

Ευαγγελία Ιωαννίδη

Εβδομάδα 3η

ΡΟΛΟΙ ΠΑΡΕΥΡΙΣΚΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ

Σε περιστατικά βίας εντός του σχολικού χώρου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η παρουσία των παρευρισκόμενων είτε εκείνοι είναι εκπαιδευτικοί είτε μαθητές είτε ακόμη και μέλη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου. Οι παρατηρητές μπορούν να έχουν ισχυρή επίδραση στα εκφοβιστικά επεισόδια, είτε θετική είτε αρνητική.

Σύμφωνα με το συμπεριφορισμό (Skinner) ο ρόλος παρουσιάζεται ως ρεαλιστική συμπεριφορά που προϋποθέτει τη γνώση και την εφαρμογή σαφών κανόνων. Αυτή η θεωρία φαίνεται ότι κυριαρχεί στα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, οι καθηγητές μπορεί να προχωρήσουν είτε στον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση του θύτη είτε στο να προβούν σε κυρώσεις, χωρίς ωστόσο να επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού λοιπόν, φέρει πολλές μορφές. Ειδικότερα, διακατέχεται είτε από αυστηρότητα είτε αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα πειθαρχίας (μια κατάσταση που καλείται να αντιμετωπίσει ο ίδιος) είτε από ανεκτικότητα.

Πολλές φορές ελλοχεύει ο κίνδυνος οι εκπαιδευτικοί να υποπέσουν σε λανθασμένους τρόπους επίλυσης μίας κατάστασης αντιλήψης, αν οι γνωστικές τους αντιλήψεις φέρουν ευρεία κοινωνική υποστήριξη. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν σε κάθε περίπτωση προβληματικής συμπεριφοράς να εντοπίσουν σχέσεις αίτιου – αποτελέσματος (επιρροή του λογικού συλλογισμού «αίτιο – αποτέλεσμα») κάνοντας μια σειρά υποθέσεων (Μαυροσκούφης, 2007).

Ωστόσο το θέμα δεν είναι η εγκυρότητα της ερμηνείας, αλλά η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί ως βάση για αλλαγή της προβληματικής συμπεριφοράς (Μαυροσκούφης, 2007).

Μάρτυρας, λοιπόν, εκφοβιστικού περιστατικού θεωρείται κάποιος που γνωρίζει ή παρακολουθεί το περιστατικό, χωρίς να είναι στο ρόλο του θύτη ή του θύματος και να συμμετέχει επίσης ενεργά σε αυτό . Σε ότι αφορά τον ρόλο των παρευρισκόμενων σημειώνεται πως :

➤ Έχουν γνώση για αυτό που συμβαίνει, γνωρίζουν ποιοι είναι οι δράστες και ποιοι θύματα χωρίς να παρεμβαίνουν.

➤ Τις περισσότερες φορές παραμένουν αδρανείς παρ' ότι γνωρίζουν τις επιπτώσεις στη ψυχολογία και την καθημερινότητα του θύματος, καθώς και τις συνέπειες στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Lee, 2006).

Η εμπλοκή του μάρτυρα στα εκφοβιστικά επεισόδια είναι ικανή να επηρεάσει την έκβαση του συμβάντος αναλόγως με τη στάση και θέση του, υπέρ ή κατά του θύματος ή του δράστη .

Πιθανοί λόγοι αποστασιοποίησης των παρευρισκόμενων από τα βίαια περιστατικά στο σχολικό χώρο είναι :

➤ Η «διάχυση ευθύνης» ανάμεσα στο πλήθος.

➤ Ο φόβος για στοχοποίηση του μάρτυρα ως «καρφί» και πιθανώς να γίνει ο ίδιος το επόμενο θύμα .

➤ Δεν υπάρχει πλήρης κατανόηση της βίαιης συμπεριφοράς και δεν διατίθενται γνώσεις και δεξιότητες, για να αντιμετωπιστεί αυτή αποτελεσματικά.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση και μείωση των περιστατικών βίας στο χώρο του σχολείου είναι αρκετά σημαντικός και κρίσιμος. Είναι αναγκαίο να διαθέτουν γνώσεις για περιστατικά εκφοβιστικών επεισοδίων, ώστε να αναγνωρίζουν έγκαιρα τα φαινόμενα και να αντιλαμβάνονται όσο δυνατόν γρηγορότερα τα σημάδια κινδύνου, που δείχνουν πως ένας μαθητής έχει πέσει θύμα βίαιου περιστατικού.

Σημάδια ικανά για να κατανοηθούν μπορεί να είναι τα εξής:

1. Υπερβολικός φόβος ή πέραν τον ορίων αναστολές
2. Καταθλιπτικά συμπτώματα
3. Αισθήματα κατωτερότητας και ψυχικής καταπόνησης
4. Φόβος για το σχολείο και συχνές απουσίες από αυτό
5. Πτώση στις επιδόσεις

6. Συχνές απώλειες αντικειμένων

7. Διαταραχές ύπνου ή υπερένταση ή συνεχείς ακατονόητοι εκνευρισμοί.

Κρίνεται αρκετά σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν να γίνονται ανοιχτές συζητήσεις για συμπεριφορές θυματοποίησης, αλλά και συζητήσεις για αναφορές από μαθητές για πιθανά τέτοια επεισόδια .

