



Στρατηγικές
Αναπτυξιακής
και Εφηβικής
Υγείας



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΙΑΤΡΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΙΑΤΡΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΑΘΗΝΩΝ

ΜΠΣ: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Διευθύντρια: Αν. Καθηγήτρια Αρτεμισία Τσίτσικα

**Ανάλυση του τρίτου γύρου ομάδων εστίασης του
Ευρωπαϊκού Προγράμματος SELMA και αξιολόγηση του τελικού εκπαιδευτικού
εργαλείου**

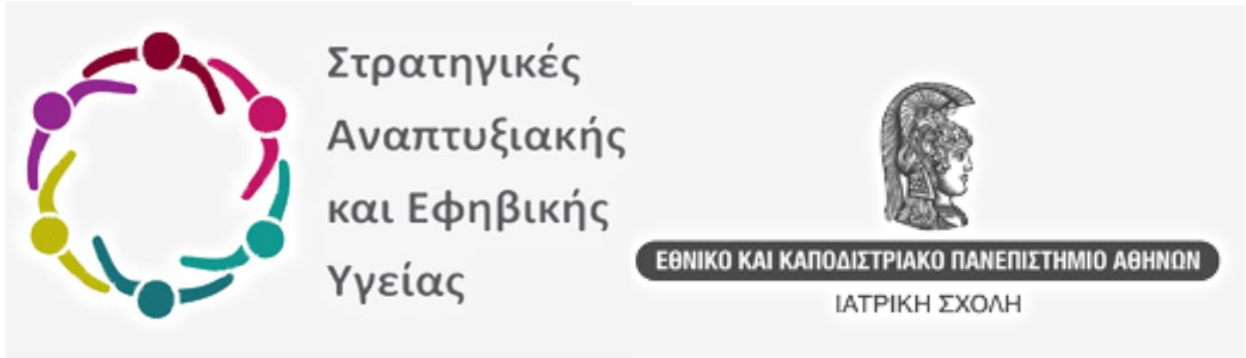
Κώστα Πανωραία

Α.Μ.: 20180494

Ιδιότητα (Εκπαιδευτικός ΠΕ70/ΠΕ02)

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ (ΜΕΛΟΣ ΔΕΠ): Σεργεντάνης Θεόδωρος

ΑΘΗΝΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 2023



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΙΑΤΡΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΑΘΗΝΩΝ

ΜΠΣ: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Διευθύντρια: Αν. Καθηγήτρια Αρτεμισία Τσίτσικα

Ανάλυση του τρίτου γύρου ομάδων εστίασης του

Ευρωπαϊκού Προγράμματος SELMA και αξιολόγηση του τελικού εκπαιδευτικού εργαλείου

Κώστα Πανωραία

A.M.: 20180494

Ιδιότητα (Εκπαιδευτικός ΠΕ70/ΠΕ02)

Τριμελής επιτροπή

Επιβλέπων: Σεργεντάνης Θεόδωρος

2^ο μέλος: Τσίτσικα Αρτεμισία

3^ο μέλος: Μπαμπάλης Θωμάς

ΑΘΗΝΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 2023

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Είμαι βαθύτατα συγκινημένη που άλλο ένας κύκλος στη ζωή μου φτάνει στο τέλος του με επιτυχία. Τελικά δεν υπάρχει άδικα το γνωμικό «Τά αγαθά κόποις κτῶνται». Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω την αξιότιμη καθηγήτρια μου, Καθηγήτρια της Ιατρικής Σχολής του ΕΚΠΑ, Τσίτσικα Αρτεμισία και τον αξιέπαινο και εξαιρετο καθηγητή μας Σεργεντάνη Θεόδωρο. Τους ευχαριστώ θερμά λοιπόν, για την υποδοχή τους στο μεταπτυχιακό και την πολύτιμη βοήθειά τους και τις γνώσεις που μου μεταλαμπάδευσαν, κυρίως όμως για αυτή τη μεγάλη ευκαιρία που μου έδωσαν να εξελιχθώ τόσο πνευματικά όσο και επαγγελματικά. Επίσης, τους ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη και τη συμπαράσταση που μου υπέδειξαν τόσο κατά την διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, όσο και κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με τις εύστοχες παρατηρήσεις τους.

Στη συνέχεια, οφείλω να ευχαριστήσω τις συμφοιτήτριες μου Σιάτρα Ανδρονική και Κουτελιέρη Νικολέττα για την ομαλή και άριστη συνεργασία μας σε όλα τα ενδιαφέροντα διαφορετικά κομμάτια με τα οποία ασχοληθήκαμε κατά τη διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος SELMA. Έπειτα, θα ήθελα να εκφράσω την εγκάρδια ευγνωμοσύνη μου στην κυρία Παπαντριανταφύλλου Τόνια, υπεύθυνη του Υπουργείου Παιδείας για τις ομάδες εστίασης καθώς και τον Λορέντζο Άρη για την εξαιρετική συνεργασία μας κατά τη διεκπεραίωση των ομάδων εστίασης στα σχολεία, γεγονός που συνέβαλε στην ολοκλήρωση του προγράμματος SELMA.

Τέλος θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους, που χωρίς τη δική τους βοήθεια δε θα είχα φτάσει ως εδώ. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και την αδερφή μου, οι οποίοι βρίσκονται πάντα στο πλευρό μου και με βοηθούν διαρκώς να εξελίσομαι. Τους ευχαριστώ γιατί, με στήριξαν σημαντικά και με ενθάρρυναν με όλη αυτή την κοπιαστική αλλά αρκετά κερδοφόρα για εμένα εμπειρία σπουδών. Ευχαριστώ ιδιαίτερα τη μητέρα μου, η οποία δεν επαναπαύτηκε μόνο στις δικές μου κινήσεις και φιλοδοξίες αλλά ασχολούνταν πάντα με τη σταδιοδρομία μου, όντας το δεξί μου χέρι, ωθώντας με με τον τρόπο της, στην κορυφή. Μεγάλη ήταν λοιπόν, η συμβολή της στην επιλογή του παρόντος μεταπτυχιακού καθώς και στη διάρκεια της διετούς φοίτησης μου. Στους γονείς άλλωστε οφείλουμε το «**Εὖζήν**».

*«Αφιερωμένη
Στη μητέρα και στον πατέρα μου»*

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΟΧΟΜΕΝΩΝ

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
1. SELMA	9
1.1 Ορισμός του SELMA	9
1.2 Ομάδες-στόχοι του προγράμματος.....	10
1.3 Λόγοι αξιοποίησης του προγράμματος SELMA.....	11
1.4 Προτεινόμενη χρήση του προγράμματος SELMA.....	13
1.5 Οι «ευάλωτοι» νέοι.....	14
1.6 Οι διαδρομές.....	15
1.6.1 Διαδρομή 1.....	15
1.6.2 Διαδρομή 2.....	16
1.6.3 Διαδρομή 3.....	16
1.6.4 Διαδρομή 4.....	17
2. ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΤΟΥ ΜΙΣΟΥΣ.....	19
2.1 Τι είναι η ρητορική του μίσους;	19
2.2 Κατηγορίες ρητορικής μίσους.....	22
2.2.1 Ξενοφοβία	22
2.2.2 Σεξισμός.....	22
2.2.3 Ομοφοβία.....	23
2.3 Ο ορισμός του μίσους.....	23
2.4 Διαφορές του διαδικτυακού εκφοβισμού (cyberbullying) και της ρητορικής του μίσους 24	
2.5 Νομική διάσταση του θέματος.....	25
2.6 Ψυχολογικές επιπτώσεις της ρητορικής του μίσους.....	27
3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ (SEL).....	29
3.1 Τα σχολεία και η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL)	29
3.2 Η ανάγκη αντιμετώπισης των κοινωνικών-συναισθηματικών προκλήσεων.....	30
3.4 Πρακτικές για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση	31
ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	33
1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	33
1.1 Σκοπός.....	33
1.2 Συμμετέχοντες.....	33
1.3 Διοργάνωση.....	33

1.4	Διεξαγωγή.....	34
1.5	Εργαλεία συλλογής δεδομένων	35
1.6	Στατιστική ανάλυση	37
2.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	38
2.1	Ποιοτικές αναλύσεις ομάδων εστίασης.....	38
2.1.1	Ομάδες εστίασης Γυμνασίου	38
2.1.2.	Ομάδες εστίασης Λυκείου	42
2.2	Αξιολόγηση μαθητών	46
2.3	Σύνοψη συνέντευξης μαθητών	54
2.4	Σύνοψη συνέντευξης καθηγητών	55
	ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	57
	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	62
	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	63
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	65
	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	72
	ABSTRACT	75
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	76

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το διαδίκτυο και πιο συγκεκριμένα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης άνοιξαν νέους ορίζοντες στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων και κατ' επέκταση στην επικοινωνία. Ο παγκόσμιος χαρακτήρας του διαδικτύου βοηθά στην άμεση ανταλλαγή απόψεων ανθρώπων που βρίσκονται από τη μια άκρη της γης στην άλλη, η ανωνυμία όμως που προσφέρει κρύβει ποικίλους κινδύνους (Sreelakshmi, Premjith and Soman, 2020). Ένας από αυτούς είναι η διάδοση του μισαλλόδοξου λόγου από οπαδούς ακραίων ιδεολογιών και η ανεξέλεγκτη πρόσβαση σε αυτόν από χρήστες κάθε ηλικίας, λόγω των ελλιπών ελέγχων στον κυβερνοχώρο (Kennedy et al., 2018). Σύμφωνα με τον ορισμό της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης, με τον όρο μισαλλόδοξος λόγος (hate speech) νοείται «κάθε μορφή έκφρασης που διαδίδει, υποκινεί, προωθεί ή δικαιολογεί το ρατσιστικό μίσος, την ξενοφοβία, τον αντισημιτισμό ή άλλες μορφές μίσους που βασίζονται στη μισαλλοδοξία, συμπεριλαμβανομένων αυτής που εκφράζεται μέσω του επιθετικού εθνικισμού και εθνοκεντρισμού, των διακρίσεων και της εχθρότητας κατά των μειονοτήτων, των μεταναστών και των ανθρώπων με καταγωγή από την αλλοδαπή». Ο όρος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει ιδιαίτερα υβριστική, έως και απειλητική συμπεριφορά, καθώς και σχόλια που είναι συνήθως προσβλητικά (Blaya, 2019).

Η ρητορική του μίσους είναι ένας όρος που παρατηρείται συχνά τα τελευταία χρόνια τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική. Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα, το SELMA, το οποίο χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση προκειμένου να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει το νεανικό κοινό για το φλέγον ζήτημα και να περιορίσει την εμφάνιση του εν λόγω φαινομένου (Al-Hassan, Areej and Hmood-Dossari, 2019). Σύμφωνα με το SELMA, η ρητορική μίσους μπορεί να προκαλέσει άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις στην ψυχολογική ευεξία των ατόμων, βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα. Τα θύματα της ρητορικής μίσους στο διαδίκτυο μπορεί να παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, μπορεί να αισθάνονται μοναξιά ή απομόνωση ή να υποφέρουν από διαταραχές ύπνου, αυξημένο άγχος και αισθήματα φόβου και ανασφάλειας (Barendt, 2019). Σαφέστατα παραβιάζεται και η ανθρώπινη αξιοπρέπειά τους. Δεν επηρεάζονται όλα τα θύματα με τον ίδιο τρόπο. Οι επιπτώσεις εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες, όπως εμπειρίες του παρελθόντος,

ψυχολογική και σωματική δύναμη ή τις διαθέσιμες πηγές υποστήριξης (Al-Hassan, Areej and Hmood-Dossari, 2019).

Όπως θα γίνει φανερό στην πορεία, στο πρώτο μέρος της εργασίας θα γίνει λόγος για το πρόγραμμα SELMA και τις διαδρομές του. Έπειτα θα δοθεί ένα ορισμός για τη ρητορική του μίσους και τις κατηγορίες στις οποίες χωρίζεται. Στη συνέχεια θα αναφερθούν οι διαφορές του διαδικτυακού εκφοβισμού και της ρητορικής του μίσους καθώς και οι ψυχολογικές επιπτώσεις που ενέχει τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας, θα διερευνηθεί η χρησιμότητα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος καθώς και ο λόγος για τον οποίο είναι χρήσιμη για κάθε εκπαιδευτικό στις μέρες μας.

Στο δεύτερο μέρος, θα ακολουθήσει το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, όπου περιλαμβάνεται η μεθοδολογία της έρευνας, καθώς επίσης και εισαγωγικές και εννοιολογικές έννοιες. Θα γίνει αναφορά στο σκοπό και τους στόχους της έρευνας, στα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις. Ακολουθεί η παρουσίαση του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τις στατιστικές τεχνικές και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Στο τέλος αυτού του μέρους της εργασίας, περιλαμβάνεται η συζήτηση και οι περιορισμοί.

1. SELMA

1.1 Ορισμός του SELMA

Η *ρητορική του μίσους* θεωρείται υποκατηγορία του εκφοβισμού (bullying), που ωστόσο αφορά σταθερά, καθοριστικά και μόνιμα χαρακτηριστικά ατόμων ή ομάδας (εθνικότητα, φύλο, φυλή, θρησκεία, σεξουαλική έκφραση). Όταν γίνεται μέσω διαδικτύου μπορεί να λάβει μεγάλη έκταση και να είναι ιδιαίτερα σκληρή και απεχθής, δεδομένης της ανωνυμίας που επιτρέπει ευκολότερα την έκφραση της σκοτεινής πλευράς της ανθρώπινης φύσης (SELMA, 2019).

Στους νέους λόγω των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων της σύγχρονης πραγματικότητας, το φαινόμενο έχει ιδιαίτερη ένταση και επηρεάζει την παιδεία και την κουλτούρα τους. Στην άλλη όψη του ίδιου νομίσματος, οι νέοι έχουν την δύναμη και την επαναστατικότητα να αντιστέκονται στην αδικία, να επαναστατούν, να υπερασπίζονται με θυσία και έμπρακτα τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα και να μάχονται για το κοινό καλό ενάντια στη διαφθορά και τα στερεότυπα.

Αυτή την θετική ενίσχυση των νέων υπερασπίζεται το νέο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα SELMA, υπηρετώντας την προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ενάντια στη ρητορική του μίσους, μέσω της κατάκτησης δεξιοτήτων ζωής (life skills) και της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης και επίγνωσης του φαινομένου, που σχηματίζουν και το ακρωνύμιο **SELMA** στα Αγγλικά (**Social Emotional Learning Mutual Awareness**). Το ακρωνύμιο ωστόσο δεν είναι τυχαίο : το όνομα SELMA ταυτίζεται με την αντίθεση στο ρατσισμό, αφού το 1965 πραγματοποιήθηκαν οι πορείες για την ψήφο των έγχρωμων από την πόλη και τη γέφυρα της πόλης Selma στο Μοντγκόμερυ της Αλαμπάμα των ΗΠΑ. Η γέφυρα έχει το όνομα αρχηγού των Κου Κλουξ Κλαν, και μετά τη σφαγή της ματωμένης Κυριακής (bloody Sunday) μετατρέπεται σε ισχυρό αντιρατσιστικό σύμβολο (SELMA, 2019).

Συμμετέχουν 5 Ευρωπαϊκές χώρες (Βέλγιο, Ελλάδα, Βρετανία, Δανία & Γερμανία), με πρωταγωνιστικό ρόλο της χώρας μας στην έρευνα και το σχεδιασμό του προγράμματος. Στόχος είναι να δημιουργηθούν εργαλεία που εφαρμόζοντάς τα στην σχολική τάξη ενδυναμώνεται η θετική συμπεριφορά, η διαχείριση του θυμού, ο σεβασμός στον συνάνθρωπο. Συμμετέχουν τα Υπουργεία Παιδείας των χωρών, ως δίκτυο εφαρμογής των υλικών δίνοντας την ευκαιρία σε όλα τα σχολεία να

χρησιμοποιήσουν τα παραδοτέα. Το πρόγραμμα θα αξιολογηθεί σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τα αποτυπώματά του στην οικολογία των σχολείων (SELMA, 2019).

1.2 Ομάδες-στόχοι του προγράμματος

Αυτός ο οδηγός απευθύνεται, κατ' αρχάς, σε δασκάλους που θέλουν να διδάξουν στους μαθητές τους για τη διαδικτυακή ρητορική μίσους μέσω των διδακτικών ενοτήτων και του υλικού που περιέχει η εργαλειοθήκη του προγράμματος SELMA. Απευθύνεται επίσης σε ένα ευρύ κοινό εκπαιδευτικών και επαγγελματιών που απασχολούνται στην τοπική σχολική κοινότητα, όπως επαγγελματίες υπεύθυνους για το σχολικό πρόγραμμα, σχολικούς ψυχολόγους και συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού, σχολικούς συμβούλους και συμβούλους συμπεριφοράς καθώς και γονείς και κηδεμόνες.

Στόχος του προγράμματος SELMA είναι η προώθηση της αμοιβαίας ευαισθητοποίησης, ανοχής και σεβασμού, μέσα από μια ολιστική προσέγγιση ενδυνάμωσης, για την αντιμετώπιση της ρητορικής μίσους. Το ηλικιακό φάσμα στο οποίο στοχεύει το πρόγραμμα είναι από 11 έως 16 ετών, αλλά η εργαλειοθήκη SELMA είναι αρκετά ευέλικτη ώστε να προσαρμόζεται σε ηλικιακές ομάδες με μικρή απόκλιση είτε προς τα πάνω είτε προς τα κάτω από το φάσμα αυτό. Οι ίδιες οι δραστηριότητες δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία, αν και σε ορισμένες εξ αυτών νεότεροι μαθητές έχουν πιο εύκολη πρόσβαση σε σχέση με άλλους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο ακόλουθος οδηγός προσφέρει δύο προσεγγίσεις για την εφαρμογή του SELMA:

- Εφαρμογή του SELMA με παιδιά 11-13 ετών
- Εφαρμογή του SELMA με νέους άνω των 13 ετών

Οι στρατηγικές μάθησης, όπως η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ), η παιδεία για τα μέσα και η αγωγή του πολίτη βρίσκονται στον πυρήνα της εργαλειοθήκης SELMA. Αυτές για ορισμένους μπορεί να αποτελούν οικείες και συναρπαστικές έννοιες, ενώ σε άλλους να φαίνονται τρομακτικές. Γι' αυτό τον λόγο προσφέρουμε μια εισαγωγική διαδρομή και μια διαδρομή για προχωρημένους, έτσι ώστε να καταστήσουμε τις δραστηριότητες της Εργαλειοθήκης προσβάσιμες σε όλους, ανεξάρτητα από την εξειδίκευση και το υπόβαθρό τους (SELMA, 2019).

Η διαδικτυακή ρητορική μίσους είναι ένα ζήτημα που γιγαντώνεται, με τους νέους, οι κοινωνικές συναναστροφές των οποίων δεν εντάσσονται στα προηγουμένως διακριτά όρια «εκτός σύνδεσης» και «εντός σύνδεσης», να εκτίθενται σε αυτό ολοένα και περισσότερο. Μία σημαντική πρόκληση που δημιουργείται από αυτό το ζήτημα είναι ο ορισμός του: βασικό σημείο εκκίνησης είναι η διάκριση ανάμεσα στη διαδικτυακή παρενόχληση ή τον εκφοβισμό και τη συμπεριφορά εκείνη που εμπίπτει στην κατηγορία της ρητορικής μίσους. Είναι σημαντικό να γίνει αυτή η διάκριση εφόσον η καθημερινή δράση των νέων, η διαδικτυακή συμπεριφορά τους και η διαδικτυακή διάδρασή τους –καθώς και το έργο τους για την ευαισθητοποίηση γύρω από αυτό το ζήτημα- μπορεί να συμβάλλουν σημαντικά στην αλλαγή του αφηγήματος για τη ρητορική μίσους στο διαδίκτυο.

Το πρόγραμμα SELMA στοχεύει στην ενδυνάμωση των νέων, ώστε να δημιουργήσουν μια θετική διαδικτυακή συμπεριφορά μέσω της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (ΚΣΜ). Βασικό στοιχείο του προγράμματος είναι η εκπαίδευση και η παροχή μέσων στους νέους και τους υπεύθυνους ενήλικες, για να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα υποστήριξης συνομηλίκων. Σκοπός αυτού είναι να εξοπλίσει τους νέους, ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν άλλους, μελετώντας τη διαδικτυακή ρητορική μίσους σε ασφαλές και ανοικτό περιβάλλον, εστιάζοντας στις πιθανές συνέπειες, αναπτύσσοντας μηχανισμούς αντιμετώπισης και ευαισθητοποίησης της ευρύτερης κοινότητας.

Αυτός ο οδηγός καθορίζει τον τρόπο χρήσης των πόρων και των εργαλείων κατά την εφαρμογή του προγράμματος από συνομήλικους στο εκπαιδευτικό ίδρυμά σας και μέσω της εργαλειοθήκης, παρέχει παραδείγματα βέλτιστων πρακτικών και διαδρομών SELMA, ώστε η εφαρμογή αυτή να είναι αποτελεσματική (SELMA, 2019).

1.3 Λόγοι αξιοποίησης του προγράμματος SELMA

Το πρόγραμμα SELMA βασίζεται στην άποψη ότι τα παιδιά και οι νέοι μπορούν και πρέπει να παροτρύνονται να γίνουν φορείς αλλαγής τόσο στη διαδικτυακή όσο και στη μη διαδικτυακή κοινότητα. Η εκπαίδευση για τη ρητορική μίσους δεν πρέπει να στηρίζεται στο τι είναι «καλό» ή «κακό» (SELMA, 2019).

Αντιθέτως, πρέπει να δίνει στα παιδιά και τους νέους το κίνητρο και τη δυνατότητα να ασχοληθούν ουσιαστικά και δημιουργικά με το ζήτημα της ρητορικής μίσους στο διαδίκτυο και τις πιθανές λύσεις:

- Τι είναι η διαδικτυακή ρητορική μίσους;
- Πώς επηρεάζει το προσωπικό και κοινωνικό μου περιβάλλον;
- Τι ρόλο μπορούμε να διαδραματίσουμε οι συνομήλικοί μου κι εγώ στην αντιμετώπιση της ρητορικής μίσους και στη θετική κοινωνική αλλαγή;

Η Εργαλειοθήκη SELMA προσεγγίζει καθένα από αυτά τα ερωτήματα, εστιάζοντας σε τρεις μεθοδολογίες: (α) στην Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ), (β) την παιδεία στα μέσα, και (γ) την αγωγή του πολίτη.

Η προσέγγιση ΚΣΜ επιτρέπει στα παιδιά και τους νέους:

- Να μελετήσουν τι συναισθήματα προκαλεί η ρητορική μίσους στους ίδιους και σε άλλους.
- Να αναπτύξουν ένα λεξιλόγιο συναισθημάτων για να περιγράψουν ό,τι νιώθουν.

• Να χρησιμοποιήσουν μεταγνωστικές στρατηγικές για να εξορθολογίσουν τις αντιδράσεις τους.

• Να αξιολογήσουν τις καταστάσεις που βιώνουν άλλα άτομα και να μάθουν πώς βλέπουν οι άλλοι τον κόσμο.

• Να αναπτύξουν διαφορετικές στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές συναναστροφές τους στο διαδίκτυο κατά τρόπο ώστε να σταματούν/εκτονώνονται οι διαμάχες (SELMA, 2019).

Οι παραπάνω είναι αξίες πολύτιμες για τη ζωή, που συχνά δεν εξετάζονται επισήμως σε ένα ήδη πιεσμένο πρόγραμμα, αλλά και όταν συμπεριλαμβάνονται σε αυτό, μελετώνται υπό συγκεκριμένο πρίσμα. Η παιδεία των μέσων θα βοηθήσει τους μαθητές να προβληματιστούν με πιο συνειδητό και προσεκτικό τρόπο πάνω στη ρητορική μίσους στο διαδίκτυο, έτσι ώστε να κατανοήσουν και να αναλύσουν τη δική τους εμπειρία ως χρήστες διαδικτυακού περιεχομένου. Ταυτόχρονα τους προσφέρεται η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τα μέσα για να μελετήσουν αυτά τα ζητήματα, να ευαισθητοποιήσουν, να προωθήσουν αντίθετες απόψεις, να εμποδίσουν αρνητικές συμπεριφορές και να ενισχύσουν τα θετικά μηνύματα. Ο τελικός στόχος της Εργαλειοθήκης SELMA είναι να δώσει στους εφήβους τη δυνατότητα να κάνουν εποικοδομητικές και ηθικές επιλογές σχετικά με την προσωπική τους συμπεριφορά και τις κοινωνικές συναναστροφές τους (SELMA, 2019).

Μέσα από την Εργαλειοθήκη SELMA, οι εκπαιδευόμενοι παροτρύνονται να αναλογιστούν και να αντιταχθούν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις διαδικτυακής ρητορικής μίσους τοπικού, εθνικού και/ή παγκόσμιου χαρακτήρα. Κατά την άποψή μας, τα άτομα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να θέσουν τη ρητορική μίσους εντός συγκεκριμένου πλαισίου, ξεκινώντας από την ευαισθητοποίηση και την κριτική ανάλυση απόψεων και προοπτικών που παρουσιάζουν εξαιρετική απόκλιση (ενίοτε είναι αντικρουόμενες) στην ψηφιακή κοινωνία, και εξερευνώντας παράλληλα τις διαδρομές αλλαγής με κατεύθυνση την αμοιβαία ανοχή και τον σεβασμό (SELMA, 2019).

1.4 Προτεινόμενη χρήση του προγράμματος SELMA

Το περιεχόμενο της Εργαλειοθήκης και των δραστηριοτήτων μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Η ίδια η Εργαλειοθήκη είναι κατασκευασμένη έτσι ώστε να είναι εφικτό κάτι τέτοιο.

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους και ειδικότερα ως:

- Εργαλείο διδασκαλίας στο πλαίσιο του τρέχοντος προγράμματος.
- Διακριτή διδακτική ενότητα εντός του σχολικού προγράμματος.
- Υποστηρικτικό εργαλείο άλλων ζητημάτων.
- Διδακτική παρέμβαση με αφορμή ζητήματα που έχουν ανακύψει.
- Τράπεζα πληροφοριών για την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των γονέων και μελών του σχολικού προσωπικού για ζητήματα σχετικά με τη διαδικτυακή ρητορική μίσους.

Οι περισσότερες μεμονωμένες δραστηριότητες στην τράπεζα πόρων είναι μικρής διάρκειας και μπορούν να ολοκληρωθούν σε μισή ώρα περίπου. Στοχεύουν στη δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος το οποίο θα παροτρύνει τους μαθητές να εμπλακούν σε διάλογο και να συζητήσουν για αυτά τα ζητήματα και πραγματοποιούνται σταδιακά σε σύντομες συνεδρίες. Μακροπρόθεσμα, ωστόσο, οι διαδρομές αλλαγής είναι επιτυχημένες όταν ακολουθούν ένα ολιστικό σχέδιο δράσης (SELMA, 2019).

Η παιδεία στα μέσα και οι δεξιότητες πρέπει να συνδυάζονται με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Το μίσος στο διαδίκτυο πρέπει να θεωρείται ένα πρότυπο συμπεριφοράς που συνδέεται με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο παρατηρείται. Τα παιδιά και οι νέοι πρέπει να συμμετέχουν σε ευρύτερο

κοινωνικό διάλογο για τον τρόπο με τον οποίο το διαδικτυακό μίσος μπορεί να αντικατασταθεί από την ανοχή και τον αμοιβαίο σεβασμό. Για να πραγματοποιηθεί αυτό, απαιτείται ο διάλογος με δασκάλους, γονείς, επαγγελματίες και κηδεμόνες καθώς και με άλλους φορείς από τον τομέα της εκπαίδευσης, τον ευρύτερο εκπαιδευτικό κλάδο και την κοινωνία των πολιτών. Υπό αυτή την έννοια, η αντιμετώπιση της διαδικτυακής ρητορικής μίσους αποτελεί ιδανικά μια συνεργατική προσπάθεια (SELMA, 2019).

1.5 Οι «ευάλωτοι» νέοι

Για την εκπλήρωση του σκοπού του οδηγού, ως ευάλωτοι νέοι ορίζονται:

- Νέοι με προσωρινά προβλήματα: Νέοι που αντιμετωπίζουν αιφνίδια, σχετικώς προσωρινά, προσωπικά προβλήματα ή προβλήματα στις σχέσεις τους καθώς και προκλήσεις όπως ο εκφοβισμός, οι σχέσεις, η εφηβεία κ.τ.λ.
- Περιθωριοποιημένοι νέοι: Πρόκειται για νέους που η καθημερινότητά τους χαρακτηρίζεται ή μπορεί να χαρακτηριστεί από βία, σεξουαλική κακοποίηση, παραμέληση, κατάχρηση ουσιών, έγκλημα, ψυχιατρικές ή πνευματικές διαταραχές, έλλειψη προσοχής στο σχολείο και απουσία ενήλικων σχέσεων.

