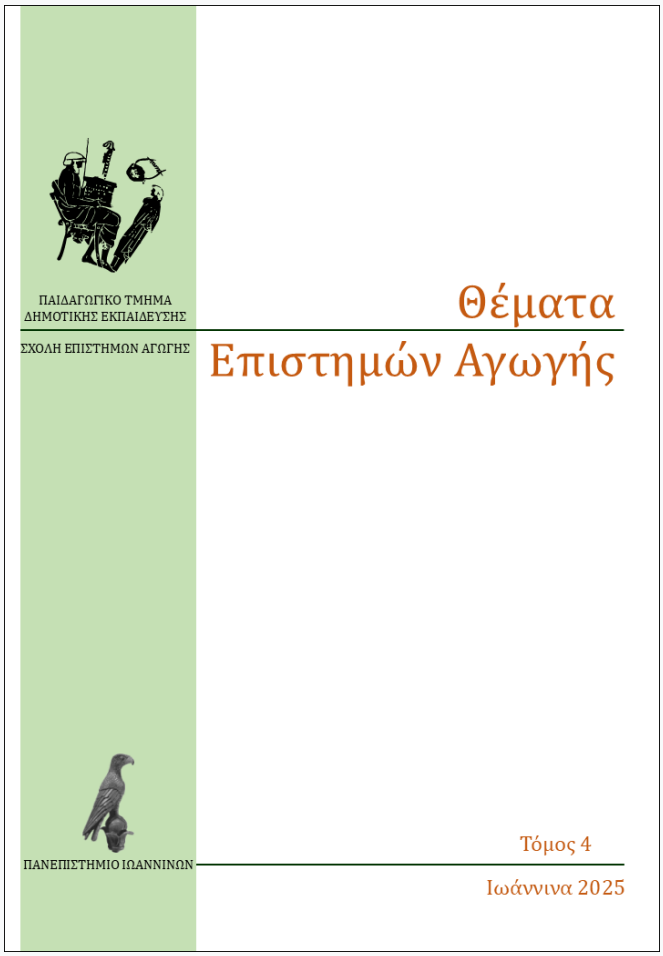
ePublishing

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
EKT NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Θέματα Επιστημών Αγωγής

Τόμ. 4, Αρ. 1 (2025)



Η εμπειρία μαθητών από την ψηφιακή ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση “Κάνε τη διαφορά” για την επιθετικότητα: Μια ποιοτική μελέτη

Ιωάννης Κρομμύδας, Ανδρέας Μπρούζος

doi: 10.12681/thea.42448

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κρομμύδας Ι., & Μπρούζος Α. (2025). Η εμπειρία μαθητών από την ψηφιακή ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση “Κάνε τη διαφορά” για την επιθετικότητα: Μια ποιοτική μελέτη. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, *4*(1), 72–92. https://doi.org/10.12681/thea.42448

Η εμπειρία μαθητών από την ψηφιακή ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση “Κάνε τη διαφορά” για την επιθετικότητα: Μια ποιοτική μελέτη

Ιωάννης Κρομμύδας, Ανδρέας Μπρούζος
i.krommydas@uoi.gr, abrouzos@uoi.gr

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη. Η παρούσα μελέτη εξετάζει την εμπειρία 92 μαθητών Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Ηπείρου, οι οποίοι συμμετείχαν στο ψηφιακό ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για την επιθετικότητα “Κάνε τη διαφορά”. Το πρόγραμμα, διάρκειας 13 ασύγχρονων διαδικτυακών συνεδριών, στοχεύει στην πρόληψη και μείωση της επιθετικότητας μέσω ανάπτυξης κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Αξιοποιεί ψηφιακές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν διαδραστικά βίντεο, δημιουργικά έργα, κουίζ και παιγνιώδεις δραστηριότητες, αξιοποιώντας πολυμέσα και στοιχεία παιχνιδοποίησης. Η συλλογή δεδομένων έγινε με ποιοτικές μεθόδους, μέσω ανοιχτών ερωτήσεων και δημιουργίας κολάζ, ώστε να αποτυπωθούν τα συναισθήματα, οι απόψεις και οι αντιλήψεις των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των μαθητών βίωσε το πρόγραμμα ως ευχάριστο, ενδιαφέρον και χρήσιμο, εκτιμώντας ιδιαίτερα τις ψηφιακές διαδραστικές και δημιουργικές δραστηριότητες. Αρκετοί μαθητές τόνισαν ότι καλλιέργησαν δεξιότητες διαχείρισης θυμού και επίλυσης συγκρούσεων, καθώς και ότι βελτίωσαν τη συνεργασία και την επικοινωνία με συμμαθητές. Οι προκλήσεις και δυσκολίες που αναφέρθηκαν από μία μερίδα μαθητών αφορούσαν κυρίως σε συγκεκριμένες γραπτές δραστηριότητες, στη διάρκεια της παρέμβασης και στο πλήθος συνολικά των δραστηριοτήτων. Συνολικά, τα ευρήματα υποστηρίζουν ότι η ψηφιακή μορφή παρέμβασης μπορεί να είναι αποτελεσματική και ελκυστική για μαθητές δημοτικού, συμβάλλοντας θετικά στη στάση και συμπεριφορά τους απέναντι στην επιθετικότητα και παρέχοντας χρήσιμες κατευθύνσεις για τη βελτίωση και ευρύτερη εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων στο σχολικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: επιθετικότητα, ψηφιακή παρέμβαση, CBT, εμπειρία μαθητών, προεφηβεία

Εισαγωγή

Η επιθετικότητα στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο, με σοβαρές συνέπειες τόσο στη σχολική επίδοση όσο και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Η εμφάνισή της συνδέεται με ατομικούς, οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες, ενώ οι συνέπειες έχουν ιδιαίτερα αρνητικό αντίκτυπο στη ζωή του ατόμου, όπως μειωμένη ακαδημαϊκή πρόοδος, αύξηση συμπτωμάτων κατάθλιψης, κοινωνική απομόνωση και διαιώνιση βίαιων συμπεριφορών (Bushman & Huesmann, 2010˙ Healy et al., 2020).

Τα τελευταία έτη, η έρευνα επικεντρώνεται σε προληπτικές και παρεμβατικές προσεγγίσεις που βασίζονται σε τεκμηριωμένα θεωρητικά μοντέλα, όπως το κοινωνικογνωστικό μοντέλο πρόληψης της επιθετικότητας. Το συγκεκριμένο μοντέλο υποστηρίζει ότι η επιθετική συμπεριφορά σε παιδιά και εφήβους οφείλεται στη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ ενός συνόλου περιβαλλοντικών παραγόντων και ελλειμμάτων στην επεξεργασία της πληροφορίας από το κοινωνικό περιβάλλον (Crick & Dodge, 1994). Στο πλαίσιο αυτό, έχουν αναπτυχθεί παρεμβάσεις Γνωστικής Συμπεριφορικής Θεραπείας (CBT) για την πρόληψη και

αντιμετώπιση της επιθετικότητας, η αποτελεσματικότητα των οποίων τεκμηριώνεται σε πλήθος ερευνών.

Τα σύγχρονα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα αρκετά συχνά αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες προκειμένου να διευκολύνουν την πρόσβαση των συμμετεχόντων, καθώς και να αντιμετωπίσουν εμπόδια που συναντώνται στις κλασικές δια ζώσης παρεμβάσεις. Συνήθως, ενσωματώνουν διαδραστικά και πολυμεσικά μέσα, όπως βίντεο, κουίζ, διαδικτυακά παιχνίδια, τα οποία προσελκύουν το ενδιαφέρον, ενισχύουν τη βιωματική μάθηση και απευθύνονται σε ευρύτερο πλήθος συμμετεχόντων (Luik et al., 2017).

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην ποιοτική διερεύνηση της εμπειρίας των μαθητών που συμμετείχαν στο ψηφιακό ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα "Κάνε τη διαφορά", το οποίο στοχεύει στην πρόληψη και μείωση της επιθετικότητας σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας. Η αξιολόγηση της εμπειρίας των μαθητών παρέχει σημαντικά στοιχεία, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση και αναπροσαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων, αναδεικνύοντας τόσο τα στοιχεία της παρέμβασης που θεωρούνται ελκυστικά και ωφέλιμα όσο και τις προκλήσεις που συναντώνται κατά τη φάση της εφαρμογής.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Ορισμός της επιθετικότητας

Τις τελευταίες δεκαετίες αρκετοί ερευνητές φαίνεται να συγκλίνουν στην κοινή αποδοχή ενός ορισμού για την επιθετικότητα (Allen & Anderson, 2017). Σύμφωνα με την πιο πρόσφατη βιβλιογραφία, ως επιθετικότητα ορίζεται η λεκτική ή φυσική συμπεριφορά που μπορεί να βλάψει τους άλλους προκαλώντας θλίψη, πόνο, ζημία, καταστροφή περιουσίας ή υπόληψης (Allen & Anderson, 2017˙ Healy et al., 2020˙ Marcus, 2017).

Η επιθετικότητα συνήθως διακρίνεται σε τρεις βασικούς τύπους: φυσική, λεκτική και σχεσιακή (Bushman & Huesmann, 2010). Η φυσική επιθετικότητα αναφέρεται στην πρόκληση σωματικής βλάβης μέσω άμεσων ή έμμεσων ενεργειών, όπως χτυπήματα, τραυματισμοί με όπλο, πτύσματα, δήγματα, σπρώξιμο, καθώς και ρίψη ή καταστροφή αντικειμένων (Allen & Anderson, 2017˙ De Wein & Miller, 2009). Η λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται με την πρόκληση βλάβης μέσω του λόγου, όπως φωνές, ουρλιαχτά, ύβρεις, κατάρες ή απειλές, οι οποίες συχνά συνοδεύονται από απειλητική γλώσσα του σώματος (Bushman & Huesmann, 2010˙ De Wein & Miller, 2009). Τέλος, η σχεσιακή επιθετικότητα αφορά την εσκεμμένη χειραγώγηση και καταστροφή διαπροσωπικών σχέσεων, μέσω συμπεριφορών όπως η διάδοση φημών, η κοινοποίηση μυστικών, οι απειλές για διακοπή σχέσεων, ο κοινωνικός αποκλεισμός ή η σιωπηρή τιμωρία (Crick & Grotpeter, 1995).