(Απόσπασμα από «Ευκαιρίες του σχολικού προσωπικού να παρέμβει σε καταστάσεις βίας σε εφηβικές γνωριμίες και σεξουαλική επίθεση» των Βελή Μαρίνα, Κοτσογιάννη Μαρία Ελένη, Μπετεινάκη Σταυρούλα, Πασιαλή Χρυσοβαλάντη, 2021-2022)

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ

Αν και τα περιστατικά σχολικής βίας δεν είναι κάτι πρωτοφανές, τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο, τα τελευταία χρόνια διαφαίνεται σημαντική αύξηση τέτοιων φαινομένων. Εύκολα κατανοεί κανείς πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικής βίας κρίνεται κομβικός. Παρόλ' αυτά, έρευνες έχουν αποδείξει πως οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων δεν αισθάνονται την απαραίτητη αυτοπεποίθηση, όταν έρχονται αντιμέτωποι με τέτοιου είδους συμπεριφορές, επειδή, τις περισσότερες φορές δεν έχουν τα γνωστικά εφόδια, ώστε να ενεργήσουν έγκαιρα και αποτελεσματικά [(Βεγιάνη, 2011), (Πουρσανίδου, 2016)]. Ακόμη, κατά τους Crothers, Kolbert και Barker (2006) αναφέρεται πως σημαντικός αριθμός των δασκάλων θεωρεί ότι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές τέτοιου είδους, εκτός των πολύ σοβαρών περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, αποτελούν απλώς μέρος της ανάπτυξης των μαθητών και ότι οποιαδήποτε παρέμβαση θα έχει ως αποτέλεσμα την αποστέρηση μια βασικής κοινωνικής εμπειρίας για τους/τις μαθητές/-τριες [(Glover, et al., 2000), (Crothers, Kolbert & Barker, 2006)].

Επιπρόσθετα, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, δε δύναται να κατανοήσει το εύρος και την σημαντικότητα των βίαιων συμπεριφορών που παρατηρούνται (Crothers, Kolbert και Barker, 2006:476). Επιπλέον, βάσει ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ορίσουν όλες τις μορφές που μπορεί να λάβει ο εκφοβισμός στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος (Βεγιάνη, 2011). Επομένως, κάτι τέτοιο, πολλές φορές, έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία τους να κρίνουν αν είναι αναγκαίο να παρέμβουν. Εύλογα,

λοιπόν, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την Βεγιάνη (2011) θεωρεί πως η πρόληψη του εκφοβισμού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού έργου, κάτι που συνεπάγεται το γεγονός ότι η επιμόρφωση στον συγκεκριμένο τομέα είναι υψίστης σημασίας [(Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2007), (Βεγιάνη, 2011)]. Ακόμη, οι Rigby και Bagshaw (2003) επισημαίνουν ότι το κατάλληλο πλαίσιο που οδηγεί στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς παρέχεται μέσα από την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των δασκάλων, με στόχο την υιοθέτηση μη τιμωρητικών πρακτικών και δεξιοτήτων εποικοδομητικής επίλυσης της εκάστοτε σύγκρουσης. Εξάλλου, έρευνες έχουν δείξει πως οι τιμωρητικές πρακτικές έχουν μόνο βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα (Turnuklu, Kasmaz, Sunbul & Ezrgul, 2009). Επίσης, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι περισσότεροι σύγχρονοι παιδαγωγοί θεωρούν πως η επιβολή ποινών αποτελεί όχι μόνο μια αναποτελεσματική, αλλά και παιδαγωγικά ανορθόδοξη μέθοδο. Αναλυτικότερα, η επιβολή μιας ποινής μπορεί να επιλύει την σύγκρουση βραχυπρόθεσμα, ωστόσο δεν θίγει τους παράγοντες που συνέβαλαν στη δημιουργία της, με αποτέλεσμα να μην λύνεται το πρόβλημα επί της ουσίας. Με λίγα λόγια, αναιρείται ο παιδαγωγικός ρόλος από τον οποίο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να διέπεται, τα παιδιά γίνονται ενοχικά και εξελίσσονται σε πολίτες «υποταγμένους, υπολογιστές ή επαναστάτες» (Ματσαγγούρας, 2005: 306). Ειδικότερα, αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, είναι απαραίτητο, ήδη από την ακαδημαϊκή εκπαίδευση, οι δάσκαλοι να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος, καθώς κάθε χρόνο καλούνται να προσαρμοστούν, ως αναπληρωτές σε μια νέα σχολική μονάδα με τα δικές τις ιδιαιτερότητες. Παρά την αναγκαιότητα της, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα σε στρατηγικές παρέμβασης και αντιμετώπισης βίαιων περιστατικών στο σχολείο δεν γίνεται με συνεχή και συστηματικό τρόπο. Έτσι, δεν είναι λίγες οι φορές που παρατηρούνται αντιδράσεις προς τους/τις μαθητές/-τριες, οι οποίες δεν είναι ορθές παιδαγωγικά. Επίσης, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που εκπαιδευτικοί πιστεύουν λανθασμένα πως η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται στην πράξη και όχι στην θεωρία κάτι που έχει ως συνέπεια να προχωρούν σε μερικές εφαρμογές προγραμμάτων, αποκομμένων από το απαραίτητο θεωρητικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα στην ανεπιτυχή τους έκβαση (Beijard, Verloop & Vermunt, 2000). Θα αποτελούσε παράλειψη να μη σημειωθεί ότι η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκάστοτε εκπαιδευτικού αποτελεί μια ανοδική και δυναμική διαδικασία. Αναπόσπαστα κομμάτια της τελευταίας είναι, τόσο η ερμηνεία, όσο και η επανεξέταση των

αξιών και των εμπειριών του εκάστοτε ανθρώπου. Όπως είναι λογικό, οι αξίες και οι εμπειρίες του καθενός δύνανται να επηρεάζονται από παράγοντες προσωπικού, γνωστικού ή κοινωνικού χαρακτήρα. Επομένως, κάθε εκπαιδευτικός αναλόγως των προσωπικών του εμπειριών διαμορφώνει και μια συγκεκριμένη εικόνα για τον εαυτό του. Στην τελευταία, περιλαμβάνεται ο πραγματικός εαυτός, ο μελλοντικός εαυτός, η κοινωνική κατασκευή και οι προσδοκίες του κοινωνικού περιγύρου για εκπαιδευτικό. Τέλος, αξιοσημείωτη είναι η άρρηκτη σύνδεση μεταξύ προσωπικού και επαγγελματικού εαυτού (Flores & Day, 2006). Βάσει όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, καθίσταται φανερή η ανάγκη για συνεχή και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και για την ύπαρξη διά βίου εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους και του εκάστοτε σχολικού πλαισίου.