Ο ορισμός αυτός αφορά παιδιά και νέους που είτε δεν έχουν την ικανότητα να πετύχουν «φυσιολογικό» επίπεδο λειτουργίας σε έναν ή περισσότερους τομείς της ζωής τους ή, ως ένα σημείο, έχουν ειδικές ανάγκες και χρειάζονται υποστήριξη ή βοήθεια, για να φτάσουν σε «φυσιολογικό» επίπεδο λειτουργίας και να αναπτυχθούν.

Ο κόσμος του διαδικτύου μπορεί να είναι βοηθητικό εργαλείο, κοινωνικό «καταφύγιο» και ασφαλής χώρος για ευάλωτα παιδιά και νέους. Ταυτόχρονα, η συνετή και κατάλληλη χρήση της ψηφιακής αρένας απαιτεί πληροφόρηση, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει πρόκληση κυρίως για ευάλωτα παιδιά και νέους.

Παρατηρείται μια υπερεκπροσώπηση των ευάλωτων παιδιών και νέων που, επανειλημμένως, καταλήγουν να βιώνουν δυσάρεστες καταστάσεις στο διαδίκτυο, είτε ως θύματα είτε ως παραβάτες (SELMA, 2019).

Μεταξύ άλλων, αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι αγωνίζονται να:

- Κατανοήσουν τις κοινωνικές επαφές και τους άγραφους διαδικτυακούς κανόνες
- Μελετήσουν και να αποκωδικοποιήσουν τους κοινωνικούς κανόνες και να εντοπίσουν τα δικά τους καθώς και τα προσωπικά όρια των άλλων
- Κατανοήσουν τις συνέπειες των πράξεων των άλλων και την άποψή τους
- Διαμορφώσουν και να μεταφέρουν τις εμπειρίες τους από το ένα περιβάλλον στο άλλο.

Γι' αυτό, τα ευάλωτα παιδιά και οι νέοι χρειάζονται εργαλεία που μπορούν να τους βοηθήσουν να επικοινωνήσουν διαδικτυακά με συνετό και κατάλληλο τρόπο, ώστε να είναι ασφαλείς στις ψηφιακές κοινότητες στις οποίες συμμετέχουν. Θεωρούμε ότι το πρόγραμμα SELMA παρέχει αυτό το εργαλείο (SELMA, 2019).

1.6 Οι διαδρομές

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα υπάρχουν τέσσερις πιθανές διαδρομές που μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιος κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος SELMA στην τάξη ή στο σχολείο:

- Εισαγωγική διαδρομή για μικρότερους μαθητές (11-13 ετών).
- Εισαγωγική διαδρομή για μεγαλύτερους μαθητές (14-16 ετών).
- Διαδρομή για εκπαιδευτικούς που προσεγγίζουν αυτή τη θεματική για πρώτη φορά.
- Διαδρομή για πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να βοηθήσουν τους νέους να αναπτύξουν τη δυνατότητα να δρουν (SELMA, 2019).

1.6.1 Διαδρομή 1

Στην παρούσα διαδρομή γίνεται μια εισαγωγή των μικρότερων μαθητών στο εν λόγω θέμα και λειτουργεί ως εισαγωγή των μαθητών στις έννοιες των συναισθημάτων (θετική/αρνητική) και τη δύναμή (ένταση) τους στο πλαίσιο της ΚΣΜ, και κατασκευάζει χρήσιμο λεξιλόγιο για αυτά τα συναισθήματα. Έτσι, όταν ζητηθεί από τους μαθητές να μιλήσουν για τα συναισθήματα που ένιωσαν σε

ορισμένα σενάρια, αρχίζουν να ανοίγονται πιο σύνθετοι δρόμοι έκφρασης. Ακόμη μπορούν να μελετήσουν τα συναισθήματα που τους προκαλούν ορισμένες εικόνες και μηνύματα, καθώς και το πώς η ιδιοσυγκρασία και η παιδεία που έχουν λάβει επηρεάζουν συχνά τον τρόπο αντίδρασής τους. Έπειτα, στην τελευταία δραστηριότητα αυτής της διαδρομής, γίνεται μια προσπάθεια να επιτευχθεί η διαμόρφωση της γνώμης βάσει περισσότερων πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, μελετάται ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να αλλάξουν οι πρώτες εντυπώσεις ενός ατόμου όταν αναλυθεί εις βάθος μια κατάσταση (SELMA, 2019).

1.6.2 Διαδρομή 2

Στη δεύτερη διαδρομή γίνεται μια εισαγωγή στους μεγαλύτερους μαθητές. Μέσω μιας δραστηριότητας, (Xorg the Xenovian) που κατασκευάστηκε στο πλαίσιο της «Ανάλυσης των Μέσων», παρέχεται στους μαθητές η ευκαιρία να μελετήσουν τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα της διαδικτυακής ρητορικής του μίσους. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα χρησιμοποιείται ένας πράσινος εξωγήινος που μπορεί αρχικά να φαίνεται λίγο παιδαριώδης στην ομάδα με τους μεγαλύτερους μαθητές, ο σκοπός του όμως είναι να παρουσιάσει ένα γενικό προφίλ/ στερεότυπο το οποίο δεν επηρεάζεται από τις υπάρχουσες στάσεις, προκαταλήψεις ή απόψεις των μαθητών. Αυτή η εργασία μπορεί να διαμορφώσει τη βάση πάνω στην οποία οι μαθητές θα κατασκευάσουν έναν ορισμό για τη διαδικτυακή ρητορική μίσους, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι.

Στην παρούσα διαδρομή δίνεται ακόμη η δυνατότητα στους μαθητές, οι οποίοι εκφράσουν την ανάλογη επιθυμία, να δημιουργήσουν και να μεταδώσουν αποτελεσματικά, μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, τα μηνύματα που καταστέλλουν τη διαδικτυακή ρητορική μίσους (SELMA, 2019).

1.6.3 Διαδρομή 3

Η τρίτη Διαδρομή απευθύνεται σε αρχάριους εκπαιδευτικούς και σχετίζεται με την προσέγγιση της Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης. Στην αρχή, η δραστηριότητα αυτή προτείνει στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν εισαγωγικές ερωτήσεις σχετικά με τη ρητορική του μίσους για να ανακαλύψουν τις γνώσεις των μαθητών όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα και να δουλέψουν λίγο με

την αναγνώριση και ταξινόμηση των συναισθημάτων. Αυτό θα τους βοηθήσει να μπορούν να χαρακτηρίσουν όσα νιώθουν (θετικά και αρνητικά συναισθήματα) και έπειτα να τα συνδέσουν με τη ρητορική του μίσους.

Στη συνέχεια, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές για σύνδεση των συναισθημάτων με στερεότυπα μέσα από την παρατήρηση συγκεκριμένων εικόνων και ανάλυση των συναισθημάτων αυτών.

Επιπρόσθετα, στην επόμενη δραστηριότητα αυτής της διαδρομής, στόχος είναι η ρύθμιση και η κατανόηση των προσωπικών συναισθημάτων και η αντίδραση στη ρητορική του μίσους. Οι δραστηριότητες “Στάσου μια Μετα-στιγμή” (Takeameta-moment) και “Πόσο πόνο μπορεί να προκαλέσει;” (HowHurtfulCanitBe?) ερευνούν έννοιες σχετικές με τη μεταγνώση. Δίνουν το χρόνο στα άτομα να σκεφτούν την αντίδρασή τους και απλές στρατηγικές για να ελέγξουν τα αρχικά τους συναισθήματα όταν εκτίθεται για πρώτη φορά στην ρητορική μίσους είτε ως παρατηρητές είτε ως λήπτες. Προσφέρονται και παιχνίδια ρόλων για να αποκτήσουν ακόμα μεγαλύτερη ενσυναίσθηση οι μαθητές.

Στο τέλος της διαδρομής αυτής, είναι αναγκαίο να αναλογιστούν οι μαθητές πώς η περιγραφή και ο έλεγχος των συναισθημάτων μπορούν να εφαρμοστούν σε περιπτώσεις διαδικτυακής ρητορικής μίσους (SELMA, 2019).

1.6.4 Διαδρομή 4

Η διαδρομή αυτή αφορά έμπειρους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να καλλιεργήσουν στους νέους τη δυνατότητα να δρουν. Στο πρώτο βήμα, μέσω της δραστηριότητας “Έντοπισμός των δεξιοτήτων” (IdentifyingMySkills), οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν τον εαυτό τους ως μέλος μιας ομάδας που μπορεί να επιφέρει την αλλαγή. Αυτές οι προσωπικές αξιολογήσεις πρέπει να συμβάλουν στη διαμόρφωση ομάδων με δεξιότητες που μπορούν να επιφέρουν την αλλαγή μέσα στην τάξη.

Στην πορεία, ξεκινάει μια εκστρατεία αντιδιήγησης. Δημιουργούνται δηλαδή ομάδες που αποτελούν φορείς αλλαγής και θα σχεδιάσουν την αντιδιήγησή τους χρησιμοποιώντας φυλλάδια σχεδιασμού (planningsheets) όπου θα καταγράψουν τις

ιδέες για το κοινό στο οποίο απευθύνονται, μηνύματα, τα μέσα, τον στόχο. Όλα αυτά θα λάβουν χώρα χρησιμοποιώντας διάφορα σενάρια.

Στην επόμενη δραστηριότητα, στο τμήμα “Αγωγή του πολίτη”, καλό είναι να χρησιμοποιηθούν οι συμβουλές από το τμήμα Αποτελεσματική Έρευνα (Effective Canvassing) προκειμένου να μάθουν οι μαθητές περισσότερα για τον σχεδιασμό εκστρατειών υψηλού επιπέδου και να μελετήσουν πόσο σημαντικός είναι ο εντοπισμός του ζητήματος, του κοινού και των στόχων για την οργάνωση μιας εκστρατείας.

Στο τέλος, με βάση όσα έχουν μάθει οι μαθητές, τους προτείνεται να σκεφτούν τρόπους ώστε να επιφέρουν την αλλαγή σε παγκόσμιο επίπεδο, σε συνεργασία με φορείς του κλάδου ή των τοπικών/ εθνικών κυβερνήσεων (SELLMA, 2019).

2. ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΤΟΥ ΜΙΣΟΥΣ

2.1 Τι είναι η ρητορική του μίσους;

Οι ιστότοποι κοινωνικών μέσων όπως το Twitter, το Facebook κ.α., είναι φιλικό προς το χρήστη και δωρεάν πηγή, παρέχοντας ευκαιρίες στους ανθρώπους να εκφράζουν τις σκέψεις τους δημοσίως. Οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από την ηλικιακή ομάδα, χρησιμοποιούν αυτούς τους ιστότοπους για να μοιράζονται κάθε στιγμή της ζωής τους κάνοντας αυτούς τους ιστότοπους να πλημμυρίζουν από δεδομένα. Εκτός από αυτά τα αξιόπαινα χαρακτηριστικά, αυτοί οι ιστότοποι έχουν επίσης μειονεκτήματα (Sreelakshmi, Premjith and Soman, 2020). Λόγω της έλλειψης περιορισμών που έχουν τεθεί από αυτούς τους ιστότοπους στους χρήστες να εκφράζουν τις απόψεις τους όπως τους αρέσει, οποιοσδήποτε μπορεί να κάνει αρνητικά και μη ρεαλιστικά σχόλια σε καταχρηστική γλώσσα εναντίον οποιουδήποτε με απώτερο κίνητρο να αμαυρώσει την εικόνα και την κατάσταση ενός ατόμου στην κοινωνία. Μέρα με τη μέρα, μαζί με την αύξηση της χρήσης των κοινωνικών μέσων μαζικής ενημέρωσης, η ποσότητα του περιεχομένου μίσους σε αυτά αυξάνεται επίσης δραστικά, με αποτέλεσμα πολλές βιαιοπραγίες και αδικήματα (Blaya, 2019).

Η ρητορική μίσους είναι μια μορφή λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας που εκφράζει προκατάληψη και επιθετικότητα. Ορίζεται ως πράξη υποτιμήσεως ενός ατόμου ή κοινότητας με βάση το φύλο, την ηλικία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τη φυλή, τη θρησκεία, την εθνικότητα, την εθνικότητα κ.λπ. (Al-Hassan, Areej and Hmood-Dossari, 2019). Αυτά τα περιεχόμενα ρητορικής μίσους οδηγούν σε μεγάλη βία και οι εταιρείες κοινωνικών μέσων όπως το Twitter, το Facebook κ.λπ., αντιμετωπίζουν πολλές κριτικές για το αυξανόμενο προσβλητικό περιεχόμενο στους ιστότοπούς τους (Al-Hassan et al., 2019).

Η ρητορική μίσους είναι μια διαδικτυακή κοινή φόρμα για την έκφραση προκατάληψης και επιθετικότητας. Ορίζεται ως η πράξη που υποτιμά ένα άτομο ή άτομα βάσει ενός αριθμού χαρακτηριστικών: φυλή, εθνικότητα, σεξουαλικό προσανατολισμό, φύλο, θρησκεία και εθνικότητα. Αυτό μπορεί να μεταφέρει ρατσιστική, ξενοφοβική και πολλές μορφές λεκτικής επιθετικότητας (Biere, Shanita and SandjaiBhulai, 2018). Στις πλατφόρμες κοινωνικών μέσων, υπάρχει ανεξέλεγκτος αριθμός δημοσιεύσεων που εκδίδονται κάθε δευτερόλεπτο που καθιστούν αδύνατη

την ανίχνευση ή τον έλεγχο του περιεχομένου μιας τέτοιας πλατφόρμας. Επομένως, οι κοινωνικές πλατφόρμες αντιμετωπίζουν πρόβλημα στον περιορισμό αυτών των δημοσιεύσεων ενώ εξισορρόπηση της ελευθερίας του λόγου (Biere et al., 2018).

Η περίπτωση της ρητορικής μίσους και της βίαιης επικοινωνίας που πραγματοποιείται μέσω του Διαδικτύου μπορεί να αναφέρεται ως κυβερνο-μίσος. Είναι μια στενή και συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού στον κυβερνοχώρο και μπορεί να οριστεί ως «οποιαδήποτε χρήση της τεχνολογίας ηλεκτρονικών επικοινωνιών για τη διάδοση ρατσιστικών, θρησκευτικών, εξτρεμιστικών ή τρομοκρατικών μηνύματα» και είναι διαφορετικό από τον εκφοβισμό στον κυβερνοχώρο, καθώς η ρητορική μίσους μπορεί να στοχεύει όχι μόνο άτομα αλλά έχει επίσης επιπτώσεις σε ολόκληρες κοινότητες (Bali, Kalika, Jatin, Choudhury and Yogarshi, 2014). Ο Brown έχει επίσης ορίσει τη ρητορική του μίσους ως την οποιαδήποτε κειμενική ή λεκτική πρακτική που συνεπάγεται ζητήματα διακρίσεων ή βίας κατά των ατόμων όσον αφορά τη φυλή, την εθνικότητα, τη θρησκεία, το σεξουαλικό προσανατολισμό και την ταυτότητα φύλου (Bali et al., 2014).

Επιπλέον, η ποικιλομορφία των ανθρώπων και το υπόβαθρό τους, οι πολιτισμοί και οι πεποιθήσεις μπορούν να πυροδοτήσουν τη φλόγα της ρητορικής μίσους. Από την άλλη πλευρά, κάθε πολιτισμός έχει τις δικές του διαφορετικές ερμηνείες και χαρακτηριστικά του μίσους στον κυβερνοχώρο. Υποτίθεται ότι κάθε πολιτισμός ενεργεί διαφορετικά και έχει το δικό του τρόπο παρέμβασης με τρόπο που ταιριάζει καλύτερα στον αντίστοιχο πολιτισμό (Biere, Shanita and SandjaiBhulai, 2018).

Σημαντική παράμετρος στο μεγάλο όγκο της πρόσφατης βιβλιογραφίας είναι η ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Ως ρητορική του μίσους καταγράφεται ο λόγος που στοχεύει στην υπονόμευση της αξιοπρέπειας ενός ατόμου ή μιας ομάδας ανθρώπων ενώπιον της κοινωνίας, περιγράφει με σαφήνεια την ομάδα-στόχο και προτρέπει σε πράξεις βίας εναντίον της (Barendt, 2019). Η αξιοπρέπεια ενός ανθρώπου μπορεί να πληγωθεί και από τον μακροπρόθεσμο αντίκτυπο κάποιων λεκτικών επιθέσεων. Για κάποιους μελετητές η ρητορική του μίσους δεν προκαλεί αλλά συνιστά βλάβη, εφόσον υπονομεύει την αίσθηση βεβαιότητας, την οποία όλοι δικαιούνται, ότι δεν είναι θύματα βίας μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε συγκεκριμένη ομάδα (Barendt, 2019).

Το συμβούλιο της Ευρώπης, ο σημαντικότερος οργανισμός προάσπισης της ελευθερίας της έκφρασης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη σύσταση του ΝοR 20 της 30^{ης} Οκτωβρίου 1997, αναφέρει σχετικά με τον όρο: «η ρητορική του μίσους περιλαμβάνει κάθε μορφή έκφρασης που διαδίδει, διακινεί, υποκινεί, προωθεί ή δικαιολογεί το φυλετικό μίσος, την ξενοφοβία, τον αντισημιτισμό ή άλλες μορφές του μίσους που βασίζονται στη μισαλλοδοξία που εκφράζεται από τον επιθετικό εθνικισμό και τον εθνοκεντρισμό, οι διακρίσεις και η εχθρικότητα κατά των μειονοτήτων και των μεταναστών. Άλλες μορφές διάκρισης και προκατάληψης που συμπεριλαμβάνονται είναι ο αντιαθιγγανισμός, η χριστιανοφοβία, η ισλαμοφοβία, ο μισογυνισμός, ο σεξισμός και η διάκριση για λόγους σεξουαλικού προσανατολισμού και ταυτότητας φύλλου» (Keen and Georgescu, 2015).

Ως προς το περιεχόμενο η ρητορική του μίσους εμπεριέχει συνήθως λανθασμένες αξιολογικές κρίσεις και μια τάση απατηλής συνάφειας και ανεπίτρεπτης ομαδοποίησης ατομικών χαρακτηριστικών, όπως για παράδειγμα: γύφτοι, Εβραίοι, λαθρομετανάστες, ομοφυλόφιλοι κτλ. Σε σχέση με το είδος λόγου μπορεί να συμπεριλάβει ένα απλό σχόλιο ή αστεϊσμό και να φτάσει σε προσβολή ή παρενόχληση αλλά ακόμη σε εκφοβισμό ή τρομοκράτηση (Kennedy et al., 2018). Ως προς το υποκείμενο που εκφέρει το συγκεκριμένο είδος λόγου και το μέσο ή την περίσταση στην οποία δημοσιοποιείται ο λόγος αυτός, μπορεί να είναι πολιτικό σύνθημα που απευθύνεται σε συγκεκριμένο πλήθος, μια διάλεξη ενός πνευματικού ανθρώπου ή μια δημοσίευση στον έντυπο ή ηλεκτρονικό τύπο. Φυσικά σήμερα, το κύριο πεδίο εμφάνισης του φαινομένου είναι στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Kennedy et al., 2018).

2.2 Κατηγορίες ρητορικής μίσους

2.2.1 Ξενοφοβία

Η ξενοφοβία συνιστά ένα φαινόμενο με οικουμενικά χαρακτηριστικά. Σημασιολογικά προέρχεται από τις λέξεις ξένος και φόβος. αυτό όμως είναι λίγο παραπλανητικό. Ο φόβος δεν είναι το μοναδικό συναίσθημα που διέπει το εν λόγω φαινόμενο. Σ' αυτό το σημείο γίνεται αντιληπτό πως συναισθήματα όπως εχθρότητα, φόβος, αντιπάθεια, αποτελούν και χαρακτηρίζουν τον όρο ξενοφοβία και θεωρούνται ξένοι (Crush and Jonathan, 1996). Ο Διεθνής Οργανισμό Μετανάστευσης ορίζει την ξενοφοβία ως στάσεις, προκαταλήψεις και συμπεριφορές που αποκλείουν, εξευτελίζουν και απορρίπτουν άτομο βάσει της αντίληψης ότι είναι ξένα στοιχεία ως προς την κοινότητα και το έθνος. Στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης παρατηρείται μια έκρηξη, τα τελευταία χρόνια ξενοφοβικών και ρατσιστικών σχολίων στοχοποιώντας πρόσφυγες, μετανάστες και άτομα με διαφορετική καταγωγή (Sundstrom, Ronald and Haekwon, 2014).

2.2.2 Σεξισμός

Μια άλλη μορφή μίσους και επιθετικού λόγου στο διαδίκτυο είναι σχόλια, φωτογραφίες και βίντεο με σεξιστικό περιεχόμενο. Καταρχάς να ορίσουμε τι είναι ο σεξισμός. Με τον όρο αυτό εννοούμε τη συμπεριφορά που βασίζεται στην πεποίθηση ότι ένα από τα δύο φύλα είναι ανώτερο από τα άλλο. Πιο συγκεκριμένα στην υποτιμητική μεταχείριση των γυναικών από το αντρικό φύλο. Η έμφυλη κοινωνική ανισότητα, όπως αλλιώς ονομάζεται ο σεξισμός είναι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται διαχρονικά, σε όλες τις γνωστές κοινωνίες (IOM, 2009). Ακόμα και σήμερα εξακολουθεί να εκφράζεται μέσα από τη θεσμική και ιδεολογική αντρική ανωτερότητα που συναντάμε και σήμερα στην κοινωνία μας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρούμε την έννοια της «ανισότητας της φύσης». Αυτή η απόδοση αναφέρεται και χρησιμοποιείται γενικά και σε άτομα, κοινωνικές τάξεις, εθνότητες και φυλές. Εντάσσεται λοιπόν, στη θεωρία του ρατσισμού που προσπαθούν να πείσουν ότι κάθε μορφής ανισότητας είναι βιολογικά προκαθορισμένη. Η διάσταση των σεξιστικών σχολίων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ποικίλει και συχνά δε γίνεται εύκολα αντιληπτή (IOM, 2009).

2.2.3 Ομοφοβία

Στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μια ακόμη πολύ συχνή μορφή ρητορικής μίσους είναι απέναντι σε άτομα που είναι ομοφυλόφιλα. Ο όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα άτομα που ενεργούν με επιθετικές, εχθρικές, αποδοκιμαστικές ενέργειες σε άτομα που ανήκουν στην LGBT (Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender) κοινότητα χαρακτηρίζονται ως ομοφοβικά (Herek, Cogan, Gillis and Glunt, 1997).

Η αρνητική και επιθετική στάση μπορεί να οφείλεται σε θρησκευτικούς λόγους, ηθικούς, θεωρητικούς, ψυχολογικούς ή ακόμα μη αποδοχής του σεξουαλικού τους προσανατολισμού. Στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι πολύ συνηθισμένα σχόλια υποτιμητικά, υβριστικά και απειλητικά σχετικά με τον σεξουαλικό προσανατολισμό (Herek, Cogan, Gillis and Glunt, 1997).

2.3 Ο ορισμός του μίσους

Η ρητορική μίσους είναι δύσκολο να κατανοηθεί. Ωστόσο, μπορεί να αναγνωριστεί βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικά που μπορούν να διακριθούν από τη μία κουλτούρα στην άλλη. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι αμφιλεγόμενα. Κάποιοι μπορεί να τους ερμηνεύσουν ως καθαρό μίσος και άλλοι όχι. Αυτό το πρόβλημα θεωρείται ως ένα φλέγον ζήτημα που κανείς δεν μπορεί να συμφωνήσει. Ο Gelashvili και ο Nowak (2018) υποστήριξαν ότι αποτελεί ένα εμπόδιο για τους ιδιοκτήτες πλατφορμών μέσων κοινωνικής δικτύωσης, στην προσπάθειά τους για τη ρύθμιση της ρητορικής μίσους, καθώς πολλά ερωτήματα δεν έχουν απαντηθεί ακόμα, όπως τι συνιστά ρητορική μίσους; Και τι είδους ρητορική μίσους πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα; Ορισμένες μελέτες έχουν δώσει μερικές απαντήσεις. Εν συντομία, η ρητορική μίσους προσδιορίζεται όταν παρουσιαστεί ένα δυσφημιστικό στερεότυπο για μία ομάδα σε συνδυασμό με τη χρήση φυλετικών και σεξιστικών προσβολών με πρόθεση κάποια κακής πράξης (Fortuna and Nunes, 2018).

2.4 Διαφορές του διαδικτυακού εκφοβισμού (cyberbullying) και της ρητορικής του μίσους

Παρά τα πολλά κοινά στοιχεία της με τον εκφοβισμό, τα δύο φαινόμενα διαφέρουν ως προς το ότι η ρητορική μίσους στρέφεται περισσότερο εναντίον των ομάδων, την κοινωνική δύναμη ομάδων (Salawu, He and Lumsden, 2017).

Η ηλεκτρονική μορφή του παραδοσιακού εκφοβισμού ονομάζεται εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο, που είναι η επιθετικότητα και παρενόχληση και απευθύνεται σε άτομο που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Ο εκφοβισμός είναι γνωστή με την επαναλαμβανόμενη πράξη της στο ίδιο άτομο, σε αντίθεση με τη ρητορική μίσους που είναι πιο γενική και δεν προορίζεται απαραίτητα να βλάψει ένα συγκεκριμένο άτομο (Salawu, He and Lumsden, 2017).

Ο κυβερνοεκφοβισμός αποτελεί μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία πραγματοποιείται μέσω της χρήσης της πληροφορικής τεχνολογίας και των νέων τεχνολογικών μέσων επικοινωνίας (Kokkinos, Constantinos, Antoniadou and Markos, 2014). Ο κυβερνοεκφοβισμός, γνωστός και ως διαδικτυακός εκφοβισμός ή με τον ορό της αγγλικής cyberbullying, αποτελεί εξέλιξη του εκφοβισμού και περιλαμβάνει οποιαδήποτε πράξη εκφοβισμού, επιθετικότητας, απειλής, ταπείνωσης, παρενόχλησης, ψυχολογικής βίας, τρομοκρατικής ή αυταρχικής συμπεριφοράς που πραγματοποιείται μέσω του Διαδικτύου, κινητών τηλεφώνων ή άλλων ψηφιακών μέσων. Συνήθως, πραγματοποιείται σε βάθος χρόνου και κατ' εξακολούθηση, με στόχο την πρόκληση συναισθηματικής ή/και σωματικής βλάβης σε ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων (Kokkinos, Constantinos, Antoniadou and Markos, 2014).

Ο κυβερνοεκφοβισμός, αν και αποτελεί εξέλιξη του «παραδοσιακού» εκφοβισμού, παρουσιάζει κάποιες σημαντικές διαφοροποιήσεις. Μία βασική διαφορά αποτελεί η δυνατότητα άμεσης και ταυτόχρονης θυματοποίησης χρηστών του διαδικτύου εντός του προσωπικού τους χώρου, με χαμηλό κόστος, με πρόσβαση καθ' όλο το εικοσιτετράωρο και σε παγκόσμιο επίπεδο (Francisco et al., 2015). Ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεί η δυνατότητα εξασφάλισης «ανωνυμίας» στο πλαίσιο του διαδικτύου, η οποία και δημιουργεί μια αίσθηση ελευθερίας και ασφάλειας. Ο δράστης έχει τη δυνατότητα να κρυφτεί πίσω από μια ψεύτικη ταυτότητα και να παραμείνει αόρατος και αφήνοντας ελάχιστα ή και καθόλου

ψηφιακά ίχνη, με αποτέλεσμα όχι μόνο να γίνεται πιο δύσκολος ο εντοπισμός τους από πλευράς διωκτικών αρχών, αλλά και να αίρονται οι όποιες αρχικές αναστολές (Francisco et al., 2015).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι ο θυμός στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορεί να «μεταδοθεί» από τον ένα χρήστη στον άλλον. Οι εκδηλώσεις θυμού και επιθετικής συμπεριφοράς συχνά συνδέονται και με εκδηλώσεις μίσους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι δύο έννοιες ταυτίζονται (Langham and Gosha, 2018). Ο θυμός και το μίσος αλληλοσυνδέονται, αλλά, παράλληλα, παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές ως προς την διάρκεια και την ένταση τους. Ο θυμός, συνήθως, αποτελεί την αρχική αντίδραση σε ένα ερέθισμα και παρουσιάζει ορισμένη διάρκεια και ορισμένη ένταση. Το μίσος, από την άλλη έχει μεγαλύτερη διάρκεια και πιθανότατα αποτελεί μια μονιμότερη αντίδραση σε κάποιο ερέθισμα και είναι μεγαλύτερης έντασης (Langham and Gosha, 2018).

