή οργανισμού, ενδεχομένως και σε περιπτώσεις μεμονωμένων ιδιωτών.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι η επιτήρηση η οποία θα ασκηθεί και ο σχολιασμός της θα είναι από την θετική πτυχή της, αναφέροντας την ασφάλεια των σχέσεων που επιδιώκουμε στην καθημερινότητα μας. Στις σχέσεις που υπάρχουν και στον μη-διαδικτυακό χώρο και έχουν προέκταση σε αυτόν. Η επιτήρηση είναι κάτι απαραίτητο στην καθημερινότητα μας με ρόλο την προστασία, η ιδέα του «μεγάλου αδερφού» στην κοινωνία της πληροφορίας έχει μεταφερθεί δημιουργώντας νέες πρακτικές που περιορίζουν τις ελευθερίες κατευθύνοντας την σε μια πειθαρχημένη κοινωνία κάνει λόγο ο Μπούζας (2016). Έχοντας περάσει η κοινωνία στην ψηφιακή εποχή, η Ρήγου (2014) αναφέρει για την αλλαγή της επικοινωνίας και τα ίδια τα μέσα κάνοντας λόγο για την κυριαρχία της ψηφιοποιημένης πληροφορίας. Με τον καθένα

---

<sup>1 1</sup> Θα μπορούσαμε να πούμε εν συντομία οι καλοί χάκερ. Είναι τα άτομα όπου εντάσσονται απέναντι από τα άτομα που με αθέμητα μέσα προσπαθούν να παράγουν κακόβουλα λογισμικά για την υποκλοπή προσωπικών μας στοιχείων. Ανακόπτοντας πιθανές επιθέσεις στο διαδίκτυο προς οργανισμούς ή ιδιώτες, χωρίς κάποιο προσωπικό όφελος πέραν της ηθικής τιμής.

να μπορεί να μοιραστεί την πληροφορία με πρωταγωνιστή την προσωπική ζωή του ίδιου ή κάποιου άλλου. Η σχέση αναπτύχθηκε μεταξύ των νέων τεχνολογιών και των δυνατοτήτων παρακολούθησης, δίνοντας στους καλλιτέχνες τα μέσα για το σχεδιασμό και τη δημιουργία νέων μορφών τέχνης. Έργα τέχνης με το δικό τους γλωσσάρι, που κάνουν λόγο για τον έλεγχο που ασκείται στις ιδιωτικές ζωές των σύγχρονων κοινωνιών από τους κρατικούς μηχανισμούς κάτι που επιβεβαιώνει την κουλτούρα της επιτήρησης και ταυτόχρονα την αμφισβήτηση των μέσων ενημέρωσης στην κοινωνία μας με την ανάγκη για «εξανθρωπισμό» των νέων τεχνολογιών (Μπούζας, 2016). Έχοντας την πληροφορία στον πυρήνα αυτό σημαίνει ότι τα έργα έχουν μια ξεχωριστή δυναμική καθώς η φύση της πληροφορίας είναι ικανή να διατηρείται σε αρχεία και να υπάρχει στον κόσμο του διαδικτύου για μεγάλο διάστημα και κάποιες φορές να τείνει στο για πάντα.

Στον ψηφιακό κόσμο που αναφερόμαστε υπάρχουν μορφές παρακολούθησης αλλά και κοινωνικού ελέγχου από την μεριά της υπάρχουσας εξουσίας προς τους πολίτες αλλά και το αντίθετο. Ο Μπούζας (2016) κάνει λόγο στο έργο της Sophie Calle στις πρακτικές παρακολούθησης και την μοναδική σχέση του παρατηρητή και αυτού που τον παρατηρούν και πως χάνει την ταυτότητα του, όπως και ο Jean Baudrillard που θέτει τον παρατηρητή να γίνεται ο παρατηρημένος και ο θεατής να γίνεται ο τρίτος μάρτυρας. Όπως αναφέρει ο ίδιος σε συνέχεια την εξέλιξη σε «sousveillance» με τις φορητές συσκευές να ανάγουν σε μαζικό επίπεδο αυτούς που παρατηρούνται σε παρατηρητές και συγκεκριμένα από την στιγμή όπου η καταγραφή της εικόνας είναι τόσο εύκολη και προσβάσιμη στο μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού μας.

Το αποτέλεσμα είναι ότι ο μέσος πολίτης μπορεί να παρακολουθεί ένα εκλεκτικό βλέμμα. Όπως στην παρούσα εργασία είναι ο θεσμός του σχολείου, με τα παιδιά αλλά και τους ίδιους τους καθηγητές να μπορούν να αυτοελέγχονται αλλά και να μαρτυρούν πιθανά κενά που μπορεί να υπάρχουν ή να προκύπτουν μέσα στον θεσμό του σχολείου. Αναβαθμίζοντας την ικανότητα των μαθητών να παρατηρούν το ίδιο αξιοκρατικά με έναν καθηγητή ή έναν διευθυντή μιας σχολικής μονάδας αναφέροντας τα απευθείας στο σύνολο χωρίς να μπορεί να υπάρξει φημολογία κατά την μεταφορά της πληροφορίας. Έχοντας τις ραγδαίες αλλαγές στα ψηφιακά μέσα που προέρχονται από την τεχνολογική βελτιστοποίηση προκύπτει η διάδραση σε πραγματικό χρόνο και με αμφίδρομη σχέση. Θεμελιώνοντας την νέα επικοινωνία των ατόμων με ένα ακόμα νέο χαρακτηριστικό την διάδραση ανεξαρτήτως χρόνου, πολλαπλότητα δεκτών και

πομπών σε εναλλαγή ρόλων και τον συνδυασμό κειμένου, εικόνας, ήχου και κινούμενης εικόνας (Ρήγου, 2014). Επίσης, η Ρήγου (2014) αναφέρει την πρωτοφανή απουσία του σώματος κατά την διεξαγωγή της επικοινωνίας και των δύο ατόμων όπου επικοινωνούν. Εκεί είναι και το οξύμωρο σχήμα που προκύπτει καθώς από την μία πλευρά έχουμε την δυνατότητα οι κοινωνία να ζει στην εντελώς διαφάνεια και από την άλλη να υπάρχει η ομιχλώδης κατάσταση στην ιδιωτική ζωή.

Η Ruth Gavison, όπως αναφέρει ο Μπούζας (2016) δηλώνει ότι η αξία της ιδιωτικής ζωής αφορά έννοιες όπως την ευημερία, την ανάπτυξη, την δημιουργικότητα, την αυτονομία, την ψυχική υγεία και την ελευθερία. Πάνω σε αυτό βασίζεται και η παρούσα έρευνα θέλοντας να διασφαλίσει την ανωνυμία των συμμετεχόντων για να νιώθουν την ελευθερία, έχοντας αποδεσμευθεί από την συνεχή παρακολούθηση για την καλύτερη καλλιτεχνική ανάπτυξη και μέσω αυτής την δύναμη της έκφρασης. Ένα κομμάτι αυτής της άγρυπνης εποπτείας είναι και το κομμάτι της λογοκρισίας που προαναφερθήκαμε εντός του ίδιου κεφαλαίου.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν δόκιμο να αναφέρουμε έναν ορισμό για τα Social Media που μέχρι τώρα αναφέρουμε και θα ήταν το βέλτιστο να αναφερθούμε μέσω του ορισμού της Ρήγου(2014) αυτολεξεί για την ακριβή μεταφοράς της εμπειρίας : «//...εφαρμογές που επιτρέπουν τη διασύνδεση των ανθρώπων σε συγκεκριμένες πλατφόρμες και τη διάδραση τους μέσω διαμοιρασμού περιεχομένου σε μορφή κειμένου, φωτογραφιών, links ή και εφαρμογών. Οι πλατφόρμες εδρεύουν στο διαδίκτυο , λειτουργούν με μέλη που δικτυώνονται επιλέγοντας τους συντρόφους τους από την ευρεία δυναμική κοινότητα του μέσου και διαμοιράζονται σκέψεις, φωτογραφίες, βίντεο, προσκαλούν σε εκδηλώσεις, παίζουν παιχνίδια, μοιράζουν δώρα, αλληλοεπιδρούν άμεσα χρονικά ή ετεροχρονισμένα.» Μέσα σε αυτά τα μέσα με φιλοξενούμενη πλατφόρμα για την αρχή του σχηματισμού της ομάδας στο Facebook γενάτε η διαδικτυακή κοινότητα. Τα μέλη/χρήστες εντός της κοινότητας αλληλοεπιδρούν, μοιράζονται κοινές απόψεις, στόχους και προβληματισμούς και λειτουργούν όπως οι κοινότητες που ξέρουμε μέχρι σήμερα έξω από το περιβάλλον του διαδικτύου. Με λειτουργικούς όρους γενικά αλλά και στην συγκεκριμένη ομάδα όπου αναλύονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο για τις απατήσεις της παρούσας εικαστικής δράσης.

Οι Κ. Ρόμπινς και Φ. Γουέμπστερ (2002) οι διαδικτυακές κοινότητες παρέχουν και γνώση πέρα της ψυχαγωγίας μέσω των αλληλεπιδράσεων, καθώς η γνώση μπορεί να διαμοιραστεί στις δυνητικές κοινότητες έχοντας μια συλλογική μόρφωση των ανθρώπινων ομάδων. Κάτι που είδη έχει επιβεβαιωθεί του οράματος του Lavy(1997) όταν είχε κάνει λόγο για εικονικά πανεπιστήμια που θα ενισχύουν την συνεργατική μάθηση από την αστείρευτη αφθονία των κειμένων και τις πληροφορίες που θα φανεί κρίσιμος διαμεσολαβητής της συλλογικής μόρφωσης της ανθρωπότητας. Όπως αναφερθήκαμε είδη στην ταυτότητα του ατόμου έτσι σε συνέχεια εδώ θα αναφερθούμε στο κομμάτι της ταυτότητας που προβάλλει όχι από τον υλικό κόσμο αλλά από το ίντερνετ μέσω των ομάδων που δημιουργούνται. Η Ρήγου (2014) κάνει λόγο στην ταυτότητα του «φυσικού κόσμου» που προκύπτει από το σχολείο αλλά και από την κατάσταση με το που δικτυωθεί ένα άτομο στο ίντερνετ που αποκτά ακόμα μια επιπρόσθετη ταυτότητα ανήκοντας σε μία δυνητική κοινότητα ανταλλάζοντας εμπειρίες αρεσκειών και απόψεων. Ακόμα, κάνει λόγο στην ευχέρεια που έχει ένας χρήστης να μεταβάλλει ή να αλλάξει ολοκληρωτικά ή ακόμα και να πολλαπλασιάσει τις ταυτότητες με τις οποίες επιθυμεί ο εκάστοτε χρήστης να έχει εντός αυτών των ομάδων.

Όλη αυτή η ευελιξία των ταυτοτήτων είναι και το θετικό απέναντι στην επιτήρηση ότι δεν γίνεται στοχευμένη παρατήρηση του ενός αλλά του συνόλου κάτι που ενδεχομένως έως ένα βαθμό μπορεί και διασφαλίζει την ιδιωτικότητα. Παρόλα αυτά, ο Σαματάς (2010) αναφέρει για την παρακολούθηση ότι εξαπλώνεται χωρίς περιορισμούς σε ποικίλα επίπεδα για διαφορετικούς θεμιτούς ή αθέμιτους λόγους με δυνατότητες ελέγχου αλλά και απρόβλεπτες συνέπειες στο ατομικό και συλλογικό κομμάτι της κοινωνίας μας. Δύο είναι οι κυρίαρχες κατηγορίες που υπηρετεί η επιτήρηση στην θετική πλευρά, η ασφάλεια που παρέχει απέναντι σε τρομοκρατικές ενέργειες ή δράσεις γενικώς που μπορεί να βλάψουν ομάδες ανθρώπων και η αρνητική όψη, η συλλογή προσωπικών δεδομένων που εξυπηρετούν τα οικονομικά συμφέροντα εταιριών στο χώρο προώθησης αγαθών μέσω των διαφημίσεων με μια κίνηση προς τον παγκοσμιοποιημένο νεοφιλελεύθερο πληροφορικό καπιταλισμό (Σαματάς,2010).

Πέρα των δύο προαναφερόμενων στάσεων, υπάρχουν ποικίλες μορφές που όπως και αυτές οι δύο έτσι και οι υπόληπτες που γεννώνται δεν είναι ούτε καλές ούτε κακές είναι πάντα κάτι που ανάλογα από ποια οπτική κάνουμε λόγο τείνουν προς την μία ή την άλλη κατεύθυνση. Για αυτό δεν θα μπορούσε να παραχθεί οπτικά με κάποιο



σχεδιάγραμμα ή επιγραμματικά στα θετικά ή αρνητικά κάποιου είδους κατάταξη με «καλές» και «κακές» πρακτικές. Εκεί είναι που μεσολαβεί ο καλλιτέχνης/ερευνητής που μέσω δράσεων κλητεύετε να κάνει ένα σχόλιο με βάση την προσωπική του ανάγνωση που εισπράττει από ένα μέρος της κοινωνίας. Ενδεχομένως, στέλνοντας ένα μήνυμα που εκφράζει μια ομάδα ανθρώπων σε γενικότερο σύνολο ή στοχευμένα προς μια άλλη ομάδα ανθρώπων που πιθανό δεν είναι η δική τους αλήθεια. Η μερίδα αυτή ατόμων αν είναι μειονότητας τότε ο καλλιτέχνης ενισχύει και παρέχει φωνή μέσω των πράξεων του σε αυτούς. Στο διαδίκτυο οι πρακτικές ενισχύουν την συνεχή και αδιάκοπη παρακολούθηση και συνεπώς τον συνεχή μετασηματισμό ενός έργου τέχνης με αποτέλεσμα την έλλειψη ταυτότητας η οποία θεωρείται μια κύρια μεταμοντέρνα συνθήκη (Μπούζας,2016).

Μέσα από τις κοινοποιήσεις των καλλιτεχνικών έργων των ανήλικων μαθητών και ενήλικων καθηγητών θα προκύψει η επιτήρηση μεταξύ των δύο πλευρών σε ένα επίπεδο και αυτοεπιτήρηση του εαυτού σε δεύτερο. Τα έργα θα γίνονται πληροφορίες και οι πληροφορίες το έργο τέχνης του συνόλου που θα προκύπτει μέσω της ακατάπαυστης προβολής τους στο σύνολο. Ενδυναμώνοντας την φωνή όλων και ταυτόχρονα την ουσιαστικότερη μεταφορά πληροφοριών που ενδεχομένως να πρέπει να προληφθεί μια κατάσταση ή θα είναι αναγκαία, η άμεση αντιμετώπιση ενός προβλήματος του ενός ή από ένα μέρος του συνόλου. Η αναδιαμόρφωση της ταυτότητας θα ενισχύσει την ταυτότητα που κοινωνικά φέρει ο καθένας έξω από το διαδίκτυο με σκοπό την υποστήριξη του ατόμου και σε προέκταση αυτού του συνόλου που προκύπτει.

## ΔΟΜΗ

Η πορεία της εικαστικής δράσης ξεκίνησε την σχολική χρονιά 2018-2019 με μια προφορική προεργασία προτού εισαχθούν στον διαδικτυακό χώρο σε δύο σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντός του νομού Πέλλας. Σε πρώτο στάδιο, ο ερευνητής πραγματοποίησε συζητήσεις με τους μαθητές των γυμνασίων με κεντρικό άξονα τη θεματική ενότητα της ενδοσχολικής βίας. Έπειτα, κοινοποίησε το περιεχόμενο της δημιουργίας ομάδων ενημέρωσης γύρω από το θέμα. Στις ομάδες αυτές μπορούσε να συμμετάσχει οποιοσδήποτε μαθητής επιθυμεί να ενημερωθεί ή να μοιραστεί βιωματικές του εμπειρίες ως θύμα ή ως θύτης. Χρειάστηκε να επισημανθεί ότι ως προσωπική εμπειρία μπορεί να χαρακτηριστεί και μια κατάσταση μαρτυρίας ενός περιστατικού ενδοσχολικής βίας που συμβαίνει μεταξύ άλλων ατόμων και δεν υπάρχει ξεκάθαρη προσωπική εμπλοκή.

Οι συναντήσεις κάθε ομάδας έλαβαν χώρο εντός της εκάστοτε σχολικής μονάδας μετά τη λήξη των μαθημάτων και διαρκούσαν από μία έως μιάμιση ώρα. Για τη συμμετοχή των μαθητών στις ομάδες συζήτησης και ενημέρωσης ήταν ενήμεροι οι γονείς/ κηδεμόνες των μαθητών λεπτομερώς ως προς τον χώρο και το πρόγραμμα των συναντήσεων.

Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε για να κατευθύνει τη συζήτηση βασίστηκε στο υλικό που παρέχει το υπουργείο παιδείας σχετικά με την ενδοσχολική βία. Ο οδηγός βρίσκεται στην ιστοσελίδα [foundation.parliament.gr](http://foundation.parliament.gr) και αποτελεί τμήμα του Ιδρύματος της Βουλής των Ελλήνων.

Με την ολοκλήρωση αυτού του σταδίου, ο ερευνητής προέτρεψε την ελεύθερη έκφραση των μαθητών γύρω από το θέμα μελέτης. Οι μαθητές μπορούσαν να δημιουργήσουν έργα σε διάφορες μορφές όπως σχέδια, πεζά κείμενα, ποιήματα, μουσική και στίχους.

Αφού συμπληρώθηκαν οι τέσσερις προγραμματισμένες συναντήσεις των ομάδων μέχρι την ολοκλήρωση του οδηγού του υπουργείου, ο ερευνητής κοινοποίησε στους συμμετέχοντες την ύπαρξη της ομάδας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τους προσέφερε το κλειδί εισόδου στην ομάδα με την χρήση του QR. Οι μαθητές μπορούσαν να ενταχθούν στη διαδικτυακή ομάδα έπειτα συναίνεση των γονέων/ κηδεμόνων τους.

Οι περιπτώσεις των μαθητών που συμμετείχαν στη διαδικτυακή ομάδα ήταν υποχρεωμένοι να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις ώστε να γίνουν δεκτοί. Οι

ερωτήσεις αυτές αφορούσαν την ιδιότητα του ατόμου (μαθητής/καθηγητής) και πληροφορίες για το σχολείο φοίτησης. Αν η δήλωση ανέφερε ότι πρόκειται για μαθητή, τότε το άτομο καλούνταν να απαντήσει αν υπάρχει άδεια από τον γονέα/ κηδεμόνα.