(Απόσπασμα από «Η σχολική διαμεσολάβηση ως επικοινωνιακή διαδικασία στην αντιμετώπιση του bullying στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» της Ευθυμίας Σουλιारा, Ιούνιος 2021)

ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ

Η Σχολική Διαμεσολάβηση είναι μία πρακτική επίλυσης των σχολικών συγκρούσεων και εφαρμόζεται με το διάλογο, την ενσυναίσθηση και την ενεργητική ακρόαση. Αποτελεί μία μορφή ειρηνικής επίλυσης επιθετικών συμπεριφορών, η οποία οργανώνεται και εφαρμόζεται εντός του σχολικού πλαισίου, ως εναλλακτική πρακτική που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα τιμωρίας. Εφαρμόζεται διδάσκοντας τεχνικές διαπραγμάτευσης, συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων και αυτοδυνάμωσης των εμπλεκομένων. Στη σχολική διαμεσολάβηση οι μαθήτριες και οι μαθητές συζητούν ανοιχτά χωρίς να δέχονται κριτική ερμηνεία από τους διαμεσολαβητές, εκφράζουν τα συναισθήματά τους, τις ανάγκες τους και διερευνούν από κοινού τρόπους επίλυσης των προβλημάτων τους (Τριαντάρη, 2018).

Στο σχολικό περιβάλλον ο μεσάζων είναι συνομήλικος των παιδιών που εμπλέκονται στη σύγκρουση. Διαμεσολαβητής γίνεται κάποιος που το επιθυμεί, επιλέγεται από τα παιδιά ή από τον εκπαιδευτικό. Τα μέρη που συμμετέχουν στη σύγκρουση επιλέγουν εθελοντικά και εκούσια κι όχι από εξαναγκασμό να αποταθούν στο διαμεσολαβητή προκειμένου να επιλυθεί το ζήτημα που τα αφορά. Οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον που αναζητούν συχνότερα τη βοήθεια

της διαμεσολάβησης είναι οι διαφωνίες μεταξύ φίλων, η διάδοση φημών, οι συγκρούσεις μεταξύ ζευγαριών, μαλώματα την ώρα του διαλείμματος και ζητήματα κλοπής κάποιου αντικειμένου. Σκοπός της διαμεσολάβησης είναι να αναπτύξουν τα παιδιά δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, ώστε να μπορούν να επιλέξουν από ποικίλους τρόπους επίλυσης τον καλύτερο και πιο αποτελεσματικό στη δική τους περίπτωση (Τζήμας, 2018).

Η Σχολική Διαμεσολάβηση είναι μία διαδικασία που διερευνά συναισθήματα και ανάγκες. Ένα παιδί έρχεται να ζητήσει βοήθεια για μία σύγκρουση που έχει με κάποιο άλλο παιδί, γιατί η σχέση τους έχει κλονιστεί και κυριαρχεί έλλειψη επικοινωνίας. Κρίνεται απαραίτητο, λοιπόν, να έρθουν σε επαφή με τα συναισθήματά τους, να εκφράσουν από κοινού πως αισθάνονται αναφορικά με το συγκεκριμένο γεγονός και να προσδιορίσουν ποια ανάγκη έχουν και οι δύο που θέλουν να καλυφθεί σε σχέση με το άλλο παιδί. Η συνειδητοποίηση του συναισθήματος, η αποδοχή του, η έκφρασή του προς τον άλλον, είναι μία διαδικασία που απαιτεί την αλληλεπίδραση.

Τα συγκρουόμενα μέλη εκφράζονται ελεύθερα είτε με θυμό, είτε με ηρεμία, είτε με ντροπή και έτσι η σχέση τους αποκτά υπόσταση και ανοίγει δρόμους που οδηγούν από το «εγώ» στο «εσύ». Χτίζεται μία επικοινωνιακή γέφυρα, με στόχο την εξάλειψη των προβλημάτων και την αποκατάσταση της σχέσης τους (Αρτινοπούλου, 2010).

Σκοπούς της σχολικής διαμεσολάβησης, σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010), αποτελούν:

- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων από τους μαθητές,
- Ο ειρηνικός και δημοκρατικός τρόπος επίλυσης συγκρούσεων,
- Ο περιορισμός των φαινομένων βίας,
- Η ενίσχυση της ισότητας,
- Το συνεργατικό πνεύμα και η ενίσχυση της ομαδικότητας,
- Η βελτίωση του κλίματος στο σχολικό περιβάλλον.

Οι τεχνικές στις οποίες εκπαιδεύονται τα παιδιά να χρησιμοποιούν μέσα από προγράμματα διαμεσολάβησης είναι: η παράφραση, η αντανάκλαση συναισθημάτων, η χρήση ενθαρρυντικών

φράσεων και ανοιχτών ερωτήσεων, η θετική αναπλαισίωση, η περίληψη και ο έλεγχος πραγματικότητας (Τζήμας, 2018).

Παράφραση: ο διαμεσολαβητής, επαναλαμβάνει με δικά της/του λόγια όσα έχει πει η μια και η άλλη πλευρά σχετικά με την αιτία της σύγκρουσης. Με τον τρόπο αυτό οι εμπλεκόμενοι στη διένεξη νιώθουν ότι ο διαμεσολαβητής τα έχει κατανοήσει.

Αντανάκλαση συναισθημάτων: ο διαμεσολαβητής δε συνοψίζει τώρα τα λεγόμενα των δυο πλευρών, που δικαιολογούν ή όχι την οδήγησή τους στη σύγκρουση. Συνοψίζει τα συναισθήματα που ένιωσαν τα νήπια πριν και μετά το πέρας της διένεξης. Αυτό συμβαίνει προκειμένου τα ίδια να συνειδητοποιήσουν τι πραγματικά αισθάνθηκαν.