Ο κυβερνοεκφοβισμός λαμβάνει χώρα μέσω του διαδικτύου, του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, δωματίων συνομιλίας (Chat Rooms), σελίδων κοινωνικής δικτύωσης (social net working sites), των ιστολογίων (blogs), μέσω άλλων ιστοσελίδων που σχετίζονται με ηλεκτρονικά παιχνίδια ή υπηρεσίες άμεσης ανταλλαγής μηνυμάτων, όπως επίσης και μέσω κινητών τηλεφώνων (Σπάθη, 2017). Βασική διαφορά μεταξύ κυβερνοεκφοβισμού και εκφοβισμού αποτελεί η έλλειψη προσωπικής επικοινωνίας δράστη και θύματος, καθώς επίσης και η ύπαρξη ενός μεγάλου αριθμού ακούσιων ή εκούσιων μαρτύρων (bystanders). Οι μάρτυρες μπορούν να χωριστούν σε δυο κύριες κατηγορίες: α) στους *επιβλαβείς* για το θύμα, οι οποίοι και μέσω της συμπεριφοράς τους είτε επικροτούν την εγκληματική συμπεριφορά είτε παραμένουν αδιάφοροι και β) στους *βοηθούς παρατηρητές* οι οποίοι μέσω της άμεσης αντίδρασής τους κινητοποιούν περισσότερα άτομα για την καταπολέμηση του φαινομένου (Σπάθη, 2017).

2.5 Νομική διάσταση του θέματος

Η παγκόσμια φύση του Διαδικτύου είναι τέτοια, όπου η ανωνυμία κατέχει εξέχοντα ρόλο, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να το μετατρέπει σ' έναν ιδανικό χώρο για την εκδήλωση οποιασδήποτε μορφής μίσους (Banks, 2010). Με την ανάπτυξη και παγκοσμιοποίηση της τεχνολογίας, αυξήθηκαν και το ποσοστά

ρητορικής μίσους από διάφορες ομάδες στο διαδίκτυο (Banks, 2010). Ωστόσο, λόγω της φύσης του Διαδικτύου είναι αρκετά δύσκολο να ποσοτικοποιηθούν οι ομάδες και τα άτομα που εκφράζουν ρητορική του μίσους. Μια πιθανή εξήγηση που το διαδίκτυο έχει αποτελέσει αυτόν τον ιδανικό χώρο για την εκδήλωση μίσους, θα μπορούσε να αποτελέσει το γεγονός ότι πολλές ομάδες και πολλά άτομα έχουν απεριόριστη πρόσβαση σε αυτό και κάνεις δε μπορεί να κριθεί για τις ιδέες και τις απόψεις του (Banks, 2010). Αδιαμφισβήτητα, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης τα τελευταία χρόνια έχουν ριζώσει στις ζωές των ανθρώπων δίνοντας έτσι το έναυσμα σε λάτρεις του μίσους να οργανωθούν, να ετοιμάσουν στρατηγικές και προπαγάνδες άλλα και να ενοποιηθούν μέσω διάφορων ιστοσελίδων που δημιουργήθηκαν για τον σκοπό αυτό. Η αύξηση όμως αυτή, οφείλεται στο γεγονός ότι πρόκειται για υποθέσεις που δε μπορούν να εντοπιστούν εύκολα και άμεσα από την πλευρά της δικαιοσύνης και να εκδικαστούν όπως θα έπρεπε. Αυτή η ελευθερία λοιπόν, δίνει τη δυνατότητα στον καθένα να εκφράσει με τον πιο χειρίστο τρόπο τις ρατσιστικές, ομοφοβικές και αρνητικές απόψεις του για τον οποιοδήποτε χωρίς να χρειάζεται να λογοδοτήσει σε κάποιον αρμόδιο. Ο μόνος λόγος για τον οποίο οι αρχές μπορεί να παρέμβουν είναι στην περίπτωση που αυτές οι δραστηριότητες σχετίζονται με κάποιο συγκεκριμένο έγκλημα (Banks, 2010).

Σε διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες (Κροατία, Γαλλία, Ιταλία, Ρωσία) ορισμένοι από τους νόμους που σχετίζονται με τη ρητορική του μίσους στο διαδίκτυο, περιλαμβάνουν αυξημένες ποινές φυλάκισης ή πρόστιμα για άτομα που κρίνονται ένοχα για εγκλήματα ή αδικήματα δημόσιας τάξης που η παραβίαση τους επιδεινώθηκε από το μίσος προς άτομα με βάση τα προστατευόμενα χαρακτηριστικά τους όπως φυλή, εθνικότητα, θρησκεία κτλ. (Brown, 2015).

Η Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης για το έγκλημα στον κυβερνοχώρο είναι το πρώτο πολυμερές σύμφωνο που επιδιώκει να αντιμετωπίσει το έγκλημα που βασίζεται σε υπολογιστές αυξάνοντας τη συνεργασία μεταξύ εθνικών νόμων και τεχνικών διερεύνησης (Banks, 2010). Σύμφωνα με το πρωτόκολλο της σύμβασης για το έγκλημα στον κυβερνοχώρο, τα μέλη απαιτείται να ποινικοποιούν οποιοσδήποτε πράξεις εκφράζουν ρατσιστικό ή ομοφοβικό χαρακτήρα και εκδηλώνονται μέσω διαφόρων συστημάτων υπολογιστών. Παράλληλα με την ποινικοποίηση, το

πρωτόκολλο της Σύμβασης την καθιστά ικανή να συμπεριλάβει όσους ακόμη αναζητούνται για εγκλήματα ρητορικής μίσους στο Διαδίκτυο (Banks, 2010).

Αξιοσημείωτη είναι στο σημείο αυτό, η προσπάθεια της Ευρωπαϊκής επιτροπής (European Commission) να συνεργαστεί με τις ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Twitter, Youtube) με σκοπό να δημιουργήσουν κάποιους εσωτερικούς κανονισμούς και πολιτικές υπογράφοντας μεταξύ τους έναν Κώδικα Συμπεριφοράς για τη ρύθμιση της παράνομης ρητορικής του μίσους στο διαδίκτυο (Alkiviadou, 2018).

Σε πολλές χώρες, οι νομοθέτες ψηφίζουν νέους νόμους που θα αφορούν τις εγκληματικές δραστηριότητες που εκδηλώνονται στο διαδίκτυο. Οι αστυνομικές υπηρεσίες σχηματίζουν ειδικές μονάδες εγκλήματος ηλεκτρονικών υπολογιστών και οι αστυνομικοί εκπαιδεύονται ώστε να γνωρίζουν άπταιστα την τεχνολογία των πληροφοριών (Bailey, 2006). Ηλεκτρονικό έγκλημα γενικά αναφέρεται σε ποινικά αδικήματα που διαπράττονται χρησιμοποιώντας το Διαδίκτυο ή άλλον υπολογιστή δίκτυο ως συστατικό στοιχείο του εγκλήματος και το φάσμα των ποινικών αδικημάτων είναι εξίσου ευρύ όπως στον μη εικονικό κόσμο (Bailey, 2006).

Σύμφωνα με τον Bailey (2006) έχουν δημιουργηθεί διάφορες οργανώσεις παρακολούθησης τέτοιων δραστηριοτήτων στο διαδίκτυο. Οι οργανώσεις αυτές όπως το ADL και το Southern Poverty Law Center είναι ικανές να αναγνωρίζουν διάφορους ιστότοπους μίσους χάρη στις υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικές εκστρατείες που έχουν στην κατοχή τους. Αυτές οι οργανώσεις, έχουν επίσης μεγάλη επιτυχία σε ομάδες προσφυγών που στρέφονται κατά διαφόρων οργανώσεων στον κυβερνοχώρο.

2.6 Ψυχολογικές επιπτώσεις της ρητορικής του μίσους

Όσον αφορά τη ρητορική μίσους τα περισσότερα ευρήματα δείχνουν ότι οι συνέπειες που προκαλούν στην ψυχολογία των θυμάτων είναι καταστροφικές (LöfgrenNilsson and Örnebring, 2016). Παρακάτω θα γίνει μια ενδεικτική περιγραφή των κυριότερων ψυχολογικών επιπτώσεων, ωστόσο, καλό θα ήταν να αναλυθούν περαιτέρω σε κάποια μελλοντική έρευνα. Σύμφωνα, με τη θεωρία της ρητορικής μίσους, έχει τη δυνατότητα να υπονομεύσει την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, γεγονός που αποδεικνύεται τραυματικό για της ψυχосύνθεση του εκάστοτε ατόμου (Leets, 2002).

Έτσι, οι συνέπειες των περιστατικών ρητορικής μίσους μπορούν να ακολουθήσουν παρόμοια μοτίβα όπως αυτά άλλων τραυματικών συμβάντων και, ως εκ τούτου, προκαλούν συγκεκριμένα συναισθηματικά, γνωστικά και αντιδράσεις συμπεριφοράς (Bard and Sangrey, 1986). Σύμφωνα με το Μοντέλο Αντίδρασης Κρίσης (Bard and Sangrey, 1986), αυτές οι συνέπειες εμφανίζονται σε τρία στάδια: Σύντομα μετά το περιστατικό (αντίσταση-αποδιοργάνωση), αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις (όπως μπορεί να προκύψει θυμός, άρνηση ή αίσθημα ευπάθειας). Στο δεύτερο στάδιο (ανάκρουση), όπου οι στόχοι πολλές φορές βιώνουν συγκρουόμενα συναισθήματα ή γνωστικές αντιδράσεις. Στο σημείο αυτό το άτομο αρχίζει να κατηγορεί τον εαυτό του για το περιστατικό ή να κατηγορεί άλλους (Nielsen, 2002). Το τρίτο στάδιο σηματοδοτεί την αναδιοργάνωση, καθώς τα άτομα προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το συμβάν, για παράδειγμα, προσαρμόζοντας τη στάση και τη συμπεριφορά τους προκειμένου να αποφευχθούν περαιτέρω θυματοποίηση ή αντιμετώπιση της τραυματικής εμπειρίας στην καθημερινή ζωή (Leets, 2002).

Οι περισσότερες παραλλαγές των θεωριών αξιολόγησης υποθέτουν ότι οι άνθρωποι κρίνουν ερεθίσματα σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια και ότι ο συνδυασμός αυτών των κριτηρίων προκαλεί συγκεκριμένα συναισθήματα (Obermaier, Hofbauer and Reinemann, 2018). Εν κατακλείδι, άλλες μελέτες αποκαλύπτουν ότι αυτά τα περιστατικά μπορούν να ενισχύσουν τις αρνητικές σκέψεις και πεποιθήσεις όπως η μείωση της αυτοεκτίμησης (Scherer, 2005). Τα ευρήματα σχετικά με τις συνέπειες της ρητορικής μίσους αντικατοπτρίζουν αυτές τις σκέψεις. Πρώτα, υπάρχουν στοιχεία σχετικά με τις συναισθηματικές αντιδράσεις στη ρητορική μίσους. Σύμφωνα με τις θεωρίες αξιολόγησης, τα συναισθήματα μπορούν να θεωρηθούν ως αντιδράσεις σε γνωστικές αξιολογήσεις ερεθίσματα που βιώνονται ως υποκειμενικό συναίσθημα και συνοδεύονται από ένα κίνητρο (Roseman, 2001)

3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ (SEL)

3.1 Τα σχολεία και η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL)

Είναι ευρέως γνωστό ότι τα σχολεία είναι κοινωνικοί χώροι και η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία. Οι μαθητές περνούν τις περισσότερες ώρες της παιδικής τους ηλικίας στο σχολείο, εκεί κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν να συναναστρέφονται να συμβιώνουν αρμονικά αλλά και να σέβονται το συνάνθρωπο. Το σχολείο είναι εκείνο το μέρος που καλλιεργεί στους μαθητές αισθήματα σεβασμού, ηθικής, αλληλεγγύης, συμπόνιας και αποδοχής της ετερότητας. Οι μαθητές δεν μαθαίνουν μόνοι τους αλλά σε συνεργασία με τους δασκάλους τους, με τη συντροφιά των συνομηλίκων τους και με την υποστήριξη των οικογενειών τους (Durlaketal, 2015). Τα συναισθήματα που αναπτύσσουν οι μαθητές στο σχολείο μπορούν να διευκολύνουν ή να εμποδίσουν τη μάθησή τους και την απόλυτη επιτυχία τους στο σχολείο. Επειδή οι κοινωνικοί και συναισθηματικοί παράγοντες παίζουν τόσο σημαντικό ρόλο, τα σχολεία πρέπει να επενδύσουν σ' αυτήν την πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς όφελος όλων των μαθητών. Πολλοί ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η κοινωνική συμπεριφορά στην τάξη συνδέεται με θετικά πνευματικά αποτελέσματα και αποτελεί πρόβλεψη επιτυχημένης απόδοσης σε διάφορους τομείς της ζωής τους. Αντίθετα, η αντικοινωνική συμπεριφορά συχνά συμβαδίζει με κακή ακαδημαϊκή απόδοση (Durlaketal, 2015).

Τα σχολεία αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την υγιή ψυχική ανάπτυξη των παιδιών και την ενδυνάμωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Ωστόσο, ένα σχολείο για να θεωρηθεί επιτυχημένο θα μπορούσε πλαισιώσει διάφορα προγράμματα που να προωθούν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των παιδιών. Πολλοί επιστήμονες θεωρούν ότι είναι άκρως απαραίτητο τα σχολεία να προωθούν τέτοια προγράμματα γιατί η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL) διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης των παιδιών και της δια βίου μάθησης (Eliasetal, 1997).

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να καθοριστεί κατά πόσον οι παρεμβάσεις μπορούν να σχεδιαστούν για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και εάν υπάρχουν εμπειρικές ενδείξεις ότι αυτές οι προσπάθειες SEL βελτιώνουν την επιτυχία στο σχολείο και τη ζωή (Ashdown and Bernard, 2012). Η

κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαίδευσης και τα παιδιά μέσω αυτής, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα, να νοιάζονται για τους άλλους, να λαμβάνουν καλές αποφάσεις, να συμπεριφέρονται ηθικά και υπεύθυνα, να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις και να αποφεύγουν αρνητικές συμπεριφορές (Eliasetal, 1997). Πρόκειται για χαρακτηριστικά πολύ σημαντικά στη ζωή ενός παιδιού τα οποία πρέπει να αναπτυχθούν για να διαπρέψουν τα παιδιά όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στη ζωή τους μετέπειτα. Στα παιδιά τα οποία απουσιάζουν αυτές οι δεξιότητες είναι λιγότερο πιθανό να πετύχουν. Επειδή λοιπόν τα σχολεία έχουν πρόσβαση σχεδόν σε όλα τα παιδιά, ο ρόλος τους καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός όσον αφορά την εκπαίδευση τους, διότι πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργήσουν υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες που θα είναι σε θέση να αλλάξουν ριζικά μια κατάσταση που αντιτίθεται στην δικαιοσύνη και στην τιμιότητα. Τα σχολεία είναι ιδανικοί χώροι που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την κοινωνική-συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη τους (Ashdown and Bernard, 2012).

3.2 Η ανάγκη αντιμετώπισης των κοινωνικών-συναισθηματικών προκλήσεων

Η απόδοση των μαθητών στο σχολείο είναι κρίσιμη. Θέματα όπως πειθαρχία, δυσαρέσκεια, αποξένωση και εγκατάλειψη περιορίζουν συχνά την επιτυχία στο σχολείο ή ακόμη και οδηγούν σε αποτυχία (Weissberg, Walberg and Bloodworth, 2007). Σχετικά με την ανάγκη για τέτοια διδασκαλία, οι περισσότεροι νέοι επαγγελματίες που εισέρχονται στο χώρο του σχολείου, χρειάζονται εκπαίδευση σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης, για τη διαχείριση ζητημάτων ψυχικής υγείας, για να διδάξουν καλύτερα τους μαθητές τους και να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τους μαθητές που είναι προκλητικοί. Επιπλέον, τέτοιες δεξιότητες πιθανότατα θα βοηθήσουν τους δασκάλους να διαχειριστούν το προσωπικό τους άγχος πιο αποτελεσματικά και να εμπλακούν στην επίλυση προβλημάτων πιο επιδέξια στη ζωή τους (Weissberg, Walberg and Bloodworth, 2007).

Ένα πρόβλημα με τις τρέχουσες προσπάθειες για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης είναι ότι είναι συχνά κατακερματισμένες. Δηλαδή, υπάρχουν ξεχωριστά προγράμματα για την προώθηση της υγείας, την πρόληψη της

βίας και της παραβατικότητας, την ενθάρρυνση του σχολείου, τη σύνδεση και προσκόλληση, την αποτροπή εγκατάλειψης, τη μείωση της εγκυμοσύνης των εφήβων και το AIDS. Ως αποτέλεσμα, απλώς έχουν εισαχθεί πάρα πολλά προγράμματα (Gottfredson and Gottfredson, 2001). Τα σχολεία σε εθνικό επίπεδο εφαρμόζουν ένα μέσο όρο 14 πρακτικών για την πρόληψη προβληματικής συμπεριφοράς και για την προώθηση ασφαλών περιβαλλόντων. Με αυτόν τον πολλαπλασιασμό των προσπαθειών, πρέπει να τεθεί το ερώτημα σχετικά με το πόσο καλά μπορούν να φέρουν τόσες πολλές διαφορετικές δραστηριότητες. Επίσης είναι λάθος να αντιμετωπίζουμε αυτά τα προβλήματα μεμονωμένα αντί να δημιουργούμε ολιστικές, συντονισμένες προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τους ακαδημαϊκούς μεσολαβητές απόδοσης, όπως κίνητρα, αυτοδιαχείριση, καθορισμός στόχων, δέσμευση και ούτω καθεξής (Gottfredson and Gottfredson, 2001).

3.4 Πρακτικές για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση

Όπως σημειώθηκε νωρίτερα, ορίζουμε τη SEL ως τη διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά ενισχύουν την ικανότητά τους να ενσωματώνουν τη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά για επίτευξη σημαντικών καθηκόντων της ζωής. Όσοι είναι ικανοί στο SEL, είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, να δημιουργήσουν υγιείς σχέσεις, να θέσουν θετικούς στόχους, να συναντηθούν προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες, και να λαμβάνουν υπεύθυνες και ηθικές αποφάσεις (Paytonetal, 2000).

Η κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση συνεπάγεται τη διδασκαλία των παιδιών να αυτογνωρίζονται, να καθίστανται ικανά να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις και ικανές στην αυτοδιαχείριση και τις δεξιότητες διαχείρισης σχέσεων, ώστε να προάγουν την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Είναι σαφές ότι τα παιδιά χρειάζονται να γνωρίζουν τον εαυτό τους και τους άλλους. Πρέπει να λαμβάνουν υπεύθυνα αποφάσεις και πρέπει να είναι ηθικοί πολίτες και να σέβονται τους άλλους (Denham and Brown, 2010). Οι μαθητές επίσης, θα πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστούν τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους και να διαθέτουν συμπεριφορικές κοινωνικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να δίνουν αποτελεσματικές λύσεις στον εαυτό τους σε συνεργασία με κάποιους άλλους. Ως αποτέλεσμα, αυτές οι δεξιότητες και οι στάσεις μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές

να αποκτήσουν εσωτερικά κίνητρα για να πετύχουν τους ακαδημαϊκούς στόχους τους, να πιστέψουν στην επιτυχία τους, να οργανωθούν για να επιτύχουν αυτούς τους στόχους, να επικοινωνήσουν καλά με τους δασκάλους, να ξεπεράσουν εμπόδια και ούτω καθεξής. Εν ολίγοις, η προσκόλλησή τους στο σχολείο και η αφοσίωση στους ακαδημαϊκούς μπορούν να ενισχυθούν έτσι ώστε να οδηγήσουν σε αποτελεσματική σχολική απόδοση (Denham and Brown, 2010).

Δεν αρκεί να επικεντρωθούμε μόνο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων με επίκεντρο τον άνθρωπο. Κατά συνέπεια, αποτελεσματικές παρεμβάσεις SEL παρέχονται σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα, και επίσης στοχεύουν στην ενίσχυση της κοινωνικής-συναισθηματικής περιβαλλοντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση έτσι ώστε το κλίμα να είναι ασφαλές, υποστηρικτικό και ευνοϊκό για την επιτυχία (Hawkins, 1997; LearningFirstAlliance, 2001).

Τα σχολεία μπορούν να δώσουν στους μαθητές άφθονες ευκαιρίες να αναπτύξουν και να εξασκήσουν κατάλληλες κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες. Τελικά, αυτές οι προσπάθειες μπορούν να επιτρέψουν στους μαθητές να γίνουν γνώστες, υπεύθυνοι, παραγωγικοί, μη βίαιοι, ηθικοί και να συνεισφέρουν ενεργά ως μέλη της κοινωνίας στην οποία ζουν (Elias et al., 1997).

Μια άλλη προσέγγιση, που απεικονίζεται από τους Hawkins και συναδέλφους, είναι να αναπτυχθεί ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, ώστε η μάθηση των μαθητών να συμβαίνει μέσα σε μία ασφαλή ατμόσφαιρα η οποία να τους δημιουργεί υψηλές προσδοκίες για το μέλλον τους και να τους παρέχει πολλές ευκαιρίες για να τις επιτύχουν. Οι μαθητές μπορούν έτσι να είναι πιο αφοσιωμένοι, να αισθάνονται περισσότερη προσκόλληση και να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια (Bierman et al., 2010). Μ' αυτόν τον τρόπο, μπορεί να προκύψουν στενότερες σχέσεις μεταξύ καθηγητή και μαθητή και μια πιο ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσά του. Έτσι οι μαθητές θα είναι σε θέση να ζητήσουν βοήθεια όταν τη χρειάζονται. Πολλοί ερευνητές περιγράφουν επίσης την προληπτική διαχείριση της τάξης, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη πειθαρχία και σε ένα πιο ομαλό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές θα μπορούν να μάθουν καλύτερα (Bierman et al., 2010).

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1.1 Σκοπός

Σκοπός της παρούσης διπλωματικής έρευνας ήταν να συλλεχθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός δείγματος με σκοπό να αξιολογήσει το εν λόγω εργαλείο συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο και έπειτα εφαρμόζοντας την ποιοτική ανάλυση δεδομένων να δοθεί κάποια πιθανή ερμηνεία για τις συγκεκριμένες απαντήσεις που δόθηκαν. Στη συνέχεια δόθηκαν κάποιες δραστηριότητες στους μαθητές με σκοπό να ευαισθητοποιηθούν και να ενημερωθούν περαιτέρω για το εν λόγω θέμα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου που ανέρχονταν στα 70 άτομα σε σχολεία του Γέρακα Αττικής.

1.2 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν παιδιά και έφηβοι Γυμνασίου και Λυκείου του νομού Αττικής. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές από το Γυμνάσιο ήταν 46 ενώ οι μαθητές Λυκείου ήταν 26, συνολικά 70 συμμετέχοντες συμμετείχαν στην αξιολόγηση του προγράμματος SELMA. Επίσης στην ομάδα εστίασης όπου πραγματοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση συμμετείχαν 6 μαθητές και 2 καθηγητές.

1.3 Διοργάνωση

Η παρούσα έρευνα διοργανώθηκε στα πλαίσια του προγράμματος SELMA (Social and Emotional Learning for Mutual Awareness – Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση για Αμοιβαία Ευαισθητοποίηση) που διοργανώνεται από τον Επιστημονικό Οργανισμό «ΜΑΖΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΥΓΕΙΑ» (οποίος δραστηριοποιείται από το 2009 στον τομέα της ποιότητας ζωής και υγείας των εφήβων και νέων), το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) «Στρατηγικές Αναπτυξιακής και Εφηβικής Υγείας» και το Διοργάνωση: Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας.

Οι ερευνητές που συμμετείχαν στις ομάδες εστίασης (focusgroup) της παρούσας έρευνας ήταν η συγγραφέας αυτής της διπλωματικής (κ. Πανωραία Κώστα), ο κ. Αριστείδης Λορέντζος (ψυχολόγος) και η κ. Ανδρονίκη Σιάτρα (εκπαιδευτικός).

Ο τόπος διεξαγωγής ήταν δύο σχολεία ένα γυμνάσιο και ένα λύκειο (2^ο Γυμνάσιο και 2^ο Γενικό Λύκειο Γέρακα) που και τα δύο ανήκουν στα περίχωρα της μεγαλύτερης πόλης της Ελλάδας (Γέρακας) με πληθυσμό 29.939 άτομα (απογραφή 2011). Από το Γυμνάσιο συμμετείχαν δύο τάξεις ενώ από το Λύκειο μία τάξη. Το χρονικό διάστημα που πραγματοποιήθηκε η πιλοτική δραστηριότητα ήταν στις 13/11/2019 και δαπανήθηκαν δύο διδακτικές ώρες.

1.4 Διεξαγωγή

Σε αυτήν την υποενότητα θα παρουσιαστούν οι δραστηριότητες όπως παρουσιάστηκαν στους μαθητές. Πιο συγκριμένα, έγινε σε όλους τους μαθητές η Δραστηριότητα 1 και έπειτα η Δραστηριότητα 2 για τους μαθητές Γυμνασίου ενώ η Δραστηριότητα 3 έγινε στους μαθητές Λυκείου. Αναλυτική περιγραφή του προγράμματος υπάρχει στο Παράρτημα. Πριν την παρουσίαση των δραστηριοτήτων, έλαβαν χώρα δύο ομάδες εστίασης (focus group) οι οποίες περιλάμβαναν τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός αναλάμβανε να θέτει τις ερωτήσεις και ακολούθως οι μαθητές διατύπωναν τις απαντήσεις. Διαμορφώθηκαν δυο ομάδες εστίασης. Η μια ομάδα αποτελούνταν από 3 μαθητές και εκπαιδευτικό του Γυμνασίου και η άλλη από 3 μαθητές και εκπαιδευτικό του Λυκείου. Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης σύμφωνα με την οποία τα εκάστοτε δεδομένα κατηγοριοποιούνται και αναλύονται ανά «θέματα» ή μοτίβων (Τσιώλης, 2017).