Με την αποδοχή των μελών στη διαδικτυακή ομάδα, τα μέλη καλούνται να κοινοποιήσουν και να εκφράσουν, διατηρώντας την ανωνυμία τους, έργα που έχουν δημιουργήσει κατά τη διάρκεια των συναντήσεων ή σε κάποια άλλη χρονική στιγμή. Τα έργα έπρεπε να σχετίζονται με το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας, ενώ στα μέλη προσφέρθηκε η δυνατότητα να σχολιάσουν τις υπόλοιπες αναρτήσεις. Όπως αναμένεται, περιστατικά λογοκρισίας δε σημειώθηκαν μια και ο όρος αυτός ήταν γνωστός από την αρχή της συμμετοχής των μαθητών στις ομάδες συζήτησης.

Όπως προαναφέρθηκε, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των μελών μεταξύ τους αναμένονταν να γίνει ανώνυμα. Ωστόσο, πολλά μέλη επέλεξαν να λάβουν ενεργή δράση εντός της ομάδας διατηρώντας την ταυτότητά τους γνωστή προς όλους.

Εντός της διαδικτυακής ομάδας, τα έργα των παιδιών θα χωρίζονται σε ετικέτες ανάλογα με το μήνυμα που επιθυμούν να δηλώσουν. Οι ετικέτες αυτές ήταν: α) αισθάνομαι, β) αλήθεια, γ) επιθυμώ. Οι ετικέτες αυτές προέκυψαν έπειτα από συζητήσεις του ερευνητή με τους μαθητές δεν και δεν αποτέλεσαν μια αυθαίρετη επιλογή κατανομής των έργων. Όλα τα μέλη της ομάδας δικαιούνταν να εμπλουτίσουν τις ετικέτες κατά την εξέλιξη της δράσης. Επόμενο χαρακτηριστικό είναι πως όλα τα έργα ανεξαιρέτως θα φέρουν ετικέτα τοποθεσίας προκειμένου να δημιουργηθούν αρκετά στοιχεία με σκοπό την επιτήρηση και την άντληση πλούσιων πληροφοριών από την πλευρά των καθηγητών οι οποίοι μέσα από τη συλλογή των πληροφοριών μπορούν να ενδυναμώσουν τη ψυχολογία των μαθητών τους με διακριτικότητα και πλήρη εχεμύθεια.

Η έννοια της επιτήρησης φαίνεται ότι συνέβαλε θετικά στη σχέση των μαθητών με τους καθηγητές τους, ενώ αποτέλεσε και μια μορφή αμφίδρομης επικοινωνίας. Μέσα από την επιτήρηση και την παρακολούθηση των αναρτήσεων, οι καθηγητές ενημερώνονται για τον τρόπο προσέγγισης των παιδιών από συναδέλφους τους προωθώντας έτσι ευκαιρία για προσωπική αυτοκριτική και βελτίωση του εαυτού.

Τελευταίο εξελικτικό βήμα αποτέλεσε το γεγονός ότι το υλικό που αναρτήθηκε στη διαδικτυακή ομάδα ανατροφοδοτούνταν και αναπλάθονταν συνεχώς από τα υπόλοιπα μέλη μέσω της επιτήρησης. Η καλλιτεχνική αυτή δράση επιδιώκεται να

προλάβει και να αντιμετωπίσει πιθανές εκτροχιασμένες και αδύναμες σχέσεις που εμφανίζονται εντός των σχολικών μονάδων μεταξύ των σημαντικών παραγόντων, μαθητών και καθηγητών.

Σημαντικό κρίνεται να αναφερθεί σχετικά με τις μαζικές αναρτήσεις ότι οι μαθητές που είχαν αποκτήσει ρόλο διαχειριστή, εάν είχαν τους κωδικούς της σελίδας, προκειμένου να μην αποκαλυφθεί η ταυτότητά τους, είχαν τη δυνατότητα να προγραμματίσουν τον χρόνο που θα κοινοποιηθεί η ανάρτηση που επιθυμούσαν. Όλες οι κοινοποιήσεις πραγματοποιούνταν αργά το απόγευμα προς βραδινές ώρες με σκοπό να υπάρχει χρόνος να προσθέσει υλικό όποιος επιθυμεί χωρίς κάποια υποψία σχετικά με την ταυτότητά του.

## ΑΝΑΛΥΣΗ

### ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν ακολούθησαν μια ημιδομημένη μορφή προκειμένου να επιτραπεί και να ενθαρρυνθεί η ελεύθερη έκφραση των συνεντευξιαζόμενων διατηρώντας όμως τη γενική καθοδήγηση των καταλόγων των ερωτήσεων του ερευνητή. Η πρακτική αυτή συνέβαλε σημαντικά στη δημιουργία οικείου κλίματος ανάμεσα στον ερευνητή και να επιλεγμένα δείγματα των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, υλοποιήθηκαν έντεκα (11) ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Τα χαρακτηριστικά των ενήλικων δειγμάτων είναι ότι κυμαίνονται ανάμεσα στις ηλικίες 36 έως 59 ετών. Από τα πέντε δείγματα, οι τέσσερις είναι άνδρες και η μια γυναίκα. Όλοι ανήκουν στο διδακτικό προσωπικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Πέλλας, ενώ οι τρεις εκτελούν συγχρόνως και χρέη διευθυντή.

Τα μέλη που συγκρότησαν την ομάδα των ανήλικων συνεντευξιαζόμενων χωρίζονται σε τρία αγόρια και τρία κορίτσια ηλικιών 13- 15 ετών. Πρόκειται για μαθητές γυμνασίου που φοιτούν εντός του νομού Πέλλας. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να επισημανθεί ότι για τις συνεντεύξεις των ανηλίκων είχαν ενημερωθεί οι γονείς/κηδεμόνες τους με ενυπόγραφη συναίνεση έπειτα από αναλυτική ενημέρωσή τους σχετικά με το ερευνητικό πεδίο. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι, ενήλικοι και ανήλικοι, έχουν ελληνική καταγωγή.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον χώρο της βιβλιοθήκης των σχολικών μονάδων σε προσωπικό επίπεδο και με δεδομένη την πλήρη εχεμύθεια. Η επιλογή του χώρου έγινε με το κριτήριο της απομόνωσης από καταστάσεις που θα αποσπούσαν την προσοχή του συνεντευξιαζόμενου. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν με την χρήση της ηχογράφησης μέσω του κινητού τηλεφώνου και με προέκταση ειδικού μικρόφωνου. Σημαντικές αποδείχθηκαν και οι προσωπικές σημειώσεις του ερευνητή σχετικά με στοιχεία που δε θα μπορούσαν να παρουσιαστούν μέσα από τις ηχογραφήσεις.

Ξεκινώντας τη διαδικασία της συνέντευξης, οι συνεντευξιαζόμενοι είχαν χρόνο να εξοικειωθούν με την κατάσταση, συνήθως διαρκούσε 5-6 λεπτά, και έπειτα άρχιζε η ηχογράφηση. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης διαρκούσε από 32 έως 48 λεπτά. Οι μεγαλύτεροι χρόνοι παρατηρούνται στους ενήλικους. Τα ανήλικα δείγματα εμφάνιζαν την ανάγκη για διάλειμμα έπειτα από μισή ώρα. Σε κάθε περίπτωση, τα δείγματα ήταν

ενημερωμένα πως η διαδικασία της συνέντευξης μπορούσε να διακοπεί ανά πάσα στιγμή, κάτι που τελικά δεν χρειάστηκε να πραγματοποιηθεί.

Αναλύοντας τα αποτελέσματα και τους ισχυρισμούς που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των ενήλικων δειγμάτων προκύπτουν αρκετές διαφοροποιήσεις που ευθύνονται κυρίως στον χρόνο τριβής που ο κάθε διδάσκων αφιερώνει στο εκάστοτε σχολείο, αλλά και στη συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων μεταξύ τους και με τους γονείς/ κηδεμόνες των παιδιών.

Σχετικά με την έννοια του σχολικού εκφοβισμού, όλοι οι ενήλικοι συνεντευξιζόμενοι φάνηκε να κατανοούν επαρκώς τον όρο αναφέροντας διάφορες μορφές με τις οποίες πιθανό να εκφραστεί εντός του σχολικού συγκειμένου. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία διδάσκοντες προέβαλαν το φαινόμενο ως «υπερβολή των νεότερων εκπαιδευτικών». Σε κάθε ηλικιακή περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί στάθηκαν στο γεγονός ότι πρόκειται για ένα φαινόμενο με όχι μεγάλη συχνότητα στα σχολεία στα οποία διδάσκουν. Μάλιστα, απέδωσαν τον ισχυρισμό τους στο γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες που διδάσκουν βρίσκονται σε μικρές τοπικές κοινότητες που όλα τα παιδιά γνωρίζονται μεταξύ τους «από πάντα». Σημειώνεται μάλιστα ότι τα δείγματα στην ολότητά τους υποστηρίζουν ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εντοπίζεται κυρίως σε μεγάλα αστικά κέντρα που τα παιδιά είναι κυρίως άγνωστα μεταξύ τους.

Οι διαφοροποιήσεις στους ισχυρισμούς των συνεντευξιζόμενων εντοπίστηκαν στα ζητήματα της εμπιστοσύνης των παιδιών απέναντι στο πρόσωπο των καθηγητών. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση αν οι μαθητές αποζητούν τη βοήθεια των γονέων ή των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, οι συνεντευξιζόμενοι τάχθηκαν σε δύο πλευρές. Τα τρία από τα πέντε δείγματα υποστήριξαν ότι υπάρχει εμπιστοσύνη των μαθητών προς το πρόσωπο των καθηγητών και πως οι ίδιοι οι μαθητές αποζητούν κυρίως τη βοήθεια του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας για τέτοιου είδους θέματα. Χαρακτηριστικά, ανέφεραν ότι «οι μαθητές προσεγγίζουν τους καθηγητές τους για να εκμυστηρευτούν προβληματισμούς και δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν λόγω της κακής συμπεριφοράς συμμαθητών προς το πρόσωπό τους. Αναζητούν μέσα από εμάς λύση στο πρόβλημά τους και απόδοση της δικαιοσύνης.». Ένα δείγμα, εμφανίζοντας αυστηρή και απόμακρη στάση, ανέφερε ότι οι μαθητές επιλέγουν να εμπιστευτούν τους γονείς τους για τέτοιου είδους

ζητήματα. Συγκεκριμένα, κατά τη συνέντευξή του ανέφερε ότι «αυτά είναι θέματα των γονέων και των παιδιών» δηλώνοντας ότι δουλειά των καθηγητών είναι να διδάσκουν τις γνώσεις γύρω από το αντικείμενό τους και να διατηρούν πειθαρχία στο σχολείο. Το ένα δείγμα παρουσιάστηκε περισσότερο διαλλακτικό αναφέροντας ότι μερικά παιδιά επιλέγουν τους καθηγητές οι οποίοι συχνά γίνονται μάρτυρες τέτοιων περιστατικών, ενώ άλλα προτιμούν να συζητούν με τους γονείς τους οι οποίοι με τη σειρά τους επιλύουν τα ζητήματα αυτά συζητώντας τα με τους γονείς των άλλων μαθητών.

Ως προς το προφίλ του θύτη και του θύματος, οι συνεντευξιαζόμενοι φάνηκε να συμφωνούν σε γενικές γραμμές μεταξύ τους. Η στάση τους σε γενικές γραμμές φάνηκε προκατειλημμένη μια και συχνά απέδωσαν κοινά εμφανισιακά χαρακτηριστικά στα παιδιά που έχουν την τάση να γίνουν θύτες ή θύματα. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την εξωτερική εμφάνιση των μαθητών, οι καθηγητές παρουσιάστηκαν να τα κατηγοριοποιούν σε πιθανούς θύτες και πιθανά θύματα. Υποστήριξαν ότι οι καλοί μαθητές συχνά γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού και αποστασιοποιούνται διαφοροποιώντας τη θέση τους από την υπόλοιπη μάζα της τάξης. Ισχυρίστηκαν ότι κυρίως οι κακοί μαθητές γίνονται θύτες επηρεάζοντας το σύνολο της τάξης μέσα από πράξεις «μαγκιάς». Η μια εκπαιδευτικός ωστόσο ανέφερε ότι δεν είναι σπάνιο οι καλοί μαθητές να αποκτούν το ρόλο του θύτη που εκφοβίζει και περιθωριοποιεί τους αδύναμους.

Αναφέροντας την έννοια της επιτήρησης, όλοι ανεξαιρέτως οι συνεντευξιαζόμενοι της ενήλικης ομάδας θεώρησαν ότι πρόκειται για την επιτήρησή τους προς τα παιδιά στα διαλείμματα και στην ώρα των μαθημάτων. Ανέφεραν ότι οι καθηγητές σίγουρα επιτηρούν και παρακολουθούν τις πράξεις και τις συμπεριφορές που εμφανίζουν οι μαθητές τους ιδιαίτερα την ώρα του μαθήματος. Κανένα δείγμα δεν ανέφερε την επιτήρηση που ασκούν οι ίδιοι οι μαθητές προς τους καθηγητές τους. Στην αναφορά αυτού του γεγονότος από τον ερευνητή, οι τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δεν υφίσταται κάτι τέτοιο καθώς οι μαθητές είναι απορροφημένοι από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση «χωρίς να ασχολούνται με τους καθηγητές τους». Στον αντίποδα, οι δύο εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι αναμφίβολα και οι ίδιοι οι μαθητές ασκούν κριτική, θετική ή αρνητική, στις συμπεριφορές των καθηγητών τους μια και πολλές φορές «σχολιάζουν πράγματα που τους αρέσουν ή τους ενοχλούν». Στη θεματική ενότητα της επιτήρησης ανήκει και αυτή από την πλευρά των γονέων. Υπήρξε περίπτωση δείγματος που απέρριψε παντελώς μια τέτοια υπόθεση μια και «δεν πρέπει να ασχολούνται με

οτιδήποτε συμβαίνει εκτός του μαθήματος». Οι υπόλοιποι καθηγητές-συνεντευξιαζόμενοι αποδέχθηκαν την ιδέα επιτήρησης των γονέων προς το πρόσωπό τους θεωρώντας το αναμενόμενο διότι «όλοι οι γονείς ανησυχούν για την πορεία και τις συναναστροφές των παιδιών τους.». Μάλιστα, ένας εκ των ενηλίκων συνεντευξιαζόμενων χαρακτήρισε τους γονείς ως «τους πιο σκληρούς και αυστηρούς καθηγητές.

Περνώντας στη θεματική ενότητα του διαδικτύου, οι σχέσεις των καθηγητών μαζί του ήταν οι βασικές χωρίς να παρουσιάζεται κάποια εμβάθυνση. Οι τέσσερις το χρησιμοποιούν για την αναζήτηση πληροφοριών και την επικοινωνία μέσω των κοινωνικών δικτύων, ενώ ο ένας εξ αυτών αποφεύγει την προβολή του και την χρήση των κοινωνικών δικτύων φοβούμενος για την προσωπική του εικόνα προς τους μαθητές του. Παρόλα αυτά, όλοι οι καθηγητές προτρέπουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο με μέτρο και έλεγχο από τους γονείς τους. Ένας από τους καθηγητές, ο μεγαλύτερος ηλικιακά, παροτρύνει τους μαθητές του να μην χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης «λόγω των κινδύνων που παραμονεύουν».

Οι συνεντευξιαζόμενοι που διατηρούν προσωπικά προφίλ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης διατηρούν κοινωνικές επαφές με ομάδες συναδέλφων τους ή με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους. Δύο εκ των τεσσάρων που διατηρούν προφίλ στα κοινωνικά δίκτυα έχουν «ως φίλους» τους μαθητές τους και συχνά επικοινωνούν μαζί τους εκτός του σχολικού ωραρίου όταν οι ίδιοι οι μαθητές το επιδιώκουν. Οι άλλοι δύο απορρίπτουν αιτήματα φιλίας μαθητών τους με σκοπό να προστατέψουν την προσωπική τους ζωή. Και οι τέσσερις εκ των πέντε συνεντευξιαζόμενων διατηρούν προφίλ στο Facebook, ενώ οι δύο νεότεροι διατηρούν προφίλ και στην πλατφόρμα του Instagram. Τα δείγματα, μέσω της συνέντευξης, δηλώνουν ότι δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο στα κοινωνικά δίκτυα ημερησίως χωρίς όμως να αποκαλύπτουν συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια. Η επικοινωνία που πιθανό να δημιουργείται με τους μαθητές τους εστιάζεται κυρίως σε ζητήματα εργασιών ή σε θέματα γύρω από το σχολικό πρόγραμμα/ ωράριο.

Έπειτα από τις πληροφορίες που προέκυψαν, η συνέντευξη με τα ενήλικα μέλη προχώρησε στην επιτήρηση που εντοπίζεται μέσα στο διαδίκτυο. Κανένα δείγμα δε δήλωσε πως προχωρά σε σχολιασμό των αναρτήσεων των μαθητών τους κρατώντας αποστάσεις. Σχετικά με τη δήλωση της προσωπικής ταυτότητας εντός του διαδικτύου,



οι τρεις εκ των τεσσάρων που διατηρούν προφίλ τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ανέφερε ότι δεν έχει πρόβλημα να κοινοποιεί φωτογραφίες ή πληροφορίες. Παρόλα αυτά, προσπαθούν να οριοθετήσουν τις επιλογές των αναρτήσεών τους προκειμένου να αποφύγουν σχόλια εντός και εκτός της διαδικτυακής πλατφόρμας. Συγκεκριμένα, μέσα από τις αναρτήσεις τους επιλέγουν να περνούν ευχάριστα μηνύματα για πολιτιστικά δρώμενα της περιοχής. Οι καθηγητές που επιλέγουν να απορρίψουν αιτήματα φιλίας των μαθητών τους φάνηκε να αποδέχονται αυτά των γονέων/ κηδεμόνων των παιδιών. Το γεγονός αυτό είναι κάτι που όπως δήλωσε ένα δείγμα «είναι αρκετά μεγάλο άγχος η επιτήρηση των γονέων στα κοινωνικά δίκτυα. Ίσως περισσότερο με αγχώνει αυτή η επιτήρηση παρά η επιτήρηση εντός του σχολικού περιβάλλοντος». Το γεγονός της ελλιπούς ιδιωτικότητας στον χώρο του διαδικτύου πιέζει τους καθηγητές να φανερώνουν ένα θετικό πρόσωπο αναφοράς τόσο στους ίδιους τους μαθητές, όσο και στους γονείς/ κηδεμόνες τους.

Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι χρησιμοποιούν το ψηφιακό περιβάλλον προκειμένου να μάθουν πληροφορίες για άτομα του κοντινού τους περιβάλλον, κυρίως για συναδέλφους. Σε γενικές γραμμές, κανείς δεν ισχυρίστηκε ότι αναζητά πληροφορίες για τους μαθητές του μέσα από το διαδίκτυο, ενώ οι δύο αναζητούν πληροφορίες για τους γονείς/ κηδεμόνες κάποιων παιδιών όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο.