Χρήση ενθαρρυντικών φράσεων και ανοιχτών ερωτήσεων: συμβάλλει στην δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μερών και του διαμεσολαβητή και στην καλύτερη κατανόηση του γεγονότος. Οι δυο πλευρές ενθαρρύνονται να περιγράψουν σημεία της σύγκρουσης που μπορεί να παρέλειψαν αρχικά. Με τις ανοιχτές ερωτήσεις, παροτρύνονται τα μέλη να εκφράσουν ανοιχτά και ειλικρινά σκέψεις, γεγονότα, διευκρινίζοντας την κατάσταση, χωρίς να υπάρχει ο κίνδυνος να χειραγωγηθεί η ροή του λόγου τους ή να παραποιηθούν τα λεγόμενά τους.

Περίληψη-Σύνοψη: εστιάζει στα θετικά συμπεράσματα που προκύπτουν από τα λόγια των εμπλεκόμενων στη διένεξη πλευρών. Ο διαμεσολαβητής συνοψίζει τα λεγόμενα των μερών, τονίζοντας τα πιο σημαντικά και ουσιαστικά σημεία, δίνοντας έμφαση στα γεγονότα, ζητώντας ανατροφοδότηση από τα μέρη για να σιγουρευτεί ότι δεν παρέλειψε κάτι ουσιώδες που να τα απασχολεί σχετικά με το ζήτημα.

Έλεγχος πρακτικής εφαρμογής τελικών αποφάσεων: Αφού ολοκληρωθούν με επιτυχία οι προηγούμενες τεχνικές διαμεσολάβησης, ο διαμεσολαβητής εφιστά την προσοχή των μελών από εδώ και στο εξής στις μελλοντικές συνέπειες των αποφάσεών τους. Επίσης, βοηθά τα μέρη να συνειδητοποιήσουν πόσο πραγματοποιήσιμες ή μη είναι οι θέσεις και οι επιδιώξεις τους.

Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010), υπάρχουν δύο μοντέλα σχολικής διαμεσολάβησης. Το πρώτο είναι το “cadre”, όπου ένας μικρός αριθμός μαθητών εκπαιδεύεται και αποτελεί την ομάδα διαμεσολάβησης του σχολείου και το δεύτερο το ολιστικό, όπου εκπαιδεύονται όλοι οι μαθητές της τάξης. Στο πρώτο, ο διαμεσολαβητής στοχεύει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών, προκειμένου τα ίδια να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να

επιλύουν διενέξεις, όταν αυτές εκδηλώνονται. Το δεύτερο μοντέλο θεωρείται πιο διευρυμένο, μιας και συμμετέχουν όλα τα παιδιά για να αποκτήσουν δεξιότητες ζωής.

Οι Johnson & Johnson (1996) προτείνουν τρία μοντέλα σχολικής διαμεσολάβησης. Το πρώτο σχετίζεται με προσεγγίσεις που εστιάζουν στην απόκτηση δεξιοτήτων, όπου τα παιδιά εξασκούνται ώστε να ενισχύσουν τις απαραίτητες διαπροσωπικές δεξιότητες για να επιλύουν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις. Το δεύτερο αφορά προσεγγίσεις, οι οποίες δίνουν έμφαση σε ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπου οι μαθητές εξασκούνται σε γνωστικές δεξιότητες για την επίλυση συγκρούσεων. Τέλος, το τρίτο μοντέλο αναφέρεται σε προσεγγίσεις δομικής αλλαγής, η οποία επικεντρώνεται στη δυναμική της ομάδας ως φορέα αλλαγής και διατήρησης συνεργατικού και αλληλεπιδραστικού κλίματος, με απώτερο σκοπό τη διαχείριση των συγκρούσεων.

(Απόσπασμα από «Η Διαμεσολάβηση ως μέτρο αντιμετώπισης του Σχολικού Εκφοβισμού σε σχολεία» της Τζιούτζια Όλγας, Ιούνιος 2019)

ΜΟΝΤΕΛΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΤΟΥ OLWEUS

Αυτός που πρότεινε το πληρέστερο σχέδιο δράσης για την καταστολή του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι άλλος όπως θα αναμενόταν από τον Olweus (Hunt, 2006). Ήδη από το 1993 ο Olweus είχε αρχίσει να θεμελιώνει το «Πρόγραμμα Πρόληψης του Σχολικού Εκφοβισμού» μεταξύ μαθητών και μαθητριών από 5 έως 15 ετών (γνωστό ως “Olweus Bullying Intervention Program”), ένα μακροπρόθεσμο σχέδιο αλλαγής της σχολικής κοινότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σχολικής τάξης και σε ατομικό επίπεδο. Το πρόγραμμα αυτό αποσκοπεί να βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων στο σχολείο και να καταστήσει το σχολείο ασφαλέστερο και πιο θετικό περιβάλλον για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των μαθητών. Μάλιστα κινείται στην κατεύθυνση τόσο της μείωσης των ήδη υπάρχοντων ζητημάτων εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών όσο και της αποτροπής τυχόν νέων (Olweus Bullying Prevention Program, 2007β).

Πιο συγκεκριμένα, σε επίπεδο σχολείου ο Olweus (Olweus Bullying Prevention Program, 2007β) υπαγορεύει:

- α. Τη συγκρότηση μιας συντονιστικής επιτροπής για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού.
- β. Την ανώνυμη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου από τους μαθητές για την αξιολόγηση της φύσης και της έκτασης του σχολικού εκφοβισμού.

γ. Την απαιτούμενη συνεχή κατάρτιση των μελών της επιτροπής και του προσωπικού του σχολείου συνολικά.

δ. Την ανάπτυξη ενός συντονισμένου συστήματος εποπτείας.

ε. Την υιοθέτηση κανόνων κατά του σχολικού εκφοβισμού.