1.5 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

➤ Αξιολόγησης

Προκειμένου να αξιολογηθεί το πρόγραμμα SELMA δημιουργήθηκε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο επτά ερωτήσεων ως εξής:

- Αξιολόγηση δραστηριότητας SELMA. [Δυνατότητα απαντήσεων μέσα από 5-βαθμη κλίμακα Likert όπου 1 «πολύ κακή» και 5 «άριστη»]
- Γιατί επιλέξατε αυτήν την απάντηση; [Δυνατότητα απαντήσεων μέσα από ελεύθερο κείμενο]
- Πόσο σημαντικό πιστεύετε ότι είναι να μιλάμε για τη ρητορική του μίσους στο διαδίκτυο σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο; [Δυνατότητα απαντήσεων μέσα από 5-βαθμη κλίμακα Likert όπου 1 «μη σημαντικό» και 5 «πολύ σημαντικό»]
- Πόσο άνετα αισθανθήκατε να συζητάτε σήμερα τις ιδέες σας σχετικά με τη ρητορική του μίσους στο διαδίκτυο; [Δυνατότητα απαντήσεων μέσα από 5-βαθμη κλίμακα Likert όπου 1 «πολύ άβολα» και 5 «πολύ άνετα»]
- Πόσο πιστεύετε ότι οι συνομήλικοί σας αισθάνονταν να συζητούν τις ιδέες τους σχετικά με τη ρητορική του μίσους στο διαδίκτυο; [Δυνατότητα απαντήσεων μέσα από 5-βαθμη κλίμακα Likert όπου 1 «πολύ άβολα» και 5 «πολύ άνετα»]
- Διαφωνείτε ή συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις; [Δυνατότητα απαντήσεων μέσα από 5-βαθμη κλίμακα Likert όπου 1 «διαφωνώ απόλυτα», 2 «διαφωνώ», 3 «ουδέτερος», 4 «συμφωνώ» και 5 «συμφωνώ απόλυτα»].
 - ✓ Γνώριζα πολλά για τη ρητορική του μίσους στο διαδίκτυο πριν από τη συμμετοχή μου σε αυτή τη δραστηριότητα.
 - ✓ Έμαθα πολλά για τη ρητορική του μίσους κατά τη διάρκεια αυτής τη δραστηριότητα.
 - ✓ Αν συμμετείχα σε αυτό το είδος δραστηριότητας πιο συχνά, θα επηρέαζε τις απόψεις μου και την συμπεριφορά μου στο διαδίκτυο.
- Σχόλιο ή ανατροφοδότηση. [Δυνατότητα απαντήσεων μέσα από ελεύθερο κείμενο]

➤ Συνεντεύξεων

Προκειμένου να γίνουν οι συνεντεύξεις στους Καθηγητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα SELMA δημιουργήθηκε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο πέντε ερωτήσεων ως εξής:

- Σε ποια βήματα προχωρήσατε από τη στιγμή που λάβατε το υλικό μέχρι σήμερα που το παρουσιάσατε;
- Σε τι βαθμό η δραστηριότητα αυτή σας βοήθησε να εργαστείτε με τα νέα παιδιά αναφορικά με συμπεριφορές που αφορούν στη ρητορική του μίσους; Οι πληροφορίες ήταν ξεκάθαρες και σχετικές; Στο υλικό που είχατε υπάρχουν σημεία που θα μπορούσαν να εξηγηθούν καλύτερα;
- Ήταν η δραστηριότητα αποτελεσματική για τους μαθητές; Περιμένατε να συμμετέχουν λιγότερο ή περισσότερο;
- Έχετε συζητήσει θέματα που άπτονται της ρητορικής του μίσους με άλλες ομάδες ατόμων; Η εμπειρία ήταν διαφορετική ή παρόμοια με τη σημερινή;
- Πόσο αποτελεσματικό θεωρείτε το υλικό στην εκπαίδευση και στην ευαισθητοποίηση αναφορικά με τη ρητορική του μίσους; Έχετε να κάνετε περαιτέρω συστάσεις για να ταιριάζει το υλικό και σε άλλες ηλικιακές ομάδες πέραν των μαθητών;

Προκειμένου να γίνουν οι συνεντεύξεις στους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα SELMA και πιο συγκεκριμένα στην ομάδα εστίασης, δημιουργήθηκε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο πέντε ερωτήσεων ως εξής:

- Τι σας άρεσε περισσότερο από την άσκηση που κάναμε;
- Τι δεν σας άρεσε;
- Έχετε ξανακούσει τη ρητορική του μίσους από πριν; Αν ναι με ποιούς;
- Έχετε μάθει κάτι από τη δραστηριότητα που κάναμε;
- Πιστεύετε αυτά που μάθατε; Θα επηρεάσει τη συμπεριφορά σας στο διαδίκτυο;

1.6 Στατιστική ανάλυση

Για την καταχώρηση των δεδομένων της αξιολόγησης καθώς και την ανάλυση τους χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικών εφαρμογών SPSS έκδοσης 25 (IBM Statistical Package for Social Sciences for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp). Έγινε περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων του φύλλου καταγραφής της αξιολόγησης του προγράμματος SELMA με τη βοήθεια των απόλυτων, των σχετικών και των αθροιστικών συχνοτήτων.

Για τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου καθώς και για τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων έγινε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση περιεχομένου.

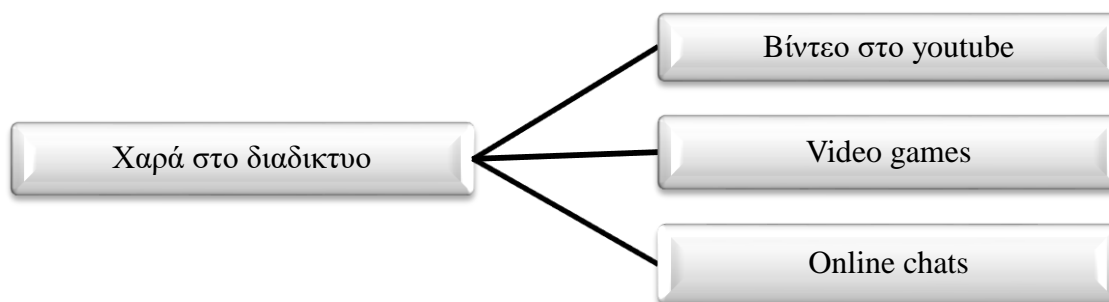
2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

2.1 Ποιοτικές αναλύσεις ομάδων εστίασης

2.1.1 Ομάδες εστίασης Γυμνασίου

Αρχικά οι μαθητές Γυμνασίου ερωτήθηκαν σχετικά με το τι τους προκαλεί χαρά στο διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές είπαν ότι νιώθουν χαρούμενοι στο διαδίκτυο όταν βλέπουν ένα ενδιαφέρον βίντεο στο YouTube, όταν παίζουν βιντεοπαιχνίδια και όταν επικοινωνούν με τους φίλους τους.

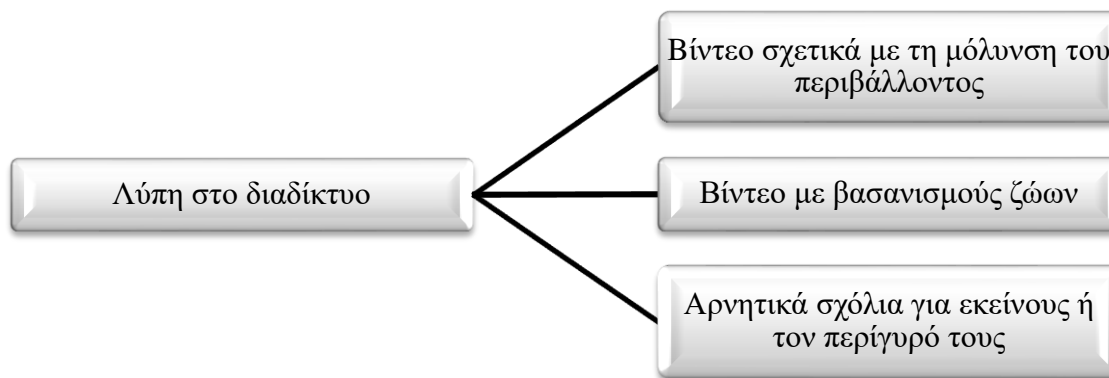
Κατασκευάζοντας το δίκτυο των απαντήσεων απεικονίζεται ακριβώς αυτό το τρίπτυχο των απαντήσεων αναφορικά με τη χαρά στο διαδίκτυο (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1. Δίκτυο απαντήσεων αναφορικά με τις αιτίες χαράς στο διαδίκτυο

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τρίες ερωτήθηκαν σχετικά με το τι τους προκαλεί λύπη στο διαδίκτυο. Εκείνοι απάντησαν ότι αισθάνονται λυπημένοι ή αναστατωμένοι στο διαδίκτυο όταν παρακολουθούν βίντεο σχετικά με τη μόλυνση του περιβάλλοντος ή βίντεο με ζώα που βασανίζονται και όταν διαβάζουν αρνητικά σχόλια για τον εαυτό τους ή τους στενούς τους φίλους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

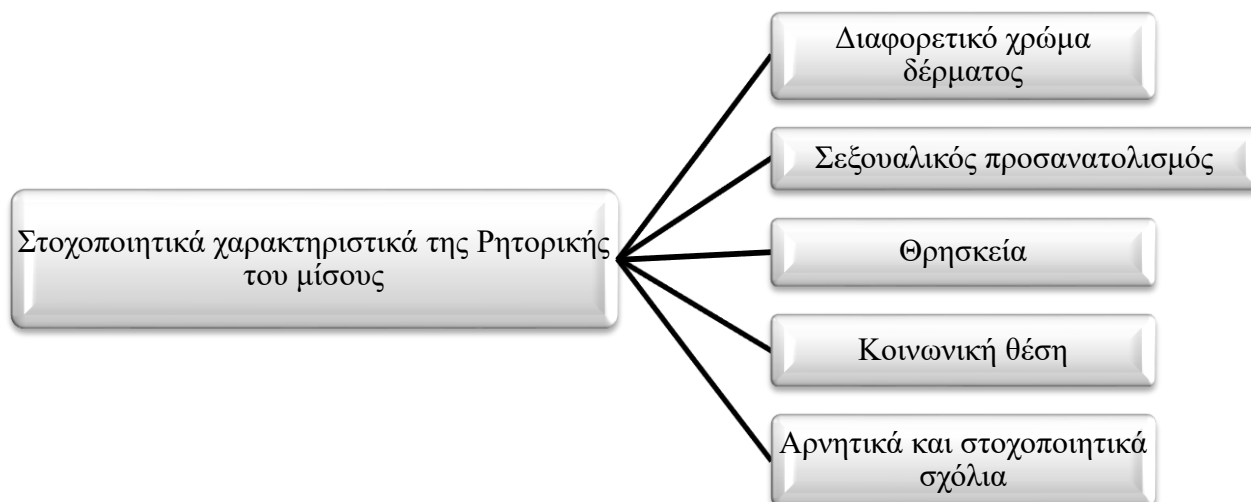
Κατασκευάζοντας το δίκτυο των απαντήσεων απεικονίζεται ακριβώς αυτό το τρίπτυχο των απαντήσεων αναφορικά με τη χαρά στο διαδίκτυο (Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2. Δίκτυο απαντήσεων αναφορικά με τις αιτίες λύπης στο διαδίκτυο

Έπειτα, οι μαθητές/τριές κλήθηκαν να συζητήσουν έναν ορισμό της ρητορικής του μίσους. Οι μαθητές στο σημείο αυτό υποστήριξαν ότι η ρητορική μίσους είναι μια μορφή μίσους που εκφράζεται με τη χρήση emoji και αρνητικών σχολίων. Στόχος της ρητορικής μίσους θεωρείται κάποιος με διαφορετικό χρώμα, σεξουαλικό προσανατολισμό, θρησκεία ή κοινωνική θέση. Γενικά, ο στόχος είναι κάποιος που είναι διαφορετικός.

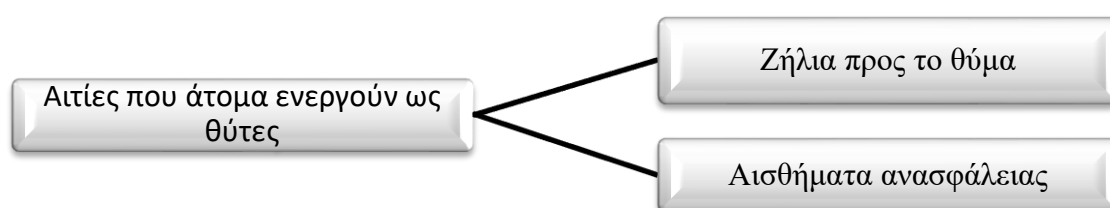
Σε μία προσπάθεια ομαδοποίησης των απαντήσεων κατασκευάστηκε το παρακάτω Διαγράμμα (Διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3. Δίκτυο απαντήσεων σχετικά με τα στοχοποιητικά χαρακτηριστικά της Ρητορικής του μίσους.

Στην ερώτηση σχετικά με την οποία οι μαθητές/τριές κλήθηκαν να υποθέσουν τις αιτίες που κάποια άτομα συνήθως ενεργούν ως θύτες, εκείνοι απάντησαν πως κάποιος που ενεργεί ως δράστης πιθανότατα νιώθει ζήλια προς το θύμα ή/και είναι πιθανότατα ένα πολύ ανασφαλές άτομο.

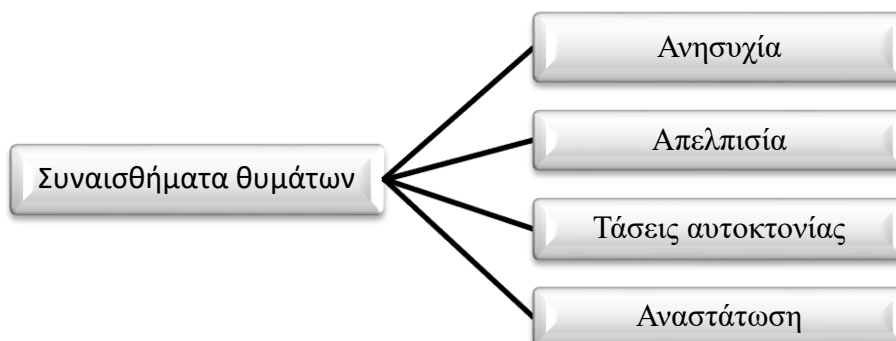
Κατασκευάζοντας το δίκτυο των απαντήσεων απεικονίζεται ακριβώς αυτό το δίπτυχο των απαντήσεων αναφορικά με τη χαρά στο διαδίκτυο (Διάγραμμα 4).



Διάγραμμα 4. Δίκτυο απαντήσεων σχετικά με τις αιτίες που τα άτομα ενεργούν ως θύτες

Από την άλλη πλευρά, όταν οι μαθητές κλήθηκαν να αναλογιστούν τα συναισθήματα του θύματος, εκείνοι υποστήριξαν ότι το θύμα μπορεί να αισθάνεται ανησυχία, απελπισία και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να παρουσιάζει τάσεις αυτοκτονίας.

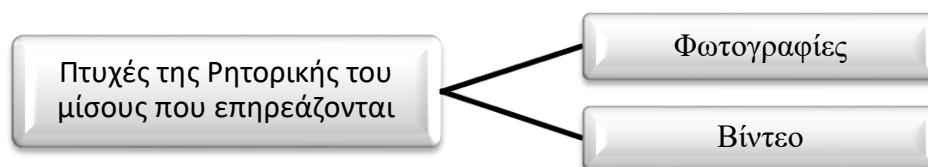
Κατασκευάζοντας το δίκτυο των απαντήσεων απεικονίζεται ακριβώς αυτό το τετράπτυχο των απαντήσεων αναφορικά με τη χαρά στο διαδίκτυο (Διάγραμμα 5).



Διάγραμμα 5. Δίκτυο απαντήσεων σχετικά με τα συναισθήματα των θυμάτων

Επιπλέον, οι μαθητές/τρίες ερωτήθηκαν σχετικά με το ποιες πτυχές της Ρητορικής του μίσους συνήθως επηρεάζονται. Εκείνοι απάντησαν ότι οι πτυχές της ρητορικής μίσους που πιστεύουν ότι επηρεάζονται οι μαθητές είναι οι φωτογραφίες και τα βίντεο, επειδή αυτά μπορούν να αποθηκευτούν εκτός σύνδεσης σε μια συσκευή ανεξάρτητα από το αν διαγραφούν στο διαδίκτυο.

Κατασκευάζοντας το δίκτυο των απαντήσεων απεικονίζεται ακριβώς αυτό το δίπτυχο των απαντήσεων αναφορικά με τη χαρά στο διαδίκτυο (Διάγραμμα 6).



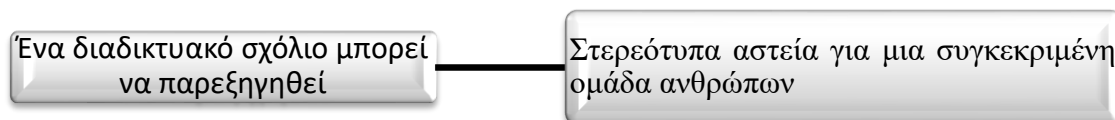
Διάγραμμα 6. Δίκτυο απαντήσεων σχετικά με τις πτυχές της Ρητορικής του μίσους που επηρεάζονται

Αργότερα, όταν οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν το δικό τους συναίσθημα εκείνη την στιγμή που έρχονται αντιμέτωποι με κάποια αρνητικά σχόλια στο διαδίκτυο, εκείνοι υποστήριξαν επίσης ότι όταν βλέπουν προσβλητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αναστατώνονται γιατί νιώθουν ότι δεν μπορούν να ελέγξουν πλήρως την όλη κατάσταση.



Διάγραμμα 7. Δίκτυο απαντήσεων σχετικά με τα συναισθήματα μαθητών σχετικά με αρνητικά σχόλια στο διαδίκτυο

Τέλος, όταν οι μαθητές/τρίες ερωτήθηκαν σχετικά με τους λόγους για τους οποίους ένα διαδικτυακό σχόλιο μπορεί να παρεξηγηθεί, εκείνοι ισχυρίστηκαν ότι ένα διαδικτυακό σχόλιο μπορεί να παρεξηγηθεί όταν κάποιος αναφέρεται σε στερεότυπα αστεία για μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, θέμα που εξαρτάται από το πολιτιστικό υπόβαθρο κάθε χώρας. Μπορεί, επίσης, να παρεξηγηθεί μια κατάσταση.

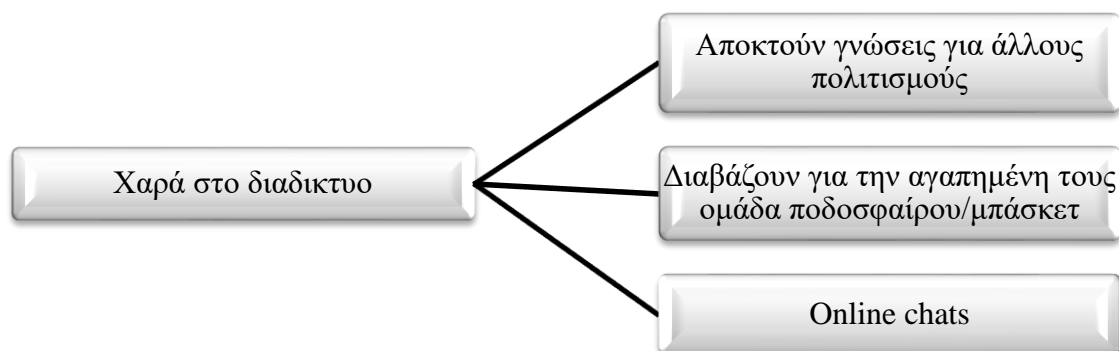


Διάγραμμα 8. Δίκτυο απαντήσεων σχετικά με τους λόγους για τους οποίους ένα διαδικτυακό σχόλιο μπορεί να παρεξηγηθεί

2.1.2. Ομάδες εστίασης Λυκείου

Αρχικά οι μαθητές Λυκείου ερωτήθηκαν σχετικά με το τι τους προκαλεί χαρά στο διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές είπαν ότι νιώθουν χαρούμενοι στο διαδίκτυο όταν μαθαίνουν σημαντικά πράγματα για άλλους πολιτισμούς, όταν διαβάζουν για την αγαπημένη τους ομάδα ποδοσφαίρου/μπάσκετ και όταν επικοινωνούν με φίλους ή συγγενείς που ζουν στο εξωτερικό.

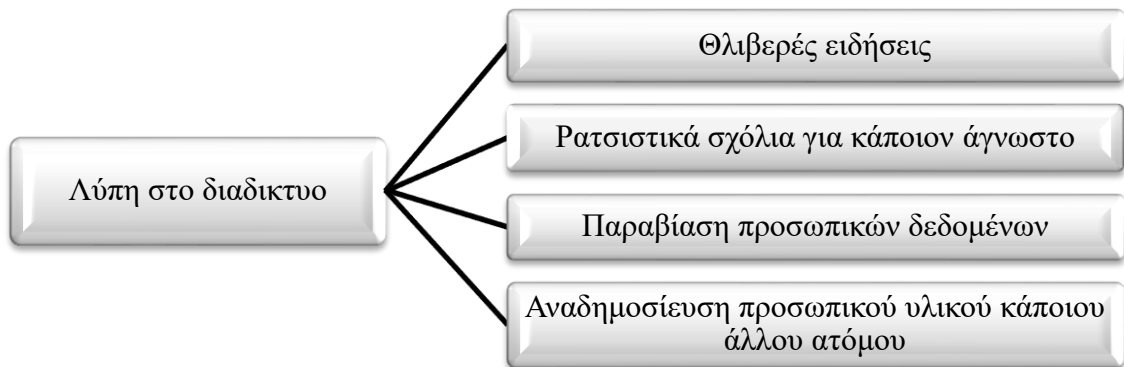
Κατασκευάζοντας το δίκτυο των απαντήσεων απεικονίζεται ακριβώς αυτό το τρίπτυχο των απαντήσεων αναφορικά με τη χαρά στο διαδίκτυο (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1. Δίκτυο απαντήσεων αναφορικά με τις αιτίες χαράς στο διαδίκτυο

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τρίες ερωτήθηκαν σχετικά με το τι τους προκαλεί λύπη στο διαδίκτυο. Εκείνοι ισχυρίστηκαν ότι νιώθουν θλίψη στο διαδίκτυο όταν διαβάζουν θλιβερές ειδήσεις ή ένα ρατσιστικό σχόλιο, ακόμη και προς κάποιον άγνωστο. Επίσης, δήλωσαν ότι αισθάνονται αναστατωμένοι όταν ακούνε ότι κάποιος γίνεται παραβάτης και εκβιάζει άλλους στο Διαδίκτυο. Ανέφεραν, επίσης, ότι εκνευρίζονται όταν κάποιος δημοσιεύει φωτογραφίες τους χωρίς την έγκρισή τους ή όταν υπάρχει παραβίαση πνευματικών δικαιωμάτων.

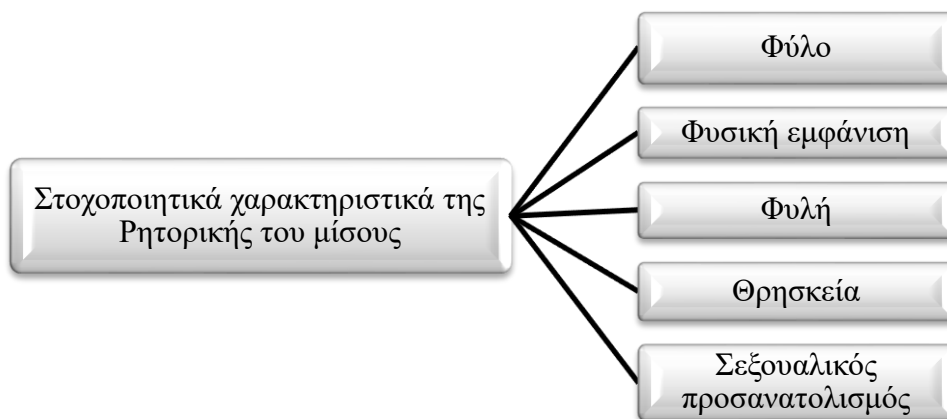
Κατασκευάζοντας το δίκτυο των απαντήσεων απεικονίζεται ακριβώς αυτό το τετράπτυχο των απαντήσεων αναφορικά με τη χαρά στο διαδίκτυο (Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2. Δίκτυο απαντήσεων αναφορικά με τις αιτίες λύπης στο διαδίκτυο

Έπειτα, οι μαθητές/τριές κλήθηκαν να συζητήσουν έναν ορισμό της ρητορικής του μίσους. Οι μαθητές στο σημείο αυτό υποστήριζαν ότι η ρητορική μίσους είναι μια μορφή μίσους που εκφράζεται με τη χρήση εμοji και αρνητικών σχολίων. Στόχος της ρητορικής μίσους θεωρείται κάποιος με διαφορετικό χρώμα, σεξουαλικό προσανατολισμό, θρησκεία ή κοινωνική θέση. Γενικά, ο στόχος είναι κάποιος που είναι διαφορετικός.

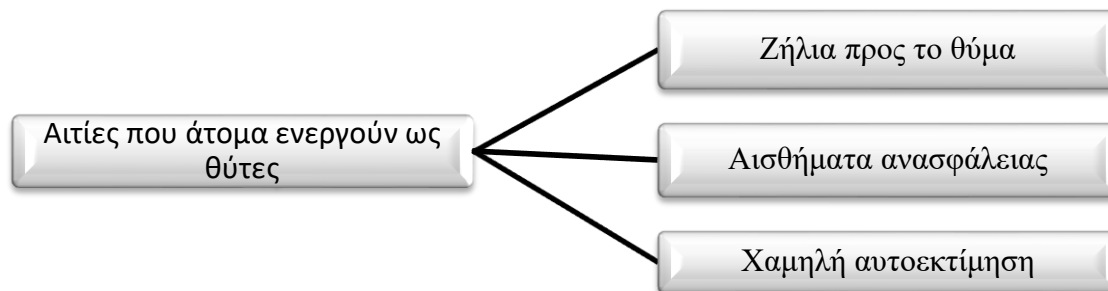
Σε μία προσπάθεια ομαδοποίησης των απαντήσεων κατασκευάστηκε το παρακάτω Διαγράμμα (Διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3. Δίκτυο απαντήσεων σχετικά με τα στοχοποιητικά χαρακτηριστικά της Ρητορικής του μίσους.

Στην ερώτηση σχετικά με την οποία οι μαθητές/τριές κλήθηκαν να υποθέσουν τις αιτίες που κάποια άτομα συνήθως ενεργούν ως θύτες, εκείνοι υποστήριξαν ότι το άτομο που ενεργεί ως δράστης αισθάνεται ανασφάλεια για τον εαυτό του, έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, νιώθει ζήλια και μερικές φορές έχει αντίκτυπο στη συμπεριφορά των άλλων.

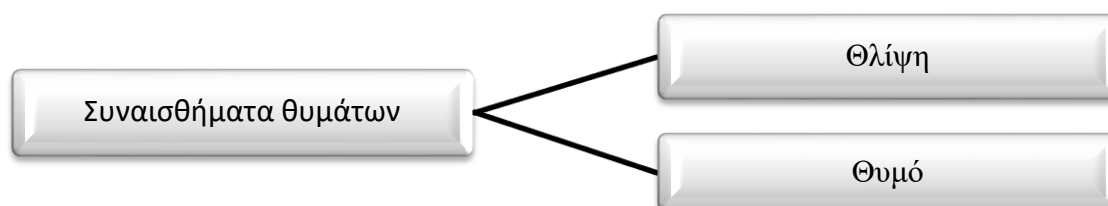
Κατασκευάζοντας το δίκτυο των απαντήσεων απεικονίζεται ακριβώς αυτό το τρίπτυχο των απαντήσεων αναφορικά με τη χαρά στο διαδίκτυο (Διάγραμμα 4).



Διάγραμμα 4. Δίκτυο απαντήσεων σχετικά με τις αιτίες που τα άτομα ενεργούν ως θύτες

Από την άλλη πλευρά, όταν οι μαθητές κλήθηκαν να αναλογιστούν τα συναισθήματα του θύματος, εκείνοι υποστήριξαν ότι το θύμα νιώθει θλίψη, θυμό και πιθανότατα πιστεύει ότι αν προσπαθήσει να αλλάξει την προσωπικότητά του θα γίνει αποδεκτός.

Κατασκευάζοντας το δίκτυο των απαντήσεων απεικονίζεται ακριβώς αυτό το δίπτυχο των απαντήσεων αναφορικά με τα συναισθήματα των θυμάτων (Διάγραμμα 5).

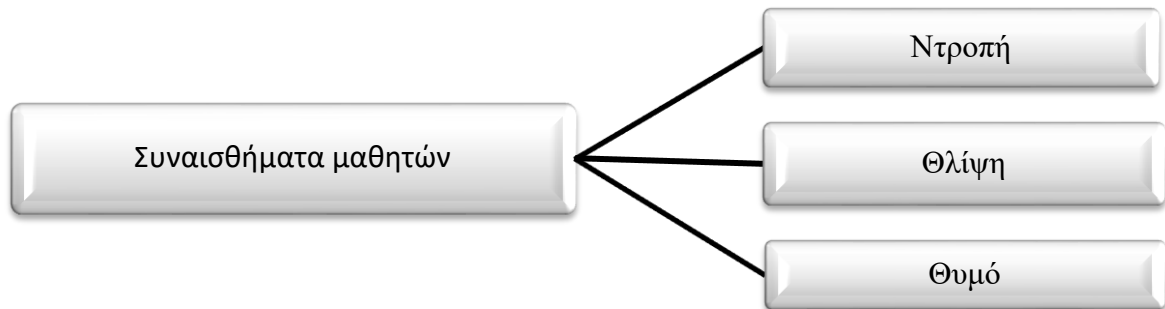


Διάγραμμα 5. Δίκτυο απαντήσεων σχετικά με τα συναισθήματα θυμάτων

Αργότερα, όταν οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν το δικό τους συναίσθημα εκείνη την στιγμή που έρχονται αντιμέτωποι με κάποια αρνητικά σχόλια στο διαδίκτυο, εκείνοι

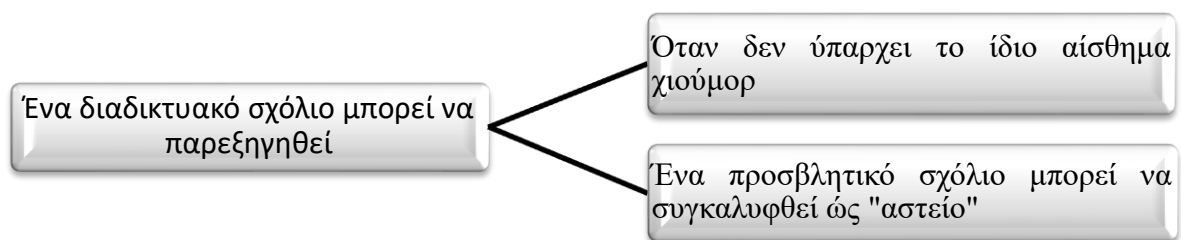
υποστήριξαν ότι όταν βλέπουν ένα προσβλητικό σχόλιο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ντρέπονται, νιώθουν θλίψη και θυμό.