Ως προς τα αποτελέσματα και τους ισχυρισμούς που διεξήχθησαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τα ανήλικα μέλη, εξακολουθούν να προκύπτουν τόσο πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ τους, αλλά και με τους ισχυρισμούς των ενηλίκων, όσο και διαφοροποιήσεις και εναλλακτικές σκέψεις σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Τα ανήλικα μέλη που συνέβαλαν στη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας φοιτούσαν στην εκάστοτε σχολική μονάδα από την αρχή του σχολικού έτους κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να γνωρίζουν επαρκώς τους συμμαθητές τους και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους συμμαθητές τους. Καταγράφοντας τις κοινωνικές σχέσεις, φανερώνεται ότι όλοι οι μαθητές στις τάξεις τους έχουν εκλεγμένο συμβούλιο με άτομα σε διάφορες αρμοδιότητες (πρόεδρος, ταμίας, γραμματέας). Όλοι οι μαθητές κατέληξαν στον ισχυρισμό ότι σε αυτές τις θέσεις βρέθηκαν οι δημοφιλείς μαθητές που «έχουν πολλά παιδιά να τους θαυμάζουν» όπως ανέφερε μια μαθήτρια-

συνεντευξιαζόμενη. Εμφανείς διαφοροποιήσεις προέκυψαν στις επαφές του κάθε δείγματος με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Δύο δείγματα ανήκαν στη δημοφιλή ομάδα της τάξης που διατηρούν μεγάλες παρέες, δύο συνεντευξιαζόμενοι βρισκόντουσαν στην αντίπερα όχθη με λίγες παρέες και δυσκολίες στη σύναψη φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους, ενώ οι υπόλοιποι δύο διατηρούσαν ουδέτερη στάση με συγκεκριμένους φίλους και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Όλοι κατέληξαν ότι το σχολείο αποτελεί έναν βασικό φορέα κοινωνικοποίησης που ενθαρρύνει και δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις. Παρόλα αυτά, αξιοσημείωτο παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση ενός μαθητή με χαμηλό κοινωνικό προφίλ ο οποίος ενώ αναγνωρίζει την αξία του σχολείου σε ζητήματα κοινωνικοποίησης, αποφεύγει να συμμετέχει στις δράσεις που οργανώνονται και προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή του στην ολομέλεια της τάξης. Χαρακτηριστικά, ο μαθητής αυτός ανέφερε ότι «το σχολείο μας βοηθάει να κάνουμε παρέες, αλλά εγώ δε θέλω να πηγαίνω μαζί τους και να συμμετέχω στις εκδρομές».

Στις σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους εντοπίζονται διαφοροποιήσεις. Από τα έξι δείγματα που μελετήθηκαν, οι τέσσερις φάνηκε να συμφωνούν ότι εμπιστεύονται τους καθηγητές τους και μοιράζονται μαζί τους προβληματισμούς και σκέψεις. Σημαντική αναφορά είναι ότι δεν έχουν την ίδια σχέση με κάθε καθηγητή τους και πως υπάρχει συγκεκριμένο προφίλ στη συμπεριφορά των καθηγητών που τους εμπνέει εμπιστοσύνη και διάθεση να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Τα δύο άλλα δείγματα στάθηκαν αρνητική στην ιδέα να εμπιστευτούν τους καθηγητές τους προβάλλοντας δισταγμό και αισθήματα «ντροπής» σύμφωνα με δική τους αναφορά. Όσον αφορά τη φοίτηση των παιδιών με τους φίλους τους σε ίδιο τμήμα, κάποιοι μαθητές είπαν ότι όλοι οι μαθητές του τμήματος είναι φίλοι, άλλοι ανέφεραν ότι έχουν λίγους φίλους μέσα στο τμήμα και άλλους φίλους σε άλλα τμήματα, ενώ ορισμένοι μαθητές- συνεντευξιαζόμενοι μοιράστηκαν το γεγονός ότι δεν έχουν κάποιον φίλο εντός του τμήματος ή ακόμη και εντός της σχολικής μονάδας στην οποία φοιτούν.

Στο άκουσμα της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού, όλοι οι μαθητές κατανόησαν για ποιο φαινόμενο πρόκειται και υπήρξε μια ιδεοθύελλα σχετικά με τις διάφορες μορφές με τις οποίες πιθανό να εμφανίζεται. Επίσης, φάνηκε όλοι οι μαθητές να διατηρούν μια υπερβολική στάση απέναντι στην έννοια και να περιγράφουν ότι συνέχεια συμβαίνει αυτό είτε στους ίδιους, είτε σε άλλους συμμαθητές τους. Μάλιστα,

οι δύο υποστήριξαν ότι τα παιδιά- θύτες δεν αναφέρουν τα περιστατικά στους γονείς τους, αλλά ούτε και στους καθηγητές τους φοβούμενοι για τις αντιδράσεις που θα προκύψουν. Συνέχισαν, αναφέροντας ότι μοιράζονται το περιστατικό με τους συμμαθητές τους «για να παριστάνουν τους μάγκες και τους δυνατούς» εάν πρόκειται για αγόρια θύτες. Στην περίπτωση της ενδοσχολικής βίας ανάμεσα σε κορίτσια, ένα δείγμα ανέφερε ότι τα πράγματα είναι διαφορετικά καθώς δημιουργείται ένα πλαίσιο κακόβουλου σχολιασμού προς το θύμα με σκοπό να το βλάψουν και να το περιθωριοποιήσουν στιγματίζοντάς το. Τα παιδιά-θύματα, όπως φανερώθηκε μέσω των ισχυρισμών τεσσάρων παιδιών, κάποιες φορές εμπιστεύονται ορισμένους καθηγητές για να τους βοηθήσουν, ενώ σπανιότερα μοιράζονται τα περιστατικά με τους γονείς τους για να βελτιώσουν την κατάσταση. Ωστόσο, τα δείγματα ανέφεραν ότι αν κάποιο παιδί φτάσει σε σημείο να απευθυνθεί στους γονείς του, σημαίνει ότι η σχολική του καθημερινότητα έχει γίνει πολύ δύσκολη. Συνεπώς, οι μαθητές-συνεντευξιζόμενοι παρουσίασαν ως αναπόφευκτη ακραία επιλογή την κοινοποίηση του γεγονότος στους σημαντικούς ενήλικες.

Ως προς την σκιαγράφηση του προφίλ του θύτη, οι περισσότεροι μαθητές κατέληξαν στον ισχυρισμό ότι πρόκειται για τα πολύ δυνατά παιδιά που «θέλουν να είναι μάγκες και φοβούνται να φανούν καλά παιδιά». Κατά κύριο λόγο, παρουσίασαν τους θύτες ως αδύναμους μαθητές με πολλούς φίλους και ισχυρές προσωπικότητες. Μία μαθήτρια ανέφερε ότι πολλές φορές οι θύτες είναι καλοί μαθητές που περιθωριοποιούν τους υπόλοιπους επειδή τους αντιλαμβάνονται ως κατώτερους και ότι «δεν χωράνε στην παρέα των δυνατών.». Φάνηκαν διαλλακτικοί σχετικά με το προφίλ του θύματος και τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις. Το ίδιο ίσχυσε και την περίπτωση των παιδιών θυμάτων. Οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι περιέγραψαν τα παιδιά-θύματα ως άτομα με πολύ καλές επιδόσεις στο σχολείο που δεν έχουν φίλους και μένουν συνέχεια μόνα τους στην τάξη. Κάποιοι όμως προέβαλαν και την αντίθετη περίπτωση, δηλαδή ότι τα θύματα μπορεί να είναι πολύ αδύναμοι μαθητές και να τους απομονώνουν λόγω αυτής της αδυναμίας στην εμφάνιση και στις επιδόσεις τους στο σχολείο.

Όλοι οι ανήλικοι φάνηκε να αντιλαμβάνονται την επιτήρηση που τους ασκεί ο φορέας του σχολείου εντός του σχολικού ωραρίου και πως ορισμένες φορές η επιτήρηση είναι περισσότερο πιεστική από όσο θα επιθυμούσαν. Την επιτήρηση την οποία δέχονται από τους καθηγητές τους την απέδωσαν σε ενδιαφέρον και πρόθεση να

αποφευχθούν δυσμενείς συνθήκες που θα έθεταν τους ίδιους σε κίνδυνο. Η πίεση συνήθως προκύπτει σε ζητήματα πειθαρχίας και τήρησης των κανόνων εντός της σχολικής αίθουσας στη διάρκεια των μαθημάτων. Όσον αφορά στην επιτήρηση των ίδιων των μαθητών, ο ισχυρισμός που φανερώθηκε αποδεικνύει ότι κανένας συνεντευξιαζόμενος δεν αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να επιτηρεί τον καθηγητή του και απέδωσε την όποια προσπάθεια προσέγγισης σε κοινωνικό ενδιαφέρον.

Προχωρώντας τη συνέντευξη στο στάδιο της επαφής των μαθητών με το διαδίκτυο παρουσιάστηκε ότι όλοι ανεξαιρέτως το χρησιμοποιούσαν σε καθημερινή βάση κυρίως για ψυχαγωγία παρόλο που οι καθηγητές τους προσπαθούν να κινήσουν το ενδιαφέρον τους προς την αναζήτηση πληροφοριών.

Οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών μέσω του διαδικτύου ήταν ενεργές. Οι πέντε από τους έξι ανήλικους συνεντευξιαζόμενους διατηρούσαν προφίλ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης τονίζοντας ότι σχεδόν όλοι οι συμμαθητές τους κάνουν το ίδιο και πως μπορούν έτσι να έρχονται σε επαφή οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσουν. Και οι πέντε είχαν λογαριασμό στο Instagram, ενώ οι τρεις είχαν και στο Facebook. Ο ένας μαθητής από τους έξι δεν είχε κανέναν λογαριασμό στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης απορρίπτοντάς του και τονίζοντας ότι χρησιμοποιεί το διαδίκτυο για παιχνίδια. Σε κάθε περίπτωση, όλοι οι μαθητές περιέγραψαν ότι αφιερώνουν μεγάλο μέρος της ημέρας τους στην χρήση του διαδικτύου ακόμα και ταυτόχρονα με άλλες ασχολίες τους, όπως η σχολική μελέτη. Η επικοινωνία των μαθητών μέσω των κοινωνικών δικτύων δεν περιορίζεται στην μεταξύ τους επικοινωνία. Τρεις μαθητές ανέφεραν ότι κάποιες φορές επικοινωνούν και με τους καθηγητές τους για τις σχολικές εργασίες ή για άλλες απορίες που πιθανό να προκύψουν για το σχολικό πρόγραμμα.

Οι πέντε συνεντευξιαζόμενοι που διατηρούν λογαριασμό στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης φανέρωσαν ότι τα στοιχεία που δηλώνουν είναι αληθή εκτός από δύο παιδιά που αποκάλυψαν ότι το στοιχείο της ηλικίας που συνηθίζουν να δηλώνουν ένα έως δύο χρόνια μεγαλύτεροι προκειμένου να μην απορριφθούν από το σύστημα της πλατφόρμας.

Εφόσον οι ίδιοι είναι συνδεδεμένοι με κάποιους από τους καθηγητές τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, δηλώνουν ότι δεν ανησυχούν για το γεγονός ότι οι καθηγητές γίνονται γνώστες του περιεχομένου που αναρτούν. Τονίζουν άλλωστε ότι και οι ίδιοι οι γονείς/ κηδεμόνες τους είναι ενήμεροι για την ύπαρξη αυτού του

λογαριασμού. Σε γενικές γραμμές δεν φάνηκε να ανησυχούν για το γεγονός ότι οι ενήλικοι γίνονται θεατές όσων αναρτούν και πως αυτό συμβαίνει σε κάθε συμμαθητή τους μια και είναι ελάχιστοι όσοι δεν έχουν λογαριασμό στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Τα δείγματα φαίνεται να κοινοποιούν στο προφίλ τους τραγούδια και φωτογραφίες κυρίως με παρέες και σπανιότερα αποκλειστικά με τον εαυτό τους. Σε γενικές γραμμές αναγνωρίζουν ότι η ιδιωτικότητα εντός του διαδικτύου είναι ένας όρος που δεν υφίσταται για αυτό και ακολουθούν μια απορριπτική στάση σε όσους ανεπιθύμητους αγνώστους προσπαθούν να συνδεθούν μαζί τους διαδικτυακά. Η ύπαρξη των γονέων/ κηδεμόνων όλων των δειγμάτων που συνέβαλαν στην έρευνα αποτελεί έναν σημαντικό φορέα επιτήρησής τους εντός της εκάστοτε πλατφόρμας που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν και να προβάλλουν τον εαυτό τους.

Τέλος, οι συνεντευξιαζόμενοι παραδέχονται ότι συχνά χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να αναζητήσουν πληροφορίες για συμμαθητές τους και κυρίως για τους καθηγητές τους. Οι πληροφορίες αυτές αφορούν κυρίως στην προσωπική ζωή των διδασκόντων, στην ηλικία τους και στον τόπο καταγωγής τους.

## ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ

Η ενδοσχολική βία αποτελεί μια από τις σημαντικότερες μορφές κοινωνικού ελλείμματος που μπορεί να παρουσιάσει μια ομάδα ανηλίκων. Δημιουργεί αίσθημα κοινωνικής ανισότητας, αποκλεισμού και ματαίωσης των ατομικών προσδοκιών των παιδιών- θυμάτων εντός και εκτός της σχολικής μονάδας. Τα γεγονότα που βιώνει το θύμα της ενδοσχολικής βίας απαντώνται σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του μέσω της αδυναμίας και της ανασφάλειας του παιδιού να υποστηρίξει τη θέση του, ενώ μπορούν εύκολα να γίνουν αντιληπτές μέσα από τις διάφορες μορφές έκφρασης τις οποίες επιλέγει κάθε παιδί για να εξωτερικεύσει τις σκέψεις και τις ιδέες του. Ανάγοντας το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, παρατηρείται ότι σχετίζεται άμεσα με την ενήλικη εγκληματικότητα, εκ μέρους των θυτών, αλλά και με την παθητική ανοχή της βίας όλων των μαρτύρων.

Οι λόγοι που πιθανό να ωθήσουν ένα παιδί να συμπεριφερθεί βίαια και επιθετικά προς έναν συμμαθητή του για μεγάλο χρονικό διάστημα ποικίλουν. Ενδέχεται ο θύτης να έχει βιώσει ανάλογη συμπεριφορά από άλλο παιδί και έτσι να τη αναπαράγει αμυνόμενο σε κάποια επανάληψή του. Συχνότερα βέβαια, το παιδί- θύτης προέρχεται από οικογενειακό περιβάλλον το οποίο βρίσκεται αποστασιοποιημένο, αν δεν στέκεται βίαιο, απέναντι στο παιδί.

Στον αντίποδα, τα παιδιά- θύματα μπορεί να προέρχονται από διάφορα κοινωνικά- οικονομικά στρώματα. Χαρακτηριστικό είναι πως τα θύματα έχουν κάποιο στοιχείο που τα διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα.

Ενδιάμεσα των δύο ενεργών παραγόντων, βρίσκονται οι μάρτυρες που φαίνεται να στέκονται αμέτοχοι και να παρατηρούν παθητικά όσα διαδραματίζονται. Τις περισσότερες φορές, τα παιδιά αυτά διστάζουν να υποστηρίξουν το θύμα φοβούμενοι ότι θα στιγματιστούν και ότι θα αντιμετωπίσουν τα ίδια προβλήματα. Δεν είναι απίθανο, όταν ο θύτης ανήκει στους δημοφιλείς μαθητές του σχολείου, οι παρατηρητές να θαυμάζουν τόσο πολύ το παιδί αυτό που να στηρίζουν τη συμπεριφορά του.

Μέσω της εικαστικής παρέμβασης και των στάσεων που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες, φαίνεται ότι όλοι καταδικάζουν φαινόμενα της ενδοσχολικής βίας προτρέποντας να εξαλειφθεί κάθε μορφή κοινωνικής απομόνωσης και περιθωριοποίησης. Τα έργα των συμμετεχόντων αναδεικνύουν πολλές φορές τη

ψυχοσύνθεση των μελών δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους καθηγητές- συμμετέχοντες να εμβαθύνουν στις σκέψεις των μαθητών.

Αναλύοντας το υλικό που αντλήθηκε από κάθε σχολική μονάδα όλων των τάξεων, προκύπτει ποικιλία των στάσεων και των αντιλήψεων που επιλέγει να εκφράσει ο κάθε μαθητής.

Η περίπτωση του γυμνασίου Πετριάς παρουσιάζει μια γενική συσχέτιση του όρου της ενδοσχολικής βίας με αυτόν της ειδικής αγωγής. Οι μαθητές φάνηκε να εμπλέκουν στις στιγματισμένες κοινωνικές ομάδες τα άτομα με κινητικές ή νοητικές αναπηρίες. Το γεγονός αυτό αποκαλύπτει την τάση της περιθωριοποίησης της διαφορετικότητας σε σωματικά ζητήματα. Τα έργα που δημιούργησαν, γραπτά και σχεδιαστικά, φανερώουν ξεκάθαρα το διαχωρισμό που δημιουργούν ανάμεσα στα άτομα με αναπηρίες και μη. Στην πλειονότητα των σχεδίων, ο διαχωρισμός αυτός δημιουργήθηκε με την χρήση γραμμής επάνω στη σελίδα τους που την τέμνει σε δύο ίσα μέρη και προβάλλει την υποστήριξη που οφείλει ο κάθε άνθρωπος να προσφέρει σε αυτούς που παρουσιάζουν κάποια αναπηρία.

Επόμενη σε συχνότητα διαφοροποίηση που πραγματοποιούν τα παιδιά, είναι οι φυλετικές και θρησκευτικές διακρίσεις. Η τάση του στιγματισμού κάθε διαφοροποίησης παραμένει έκδηλη στα έργα των μαθητών. Οι κυριότερες ομάδες που φαίνεται να εμπλέκονται στη θυματοποίηση είναι οι έγχρωμες φυλές και οι μουσουλμανικές θρησκευτικές πεποιθήσεις.

Δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις που τα παιδιά δημιούργησαν έργα αναδεικνύοντας τον στιγματισμό των ατόμων με διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις. Ακόμα μια φορά, οι μαθητές αποδεικνύουν ότι θύματα ενδοσχολικής βίας στέκονται άτομα που διαφοροποιούνται τόσο σε ζητήματα κινητικής ή νοητικής λειτουργικότητας, όσο και ζητήματα φυλετικών, θρησκευτικών και σεξουαλικών προτιμήσεων.