στ. Την εφαρμογή των κατάλληλων συνεπειών, θετικών ή αρνητικών, ανάλογα με τη συμπεριφορά των μαθητών.

ζ. Τη συγκρότηση ομάδων συζήτησης του προσωπικού για τα σχετικά με το πρόγραμμα θέματα

η. την ενεργητική συμμετοχή των γονέων.

Από τις παραπάνω συνιστώσες ο χρόνος ανέδειξε ως κρισιμότερες τη θέσπιση σαφών κανόνων και ανάλογων συνεπειών για την εκφοβιστική συμπεριφορά, καθώς επίσης τη στενή εποπτεία του προαύλιου χώρου (Hunt, 2006).

Η θέσπιση των κανόνων μάλιστα προτείνεται να ενισχυθεί και σε επίπεδο τάξης. Σε επίπεδο τάξης επίσης συνιστάται να διοργανώνονται τακτικές συναντήσεις με τους μαθητές, ώστε να αυξηθούν οι γνώσεις τους γύρω από το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και η ενσυναίσθηση τους, μέσω της συναισθηματικής τους κατανόησης και βιωματικής συμμετοχής σε τυχόν αναπαραστάσεις εκφοβιστικών επεισοδίων. Επιπροσθέτως προτείνονται ενημερωτικές συναντήσεις με τους γονείς (Olweus Bullying Prevention Program, 2007β).

Σε ατομικό επίπεδο ο Olweus (Olweus Bullying Prevention Program, 2007β) προτείνει σοβαρές συζητήσεις με τους συγκεκριμένους μαθητές και τις μαθήτριες που παίζουν το ρόλο του «νταή», συζητήσεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες που γίνονται θύματα εκφοβισμού και περαιτέρω συζητήσεις με τους γονείς των συγκεκριμένων παιδιών.

Επίσης προτείνει να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να στρέφουν την ενεργητικότητα, τη ρώμη και την τυχόν ανάγκη τους για κυριαρχία και επιθετικότητα σε εποικοδομητικές δραστηριότητες, για παράδειγμα σε μορφές αποδεκτής, σύννομης επιθετικότητας, όπως είναι οι πολεμικές τέχνες και ορισμένα κατ' εξοχήν «αγορίστικα» αθλήματα (Olweus, 1993).

Αν παρ' όλα αυτά, κάποιои συγκεκριμένοι θύτες εξακολουθούν να ασκούν εκφοβισμό, οι δάσκαλοί τους μπορούν να καταφύγουν στο να τους μεταθέσουν σε άλλη τάξη ή ακόμα και σε

άλλο σχολείο. Αυτό το μέτρο είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην περίπτωση της «κλίκας», καθώς -με τη διασκόρπιση των θυτών σε διαφορετικά περιβάλλοντα- τη διασπά. Επίσης, αποτελεσματική μπορεί να είναι και η απειλή ακόμη εφαρμογής αυτού του μέτρου. Εναλλακτικά, στις περιπτώσεις όπου κρίνεται ωφέλιμη για το θύμα, προτείνεται η δική του μετάθεση σε άλλο σχολικό τμήμα ή σε άλλο σχολείο. Αλλά όλα αυτά μπορούν να γίνουν μόνο μετά από επισταμένη εξέταση των συγκεκριμένων συνθηκών από δασκάλους και γονείς σε συνεργασία και μετά από προσεκτική προετοιμασία (Olweus, 1993).

Σε επίπεδο κοινότητας τέλος, το πρόγραμμα περιλαμβάνει τη συμμετοχή μελών της κοινότητας στη συντονιστική επιτροπή για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και την ευρύτερη συνεργασία μεταξύ σχολικής μονάδας και κοινωνίας ώστε να διαδίδουν συντονισμένα και από κοινού μηνύματα και αρχές κατά του εκφοβισμού στο πλαίσιο των ποικίλων δραστηριοτήτων της κοινότητας, όπως είναι οι δραστηριότητες αναψυχής, οι διάφοροι σύλλογοι (πολιτιστικοί, χορευτικοί, προσκοπικοί κλπ) και τα προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης των παιδιών μετά το σχολείο (Olweus Bullying Prevention Program, 2007β).

Το Πρόγραμμα Πρόληψης του Σχολικού Εκφοβισμού του Olweus έχει τεθεί σε εφαρμογή στη Σουηδία, τη Νορβηγία, τις Ηνωμένες Πολιτείες, τον Καναδά, την Αγγλία, το Μεξικό, την Ισλανδία, τη Γερμανία και την Κροατία με εντυπωσιακά αποτελέσματα, καθώς παρατηρήθηκε μείωση των εκφοβιστικών επεισοδίων σε ποσοστό 20% με 70%.

ΜΟΝΤΕΛΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ MINTON ΚΑΙ Ο'MOORE

Οι Minton & O' Moore (2006) εισηγούνται μία προσέγγιση που δεν κατηγορεί το θύτη, αλλά του καθιστά σαφές με ποιον τρόπο και σε ποιο βαθμό η συμπεριφορά του επηρέασε το θύμα, του δίνει την ευκαιρία να αναλογιστεί τις συνέπειες της συμπεριφοράς του στους εμπλεκόμενους άλλους και του προτείνει εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς για παρόμοιες περιστάσεις.

Την αποβολή ή τη βαριά τιμωρία ο θύτης την αντιλαμβάνεται ως άδικη κύρωση από κάποιον που έχει μεγαλύτερη εξουσία από το ίδιο, για παράδειγμα από τον διευθυντή του σχολείου. Ίσως μάλιστα του φανεί ανάλογη με τη δική του κατάχρηση εξουσίας απέναντι στο ασθενέστερο από τον ίδιο θύμα, υπόθεση που θα μπορούσε να οδηγήσει στη νομιμοποίηση κατά κάποιον τρόπο του εκφοβισμού. Επιπλέον η βαριά τιμωρία γεμίζει το θύτη θυμό και μνησικακία απέναντι τόσο

στο σύστημα και τους εκπροσώπους του το σχολείο, τους καθηγητές, το διευθυντή όσο και στο θύμα, στο οποίο μπορεί να καταλογίσει την ευθύνη για τις κυρώσεις που υπέστη.