Για να διευκολυνθεί η κατανόηση των διαφορών μεταξύ των τύπων επιθετικότητας και των αντίστοιχων παραδειγμάτων, ο Πίνακας 1 παρέχει μια συνοπτική παρουσίαση των βασικών κατηγοριών και χαρακτηριστικών τους:

Πίνακας 1. Τύποι επιθετικότητας και ενδεικτικά παραδείγματα

Τύπος επιθετικότητας	Ορισμός	Ενδεικτικά παραδείγματα
Φυσική	Πρόκληση σωματικής βλάβης μέσω ενεργειών	Χτυπήματα, τραυματισμοί με όπλο, πτύσματα, δήγματα, σπρώξιμο, ρίψη ή καταστροφή αντικειμένων
Λεκτική	Πρόκληση βλάβης μέσω λόγου	Φωνές, ουρλιαχτά, ύβρεις, κατάρες, απειλές με συνοδεία γλώσσας σώματος
Σχεσιακή	Πρόκληση βλάβης μέσω χειραγώγησης διαπροσωπικών σχέσεων	Διάδοση φημών, κοινοποίηση μυστικών, απειλές για λήξη σχέσης, κοινωνικός αποκλεισμός, σιωπηρή τιμωρία

Παράγοντες που ευνοούν την επιθετικότητα

Το φαινόμενο της επιθετικότητας είναι πολυδιάστατο και μπορεί να προσεγγιστεί ποικιλοτρόπως. Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι η επιθετικότητα ευνοείται από περιστασιακούς, ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Οι περιστασιακοί παράγοντες σχετίζονται κυρίως με δυσάρεστα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, τα οποία επηρεάζουν αρνητικά τη διάθεση του ατόμου (Bushman & Huesmann, 2010), με προκλητικά συμβάντα, τα οποία γίνονται αντιληπτά ως κακοπροαίρετα (Berkowitz, 1983, 1993· Geen, 2001· Huesmann, 1998), καθώς και με άλλες παραμέτρους, όπως η παρουσία όπλων (Berkowitz & LePage, 1967· Carlson et al., 1990) ή η εξασφάλιση της ανωνυμίας του θύτη (Anderson & Bushman, 1997· Silke, 2003).

Αντίστοιχα, οι προδιαθεσικοί ατομικοί παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς αφορούν κυρίως σε: (α) χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, τα οποία μπορεί να είναι εγγενή ή να έχουν προκύψει από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον από νεαρή ηλικία (Bushman & Huesmann, 2010), (β) ελλείμματα σε δεξιότητες επεξεργασίας της πληροφορίας από το κοινωνικό περιβάλλον και σε δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων (Lochman & Dodge, 1994), (γ) ελλειμματικές δεξιότητες διαχείρισης των συναισθημάτων (Bookhout et al., 2017· Kokkinos et al., 2019), (δ) στάσεις και πεποιθήσεις αναφορικά με την αποδοχή της επιθετικότητας (Benjamin, 2016· Pittman, 2023), (ε) χαμηλό αυτοέλεγχο (Bushman & Huesmann, 2010), (στ) βιολογικούς παράγοντες, όπως χαμηλά επίπεδα φυσιολογικής διέγερσης (Huesmann, 1997· Raine et al., 1995), χαμηλά επίπεδα σεροτονίνης (Miczek et al., 1994), υψηλά επίπεδα τεστοστερόνης (Archer, 1991· Bushman & Huesmann, 2010), καθώς και η συνύπαρξη ιστορικού κακομεταχείρισης στην παιδική ηλικία με έκφραση του γονιδίου MAOA (Caspi et al., 2002).

Τέλος, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη της επιθετικότητας σχετίζονται κατά κύριο λόγο με: (α) το οικογενειακό περιβάλλον και ειδικότερα παράγοντες, όπως η παρατήρηση των επιθετικών συμπεριφορών των γονέων, η έλλειψη γονεϊκής θέρμης, η σκληρή τιμωρία και η απόρριψη (Bushman & Huesmann, 2010· Eron et al., 1991· Lochman et al. 2020· Sukhodolsky et al., 2016), (β) περιβάλλον ομηλίκων και συναναστροφή με επιθετικούς ομηλίκους (Bushman & Huesmann, 2010), (γ) σχολικό περιβάλλον και τρόπος διαχείρισης της τάξης (Roland & Galloway, 2002) και (δ) μέσα μαζικής ενημέρωσης και βιντεοπαιχνίδια που προβάλλουν επιθετικά πρότυπα (Bushman & Huesmann, 2006· Huesmann & Kirwil, 2007).

Κοινωνικογνωστικό μοντέλο πρόληψης της επιθετικότητας

Αρκετοί ερευνητές έχουν διατυπώσει θεωρητικά μοντέλα για την ερμηνευτική προσέγγιση του φαινομένου της επιθετικότητας, λαμβάνοντας υπ' όψη τους παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξή της.

Σημαντικός αριθμός παρεμβάσεων που στοχεύουν στη μείωση της επιθετικότητας σε παιδιά και εφήβους έχει αναπτυχθεί στη βάση των αρχών του κοινωνικογνωστικού μοντέλου πρόληψης. Το εν λόγω μοντέλο προσφέρει ένα συνεκτικό και ολοκληρωμένο θεωρητικό πλαίσιο για την εντοπισμό των παραγόντων που προδιαθέτουν ή ενισχύουν την επιθετική συμπεριφορά, καθώς και για την ερμηνεία δυσλειτουργικών προτύπων συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο του κοινωνικογνωστικού μοντέλου, η αλληλεπίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων με ελλείμματα στην επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών θεωρείται ότι συμβάλλει στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά και εφήβους (Lochman et al., 2020).

Το κοινωνικογνωστικό μοντέλο πρόληψης της επιθετικότητας, βασιζόμενο στο θεωρητικό μοντέλο επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας (Crick & Dodge, 1994), υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα στα παιδιά οφείλεται σε ελλείμματα και γνωστικές στρεβλώσεις κατά τη διαδικασία αποκωδικοποίησης και ερμηνείας της πληροφορίας από το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και στην αναγνώριση των προθέσεων των άλλων, οι οποίες συχνά γίνονται αντιληπτές ως εχθρικές. Επιπλέον, τα επιθετικά παιδιά επιλέγουν επιθετικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων, καθώς θεωρούν ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικοί (Lochman & Dodge, 1994˙ Stromeyer et al., 2020).

Οι κοινωνικογνωστικές παρεμβάσεις είναι ιδιαιτέρως αποτελεσματικές στην πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας, καθώς στοχεύουν σε παράγοντες που αφορούν τόσο στο παιδί, π.χ., κοινωνικογνωστικά ελλείμματα, όσο και στους γονείς, π.χ. ελλιπείς γονεϊκές δεξιότητες (Stromeyer et al., 2020).

Παρεμβάσεις CBT για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας

Η Γνωστική Συμπεριφορική Θεραπεία (CBT) έχει αξιοποιηθεί ως ψυχοκοινωνική μέθοδος για την αντιμετώπιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων σε νεαρά άτομα, όπως η κατάθλιψη, το άγχος και η επιθετικότητα (McLeod et al., 2020). Η CBT εστιάζει στη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ γνωστικών σχημάτων, συναισθημάτων και συμπεριφορών, προωθώντας την αναδόμηση δυσλειτουργικών γνωστικών σχημάτων και την υιοθέτηση κοινωνικά αποδεκτών προτύπων συμπεριφοράς. Παράλληλα, συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων που μειώνουν την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών, όπως η αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και η λήψη προοπτικής του άλλου (Chen et al., 2014˙ Lee & DiGiuseppe, 2018˙ McCloskey, 2019). Μετα-αναλύσεις δείχνουν ότι οι παρεμβάσεις CBT έχουν μεγαλύτερη επίδραση σε μεγαλύτερα παιδιά και εφήβους, ενώ τα μικρότερα παιδιά επωφελούνται περισσότερο από καθαρά συμπεριφορικές παρεμβάσεις.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα επιτυχημένων παρεμβάσεων CBT συνοψίζονται στον Πίνακα 2, ο οποίος παρουσιάζει τα προγράμματα, τις βασικές συνιστώσες τους και τους κύριους στόχους τους.

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά παραδείγματα παρεμβάσεων CBT για την επιθετικότητα σε νέους

Πρόγραμμα	Κύριες συνιστώσες / Στόχοι	Κύριος σκοπός
Anger Coping Program & Coping Power Program (Lochman et al., 2001· Stromeyer et al., 2020)	Διόρθωση γνωστικών στρεβλώσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, ανάληψη προοπτικής του άλλου	Μείωση επιθετικών συμπεριφορών μέσω κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων
Aggression Replacement Training (ART) (Goldstein et al., 1987· Brännström, 2016)	Συμπεριφορική: καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων Συναισθηματική: διαχείριση θυμού Αξιακή: ηθική και λήψη ώριμων αποφάσεων σε ηθικά διλήμματα	Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, διαχείριση θυμού και ενίσχυση ηθικής κρίσης
PATHS & Second Step Program (Greenberg et al., 1998· Frey et al., 2005)	Ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, ενίσχυση ενσυναίσθησης και υπεύθυνης κοινωνικής συμπεριφοράς	Μείωση επιθετικότητας και προώθηση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς

Ψηφιακές ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στην επιστημονική κοινότητα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων CBT που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες, διευρύνοντας σημαντικά το εύρος και τον αριθμό των συμμετεχόντων. Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων μπορεί να άρει ουσιαστικά εμπόδια πρόσβασης, ενώ παράλληλα να προσελκύσει ευρύτερες πληθυσμιακές ομάδες, όπως παιδιά και εφήβους, οι οποίοι συχνά έλκονται από ψηφιακά περιβάλλοντα (Luik et al., 2017· Willard et al., 2024).

Οι συνηθέστερες ψηφιακές παρεμβάσεις CBT περιλαμβάνουν διαδικτυακά προγράμματα και θεραπείες, ψηφιακά παιχνίδια και εφαρμογές εικονικής ή επαυξημένης πραγματικότητας (Reynard et al., 2022). Οι εν λόγω παρεμβάσεις συνήθως χαρακτηρίζονται ως ψηφιακές παρεμβάσεις CBT (dCBT – digital CBT) και διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: (α) Υποστηρικτική dCBT, η οποία λειτουργεί υποστηρικτικά στη θεραπεία, (β) Καθοδηγούμενη dCBT, η οποία περιλαμβάνει χρήση αυτοματοποιημένων προγραμμάτων υπό την καθοδήγηση θεραπευτή και (γ) Πλήρως αυτοματοποιημένη dCBT, η οποία παρέχεται χωρίς την παρουσία θεραπευτή και περιλαμβάνει αυτοματοποιημένα προγράμματα με διαδραστικά στοιχεία και εικονικούς θεραπευτές, προσομοιώνοντας την αλληλεπίδραση του συμμετέχοντα με τον θεραπευτή.

Ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι οι ψηφιακές παρεμβάσεις CBT μπορούν να είναι εξίσου αποτελεσματικές με τις δια ζώσης στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας (Calaboiça et al., 2023). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτή φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών: μέσα από τη συμμετοχή σε παιχνίδια ρόλων, τη χρήση κινούμενων σχεδίων, αλλά και τη διάδραση με εικονικά περιβάλλοντα, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μεταφέρουν γνώσεις και δεξιότητες σε πραγματικές συνθήκες της καθημερινότητάς τους. Ερευνητές καταλήγουν ότι οι ψηφιακές παρεμβάσεις διευκολύνουν όχι μόνο τη διδασκαλία δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, αλλά και την εμπειρική κατανόηση και εσωτερίκευση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών, ηθικών αξιών και στρατηγικών ψυχικής ενδυνάμωσης (Wierzbicki, 2018).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εφαρμογή Quest – Te Whitianga (Christie et al., 2019), η οποία προάγει την ψυχική υγεία των νέων μέσω ψηφιακών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών που καλλιεργούν δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων. Η

εφαρμογή ενσωματώνει τεχνικές θετικής ψυχολογίας και CBT, ενώ τα στοιχεία παιχνιδοποίησης (πόντοι, επιβραβεύσεις, μπάρα προόδου) ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή και τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών, καθιστώντας την εμπειρία περισσότερο προσωπική και βιωματική.

Αντίστοιχα, η υποβοηθούμενη από υπολογιστή παρέμβαση ScouT (Goertz-Dorten et al., 2019) αξιοποιεί βίντεο, χαρακτήρες κινουμένων σχεδίων και παιχνίδια ρόλων, ενισχύοντας τη δυνατότητα των παιδιών να συνδέουν τις ψηφιακές δραστηριότητες με ρεαλιστικές κοινωνικές καταστάσεις. Η βιωματική αυτή διάσταση συνέβαλε ώστε η παρέμβαση να αποδειχθεί εξίσου αποτελεσματική με τις παραδοσιακές μεθόδους, μειώνοντας παράλληλα τον χρόνο παρέμβασης.

Παρομοίως, η υβριδική μορφή του Coping Power Program (Lochman et al., 2017) ανέδειξε ότι το διαδικτυακό, διαδραστικό περιεχόμενο προκάλεσε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα παιδιά, τα οποία όχι μόνο αφομοίωσαν πιο εύκολα τις έννοιες, αλλά και τις μετέτρεψαν σε προσωπικές εμπειρίες μάθησης.

Ως εκ τούτου, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι ψηφιακές παρεμβάσεις δεν αποτελούν απλώς εναλλακτικό μέσο για την CBT, αλλά ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο που συνδέει την καλλιέργεια δεξιοτήτων με την ίδια την εμπειρία των μαθητών. Η βιωματική αυτή διάσταση φαίνεται να ενισχύει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, ιδίως σε τομείς όπως η διαχείριση συγκρούσεων, η συναισθηματική επίγνωση, η ενσυναίσθηση και η αυτορρύθμιση (Esposito et al., 2024). Παρά τα ενθαρρυντικά ευρήματα, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση, προκειμένου να αποσαφηνιστεί όχι μόνο το εύρος των δυνατοτήτων της τεχνολογίας στην ενίσχυση της CBT, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο η ψηφιακή εμπειρία των μαθητών συμβάλλει ουσιαστικά στη βιωματική τους μάθηση (Luik et al., 2017).

Σημασία της αξιολόγησης της εμπειρίας σε ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα

Η αξιολόγηση της υποκειμενικής εμπειρίας των συμμετεχόντων αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη διερεύνηση των μηχανισμών που θεμελιώνουν την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Ενώ τα ποσοτικά εργαλεία, όπως τα ερωτηματολόγια, αποτυπώνουν μετρήσιμες πτυχές των υπό εξέταση μεταβλητών, η ποιοτική καταγραφή των εμπειριών των συμμετεχόντων παρέχει ουσιαστική πληροφορία για τον τρόπο αλληλεπίδρασής τους με το περιεχόμενο και τη δομή της παρέμβασης (Moore et al., 2015).

Ειδικότερα, η αξιολόγηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων σε ψηφιακές ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις είναι ακόμα πιο κρίσιμη, καθώς η αλληλεπίδραση του χρήστη με την τεχνολογία είναι δυνατόν να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Σύμφωνα με τους Feather et al. (2016) η εμπειρία των συμμετεχόντων σε δια ζώσης ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις έχει μελετηθεί εκτενώς. Αντιθέτως, η αξιολόγηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων σε διαδικτυακές ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις παραμένει περιορισμένη, μολονότι η κατανόηση της εμπειρίας τους είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της αλληλεπίδρασής τους με το ψηφιακό περιεχόμενο και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι απαιτούνται ειδικά σχεδιασμένες μέθοδοι αξιολόγησης που να ανταποκρίνονται στη φύση των ψηφιακών περιβαλλόντων.

Οι Harrison Ginsberg et al. (2024) υπογραμμίζουν ότι η κατανόηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων σε ψηφιακές παρεμβάσεις υγείας απαιτεί στοχευμένη χρήση ποιοτικών μεθόδων, καθώς οι ποσοτικές μετρήσεις δεν επαρκούν για να αποτυπώσουν τις πολυδιάστατες και υποκειμενικές όψεις αυτής της εμπειρίας. Παρά τη ραγδαία αύξηση της ποιοτικής έρευνας στον τομέα αυτό, οι συγγραφείς παρατηρούν σημαντικές διαφοροποιήσεις και συχνές ελλείψεις στην εφαρμογή των μεθόδων. Προτείνουν συγκεκριμένες προσεγγίσεις, όπως η θεματική ανάλυση, η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση και η εμπειρικά θεμελιωμένη

θεωρία, και εισάγουν πέντε καθοδηγητικές ερωτήσεις που αφορούν την αποσαφήνιση του ερευνητικού σκοπού, την εννοιολόγηση της εμπειρίας στο πλαίσιο της μελέτης, τον τύπο και την έκταση των δεδομένων που θα συλλεχθούν, το βάθος ανάλυσης που επιδιώκεται και τη σχέση των ευρημάτων με την πρακτική εφαρμογή. Οι ερωτήσεις αυτές λειτουργούν ως εργαλείο κριτικής επιλογής μεθόδων, ενισχύοντας την ακρίβεια και την εγκυρότητα της διερεύνησης της εμπειρίας των χρηστών.

Με βάση τα παραπάνω, η αξιολόγηση της εμπειρίας και η συστηματική καταγραφή των υποκειμενικών βιωμάτων των συμμετεχόντων δεν αποτελούν μόνο μεθοδολογική επιλογή, αλλά και προϋπόθεση για την κατανόηση της αποτελεσματικότητας και της βιωσιμότητας των παρεμβάσεων. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η διερεύνηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων κρίνεται καθοριστική για την αποτίμηση της εφαρμογής του προγράμματος "Κάνε τη διαφορά", καθώς παρέχει πολύτιμη γνώση για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες και τα ψηφιακά εργαλεία του. Η κατανόηση αυτών των εμπειριών ενισχύει την επίτευξη του βασικού στόχου της μελέτης, δηλαδή την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της προσαρμοστικότητας του προγράμματος στο σχολικό περιβάλλον.

Η παρούσα έρευνα

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την υποκειμενική εμπειρία μαθητών Ε' και Στ' τάξης δημοτικού που συμμετείχαν στην ψηφιακή ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση "Κάνε τη διαφορά", ένα καινοτόμο πρόγραμμα πρόληψης και διαχείρισης της επιθετικότητας, σχεδιασμένο για μαθητές προεφηβικής ηλικίας.

Μέσα από τη διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας, παρατηρείται ότι, παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον για υλοποίηση νέων ψηφιακών ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων για νέους, απουσιάζει η συστηματική διερεύνηση της βιωματικής διάστασης τους μέσα από την οπτική των ίδιων των μαθητών. Ως εκ τούτου περιορίζεται η ολόπλευρη κατανόηση της αποτελεσματικότητάς τους, καθώς και των μηχανισμών που ενισχύουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή τους στην πράξη.

Εντοπίζοντας το συγκεκριμένο ερευνητικό κενό, η παρούσα μελέτη επιδιώκει: (α) να καταγράψει και να αναλύσει πώς οι μαθητές περιγράφουν την εμπειρία συμμετοχής τους, (β) να εντοπίσει ποια στοιχεία του προγράμματος αξιολογούνται ως πιο ουσιαστικά ή ενδιαφέροντα, (γ) να διερευνήσει τις δυσκολίες που αναδύθηκαν κατά την εφαρμογή και (δ) να εξετάσει τις αντιληπτές αλλαγές στη σκέψη και τη συμπεριφορά τους αναφορικά με την επιθετικότητα.

Ειδικότερα, η έρευνα απαντά στα εξής ερωτήματα:

(Ε1) Πώς περιγράφουν οι μαθητές την εμπειρία τους από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα "Κάνε τη διαφορά";

(Ε2) Ποιες πτυχές του ψηφιακού προγράμματος αξιολογούν οι μαθητές ως πιο ελκυστικές από άποψη ενδιαφέροντος, χρησιμότητας ή σημαντικότητας;

(Ε3) Ποιες πτυχές του ψηφιακού προγράμματος ήταν λιγότερο ελκυστικές και ποιες δυσκολίες ή προκλήσεις αντιμετώπισαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα;

(Ε4) Ποια επίδραση διαπιστώνουν οι μαθητές ότι είχε το πρόγραμμα στη συμπεριφορά ή στις σκέψεις τους αναφορικά με την επιθετικότητα;

Μέθοδος

Σχεδιασμός μελέτης

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε ποιοτική, διερευνητική προσέγγιση στοχεύοντας στην κατανόηση της υποκειμενικής εμπειρίας μαθητών που συμμετείχαν στο ψηφιακό ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα "Κάνε τη διαφορά". Η ποιοτική αξιολόγηση με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου επελέγη ως η καταλληλότερη μέθοδος, καθώς παρέχει τη δυνατότητα οι συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα απόψεις, συναισθήματα και βιώματα από το πρόγραμμα, αποκαλύπτοντας πιθανώς πτυχές της εμπειρίας που δεν είναι δυνατόν να αποτυπωθούν μέσω τυποποιημένων εργαλείων μέτρησης (Creswell, 2007).