Γεγονός αποτελεί ότι μεγάλο μέρος των έργων των παιδιών συμπεριλαμβάνει έναν διαχωρισμό της σελίδας στην οποία εκφράστηκαν. Η σελίδα παρουσιάζει τη θετική πλευρά των καταστάσεων, ενώ στην άλλη πλευρά του διαχωρισμού περιγράφει μια αρνητική κατάσταση με δυσκολίες και απομόνωση. Η επιλογή των παιδιών να παρουσιάσουν με αυτόν τον τρόπο τις δύο πλευρές των καταστάσεων πιθανό να αποκαλύπτει τον τρόπο που τα ίδια βιώνουν την καθημερινότητά τους και πώς θα

επιθυμούσαν να την εξελίξουν μέσω πρακτικών που θεωρούν ότι θα ανανέωνε την εικόνα τους.

Αξιοσημείωτο περιστατικό είναι ότι κατά τη διάρκεια της δράσης υπήρχαν έντονες συναισθηματικές εκρήξεις των μαθητών με αποφυγή να εργαστούν στη θεματική ή ακόμα και έντονες συγκινήσεις λόγω προσωπικών τους εμπειριών. Στη συνέχεια, οι μαθητές αυτοί φάνηκε να αισθάνονται ασφάλεια να εκφραστούν ελεύθερα στη ψηφιακή ομάδα λόγω της ανωνυμίας τους. Εξέφρασαν μάλιστα ότι νιώθουν προστατευμένοι να αναρτούν υλικό, σκέψεις, ιδέες και απόψεις δίχως να δηλώνουν την επωνυμία τους. Η προστασία απέναντι σε περιστατικά λογοκρισίας κυριάρχησε και αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα και κίνητρο εκούσιας συμμετοχής στη δράση. Ακόμα και οι μαθητές που στάθηκαν επιφυλακτικοί στην εμπλοκή τους με τη δράση, αναθεώρησαν μόλις ενημερώθηκαν για τις ανώνυμες αναρτήσεις και την απαγόρευση της λογοκρισίας.

Τα έργα που δημιουργήθηκαν από τους μαθητές χαρακτηρίστηκαν με διάφορες ετικέτες στην ανάρτηση με βάση το περιεχόμενό τους. Στις ετικέτες αυτές εντοπίζονται οι όροι: βοήθεια, αισθάνομαι, κείμενο, θρησκευτικός και φυλετικός αποκλεισμός, ΑΜΕΑ, Πετριά, guide, επιθυμώ, απομόνωση, key, βία, αλήθεια. Οι ετικέτες αυτές προέκυψαν έπειτα από συζήτηση του ερευνητή με τους μαθητές

Αρκετά παιδιά δημιούργησαν με ευχαρίστηση τα έργα τους, ωστόσο η έλλειψη εξοικείωσης με τον χώρο του διαδικτύου και την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή τα ώθησε να ζητήσουν τη βοήθεια του ερευνητή προς την κοινοποίηση των εκφραστικών τους μέσων. Η βοήθεια που προσφέρθηκε ήταν τα έργα τους να κοινοποιηθούν με λογαριασμό καθηγητών ή συμμαθητών τους. Σε άλλη περίπτωση, δόθηκαν στους μαθητές τα στοιχεία λογαριασμού ενός από τους διαχειριστές καθώς δεν επιθυμούσαν να δημιουργήσουν νέο προφίλ στο Facebook.

Στη διάρκεια της εικαστικής δράσης, οι συμμετέχοντες φάνηκε να αναδιαμορφώνουν τις οπτικές αναπαραστάσεις τους γύρω από τη θεματική ενότητα σε πιο αισιόδοξη προσέγγιση λόγω της τριβής και της ανώνυμης αλληλεπίδρασής τους με άλλους μαθητές του νομού Πέλλας.

Τέλος, είναι εύκολα αντιληπτό ότι οι μαθητές συνδέουν την ενδοσχολική βία με τον όρο “bullying” όπως αυτός προβάλλεται μέσα από τα Μ.Μ.Ε. μια και τα σχέδια και τα κείμενά τους ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με όσα παρουσιάζονται στα Μ.Μ.Ε..



Προχωρώντας στα αποτελέσματα που αντλήθηκαν από τη συμμετοχή των μαθητών του γυμνασίου Προμάχων στην εικαστική δράση, προκύπτουν πανομοιότυπα ευρήματα με αυτά της Πετριάς. Στην πλειονότητα των έργων, υπάρχει μεγάλη ταύτιση της ενδοσχολικής βίας με τον τρόπο που προβάλλεται ο όρος “bullying” στα Μ.Μ.Ε., ενώ η έμφαση στη διαφορετικότητα των θυμάτων γίνεται αισθητή σε κάθε προσέγγιση.

Ωστόσο, οι μαθητές του γυμνασίου Προμάχων, φαίνεται να κατανοούν και να εμπλουτίζουν την προσέγγιση του θέματος με περισσότερες ιδέες και απόψεις. Πολλά έργα προβάλλουν την κατάσταση της σωματικής βίας που συμβαίνει εντός της σχολικής μονάδας, ενώ δεν είναι λίγα τα παιδιά που πλησιάζουν το θέμα από την ψυχολογική πίεση και βία που πιθανό να δέχεται το θύμα από τους «νταήδες» όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας μαθητής.

Στα σχέδιά των μαθητών εμφανίζεται επίσης το ζήτημα της εμφάνισης από την άποψη της «ομορφιάς» των κοριτσιών και της «αρρενωπότητας» των αγοριών. Τα παιδιά που διακρίνονται λόγω των εμφανών στοιχείων τους φαίνεται συχνά να περιθωριοποιούν άλλους μαθητές που παρουσιάζουν πιο ήπιες μορφές σε ζητήματα θηλυκότητας και αρρενωπότητας.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι στα έργα των μαθητών οι θύτες παρουσιάζονται μεγαλόσωμοι και με δυνατή όψη. Τα σχέδιά τους προβάλλουν τους θύτες να παραβιάζουν τα προσωπικά αντικείμενα των θυμάτων τους, να απαιτούν χρήματα ή ακόμα και φαγητό με την απειλή αιχμηρών αυτοσχέδιων αντικειμένων που προκαλούν τρόμο στους υπόλοιπους μαθητές που γίνονται παθητικοί μάρτυρες.

Ως προς τα ζητήματα της διαφορετικότητας, κυρίαρχο εύρημα αποτελεί το ζήτημα της παχυσαρκίας. Οι μαθητές αναδεικνύουν ως θύματα τους μαθητές με παχυσαρκία που γίνονται στόχος της «ομάδας των νταήδων». Η προσέγγιση αυτή αποτελεί νέο εύρημα μια και στο γυμνάσιο της Πετριάς δεν υπήρξε καμία σχετική αναφορά.

Από το γυμνάσιο Προμάχων, προέκυψε ένα ιδιαίτερο εύρημα προσωπικής εμπειρίας ενός μαθητή με διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις. Ο μαθητής σχεδίασε τον εαυτό του με απομονωμένη θέση και στο περιθώριο του σχολείου καταγγέλλοντας έτσι την ομοφοβία που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητά του από το υπόλοιπο σύνολο της σχολικής κοινότητας.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το γυμνάσιο της Φούστανης, προβάλλονται πολλά κοινά σημεία σχολικού εκφοβισμού με αυτά που αναλύθηκαν από τις δύο προαναφερθείσες σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μπορεί να έχουν βιώσει οι μαθητές είτε ως θύματα, είτε ως θύτες, ή ακόμα και ως μάρτυρες.

Για ακόμη μια φορά, οι μαθητές σε όλα τα έργα τους αποδίδουν την έννοια της ενδοσχολικής βίας με τον όρο “bullying” προσπαθώντας να προωθήσουν μήνυμα λήξης αυτού του φαινομένου. Προωθούν εικόνες βίαιων σκηνών τόσο σε σωματικό, όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο, ενώ δεν πραγματοποιείται καμία νύξη στη σεξουαλική βία που μπορεί να εμφανιστεί σε αυτό το μικρο- επίπεδο της κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, κανένα έργο μαθητή δεν παρουσιάζει σκηνές σεξουαλικού εκφοβισμού ή σκηνές που να εμφανίζουν εκφοβισμό λόγω σεξουαλικών προτιμήσεων.

Χαρακτηριστικό είναι ότι σε γενικές γραμμές οι μαθητές χρησιμοποίησαν ως βάση για το έργο τους την ψυχολογική βία που εμφανίζεται με μορφή κοινωνικού αποκλεισμού και πλήρους απομόνωσης και περιθωριοποίησης ή με τη μορφή λεκτικών επιθέσεων και ακατάλληλης φρασεολογίας. Οι λόγοι που οι μαθητές επέλεξαν να επικεντρωθούν στη ψυχολογική και λεκτική βία δεν φανερώνονται σε κάποιο έργο ή σε συμπεριφορές που πιθανό να παρατηρήθηκαν κατά την επαφή του ερευνητή με τους μαθητές.

Οι μαθητές προέβαλαν τα θύματα της ενδοσχολικής βίας ως μαθητές με διαφοροποιήσεις από το κοινωνικό σύνολο, ενώ μέσω των έργων τους επισήμαναν κυρίως την απόχρωση του δέρματος και τις εθνικές/ θρησκευτικές μειονότητες. Οι σκηνές αποτυπώνουν κυρίως μια ομάδα «δυνατών» να επιτίθεται λεκτικά και με απρεπείς χειρονομίες στον μαθητή που ανήκει σε κάποια εθνική ή θρησκευτική μειονότητα.

Πέρα από τις μορφές επιθέσεων που οι μαθητές επιλέγουν να προωθήσουν, εμφανίζεται και η εκμετάλλευση των οικονομικών πόρων που ενδεχομένως να κρατούν τα θύματα. Οι θύτες φαίνεται να ασκούν πίεση στα θύματά τους για να τους δώσουν τα χρήματα ή και το φαγητό τους απειλώντας τους ταυτόχρονα να μην αναφέρουν σε κανέναν απολύτως το περιστατικό.

Τελευταία, αλλά σημαντική και όχι συχνή αναφορά των παιδιών είναι η παρουσίαση του διαδικτυακού εκφοβισμού που προκύπτει ανάμεσα στα μέλη της

σχολικής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, έργα δύο μαθητών περιγράφουν ότι στην πλατφόρμα του Instagram υπάρχουν μαθητές- θύτες που παρενοχλούν συμμαθητές τους μέσω μηνυμάτων και σχολίων εκθέτοντάς τους και στους υπόλοιπους. Το γεγονός αυτό παρουσιάζεται ως αντίκτυπο και στη σχολική ζωή του θύματος σε καθημερινή βάση επεκτείνοντας τον διαδικτυακό εκφοβισμό στην απτή σχολική πραγματικότητα.

Η περίπτωση του διαδικτυακού εκφοβισμού ανάμεσα σε μέλη της σχολικής κοινότητας εκδηλώνεται έντονα στο γυμνάσιο του Εξαπλάτανου. Μέσα από τα έργα των μαθητών αποκαλύπτεται ότι οι παρενοχλήσεις που προκύπτουν μέσα στον διαδικτυακό χώρο έχουν έντονη επιρροή και στην καθημερινή πραγματικότητα που διαδραματίζεται μέσα σε κάθε σχολική μονάδα.

Οι μαθητές φαίνεται να αντιλαμβάνονται την έννοια της ενδοσχολικής βίας ως παγκόσμιο φαινόμενο που δεν αφορά μόνο τις προσωπικές επαφές των ιδίων, αλλά εμφανίζεται με μεγάλη συχνότητα σε παγκοσμίως.

Για ακόμη μια φορά, ως θύματα της ενδοσχολικής βίας προβάλλονται, μέσω των έργων των μαθητών, παιδιά που εμφανίζουν διαφοροποιήσεις από την πλειοψηφία της σχολικής μονάδας. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αφορούν εθνικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις, απόχρωση του δέρματος του μαθητή και σωματική διάπλαση. Μαθητές με παχυσαρκία παρουσιάζονται ως υποψήφια θύματα και ως άτομα που δυσκολεύονται να υπερασπιστούν τον εαυτό τους απέναντι σε παρενοχλήσεις. Χαρακτηριστική προσθήκη σε αυτές τις διαφοροποιήσεις αποτελεί και οποιαδήποτε παραμόρφωση στους μαθητές. Οι αλλοιώσεις που ενδεχομένως να υπάρχουν στο πρόσωπο ή στο σώμα των μαθητών λόγω ατυχήματος ή εγγενούς χαρακτηριστικού εμφανίζονται ως πρόκληση για τους μαθητές- θύτες.

Έργα που αφορούσαν σε ξεκάθαρες σκηνές ενδοσχολικής βίας συχνά προέβαλαν ακραία περιστατικά, έως και θανατηφόρες πρακτικές των μαθητών- θυτών προς τα θύματά τους. Οι μαθητές δεν περιορίστηκαν σε θανατηφόρες σωματικές βίαιες πρακτικές, αλλά επεκτάθηκαν και στη ψυχολογική πίεση που πιθανό να βιώνει το θύμα και το οδηγεί σε αυτοκτονικές τάσεις.

Όλοι οι μαθητές προσπάθησαν να περάσουν μηνύματα λήξης αυτού του φαινομένου, ενώ έθιξαν και το ζήτημα της ανησυχίας των θυτών να μην αποκαλυφθούν και τιμωρηθούν. Πιο συγκεκριμένα, σε σχέδιο ενός μαθητή, παρουσιάστηκε το γεγονός ότι οι θύτες αποφεύγουν να εμφανίσουν βίαιες συμπεριφορές μπροστά στους

καθηγητές τους λόγω του φόβου της ποινής. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι καθηγητές λειτουργούν ως σωτήρες των θυμάτων τους καθώς μόνο και με την παρουσία τους μειώνουν τα περιστατικά των βίαιων συμπεριφορών.

Δεν ήταν λίγοι οι μαθητές που δήλωσαν ανοιχτά την επιτακτική ανάγκη της λήξης του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και την αύξηση του θετικού συναισθήματος, ενώ κάποιοι πρότειναν και ως ποινή την απομάκρυνση των μαθητών-θυτών από τη δική τους σχολική μονάδα μια και δημιουργούν προβλήματα και δυσχεραίνουν την ομαλή κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών.

Αξιοσημείωτο περιστατικό αποτέλεσε η περίπτωση ενός μαθητή που επέλεξε να εκφράσει τις σκέψεις του μέσα από αφηρημένα σχέδια και όχι την περιγραφή και την απεικόνιση ξεκάθαρων μηνυμάτων και περιστατικών. Ο μαθητής επέλεξε να μην επεξηγήσει την επιλογή των σχημάτων στα οποία στηρίχθηκε ούτε και να ερμηνεύσει το έργο του. Γενικότερα, οι μαθητές προώθησαν θετικά μηνύματα με όμορφο περιεχόμενο αποφασίζοντας, στην πλειονότητά τους, να μην παρουσιάσουν αρνητικά περιστατικά.

Οι συγκεντρωτικές πληροφορίες που διαμόρφωσαν τις ετικέτες αναρτήσεων των έργων των μαθητών ολοκληρώθηκαν στις 25/1/2020 και ώρα 11:30μμ. Οι ετικέτες που παρουσιάζονται παρακάτω είναι ταξινομημένες με βάση τη δημοτικότητα, δηλαδή από την πλέον αναφερόμενη προς τη λιγότερο. Συνεπώς, οι ετικέτες είναι οι εξής: αισθάνομαι, κείμενο, επιθυμία, βοήθεια, απομόνωση, αλήθεια, βία, θρησκευτικός ή εθνικός αποκλεισμός, Πετριά, Φούστανη, βιολογικοί παράγοντες, αναφορά, ΑΜΕΑ, αγάπη, Πρόμαχοι, ψυχή, καθηγητές, Εξαπλάτανος, διαδίκτυο, εκμετάλλευση, guide, λεκτική βία, ομοφοβία, γνωστικό επίπεδο, key. Οι ετικέτες αυτές μεταβάλλονταν συνεχώς από τους καθηγητές, ενώ προέκυψαν μέσα από συζητήσεις με τους μαθητές. Το σύνολο των δημοσιεύσεων ανέρχεται σε 331 έργα μαθητών.

Κατά την εξέλιξη του ερευνητικού έργου, εκδηλώθηκε περιστατικό αυτοτραυματισμού μαθήτριας το οποίο και αποτράπηκε. Στην προσπάθεια ανεύρεσης στοιχείων, αποκαλύφθηκαν υποψίες ενδοοικογενειακής βίας από την πλευρά του πατέρα προς την ίδια και τη μητέρα αυτής. Η πρώτη αναφορά του περιστατικού εξετάστηκε από επαγγελματίες ψυχικής υγείας, ενώ πλέον εξετάζεται από κοινωνικό λειτουργό και την Ελληνική Αστυνομία.