Αποτελεί πλέον κοινό τόπο η διαπίστωση ότι η βία φέρνει βία: όπως η βία του θύτη εις βάρος του θύματος επέφερε τη βία του αρμόδιου φορέα εις βάρος του θύτη, έτσι και η δεύτερη έκφραση βίας θα επανατροφοδοτήσει την πρώτη συνθέτοντας ένα φαύλο κύκλο. Οπότε προκειμένου να σπάσει ο κύκλος της βίας, η αντίδραση των αρμοδίων στην κατακριτέα συμπεριφορά του θύτη προέχει να είναι αφοπλιστική κυριολεκτικά και μεταφορικά και όχι το αντίθετο.

Εξάλλου η βαριά τιμωρία στιγματίζει το θύτη ως αποκλίνοντα. Ενώ στην ουσία αυτό που χρήζει στιγματισμού είναι η πράξη του εκφοβισμού και όχι το πρόσωπο του θύτη για αυτό κατά της πράξης πρέπει να στρέφεται η τιμωρία και όχι κατά του θύτη (Minton & O' Moore, 2006). Επομένως το σύστημα της στείρας κατηγορίας και βαριάς τιμωρίας του δράστη είναι εγγενώς εσφαλμένο. Η λύση στο πρόβλημα μπορεί να δοθεί μόνο μέσα από εποικοδομητικές παρεμβάσεις που οδηγούν στην αποκατάσταση του σεβασμού μεταξύ όλων των συμμαθητών συμμαθητριών.

Σύμφωνα με την O' Moore (2000), το κλειδί για κάθε αλλαγή στο σχολικό πλαίσιο είναι οι διδάσκοντες. Μέσω μεμονωμένων πράξεων, με τη συνολική συμπεριφορά τους, αλλά και μέσω της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και τις μαθήτριες, οι δάσκαλοι διαπλάθουν τη νοοτροπία, τις στάσεις και τις αξίες του μαθητικού πληθυσμού. Επομένως οι παρεμβάσεις κατά του σχολικού εκφοβισμού χρειάζεται να περιλαμβάνουν την ειδική εκπαίδευση των δασκάλων ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται και τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Είναι επιτακτική η ανάγκη να συνειδητοποιήσουν οι δάσκαλοι ότι πρέπει να αντικρούουν κάθε περιστατικό που υπεισέρχεται στην αντίληψή τους, ώστε να βεβαιωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες ότι οι δάσκαλοί τους μπορούν και αντιμετωπίζουν το σχολικό εκφοβισμό με συνέπεια και αποτελεσματικότητα. Έτσι, πρωταρχικός στόχος των παρεμβάσεων πρέπει να είναι, κατά την O' Moore (2000), η ευαισθητοποίηση των δασκάλων ως προς τη μεγάλη συχνότητα του φαινομένου και τη σοβαρότητα των συνεπειών του.

Άλλος βασικός στόχος είναι να μάθουν οι δάσκαλοι να διακρίνουν τα σημάδια του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού, ώστε να παρακάμπτεται το επισφαλές

βήμα της ρητής αναφοράς τους και να προβαίνουν άμεσα στην αντιμετώπιση των περιστατικών και την ενημέρωση των συγκεκριμένων γονέων. Και είναι πολύ σημαντικό να έρχονται σε επαφή με τους συγκεκριμένους γονείς ή κηδεμόνες όχι όταν η συμπεριφορά του παιδιού κοντεύει να επισύρει την αποβολή του, αλλά μόλις διακρίνουν τα πρώτα σημάδια ανησυχίας, ώστε να έχουν τη χρονική ευχέρεια οι γονείς και κηδεμόνες να διερευνήσουν και να εξαλείψουν τους τυχόν ψυχοπαιδαγωγικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά του παιδιού εγκαίρως.

Προαναφέρθηκε ότι θύτες και θύματα διακατέχονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επόμενο είναι ότι για να προληφθεί ο σχολικός εκφοβισμός, ορθό θα ήταν να εκπαιδευτούν οι δάσκαλοι στο πώς να προάγουν την αυτοεκτίμηση όλων των μαθητών και μαθητριών και να αποτρέπουν την πτώση της (O' Moore, 2000).

Σύμφωνα με τους Minton και O'Moore (2006), ένα πλήρες πρόγραμμα κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι ανάγκη να λειτουργεί τόσο σε επίπεδο πρόληψης μελλοντικών περιστατικών όσο και σε επίπεδο επίλυσης των τρεχόντων. Μία ορθή παρέμβαση στην κατεύθυνση της πρόληψης ξεκινά με την ενημέρωση των μαθητών και μαθητριών και την εννοιολογική εξοικείωση με όλες τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού. Συνεχίζει με την καλλιέργεια σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές/-ήτριες της φιλοσοφίας που πρεσβεύουν απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό -η οποία δεν καταδικάζει το θύτη, αλλά την πράξη- και με την παρουσίαση του φαινομένου ως ζητήματος ολόκληρης της κοινότητας και όχι ως προβλήματος των συγκεκριμένων εκφραστών του. Επίσης περιλαμβάνει ενημέρωση για τις ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις του και τις διάφορες μεθόδους αντιμετώπισής του που προτείνει η κάθε προσέγγιση.