Κατασκευάζοντας το δίκτυο των απαντήσεων απεικονίζεται ακριβώς αυτό το τρίπτυχο των απαντήσεων αναφορικά με τα συναισθήματα των θυμάτων (Διάγραμμα 6).



Διάγραμμα 6. Δίκτυο απαντήσεων σχετικά με τα συναισθήματα των μαθητών

Τέλος, όταν οι μαθητές/τρίες ερωτήθηκαν σχετικά με τους λόγους για τους οποίους ένα διαδικτυακό σχόλιο μπορεί να παρεξηγηθεί, εκείνοι ισχυρίστηκαν ότι ένα διαδικτυακό σχόλιο μπορεί να παρεξηγηθεί, όταν δεν γνωρίζουμε τη αίσθηση του χιούμορ του ατόμου που λαμβάνει ένα σχόλιο. Επιπλέον, ένα προσβλητικό σχόλιο μπορεί επίσης να συγκαλυφθεί ως αστείο.



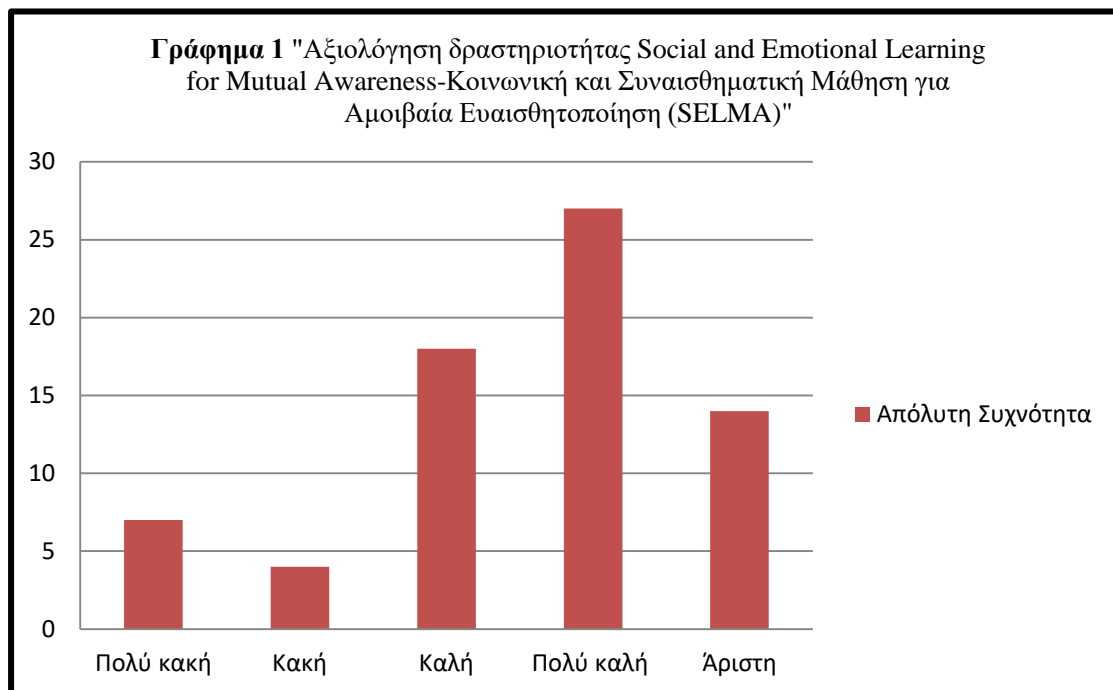
Διάγραμμα 7. Δίκτυο απαντήσεων σχετικά με το πότε ένα διαδικτυακό σχόλιο μπορεί να παρεξηγηθεί

2.2 Αξιολόγηση μαθητών

Ως προς την αξιολόγηση του προγράμματος τέθηκαν στο τέλος της δραστηριότητας κάποιες ερωτήσεις με απώτερο σκοπό την αξιολόγηση του προγράμματος αλλά και την ανατροφοδότηση του (μέσω της φόρμας που προαναφέρθηκε).

Η πρώτη ερώτηση που τέθηκε (και για τα δύο επίπεδα, Γυμνάσιο και Λύκειο μιας και αφορούσε στην ίδια παρέμβαση), ήταν να αξιολογήσουν τη δραστηριότητα SELMA στην οποία συμμετείχαν. Ζητήθηκε να δώσουν μία συνολική βαθμολογία από το 1 έως το 5 όπου το 1 σήμαινε «πολύ κακή» και 5 «άριστη».

Όπως φαίνεται από το Γράφημα 1, σχεδόν 8 στους 10 μαθητές αξιολόγησαν την δραστηριότητα SELMA από 3 έως 5 («άριστη») ενώ ένα 15,7% την αξιολόγησε ως «κακή» ή «πολύ κακή». Πιο συγκεκριμένα, το 10,0% των μαθητών αξιολόγησε τη δραστηριότητα SELMA ως «πολύ κακή», το 5,7% ως «κακή», το 25,7% ως «μέτρια», το 38,6% ως «καλή» και το 20,0% ως «άριστη». Ο μέσος όρος αυτής της ερώτησης βρέθηκε ίσος με 3,53 ενώ η τυπική απόκλιση ίση με 1,18 που σημαίνει πως η αξιολόγηση των συμμετεχόντων έτεινε προς τη θετική πλευρά.



Η δεύτερη ερώτηση που τέθηκε ήταν να σχολιάσουν γιατί επέλεξαν την απάντηση της πρώτης ερώτησης.

Τα θετικά σχόλια (σε πλάγια γραμματοσειρά παρατίθενται κάποια λόγια των μαθητών) ήταν γιατί το πρόγραμμα SELMA ήταν πολύ καλό, ενδιαφέρον *«η παρουσίαση ήταν πολύ καλή γιατί μας βοηθήσατε να μπούμε στο νόημα και να καταλάβουμε όλες τις θέσεις του φαινομένου»*, οι συμμετέχοντες απέκτησαν γνώσεις *«απέκτησα γνώσεις τις οποίες δεν ήξερα»*, τους προβληματίσε και τους έβαλε σε σκέψεις *«βοηθάει γιατί με έκανε να διπλοσκεφτώ»*, βοήθησε στην ευαισθητοποίηση και στην παρακίνηση *«είναι ένα πρόγραμμα που ευαισθητοποιεί και βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα κάποια πράγματα»*, υπήρξε ελευθερία λόγου και απόψεων *«διότι έγινε μια πολύ καλή συζήτηση, καταλάβαμε πολλά πράγματα και υπήρχε ελευθερία λόγου ανταλλαγή απόψεων»*, εδραίωσε την αυτοπεποίθηση και έγινε εκμάθηση μηχανισμών άμυνας *«με βοήθησε να σκέφτομαι να μείνω ίδιος και ότι κανείς δεν μπορεί να με αλλάξει με τα κακά του σχόλια»*.

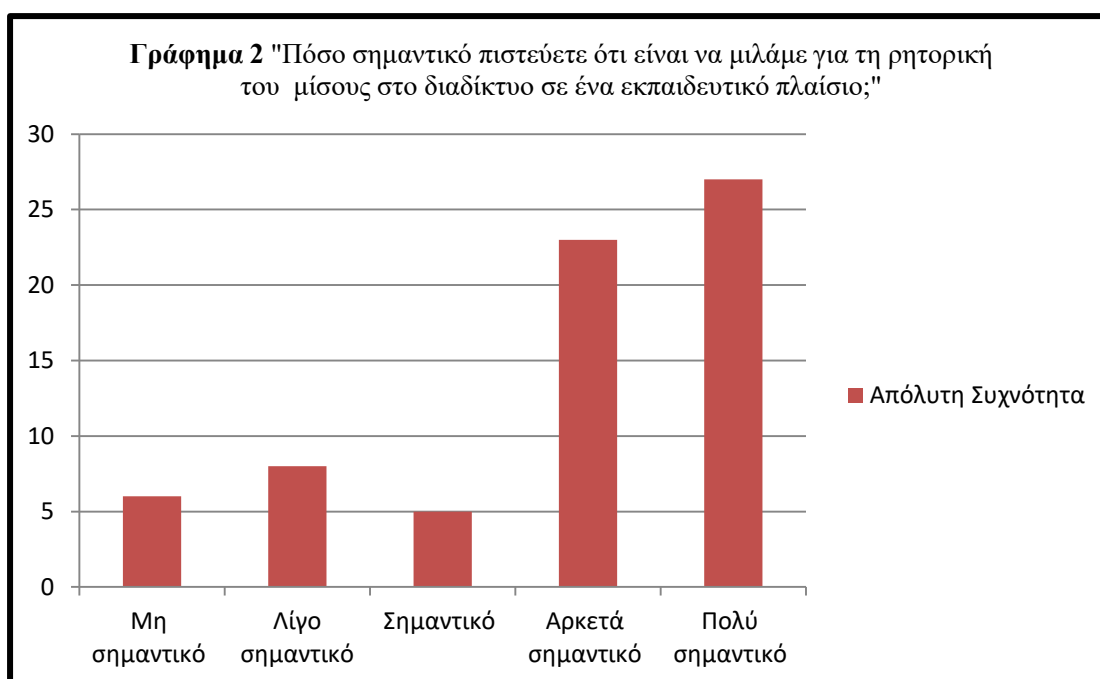
Τα αρνητικά σχόλια ήταν γιατί το πρόγραμμα SELMA ήταν βαρετό *«βαριόμουνα και τα κάναμε όλα εμείς»*, δεν ήταν ενδιαφέρον *«γιατί περιμέναμε πως θα παρουσιάσουν κάτι αυτοί οι άνθρωποι και δεν με τράβηξε πολύ το ενδιαφέρον»*, παιδιάρωδες, χρονοβόρο *«παιδική εκπαιδευτική, άχρηστη χρονοβόρα»*, κάποιοι συμμετέχοντες ένιωσαν άβολα, δεν εξηγήθηκε επαρκώς η έννοια πότε είναι για πλάκα και πότε είναι σοβαρό *«δεν ακούστηκαν όλες οι απόψεις. δεν εξηγήθηκε καλά η έννοια της ρητορικής του μίσους δεν μας δόθηκαν οι απαντήσεις στο τι τελικά είναι η ρητορική του μίσους και τι πλάκα ή ανέκδοτο»*.

Υπήρχαν και ουδέτερα σχόλια για το πρόγραμμα SELMA όπως ότι δεν ήταν ούτε καλό ούτε κακό *«γιατί ήταν και καλή και κακή»*, *«γιατί ήταν έτσι και έτσι»*, *«ήταν αρκετά καλή αυτή η δραστηριότητα με το ρητορικό μίσος γιατί μας βοήθησε να καταλάβουμε μερικά πράγματα. Ήταν καλή αλλά όχι και τέλεια»*, *«οι απαντήσεις και οι ερωτήσεις αντιστοιχούσαν στην πραγματικότητα όμως δεν νομίζω να αλλάξει η συμπεριφορά των παιδιών στα social»*.

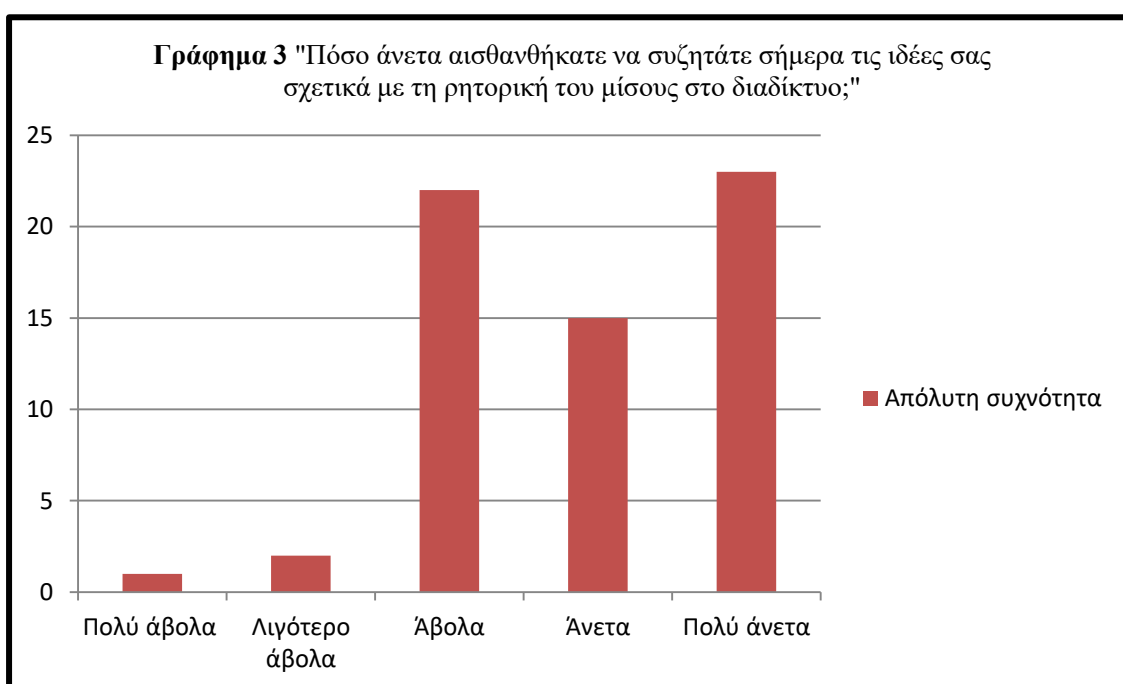
Τέλος ειδική μνεία θα πρέπει να δοθεί ότι σε ένα από τα συμμετέχοντα σχολεία, είχε συμβεί κάποιο περιστατικό bullying και αυτό φαίνεται να επηρέασε την

αξιολόγηση των μαθητών για το πρόγραμμα SELMA, «ήταν για συγκεκριμένα παιδιά που είχε γίνει ένα θέμα και τώρα μας πάνε σε κοινωνικούς λειτουργούς λες και έχουμε θέματα», «ήταν στοχευμένο για εμάς που υποτίθεται ότι κάναμε bullying σε ένα άτομο ενώ δεν κάναμε. δεν καταλαβαίνω γιατί μας φώναζαν για αυτή την παρουσίαση χάσαμε άσκοπα 2 ώρες μάθημα», «γιατί έγινε στο δικό μου τμήμα γιατί έχει συμβεί περιστατικό με cyberbullying».

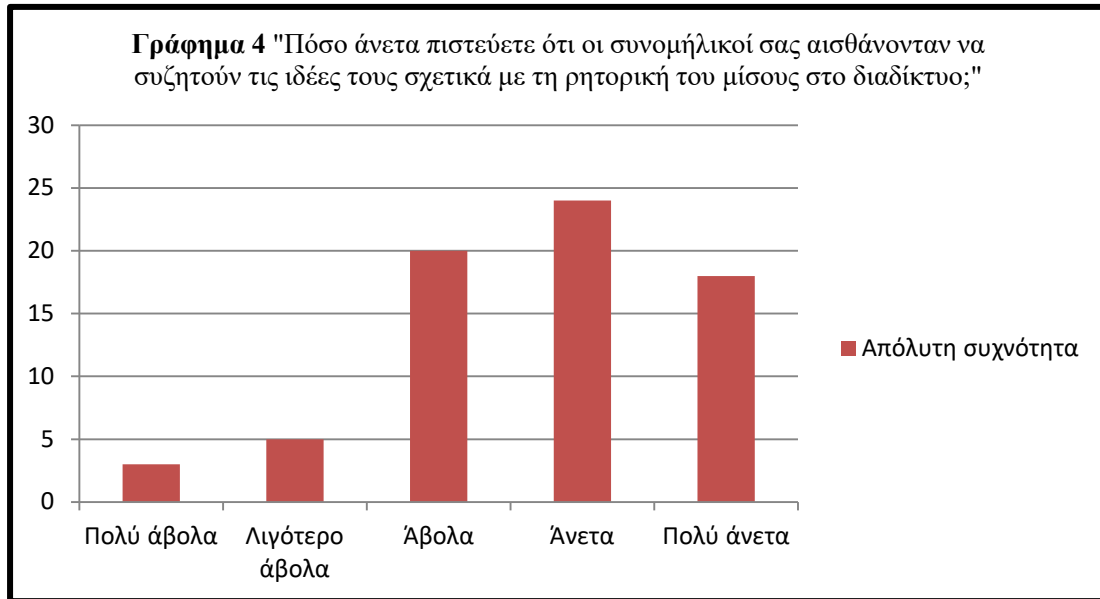
Η επόμενη ερώτηση που τέθηκε στους συμμετέχοντες ήταν «Πόσο σημαντικό πιστεύετε ότι είναι να μιλάμε για τη ρητορική του μίσους στο διαδίκτυο σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο;» και οι απαντήσεις των ερωτώμενων παρουσιάζονται στον Γράφημα 2. Σχεδόν 8 στους 10 μαθητές πιστεύουν πως είναι μέτρια έως πολύ σημαντικό να μιλάμε για τη ρητορική του μίσους στο διαδίκτυο σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, το 8,7% των μαθητών απάντησε «μη σημαντικό», το 11,6% ως «λίγο σημαντικό», το 7,2% ως «μέτρια σημαντικό», το 33,3% ως «αρκετά σημαντικό» και το 39,1% ως «πολύ σημαντικό». Αξίζει να σημειωθεί πως σε αυτήν την ερώτηση υπήρχε ένας/μία μαθητής/τρια που δεν έδωσε κάποια απάντηση. Ο μέσος όρος αυτής της ερώτησης βρέθηκε ίσος με 3,83 ενώ η τυπική απόκλιση ίση με 1,31 που σημαίνει πως οι συμμετέχοντες θεωρούν σημαντικό να μιλάμε για τη ρητορική του μίσους στο διαδίκτυο σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο.



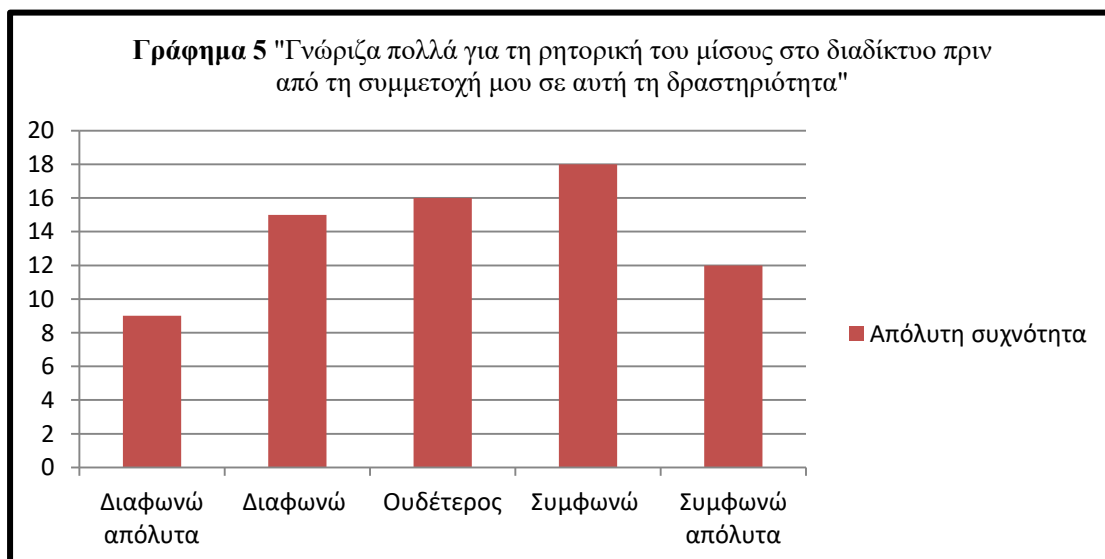
Στο Γράφημα 3, παρουσιάζεται η ερώτηση «Πόσο άνετα αισθανθήκατε να συζητάτε σήμερα τις ιδέες σας σχετικά με τη ρητορική του μίσους στο διαδίκτυο;» με σχεδόν 1 στους 10 μαθητές να αισθάνονται από πολύ έως λίγο άβολα. Πιο συγκεκριμένα, το 1,4% των μαθητών απάντησε «πολύ άβολα», το 12,9% ως «λίγο άβολα», το 31,4% ως «μέτρια», το 21,4% ως «λίγο άνετα» και το 32,9% ως «πολύ άνετα». Ο μέσος όρος αυτής της ερώτησης βρέθηκε ίσος με 3,71 ενώ η τυπική απόκλιση ίση με 1,11 που σημαίνει πως οι συμμετέχοντες ένιωθαν άνετα να συζητούν για τις ιδέες τους σχετικά με τη ρητορική του μίσους στο διαδίκτυο.



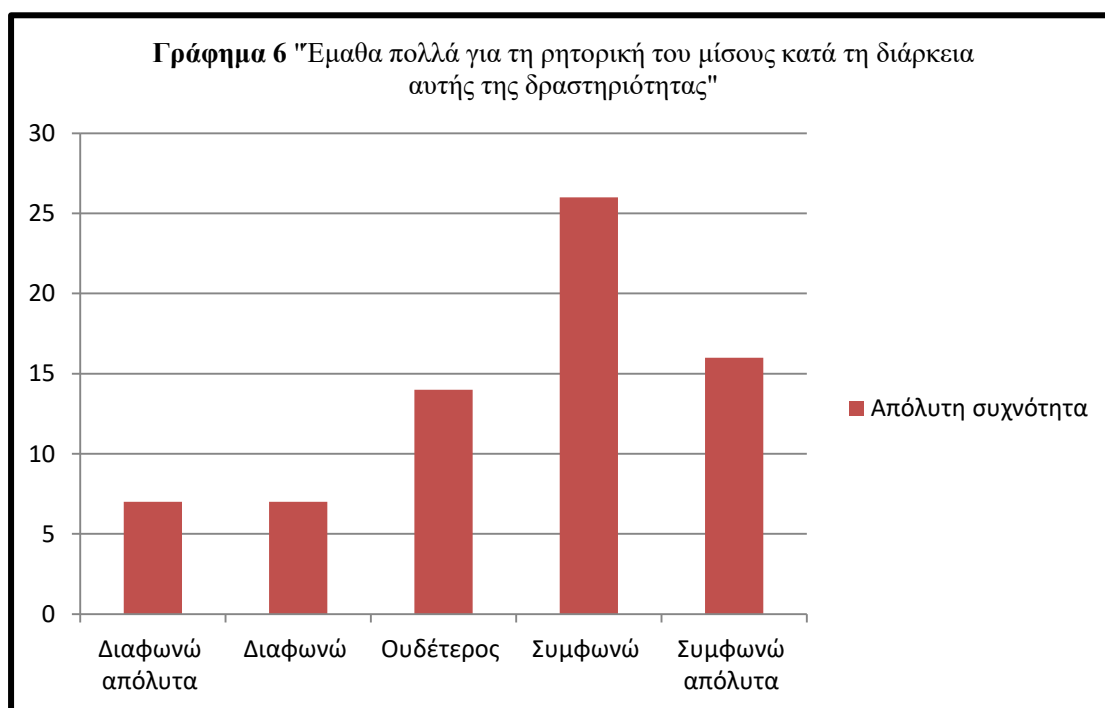
Στο Γράφημα 4, παρουσιάζεται η ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι οι συνομήλικοί σας αισθάνονταν να συζητούν τις ιδέες τους σχετικά με τη ρητορική του μίσους στο διαδίκτυο;» με σχεδόν 1 στους 10 μαθητές να θεωρούν ότι αισθάνθηκαν από πολύ έως λίγο άβολα. Πιο συγκεκριμένα, το 4,3% των μαθητών απάντησε «πολύ άβολα», το 7,1% ως «λίγο άβολα», το 28,6% ως «μέτρια», το 34,3% ως «λίγο άνετα» και το 25,7% ως «πολύ άνετα». Ο μέσος όρος αυτής της ερώτησης βρέθηκε ίσος με 3,70 ενώ η τυπική απόκλιση ίση με 1,07 που σημαίνει πως οι συμμετέχοντες πιστεύουν πως οι συνομήλικοί τους αισθάνονταν άνετα να συζητούν τις ιδέες τους σχετικά με τη ρητορική του μίσους στο διαδίκτυο.



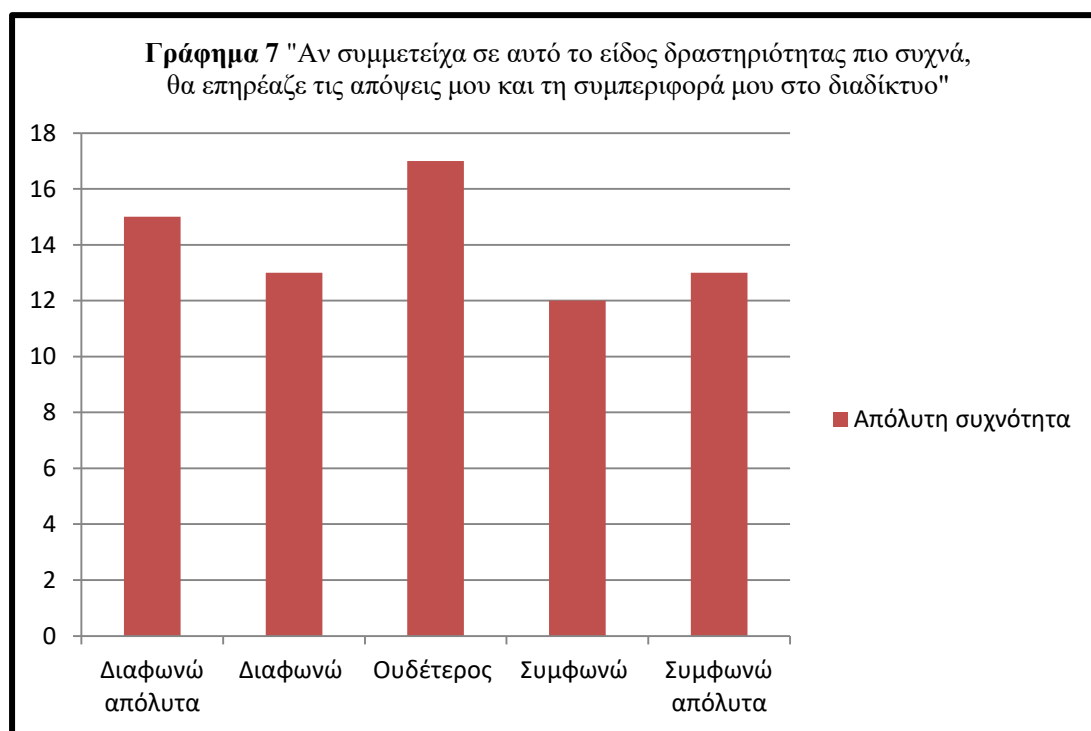
Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να πουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν με 3 δηλώσεις. Η πρώτη δήλωση ήταν «Γνώριζα πολλά για τη ρητορική του μίσους στο διαδίκτυο πριν από τη συμμετοχή μου σε αυτή τη δραστηριότητα». Όπως φαίνεται από τον Γράφημα 5, σχεδόν 4 στους 10 μαθητές απάντησαν πως «συμφωνώ» ή «συμφωνώ απόλυτα». Πιο συγκεκριμένα, το 12,9% των μαθητών απάντησε πως «διαφωνώ απόλυτα», το 21,4% «διαφωνώ», το 22,9% «ουδέτερος/η», το 25,7% «συμφωνώ» και το 17,1% «συμφωνώ απόλυτα». Ο μέσος όρος αυτής της ερώτησης βρέθηκε ίσος με 3,13 ενώ η τυπική απόκλιση ίση με 1,30 που σημαίνει πως υπήρχε μια ουδετερότητα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη γνώση τους για τη ρητορική του μίσους πριν από τη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα SELMA.



Η επόμενη δήλωση ήταν «Έμαθα πολλά για τη ρητορική του μίσους κατά τη διάρκεια αυτής τη δραστηριότητα». Όπως φαίνεται από το Γράφημα 6, σχεδόν 6 στους 10 μαθητές απάντησαν πως «συμφωνώ» ή «συμφωνώ απόλυτα». Πιο συγκεκριμένα, το 10,0% των μαθητών απάντησε πως «διαφωνώ απόλυτα», το 10,0% «διαφωνώ», το 20,0% «ουδέτερος/η», το 37,1% «συμφωνώ» και το 22,9% «συμφωνώ απόλυτα». Ο μέσος όρος αυτής της ερώτησης βρέθηκε ίσος με 3,53 ενώ η τυπική απόκλιση ίση με 1,24 που σημαίνει πως οι συμμετέχοντες πιστεύουν πως έμαθαν πολλά σχετικά με τη ρητορική του μίσους στο διαδίκτυο με την δραστηριότητα SELMA.