Τελευταίο περιστατικό με έντονη αξία αποτελούν οι μαρτυρίες μαθητών ότι κάποιοι καθηγητές ή η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ασκούν ενδοσχολική βία προς τους μαθητές τους. Οι μαρτυρίες αυτές δεν έχουν αποδειχθεί, ωστόσο οι αναφορές των μαθητών κρίνονται πολυάριθμες. Σε αυτήν την περίπτωση, δε θα εμφανιστεί η ταυτότητα της σχολικής μονάδας για λόγους δεοντολογικούς και μη τεκμηριωμένων αναφορών.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

#### ΠΡΩΤΗ ΕΚΔΟΧΗ

- Πόσα χρόνια διδάσκετε ως εκπαιδευτικός και πόσα χρόνια διδάσκετε σε αυτό το σχολείο;
- Ποια η θέση σας εντός της σχολικής μονάδας; Ποιες είναι οι αρμοδιότητές σας απέναντι στη σχολική μονάδα;
- Η εκπαιδευτική κοινότητα, στο σύνολο της, επιλύει τυχόν προβλήματα με ευχέρεια; Πώς αντιδράει σε αυτές έχοντας ομοφωνία ή συγκεκριμένο αριθμό προτάσεων; (Συνεργασία εκπαιδευτικών.)
- Έχει πέσει στην αντίληψή σας, αν οι μαθητές εμπιστεύονται όλους τους εκπαιδευτικούς το ίδιο;
- Το σχολείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης, πραγματοποιεί δράσεις με σκοπό την ομαλή κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών;
- Τι γνωρίζετε για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;
- Θα μπορούσατε να μου αναλύσετε, για εσάς πλέον, μετά από τις γνώσεις και την εμπειρία σας, τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός;
- Στη διάρκεια της θητείας σας, θεωρείτε πως σας έχουν παρουσιαστεί αρκετά περιστατικά;
- Κληθήκατε να αντιμετωπίσετε μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της σχολικής μονάδας; Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές μια τέτοια περίπτωση;
- Σε περίπτωση που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν αισθήματα ανταγωνισμού ή άσχημης συμπεριφοράς απέναντι σε κάποιον άλλον, ποια είναι η παρέμβαση που ακολουθείτε ώστε να αντιμετωπίσετε το γεγονός;
- Παρατηρούνται αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών εντός και εκτός της σχολικής τάξης; Σχηματίζονται «κλίκες» ανάμεσα στις παρέες των μαθητών;
- Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε ορισμένα χαρακτηριστικά του παιδιού που είναι θύτης;
- Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε ορισμένα χαρακτηριστικά του παιδιού που είναι θύμα;
- Σύμφωνα με την εμπειρία σας, θεωρείτε ότι μπορείτε να αναγνωρίσετε αυτά τα χαρακτηριστικά που μπορούν να υποδείξουν το θύμα ή τον θύτη της βίας;
- Πιστεύετε ότι όλα τα παιδιά μπορούν να γίνουν θύματα ή θύτες κάποια στιγμή

στη σχολική τους ζωή;

- Η σχολική μονάδα όπου διεξάγετε το έργο σας, φέρει παιδιά που χρειάζονται παράλληλη στήριξη ή τμήματα ένταξης λόγω μαθησιακών δυσκολιών;
- Τα παιδιά/το παιδί φέρει κάποιων χαρακτηρισμό από το σύνολο ή κάποιους από τη σχολική μονάδα; Επηρεάζει τη σχέση τους/του; (Υποψία στιγματισμού)
- Μπορείτε να κατηγοριοποιήσετε μερικές μορφές του σχολικού εκφοβισμού;
- Σε κάθε μορφή υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος αντιμετώπισης;
- Η ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού πάνω σε ζητήματα αντιμετώπισης του εκφοβισμού ή άλλων αντιδράσεων στο σύνολο προέρχεται σε συλλογικό επίπεδο ή μέσω της προσωπικής προσπάθειας του κάθε διδάσκοντος;
- Οι γονείς επιδιώκουν την τακτική ενημέρωση για τα παιδιά τους; Στη προσπάθεια της υγιέστερης κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. (Ποιες είναι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς;)
- Μετά την αναφορά των γονέων, θεωρείτε πως το οικογενειακό περιβάλλον μετρά για το αν ένα παιδί γίνει θύμα ή θύτης;
- Εμπειρικά, χωρίς να αναφέρεται ονόματα, κοινωνικά εκτροχιασμένες οικογένειες κάνουν άρση της ευθύνης στη σχολική μονάδα;
- Συμφωνείτε πως πρότυπα μίμησης προκύπτουν και από το διαδίκτυο;
- Γνωρίζετε εάν έχουν υπάρξει αναφορές εκφοβισμού που πηγάζουν μέσω του ψηφιακού χώρου;
- Για προσωπική ή επαγγελματική σας χρήση, έχετε λογαριασμούς σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης στο διαδίκτυο;
- Σε περίπτωση που έχετε, έχει τύχη να δείτε σε αυτούς τους ψηφιακούς χώρους μαθητές της σχολικής κοινότητας;
- Αν ναι, μπορείτε να περιγράψετε την εικόνα που σας έχουν δημιουργήσει μέσω του ψηφιακού προφίλ;
- Η γνώμη σας, υπάρχει ψηφιακός εκφοβισμός;
- Πιστεύετε πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προλάβουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;
- Θα θέλατε να προτείνετε τρόπο ή τρόπους που με τους οποίους θα γίνεται καλύτερη πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού;
- Σε περιπτώσεις που δεν έχει γίνει αντιληπτή μια επαναλαμβανόμενη

παραβατική συμπεριφορά και έχει εδραιωθεί, ποιες οι προτάσεις που θα θέσετε στο σύλλογο για την επανένταξη των παιδιών στο σύνολο;

#### ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΚΔΟΧΗ

1. Χρόνος εμπειρίας στη διδασκαλία.
2. Χρόνος τριβής στην εκάστοτε σχολική μονάδα.
3. Βαρύτητα τριβής με την εκάστοτε σχολική μονάδα.
4. Συνεργασία συλλόγου διδασκόντων.
5. Επικοινωνιακό επίπεδο ανάμεσα σε καθηγητές και μαθητές π.χ. εμπιστοσύνη.
6. Το σχολείο ως φορέας κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.
7. Η γνώμη του καθηγητή για το σχολικό εκφοβισμό.
8. Η γνώμη του καθηγητή για το ψηφιακό εκφοβισμό.
9. Συχνότητα φαινομένου ενδοσχολικής βίας.
10. Οι μαθητές σαν θύμα ή θύτης ανατρέχουν σε βοήθεια σε καθηγητή ή γονέα; Εμπιστοσύνη ανάμεσα σε καθηγητές και μαθητές. (επανάληψη ερώτησης για διασταύρωση απαντήσεων στην ερώτηση 5).
11. Άποψη καθηγητή για το προφίλ του θύτη.
12. Άποψη καθηγητή για το προφίλ του θύματος.
13. Προκατάληψη απέναντι στους μαθητές για το αν φέρουν συμπεριφορές που εντάσσονται σε μία από τις δύο κατηγορίες.
14. Επιτήρηση που τυχόν δέχεται ο μαθητής από τον καθηγητή.
15. Επιτήρηση που τυχόν δέχεται ο καθηγητής από το γονέα του μαθητή.
16. Χαρακτηρισμοί που τυχόν προκύπτουν για τη δημιουργία ενός μοτίβου στις σχέσεις θύτη και θύματος. (Διασταύρωση ερωτήσεων 11 και 12).
17. Περιγραφή του γονέα ως επιτηρητή του μαθητή.
18. Σχέση του καθηγητή με τις ψηφιακές πλατφόρμες.
19. Στάση του καθηγητή ως επιτηρητής απέναντι στους μαθητές.
20. Ο μαθητής ως επιτηρητής απέναντι στον καθηγητή μέσω του διαδικτύου.



## ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΑΝΗΛΙΚΩΝ

### ΠΡΩΤΗ ΕΚΔΟΧΗ

- Πόσο χρονών είσαι; Όλα τα χρόνια πηγαίνεις σε αυτό το σχολείο;
- Μέσα στο σχολείο, πως περνάς τα διαλύματα; (Συνεργασία μαθητών.)
- Ποιοι καθηγητές είναι οι αγαπημένοι σου;
- Το σχολείο έχει ενδιαφέρουσες δράσεις για εσένα;
- Τι γνωρίζεις για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;
- Θα μπορούσες να μου εξηγήσεις τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός;
- Στη διάρκεια σου σαν μαθητής έχεις δει περιστατικά;
- Πώς θα περιέγραφες τους καθηγητές;
- Υπάρχουν πολλές παρέες σε αυτό το σχολείο;
- Τι πιστεύεις είναι ο θύτης;
- Τι πιστεύεις είναι το θύμα;
- Έχεις παρατηρήσεις τέτοιους συμμαθητές;
- Πιστεύετε ότι όλα τα παιδιά μπορούν να γίνουν θύματα ή θύτες κάποια στιγμή στη σχολική τους ζωή;
- Μπορείς να μου αναφέρεις μερικές κατηγορίες σχολικού εκφοβισμού;
- Οι καθηγητές σας έχουν αναφερθεί ποτέ στο σχολικό εκφοβισμό;
- Οι γονείς σου πόσο συχνά έρχονται στο σχολείο. (Ποιες είναι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς;)
- Παρατηρείς συχνά τους γονείς από συμμαθητές σου στο σχολείο;
- Σου αρέσει να περνάς ώρα στο διαδίκτυο;
- Υπάρχουν και άλλοι συμμαθητές σου σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης;
- Περισσότερο θα ήθελες να περνάς χρόνο για να μιλάς με τους φίλους σου ή να παίζετε παιχνίδια;
- Έχουν και οι καθηγητές σου προφίλ στα κοινωνικά μέσα του διαδικτύου;
- Τους έχουν βρει και άλλοι συμμαθητές σου;
- Η γνώμη σου, υπάρχει ψηφιακός εκφοβισμός;
- Υπάρχει κάποιος γνωστός σου που δεν θέλει να έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο;
- Σε ποια διαδικτυακή πλατφόρμα θα σου άρεσε να περνάς περισσότερη ώρα;

## ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΚΔΟΧΗ

1. Ηλικία του ανήλικου μαθητή.
2. Χρόνος τριβής στην εκάστοτε σχολική μονάδα.
3. Βαρύτητα τριβής με την εκάστοτε σχολική μονάδα.
4. Συνεργασία μαθητών.
5. Επικοινωνιακό επίπεδο ανάμεσα σε μαθητές και καθηγητές π.χ. εμπιστοσύνη.
6. Το σχολείο ως φορέας κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.
7. Η γνώμη του μαθητή για το σχολικό εκφοβισμό.
8. Η γνώμη του μαθητή για το ψηφιακό εκφοβισμό.
9. Συχνότητα φαινομένου ενδοσχολικής βίας.
10. Οι μαθητές σαν θύματα ή θύτες ανατρέχουν για βοήθεια σε καθηγητές ή κηδεμόνες; Εμπιστοσύνη ανάμεσα σε μαθητές και καθηγητές. (επανάληψη ερωτήσεις για διασταύρωση απαντήσεων στην ερώτηση 5).
11. Άποψη μαθητή για το προφίλ του θύτη.
12. Άποψη μαθητή για το προφίλ του θύματος.
13. Προκατάληψη απέναντι στους μαθητές για το αν φέρουν συμπεριφορές που εντάσσονται σε μία από τις δύο κατηγορίες.
14. Επιτήρηση που τυχόν δέχεται ο μαθητής από τον καθηγητή.
15. Επιχείρηση που τυχόν δέχεται ο μαθητής από τους κηδεμόνες.
16. Χαρακτηρισμοί που τυχόν προκύπτουν για τη δημιουργία ενός μοτίβου στις σχέσεις θύτη και θύματος. (Διασταύρωση ερωτήσεων 11 και 12).
17. Περιγραφή του γονέα ως επιτηρητή του μαθητή. (Διασταύρωση ερώτησης 15)
18. Σχέση του μαθητή με τις ψηφιακές πλατφόρμες.
19. Στάση του μαθητή ως επιτηρητή απέναντι στους καθηγητές.
20. Ο μαθητής ως επιτηρητής απέναντι στον καθηγητή μέσω του διαδικτύου.

## ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ © 2019  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ © 2019  
ΑΛΕΞΙΟΥ Γ.  
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΚΛΙΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗ



Πανεπιστήμιο  
Δυτικής Μακεδονίας



Πανεπιστήμιο  
Αιγαίου

**Διερεύνηση της κοινωνικοποίησης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και στη διαχείριση του εκπαιδευτικού, στη διαταραχή των σχέσεων λόγω πιθανών κρίσεων στο κοινωνικό πλαίσιο του εκάστοτε μαθητή, στην έννοια του σχολικού εκφοβισμού και στις εκφάνσεις του, ενώ πραγματοποιείται ανάλυση του προφίλ του θύτη και του θύματος και στους τρόπου αντιμετώπισης της κατάστασης από την εκπαιδευτική κοινότητα.**

### Έντυπο συγκατάθεσης

Δηλώνω τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή μου στο ερευνητικό πρόγραμμα με θέμα «Αναδιαμόρφωση ταυτότητας του θύτη/θύματος μέσω των εικαστικών τεχνών εντός της σχολικής κοινότητας», που υλοποιείται από το Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου σε συνεργασία με το Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με επιστημονικό υπεύθυνο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος τον Αναπληρωτή Καθηγητή Βασίλη Μπούζας και τον ερευνητή, συμμετέχοντα του προγράμματος Αλεξίου Γεώργιο.

Έχω λάβει όλες τις πληροφορίες σχετικά με το σκοπό και την διαδικασία της συνέντευξης και τις δεοντολογικές εγγυήσεις που δίνουν οι ερευνητές. Έχω κατανοήσει τι ζητείται από μένα και πώς θα χρησιμοποιηθεί η συνέντευξη που θα δώσω. Κατανοώ ότι οι ερευνητές έχουν υποχρέωση να λάβουν όλα τα απαραίτητα μέτρα ώστε να διασφαλιστεί η εχεμύθεια όσων θα πω στη συνέντευξη και η ανωνυμία μου. Κατανοώ επίσης ότι μπορώ να διακόψω τη συνέντευξη οποιαδήποτε στιγμή, να αποσύρω τη συμμετοχή μου, και να έχω πρόσβαση στο κείμενο της αφήγησής μου και σε ότι κείμενα δημοσιοποιηθούν μετά την ανάλυση των συνεντεύξεων.

Με βάση τα παραπάνω συναινώ να συμμετέχω στην συνέντευξη.

Ο συμμετέχων / Η συμμετέχουσα

Όνοματεπώνυμο ή αρχικά.....

Υπογραφή.....

## ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΑΝΗΛΙΚΩΝ

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ © 2019  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ © 2019  
ΑΛΕΞΙΟΥ Γ.  
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΚΛΙΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗ



Πανεπιστήμιο  
Δυτικής Μακεδονίας



Πανεπιστήμιο  
Αιγαίου

**Διερεύνηση της κοινωνικοποίησης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και στη διαχείριση του εκπαιδευτικού, στη διαταραχή των σχέσεων λόγω πιθανών κρίσεων στο κοινωνικό πλαίσιο του εκάστοτε μαθητή, στην έννοια του σχολικού εκφοβισμού και στις εκφάνσεις του, ενώ πραγματοποιείται ανάλυση του προφίλ του θύτη και του θύματος και στους τρόπους αντιμετώπισης της κατάστασης από την εκπαιδευτική κοινότητα.**

### Έντυπο συγκατάθεσης

Δηλώνω τη συγκατάθεσή της/του τέκνου που φέρω την κηδεμονία για τη συμμετοχή της/του στο ερευνητικό πρόγραμμα με θέμα «Αναδιαμόρφωση ταυτότητας του θύτη/θύματος μέσω των εικαστικών τεχνών εντός της σχολικής κοινότητας», που υλοποιείται από το Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου σε συνεργασία με το Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με επιστημονικό υπεύθυνο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος τον Αναπληρωτή Καθηγητή Βασίλη Μπούζα και τον ερευνητή, συμμετέχοντα του προγράμματος Αλεξίου Γεώργιο.

Έχω λάβει όλες τις πληροφορίες σχετικά με το σκοπό και την διαδικασία της συνέντευξης και τις δεοντολογικές εγγυήσεις που δίνουν οι ερευνητές. Έχω κατανοήσει τι ζητείται από μένα και πώς θα χρησιμοποιηθεί η συνέντευξη που θα δώσω. Κατανοώ ότι οι ερευνητές έχουν υποχρέωση να λάβουν όλα τα απαραίτητα μέτρα ώστε να διασφαλιστεί η εχεμύθεια όσων θα πω στη συνέντευξη και η ανωνυμία μου. Κατανοώ επίσης ότι μπορώ να διακόψω τη συνέντευξη οποιαδήποτε στιγμή, να αποσύρω τη συμμετοχή μου, και να έχω πρόσβαση στο κείμενο της αφήγησής μου και σε ότι κείμενα δημοσιοποιηθούν μετά την ανάλυση των συνεντεύξεων.

Με βάση τα παραπάνω συναινώ να συμμετέχει το ανήλικο τέκνο που φέρω την κηδεμονία στην συνέντευξη.

Ο συμμετέχων / Η συμμετέχουσα

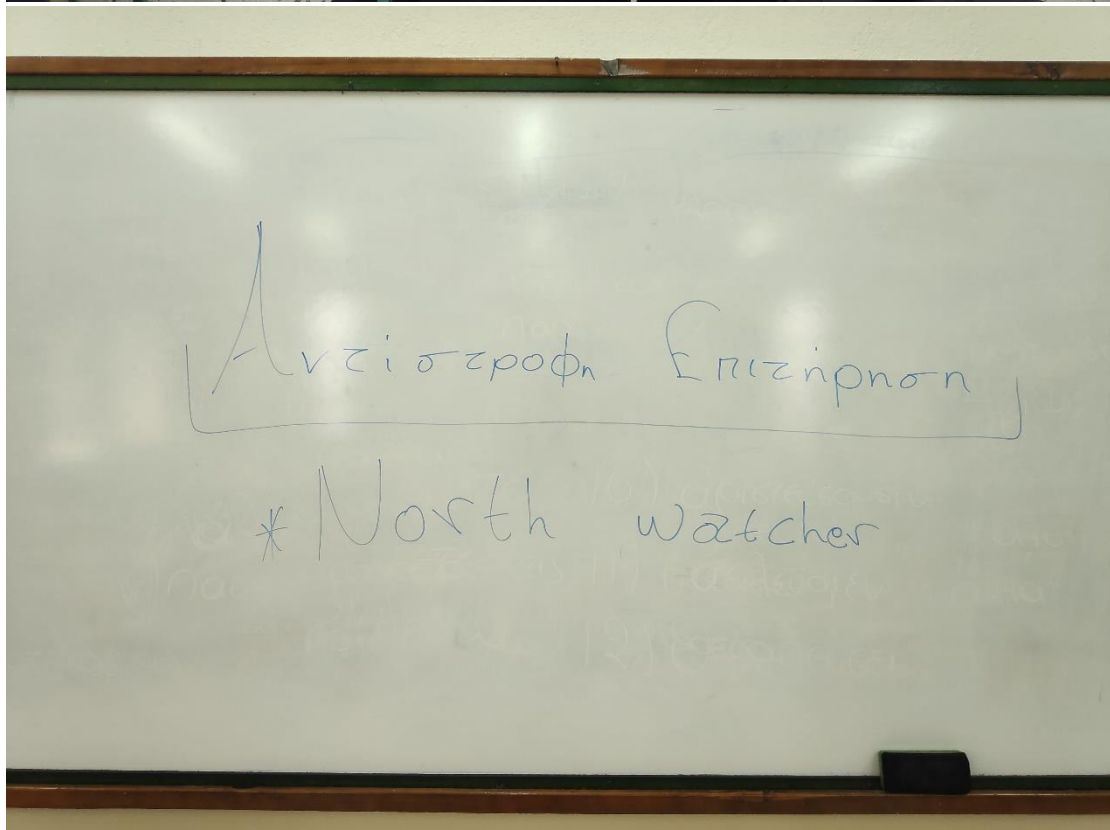
Ενήλικας κηδεμόνας

Όνοματεπώνυμο ή αρχικά.....Υπογραφή.....

Ανήλικο τέκνο

Όνοματεπώνυμο ή αρχικά.....Υπογραφή.....