Δείγμα

Το δείγμα αποτελείται από 92 μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Ηπείρου ηλικίας μεταξύ 10 και 12 ετών (*M.O.* = 11.09, *T.A.* = 0.7), εκ των οποίων οι 62 είναι κορίτσια (67%) και οι 30 αγόρια (33%). Η έρευνα διεξήχθη κατόπιν έγκρισης της Επιτροπής Δεοντολογίας και Έρευνας και απόφασης της Συνέλευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, καθώς και κατόπιν χορήγησης άδειας από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με βάση την προθυμία τους να υλοποιήσουν το πρόγραμμα, ενώ η συμμετοχή των μαθητών πραγματοποιήθηκε ύστερα από την έγγραφη συναίνεση των γονέων τους και την προφορική συναίνεση των ίδιων.

Σχεδιασμός της παρέμβασης

Η παρέμβαση "Κάνε τη διαφορά" αποτελεί ένα καινοτόμο, διαδικτυακό, ασύγχρονο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα 13 συνεδριών, το οποίο σχεδιάστηκε στο Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Έρευνας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από τους συγγραφείς της παρούσας εργασίας (Krommydas & Brouzos, in press).

Στόχος του προγράμματος είναι η πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, μέσα από την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Η υλοποίηση γίνεται αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή ή υπολογιστή τύπου ταμπλέτας, ατομικά, σε ψηφιακή πλατφόρμα ειδικά σχεδιασμένη για το πρόγραμμα. Το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον, κυρίως σε χώρους όπως τα εργαστήρια Πληροφορικής. Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί, αφού επιμορφωθούν αναφορικά με τη δομή και το περιεχόμενο της παρέμβασης, αναλαμβάνουν εποπτικό ρόλο, διασφαλίζοντας την ομαλή εφαρμογή του προγράμματος και παρέχοντας τεχνική υποστήριξη όπου απαιτείται.

Κάθε συνεδρία περιλαμβάνει ένα σύνολο ψηφιακών δραστηριοτήτων που συνδέονται άμεσα με τη θεματική της, αξιοποιώντας τις αρχές της CBT και τεχνικές που αντλούνται από τη θετική ψυχολογία. Στην αρχή κάθε συνεδρίας, οι μαθητές αλληλεπιδρούν με πολυμεσικά διαδραστικά βίντεο, στα οποία παρουσιάζονται οι κεντρικές έννοιες της κάθε ενότητας με ελκυστικό τρόπο. Η διαδραστικότητα των βίντεο επιτρέπει στους μαθητές να ρυθμίζουν τη ροή τους σύμφωνα με τον δικό τους ρυθμό, ενώ ενσωματώνονται ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου, με αντίστοιχη επιβράβευση. Επιπλέον, οι μαθητές καλούνται να υλοποιήσουν δραστηριότητες κλειστού τύπου, π.χ., κουίζ, αντιστοιχίσεις, σωστό–λάθος, σταυρόλεξα, λαμβάνοντας άμεση αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση, καθώς και δραστηριότητες ανοιχτού τύπου, που συχνά πραγματοποιούνται μέσω του Canva for Education και αποστέλλονται στον διαχειριστή της πλατφόρμας. Για τις εργασίες ανοιχτού τύπου, οι μαθητές λαμβάνουν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση και ενθαρρυντικά σχόλια,

ενώ η πλατφόρμα παρέχει και αυτοματοποιημένες επιβραβεύσεις, ανάλογα με την πρόοδό τους.

Οι θεματικές ενότητες του προγράμματος στοχεύουν στην αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, τη διαχείριση του θυμού, την ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, τη διαχείριση φιλικών και διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και την επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον, ειδικές ενότητες εστιάζουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, την καλλιέργεια θετικής αυτοεικόνας, της ευγνωμοσύνης, της ενσυνειδητότητας και της ευζωίας, συμβάλλοντας στη συνολική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Κρομμύδας & Μπρούζος, υπό έκδοση).

Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε διάστημα έξι (6) συνεχόμενων εβδομάδων, με δύο προγραμματισμένες διαδικτυακές, ασύγχρονες συνεδρίες ανά εβδομάδα, διάρκειας μίας διδακτικής ώρας η καθεμία, ώστε να εξασφαλίζεται η σταδιακή αφομοίωση των εννοιών και η συστηματική καλλιέργεια των στοχευμένων δεξιοτήτων.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ως κύρια εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες επιτρέπουν τον αναστοχασμό και την ελεύθερη έκφραση των μαθητών. Συγκεκριμένα, ολοκληρώνοντας την τελευταία συνεδρία, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στις εξής τρεις ερωτήσεις: (α) Τι σου άρεσε περισσότερο από το πρόγραμμα; (β) Τι σου άρεσε λιγότερο; και (γ) Τι έμαθες από αυτό το πρόγραμμα; Επιπλέον, ζητήθηκε από τους μαθητές να αποτυπώσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους σχετικά με το πρόγραμμα μέσα από δημιουργικό υλικό υπό μορφή κολάζ. Ο συνδυασμός γραπτής έκφρασης και οπτικού υλικού συνέβαλε στην πολυδιάστατη καταγραφή της μαθητικής εμπειρίας, ενισχύοντας την πληρέστερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, η αξιοποίηση των κολάζ των μαθητών λειτουργεί συμπληρωματικά προς τις απαντήσεις ανοιχτού τύπου, αποτυπώνει πτυχές της εμπειρίας που δεν αποδίδονται εύκολα με λόγια και συμβάλλει σε πληρέστερη κατανόηση. Η συνδυαστική χρήση λεκτικού και οπτικού υλικού ενισχύει την εγκυρότητα μέσω σύγκλισης πληροφοριών από διαφορετικές πηγές και υποστηρίζει την τριγωνοποίηση των ευρημάτων. Επιπλέον, στο πλαίσιο ψηφιακής παρέμβασης, τα κολάζ λειτουργούν ως οπτικό τεκμήριο της ψηφιακής εμπειρίας και συμβάλλουν στην αξιολόγηση στοιχείων σχεδιασμού, ενισχύοντας την εγκυρότητα μέσω σύγκλισης λεκτικών και οπτικών πηγών (Culshaw, 2019˙ Rose, 2001).

Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων διενεργήθηκε θεματική ανάλυση λεκτικών απαντήσεων (Braun & Clarke, 2006) και οπτική θεματική ανάλυση των κολάζ (Rose, 2016), προκειμένου να είναι δυνατή η τριγωνοποίηση των ευρημάτων.

Η θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006) ακολούθησε τα εξής στάδια: (α) εξοικείωση με τα δεδομένα, (β) δημιουργία αρχικών κωδικών, (γ) αναζήτηση θεμάτων, (δ) αναθεώρηση θεμάτων, (ε) οριστικοποίηση και ονομασία θεμάτων, και (στ) συγγραφή της αναφοράς (Πίνακας 3). Η ανάλυση υιοθέτησε επαγωγική προσέγγιση, με τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα (Ε1–Ε4) να λειτουργούν ως αρχικός οδηγός για την ομαδοποίηση των δεδομένων σε βασικές θεματικές ενότητες, εντός των οποίων εντοπίστηκαν και αναπτύχθηκαν πιο εξειδικευμένοι κώδικες και υποθέματα.

Οι απαντήσεις στις τρεις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου («Τι σου άρεσε περισσότερο;», «Τι σου άρεσε λιγότερο», «Τι έμαθα από αυτό το πρόγραμμα;») κωδικοποιήθηκαν ανεξάρτητα από τους συγγραφείς της παρούσας εργασίας και συζητήθηκαν όσες διαφορές προέκυψαν έως ότου επιτευχθεί συναίνεση.

Πίνακας 3. Στάδια θεματικής ανάλυσης

Στάδιο	Περιγραφή	Εφαρμογή στην παρούσα μελέτη
(α) Εξοικείωση με τα δεδομένα	Επαναλαμβανόμενη ανάγνωση/παρατήρηση των δεδομένων και καταγραφή αρχικών παρατηρήσεων και μοτίβων.	Πολλαπλές αναγνώσεις των απαντήσεων ανοιχτού τύπου και καταγραφή πρώτων παρατηρήσεων και κυρίαρχων στοιχείων.
(β) Δημιουργία αρχικών κωδικών	Συστηματική επισήμανση σημαντικών χαρακτηριστικών σε όλο το σύνολο δεδομένων.	Κωδικοποίηση λέξεων-κλειδιών/φράσεων σχετικών με την εμπειρία από το πρόγραμμα.
(γ) Αναζήτηση θεμάτων	Ομαδοποίηση κωδίκων σε υποθέματα και θέματα.	Συγκέντρωση κωδικών με κοινό περιεχόμενο σε κατηγορίες εντός των θεματικών ενοτήτων που ορίστηκαν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων.
(δ) Αναθεώρηση θεμάτων	Έλεγχος συνοχής εντός θέματος και διάκρισης μεταξύ θεμάτων και αναδιάρθρωση όπου χρειαζόταν.	Έλεγχος τεκμηρίωσης κάθε θέματος και αναπροσαρμογή ή συγχώνευση όπου υπήρχε επικάλυψη.
(ε) Οριστικοποίηση & ονομασία θεμάτων	Καθορισμός της ουσίας κάθε θέματος και σύντομες, ακριβείς ονομασίες.	Διατύπωση σαφών ορισμών και επιλογή περιγραφικών ονομασιών που αποδίδουν το περιεχόμενο.
(στ) Συγγραφή της αναφοράς	Σύνθεση της αναφοράς με ενδεικτικά αποσπάσματα και σύνδεση με τη βιβλιογραφία.	Παρουσίαση θεμάτων με παραθέματα μαθητών και σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο.

Για την ανάλυση των κολάζ εφαρμόστηκε θεματική ανάλυση οπτικών εικόνων, η οποία επικεντρώθηκε στην αναγνώριση επαναλαμβανόμενων μοτίβων σε οπτικά στοιχεία, όπως εικόνες, χρώματα, σύμβολα και λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και στην καταγραφή της συχνότητας (Rose, 2001). Τα κολάζ επιλέχθηκαν ως κατάλληλη πηγή υλικού για την πραγματοποίηση της οπτικής θεματικής ανάλυσης, καθώς σχετίζονται άμεσα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας. Ακολουθήθηκαν τα εξής τέσσερα (04) στάδια που παρουσιάζονται και στον Πίνακα 4: (α) Στάδιο εξοικείωσης: επαναλαμβανόμενη παρατήρηση με σημείωση αρχικών εντυπώσεων και κυρίαρχων στοιχείων, (β) Αρχική κωδικοποίηση: εντοπισμός και καταγραφή οπτικών μοτίβων (π.χ. χρήση ζεστών/ψυχρών χρωμάτων, σύμβολα καρδιάς ή μη-βίας, λέξεις-κλειδιά), (γ) Ομαδοποίηση σε οπτικά θέματα: συγκέντρωση επαναλαμβανόμενων μοτίβων σε κατηγορίες που αποτυπώνουν έννοιες σχετικές με το πρόγραμμα (π.χ. φιλία, θετικά συναισθήματα, αποφυγή βίας). (δ) Ερμηνεία: σύνδεση των οπτικών θεμάτων με τις λεκτικές αναφορές των μαθητών για την εμπειρία τους, επιτρέποντας τριγωνοποίηση των ευρημάτων και εμβάθυνση στην κατανόηση της επίδρασης του προγράμματος.