Η επόμενη δήλωση ήταν «Αν συμμετείχα σε αυτό το είδος δραστηριότητας πιο συχνά, θα επηρέαζε τις απόψεις μου και την συμπεριφορά μου στο διαδίκτυο». Όπως φαίνεται από το Γράφημα 7, περίπου 4 στους 10 μαθητές απάντησαν πως «συμφωνώ» ή «συμφωνώ απόλυτα». Πιο συγκεκριμένα, το 21,4% των μαθητών απάντησε πως «διαφωνώ απόλυτα», το 18,6% «διαφωνώ», το 24,3% «ουδέτερος/η», το 17,1% «συμφωνώ» και το 18,6% «συμφωνώ απόλυτα». Ο μέσος όρος αυτής της ερώτησης βρέθηκε ίσος με 2,93 ενώ η τυπική απόκλιση ίση με 1,41 που σημαίνει πως οι συμμετέχοντες πιστεύουν πως αν συμμετείχαν σε αυτό το είδος δραστηριότητας πιο συχνά, ούτε θα επηρέαζε ούτε δεν θα επηρέαζε τις απόψεις τους (ουδετερότητα) και την συμπεριφορά μου στο διαδίκτυο.



Η ερώτηση ήταν σχετική με κάποιο σχόλιο ή ανατροφοδότηση που είχαν να δώσουν οι συμμετέχοντες σχετικά με το πρόγραμμα και τις δραστηριότητες. Από τους 70 συμμετέχοντες, 24 μαθητές δεν έκαναν κάποιο σχόλιο. Υπήρχαν κάποιοι μαθητές (7 στο σύνολο) που ναι μεν δεν έδωσαν κάποια ανατροφοδότηση αλλά τα σχόλια που έκαναν ήταν θετικά για το πρόγραμμα και τις δραστηριότητες του όπως «είναι πάρα πολύ καλή, συμφωνώ απόλυτα», «είστε τέλειοι οπότε δεν χρειάζεται να βελτιώσετε τίποτα», «η δραστηριότητα ήταν πολύ καλά οργανωμένη, το κλίμα ήταν

σωστό και επικρατούσε χαρά, κανένας δεν αισθάνθηκε άβολα κατά τη διάρκεια χαιρόμαστε πολύ που μας δόθηκε η ευκαιρία να σας γνωρίσουμε και να συνεργαστούμε μαζί σας», «η δραστηριότητα αυτή ήταν πολύ καλή και δεν χρειάζεται πολλή βελτίωση», «μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα αυτή η δραστηριότητα και έμαθα πράγματα που δεν ήξερα».

Ένα από τα σημαντικότερα σχόλια που έγιναν ήταν η ύπαρξη κάποιου οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο) θα βοηθούσε καλύτερα στην κατανόηση και η παρουσίαση θα ήταν πιο ενδιαφέρουσα (7 μαθητές αναφέρθηκαν σε αυτό) όπως «να μας παρουσιάζατε και κάποιο βίντεο», «θα ήθελα να προσθέσετε και ένα πιο διασκεδαστικό βίντεο για να πούμε όλοι τη γνώμη μας», «κάποια ταινία μικρού μήκους με το συγκεκριμένο θέμα».

Άλλα πρακτικά θέματα που πρότειναν οι συμμετέχοντες που θα μπορούσαν να βελτιώσουν το πρόγραμμα να είχε περισσότερες ερωτήσεις/διάλογο, αληθινά περιστατικά, περισσότερες εικόνες: «κατά τη γνώμη μου θα μπορούσατε να βάλετε περισσότερες ερωτήσεις», «μπορούσαμε να πούμε περισσότερα πράγματα», «ίσως θα έπρεπε να γίνεται πιο διαδραστικό και με περισσότερα πχ από τους υπευθύνους και όχι από εμάς», «να βάλετε πινακάκια και να βάζουμε εμείς τη σωστή απάντηση σε αυτό που είχαμε στον υπολογιστή», «να κάνετε έρευνα και να βρείτε περισσότερα περιστατικά ώστε να βρείτε τρόπο και λύση σε αυτά τα προβλήματα», «το μόνο που θα ήθελα να βελτιώσετε είναι ότι οι δραστηριότητες με τα κουτάκια να το κάνετε διαδραστικό δηλαδή τα παιδιά να μπορούν να το παίζουν», «περισσότερες εικόνες και παιχνίδια σχετικά με αυτό το θέμα ώστε να είναι πιο ψυχαγωγικό και εκπαιδευτικό ταυτόχρονα».

Κάποια παιδιά δυσανασχέτησαν με τις διαφάνειες και τις ιστορίες που τους φάνηκες παιδικές για την ηλικία τους: «να μην είναι τόσο παιδικά να είναι πιο σοβαρά και κατάλληλα για μεγαλύτερες ηλικίες. οι ασκήσεις είναι λίγο άσκοπες», «να μην είναι τόσο παιδικά, να είναι πιο σοβαρά με πιο σοβαρά θέματα για πιο μεγάλα παιδιά. οι ασκήσεις μου φάνηκαν λίγο παιδικές και παρόμοιες».

Βέβαια υπήρχαν και αρνητικά σχόλια μέσα σε ένα κλίμα αρνητισμού και σχόλια όπως τους τύπου βαριέμαι, ήταν βαρετά, δεν μπορείτε να μεταδώσετε αυτό

που θέλετε: «δεν μπορείς ρε λέμε δεν μπορείς», «κλείστε την εταιρεία σας αν θέλετε τα παιδιά να έχουν αυτονομία».

2.3 Σύνοψη συνέντευξης μαθητών

Οι λίγοι μαθητές που συμμετείχαν σε περαιτέρω συνέντευξη υποστήριξαν ότι η συνεδρία ήταν πολύ ενδιαφέρουσα, επειδή είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν για τη διαδικτυακή ρητορική μίσους, κάτι που έχει μεγάλη σημασία καθώς μπορεί να συμβεί σε κανέναν. Αντιθέτως, ισχυρίστηκαν ότι η δραστηριότητα του Χοργ ήταν λίγο παιδαριώδης.

Γενικά παρατηρήθηκε πως ήταν εξοικειωμένοι με το θέμα της ρητορικής μίσους, αλλά δεν ήξεραν αυτόν τον συγκεκριμένο όρο. Σε γενικές γραμμές έχουν μάθει πώς να αντιμετωπίζουν σχόλια μίσους που λαμβάνουν στο διαδίκτυο. Επίσης ισχυρίστηκαν πως η συνεδρία θα επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα ενεργήσουν σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον επειδή θα προσπαθήσουν να χρησιμοποιήσουν αυτές τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει για το δικό τους καλό. Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι δραστηριότητες αυτές θα βοηθήσουν άλλους εφήβους να μιλήσουν με συνομηλίκους / γονείς / δασκάλους προκειμένου να ζητήσουν βοήθεια εάν λάβουν σχόλια για τη ρητορική μίσους και, επίσης, θα τους δώσουν την ευκαιρία να μάθουν καλύτερα οι ίδιοι και οι άλλοι. Τέλος, οι δραστηριότητες ήταν πολύ ενδιαφέρουσες, αλλά πρέπει να προστεθούν περισσότερα βίντεο σχετικά με τη διαδικτυακή ρητορική μίσους, πιθανώς με τη συμμετοχή διάσημων ανθρώπων.

Αντιθέτως, οι μαθητές Λυκείου υποστήριξαν ότι η συνεδρία ήταν πολύ ενδιαφέρουσα επειδή εκφράστηκαν πολλές απόψεις σχετικά με τη διαδικτυακή ρητορική μίσους. Ο πίνακας των συναισθημάτων τράβηξε την προσοχή τους ενώ οι μαθητές δεν βρήκαν τίποτα βαρετό στη συνεδρία. Παρόλο που δεν ήξεραν τον όρο «ρητορική του μίσους» ήξεραν τον όρο «εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο». Γενικά μιλώντας έχουν μάθει πώς να αντιμετωπίζουν τα σχόλια μίσους ωστόσο πιστεύουν ότι το πρόγραμμα θα επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο θα ενεργήσουν σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον επειδή ισχυρίστηκαν ότι θα σκεφτούν δύο φορές πριν κρίνουν κάποιον. Συμφώνησαν με την άποψη πως θα ήταν χρήσιμο να μιλήσουμε για αυτά τα ζητήματα προκειμένου να μειωθεί ένα πιθανό φαινόμενο εκφοβισμού καθώς

επίσης αυτές οι δραστηριότητες θα βοηθήσουν άλλους εφήβους να μάθουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους και να ζητήσουν βοήθεια όταν το χρειάζονται. Τέλος μερικοί μαθητές είπαν ότι θα ήθελαν να παίξουν ρόλο μεταξύ ενός «θύματος» και ενός «παραβάτη».

2.4 Σύνοψη συνέντευξης καθηγητών

➤ Καθηγητής Γυμνασίου

Τα βήματα που έκανε ο καθηγητής από τη στιγμή που έλαβε το υλικό μέχρι τη στιγμή που το παρουσίασε ήταν να το μελετήσει αρχικά και να το αποστηθίσει όσο το δυνατόν καλύτερα μπορούσε προσπαθώντας έτσι να μπορέσει να το μεταδώσει καλύτερα. Ως προς το βαθμό που η δραστηριότητα αυτή βοήθησε να εργαστεί με τα νέα παιδιά αναφορικά με συμπεριφορές που αφορούν στη ρητορική του μίσους και σχετικά με το αν οι πληροφορίες ήταν ξεκάθαρες και σχετικές ή αν θεώρησε ότι υπήρχαν σημεία που θα μπορούσαν να εξηγηθούν καλύτερα, ο καθηγητής απάντησε πως η δραστηριότητα ήταν εύκολα κατανοητή με χρήσιμες οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς. Στην επόμενη ερώτηση σχετικά με το αν η δραστηριότητα αποτελεσματική για τους μαθητές και περίμενε να συμμετέχουν λιγότερο ή περισσότερο, ο εκπαιδευτικός απάντησε πως παρατήρησε πως βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν τα βασικά σημεία. Η πλειοψηφία των μαθητών συμμετείχε στη δραστηριότητα με ενθουσιασμό. Επίσης ο εκπαιδευτικός ανέφερε πως περίμενε αυτήν τη συμμετοχή, επειδή αυτά τα θέματα αφορούν πολύ τους εφήβους άμεσα. Στην ερώτηση αν έχει συζητήσει θέματα που άπτονται της ρητορικής του μίσους με άλλες ομάδες ατόμων και πως ήταν η εμπειρία αυτή, ο εκπαιδευτικός απάντησε πως είχε εφαρμόσει τις δραστηριότητες του προγράμματος πέρσι σε άλλα τμήματα του σχολείου και η εμπειρία ήταν παρόμοια με αυτής της προηγούμενης χρονιάς. Στην τελευταία ερώτηση που τέθηκε κατά πόσο αποτελεσματικό θεωρούν το υλικό στην εκπαίδευση και στην ευαισθητοποίηση αναφορικά με τη ρητορική του μίσους και αν έχουν να κάνουν περαιτέρω συστάσεις για να ταιριάζει το υλικό και σε άλλες ηλικιακές ομάδες πέραν των μαθητών, ο εκπαιδευτικός απάντησε πως όλες οι ομάδες είχαν το ίδιο επίπεδο ενθουσιασμού. Επίσης ο εκπαιδευτικός στάθηκε στην άποψη του πως το πρόγραμμα SELMA είναι πολύ αποτελεσματικό.

➤ Καθηγητής Λυκείου

Τα βήματα που έκανε ο καθηγητής από τη στιγμή που έλαβε το υλικό μέχρι τη στιγμή που το παρουσίασε ήταν να το μελετήσει και να κάνει μία εισαγωγική σύντομη ενημέρωση. Ως προς το βαθμό που η δραστηριότητα αυτή βοήθησε να εργαστεί με τα νέα παιδιά αναφορικά με συμπεριφορές που αφορούν στη ρητορική του μίσους και σχετικά με το αν οι πληροφορίες ήταν ξεκάθαρες και σχετικές ή αν θεώρησε ότι υπήρχαν σημεία που θα μπορούσαν να εξηγηθούν καλύτερα, ο καθηγητής απάντησε πως το υλικό είναι χρήσιμο για τον δάσκαλο, με πρακτικές συμβουλές και οδηγίες. Στην επόμενη ερώτηση σχετικά με το αν η δραστηριότητα αποτελεσματική για τους μαθητές και περίμενε να συμμετέχουν λιγότερο ή περισσότερο, ο εκπαιδευτικός απάντησε πως παρατήρησε πως όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στη δραστηριότητα με ενθουσιασμό. Ένωσαν μεγάλη ικανοποίηση επειδή είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν και αισθάνθηκαν πολύ άνετα να μοιραστούν τις διαδικτυακές τους εμπειρίες. Στην ερώτηση αν έχει συζητήσει θέματα που άπτονται της ρητορικής του μίσους με άλλες ομάδες ατόμων και πως ήταν η εμπειρία αυτή, ο εκπαιδευτικός απάντησε πως η σημερινή μάδα ήταν ώριμη αλλά και δεν είχε άλλη προηγούμενη εμπειρία. Στην τελευταία ερώτηση που τέθηκε κατά πόσο αποτελεσματικό θεωρούν το υλικό στην εκπαίδευση και στην ευαισθητοποίηση αναφορικά με τη ρητορική του μίσους και αν έχουν να κάνουν περαιτέρω συστάσεις για να ταιριάζει το υλικό και σε άλλες ηλικιακές ομάδες πέραν των μαθητών, ο εκπαιδευτικός απάντησε πως το πρόγραμμα SELMA είναι πολύ αποτελεσματικό με καλά οργανωμένο υλικό.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η μελέτη αυτή διεξήχθη για να εξετάσει τις αντιλήψεις των νέων σχετικά με ένα φλέγον ζήτημα που δείχνει αυξανόμενη τάση στο διαδίκτυο, τη ρητορική του μίσους. Η αξιολόγηση αυτή κατέστη εφικτή χάρη στο νέο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα SELMA και στο οποίο συμμετείχαν 5 Ευρωπαϊκές χώρες μαζί με τη δική μας. Η έρευνα λοιπόν πραγματοποιήθηκε σε κάποιες περιοχές της Αττικής και έλαβαν μέρος μαθητές που φοιτούσαν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Λύκειο) και στόχος της έρευνας ήταν να δημιουργηθούν εργαλεία που εφαρμόζοντας τα στην σχολική τάξη θα ενδυναμωθεί η θετική συμπεριφορά, η διαχείριση του θυμού και ο σεβασμός στο συνάνθρωπο. Ο κύριος στόχος ήταν η αξιολόγηση του SELMA τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Ποσοτικά πραγματοποιήθηκε για το λόγο του ότι επιθυμούσαμε το μέγιστο αριθμό μαθητών για να δούμε πως αξιολογούν το πρόγραμμα και έπειτα προχωρήσαμε ποιοτικά με σκοπό να ερευνήσουμε τον τρόπο σκέψης τους πιο βαθιά και να ερμηνεύσουμε πιθανώς κάποιες από τις απαντήσεις τους. Προκειμένου το πρόγραμμα αυτό να εφαρμοστεί με επιτυχία, συμμετείχαν σε αυτό εκπαιδευτικοί, σχολικοί ψυχολόγοι, σχολικοί σύμβουλοι και οι μαθητές. Οι διαπιστώσεις έδειξαν ότι, ενώ η πλειοψηφία των νέων αντιλήφθηκε ότι είχαν γνώσεις για τη ρητορική του μίσους στο διαδίκτυο, υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό που έδειξε ότι δεν είχε αρκετές γνώσεις επί του θέματος. Έπειτα, αφού εφαρμόστηκαν οι δραστηριότητες του προγράμματος SELMA στους μαθητές, οι ίδιοι όπως και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρέμβαση αυτή, αξιολόγησαν το πρόγραμμα μέσω ενός σύντομου ερωτηματολογίου.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα αποτελέσματα της παρέμβασης, το μισό ποσοστό του δείγματος του πληθυσμού της έρευνας μας (42,8%), φαίνεται να μη γνώριζαν πολλά για τη ρητορική του μίσους πριν από τη συμμετοχή τους σε αυτή τη δραστηριότητα και ένα μεγάλο ποσοστό (60%) υποστήριξαν ότι έμαθαν πολλά για το εν λόγω θέμα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν. Η πλειοψηφία των μαθητών στην προσπάθειά τους να δώσουν έναν δικό τους ορισμό στη ρητορική του μίσους, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ρητορική του μίσους πραγματοποιείται από μια ομάδα ανθρώπων ή ένα άτομο και στοχεύει μια άλλη ομάδα λόγω συγκεκριμένων χαρακτηριστικών (φύλο, φυσική εμφάνιση, φυλή, θρησκεία, σεξουαλικός προσανατολισμός) που έχει η τελευταία (Bojanowski et al., 2017; Sreelakshmi, Premjith and Soman, 2020). Υποστήριξαν ακόμη ότι η ρητορική

του μίσους είναι μια μορφή μίσους που εκφράζεται με τη χρήση emoji και αρνητικών σχολίων. Ο στόχος της ρητορικής του μίσους θεωρείται όταν κάποιος με διαφορετικό χρώμα, σεξουαλικό προσανατολισμό, θρησκεία ή κοινωνική κατάσταση δέχεται μίσος. Σε γενικές γραμμές, ο στόχος είναι κάποιος που είναι διαφορετικός, γεγονός που αποδεικνύεται μέσα από ένα πλήθος άλλων ερευνητών (Al-Hassan, Areej and HmoodAlDossari, 2019 ;Biere, Shanita and Bhulai, 2018).

Στη συνέχεια, πολλοί μαθητές ισχυρίστηκαν ότι το άτομο που ενεργεί ως δράστης αισθάνεται ανασφαλές για τον εαυτό του, έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, ζηλεύει και μερικές φορές έχει αντίκτυπο στη συμπεριφορά των άλλων. Από την άλλη πλευρά, το θύμα αισθάνεται θλίψη, θυμό και πιθανώς πιστεύει ότι εάν προσπαθήσει να αλλάξει την προσωπικότητά του, θα γίνει αποδεκτός. Το ίδιο υποστήριξε και η άλλη τάξη της ομάδας εστίασης καθώς οι συμμετέχοντες είπαν ότι κάποιος που ενεργεί ως θύτης πιθανότατα νιώθει ζήλια προς το θύμα και / ή είναι πιθανώς πολύ ανασφαλές άτομο. Από την άλλη πλευρά, το θύμα μπορεί να αισθάνεται ανήσυχο, απελπισμένο και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να παρουσιάζει τάσεις αυτοκτονίας. Πρόκειται για καταστάσεις οι οποίες παρατηρούνται πολύ συχνά κατά τη διάρκεια πλοήγησης στο διαδίκτυο και πιο συγκεκριμένα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (LöfgrenNilsson and Örnebring, 2016).

Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι όταν βλέπουν ένα προσβλητικό σχόλιο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ντρέπονται, νιώθουν θλίψη και θυμό. Οι μαθητές υποστήριξαν επίσης ότι όταν βλέπουν προσβλητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αναστατώνονται επειδή αισθάνονται ότι δεν μπορούν να ελέγξουν πλήρως την όλη κατάσταση. Επίσης οι μαθητές δήλωσαν ότι τα θύματα της ρητορικής του μίσους ίσως να επηρεάζονται περισσότερο επειδή οι φωτογραφίες και τα βίντεο μπορούν να αποθηκευτούν εκτός σύνδεσης σε μια συσκευή, ανεξάρτητα από το εάν διαγράφονται στο διαδίκτυο. Είναι γνωστό μέσω διάφορων ερευνών ότι οι συνέπειες του διαδικτυακού εκφοβισμού συνοδεύονται από έντονα αρνητικά συναισθήματα (άγχος, φόβος για έξοδο, αμηχανία, μοναξιά, θλίψη) που βλάπτουν σοβαρά τα επίπεδα αυτοεκτίμησης του εκάστοτε ατόμου (Tomsa et al., 2013).

Συμπληρωματικά, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως ένα διαδικτυακό σχόλιο μπορεί να παρεξηγηθεί, σύμφωνα με τους μαθητές, όταν δεν γνωρίζουμε τη αίσθηση

του χιούμορ του ατόμου που λαμβάνει ένα σχόλιο. Όμως, κατά αναλογία, ένα προσβλητικό σχόλιο μπορεί επίσης να μεταμφιέζεται ως ένα αστείο. Στο τέλος αυτής της συζήτησης, οι μαθητές ισχυρίστηκαν ότι ένα διαδικτυακό σχόλιο μπορεί να παρεξηγηθεί όταν αναφέρεται κάποιος στα στερεότυπα αστεία για μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, ένα θέμα που εξαρτάται από το πολιτιστικό υπόβαθρο κάθε χώρας. Αυτό βέβαια γίνεται εμφανές από το γεγονός ότι υπάρχουν στερεότυπα αστεία για μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, ένα θέμα που εξαρτάται από το πολιτιστικό υπόβαθρο κάθε χώρας. Όπως υποστηρίζουν και οι ερευνητές αυτό συμβαίνει συχνά καθώς υπάρχουν στερεότυπα σχετικά με την εξωτερική εμφάνιση, την καταγωγή, τη συμπεριφορά και τα κοινωνικά κατορθώματα των ατόμων και έτσι πολλές φορές αναπαράγονται στον κυβερνοχώρο χωρίς απαραίτητα να ισχύουν (Herbst, 1997).

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι, η πλειοψηφία των παιδιών ανέφεραν ότι αισθάνονται χαρούμενοι στο διαδίκτυο όταν μαθαίνουν σημαντικά πράγματα για άλλους πολιτισμούς, όταν διαβάζουν για την αγαπημένη τους ομάδα ποδοσφαίρου / μπάσκετ και όταν επικοινωνούν με φίλους ή συγγενείς που ζουν στο εξωτερικό. Επίσης μαθητές άλλης ομάδας/τάξης δήλωσαν ότι αισθάνονται χαρούμενοι στο Διαδίκτυο όταν παρακολουθούν ένα ενδιαφέρον βίντεο στο YouTube, όταν παίζουν βιντεοπαιχνίδια και όταν επικοινωνούν με τους φίλους τους. Πολλές έρευνες που διεξήχθησαν στο εξωτερικό υποστηρίζουν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών δραστηριοτήτων και είναι πιθανό ότι ο αντίκτυπος στην ευημερία τους εξαρτάται από την ποιότητα και το είδος των δραστηριοτήτων που ασχολούνται (McDoolm et al, 2020).

Από την άλλη, μια άλλη μερίδα μαθητών ισχυρίστηκε ότι κάποιες φορές η πλοήγηση τους στο διαδίκτυο τους φέρνει αναστάτωση και λύπη και αυτό συμβαίνει όταν διαβάζουν θλιβερά νέα ή ρατσιστικό σχόλιο, ακόμη και προς κάποιον άγνωστο. Οι μαθητές ισχυρίστηκαν επίσης ότι αισθάνονται αναστατωμένοι όταν ακούνε ότι κάποιος γίνεται παραβάτης και εκβιάζει τους άλλους στο διαδίκτυο (ή προκαλεί bullying). Ανέφεραν ότι αναστατώνονται όταν κάποιος δημοσιεύει φωτογραφίες τους χωρίς την έγκρισή τους ή όταν υπάρχει παραβίαση πνευματικών δικαιωμάτων. Επίσης αισθάνονται λυπημένοι ή αναστατωμένοι στο διαδίκτυο όταν παρακολουθούν βίντεο σχετικά με την περιβαλλοντική ρύπανση ή βίντεο με βασανιστήρια ζώων και όταν διαβάζουν αρνητικά σχόλια για τον εαυτό τους ή τους στενούς τους φίλους στα

κοινωνικά μέσα. Πολλές έρευνες υποστηρίζουν μάλιστα ότι οι μαθητές που εμπλέκονται στον εκφοβισμό στον κυβερνοχώρο αναφέρουν περισσότερα προβλήματα εξωτερικοποίησης από τους μη εμπλεκόμενους μαθητές (Schultze-Krumbholz et al., 2012).

Παράλληλα, όσο αφορά την αξιολόγηση του συγκεκριμένου εργαλείου διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία των σχολίων είχε ένα θετικό αντίκτυπο, διότι όπως δήλωσαν οι συμμετέχοντες απέκτησαν γνώσεις, τους προβληματίσε και τους έβαλε σε σκέψεις, βοήθησε στην ευαισθητοποίηση και στην παρακίνηση, υπήρξε ελευθερία λόγου και απόψεων, εδραίωσε την αυτοπεποίθηση και έγινε εκμάθηση μηχανισμών άμυνας. Ωστόσο, δεν εξέλειψαν από την αξιολόγηση αυτή και τα αρνητικά σχόλια στα οποία οι μαθητές έδειξαν να ενοχλούνται συναισθηματικά νιώθοντας άβολα για ένα τόσο «λεπτό» ζήτημα. Επιπλέον, κάποιοι μαθητές θεώρησαν όλοι αυτή τη διαδικασία σκόπιμη και ότι ήταν στοχευόμενη προς ένα πλήθος μαθητών που στο παρελθόν είχαν δημιουργήσει οι ίδιοι περιστατικά ρητορικής του μίσους ή ήταν οι ίδιοι θύματα. Ακόμη, ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών (60%) αξιολόγησαν θετικά το παρόν εργαλείο αφού ισχυρίστηκαν ότι τους βοήθησε να μάθουν πιο πολλά για τη ρητορική του μίσους.

Εν κατακλείδι, όπως γίνεται αντιληπτό, τα περισσότερα σχόλια ήταν θετικά για το πρόγραμμα και τις δραστηριότητες τους και ένα μεγάλο εφόδιο που τους προσέφερε είναι ότι τους επηρέασε στον τρόπο με τον οποίο θα ενεργήσουν στο διαδικτυακό περιβάλλον επειδή ισχυρίστηκαν ότι πλέον θα σκεφτούν δύο φορές πριν κρίνουν κάποιον. Αξίζει να αναφερθεί επίσης ότι και οι καθηγητές από την πλευρά τους κατέληξαν στον ίδιο συμπέρασμα. Πως όλοι δηλαδή οι μαθητές συμμετείχαν στη δραστηριότητα με ενθουσιασμό και ένιωσαν μεγάλη ικανοποίηση επειδή είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν και αισθάνθηκαν πολύ άνετα να μοιραστούν τις διαδικτυακές τους εμπειρίες. Γεγονός που ενθάρρυνε την μεταξύ τους επικοινωνία των μαθητών και την αλληλεπίδραση τους.