Η αντιμετώπιση των τρεχόντων εκφοβιστικών επεισοδίων προϋποθέτει ανεμπόδιστη λειτουργία των μηχανισμών αναφοράς, διερεύνησης και αρχειοθέτησής τους και βέβαια κυρώσεις αλλά και υποστήριξη στους εμπλεκόμενους. Δεδομένου ότι θύματα και παρευρισκόμενοι δέχονται μεγάλη πίεση από την ομάδα ομηλίκων να αποσιωπήσουν το γεγονός του εκφοβισμού, απαιτείται ιδιαίτερη ενθάρρυνση ώστε να μην υποκύψουν. Οι μαθητές και μαθήτριες που πρώτοι θα σπάσουν αυτήν τη σιωπή δικαιούνται τα εύσημα και επιβάλλεται να ενισχυθεί η πρωτοβουλία τους προς παραδειγματισμό. Πέρα από τη «ρετσινιά» του προδότη/μαρτυριάρη/«καρφιού», ειδικά τα θύματα φοβούνται μήπως τυχόν αναφορά του επεισοδίου επισύρει αντίποινα από τους

θύτες. Εξάλλου δεν εμπιστεύονται το σχολείο ως ικανό να χειριστεί το θέμα διακριτικά και αποτελεσματικά, με τρόπο που θα τα προστατεύσει. Προκειμένου να ξεπεραστούν αυτά τα κωλύματα, απαιτείται διαφάνεια στην αναφορά των εκφοβιστικών επεισοδίων και συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία να περιλαμβάνει, κατά τους Minton και O'Moore (2006), τα εξής:

α. Το συντονισμό των στρατηγικών για την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού από ορισμένο μέλος του προσωπικού που κατά προτίμηση αναλαμβάνει αυτόν το ρόλο εθελοντικά ή από μια μικρή ομάδα.

β. Ομιλίες προς το σύνολο των μαθητών και μαθητριών τουλάχιστον ανά τρίμηνο στις οποίες να τονίζεται η ενεργός δράση του συγκεκριμένου σχολείου κατά του εκφοβισμού και να ενθαρρύνεται ρητά η αναφορά κάθε τέτοιου επεισοδίου από θύματα και παρευρισκομένους σε κάποιον δάσκαλο ή δασκάλα.

γ. Την τήρηση πρακτικών, δηλαδή όχι μόνο την προσεκτική ακρόαση της αναφοράς του κατηγορού, αλλά και τη λεπτομερή καταγραφή και αρχειοθέτησή της. Όπου κρίνεται βοηθητικό, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και τυποποιημένα έντυπα αναφοράς για την ευκολότερη κατηγοριοποίηση και αρχειοθέτηση των περιστατικών.

δ. Συζητήσεις/συνεντεύξεις με κάθε εμπλεκόμενο χωριστά και το συντομότερο δυνατό, ούτως ώστε, όταν πρόκειται για κλίκα, τα μέλη της να μην έχουν την ευχέρεια να συνεννοηθούν για την ανακατασκευή της δικής τους εκδοχής των γεγονότων και να αποφευχθεί και η εμπλοκή τους σε τυχόν νέα περιστατικά. Στις συζητήσεις με τους φερόμενους ως θύτες κατηγορητικός τόνος δε θα βοηθούσε αντιθέτως είναι ανάγκη να νιώσουν και αυτοί ότι και η δική τους πλευρά θα ακουστεί και θα ληφθεί υπ' όψη στη λήψη των σχετικών αποφάσεων. Και δε χρειάζεται να τους αποκαλυφθεί το άτομο που ανέφερε το συμβάν· αυτό που χρειάζεται είναι μέσω της όλης διαδικασίας αντιμετώπισης να τους μεταδοθεί το μήνυμα ότι εκφοβιστικές συμπεριφορές δεν είναι ανεκτές, τουλάχιστον στο συγκεκριμένο σχολείο.

Στις περιπτώσεις που με βάση το βαθμό σοβαρότητας της πράξης και το σύστημα πειθαρχίας του σχολείου κρίνεται κατάλληλο, θεμιτό θα ήταν να δοθεί μία ευκαιρία στο δράστη - αλλά μόνο μία - να αναλάβει την ευθύνη της πράξης του/της και να επανορθώσει προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά του/της στους κανόνες της σχολικής πειθαρχίας. Διότι είναι πιθανό ο/η δράστης να μην είχε συνειδητοποιήσει ότι η συμπεριφορά του/της ερμηνεύεται από τους τρίτους ή, ακόμη

χειρότερα, βιώνεται από τον αποδέκτη ως εκφοβισμός. Για αυτό χρειάζεται να ενημερωθεί ο/η δράστης ότι η υπό συζήτηση συμπεριφορά αναμφίβολα συνιστά περίπτωση εκφοβισμού κατά παράβαση της πολιτικής του σχολείου. Ακόμη χρειάζεται να εμπεδώσει ότι πρέπει να απέχει από τέτοιες συμπεριφορές στο μέλλον, ενώ τυχόν νέα παράβαση και πολύ περισσότερο προς αντεκδίκηση του θύματος θα επιφέρει τη σοβαρότερη ποινή. Οι Minton & O' Moore (2006) μάλιστα προτείνουν τη σύνταξη γραπτού συμβολαίου όπου ο/η δράστης προσυπογράφει τα παραπάνω. Προτείνουν ακόμη τον προγραμματισμό και άλλων συνεντεύξεων σε τακτική βάση για τη συνεχή παρακολούθηση των δραστών.