Πίνακας 4. Στάδια οπτικής θεματικής ανάλυσης

Στάδιο	Περιγραφή	Εφαρμογή στην παρούσα μελέτη
(α) Εξοικείωση	Επαναλαμβανόμενη παρατήρηση του υλικού και καταγραφή αρχικών παρατηρήσεων και κυρίαρχων στοιχείων.	Επαναλαμβανόμενη παρατήρηση των κολάζ και καταγραφή αρχικών παρατηρήσεων και βασικών μοτίβων.
(β) Αρχική κωδικοποίηση	Εντοπισμός και καταγραφή οπτικών μοτίβων.	Καταγραφή μοτίβων όπως χρήση ζεστών ή ψυχρών χρωμάτων, σύμβολα (π.χ. καρδιές, μη-βία), και λέξεις ή φράσεις-κλειδιά.

(γ) Ομαδοποίηση σε οπτικά θέματα	Καταμερισμός επαναλαμβανόμενων μοτίβων σε κατηγορίες που αποτυπώνουν συναφείς έννοιες.	Ομαδοποίηση σε κατηγορίες όπως «φιλία», «θετικά συναισθήματα», «αποφυγή βίας».
(δ) Ερμηνεία	Σύνδεση των οπτικών θεμάτων με τις λεκτικές αναφορές για εμβάθυνση και τριγωνοποίηση ευρημάτων.	Συσχέτιση θεμάτων από τα κολάζ με τις απαντήσεις ανοιχτού τύπου των μαθητών για ενίσχυση της τριγωνοποίησης.

Αποτελέσματα

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω ερωτήσεων ανοικτού τύπου και δημιουργικού υλικού (κολάζ).

Η ανάλυση οργανώνεται σύμφωνα με τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάζοντας τις κύριες θεματικές και υποθεματικές κατηγορίες που αναδύθηκαν, συνοδευόμενες από συχνότητες και ποσοστά εμφάνισης, καθώς και ενδεικτικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των μαθητών. Επιπλέον, τα οπτικά δεδομένα αναλύονται βάσει των θεμάτων που εντοπίστηκαν στα κολάζ των μαθητών, παρέχοντας πρόσθετη διάσταση στην κατανόηση της εμπειρίας των μαθητών που συμμετείχαν στην παρέμβαση.

Εμπειρία των μαθητών από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα

Από τη θεματική ανάλυση των γραπτών απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την εμπειρία τους από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα "Κάνε τη διαφορά" (1ο ερευνητικό ερώτημα) προέκυψαν τέσσερα κύρια θέματα: η αναγνώριση της εκπαιδευτικής του αξίας αναφορικά με την ανάπτυξη κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων, η αντίληψη της εμπειρίας ως ευχάριστης και διασκεδαστικής, η συμβολή του στην ενίσχυση της συναισθηματικής ενδυνάμωσης και αυτοαποδοχής, καθώς και η συμβολή του στην καλλιέργεια της ενσυναίθησης. Στον Πίνακα 5 παρατίθενται οι συχνότητες και τα ποσοστά εμφάνισης κάθε θέματος, καθώς και ενδεικτικά αυτούσια αποσπάσματα από τις απαντήσεις των μαθητών.

Πίνακας 5. Θεματική ανάλυση απαντήσεων μαθητών σχετικά με την εμπειρία τους από το πρόγραμμα "Κάνε τη διαφορά"

Α/Α	Θέμα	*N*	%	Ενδεικτικά αποσπάσματα
1	Εκπαιδευτική αξία	92	100.0	«μπόρεσα να μάθω πράγματα που δεν ήξερα» «από αυτό το πρόγραμμα έμαθα πώς πρέπει να συμπεριφέρομαι», «έμαθα να λύνω προβλήματα», «έμαθα να ακούω τους άλλους», «έμαθα και κάτι πολύ σημαντικό…τι είναι οι αληθινοί φίλοι».
2	Συναισθηματική ενδυνάμωση, αυτοαποδοχή	15	16.3	«έμαθα να αγαπάω περισσότερο τον εαυτό μου … να αποδέχομαι τον εαυτό μου έτσι όπως είμαι», «έμαθα να μην κρατάω όλα μέσα μου», «έμαθα να είμαι ευγενική με τον εαυτό μου».
3	Καλλιέργεια ενσυναίσθησης	14	15.2	«έμαθα να αναγνωρίζω τι αισθάνονται οι άλλοι», «έμαθα να νιώθω τους άλλους».

4	Ευχάριστη εμπειρία, Διασκεδαστικό περιεχόμενο	12	13	«ήταν διασκεδαστικό», «είναι το καλύτερο πρόγραμμα του κόσμου!», «όλα ήταν υπέροχα! Ήταν το καλύτερο πρόγραμμα-ταξίδι που έχω κάνει ποτέ.».

Πτυχές του προγράμματος που ήταν πιο ελκυστικές, ενδιαφέρουσες και χρήσιμες στους μαθητές

Ο Πίνακας 6 συνοψίζει τις θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξετάζει ποιες πτυχές του ψηφιακού προγράμματος θεωρήθηκαν από τους μαθητές ως οι πιο ενδιαφέρουσες, χρήσιμες ή ουσιαστικές. Τα αποτελέσματα δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στις ψηφιακές δραστηριότητες (quiz, παιχνίδια, σταυρόλεξα), στα διαδραστικά βίντεο, ενώ ακολουθούν η καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων, η συναισθηματική αγωγή, οι δημιουργικές δραστηριότητες, όπως τα κολάζ, και τέλος τα ερωτηματολόγια. Τα ενδεικτικά αποσπάσματα φωτίζουν τις προσωπικές προτιμήσεις και τα κίνητρα συμμετοχής των μαθητών.

Πίνακας 6. Θεματική ανάλυση απαντήσεων μαθητών σχετικά με τις ελκυστικές πτυχές του προγράμματος "Κάνε τη διαφορά"

Α/Α	**Θέμα**	***N***	**%**	**Ενδεικτικά αποσπάσματα**
1	Ψηφιακές δραστηριότητες, Κουίζ, Παιχνίδια	36	39.1	«τα κουίζ/παιχνίδια», «τα σταυρόλεξα», «τα κρυπτόλεξα (παρόλο που δεν μπορούσα να βρω τις λέξεις εύκολα...)».
2	Βίντεο	29	31.5	«Μου άρεσαν τα βίντεο».
3	Καλλιέργεια δεξιοτήτων	22	23.9	«Μου άρεσε όταν λύναμε προβλήματα των άλλων». «Μου άρεσε που έμαθα να ελέγχω τη δειλία μου με τις φίλες μου και να βρίσκω λύσεις στα προβλήματα», «να ελέγχω τα συναισθήματα», «που έμαθα να αντιμετωπίζω σωστά έναν τσακωμό», «που έμαθα πώς να αντιμετωπίζω τους φόβους μου… το άγχος», «ότι συμπεριφέρομαι καλύτερα έξω».
4	Δημιουργικές δραστηριότητες, κολάζ, Canva	14	15.2	«Μου άρεσαν τα κολάζ», «Canva».
5	Ερωτήσεις, ερωτηματολόγια	7	7.6	«Μου άρεσαν περισσότερο οι ερωτήσεις που έκανε».

Προκλήσεις, δυσκολίες και πτυχές του προγράμματος που ήταν λιγότερο ελκυστικές

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι δυσκολίες ή προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι μαθητές (N = 92) κατά τη διάρκεια του προγράμματος, όπως αυτές καταγράφηκαν στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις κύριες θεματικές, που κυμαίνονται από τη δυσκολία σε συγκεκριμένες ασκήσεις έως την απώλεια διδακτικού χρόνου. Ενδεικτικά

αποσπάσματα παρουσιάζονται για κάθε κατηγορία, προσφέροντας ποιοτικό βάθος στην κατανόηση των ποσοτικών δεδομένων.

Πίνακας 7. Θεματική ανάλυση απαντήσεων μαθητών σχετικά με τις λιγότερο ελκυστικές πτυχές του προγράμματος "Κάνε τη διαφορά"

Α/Α	Θέμα	*N*	%	Ενδεικτικά αποσπάσματα
1	Παράπονα για βίντεο	14	15.2	«είχε πολλά βίντεο», «τα βίντεο ήταν πολύ αργά».
2	Δύσκολες ασκήσεις, πολύ γράψιμο	12	13	«οι ασκήσεις που έπρεπε να γράψουμε…», «οι εργασίες με πολύ γράψιμο», «που έπρεπε να γράψουμε πολλή ώρα», «οι δύσκολες δραστηριότητες».
3	Μεγάλη διάρκεια, πλήθος δραστηριοτήτων	6	6.5	«ότι κρατάει πολλή ώρα», «επειδή ήταν πολλά», «οι πολλές ασκήσεις».
4	Απώλεια διδακτικού χρόνου	5	5.4	«γιατί χάνω λίγο μάθημα».

Επίδραση του προγράμματος αναφορικά με την επιθετικότητα

Ο Πίνακας 8 αποτυπώνει τα ευρήματα του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος, που εξετάζει την επίδραση που διαπίστωσαν οι μαθητές ότι είχε το πρόγραμμα στη συμπεριφορά ή στις σκέψεις τους σχετικά με την επιθετικότητα, ύστερα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Οι απαντήσεις αποκάλυψαν θετικές μετατοπίσεις, όπως βελτίωση της συμπεριφοράς, ενίσχυση της ενσυναίσθησης και δεξιοτήτων φιλίας, καλλιέργεια συναισθηματικών γνωστικών δεξιοτήτων και διαχείρισης του θυμού, ενδυνάμωση του σεβασμού, της ευγένειας και ευγνωμοσύνης, υιοθέτηση μη βίαιων τρόπων επίλυσης συγκρούσεων και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού.