Σε παρόμοια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα ίδια σχολεία πριν από δύο χρόνια (Μακρογιαννάκη, 2018) παρατηρήθηκε ότι αν και ο ορισμός του φαινομένου δεν είναι ευρέως γνωστός, οι έφηβοι αναγνωρίζουν τον λόγο μίσους, όταν τον συναντούν στο διαδίκτυο, στο σχολείο, στη γειτονιά αντιλαμβανόμενοι πως η πρόθεση των εκφραστών της ρητορικής του μίσους είναι η προσβολή και η

υποκίνηση εχθρικότητας εναντίον ατόμων ή ομάδων λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, γεγονός που επαληθεύεται και από την παρούσα έρευνα. Επίσης παρατηρήθηκε, όπως κι εδώ, ότι ως θύματα επιλέγονται άτομα εσωστρεφή, ντροπαλά, χωρίς κοινωνικό περίγυρο.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των νέων σχετικά με τα φαινόμενα της ρητορικής του μίσους που εκδηλώνονται στο διαδίκτυο και τα συναισθήματα που τους προκαλούν. Επίσης καταβλήθηκε προσπάθεια προκειμένου να γίνουν εκείνοι μελλοντικά οι υποκινητές μιας ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο σε δυο σχολεία του Γέρακα δεν έλαβε τόπο σε περισσότερα σχολεία γεγονός που την περιορίζει ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και ως προς τον αριθμό του δείγματός. Ωστόσο, παρά το χαμηλό αριθμό δείγματος, η μελέτη παρείχε σημαντικά στοιχεία σχετικά με τις απόψεις των μαθητών στο εν λόγω θέμα στην περιφέρεια της Αττικής. Παρόλα αυτά, θα μπορούσε μελλοντικά να υλοποιηθεί μια έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας με σκοπό να επιτραπεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Επίσης, η έρευνα μας πραγματοποιήθηκε όπως προαναφέρθηκε μόνο σε αστικές περιοχές τις Αττικής και όχι σε μη αστικές ή ακόμη και επαρχιακές. Πρόκειται και πάλι για ένα γεγονός που δε μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα σε ολόκληρο τον πληθυσμό των μαθητών. Τα αποτελέσματα επομένως των αστικών περιοχών ενδέχεται να διαφοροποιούνται σε σχέση με εκείνα των επαρχιακών. Γεγονός που απορρέει από το ενδεχόμενο ότι οι μαθητές στην επαρχία μπορεί να μην είναι ενημερωμένοι για τέτοιου είδους ζητήματα ή ακόμη και να αγνοούν εντελώς την ύπαρξη τους λόγω έλλειψης γνώσεων που επηρεάζονται από κοινωνικοπολιτικά θέματα και ενδέχεται να μην αντικατοπτρίζουν παρόμοιες τάσεις κατά την αξιολόγηση τους στα σχολεία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το διαδίκτυο αποτελεί μια ανθρώπινη εφεύρεση η οποία έχει «εισβάλει» στην καθημερινότητα εκατομμυρίων ανθρώπων. Συμβάλλει αποφασιστικά στην επικοινωνία, την πληροφόρηση και, εν γένει, την αλληλεπίδραση των ανθρώπων. Παρά τα πλεονεκτήματα της χρήσης του διαδικτύου, ωστόσο, ενέχει και πολλούς κινδύνους. Από την παραπάνω ανάλυση, συμπεραίνουμε ότι εξαιτίας της ανωνυμίας και της έλλειψης φυσικής παρουσίας των ατόμων συμβάλλει στην άρση των αναστολών, με αποτέλεσμα να αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την ανάδυση βίαιων συμπεριφορών μεταξύ των χρηστών, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν την ζωή των θυμάτων και εκτός των ορίων του εικονικού κόσμου. Ακόμα, μπορεί να συμβάλει στην εξάπλωση του μίσους και της μισαλλοδοξίας. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση επί του θέματος, καθώς και η χάραξη μιας ενιαίας πολιτικής με σκοπό την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Μια από τις βασικές αιτίες στις οποίες αποδίδεται η επιθετικότητα των χρηστών του διαδικτύου είναι η ανωνυμία. Οι επιστήμονες έχουν παρατηρήσει ότι στο πλαίσιο της ανωνυμίας που προσφέρει το διαδίκτυο, σε συνδυασμό με την έλλειψη της φυσικής τους παρουσίας, αίρονται οι αναστολές των χρηστών, γεγονός που τους επιτρέπει να πουν ή να κάνουν πράγματα που δεν θα έλεγαν και δεν θα έκαναν στο πλαίσιο μιας εκ του σύνεγγυς επαφής (Suler, J., 2004). Παρ' όλα αυτά, οι χρήστες του διαδικτύου βιώνουν περιστατικά λεκτικής βίας και προσβλητικής συμπεριφοράς και σε λιγότερο ανώνυμες διαδικτυακές πλατφόρμες, στις οποίες οι χρήστες εγγράφονται με τα πραγματικά τους ονόματα και μοιράζονται τις προσωπικές τους πληροφορίες

Ωστόσο, το πρόγραμμα SELMA το οποίο δημιουργήθηκε με στόχο την καταπολέμηση της ρητορικής του μίσους στο διαδίκτυο και βασίζεται στην προσέγγιση της Κοινωνικο-Συναισθηματικής Μάθησης και του Ψηφιακού Αλφαριθμητισμού, θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους νέους στην έγκαιρη εξάλειψη αυτού του φαινομένου που φαίνεται να διογκώνεται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια και δείχνει να μαστίζει την εκάστοτε κοινωνία όπου παρατηρούνται κάθε φορά τα προαναφερθέντα φαινόμενα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι παρόλο που περίπου το μισό ποσοστό μαθητών ήταν ενήμεροι για το φαινόμενο της ρητορικής τους μίσους,

επωφελήθηκαν αρκετά από το παρόν πρόγραμμα αφού απέκτησαν περαιτέρω γνώσεις επί του θέματος, έμαθαν διάφορες έννοιες που δε γνώριζαν, έδωσαν λύσεις σε διάφορα ερωτήματα τους και μπόρεσαν να σκεφτούν. Το σημαντικότερο ωστόσο και βασικότερο αποτέλεσμα της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα θετικοί στο πρόγραμμα και την εφαρμογή του στα σχολεία. Παρόλα αυτά, δεν εκλείπουν οι περιορισμοί της παρούσης έρευνας. Όπως γίνεται αντιληπτό, δεν κατέστη εφικτό να συλλεχθεί ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών, γεγονός που δυσκολεύει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ADL (2019). Pyramidofhate. Retrieved September 19, 2020, from <https://www.adl.org/media/12060/download>

Al-Hassan, A. and Hmood A-D. (2019). ‘Detection of hate speech in social networks: a survey on multilingual corpus’, *Computer Science Information Technology (CS IT)* 9 (2), pp. 8. Available at: <http://dx.doi.org/10.5121/csit.2019.90208> [Accessed 19 March 2020]

Alkiviadou, N. (2018). ‘Hate speech on social media networks: towards a regulatory framework?’, *Information & Communications Technology Law*. Available at: <https://doi.org/10.1080/13600834.2018.1494417> [Accessed 19 June 2020]

Ashdown, D. M. and Bernard, M. E. (2012). ‘Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children?’, *Early Childhood Education Journal*, 39(6), pp. 397-405. Available at: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10643-011-0481-x> [Accessed 20 June 2020]

Bailey, J. (2006). ‘Strategic alliances: The inter-related roles of citizens, industry and government in combating Internet hate’, *Canadian Issues, Spring*, pp.56–59.

Bali, K., Jatin S., Monojit C. and Yogarshi V. (2014). ‘I am borrowing ya mixing?’ An Analysis of English-Hindi Code Mixing in Facebook’, *Proceedings of the First Workshop on Computational Approaches to Code Switching*, pp. 116-126. Available at: <http://dx.doi.org/10.3115/v1/W14-3914> [Accessed 20 July 2020]

Banks, J. (2010). ‘Regulating hate speech online’, *International Review of Law, Computers & Technology*, 24(3), pp. 233-239. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13600869.2010.522323> [Accessed 12 July 2020]

Bard, M. and Sangrey, D. (1986). *The crime victim's book* (Vol. 37). New York: Brunner/Mazel.

Barendt, E. (2019). ‘What Is the Harm of Hate Speech?’, *Ethical Theory and Moral Practice*, pp. 1–15. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10677-019-10002-0> [Accessed 12 August 2020]

Biere, S., Sandjai B. and Master Business Analytics (2018). ‘*Hate Speech Detection Using Natural Language Processing Techniques*’, Diss. Master’s dissertation, VrijeUniversiteit Amsterdam.

Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J. and Pinderhughes, E. (2010). ‘The effects of a multiyear universal social–emotional learning program: The role of student and school characteristics’, *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), pp. 156. Available at: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0018607> [Accessed 12 August 2020]

Blaya, C. (2019). ‘Cyberhate: A review and content analysis of intervention strategies’, *Aggression and violent behavior* 45, pp. 163-172. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.006> [Accessed 12 August 2020]

Bojanowski, Piotr, Grave, Arman and Mikololov (2017). ‘Enriching word vectors with subword information’, *Transactions of the Association for Computational Linguistics* 5, pp. 135-146. Available at: <https://aclanthology.org/Q17-1010.pdf> [Accessed 12 November 2020]

Brown, A. (2015). *Hate speech law: a philosophical examination*. Routledge.

Crush, J. (1996). ‘A bad neighbour policy? Migrant labour and the new South Africa’, *Southern Africa Report* 12(1).

Denham, S. A. and Brown, C. (2010). ‘Plays nice with others: Social–emotional learning and academic success’, *Early Education and Development*, 21(5), pp. 652-680. Available at: http://dx.doi.org/10.1162/tacl_a_00051 [Accessed 12 November 2020]

Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T. and Segal, Y. (2012). ‘Social–emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach’, *Learning and individual differences*, 22(2), pp. 178-

189. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001> [Accessed 12 December 2020]

DiPerna, J. C. and Elliott, S. N. (1999). 'The development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales', *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, pp. 207–225.

Doyle, B. G. and Bramwell, W. (2006). 'Promoting emergent literacy and social–emotional learning through dialogic reading', *The Reading Teacher*, 59(6), pp. 554-564. Available at: <https://doi.org/10.1598/RT.59.6.5> [Accessed 12 December 2020]

Durlak, J. A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. and Schellinger, K.B. (2011). 'The impact of enhancing student's social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions', *Child Development*, 82, pp. 405-432.

Edutopia Staff, (2009). Big Thinkers: Howard Gardner on Multiple Intelligences. Retrieved November 5, 2020, from <https://www.edutopia.org/multipleintelligences-howard-gardner-video>

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. and Shriver, T. P. (1997). 'Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators', Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Feshbach, N. D. and Feshbach, S. (1987). 'Affective processes and academic achievement', *Child Development*, 58, pp. 1335–1347. Available at <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1987.tb01462.x> [Accessed 16 December 2020]

Fortuna P. and Nunes, S. (2018). 'A Survey on Automatic Detection of Hate Speech in Text', *ACM Computer Survey*, 51 (4), pp. 1–30. Available at <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3232676> [Accessed 18 December 2020]

Francisco, S. M., Simão, A. M. V., Ferreira, P. C. and das Dores Martins, M. J. (2015). 'Cyberbullying: The hidden side of college students', *Computers in human behavior*, 43, pp. 167-182. Available at <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chb.2014.10.045> [Accessed 18 September 2020]

Gottfredson, G. D. and Gottfredson, D. C. (2001). 'What schools do to prevent problem behaviors and promote safe environments', *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12, pp. 313–344. Available at https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1204_02 [Accessed 18 December 2020]

Haynes, N. M, Ben-Avie, M. and Ensign, J. (Eds.). (2003). *How social and emotional development add up: Getting results in math and science education*. New York: TeachersCollegePress.

Herek G., Cogan J., Gillis R. and Glunt E. (1997). 'Correlates of International Homophobia in a Community Sample of Lesbians and Gay Men', *Journal of the Gay and Lesbian Medical Association*, 2, pp. 17-25. Available at <https://doi.org/10.1037%2Fa0012844> [Accessed 18 December 2020]

Herbst, P.H. (1997). *The color of words: An encyclopaedic dictionary of ethnic bias in the United States*. Yarmouth, ME: InterculturalPress.

Keen, E. and Georgescu, M. (2015). Σύνδεσμοι: Ένα εγχειρίδιο για την καταπολέμηση της ρητορικής του μίσους στο διαδύκτιο μέσα από την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Ανακτήθηκε 20 Οκτώβρη, 2020 από <https://cutt.ly/MyRorfl>

Kennedy, B., Kogon, D., Coombs, K., Hoover, J., Park, C., Portillo-Wightman, G., Mostafazadeh, A., Atari, M. and Dehghani, M. (2018). 'A Typology and Coding 101 Manual for the Study of Hate-based Rhetoric', *PsyArXiv*.

Kokkinos, C. M., Antoniadou, N. and Markos, A. (2014). 'Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of university student participants', *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), pp. 204-214. Available at <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.appdev.2014.04.001> [Accessed 02 December 2020]

Langham, J. and Gosha, K. (2018). 'The Classification of Aggressive Dialogue in Social Media Platforms', In *Proceedings of the 2018 ACM SIGMIS Conference on Computers and People Research*, pp. 60-63. Available at <https://doi.org/10.1145/3209626.3209720> [Accessed 02 December 2020]

Leets, L. (2002). 'Experiencing hate speech. Perceptions and responses to anti-Semitism and antigay speech', *Journal of Social Issues*, 58, pp. 341–361. Available at <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00264> [Accessed 02 February 2021]

Löfgren Nilsson, M. and Örnebring, H. (2016). 'Journalism under threat: Intimidation and harassment of Swedish journalists' *Journalism Practice*, 10(7), pp. 880-890. Available at <https://doi.org/10.1080/17512786.2016.1164614> [Accessed 02 December 2020]

Μακρογιαννάκη (2018). *Ρητορική του Μίσους στο διαδίκτυο: Ποιοτική ανάλυση δεδομένων από ομάδες εστίασης Ελλήνων εφήβων*. Αθήνα

Migration, International Organization for. *The Impact of the Global Financial Crisis on Migration*. 2009.

McDool, E., Powell, P., Roberts, J. and Taylor, K. (2020). 'The internet and children's psychological wellbeing', *Journal of Health Economics*, 69, pp. 102-274. Available at <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2019.102274> [Accessed 02 July 2020]

Nielsen, L. B. (2002). 'Subtle, pervasive, harmful. Racist and sexist remarks in public as hate speech', *Journal of Social Issues*, 58, pp. 265–280. Available at <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1540-4560.00260> [Accessed 02 June 2020]

Obermaier, M., Hofbauer, M. and Reinemann, C. (2018). 'Journalists as targets of hate speech. How German journalists perceive the consequences for themselves and how they cope with it', *SCM Studies in Communication and Media*, 7(4), pp. 499-524. Available at <http://dx.doi.org/10.5771/2192-4007-2018-4-499> [Accessed 02 May 2020]

Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teachers College Press.

Roseman, I. J. (2001). A model of appraisal in the emotion system. Integrating research, theory, and applications. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: theory, methods, research*, 68–91. Oxford, New York: Oxford University Press

Salawu, Y. H. and Lumsden, J.(2017). ‘Approaches to Automated Detection of Cyberbullying: A Survey, *IEEE Trans, Affect. Computer*, 3045, pp. 1–20. Available at <http://dx.doi.org/10.5771/2192-4007-2018-4-499> [Accessed 02 May 2020]

Scherer, K. R. (2005). ‘What are emotions? And how can they be measured?’, *Social Science Information*, 44, pp. 695–729. Available at <https://doi.org/10.1177/0539018405058216> [Accessed 22 May 2020]

Schultze-Krumbholz A., Jäkel A., Schultze M. and Scheithauer H. (2012). ‘Emotional and behavioral problems in the context of cyberbullying: a longitudinal study among German adolescents’, *Emotional and Behavioral Difficulties*, 17(3-4), pp. 329–345. Available at <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704317> [Accessed 22 March 2020]

SELMA Hacking Hate (2019). Ανακτήθηκε 13 Αυγούστου, 2020, από <https://hackinghate.eu/partners/>

Sreelakshmi K., Premjith B. and Soman K.P (2020). ‘Detection of Hate Speech Text in Hindi-English Code-mixed Data’, *Procedia Computer Science* 171, pp. 737–744. Available at <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.04.080> [Accessed 8 March 2020]

Sundstrom, R. and Haekwon K. (2014). ‘Xenophobia and racism’, *Critical philosophy of race* 2(1). Available at <https://doi.org/10.1353/POR.2014.0004> [Accessed 8 March 2020]

Tomşa, R., Jenaro, C., Campbell, M. and Neacşu, D. (2013). ‘Student's experiences with traditional bullying and cyberbullying: findings from a Romanian sample’, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, pp. 586-590. Available at <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.356> [Accessed 8 August 2020]

Τσιώλης Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. ΕΑΠ

Gelashvili T. and Nowak, K.A. (2018). *Hate Speech on Social Media*, Lund University.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. and Gullotta, T. P. (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*.

Σπάθης, Θ. Γ. (2017). «Κυβερνοεκφοβισμός: Μια νέα μορφή βίας», Διαθέσιμο
εδώ, ανακτήθηκε την 10 Σεπτεμβρίου, 2020

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το διαδίκτυο και ειδικότερα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης άνοιξαν νέους ορίζοντες στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων, η ανωνυμία όμως που προσφέρει κρύβει ποικίλους κινδύνους. Ένας από αυτούς είναι η διάδοση του μισαλλόδοξου λόγου (hate speech) από οπαδούς ακραίων ιδεολογιών και η ανεξέλεγκτη πρόσβαση σε αυτόν από χρήστες κάθε ηλικίας, λόγω των ελλিপών ελέγχων στον κυβερνοχώρο. Ο όρος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει ιδιαίτερα υβριστική, έως και απειλητική συμπεριφορά, καθώς και σχόλια που είναι συνήθως προσβλητικά.

Σκοπός της παρούσας έρευνας, που διεξήχθη στο νομό της Αττικής, ήταν να διαπιστωθεί εάν οι νέοι είναι καλά προετοιμασμένοι προκειμένου να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν τα φαινόμενα της ρητορικής του μίσους που εκδηλώνονται στο διαδίκτυο. Όπως θα γίνει αντιληπτό στην εργασία που θα ακολουθήσει, η ρητορική του μίσους εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους και αφορά μια ευρεία ομάδα ατόμων και μπορεί να προκαλέσει άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις στην ψυχολογική ευεξία των ατόμων, βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα.

Για το λόγο αυτό, το ευρωπαϊκό πρόγραμμα SELMA που εφαρμόστηκε σε μια ομάδα εστίασης εφήβων, έχει στόχο να τους προϋδεάσει, να τους ευαισθητοποιήσει και να τους ενεργοποιήσει ενάντια στη ρητορική του μίσους, μέσω της κατάκτησης δεξιοτήτων ζωής (life skills) και της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης. Το σχολείο και η κοινωνία είναι οι πρώτοι φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου, γι' αυτό εκείνοι θα πρέπει να του παρέχουν τα κατάλληλα εφόδια για να πορευτεί στη ζωή του. Στο τέλος της παρούσας έρευνας, θα επέλθει η αξιολόγηση του εργαλείου τόσο από τους καθηγητές όσο και από τους μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση αυτή. Για την καταχώρηση των δεδομένων της αξιολόγησης καθώς και την ανάλυση τους χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικών εφαρμογών SPSS έκδοσης 25 και για τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου καθώς και για τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων έγινε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι παρόλο που περίπου το μισό ποσοστό μαθητών ήταν ενήμεροι για το φαινόμενο της ρητορικής τους μίσους, επωφελήθηκαν αρκετά από το παρόν πρόγραμμα αφού απέκτησαν περαιτέρω γνώσεις επί του θέματος, έμαθαν διάφορες έννοιες που δε γνώριζαν, έδωσαν λύσεις σε διάφορα ερωτήματα τους και μπήκαν σε σκέψεις. Το σημαντικότερο ωστόσο και βασικότερο αποτέλεσμα της συγκεκριμένης

έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα θετικοί στο πρόγραμμα και την εφαρμογή του στα σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: ρητορική μίσους, κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης, ευρωπαϊκό πρόγραμμα SELMA, Αττική, δεξιότητες ζωής.



NATIONAL AND KAPODISTRIAN UNIVERSITY OF ATHENS
MEDICAL SCHOOL
POST-GRATUATE PROGRAM
STRATEGIES OF DEVELOPMENTAL AND ADOLESCENT HEALTH

Headmistress: Dr. Tsitsika Artemis

**Analysis of the third round of focus group of the European SELMA program
and the evaluation of the final educational tool**

Full Name: Kosta Panoraia

AM: **20180494**

Specialty: Teacher (PE70/PE02)

Supervisor:(ΜΕΛΟΣ ΔΕΠ): Sergentanis Theodoros

ATHENS, January 2022

ABSTRACT

The internet and especially social media have opened new horizons in human interaction, but the anonymity carries a variety of risks. One of them is the spread of hate speech by followers of extremist ideologies and the uncontrolled access to it by users of all ages, due to the lack of cyber controls. The term can be used to describe particularly abusive, even threatening behavior, as well as comments that are usually offensive.

The purpose of this study, conducted in the prefecture of Attica, was to determine whether young people are well prepared to recognize and deal with the phenomena of hate speech that are manifested on the internet. As will be seen in the work to be followed, hate rhetoric manifests itself in a variety of ways and affects a wide range of individuals and can have direct and indirect effects on the psychological well-being of individuals, both in the short and long term.

For this reason, the European SELMA program, implemented in a focus group of adolescents, aims to anticipate, sensitize and activate them against hate speech, through the acquisition of life skills and socio-emotional learning. School and society are the first agents of socialization of the individual, so they should provide him with the appropriate supplies to walk in his life. At the end of this research, the tool will be evaluated by both teachers and students who participated in this intervention. For the recording of the evaluation data as well as their analysis, the program of statistical applications SPSS version 25 was used and for the open type questions as well as for the interview questions a qualitative content analysis was performed. The results of the research showed that although half of the students were aware of the phenomenon of their hate speech, they benefited a lot from the present program after gaining further knowledge on the subject, learning various concepts they did not know, providing solutions to their various questions and they got into thinking. However, the most important result of this research is that teachers were particularly positive about the program and its implementation in schools.

Keywords: hate speech, socio-emotional learning, European SELMA program, Athens, life skills

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Περιγραφή του προγράμματος

➤ Δραστηριότητα 1

Σε αυτήν την Δραστηριότητα πρωταρχικός στόχος ήταν να κατονομαστεί και προσδιοριστεί τι είναι η ρητορική μίσους και έπειτα οι συμμετέχοντες να κατηγοριοποιήσουν τα συναισθήματά τους. Αυτή η εισαγωγική δραστηριότητα αναπτύσσει την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ) με έμφαση στην αυτεπίγνωση. Ξεκινά εξερευνώντας θετικά και αρνητικά συναισθήματα, ελέγχοντας πώς τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά. Στη συνέχεια, αναπτύσσει ένα βασικό λεξιλόγιο για την περιγραφή και την κατονομασία συναισθημάτων καθώς η ύπαρξη ενός καλά ανεπτυγμένου συναισθηματικού λεξιλογίου είναι ουσιώδης προκειμένου ένα άτομο να μπορεί να περιγράψει πώς νιώθει ως αποτέλεσμα ρητορικής μίσους. Στόχος της άσκησης αυτής είναι να θέσει μία βάση για επόμενες δραστηριότητες και όχι να συνδέσει άμεσα με το θέμα της ρητορικής μίσους.

Δεδομένης της διαφοράς που υπάρχει στις νομοθεσίες κάθε χώρας για την ρητορική μίσους, είναι δύσκολο να δοθεί ένας ενιαίος, ευρωπαϊκός ορισμός. Η παρούσα άσκηση παρέχει καθοδήγηση μέσω των παρακάτω διαδικασιών:

- Τοποθέτηση της ρητορικής μίσους στο ισχύον πλαίσιο.
- Ταυτοποίηση και κατάταξη των χαρακτηριστικών της ρητορικής μίσους όσον αφορά την δριμύτητά τους.
- Προσωπική κατανόηση της ρητορικής μίσους, έτσι ώστε το κάθε άτομο να δημιουργήσει τον δικό του πρακτικό ορισμό.
- Η αναγνώριση του τι αποτελεί ρητορική μίσους και η κριτική των χαρακτηριστικών βάσει του πώς νιώθουμε αποτελούν βήματα-κλειδιά για να κατανοήσουμε τι είναι η ρητορική μίσους.

Οι βοηθητικές Ερωτήσεις που σύμφωνα με τις οδηγίες έγιναν ήταν:

- Στο διαδίκτυο, τι σας κάνει χαρούμενο ή προκαλεί θετικά συναισθήματα;
- Στο διαδίκτυο, τι σας αναστατώνει ή σας προκαλεί ανησυχία ή θλίψη ή αρνητικά συναισθήματα;
- Τι θα θεωρούσατε περιεχόμενο μίσους στο διαδίκτυο;
- Γιατί;
- Κατά τη γνώμη σας, τι είναι η ρητορική μίσους;
- Ποιον στοχοποιεί;
- Τι συναισθήματα σας προκαλεί;
- Τι συναισθήματα προκαλεί στο άτομο ή στα άτομα τα οποία στοχοποιεί;
- Τι συναισθήματα προκαλεί σε εκείνον που χρησιμοποιεί ρητορική μίσους;
- Ορισμένες εκφάνσεις της ρητορικής μίσους σας επηρεάζουν περισσότερο από άλλες;
- Γιατί;
- Μια ενέργεια συνεχίζει να εντάσσεται στη ρητορική μίσους ακόμα κι αν το άτομο που στοχοποιείται, τελικά, δεν επηρεάζεται από αυτήν;
- Γιατί/Γιατί όχι;
- Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη διαδικτυακή ρητορική μίσους και το περιεχόμενο μίσους ή το περιεχόμενο που πληγώνει;
- Γιατί;
- Υπάρχει διαδικτυακό περιεχόμενο που μπορεί να παρερμηνευθεί; π.χ. Σάτιρα, παρωδία, ειρωνεία, σαρκασμός, ανέκδοτα κ.τ.λ.
- Πώς καταλαβαίνετε ότι αυτό το περιεχόμενο εντάσσεται στη ρητορική μίσους;
- Μπορείτε πάντα να το διακρίνετε;

Στην εισαγωγική Δραστηριότητα αυτή που έγινε δόθηκε ένας σύντομος ορισμός του SELMA για τη ρητορική μίσους ως εξής: «Το διαδικτυακό περιεχόμενου οποιασδήποτε μορφής που στοχεύει κάποιον/α με βάση προστατευόμενα χαρακτηριστικά (πχ αναπηρία, γάμος και αστική συμβίωση, εγκυμοσύνη και μητρότητα, φυλή, θρησκεία ή πεποίθηση, επαναπροσδιορισμός φύλου, ηλικία,

σεξουαλικός προσανατολισμός, φύλο), με πρόθεση ή πιθανό αποτέλεσμα την πρόκληση της διάχυσης ή την προώθηση μίσους ή άλλων μορφών διακρίσεων».

Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια από τους ερευνητές να κατονομαστούν και κατηγοριοποιηθούν τα συναισθήματα. Όταν απαντάμε σχεδόν μηχανικά «Καλά είμαι!» στην καθημερινή ερώτηση για το πώς είμαστε, αυτό δεν βοηθά το άλλο άτομο να καταλάβει πώς αισθανόμαστε πραγματικά. Είναι συχνά δύσκολο να βρούμε τις σωστές λέξεις για να περιγράψουμε πώς νιώθουμε ή τι συναίσθημα μας προκαλεί κάτι, πόσο έντονο είναι αυτό το συναίσθημα, καθώς και πώς αυτό επηρεάζει τη συμπεριφορά μας. Γι' αυτό στόχος αυτής της εισαγωγικής δραστηριότητας ήταν να αυξήσει το εύρος των λέξεων που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε τα συναισθήματά μας και παρέχει έναν τρόπο να αξιολογήσουμε πόσο καλό/άσχημο/έντονο μπορεί να είναι κάθε συναίσθημα. Η δουλειά αυτή βασίζεται στις θεμελιώσεις αρχές που τέθηκαν από το πρόγραμμα RULER για την ΚΣΜ η οποία αναπτύχθηκε από το Κέντρο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Yale.

Εικόνα1

Εικόνες/εμοji για τη χαρά και τη λύπη όπως παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες



Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν οι άξονες και εξηγήθηκε το πώς λειτουργεί σαν ένα διάγραμμα που ξεκινάει από το κέντρο:

- Το **κόκκινο** είναι αρνητικό υψηλής ενέργειας.
- Το **κίτρινο** είναι θετικό υψηλής ενέργειας.

- Το **μπλε** είναι αρνητικό χαμηλής ενέργειας.
- Το **πράσινο** είναι θετικό χαμηλής ενέργειας.

Εικόνα 2

Διάγραμμα συναισθημάτων του Πανεπιστημίου Yale (Ruler Programme Yale Centre for emotional Intelligence)



Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δουν τη διαφάνεια με το κενό διάγραμμα για να εκτιμήσετε σε ποιο τεταρτημόριο μπορεί να ταιριάζει κάθε λέξη που περιγράφει ένα συναίσθημα. Η τελική διαφάνεια δείχνει την εκδοχή του RULER για το πού ταιριάζει η κάθε λέξη. Έπειτα ακολούθησε συζήτηση κατά πόσο μοιάζουν οι εκδοχές των μαθητών.