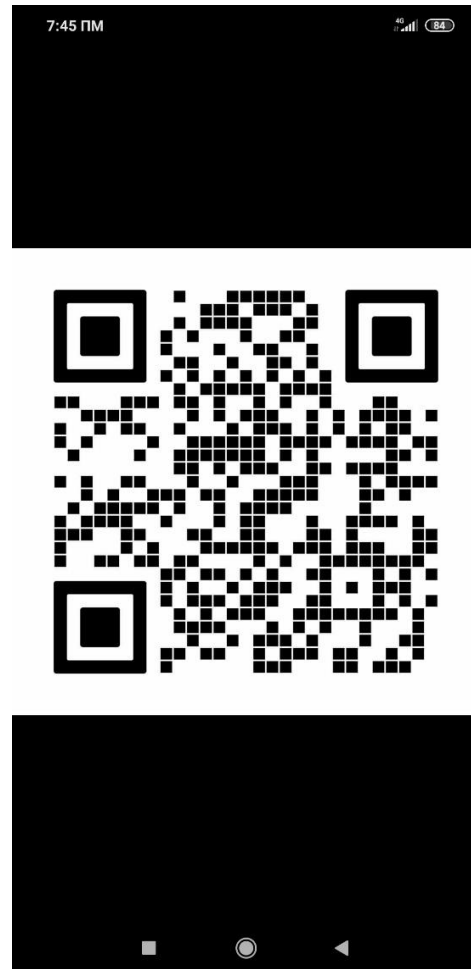
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ  
ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ



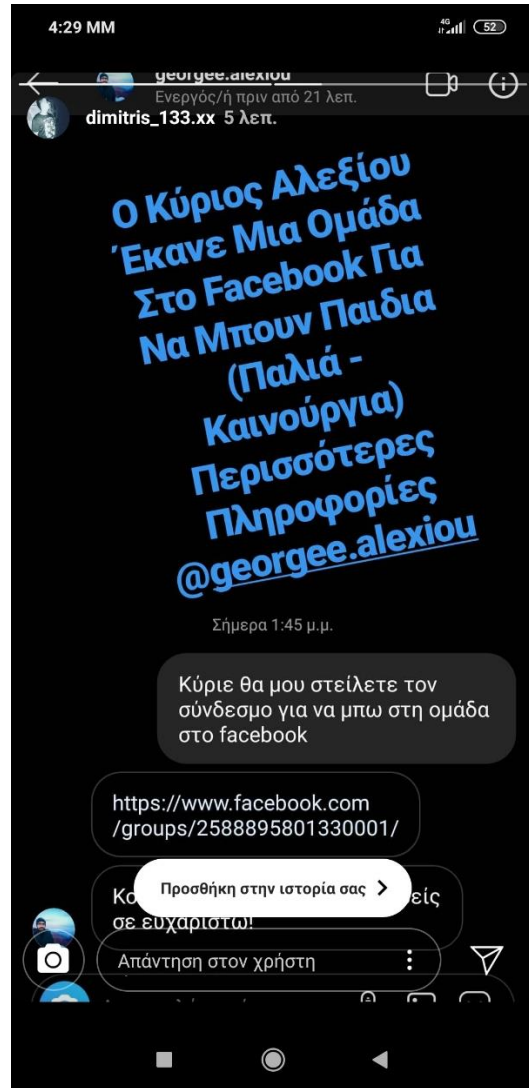


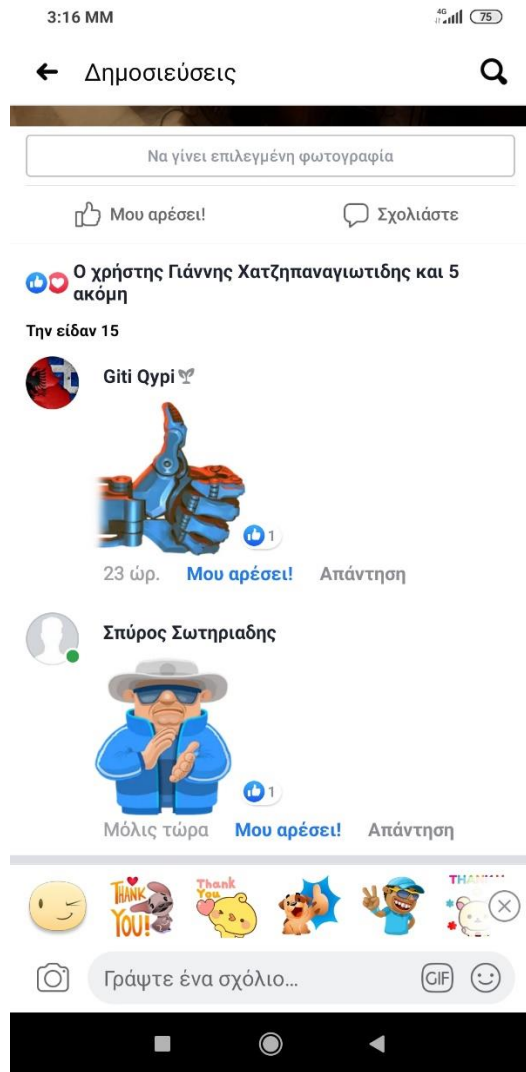
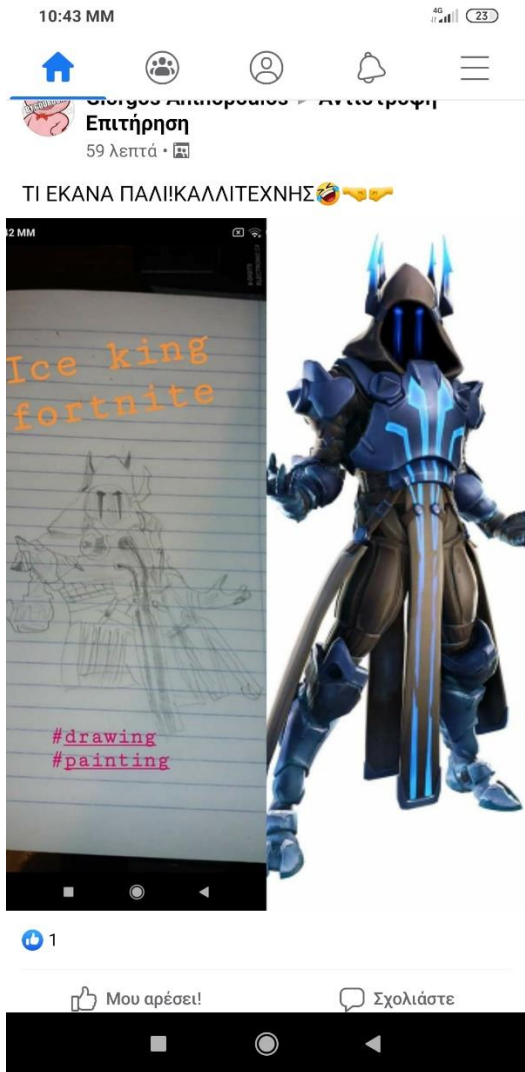


## ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ/ΣΧΟΛΙΑ











Ο North Watcher δημοσίευσε στην ομάδα Αντίστροφη Επιτήρηση – στην τοποθεσία Πετριά.



21 Ιαν στις 2:18 π.μ. • Skýdra, Pella, Greece • 📍



Na γίνει επιλεγμένη φωτογραφία

👍 Μου αρέσει!

💬 Σχολιάστε

👤 Ο χρήστης Marha Adreou και 2 ακόμη

Την είδαν 11



**αιμιλιος ντομι**  
 Ευχαριστώ κύριε 😊 ❤️ 1  
 3 λ. **Τέλειο!** Απάντηση



Γράψτε ένα σχόλιο...



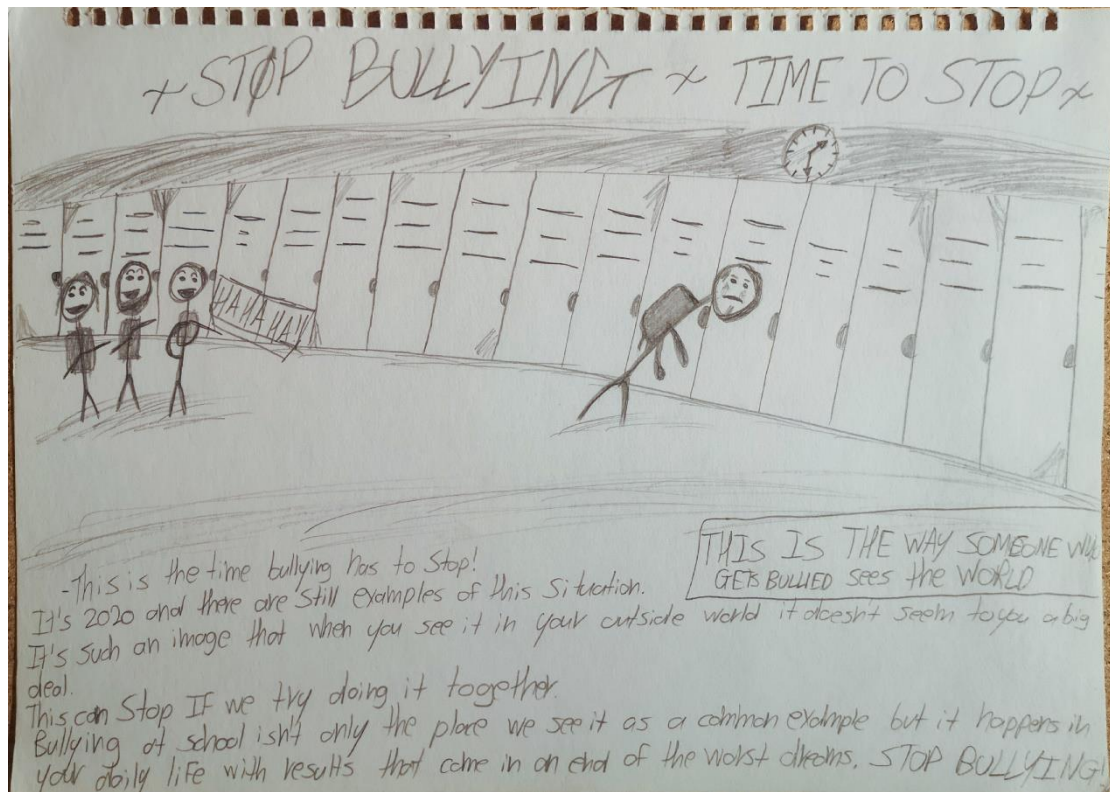
## ΑΝΑΡΤΗΣΕΙΣ

Εικόνα 1 Δημοφιλέστερες Ετικέτες

**Θέματα για** Δημοτικότητα ▾ + Δημιουργία θέματος

<b>Αισθάνομαι</b> *** 53 δημοσιεύσεις	<b>Κείμενο</b> *** 47 δημοσιεύσεις
<b>Επιθυμία</b> *** 39 δημοσιεύσεις	<b>Βοήθεια</b> *** 39 δημοσιεύσεις
<b>Απομόνωση</b> *** 22 δημοσιεύσεις	<b>Αλήθεια</b> *** 21 δημοσιεύσεις
<b>Βία</b> *** 16 δημοσιεύσεις	<b>Θρησκευτικός ή Εθνικός Αποκλεισμός</b> *** 15 δημοσιεύσεις
<b>Πετριά</b> *** 11 δημοσιεύσεις	<b>Φούστανη</b> *** 10 δημοσιεύσεις
<b>Βιολογικοί παράγοντες</b> *** 9 δημοσιεύσεις	<b>Αναφορά</b> *** 8 δημοσιεύσεις
<b>Α.Μ.Ε.Α.</b> *** 8 δημοσιεύσεις	<b>Αγάπη</b> *** 7 δημοσιεύσεις
<b>Προμάχοι</b> *** 6 δημοσιεύσεις	<b>Ψυχή</b> *** 6 δημοσιεύσεις
<b>Καθηγητές</b> *** 5 δημοσιεύσεις	<b>Εξαπλάνατος</b> *** 4 δημοσιεύσεις
<b>Διαδίκτυο</b> *** 4 δημοσιεύσεις	<b>Εκμετάλλευση</b> *** 3 δημοσιεύσεις
<b>Guide</b> *** 2 δημοσιεύσεις	<b>Λεκτική Βία</b> *** 1 δημοσίευση
<b>Ομοφοβία</b> *** 1 δημοσίευση	<b>Γνωστικό επίπεδο</b> *** 1 δημοσίευση
<b>Key</b> *** 1 δημοσίευση	

Εικόνα 2 Έργο Μαθητή



Εικόνα 3 Έργο Μαθητή



Εικόνα 4 Έργο Μαθητή



Εικόνα 5 Έργο Μαθητή



Εικόνα 6 Έργο Μαθητή



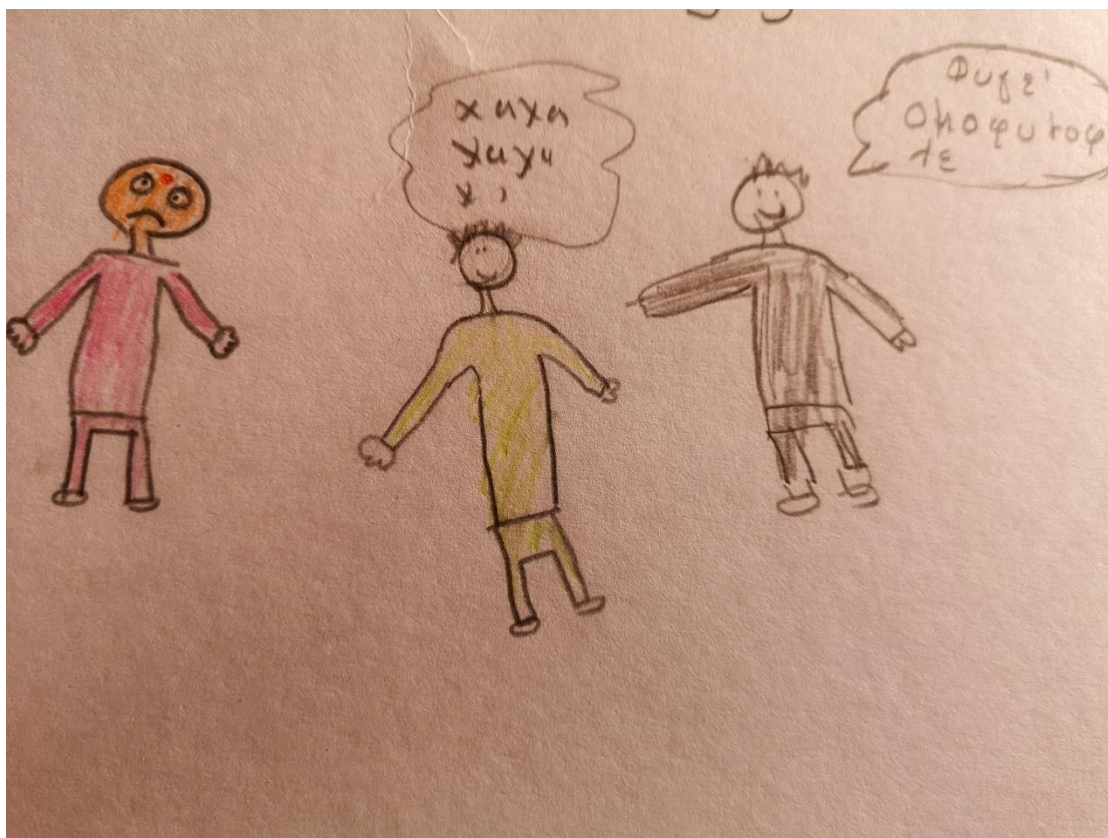
Εικόνα 7 Έργο Μαθητή



Εικόνα 8 Έργο Μαθητή

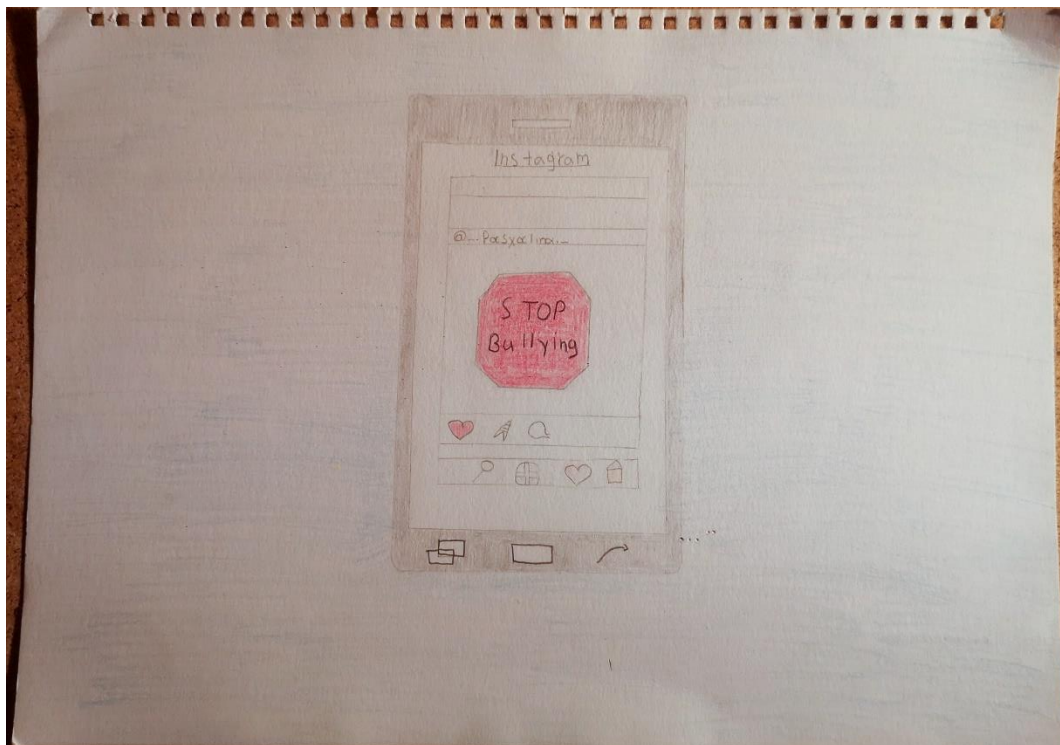


Εικόνα 9 Έργο Μαθητή

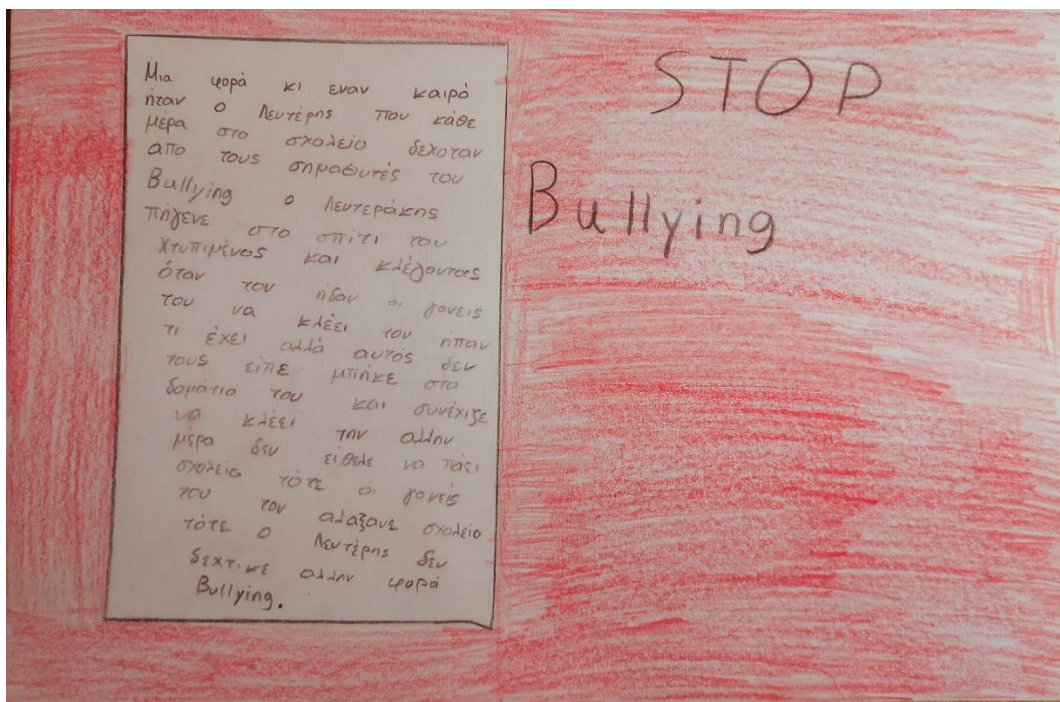




Εικόνα 10 Έργο Μαθητή




Εικόνα 11 Έργο Μαθητή



Γιατί μου φερονται έτσι

Πρέπει να πεθάνω

Γιατί είμαι έτσι?