Πίνακας 8. Θεματική ανάλυση απαντήσεων μαθητών σχετικά με την επίδραση του προγράμματος "Κάνε τη διαφορά"

Α/Α	Θέμα	*N*	%	Ενδεικτικά αποσπάσματα
1	Βελτίωση συμπεριφοράς	33	35.9	«Να συμπεριφέρομαι καλύτερα στους άλλους», «να συμπεριφέρομαι όμορφα»
2	Ενσυναίσθηση, δεξιότητες φιλίας, παροχή βοήθειας σε άλλους	25	27.2	«Να βοηθάω τους άλλους», «πώς να είμαι καλύτερη φίλη», «να κάνω νέες φιλίες χωρίς να έχω άγχος αν με απορρίψουν», «να μπορώ να νιώθω αν θυμώνουν οι φίλοι μου».
3	Συναισθηματικές/γνωστικές δεξιότητες	21	22.8	«Έμαθα να ξεχωρίζω και να ελέγχω τα συναισθήματά μου», «να διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου», «έμαθα να κάνω θετικές σκέψεις», «να πιστεύω στα δυνατά μου σημεία».

4	Σεβασμός, ευγνωμοσύνη, ευγένεια προς τον εαυτό και τους άλλους	19	20.7	«Να είμαι ευγενική με τον εαυτό μου», «να σέβομαι τους άλλους», «να νιώθω ευγνωμοσύνη για όσα έχω καταφέρει»
5	Διαχείριση θυμού, αυτοσυγκράτηση	18	19.6	«Έμαθα να συγκρατώ τον θυμό μου», «να μην νευριάζω εύκολα».
6	Επίλυση συγκρούσεων/προβλημάτων	10	10.9	«Όταν είμαστε τσακωμένοι με κάποιον να μη χτυπάμε, να μιλάμε», «να λύνω ήρεμα τα προβλήματά μου», «Έμαθα να λύνω τα προβλήματά μου και να καταλαβαίνω τους ανθρώπους γύρω μου», «Πώς να αντιμετωπίζω έναν καβγά»
7	Αντιμετώπιση εκφοβισμού, αντίδραση στο bullying	9	9.8	«Έμαθα πώς να αντιμετωπίζω το bullying», «ότι δεν πρέπει να κοροϊδεύουμε κανέναν γιατί δεν ξέρουμε τι νιώθει».

Οπτική θεματική ανάλυση (κολάζ)

Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει την ανάλυση των περιγραφών των κολάζ που δημιούργησαν οι μαθητές στο πλαίσιο του προγράμματος, με στόχο να απεικονίσουν οπτικά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Η θεματική κωδικοποίηση ανέδειξε έξι κύρια οπτικά μοτίβα, όπως η χρήση ζεστών ή ψυχρών χρωμάτων, οι καρδιές και οι φιγούρες που αγκαλιάζονται, οι λέξεις-κλειδιά (π.χ., «Thank you», «Joy»), οι σκηνές επίλυσης συγκρούσεων και τα σύμβολα μη βίας. Στον πίνακα παρατίθενται οι συχνότητες εμφάνισης των μοτίβων και αντιπροσωπευτικές περιγραφές τους.

Πίνακας 9. Οπτική θεματική ανάλυση κολάζ μαθητών αναφορικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματα από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα "Κάνε τη διαφορά"

Α/Α	**Θέμα**	***N***	**%**	**Ενδεικτικές περιγραφές οπτικών μοτίβων**
1	Χρήση ζεστών χρωμάτων (χαρά, ενέργεια)	21	22.8	«χαρούμενοι ήλιοι», «πορτοκαλί και κόκκινα λουλούδια», «χαρούμενοι άνθρωποι στο ηλιοβασίλεμα».
2	Καρδιές, φιγούρες που αγκαλιάζουν	18	19.6	«Καρδιές», «Δύο παιδιά που αγκαλιάζονται και χαμογελάνε».
3	Λέξεις-κλειδιά	15	16.3	«smile», «Be brave», «JOY», «Thank you», «Nice», «τα πας περίφημα», «FUN», «I can help», «ΜΗΝ ΚΟΡΟΪΔΕΥΕΤΕ ΚΑΝΕΝΑΝ!».
4	Χρήση ψυχρών χρωμάτων (ηρεμία)	14	15.2	«γαλάζιος ουρανός», «γαλήνια φυσικά τοπία».
5	Σκηνές επίλυσης συγκρούσεων	11	12	«Δύο παιδιά που δίνουν το χέρι και συμφιλιώνονται», «Ένα παιδί ζητά συγγνώμη που έσπασε το παιχνίδι του φίλου του».
6	Σύμβολα μη-βίας	9	9.8	«STOP bullying», «Περιστέρι και σήμα ειρήνης».

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη εξέτασε την υποκειμενική εμπειρία μαθητών Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού που συμμετείχαν στην ψηφιακή ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση "Κάνε τη διαφορά", ένα καινοτόμο πρόγραμμα πρόληψης και αντιμετώπισης της επιθετικότητας, σχεδιασμένο για μαθητές προεφηβικής ηλικίας. Η θεματική ανάλυση των γραπτών απαντήσεων και του δημιουργικού υλικού (κολάζ) των μαθητών, αναφορικά με την εμπειρία τους από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα, παρείχε πολύπλευρη κατανόηση των βιωμάτων και των αποτελεσμάτων που απορρέουν από τη συμμετοχή τους.

Εμπειρία από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα

Οι μαθητές περιέγραψαν την εμπειρία τους ως θετική, πλούσια σε μαθησιακά οφέλη και συναισθηματικά ενδυναμωτική. Η καθολική αναγνώριση της εκπαιδευτικής αξίας εναρμονίζεται με προηγούμενες μελέτες που αναδεικνύουν τη συμβολή ψηφιακών παρεμβάσεων στην ενίσχυση κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων όπως η ενεργητική ακρόαση, η συνεργατικότητα και η επίλυση προβλημάτων (Wierzbicki, 2018). Η ενίσχυση της αυτοαποδοχής και της ενσυναίσθησης που περιέγραψαν οι μαθητές συνδέεται με το κοινωνικογνωστικό μοντέλο πρόληψης επιθετικότητας (Crick & Dodge, 1994) και με ευρήματα που δείχνουν ότι η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων λειτουργεί αποτρεπτικά σε βίαιες συμπεριφορές (Stromeyer et al., 2020).

Η οπτική θεματική ανάλυση των κολάζ συνάδει με τα ευρήματα της θεματικής ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων, καθώς και οι δύο μεθοδολογίες αναδεικνύουν παρόμοια μοτίβα και νοήματα. Τα οπτικά στοιχεία που επιλέχθηκαν από τους συμμετέχοντες αντικατοπτρίζουν τις έννοιες και τα συναισθήματα που εκφράστηκαν γραπτά, επιβεβαιώνοντας ότι οι γνωστικές και συναισθηματικές αντιλήψεις που κατέγραψαν οι μαθητές στα κείμενα τους ενσωματώνονται και στις οπτικές τους αναπαραστάσεις. Η σύγκλιση αυτή ενισχύει την εγκυρότητα των ευρημάτων και δείχνει ότι οι βασικές θεματικές του προγράμματος έχουν τόσο γνωστική όσο και συναισθηματική απήχηση.

Τα οπτικά δεδομένα, όπως τα κολάζ, δεν λειτουργούν μόνο επιβεβαιωτικά αλλά αποδίδουν άρρητες, βιωματικές διαστάσεις της χρήσης ψηφιακών περιβαλλόντων και προσφέρουν ενδείξεις για εμπλοκή και χρηστικότητα που συχνά δεν αναδύονται επαρκώς στις λεκτικές απαντήσεις (Butler-Kisber & Poldma, 2010˙ Culshaw, 2019). Η συνδυαστική κειμενική–οπτική θεματική ανάλυση έχει προταθεί ειδικά για συνεκτική ανάλυση μικτών δεδομένων, ενισχύοντας τη διαφάνεια και την τριγωνοποίηση (Rose, 2016˙ Trombeta & Cox, 2022). Παρεμβάσεις που αξιοποίησαν ψηφιακά φωτοκολάζ και ερεθίσματα εικόνων τεκμηριώνουν ότι οι οπτικές μέθοδοι εμπλουτίζουν την αξιολόγηση, φωτίζοντας εμπειρίες χρήσης και σημεία βελτίωσης του σχεδιασμού (Craig et al., 2020, 2021˙ Keisari et al., 2021, 2022).

Ελκυστικές πτυχές του προγράμματος

Η προτίμηση των μαθητών σε διαδραστικές ψηφιακές δραστηριότητες (κουίζ, παιχνίδια, σταυρόλεξα) και βίντεο επιβεβαιώνει τον σημαντικό ρόλο της τεχνολογίας και της παιχνιδοποίησης στην τόνωση της συμμετοχής, της ενεργητικής μάθησης και του κινήτρου (Christie et al., 2019˙ Goertz-Dorten, 2019). Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων όχι μόνο καθιστά τη μάθηση πιο ελκυστική, αλλά υποστηρίζει και την εξατομίκευση της εκπαιδευτικής εμπειρίας, προσαρμόζοντας τις δραστηριότητες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία, η διαδραστικότητα και τα πολυμέσα ενισχύουν την εμπλοκή των μαθητών. Αντίστοιχα, η προτίμηση σε σύντομα βίντεο ευθυγραμμίζεται με ευρήματα που υποστηρίζουν την τμηματοποίησή τους και την εφαρμογή κατάλληλου ρυθμού ομιλίας σε αυτά. (Craig et al., 2020, 2021˙ Guo et al., 2014˙ Keisari et al.,

2021, 2022). Παράλληλα, η θετική αποτίμηση των δημιουργικών δραστηριοτήτων, όπως τα κολάζ και η χρήση του Canva, υπογραμμίζει τη δύναμη των καλλιτεχνικών εκφράσεων στην ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, επιτρέποντας στους μαθητές να αποτυπώσουν συναισθήματα, στάσεις και εσωτερικές εμπειρίες με μη λεκτικό τρόπο (Harrison, 2022). Τα κολάζ, ειδικότερα, παρέχουν μια πλατφόρμα για μεταφορική και συμβολική έκφραση, αναδεικνύοντας σκέψεις και συναισθηματικές αποχρώσεις που δεν μπορούν να εκφραστούν αποκλειστικά με λόγια, ενισχύοντας την αυτογνωσία και την ενσυναίσθηση (Culshaw, 2019). Συνολικά, η συνδυαστική χρήση ψηφιακών και δημιουργικών δραστηριοτήτων φαίνεται να προάγει τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών, δημιουργώντας ένα πλούσιο και πολυδιάστατο μαθησιακό περιβάλλον.