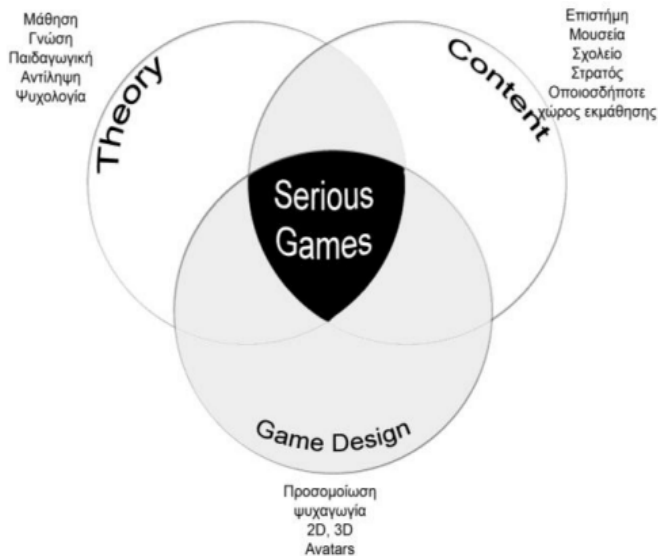
ε. Την ενημέρωση των γονέων, ώστε να ανοίξουν διάλογο με το παιδί τους θύτη γύρω από το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού και με την καθοδήγηση των δασκάλων του να προσδιορίσουν κάποιους στρεσογόνους παράγοντες που ενισχύουν ίσως την επιθετικότητά του. Οι γονείς των θυμάτων από την άλλη, μόλις υποπέσει στην αντίληψή τους το τι υφίστανται τα παιδιά τους, απαιτούν από το σχολείο να αναλάβει άμεση δράση για την προστασία τους. Για τον καθησυχασμό τους προτείνεται να τους ενημερώνει τακτικά το σχολείο για την πρόοδο που επιτυγχάνει προς αυτήν την κατεύθυνση. Βέβαια όλα αυτά προϋποθέτουν ότι η σχέση μεταξύ σχολείου και γονέων είναι υγιής, συνεργατική και όχι αλληλοκατηγορητική.

(Απόσπασμα από «Ενδοσχολική βία» του Γκιτσιου Ηλία, Ιούνιος 2014)

TA SERIOUS GAMES ΩΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Στο σύγχρονο κόσμο τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελούν μια όψη της κοινωνικής ζωής του ανθρώπου. Η ανάπτυξη των ηλεκτρονικών-ψηφιακών παιχνιδιών αποτελεί μεγάλο μέρος της βιομηχανίας της ψηφιακής ψυχαγωγίας με απήχηση κυρίως στη νέα γενιά. Τα Serious Games (SGs) διακρίνονται σε παιχνίδια που στοχεύουν στη διασκέδαση του παίκτη και συγχρόνως στοχεύουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένας από τους ορισμούς που χρησιμοποιείται είναι αυτός που απέδωσε ο Clark Abt σύμφωνα με το άρθρο των Belloti, Berta & DeGloria: «Ένα παιχνίδι είναι ένα πλαίσιο με κανόνες μεταξύ αντιπάλων, οι οποίοι προσπαθούν να πετύχουν τους στόχους. Τα serious games αφορούν παιχνίδια που έχουν ένα σαφή και προσεκτικά μελετημένο εκπαιδευτικό σκοπό και δεν προορίζονται αποκλειστικά για παιχνίδια διασκέδασης» (Belloti, Berta & DeGloria, 2010).



Σύμφωνα με τον ορισμό των SGs, ο οποίος αναφέρθηκε παραπάνω, φαίνεται ξεκάθαρα πως η ψυχαγωγία δεν είναι ο βασικός τους σκοπός. Το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η «παιδαγωγική», η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες εκπαίδευσης και εξάσκησης. Πιο συγκεκριμένα η επικάλυψη των γνώσεων σχετικά με τη θεωρία εκπαίδευσης, το περιεχόμενο εκπαίδευσης καθώς και τον σχεδιασμό παιχνιδιού συνθέτουν τα χαρακτηριστικά με οποία δομούνται τα SGs.

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για τα παιδιά ώστε να διαχειρίζονται με επιτυχία τις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να θεωρηθούν (Tan, 2013):

- Οι θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών και συνομηλίκων.
- Η αποδοχή από ομότιμους.
- Η θετική ακαδημαϊκή επίδοση.

Μέχρι σήμερα, οι παραδοσιακές μέθοδοι πετυχαίνουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών στο σχολείο (αλλά όχι μόνο) με τις σχέσεις που αναπτύσσονται πρόσωπο με πρόσωπο, μέσα από ομαδικές και συνάμα ομότιμες σχέσεις, με κοινή λήψη αποφάσεων κ.α. Δεδομένου ότι δεν στεκόμαστε απέναντι στις παραδοσιακές μεθόδους αλλά αντίθετα θεωρούμε αποτελεσματικές τις προσεγγίσεις τους, οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι η αποτελεσματική ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και των κοινωνικών δεξιοτήτων επηρεάζεται από κάποιους σημαντικούς παράγοντες. Μερικοί από αυτούς είναι η περιορισμένη επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών αλλά και ο περιορισμένος χρόνος που έχει ο εκπαιδευτικός για να «δουλέψει» με όλους τους μαθητές της τάξης.

Στις κοινωνικές δεξιότητες ανήκει και η αντιμετώπιση καταστάσεων εκφοβισμού. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι ένας απλός καβγάς μεταξύ μαθητών σε ένα σχολείο. Καθημερινά πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν καταστάσεις εκφοβισμού που είναι δύσκολο να διαχειριστούν. Τα προγράμματα εκπαίδευσης και πρόληψης παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες με σκοπό να μάθουν και να εξασκήσουν κοινωνικές δεξιότητες ώστε να έχουν τα καλύτερα εφόδια για να διαχειριστούν τον εκφοβισμό (Rubin-Vaughan et al., 2011). Έτσι η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παικτών-μαθητών με τη χρήση ενός ψηφιακού παιχνιδιού θα μπορούσε να υποστηριχθεί με τη δημιουργία ενός «ιδανικού» SG. Το παιχνίδι το οποίο αναπτύχθηκε έχει τον υποστηρικτικό ρόλο στις ενέργειες που λαμβάνουν χώρα στην τυπική εκπαιδευτική διαδικασία για την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού και όχι τον ρόλο του αντικαταστάτη.

(Απόσπασμα από «Ανάπτυξη Ενός Εκπαιδευτικού Ψηφιακού Παιχνιδιού για Εκμάθηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων και Anti-Bullying Συμπεριφορών σε Σχολεία» των Ν. Κυριαζή και Π. Ζαχαριά, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», 2015)