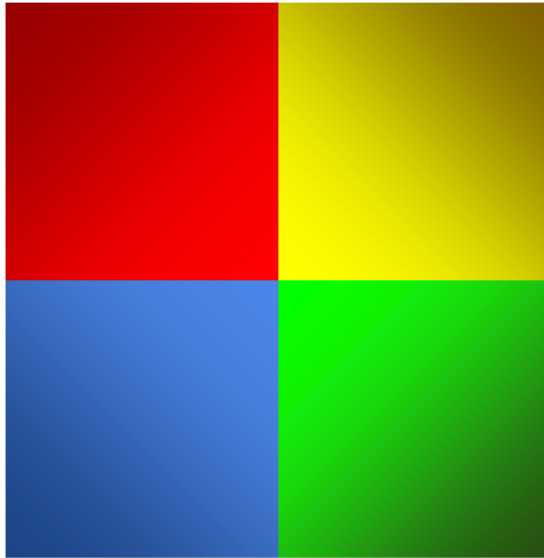
Εικόνα3

Διάγραμμα συναισθημάτων του Πανεπιστημίου Yale (Ruler Programme Yale Centre for emotional Intelligence) με επεξηγήσεις



Εικόνα4

Διάγραμμα συναισθημάτων του Πανεπιστημίου Yale (Ruler Programme Yale Centre for emotional Intelligence) ακολουθούμενο από λέξεις της Δραστηριότητας

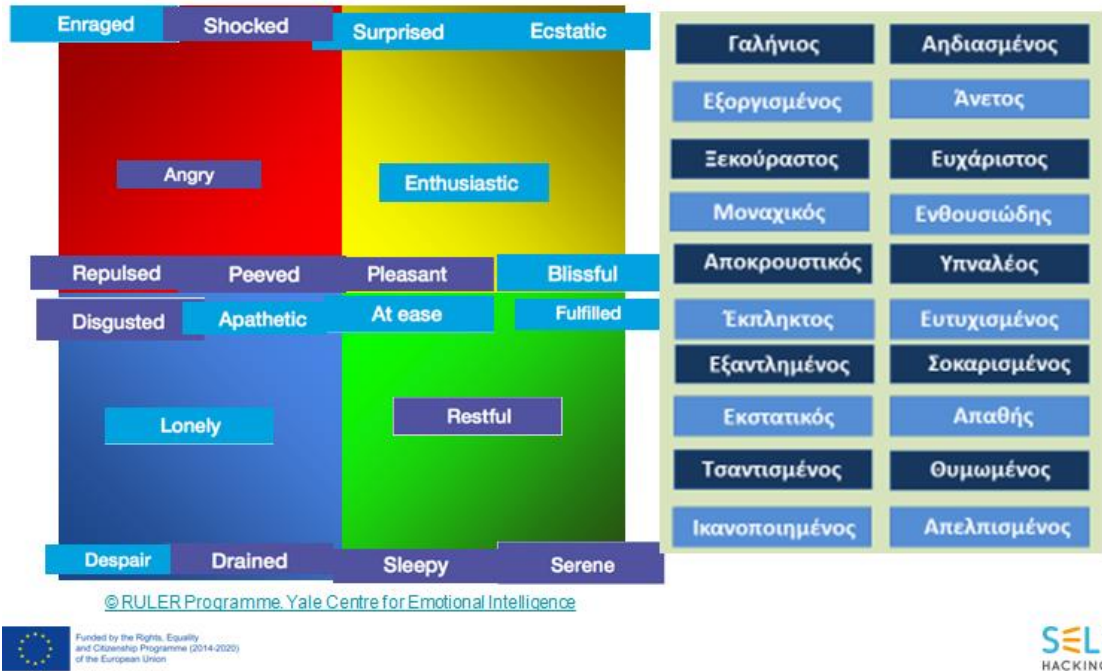


[©RULER Programme, Yale Centre for Emotional Intelligence](#)

Γαλήνιος	Αηδιασμένος
Εξοργισμένος	Άνετος
Ξεκούραστος	Ευχάριστος
Μοναχικός	Ενθουσιώδης
Αποκρουστικός	Υπναλέος
Έκπληκτος	Ευτυχισμένος
Εξαντλημένος	Σοκαρισμένος
Εκστατικός	Απαθής
Τσαντισμένος	Θυμωμένος
Ικανοποιημένος	Απελιπισμένος

Εικόνα5

Διάγραμμα συναισθημάτων του Πανεπιστημίου Yale (Ruler Programme Yale Centre for emotional Intelligence) με τις λέξεις της Δραστηριότητας ενταγμένες στο διάγραμμα



Εικόνα6

Χρωματική απεικόνιση των διαφόρων συναισθημάτων σύμφωνα με το διάγραμμα συναισθημάτων του Πανεπιστημίου Yale (Ruler Programme Yale Centre for emotional Intelligence)

ENRAGED	PANICKED	STRESSED	JITTERY	SHOCKED	SURPRISED	UPBEAT	FESTIVE	EXHILARATED	ECSTATIC
LIVID	FURIOUS	FRUSTRATED	TENSE	STUNNED	HYPERS	CHEERFUL	MOTIVATED	INSPIRED	ELATED
FUMING	FRIGHTENED	ANGRY	NERVOUS	RESTLESS	ENERGISED	LIVELY	ENTHUSIASTIC	OPTIMISTIC	EXCITED
ANXIOUS	APPREHENSIVE	WORRIED	IRRITATED	ANNOYED	PLEASED	HAPPY	FOCUSED	PROUD	THRILLED
REPULSED	TROUBLED	CONCERNED	UNEASY	PEEVED	PLEASANT	JOYFUL	HOPEFUL	PLAYFUL	BLISSFUL
DISGUSTED	GLUM	DISAPPOINTED	DOWN	APATHETIC	AT EASE	EASYGOING	CONTENT	LOVING	FULFILLED
PESSIMISTIC	MOROSE	DISCOURAGED	SAD	BORED	CALM	SECURE	SATISFIED	GRATEFUL	TOUCHED
ALIENATED	MISERABLE	LONELY	DISHEARTENED	TIRED	RELAXED	CHILL	RESTFUL	BLESSED	BALANCED
DESPONDENT	DEPRESSED	SULLEN	EXHAUSTED	FATIGUED	MELLOW	THOUGHTFUL	PEACEFUL	COMFY	CAREFREE
DESPAIR	HOPELESS	DESOLATE	SPENT	DRAINED	SLEEPY	COMPLACENT	TRANQUIL	COSY	SERENE

Ειδικότερα στη δραστηριότητα που εξετάζουμε, ο δάσκαλος έθεσε στους μαθητές κάποιες ερωτήσεις σχετικά με τη διαδικτυακή τους συμπεριφορά, όπως τι νιώθουν στο άκουσμα της λέξης «χαρούμενος» (όσον αφορά στο Διαδίκτυο), τι τους κάνει λυπημένους και τι τους φέρνει αναστάτωση στο Διαδίκτυο, Στην συνέχεια τέθηκε η ερώτηση ποιος είναι ο στόχος της ρητορικής του μίσους. Ακολούθως τέθηκαν τα ερωτήματα γιατί κάποιος να ενεργεί ως θύτης και πώς αισθάνονται τα θύματα. Ακολούθησαν οι ερωτήσεις «πώς αισθάνεστε όταν βλέπετε προσβλητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης», «πότε πιστεύετε ότι ένα διαδικτυακό σχόλιο μπορεί να παρεξηγηθεί;».

➤ Δραστηριότητα 2

Η Δραστηριότητα 2, η οποία δόθηκε σε μαθητές Γυμνασίου είχε ως στόχο την αναγνώριση των προστατευόμενων χαρακτηριστικών που στοχοποιούνται από τη ρητορική μίσους και την αναγνώριση του περιεχομένου ως έκφραση ρητορικής μίσους.

Αφού έγινε υπενθύμιση σχετικά με τη μελέτη και την ονομασία θετικών και αρνητικών συναισθημάτων με βάση το πρόγραμμα και τα συναισθήματα που προκύπτουν όταν μπαίνουμε στη θέση κάποιου αποδέκτη διαφορετικών σχολίων και δηλώσεων στο διαδίκτυο. Δόθηκε έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να αναγνωρίσουμε αυτά που αισθανόμαστε για τις διαδικτυακές εκφράσεις, ώστε να κατανοήσουμε πώς η ρητορική μίσους μπορεί να επηρεάσει εμάς και τους άλλους. Το επόμενο βήμα είναι να αναγνωρίσουμε ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των μέσων που προκαλούν αυτά τα συναισθήματα και εντάσσονται στη ρητορική μίσους, καθώς και να εντοπίσουμε τα προστατευόμενα χαρακτηριστικά που στοχοποιούνται.

Η επόμενη άσκηση με βάση αυτά που εξηγήθηκαν στους μαθητές ήταν αν αντιστοιχήσουν τα συναισθήματα με τη ρητορική μίσους. Γι' αυτό ειπώθηκε στους μαθητές μία φανταστική ιστορία ότι ένα ον ο Ζοργκ μόλις έφθασε από τον πλανήτη Ξενόβια και μόλις δημιούργησε έναν καινούργιο λογαριασμό στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αφού συστήθηκε και ανέβασε τη φωτογραφία προφίλ του, έλαβε πολλά μηνύματα, κάποια από τα οποία τον στεναχώρησαν ιδιαίτερα. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν κάποια μηνύματα ου έστειλαν στον Ζοργκ:

- Χάρηκα για τη γνωριμία, μπράβο που έκανες όλο αυτό το ταξίδι.
- Ήρθατε εδώ με τα τρία σας μάτια και μας πήρατε τις δουλειές.
- Ιυ! Είσαι πράσινος. ΑΗΔΙΑ.
- Μένεις εδώ και δεν μιλάς καν τη γλώσσα μας, τουλάχιστον προσπάθησε.
- Γιατί δεν μένεις με τους ομοίους σου;
- Είναι και τα παιδιά σου τόσο άσχημα;
- Άντε ξεκουμπίδια για εκεί από όπου ήρθες!
- Τη χώρα μας την καταστρέφουν εξωγήινοι σαν κι εσένα.

- δαδω ekeiroumeneiskai δα se zeskiw.
- Μακάρι να αρρωστήσεις και να πεθάνεις.
- δαδω ekeiroumeneis, δα se deswκαι δα se deirwmexrina peδaneis.
- #ExoOiXenovianoi
- Γιατί έρχονται όλο στη χώρα μας οι Ξενοβιανοί – Πηγαίνετε στα σπίτια σας!
- Οι Ξενοβιανοί είναι σκυλιά.
- Να φύγεις, Ζοργκ!
- Πόσοι εξωγήινοι χρειάζονται για να αλλάξουν μία λάμπα; Κανείς, αφού λαμποκοπάνε οι *****.
- Άντε και ***** , παλιο***** *****
- Τους μισώ τους Ξενοβιανούς!
- Η μάνα σου βρομάει, σίγουρα τρώει γλίτσα για πρωινό.
- Νόμιζα ότι η κυβέρνηση δεν σας άφηνε να έρθετε εδώ.
- Καλωσήρθες, Ζοργκ. Πότε φεύγεις;
- Αχ, τι ωραία να βλέπει κανείς ανθρώπους όπως εσείς να προσπαθούν τόσο πολύ να γίνουν σαν κι εμάς...
- Μην τολμήσεις να πλησιάσεις την κόρη μου ή τον γιο μου...
- Θέλεις να γίνουμε φίλοι;
- Τους λατρεύουμε τους Ξενοβιανούς!
- Είστε ό,τι καλύτερο συνέβη στην ανθρωπότητα!

Εικόνα7

Ο Ζοργκ από τον πλανήτη Ξενόβια, ο πρωταγωνιστής της Δραστηριότητας



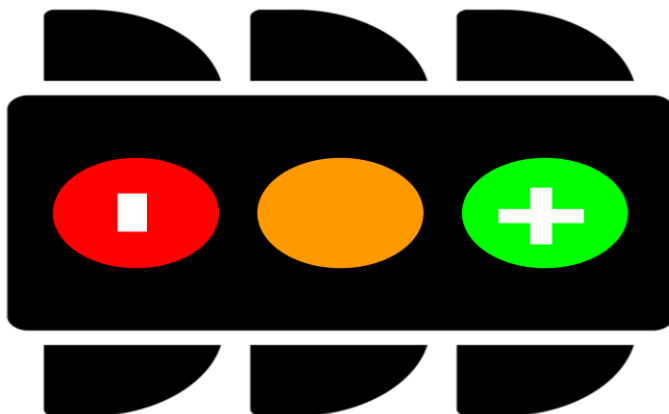
Ζητήθηκε από τους μαθητές να μπουν λίγο στη θέση του Ζοργκ και να σκεφτούν τα εξής:

- Τι θα κάνατε;
- Πώς θα αισθανόσασταν;
- Πώς μπορεί να απαντούσατε;
- Σε ποιον θα απευθυνόσασταν;

Έπειτα οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ομάδες και τους δόθηκε ένα διάγραμμα και το αποθετήριο φράσεων. Κάνοντας χρήση των καρτών, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ταξινομήσουν κάθε έκφραση για τον Ζοργκ τον Ξενοβιανό σε **Θετικές, Αρνητικές ή Ουδέτερες** (ή ασαφείς).

Εικόνα8

Εικόνα απεικόνισης των εκφράσεων σε θετικές, αρνητικές ή ουδέτερες



Αφού τελείωσαν, δόθηκε σε κάθε ομάδα η ευκαιρία να μοιραστούν και να συζητήσουν τις σκέψεις τους με την τάξη και να στοχαστούν ποιες εκφράσεις ήταν σαφώς θετικές, ποιες ήταν σαφώς αρνητικές και ποιες ήταν ασαφείς. Ιδιαίτερη έμφαση στη συζήτηση δόθηκε στο αν υπήρχαν κάποιες εκφράσεις που φαίνονταν θετικές ή ουδέτερες αλλά να στόχευαν στη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων (π.χ. σαρκαστικές, παθητικοεπιθετικές).

Επίσης χρησιμοποιώντας το φυλλάδιο με τίτλο «Περνώντας το όριο» και ζητήθηκε να τοποθετήσουν τις εκφράσεις σε δύο κατηγορίες, δεξιά και αριστερά της γραμμής αντίστοιχα: **νόμιμη** και **παράνομη**. Σε περιπτώσεις στις οποίες δεν είναι ξεκάθαρο (ή είναι αμφίσημο) ότι ο νόμος έχει παραβιαστεί, δόθηκε η διευκρίνηση πως οι κάρτες μπορούν να τοποθετηθούν στη γραμμή ή κοντά στη γραμμή είτε από τη «νόμιμη» είτε από την «παράνομη» πλευρά, για να φανεί ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν πως η έκφραση βρίσκεται πολύ κοντά στο να χαρακτηριστεί ως «παράνομη».

Εικόνα9

Εικόνα απεικόνισης των εκφράσεων σε νόμιμες και παράνομες

Νόμιμο
(ελευθερία έκφρασης)

Παράνομο
(έγκλημα μίσους ή παραβίαση άλλου νόμου στη χώρα σας)

Μετά από αυτό το γύρο, οι συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν να εξηγήσουν αν υπήρχαν εκφράσεις που ήταν ξεκάθαρα παράνομες, πώς είναι σίγουροι γι' αυτό, ποιο χαρακτηριστικό αυτών των εκφράσεων τούς δημιούργησε αμφιβολίες για το αν είναι νόμιμες/παράνομες, ποια άλλη πληροφορία χρειάζονταν για να αποφασίσετε (π.χ. περιεχόμενο, περισσότερες πληροφορίες για τη νομοθεσία της χώρας, άλλο υλικό του αποστολέα κ.λπ.).

Στην συνέχεια δόθηκαν στους μαθητές κάρτες και ζητήθηκε να ταξινομήσουν τις εκφράσεις για τον Ζοργκ τον Ξενοβιανό με βάση τα **προστατευόμενα χαρακτηριστικά** που αναφέρονται ή στοχοποιούνται. Επίσης δόθηκε η διευκρίνιση πως ορισμένες εκφράσεις μπορεί να αναφέρονται σε περισσότερα από ένα προστατευόμενα χαρακτηριστικά. Σε αυτήν την περίπτωση, θα έπρεπε να διακρίνουν ποιο χαρακτηριστικό στοχοποιείται περισσότερο και να το εντάξουν κάτω από εκείνη την κάρτα.

Εικόνα10

Εικόνα απεικόνισης των προστατευόμενων χαρακτηριστικών

<p>Ηλικία</p> 	<p>Φυλή</p> 	<p>Χρώμα</p> 	<p>Καταγωγή</p> 	<p>Εθνική/ Εθνοτική καταγωγή</p> 
<p>Γλώσσα</p> 	<p>Θρησκεία</p> 	<p>Σεξουαλικός Προσανατολι- σμός</p> 	<p>Φύλο/ Ταυτότητα φύλου</p> 	<p>Αναπηρία</p> 

Μετά από αυτό το γύρο, οι συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν να εξηγήσουν ποια από τα χαρακτηριστικά έχουν δει να στοχοποιούνται ή να γίνονται αντικείμενο επίθεσης στο διαδίκτυο. Επίσης ζητήθηκε να πουν τα χαρακτηριστικά αυτά στοχοποιούνται περισσότερο από άλλα από την εμπειρία τους, τα χαρακτηριστικά που στοχοποιούνται διαφοροποιούνται ανάλογα με το διαδικτυακό μέσο ή τη δραστηριότητα (π.χ. διαφορετικά κοινωνικά δίκτυα, διαδικτυακά παιχνίδια, διαδικτυακά φόρουμ/πλατφόρμες μηνυμάτων, διαδικτυακές κοινότητες), ποια είναι η αντίδραση στη διαδικτυακή ρητορική μίσους ανάλογα με το μέσο ή την υπηρεσία. Επίσης ρωτήθηκε αν είναι διαφορετική η αντίδραση ανάλογα με την υπηρεσία/εφαρμογή/κοινότητα (π.χ. παραμέληση, πρόκληση, ενίσχυση, αυτόματη αφαίρεση, αναφορά χωρίς αφαίρεση, αναφορά και αφαίρεση, απαγόρευση/μπλοκάρισμα/προειδοποίηση χρήστη);

Ειδικότερα στην ομάδα εστίασης που εξετάζουμε, ο δάσκαλος μετά από τις ερωτήσεις της Δραστηριότητας 1, παρουσίασε τον Πίνακα Συναισθημάτων που

υποστηρίχθηκε από το Πανεπιστήμιο Yale. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να πουν σε ποια από τις τέσσερις περιοχές του τραπέζιού θα συμπεριλαμβανόταν κάθε συναίσθημα. Για παράδειγμα, το συναίσθημα «θυμός» τέθηκε στην κόκκινη περιοχή κ.λπ.

Στη συνέχεια, όπως προειπώθηκε, οι μαθητές γνωρίστηκαν με τον Ζοργκ, το πλάσμα που έρχεται στη Γη και ανοίγει έναν λογαριασμό στα κοινωνικά μέσα. Ο Ζοργκ δέχεται διάφορα μηνύματα, οπότε οι μαθητές αφέθηκαν ελεύθεροι να ταιριάζουν τα μηνύματα με συναισθήματα σύμφωνα με τον Πίνακα Συναισθημάτων του Πανεπιστημίου του Yale.

Στο τέλος, οι μαθητές κλήθηκαν να αλλάξουν την έννοια των αρνητικών σχολίων που έλαβε ο Ζοργκ αποδίδοντας σε αυτές μια θετική προοπτική. Για παράδειγμα, τα σχόλια τύπου «OMG, είστε πράσινοι! Αυτό είναι απαίσιο!» άλλαξαν θετικά ως «OMG, είστε πράσινοι! Αυτό είναι υπέροχο!» και «Εξωγήινοι σαν εσένα, καταστρέψτε τη χώρα μας» άλλαξε σε «Οι αλλοδαποί σαν εσάς βοηθούν τη χώρα μας να αναπτυχθεί περαιτέρω». Συνολικά, η όλη διαδικασία ήταν συνεργατική και πρακτική. Ο δάσκαλος έκανε μια συνομιλία με τους μαθητές και δόθηκαν πολλά παραδείγματα.

➤ Δραστηριότητα 3

Για τα μεγαλύτερα παιδιά, αντί της δραστηριότητας 2, πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα 3. Κάθε διάλογος ή διάδραση ανάμεσα στα άτομα που εστιάζει σε προσωπικά χαρακτηριστικά είναι δυνατόν να προκαλεί δυνατές συναισθηματικές αντιδράσεις. Συνήθως, οι καταστάσεις που αφορούν τη ρητορική μίσους μπορεί να καταλήξουν σε απώλεια ελέγχου των συναισθημάτων, οδηγώντας σε αντιδράσεις και ενέργειες που επιτείνουν την ένταση και θέτουν έναν ή περισσότερους εμπλεκόμενους σε κίνδυνο. Η ανάπτυξη στρατηγικών για την αναγνώριση αυτών των συναισθημάτων, η ρύθμισή τους και οι κατάλληλες δράσεις αποτελούν βασικές δεξιότητες τις οποίες οι νέοι πρέπει να κατέχουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν το περιεχόμενο μίσους στο διαδίκτυο.

Προκειμένου να γίνει εισαγωγή σε αυτή τη δραστηριότητα, έγιναν κάποιες γενικές ερωτήσεις στους μαθητές όπως αν έχουν χάσει ποτέ τον έλεγχο των

συναισθημάτων τους, τι θα αλλάζατε εάν βρίσκονταν ξανά στην ίδια κατάσταση και πώς καταφέρνουν να περάσουν από μια ανεξέλεγκτη κατάσταση (συναισθήματα εκτός ελέγχου) σε μια πιο ελεγχόμενη κατάσταση (συναισθήματα υπό έλεγχο). Διαχρονικά και με εξάσκηση, οι μαθητευόμενοι και οι εκπαιδευτικοί σε προκλητικές καταστάσεις αντικαθιστούν τις μη αποτελεσματικές αντιδράσεις με δυναμικές και ενθαρρυντικές. Κάνουν καλύτερες επιλογές, χτίζουν πιο υγιείς σχέσεις και ζουν καλύτερα.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ρίξουν μια ματιά στην παρακάτω εικόνα:

Εικόνα11

Φωτογραφία από το σιδηροδρομικό σταθμό της Βουδαπέστης



Επίσης δόθηκε η διευκρίνιση ότι η φωτογραφία αφορούσε στη Βουδαπέστη, την πρωτεύουσα της Ουγγαρίας και έγινε λήψη στις 10 Σεπτεμβρίου 2015. Μια ομάδα Ούγγρων αστυνομικών ελέγχει την κατάσταση, για να διασφαλίσουν την τάξη μεταξύ των προσφύγων, στον σιδηροδρομικό σταθμό Κέλετι, στη Βουδαπέστη. Πολλοί

πρόσφυγες περνούν στην Ουγγαρία από τη Συρία, το Πακιστάν και το Αφγανιστάν, για να πάνε σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Γερμανία, η Αυστρία, η Δανία κ.ά., αναζητώντας ένα καλύτερο μέλλον για τις οικογένειές τους.

Οι μαθητές ρωτήθηκαν να περιγράψουν τι συναισθήματα τους προκαλεί η φωτογραφία και η κατάσταση γενικότερα, ποια συναισθηματική μεταβολή παρατηρείτε και πώς κατάφεραν να μεταβούν σε μια «ελεγχόμενη κατάσταση» (ουδέτερη κατάσταση κατά την οποία τα συναισθήματα είναι υπό έλεγχο).

Στη συνέχεια δόθηκε η παρακάτω εικόνα:

Εικόνα12

Παρουσίαση διάφορων ερεθισμάτων



Συζητήθηκε με τους συμμετέχοντες η έννοια των «ερεθισμάτων» και ρωτήθηκαν «Τι εννοούμε όταν λέμε “ερεθίσματα”;». Ζητήθηκε επίσης να δώσουμε παραδείγματα από όσα τους προκαλούν θετικά συναισθήματα (π.χ. νοερή εικόνα της παραλίας ή του βουνού) ή από ενέργειες που δημιουργούν θετικά ερεθίσματα (π.χ. μετα-στιγμή, βαθιές ανάσες, ευχάριστη ανάμνηση).

Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του μετρητή διάθεσης της Δραστηριότητας 1, χρησιμοποιώντας τις λέξεις που έχουν δοθεί, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προτείνουν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να ελέγξουν τον εαυτό τους και να αποστασιοποιηθούν από τα επίσημα συναισθήματα, μεταβαίνοντας σε μια πιο ελεγχόμενη κατάσταση.

Κατόπιν τούτου, εξηγήθηκαν οι στρατηγικές για στιγμές έντονης συναισθηματικής φόρτισης:

- Ανάσες
- Ενσυνειδητότητα/χαλάρωση
- Επαναπροσδιορισμός
- Εσωτερικός διάλογος
- Οπτικοποίηση
- Περισπασμός
- Αποστασιοποίηση από την κατάσταση

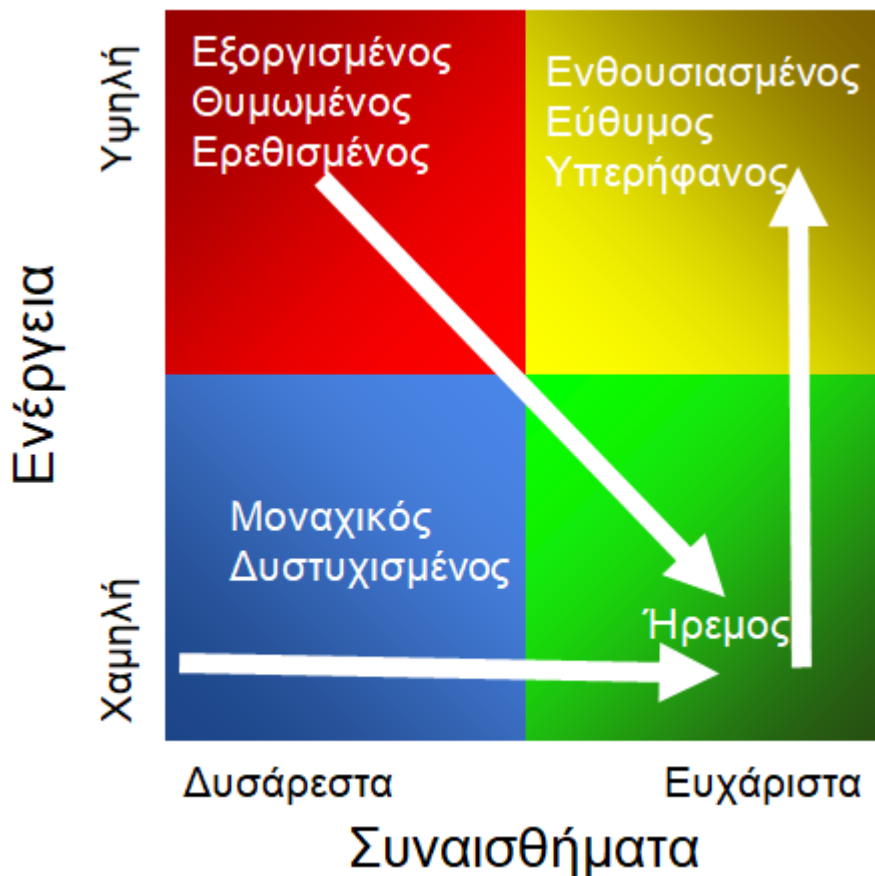
Στην επόμενη διαφάνεια, εξηγήθηκαν οι μακροπρόθεσμες στρατηγικές για όσους αντιμετωπίζουν μακροχρόνια συναισθηματικά ζητήματα:

- Ανάλυση δράσης για έναν σκοπό ή ένα κοινωνικό ζήτημα (σημαντικό στοιχείο της προσέγγισης SELMA)
- Διαλογισμός
- Πνευματικότητα
- Φυσική άσκηση
- Άλλα χόμπι/δραστηριότητες
- Διασκέδαση-μουσική/τηλεόραση/παιχνίδια
- Αλλαγή της κατάστασης
- Υποστήριξη από άλλους
- Εύρεση λύσεων για το πρόβλημα
- Καθορισμός στόχων και επίτευξή τους
- Επαγγελματική βοήθεια.

Συζητήθηκε με τους μαθητές ποιες στρατηγικές θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για να αλλάξουν θέση στον μετρητή διάθεσης και να μεταβούν σε μια πιο ελεγχόμενη κατάσταση. Παρουσιάστηκε η εικόνα που ακολουθεί και ζητήθηκε να καταγράψουν τις στρατηγικές τους για το καθένα από τα τρία βέλη. Η δραστηριότητα έκλεισε τονίζοντας ότι η αποτελεσματική χρήση μιας μετα-στιγμής χρειάζεται χρόνο και πρακτική γι' αυτό οι μαθητές δεν πρέπει να απογοητεύονται εάν δυσκολευτούν.

Εικόνα 13

Διάγραμμα συναισθημάτων του Πανεπιστημίου Yale (Ruler Programme Yale Centre for emotional Intelligence) με επεξηγήσεις



Ειδικότερα στην δραστηριότητα που εξετάζουμε, ο δάσκαλος μετά από τις ερωτήσεις της Δραστηριότητας 1, παρουσίασε τον Πίνακα Συναισθημάτων που υποστηρίχθηκε από το Πανεπιστήμιο Yale. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να πουν σε ποια από τις τέσσερις περιοχές του τραπέζιού θα συμπεριλαμβανόταν κάθε συναίσθημα.

Στη συνέχεια, ο δάσκαλος έθεσε στους μαθητές τις ερωτήσεις «Έχετε χάσει ποτέ τον έλεγχο των συναισθημάτων σας;» και «Πώς θα αντιδράσει ο καλύτερος εαυτός σας σε περιπτώσεις που χάσετε τον έλεγχο;». Το επόμενο μέρος, όπως προειπώθηκε, συνεχίστηκε με την εικόνα του σιδηροδρομικού σταθμού στη Βουδαπέστη όπου η αστυνομία προσπαθεί να ελέγξει την κατάσταση για να διατηρήσει την τάξη με τους πρόσφυγες. Ο δάσκαλος ρώτησε τους μαθητές για το τι νιώθουν όταν παρατηρούν την εικόνα. Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τους κανόνες ενεργοποίησης της εικόνας. Μερικές λέξεις δόθηκαν στους μαθητές και τους συνδέθηκαν με την εικόνα.