Χιλιάδες παιδιά ΠΕΘΑΙΝΟΥΝ εφ'ετίας της ενδοσχολικής-εξωσχολικής βίας ☹

Χιλιάδες ζωές ΚΙΝΔΥΝΕΥΟΥΝ από το bullying ☹

Μην γίνεσαι θύτης βοήθησε τα θύματα που κινδυνεύουν ☹


Ο εκφοβισμός όμως δεν είναι μόνο σωματικός είναι και ψυχολογικός ☹

Δεν τον περνάνε μόνο παιδιά τον ζουν και οι ενήλικες ☹

Πρέπει να τους βοηθήσουμε όλοι μαζί για να βγουν από αυτή την κόλαση που ζουν ☹

Δεν ρε καταλαβαίνει κανένας

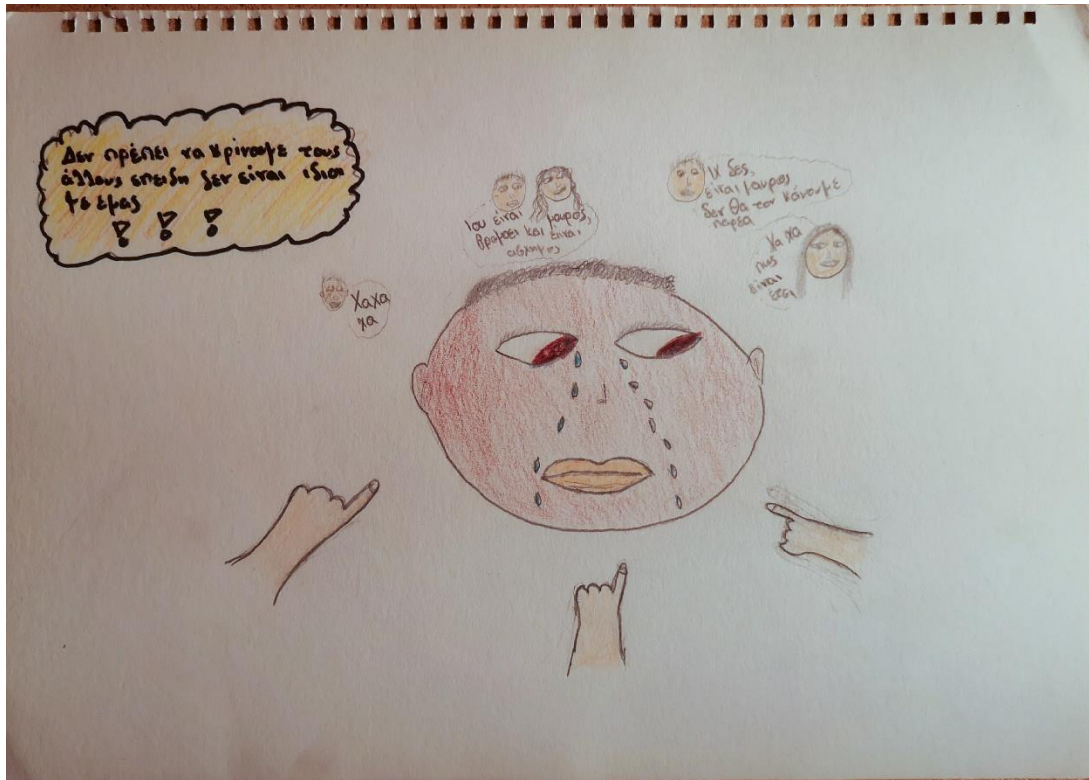
Δεν αβίζει να ζω



Είμαι πολύ αχρηστος ούτε φίλους δεν έχω

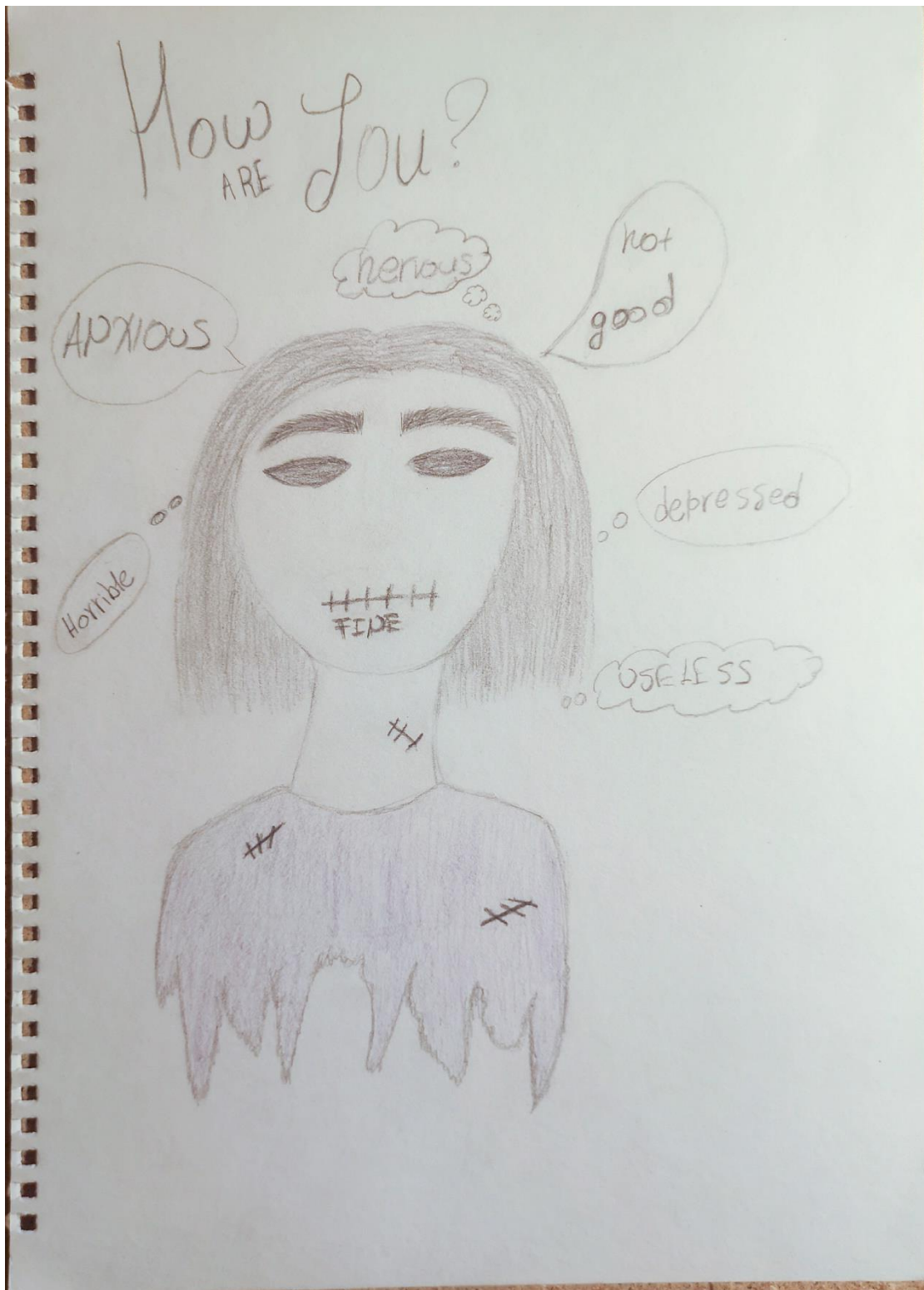
Μαρά δεν θέλω να πάω σχολείο τα παιδιά είναι πολύ κακά

Εικόνα 13 Έργο Μαθητή



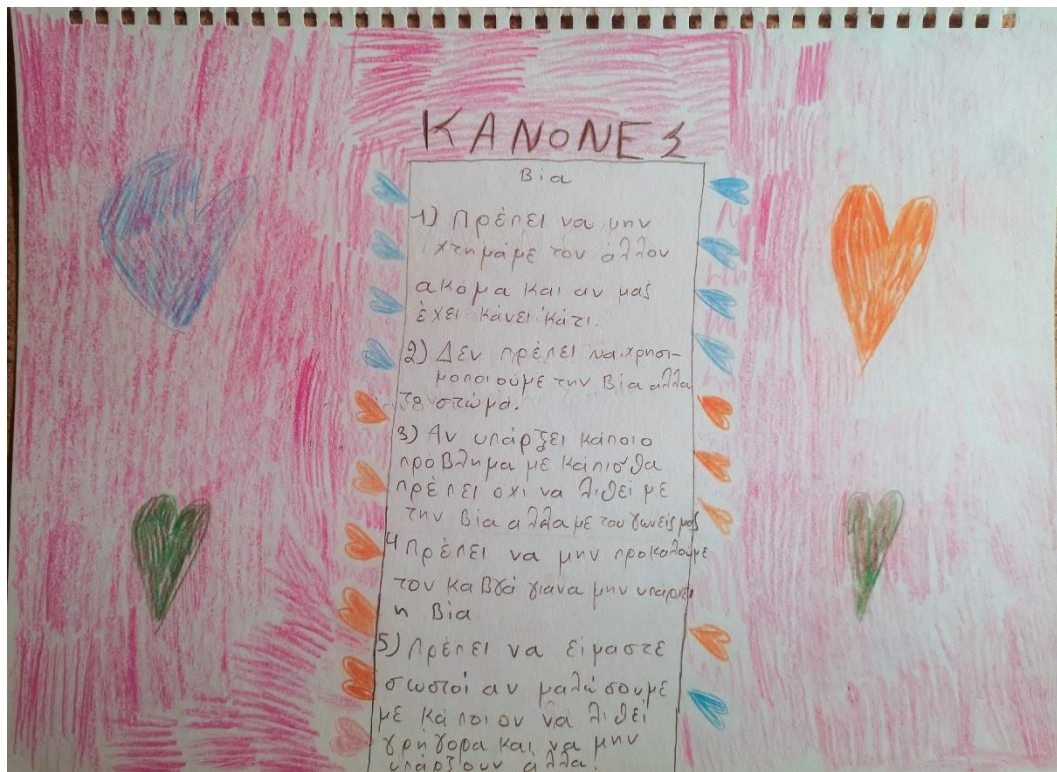
Εικόνα 14 Έργο Μαθητή



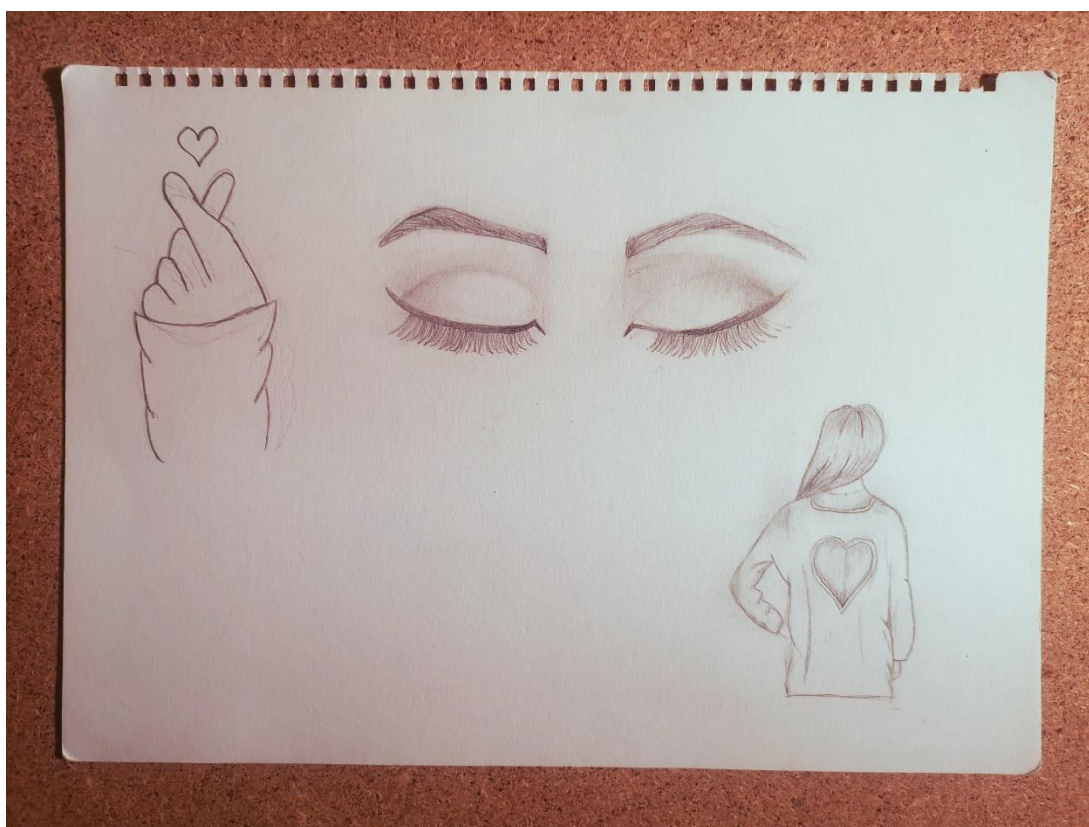




Εικόνα 17 Έργο Μαθητή



Εικόνα 18 Έργο Μαθητή





## ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ (URL)

- Ομάδα στο Facebook (Αντίστροφη Επιπήρηση)  
<https://www.facebook.com/groups/2588895801330001/>
- Σελίδα στο Blogspot  
<https://northernwatchers.blogspot.com/>
- Κλειδί QR  
<https://drive.google.com/open?id=1FE1oUxgUoPS8lj1Q9cye9uB2zR-g7oxD>
- Οδηγός, πώς να κάνετε ένα προφίλ στο Facebook (ανώνυμα), (βίντεο)  
<https://vimeo.com/385826816>
- Οδηγίες για το κλειδί εισόδου στην ομάδα (βίντεο)  
<https://vimeo.com/385830855>



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΗ

- Aaen, J., & Dalsgaard, C. (2016). *Student Facebook groups as a third space: between social life and schoolwork*. *Learning, Media and Technology*, 41 (1), pp. 160-186. <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2015.1111241>.
- Ajmera, H., 2015. *Digital Insights*. [Ηλεκτρονικό] Available at: <http://blog.digitalinsights.in/author/harshajmera> [Πρόσβαση 20 Απριλίου 2019].
- Assunção, R., & Matos, P. M. (2017). *Adolescents' profiles of problematic Facebook use and associations with developmental variables*. *Computers in Human Behavior*, 5, pp. 396–403. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563217303552>.
- Asterhan, C. S., & Rosenberg, H. (2015). *The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher-student interactions in Facebook: The teacher perspective*. *Computers & Education journal*, 85, pp. 134-148. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131515000445?via%3Dihub>.
- Barbier Frederic, L. C. -. B., 1999. *ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ. ΑΠΟ ΤΟΝ ΝΤΙΝΤΕΡΟ ΣΤΟ ΙΝΤΕΡΝΕΤ*. σ.1.:ΔΡΟΜΕΑΣ.
- Barczyk, C. C., & Duncan, D. G. (2013). *Facebook in higher education courses: An analysis of students' attitudes, community of practice, and classroom community*. *International Business and Management*, 6(1), pp. 1-11. <http://cscanada.net/index.php/ibm/article/viewFile/j.ibm.1923842820130601.1165/pdf>.
- Barden, O. (2014). *Exploring dyslexia, literacies and identities on Facebook*. *Digital Culture & Education*, 6(2), pp.98-119. [http://www.digitalcultureandeducation.com/uncategorized/barden\\_html/](http://www.digitalcultureandeducation.com/uncategorized/barden_html/).
- Barnard, D., Wills, K. (2012). *Invisible Surveillance in Visual Art*. *Surveillance & Society* 10(3/4): 204-214.
- Barr, J. J. (2016). *Developing a Positive Classroom Climate*. IDEA Paper# 61. IDEA Center, Inc.