Λιγότερο ελκυστικές πτυχές και δυσκολίες

Παρά τη συνολικά θετική εμπειρία, ορισμένοι μαθητές ανέφεραν ως προκλήσεις τη μεγάλη διάρκεια ή τον μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων, τον όγκο των βίντεο και τις δραστηριότητες που απαιτούσαν εκτενές γράψιμο. Παρόμοια ευρήματα έχουν καταγραφεί και σε άλλες μελέτες, οι οποίες υπογραμμίζουν ότι η υπερβολική πυκνότητα δραστηριοτήτων και οι εκτεταμένες γραπτές εργασίες μπορούν να αυξήσουν την αντιληπτή γνωστική υπερφόρτωση και τη νοητική κόπωση, ιδιαίτερα σε διαδικτυακά περιβάλλοντα (Gillett-Swan, 2023). Σχετικά με τη χρήση βίντεο, έχει διαπιστωθεί ότι η μάθηση και η εμπλοκή μειώνονται όταν η διάρκεια ξεπερνά λίγα λεπτά, όταν δεν υπάρχει τμηματοποίηση του περιεχομένου ή όταν δεν ενσωματώνονται στοιχεία ενεργής συμμετοχής. Επιπλέον, οι μαθητές τείνουν να προτιμούν βίντεο στα οποία ο ομιλητής έχει πιο γρήγορο ρυθμό ομιλίας, γεγονός που ενισχύει την προσοχή και τη συγκέντρωση (Guo et al., 2014). Εξάγεται το συμπέρασμα ότι κατά τον σχεδιασμό ψηφιακών παρεμβάσεων είναι κρίσιμο να διασφαλίζεται η ισορροπία περιεχομένου και μορφής, προκειμένου να διατηρείται η ενεργός συμμετοχή και να μειώνεται η γνωστική κόπωση των μαθητών. Σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία, ο υπερβολικός χρόνος προβολής και ο υψηλός γραπτός φόρτος συνδέονται με γνωστική κόπωση και μειωμένη διατήρηση προσοχής. Ως εκ τούτου, ενδείκνυται η τμηματοποίηση και ο κατάλληλος ρυθμός των βίντεο, η εξισορρόπηση του φόρτου γραπτών δραστηριοτήτων και η ενίσχυση της διαδραστικότητας, σε ευθυγράμμιση με τις προτιμήσεις των μαθητών (Craig et al., 2020˙ Guo et al., 2014).

Επίδραση στη συμπεριφορά και στις σκέψεις για την επιθετικότητα

Οι μαθητές ανέφεραν θετικές μεταβολές στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως αύξηση της ενσυναίσθησης, καλύτερη διαχείριση θυμού και υιοθέτηση μη βίαιων στρατηγικών επίλυσης διαφορών. Αυτές οι μετατοπίσεις συνάδουν με πορίσματα ερευνών που τονίζουν τη δυνατότητα των νέων τεχνολογιών να υποστηρίζουν τόσο την απόκτηση γνώσεων όσο και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθώς και την τροποποίηση συμπεριφορών. Τα οπτικά μέσα, όπως τα βίντεο, ενεργοποιούν πολλαπλές αισθητηριακές οδούς, διευκολύνοντας την κατανόηση και την απομνημόνευση (Guo et al., 2014). Επιπλέον, οι ψηφιακές δραστηριότητες προσφέρουν ρεαλιστικές και αλληλεπιδραστικές εμπειρίες, οι οποίες συμβάλλουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας μέσω της καλλιέργειας κατάλληλων δεξιοτήτων. Συνεπώς, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι ψηφιακές παρεμβάσεις φαίνεται να αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο για τη διαχείριση της επιθετικότητας στους νέους, καθώς διαπιστώνεται ότι προάγουν δεξιότητες, όπως διαχείριση συγκρούσεων, συναισθηματική επίγνωση, ενσυναίσθηση και αυτορρύθμιση, και παράλληλα ενισχύουν την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση (DeSmet et al., 2016˙ Esposito et al., 2024˙ Reynard et al., 2022).

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Παρά τα θετικά ευρήματα, η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Το δείγμα δεν ήταν αντιπροσωπευτικό, καθώς προήλθε από περιορισμένο αριθμό σχολείων, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων. Η έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των εμπειριών των συμμετεχόντων. Δεδομένης της κατεξοχήν υποκειμενικής φύσης της εμπειρίας, η αποτύπωσή της μέσω μη αυτοαναφορικών εργαλείων καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη, αν όχι αδύνατη, γεγονός που καθιστά την αυτοαναφορική προσέγγιση ουσιαστικά αναπόφευκτη. Τέλος, η θεματική ανάλυση και η ερμηνεία ποιοτικών δεδομένων πιθανόν να ενέχει κάποια στοιχεία υποκειμενικότητας.

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς και τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, προκύπτουν ορισμένες κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα. Ιδιαίτερη αξία θα είχε η πιο αναλυτική καταγραφή των αφηγήσεων των μαθητών, π.χ. μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, ομαδικών συνεντεύξεων ή διατήρησης ημερολογίων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, προκειμένου να αναδειχθούν διαφοροποιήσεις στον τρόπο που βίωσαν τη συμμετοχή τους. Επίσης, η ενσωμάτωση προσαρμοστικών τεχνολογιών θα ήταν δυνατό να ενισχύσει την εξατομίκευση των δραστηριοτήτων, βελτιστοποιώντας την εμπειρία μάθησης των μαθητών. Τέλος, η ενσωμάτωση της οπτικής άλλων εμπλεκομένων, όπως εκπαιδευτικών ή γονέων, θα μπορούσε να εμπλουτίσει την ερμηνεία των ευρημάτων.

Συμπεράσματα

Από την παρούσα μελέτη διαπιστώνεται ότι η ψηφιακή ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση "Κάνε τη διαφορά" μπορεί να συμβάλει θετικά στη διαχείριση της επιθετικότητας μαθητών προεφηβικής ηλικίας, μέσω της ενίσχυσης κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η διαχείριση θυμού, η αποτελεσματική επικοινωνία και η επίλυση προβλημάτων. Οι μαθητές ανέφεραν θετικές εμπειρίες από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, καθώς οι ψηφιακές δραστηριότητες και το διαδραστικό πολυμεσικό υλικό φαίνεται ότι κέντρισαν το ενδιαφέρον τους. Ωστόσο, εντοπίστηκαν και προκλήσεις σχετικές με τη διάρκεια και τον όγκο των δραστηριοτήτων. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι οι ψηφιακές παρεμβάσεις μπορούν να προάγουν κατάλληλες δεξιότητες διατηρώντας τη δέσμευση των συμμετεχόντων σε υψηλά επίπεδα. Μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να διερευνήσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, όπως τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ή η μορφή των ψηφιακών δραστηριοτήτων, προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η εφαρμογή του.

Αναφορές

Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2017). Aggression and violence: Definitions and distinctions. In P. Sturmey (Ed.), *The Wiley handbook of violence and aggression*. John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781119057574.whbva001

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (1997). External validity of "trivial" experiments: The case of laboratory aggression. *Review of General Psychology, 1*, 19 – 41. https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.1.19

Archer, J. (1991). The influence of testosterone on human aggression. *British Journal of Psychology*, *82*, 1 – 28. https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1991.tb02379.x

Benjamin, A. J. (2016). Aggression. In H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (2nd ed., pp. 33–39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00198-1

Berkowitz, L. (1983). Aversively stimulated aggression: Some parallels and differences in research with animals and humans. *American Psychologist, 38*, 1135 – 1144. https://doi.org/10.1037//0003-066x.38.11.1135

Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. Academic Press.

Berkowitz, L., & LePage, A. (1967). Weapons as aggression-eliciting stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, *7*(2), 202–207. https://doi.org/10.1037/h0025008

Bookhout, M. K., Hubbard, J. A., & Moore, C. C. (2017). Emotion regulation. In J. E. Lochman & W. Matthys (Eds.), *The Wiley handbook of disruptive and impulse-control disorders* (pp. 221–236). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119092254.ch14

Brännström, L., Kaunitz, C., Andershed, A.-K., South, S., & Smedslund, G. (2016). Aggression replacement training (ART) for reducing antisocial behavior in adolescents and adults: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 27,* 30–41. https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.02.006

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2006). Short-term and long-term effects of violent media on aggression in children and adults. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *160*, 348 – 352. https://doi.org/10.1001/archpedi.160.4.348

Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2010). Aggression. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (5th ed., Vol. 2, pp. 833–863). John Wiley & Sons.

Butler-Kisber, L., & Poldma, T. (2010). The power of visual approaches in qualitative inquiry: The use of collage making and concept mapping in experiential research. *Journal of Research Practice, 6*(2), Article M18.

Calaboiça, C., Moreira, D., Araújo, E., Grangeia, H., Oliveira, C., Barros, S., & Santos, A. (2023). A systematic review on psychological interventions for individuals with a history of offending behavior delivered by digital means. *Aggression and Violent Behavior, 72,* 1–14. https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101855

Carlson, M., Marcus-Newhall, A., & Miller, N. (1990). Effects of situational aggression cues: A quantitative review. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*, 622 – 633. https://doi.org/10.1037//0022-3514.58.4.622

Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., Taylor, A., & Poulton, R. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, *297*, 851-854. https://doi.org/10.1126/science.1072290

Chen, C., Li, C., Wang, H., Ou, J. J., Zhou, J. S., & Wang, X. P. (2014). Cognitive behavioral therapy to reduce overt aggression behavior in Chinese young male violent offenders. *Aggressive Behavior, 40*(4), 329-336. https://doi.org/10.1002/ab.21521

Christie, G. I., Shepherd, M., Merry, S. N., Hopkins, S., Knightly, S., & Stasiak, K. (2019). Gamifying CBT to deliver emotional health treatment to young people on smartphones. *Internet Interventions*, *18*, 100286. https://doi.org/10.1016/j.invent.2019.100286

Craig, S. L., Eaton, A. D., Pascoe, R., Egag, E., McInroy, L. B., Fang, L., Austin, A., & Dentato, M. P. (2020). QueerVIEW: Protocol for a technology-mediated qualitative photo elicitation study with sexual and gender minority youth in Ontario, Canada. *JMIR Research Protocols, 9*(11), e20547. https://doi.org/10.2196/20547

Craig, S. L., Eaton, A. D., Kirkland, A., Egag, E., Pascoe, R., King, K., & Krishnan, S. (2021). Towards an integrative self: A digital photo elicitation study of resilience among key marginalized populations of sexual and gender minority youth. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 16*(1), 1961572. https://doi.org/10.1080/17482631.2021.1961572

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Crick, N. C., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101. https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66*(3), *710*–722. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x

Culshaw, S. (2019). The unspoken power of collage? Using an innovative arts-based research method to explore the experience of struggling as a teacher. *London Review of Education, 17*(3), 268–283. https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.03

De Wein, M., & Miller, L. K. (2009). The Teaching-Family Model: A program description and its effects on the aggressive behaviors and quality of life of two adults with intellectual disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11*(4), 235-251. https://doi.org/10.1177/1098300709332344

Eron, L. D., Huesmann, L. R., & Zelli, A. (1991). The role of parental variables in the learning of aggression. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 169 – 188). Erlbaum.