- Barzilay, S., Klomek, B., A., Apter, A., Carli, V., Wasserman, C., (2017). *Bullying victimization and suicide ideation and behavior among adolescents in Europe: A 10-country study. Journal of Adolescent Health. ELSEVIER, 61(2), 179-186.*
- Bicen, H., & Uzunboylu, H. (2013). *The Use of Social Networking Sites in Education: A Case Study of Facebook. J. UCS, 19(5), pp. 658-671.*<https://pdfs.semanticscholar.org/e87f/a72dae26aa34371a3fdc2f60e8f96c20eac2.pdf>.
- Błachnio, A., Przepiorka, A., & Pantic, I. (2016). *Association between Facebook addiction, self-esteem and life satisfaction: A cross-sectional study. Computers in Human Behavior, 55, pp. 701-705.*  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.026>.
- Błachnio, A., Przepiorka, A., & Rudnicka, P. (2016). *Narcissism and self-esteem as predictors of dimensions of Facebook use. Personality and Individual Difference, 90, pp. 296-301.*<https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.11.018>.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry.*
- Casale, S., & Fioravanti, G. (2018). *Why narcissists are at risk for developing Facebook addiction: The need to be admired and the need to belong. Addictive Behaviors, 76, 312- 318.* <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.08.038>.
- Castells, M., 2005. *Ο γαλαξίας του διαδικτύου.Στοχασμοί για το διαδίκτυο, τις επιχειρήσεις και την κοινωνία.* s.l.:Καστανιώτης.
- Chen, C. J., & Wu, S. Y. (2015). *A Case Study Exploring Junior High School Students' Interaction Behavior in a Learning Community on Facebook: Day and Time. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 12 (2), pp. 99-106.* e-ISSN: 1694-2116.
- Chou, H. T. G., & Edge, N. (2012). *They are happier and having better lives than I am: the impact of using Facebook on perceptions of others' lives. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15, 117–121.*  
<http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2011.0324>.
- Cohen, N. (2015) *From pink slips to pink slime. The Communication Review, 18(2), 98–122.* <https://doi.org/10.1080/10714421.2015.1031996>.

- Cole, M. & Cole, S. R. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Η αρχή της ζωής: Εγκυμοσύνη, Τοκετός, Βρεφική Ηλικία*. Μτφρ: Σόλμαν, Μ. Επμ: Παπαληγούρα, Ζ., Βορριά, Π. & Μπαμπλέκου, Ζ. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Crary, J. (2013). *Late capitalism and the ends of sleep*. London: Verso Books. [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=dLPU\\_AiSMgoC&oi=fnd&pg=PA1&ots=8xCrGGhtNT&sig=sKQzpr2o6G12TMI2h4qtw0jZ\\_ms&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=dLPU_AiSMgoC&oi=fnd&pg=PA1&ots=8xCrGGhtNT&sig=sKQzpr2o6G12TMI2h4qtw0jZ_ms&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false).
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Μτφρ: Τσορμπατζούδης, Χ. Επμ: Τσορμπατζούδης, Χ. Αθήνα: Έλλην.
- Cunha F. R., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2016). *Teachers and Facebook: using online groups to improve students' communication and engagement in education*. *Communication Teacher*, 30(4), pp. 228-241. <https://doi.org/10.1080/17404622.2016.1219039>.
- Cunha, F. R., van Oers, B., & Kontopodis, M. (2016). *Collaborating on Facebook: Teachers Exchanging Experiences Through Social Networking Sites*. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), pp. 290–309. [http://psyjournals.ru/en/kip/2016/n3/da\\_cunha.shtml](http://psyjournals.ru/en/kip/2016/n3/da_cunha.shtml).
- Drazenovic., M. (2014). *Elementary school students using Facebook: A case study of Croatian elementary school bash Josip Jelacic*. In: Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO), 37th International Convention on. IEEE, pp. 11-913. <https://doi.org/10.1109/MIPRO.2014.6859697>.
- Duvall, M.V. & Kirwin, J.L. (2012). *Using Facebook to facilitate course-related discussion between students and faculty members*. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76 (2), pp. 1-5. <https://doi.org/10.5688/ajpe76232>.
- Dyson, B., Vickers, K., Turtle, J., Cowan, S., & Tassone, A. (2015). *Evaluating the use of Facebook to increase student engagement and understanding in lecture-based classes*. *Higher Education*, 69(2), pp. 303-313. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-014-9776-3>.

- Elphinston, R. A., & Noller, P. (2011). *Time to face it! Facebook intrusion and the implications for romantic jealousy and relationship satisfaction*. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14(11), pp. 631- 635. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2010.0318>.
- Festl, R., & Quandt, T. (2014). *Cyberbullying at schools: A longitudinal research project*. *Diskurs Kindheits-und Jugendforschung*, 9 (1), pp. 109-114. <https://budrichjournals.de/index.php/diskurs/article/viewFile/19086/16606>.
- Germanos, D. (2002). *The walls of knowledge: School space and education*.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. *Μτφρ: Μακρυγιώτη, Μ. Αθήνα: Αλεξάνδρεια*.
- González, M. R., Gascó, J. L., & Llopis, J. (2015). *Facebook in teaching: strengths and weaknesses*. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 32(1), pp. 65-78. <https://doi.org/10.1108/IJILT-09-2014-0021>.
- González, M. R., Gascó, J. L., & Llopis, J. (2016). *Facebook and academic performance: A positive outcome*. *The Anthropologist*, 23 (1-2), pp. 59-67, <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11891924>.
- Guerin, S. & Hennessy, E. (2002). *Aggression and bullying*. Oxford: BPS BLACKWELL.
- Hanprathet, N., Manwong, M., Khumsri, J., Yingyeun, R., & Phanasathit, M. (2015). *Facebook addiction and its relationship with mental health among thai high school students*. *Journal of Medical Association of Thailand*, 98(3), pp. 81-90. <http://www.thaiscience.info/journals/Article/JMAT/10971134.pdf>.
- Harris, C. W. (2012). *The uses of Facebook technologies in Hospitality curriculum on an experiential learning platform for a new generation of students*. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 24(5), pp. 805-825. <https://doi.org/10.1108/13555851211278385>.
- Heravi, B. & Harrower, N. (2016) *Twitter journalism in Ireland*. *Information, Communication & Society*, 19(9), 1194–1213. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1187649>.

- Hershkovzt, A., & Forkosh-Baruch, A. (2017). *Teacher-Student Relationship and Facebook-Mediated Communication: Student Perceptions. Comunicar*, 25(53), pp. 91-100. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1171120.pdf> .
- Hew, K. F. (2011). *Students' and teachers' use of Facebook. Computers in Human Behavior*, 27, pp. 662-676. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.11.020>.
- Hickman, T. (2011). *Student-Teacher Interaction on Facebook: What Students Find Appropriate. TechTrends*, 55(3), pp. 19-30. <https://doi.org/10.1007/s11528-011-0494-8>.
- Honorato, D & Giannakouloupoulos, A. (2016). *TΑΜΠΟΥ ΠΑΡΑΒΑΣΗ ΥΠΕΡΒΑΣΗ στην Τέχνη και την Επιστήμη*.
- Hull, K. (2014). *Using Facebook in the classroom. International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 2(1), pp.60- 69. <https://doi.org/10.1504/IJSMILE.2014.059692>.
- Jaffar, A. (2014). *Exploring the use of a Facebook page in anatomy education. Anatomical Sciences Education*, 7(3), 199-208. <https://doi.org/10.1002/ase.1404>.
- Kaplan Andreas M., H. M., 2009. *Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. Paris, France: Kelley School of Business*.
- Karakose, K., Yirci, R., Uygun, H., & Ozdemir, T. Y. (2016). *Relationship between high school students' Facebook addiction and loneliness status. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(9), pp. 2419-2429. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1557a>.
- Kaya, T., & Bicen, H. (2016). *The effects of social media on students' behaviors; Facebook as a case study. Computers in Human Behavior*, 59, pp. 74-379. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563216300887>.
- Kirschner, P (2015). *Facebook as learning platform: Argumentation superhighway or dead-end street?. Computers in Human Behavior*, 53, pp. 621- 625. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.011>.
- Kopecky, K. (2016). *Czech children and Facebook – A quantitative survey. Telematics and Informatics*, 33, pp. 950- 958. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.02.008>.

- Kopecky, K., & Szotkowski, R., (2014). *Formal and semantic analysis of computer passwords of Czech Internet Users*. In: EDULEARN14 Proceedings, pp. 2794–2798. Retrieved from <http://library.iated.org/view/KOPECKY2014FOR>.
- Korenis, P., & Billick, S. B., (2014). *Forensic implications: Adolescent sexting and cyberbullying*. *Psychiatr Q*, 85 (97), pp. 97- 101. <https://doi.org/10.1007/s11126-013-9277-z>.
- Kosir, K., Horvat, M., Aram, U., Jurinec, N., & Tement, S. (2016). *Does being on Facebook make me (feel) accepted in the classroom? The relationships between early adolescents' Facebook usage, classroom peer acceptance and self-concept*. *Computers In Human Behavior*(62), pp. 375-384. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.013>.
- Kyriaco, C.(2016). A psychological typology of cyberbullies in Schools. *Psychology of Education Review*. ISSN 1463-9807.
- Lampe, C., Wohn, D.Y., Vitak, J., Ellison, N.B. and Wash, R. (2011). *Student use of Facebook for organizing collaborative classroom activities*.*Computer-Supported Collaborative Learning*, 6 (3), pp. 329-347. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11412-011-9115-y>.
- Lee, E. B. (2014). *Facebook Use and Texting Among African American and Hispanic Teenagers: An Implication for Academic Performance*. *Journal of Black Studies*, 45 (2), pp. 83–101. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0021934713519819>.
- Lopes, J., Silva, E., Oliveira, C., Sass, D., & Martin, N. (2017). *Teacher's Classroom Management Behavior and Students' Classroom Misbehavior: A Study with 5th through 9th-Grade Students*. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(43).
- Lopes, R. M., Fidalgo-Neto, A. A., & Mota, F. B. (2017). *Facebook in educational research: a bibliometric analysis*. *Scientometrics*, 111(3), pp. 1591-1621. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-017-2294-1>

- Malik, S. , & Khan, M. (2015). *Impact of Facebook addiction on narcissistic behavior and self-esteem among students. J Pak Med Assoc.*, 65(3), pp. 260-263. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25933557>.
- Merrel, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment.* London: Lawrence Erlbaum associates.
- Molin, M., Sorbring, E., & Lofgren-Martenson, L. (2015). *Teachers' and parents' views on the Internet and social media usage by pupils with intellectual disabilities. Journal of Intellectual Disabilities*, 19 (1), pp. 22-33. <https://doi.org/10.1177/1744629514563558>.
- Mullen, C., & Fox Hamilton, N. (2016). *Adolescents' response to parental Facebook friend requests: The comparative influence of privacy management, parent-child relational quality, attitude and peer influence. Computers in Human Behavior*, 60, pp.165-172. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563216300784?via%3Dihub>.
- Nkhoma, M., Cong, H. P., Au, B., Lam, T., Richardson, J., Smith, R., & El-Den, J. (2015). *Facebook as a tool for learning purposes: Analysis of the determinants leading to improved students' learning. Active learning in higher education*, 16(2), pp. 87-101. <https://doi.org/10.1177/1469787415574180>.
- Oikarinen, J., 1995. *mIRC. [Ηλεκτρονικό] Available at: https://www.mirc.com/jarkko.html [Πρόσβαση 20 Απριλίου 2019]*.
- Olweus, D. (2009). *Understanding and researching bullying: Some critical issues.* In S.R. Jimerson, S.M. Swarer, & Espelage, D.R. (Eds.), *The Handbook of School Bullying: An International Perspective.* New York: Routledge.
- Omar, H., Embi, M. A., & Yunus, M. M. (2012). *Learners' use of Communication Strategies in an Online Discussion via Facebook. Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, pp. 535-544. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812050409>

- Özgür, H. (2016). *The relationship between Internet parenting styles and Internet usage of children and adolescents. Computers in Human Behavior*, 60, pp. 411–424. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563216301443?via%3Dihub>.
- Patchin, J. & Hinduja, S. (2012). *Cyberbullying prevention and response*. New York: Routledge. ISBN: 978-0-415-89236-0 (hbk).
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). *Bullying among primacy school children in Athens, Greece. Educational Psychology*, 21 167-175.
- Qiu, L., Lin, H., Leung, A. K., & Tov, W. (2012). Putting Their Best Foot Forward: *Emotional Disclosure on Facebook. Cyberpsychology, Behaviour and Social Networking*, 15(10), pp. 569- 572. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0200..>
- Quinn, S., & Oldmeadow, J. (2013). *The Martini Effect and Social Networking Sites: Early adolescents, mobile social networking and connectedness to friends. Mobile Media & Communication*, 1(2), pp. 237-247. <https://doi.org/10.1177/2050157912474812>.
- Rawlings Lester, R., Allanson, P. B., & Notar, C. E. (2017).. *Routines are the foundation of classroom management. Education*, 137(4), 398-412.
- Rensfeldt, A.B., Hillman, T., Selwyn, N. (2018). *Teachers liking their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups. British Educational Research Journal*, 44 (2) pp. 230-250. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/berj.3325>
- Rigby, K. (2011). *What can schools do about cases of bullying? Pastoral Care in Education*, 29(4), 273-285.
- Rinehart, S. D., Stahl, S. A., & Erickson, L. G. (1986). *Some effects of summarization training on reading and studying. Reading Research Quarterly*.
- Salmon, S., Turnera, S., Taillieu, T., Fortier, J.,& Afifi, T. (2018). *Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization. Journal of Adolescence*, 63, pp. 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.005>.



- Selçuk, G., Kadi, A., Yildirim, R., & Çelebi, N. (2017). *A STUDY ON TEACHER CANDIDATES'COMPETENCIES IN CLASSROOM MANAGEMENT*. *Acta Didactica Napocensia*, 10(4), 63-68
- Sheldon. (2016). *Facebook Friend Request: Applying the Theory of Reasoned Action to Student-Teacher Relationships on Facebook*. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 60 (2), pp. 269-285.  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08838151.2016.1164167?needAccess=true>.
- Srnicek, N. (2016). *Platform Capitalism*. Cambridge: Polity Press.  
[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=2HdNDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=Srnicek,+N.+\(2016\)+Platform+capitalism+\(Cambridge,+Polity+Press\).+&ots=nrGzGtOmj&sig=W9gztj0CZMihczA0PjBqtiyvMXw&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Srnicek%2C%20N.%20\(2016\)%20Platform%20capitalism%20\(Cambridge%2C%20Polity%20Press\).&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=2HdNDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=Srnicek,+N.+(2016)+Platform+capitalism+(Cambridge,+Polity+Press).+&ots=nrGzGtOmj&sig=W9gztj0CZMihczA0PjBqtiyvMXw&redir_esc=y#v=onepage&q=Srnicek%2C%20N.%20(2016)%20Platform%20capitalism%20(Cambridge%2C%20Polity%20Press).&f=false).
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Taylor, S.A., Mulligan, J.R. and Ishida, C. (2012). *Facebook, social networking, and business education*. *American Journal of Business Education*, 5 (4), pp. 437-447.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056220.pdf>.
- Teppers, E., Luyckx, K., Klimstra, T. A., & Goossens, L. (2014). *Loneliness and Facebook motives in adolescence: A longitudinal inquiry into directionality of effect*. *Journal of Adolescence*, 37 (5), pp. 691-699.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014019711300167X>.
- Thomas, H.J., Conner, J.P., Baguley, C.M., & Scott, J.G. (2017). *Two sides to the story: Adolescent and parent views on harmful intention in defining school bullying*. *Aggressive behavior*, 43(4), 352-363.
- Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. (2002). *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*. London: Routledge. *Researcher*, 39(1), 38-47.
- Valli, L. & Buese, D. (2007) *The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability*. *American Educational Research Journal*, 44(3), pp. 519–558.  
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0002831207306859>.

- Ybarra, M. L., & Mitchell, J. K. (2004). *Online aggressor/targets, aggressors and targets: A comparison of associated youth characteristics. Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, pp. 1308–1316. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>.
- Young, N., Kuss, D., Griffiths, M., & Howard, C. (2017). *Passive Facebook use, Facebook addiction, and associations with escapism: An experimental vignette study. Computers in Human Behavior*, 71, pp. 24- 31. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.039>.
- Yu, F. Y., & Liu, Y. H. (2015). *Social media as a teaching and learning tool for in-class Q&A activities to promote learning and transform college engineering classroom dynamics: The case of Facebook*. 2015 IEEE 15th International Conference on Advanced Learning Technologies, (pp. 299-300). <https://doi.org/10.1109/ICALT.2015.11>.

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη-θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής).
- Ανδρέου, Ε. (2007). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο*. Στο Ευ. Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής τάξης* (σ. 256-276). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους Λύκους- Διαδικασίες και Μηχανισμοί Θυματοποίησης εντός και εκτός Σχολείου*. Αθήνα: Επίκεντρο. Βρασίδης, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Λευκωσία: Cardet Press.
- Βρασίδης, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Λευκωσία: Cardet Press.
- Βρασίδης, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Λευκωσία: Cardet Press.
- Γαλανάκη, Ε. (2010). *Βέλτιστες Πρακτικές για την Αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού: Τι Δείχνει η Σύγχρονη Έρευνα*. Στον συλλογικό τόμο: *Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης (43–57).
- Δημητρίου, Σ. (2003). *Μορφές βίας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Δήμου, Η. Γ. (1996). *Απόκλιση- Στιγματισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καρούνος, Θ., 2014. *neritnewmedia*. [Ηλεκτρονικό] Available at: [https://neritnewmedia.wordpress.com/2014/06/27/social\\_media/](https://neritnewmedia.wordpress.com/2014/06/27/social_media/) [Πρόσβαση 20 Απριλίου 2019].
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). *Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα. Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (13), 74-81.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

- Μπάμπαλης, Θ. Κ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπίκος, Κ. Γ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Νικολάου, Σ. (2007). *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης: Προβλήματα συμπεριφοράς*. Στο Ευ. Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής τάξης* (σ. 203-221). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Ντάφλος, Κ. (2015). *Επιτελεστικές πρακτικές τέχνης*.
- Ντάφλος, Κ. (2015). *Τακτικές τεχνοπολιτικών μέσων*.
- Παπαναστασίου, Έ. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2003). *Οι φόβοι των μαθητών του δημοτικού σχολείου και οι επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην αναγνωστική τους ικανότητα* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Πηνελόπη Π, Δημήτρης Χ. (2016). *Η λογοκρισία στην Ελλάδα*.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρήγου, Μ., 2014. *Από την ψηφιακή επανάσταση στην ψηφιακή επιτήρηση. Νέα μέσα, δημοσιότητα και πολιτική..* Αθήνα: Σιδέρης.
- Σμυρνάκη, Μ. (2015). *Οικογενειακοί-σχολικοί παράγοντες που σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών δημοτικού σχολείου και η διαχείρισή τους στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου: το παράδειγμα μιας ημιαστικής περιοχής της Κρήτης* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Στασινός, Δ. (2016). *Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2014). *Σχολική Βία, Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, ο ρόλος της οικογένειας-σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τσάκαλης, Π. (2008). *Σχολική Άρνηση-Φοβία-Επιθετικότητα: Δύο Πλευρές του Ίδιου Προβλήματος*. Στο βιβλίο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης (Τόμος Β')* (σσ. 195-214). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Τσιπλητάρης, Α. (1992). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.