Esposito, C., De Masi, F., Dragone, M., & Bacchini, D. (2024). Technology-based interventions for preventing youth violence: A systematic review of programs, tools, and evidence. *Adolescent Research Review, 9*(2), 165–192. https://doi.org/10.1007/s40894-023-00222-y

Feather, J. S., Howson, M., Ritchie, L., Carter, P. D., Parry, D. T., & Koziol-McLain, J. (2016). Evaluation methods for assessing users' psychological experiences of web-based psychosocial interventions: A systematic review. *Journal of Medical Internet Research, 18*(6), e181. https://doi.org/10.2196/jmir.5455

Frey, K. S., Nolen, S. B., Van Schoiack Edstrom, L., & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(2), 171–200. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.002

Geen, R.G., 2001. *Human aggression*, 2nd ed. Taylor & Francis.

Gillett-Swan, J. (2023). Development of the Online Course Overload Indicator (OCOI) and Student Mental Fatigue Scale. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 24*(2), 20–39. https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i4.6223

Goertz-Dorten, A., Groth, M., Detering, K., Hellmann, A., Stadler, L., Petri, B., & Doepfner, M. (2019). Efficacy of an individualized computer-assisted social competence training program for children with oppositional defiant disorders/conduct disorders. *Frontiers in Psychiatry*, *10*, 682. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00682

Goldstein, A. P., Glick, B., & Reiner, S. (1987). *Aggression replacement training*. Research Press.

Greenberg, M. T., Kusché, C., & Mihalic, S. F. (1998). *Blueprints for Violence Prevention, Book Ten: Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*. Center for the Study and Prevention of Violence.

Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. *Proceedings of the First ACM Conference on Learning at Scale Conference*, 41–50. https://doi.org/10.1145/2556325.2566239

Harrison Ginsberg, K., Babbott, K., & Serlachius, A. (2024). Exploring participants' experiences of digital health interventions with qualitative methods: Guidance for researchers. *Journal of Medical Internet Research*, *26*, e62761. https://doi.org/10.2196/62761

Healy, S., Valente, J. Y., Caetano, S. C., Martins, S. S., & Sanchez, Z. M. (2020). Worldwide school-based psychosocial interventions and their effect on aggression among elementary school children: A systematic review 2010–2019. *Aggression and Violent Behavior*, 55, 101486. https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101486

Huesmann, L. R. (1997). Observational learning of violent behavior: Social and biosocial processes. In A. Raine, D. P. Farrington, P. O. Brennen, & S. A. Mednick (Eds.), *The biosocial basis of violence* (pp. 69 – 88). Plenum Press.

Harrison, E. (2022). *Engaging in art to support social-emotional learning (EASSEL): A classroom-based approach* [Doctoral dissertation, Antioch University New England]. Antioch University Repository.

Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schemas in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research, and implications for policy* (pp. 73–109). Academic Press.

Huesmann, L. R., & Kirwil, L. (2007). Why observing violence increases the risk of violent behavior in the observer. In D. J. Flannery, A. T. Vaxsonyi, & I. D. Waldman (Eds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 545 – 570). Cambridge University Press.

Keisari, S., Piol, S., Elkarif, T., Mola, G., & Testoni, I. (2021). Crafting life stories in photocollage: An online creative art-based intervention for older adults. *Behavioral Sciences, 12*(1), 1. https://doi.org/10.3390/bs12010001

Keisari, S., Piol, S., Orkibi, H., Elkarif, T., Mola, G., & Testoni, I. (2022). Spirituality during the COVID-19 pandemic: An online creative arts intervention with photocollages for older adults in Italy and Israel. *Frontiers in Psychology, 13*, 897158. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897158

Kokkinos, C. M., Algiovanoglou, I., & Voulgaridou, I. (2019). Emotion regulation and relational aggression in adolescents: Parental attachment as moderator. *Journal of Child and Family Studies, 28*(11), 3146–3160. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01491-9

Krommydas, I., & Brouzos, A. (in press). Preliminary outcomes of the "Make the Difference" digital psychoeducational intervention for reducing aggression in preadolescents: A pilot study. *Hellenic Journal of Psychology*.

Κρομμύδας, Ι., & Μπρούζος, Α. (υπό έκδοση). Ανάπτυξη ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για τη διαχείριση της επιθετικότητας και του θυμού σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας. Στο *Πρακτικά του Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Εκπαίδευση, Διδασκαλία και Δια Βίου Μάθηση στον 21ο αιώνα: Προκλήσεις και Προοπτικές»*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Lee, A. H., & DiGiuseppe, R. (2018). Anger and aggression treatments: A review of meta-analyses. *Current Opinion in Psychology, 19,* 65–74. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.004

Lochman, J. E., Boxmeyer, C. L., Jones, S., Kassing, F., Powell, N. P., & Stromeyer, S. (2020). Cognitive-behavioral, rational-emotive treatment of childhood anger and conduct problems. In M. Bernard & M. D. Terjesen (Eds.), *Rational-emotive and cognitive-behavioral approaches to child and adolescent mental health: Theory, practice, research, applications* (pp. 267–284). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53901-6_13

Lochman, J. E., Boxmeyer, C. L., Jones, S., Qu, L., Ewoldsen, D., & Nelson, W. M., 3rd (2017). Testing the feasibility of a briefer school-based preventive intervention with aggressive children: A hybrid intervention with face-to-face and internet components. *Journal of School Psychology*, *62*, 33–50. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.010

Lochman, J. E., Curry, J. F., Dane, H., & Ellis, M. (2001). The Anger Coping Program: An empirically-supported treatment for aggressive children. *Residential Treatment for Children & Youth*, *18*(3), 63–73. https://doi.org/10.1300/J007v18n03_06

Lochman, J. E., & Dodge, K. A. (1994). Social cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *62*, 366–374. https://doi.org/10.1037//0022-006x.62.2.366

Luik, A. I., Kyle, S. D., & Espie, C. A. (2017). Digital cognitive behavioral therapy (dCBT) for insomnia: A state-of-the-science review. *Current Sleep Medicine Reports*, *3*(2), 48–56. https://doi.org/10.1007/s40675-017-0065-4

Marcus, R. F. (2017). *The development of aggression and violence in adolescence*. Palgrave Macmillan/Springer Nature. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54563-3

McCloskey, M. S. (2019). Psychosocial interventions for treatment of intermittent explosive disorder. In *Intermittent Explosive Disorder* (pp. 235-248). Academic Press.

McLeod, B. D., Fjermestad, K. W., Liber, J. M., & Violante, S. (2020). Overview of CBT spectrum approaches. In R. Friedberg, & B. Nakamura. *Cognitive Behavioral Therapy in Youth: Tradition and Innovation* (pp.1-17). Humana Press. https://doi.org/10.1007/978-1-0716-0700-8_6

Megargee, E. I. (2009). Understanding and assessing aggression and violence. In J. Butcher (Ed.), *Oxford handbook of personality assessment* (pp. 542–566). Oxford University Press.

Miczek, K. A., Mirsky, A. F., Carey, G., DeBold, J., & Raine, A. (1994). An overview of biological influences on violent behavior. In *National Research Council, Understanding and preventing violence* (Vol. 2, pp. 1 – 20). National Academy Press.

Moore, G. F., Audrey, S., Barker, M., Bond, L., Bonell, C., Hardeman, W., Moore, L., O'Cathain, A., Tinati, T., Wight, D., & Baird, J. (2015). Process evaluation of complex interventions: Medical Research Council guidance. *BMJ*, *350*, h1258. https://doi.org/10.1136/bmj.h1258

Pittman, S. K. (2023). Beliefs about aggression as mediators of relations between community violence exposure and aggressive behavior among adolescents: Review and recommendations. *Clinical Child and Family Psychology Review, 26*(1), 242–258. https://doi.org/10.1007/s10567-022-00417-0

Raine, A., Venables, P. H., & Williams, M. (1995). High autonomic arousal and electrodermal orienting at age 15 years as protective factors against criminal behavior at age 29 years. *American Journal of Psychiatry, 152*, 1595 – 1600. https://doi.org/10.1176/ajp.152.11.1595

Reynard, S., Dias, J., Mitic, M., Schrank, B., & Woodcock, K. A. (2022). Digital interventions for emotion regulation in children and early adolescents: Systematic review and meta-analysis. *JMIR Serious Games*, *10*(3), e31456. https://doi.org/10.2196/31456

Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research, 44*(3), 299–312. https://doi.org/10.1080/0013188022000031597

Rose, G. (2001). *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials*. SAGE Publications Ltd.

Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (4th ed.). SAGE.

Silke, A. (2003). Deindividuation, anonymity, and violence: Findings from Northern Ireland. *Journal of Social Psychology*, *143*(4), 493 – 499. https://doi.org/10.1080/00224540309598458

Stromeyer, S., Lochman, J., Kassing, F., & Romero D. (2020). Cognitive Behavioral Therapy with angry and aggressive youth: The Coping Power Program. In R. Friedberg, & B. Nakamura. *Cognitive Behavioral Therapy in Youth: Tradition and Innovation* (pp.109-124). Humana Press. https://doi.org/10.1007/978-1-0716-0700-8_6

Sukhodolsky, D. G., Smith, S. D., McCauley, S. A., Ibrahim, K., & Piasecka, J. B. (2016). Behavioral interventions for anger, irritability, and aggression in children and adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology, 26*(1), 58–64. https://doi.org/10.1089/cap.2015.0120

Trombeta, G., & Cox, S. M. (2022). The textual-visual thematic analysis: A framework to analyze the conjunction and interaction of visual and textual data. *The Qualitative Report, 27*(6), 1589–1608. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5456

Wierzbicki, R. J. (2018). Digital therapies. In E. Clua, L. Roque, A. Lugmayr, & P. Tuomi (Eds.), *Entertainment computing – ICEC 2018: 17th IFIP TC 14 International Conference, Held at the 24th IFIP World Computer Congress, WCC 2018, Poznan, Poland, September 17–20, 2018, Proceedings* (Lecture Notes in Computer Science, Vol. 11112, pp. 266–273). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-99426-0_28

Willard, J., Mennicke, A., & Coker, A. L. (2024). Lessons learned in developing online violence prevention trainings. *Journal of Family Violence*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10896-024-00722-y

Αναφορά στο άρθρο ως: Κρομμύδας, Ι., & Μπρούζος, Α. (2025). Η εμπειρία μαθητών από την ψηφιακή ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση "Κάνε τη διαφορά" για την επιθετικότητα: Μια ποιοτική μελέτη. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 4(1), 72-92.

https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/thea